

الجزء ١



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 أكتوبر - 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 أكتوبر - ٢ نوفمبر ٢٠٢٠م



إدارة وتنظيم إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث



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

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

* اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ * خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ
* اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ * الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ
عَلَّمَ الْإِنْسَانَ 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 الإلكتروني 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 الإلكتروني وتكنولوجيا التعليم بشكل خاص في الكليات والجامعات والتعليم العام، اضافة الى دراسة واقع التعليم الرقمي في العالم العربي واستشراف مستقبله والتحديات التي تواجهه 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 ١٤٤٢ هـ
الموافق ٣٠ أكتوبر - ٢ نوفمبر ٢٠٢٠ م

م	الاسم	الدرجة العلمية	جهة العمل	المهمة
١	د. محمد بن على المرشدي	أستاذ مشارك	جامعة شقراء	رئيس اللجنة
٢	د. عائشة بليهبش العمري	أستاذ مشارك	جامعة طيبة	عضواً
٣	د. ظافر احمد القرني	أستاذ مشارك	جامعة المجمعة	عضواً
٤	د. عبدالرحمن محمد الزهراني	دكتورة	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 آراء أصحابها ولا تعبر عن رأي اللجنة المنظمة واللجنة العلمية

فهرس البحوث والدراسات

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

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 فهد الدوسري أ.د. محمد بن عبد الرحمن الديحان أ.د. رياض بن عبد الرحمن الحسن

جامعة الملك سعود
المملكة العربية السعودية

جامعة الملك سعود
المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم
المملكة العربية السعودية

fuaddsy@hotmail.com

مستخلص

هدف البحث إلى وضع تصور مقترح لتضمين المواطنة الرقمية في العملية التدريسية، وفق معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE)، واتبع البحث المنهج النوعي باستخلاص ممارسات المعلمين 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 المعلمين ثمانية مشاركين، فيما بلغ مجموع الخبراء في مختلف الجولات (21) خبيراً. وتكونت أداة المقابلة النوعية الموجهة للمعلمين من (19) سؤالاً مفتوحاً، واستُخدم ترميز البيانات لتحليل البيانات النوعية، فيما استمر استفتاء دلفاي لثلاث جولات بالتواصل مع الخبراء، وأسفرت نتائج التحليل النوعي عن وجود ممارسات للمواطنة الرقمية لدى المعلمين، ولكنها غير منضبطة، وغير ممنهجة، وتوصل تحليل البيانات إلى عوامل دعم ممارسة المعلمين للمواطنة الرقمية في تدريسهم، والعوامل هي: خبرة المعلم تقنياً، وتفعيل جانب القيم لدى المعلم، والمنهجية التدريسية، وفحص المحتوى الرقمي، والتوعية والتوجيه. فيما توصلت نتائج أسلوب دلفاي إلى اقتراح أربعة وعشرون موضوعاً في المواطنة الرقمية لتضمينها في العملية التدريسية لكلا المرحلتين المتوسطة والثانوية، واثنى عشر استراتيجية/طريقة تدريس، وإحدى عشر نشاطاً ومهمة عملية لتفعيل المواطنة الرقمية من قبل المعلم والطالب. ومن أبرز التوصيات: إجراء تطوير مهني مستمر للمعلم الحالي والجديد، وإدراج المواطنة الرقمية كمادة مستقلة في كليات إعداد المعلمين بالجامعات. وأبرز مقترحات البحث: إجراء دراسة ميدانية حول تطبيق المعلمين 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 رقمياً، حتى أضحت التعامل عن طريق التقنية أمراً ضرورياً، 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 آثار إيجابية على الفرد والمجتمع، وآثار سلبية برزت على القواعد الأخلاقية، والضوابط القانونية، والمبادئ الأساسية، التي تنظم شؤون الحياة الإنسانية، فقد تغيرت ملامح نظم الاتصال، وتبادل المعلومات بين الدول، والمؤسسات، والأفراد، مما أدى لنشأة ظواهر وممارسات وأطر جديدة تتبع ذلك التغير (الجزار، 2014)، وكما أن التقدم التقني يعد بأفاق جديدة من الفرص والفوائد؛ فقد مكن من التعلم 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، وأطلق على هذا العصر بالعصر الرقمي (Digital Age) (فريجة، 2017).

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



الشخصي عدداً من الممارسات؛ كتقديم المساعدة لأحد الأفراد في مكان ما، أو تقديم توعية حول مشكلة قائمة، أو بيان عدم صحة خبر قد يسبب المشكلة لأي مجتمع أو فرد (فريجة، 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، والاحتتيال (Mattson, 2016)، وظاهرة التمر عبر الإنترنت، والابتزاز الإلكتروني، وإدمان استخدام الإنترنت، والمشكلات الصحية والاجتماعية (فريجة، 2017).

وشهدت المملكة العربية السعودية نمواً ملحوظاً في عدد مستخدمي التقنية في السنوات القليلة الماضية، فأصبحت الفئة العمرية للمستخدمين ما بين (12) إلى (65) عاماً، ويمضي ما نسبته (55%) من مستخدمي الإنترنت أكثر من أربع ساعات يومياً في الخدمة وهم في ازدياد، وتعدّ الإناث أكثر استخداماً 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 خطيرة؛ كالعنف الإلكتروني، أو تلقي صور غير لائقة من الغرباء، وأن (74%) من الأطفال الناشطين في شبكات التواصل الاجتماعي وجدوا أنفسهم في مواقف غير سارة؛ كال تعامل السلبي، أو القسوة على وسائل التواصل الاجتماعي (Steinberg, 2012)، وفي هذا مؤشر على زيادة معدل استخدام الأطفال والمراهقين للأجهزة التقنية المكتبية منها والمحمولة إلى حدٍ قد يصل إلى ثماني ساعات يومياً؛ مما يقلل من احتمالية جلوسهم مع والديهم، ولذا قد يكون تأثير هذه الأجهزة سلبيًا أو إيجابيًا عليهم (القائد، 2014)، وفي خضم الجوانب الإيجابية والسلبية؛ يقضي صغار المستخدمين وقتاً 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 للتقاهم، وسلوك يحكم الأشخاص المستخدمين للتقنية بجميع أنواعها وخدماتها. فالعالم الرقمي لم ينطو 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).

ونظراً 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 قانوناً 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 التعلم، والعمل بشكل تعاوني مع الأفراد، وتبادل الاحترام، والحوار المفتوح في سياقات عدة (Cutshall, 2009)،

ويُعدّ المواطن الصالح في عصر التقنية ماثلاً تقريباً 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 كمتعلم نشط ومتصل 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 يشدّد 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 إطاراً للممارسة المسؤولة لأنظمة التقنية والمعلومات والبرامج، وتطوير مواقف إيجابية للطلاب تجاه تطبيقات التقنية التي تدعم التعاون والتعلّم مدى الحياة في المهام الشخصية والإنتاجية. وقد قدمت الجمعية معايير عدة لاستخدام التقنية في التعليم منذ عام (1990) لكلّ من المعلّم (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). وتضمنت معايير (ISTE) في المواطنة الرقمية للمعلّمين 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؛ وأخيراً (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 معلّمي دولة تركيا في ضوء المواطنة الرقمية لعينة قوامها سبعة عشر معلّماً، واتبعت الدراسة المنهج النوعي في جمع وتحليل البيانات، مستخدماً المقابلات شبه المنظمة، وكانت من أهم النتائج: توافر لدى المعلّمين 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 توافراً قليلاً. وكانت التوصية: إدراج قواعد سلوك المواطنة الرقمية في برامج تدريب المعلّمين في تركيا.

بينما هدفت دراسة بيشتا (Pescetta, 2011) إلى بناء دليل للمواطنة الرقمية للمعلمين في المدارس الداخلية الدولية في الولايات المتحدة الأمريكية، ويوفّر هذا الدليل المعرفة والأدوات والأمثلة الضرورية لتعليم الطلاب كيفية استخدام التقنيات في بيئة التعلّم ومعالجة أساسيات المواطنة الرقمية مستخدمةً الباحثة المنهج المختلط، وكشفت نتائج هذه الدراسة بأن المعلّمين 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 للمعلّمين. وعلى وجه مقارب، سعت دراسة لندسي (Lindsey, 2015) لدمج سلوك ومفاهيم المواطنة الرقمية مع تعليم التقنية للمعلّمين وتأسيسهم للمستقبل، بحيث دمجت وحدات تعليمية على شبكة الإنترنت حول المواطنة الرقمية ضمن مناهج تعليم التقنية في كلية إعداد المعلّمين، وتألف 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 المعلّمين، متبعةً المنهج الكمي والنوعي، ومستخدمة كل من الملاحظة ومقابلات لمجموعات التركيز، ومقابلة أعضاء هيئة التدريس، وإدخالات الباحثة اليومية لجمع بيانات الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى عزم الطلاب المعلّمين على استخدام المواطنة الرقمية مستقبلاً في تدريسهم، وفعالية تدريس المواطنة الرقمية لمعلّمي المستقبل، وتأثيرها على تغيير نوايا الطلاب للاستخدام السليم للتقنية.



واستكشفت دراسة باين (Payne, 2016) كيف تدرّس مفاهيم ومعايير المواطنة الرقمية من قبل معلّمي 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 معلّمت 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 المعلّمون 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) المعلّمين حول تصوراتهم لعناصر المواطنة الرقمية التسعة في المدارس التي تطبق التقنية ببرنامج واحد إلى واحد (1:1)، حيث أجرى معلّمو المدرسة تقويمًا ذاتيًا لفلسفاتهم المتعلقة بالمواطنة الرقمية، وأفعالهم في التدريس، وبلغ عددهم (167) معلّمًا، وتم التقويم من خلال استبيان تتكوّن من ثلاث وأربعين فقرة، وقد أظهرت النتائج بأن المعلّمين يرون أن المواطنة الرقمية مهمة في المدارس، ونادرًا ما يدرّس المعلّمون بعض عناصر المواطنة الرقمية بشكل متكرر، وأن هناك عددًا قليلًا جدًا من المدارس تدرّس منهجًا رسميًا للمواطنة الرقمية، وأوصت الدراسة بتطوير منهج خاص للمواطنة الرقمية ليتم تكرار تعليمها بشكل مقصود، وكذلك أوصت بدراسة حالة المدارس التي تطبق منهجًا للمواطنة الرقمية، وإجراء الدراسة على نوعية المعلّمين 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. وتوصّلت النتائج إلى أهمية دور المؤسسة التعليمية في تأهيل الطلاب: معرفيًا، ومهاريًا، ووجدانيًا، وأخلاقيًا؛ للتعامل كمواطنين رقميين، وتوصّلت الدراسة لخمس أبعاد يجب أن تتوافر في المؤسسة التعليمية للقيام بالمهمة على الوجه المطلوب. كما وضعت الدراسة تصورًا مقترحًا يقوم على تطوير البيانات 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، وتوصّلت 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 المستجدات. وقد أوصت الدراسة باعتماد المعايير ضمن معايير الجودة في الاعتماد المدرسي، وتبني السياسات التعليمية لنشر ثقافة الوعي بالمواطنة الرقمية، وتوفير البنية الأساسية التقنية اللازمة لتنفيذها، وتضمين برامج إعداد المعلمين لهذه المعايير لتأهيلهم للقيام بدورهم في التربية على المواطنة الرقمية، وتضمين منظومة التدريب والتطوير للمديرين والمعلمين 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 آثارًا على المستوى الأسري، والاجتماعي، والنفسي، والسياسي، والأمني (عز الدين، 2016)، وحيث إنه لم يوجد نظام رادع للتجاوزات السلبية في وقت 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 المعلمين 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 المعلمين". لذا تشدد 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 معلمي 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، 2016؛ رؤية 2030، 2016ب). في الوقت الذي تؤكد العديد من الدراسات الحديثة (Al-zahrani, 2015; Jones, 2016; Mitchell, 2016; Lyons, 2012; Payne, 2016; Pescetta, 2011; Webster, 2018) على دور كلٍّ من



الطالب والمعلم في تفعيل المواطنة الرقمية في البيئة المدرسية، وأن معرفة مستوى المواطنة الرقمية لدى الطلاب والمعلمين 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 الخطرة 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 تصور مقترح لتضمين المواطنة الرقمية في العملية التدريسية في ضوء ممارسة المعلمين 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 التساؤل التاليين:

1. ما مدى معرفة المعلمين بتضمينهم المواطنة الرقمية في تدريسهم وفق معايير (ISTE)؟
2. ما الذي يجب تضمينه في الدليل الإرشادي للمعلمين 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 المعلمين بتضمينهم المواطنة الرقمية في تدريسهم.
2. بيان تصور الخبراء في المجالين التربوي والتقني عما يجب تضمينه في الدليل الإرشادي للمواطنة الرقمية للمعلمين 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 المعلمين بكليات التربية، وذلك بإمكانية تضمين ما يحتاجه الطالب المعلم في هذا المجال.
- 2- تفيد نتائج البحث مصممي المناهج وطرق التدريس لتضمين المواطنة الرقمية ضمن المناهج الدراسية لمختلف المراحل التعليمية.

- **الحدود الموضوعية:** تنحصر الحدود الموضوعية في تقديم تصور مقترح بتضمين المواطنة الرقمية في العملية التدريسية وفقاً لمعايير (ISTE) لكل من المرحلتين الدراسيتين: المتوسطة والثانوية؛ بناءً على واقع المعلمين، وتصور الخبراء.
- **الحدود المكانية:** أجري البحث على المعلمين في مراحل التعليم العام بمنطقة الرياض التعليمية بالمملكة العربية السعودية، وتعامل 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): يُعرّفها القايد (2014، ص. 5) بأنها "مجموع القواعد والضوابط والمعايير والأعراف والأفكار والمبادئ المتبعة في الاستخدام الأمثل والقيام 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 إجرائياً 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 المعلمين بتضمينهم المواطنة الرقمية في تدريسهم وفق معايير (ISTE)، واتباع البحث في ذلك أسلوب البحث النوعي الأساسي الذي يُجمع فيه معلومات نوعية، وتحلل بحثاً عن موضوعات محورية (Themes) (العبد الكريم، 2012)، وبغرض التعرف على ممارسة المعلمين للمواطنة الرقمية، ومدى معرفتهم بتضمينها في تدريسهم؛ تم إجراء مقابلات معمقة 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 للمستقبلات 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 وفقاً للمعايير التي نرتضيها، ومن خلال بُعد زمني طويل، بُغية مساعدة صناع القرار ومتخذي القرارات والسياسات". واتباع البحث منهجية الدراسات المستقبلية للمساعدة على وضع التصور المقترح لهذا البحث.

مجتمع البحث وعينته

تألف مجتمع بحث المعلمين من جميع المعلمين بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في التعليم العام للبنين بقسميه الحكومي وغير الحكومي التابعين للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض الذين بلغوا (8500) معلماً (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، ويشكل المشاركون جزءاً كبيراً من سياق البحث. ولهذا حُدد مجتمع بحث المشاركين من جميع المعلمين للمرحلتين التعليميتين المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض. وتتكون المدرسة المتوسطة من طابقين، وتوسع من الصفوف الدراسية، وعدد المعلمين (19) معلمًا في مختلف التخصصات، كما يبلغ عدد الطلاب (255) طالبًا، كما تحتوي على مركز مصادر تعلم، ومعمل حاسب، ومعمل علوم. وتطبق المدرسة نظام بوابة المستقبل باستخدام التقنية في التعليم، فيما تطبق المدرسة الثانوية نظام المقررات، ويبلغ عدد الصفوف الدراسية (16) صفًا، بعدد طلاب (387) طالبًا، وعدد المعلمين (26) معلمًا، ويتوفر بها معلمين حاسب آلي، ومركز مصادر تعلم، 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 وتنوعًا، 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	بكالوريوس	15
2	م2		لغتي الخالدة	18	بكالوريوس	15
3	م3		لغتي الخالدة	18	بكالوريوس	15
4	م4		رياضيات	15	بكالوريوس	4
5	ث1	الثانوية	حاسب آلي	15	ماجستير	8
6	ث2		كيمياء	19	بكالوريوس	29
7	ث3		رياضيات	20	بكالوريوس	13
8	ث4		رياضيات	22	بكالوريوس	12

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 تحقيقاً 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 خبيراً أكاديمياً ينتمون للجامعات داخل المملكة العربية السعودية، والجامعات العربية، والمشرفين التربويين في وزارة التعليم، واستفاد البحث من الخبراء في إبداء تصوراتهم، ومقترحاتهم حول الموضوعات التي يمكن تضمينها في التصور المقترح لتضمين المواطنة الرقمية في العملية التدريسية، كما استفاد البحث من مقترحاتهم حول دمج المواطنة الرقمية في التعليم، وأجريت عدة جولات للوصول إلى نتائج يعتمد عليها في دعم المعلمين لممارسة المواطنة الرقمية في العملية التدريسية.

أدوات البحث

1- **أداة المقابلة:** أعدّ دليل مقابلة نوعية لعدد من المعلمين في مدارس التعليم العام، وتُعد المقابلة نوعاً 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 المعلمين في المواطنة الرقمية، وكيفية تضمينها في تدريسهم. تكون 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 للمعلمين، وتكون دليل المقابلة في جزءه العلوي على بيانات المشارك: اسم المعلم، ورمزه، وتخصصه، واليوم والتاريخ لإجراء المقابلة، ورقم المقابلة، ومدتها، ومكان إجراء المقابلة، فيما تضمن الجزء الثاني من الدليل (19) سؤالاً مفتوحاً احتوت على أسئلة تخص الخبرة السابقة للمعلمين، وممارستهم للمواطنة الرقمية، وخبرة الطلاب في استخدام التقنية حسب تدريس المعلمين لهم، بناءً على معايير (ISTE) للمواطنة الرقمية للمعلمين. وتمّ عرض دليل المقابلة على مجموعة من المحكمين لمراجعة صياغة الأسئلة، والتأكد من مناسبتها للمنهج النوعي، وتم تجربة الأداة مع اثنين من المعلمين 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 مسبقاً، وتُعطى بنفس الترتيب لكل المشاركين، وأما المقابلات غير المنظمة يكون الباحث فيها محاوراً 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 مسبقاً لاعتمادها على معايير (ISTE) للمواطنة الرقمية، بالإضافة إلى ما قد ينتج أثناء المقابلة من توسّع في الأسئلة التي قد تختلف بين مشاركي وآخر، وحسب ما تتطلبه عملية المقابلة، والحوار الذي يتخلّله، ويشير أبوعلام (2013) إلى أن المقابلة الفردية تعتبر مثالية لاستطلاع رأي المشاركين الذين لا يترددون في إعطاء آرائهم بصراحة.

وقد تم التواصل مع المشاركين هاتفياً قبل إجراء المقابلة فعلياً؛ 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. وتم 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 لاحقاً، كما تم اختيار قاعة الاجتماعات، ومركز مصادر التعلم مكاناً 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 مباحث إلى آخر. ويشير كل من بروان وكلاك (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. وجرى عملية تفريغ بيانات المقابلات تمهيداً لتحليلها بواسطة جهاز الحاسوب، وباستخدام الملفات لكل مشارك، واستخدام الجداول، والألوان، كما تم ترتيبها بحسب كل مدرسة، ثم حسب ترتيب المشاركين الذين تمت إجراء المقابلة معهم، ولتكون عملية التحليل الموضوعي أكثر دقة؛ تم تحديد معالم مسبقة توافق معايير (ISTE) لبحث ممارسة المعلمين للمواطنة الرقمية وفق هذه المعالم 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

المعلم الأول	المعلم الثاني	المعلم الثالث	المعلم 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.

المصادقية والموضوعية في البحث (الصدق النوعي):

تم تحقيق ما أشار له العبد الكريم (2012) في التحقق من المصادقية 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، وإعطاء فرصة لكل مشارك بالتعديل كما يراه مناسباً، وفي أثناء المقابلة تم تسجيل كل ملاحظة تم الحصول عليها في أوراق مستقلة.

الاعتمادية والتطابقية (الثبات النوعي)

تم تحقيق الاعتمادية بأن يكون الأسلوب المتبع في الدراسة الحالية متسقاً 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، وتم الرجوع لبعض المراجع في منهجية البحث النوعي، وطرق إجراؤه (أبو علام، 2013، كريسيول، 2018؛ 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 ناقداً 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، ووصولاً إلى النتائج، وإبداء الملحوظات لتعديلها، أو إضافة المقترحات.

2- استفتاء دلفاي (Delphi): تم استخدام أسلوب دلفاي كأحد أدوات علم الدراسات المستقبلية، ويعمل أسلوب دلفاي بفكرة أن مجموع تفكير الجماعة أفضل كثيراً من تفكير الفرد الواحد (عزازي، 2012)، وهدف تقديم الاستفتاء إلى الخبراء التربويين للوصول إلى تصوّر حول الموضوعات التي يمكن تضمينها في التصور المقترح لمعلمي 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، وتكون الاستفتاء من ستة أسئلة بشكل مفتوح، مع تضمين النتائج التي توصل إليها الباحثين من تحليل بيانات المعلمين النوعية، ليبيدي الخبراء تصوراتهم بخصوصها، وإضافة مرئياتهم الخاصة حول ذلك. وفي الجولة الثانية، تكون الاستفتاء من أسئلة مغلقة، تمّ تصميمها بناءً على تحليل النتائج التي توصل لها الخبراء من الجولة الأولى، وأجاب الخبير على العبارات عبر الاختيار بين عدة بدائل (مهم جداً، مهم، غير مهم)، مع إعطاء وزن لكل بديل، وتمّ إجراء العمليات الإحصائية للتوصل إلى العبارات المتفق عليها، على أن تكون نسبة الاتفاق على العبارة (80%) فأعلى بين الخبراء (آل بخات، 2017)، ومن ثمّ حصر النتائج تمهيداً للجولة اللاحقة. وأخيراً في الجولة الثالثة، شمل الاستفتاء النتائج التي تم معالجتها إحصائياً 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 بُنيت كل جولة بناءً على نتائج الجولة السابقة مما يعطي صدقاً في البيانات لكل جولة، وتحقق ثبات الاستفتاء بالتعاون مع الخبراء للوصول إلى التصور المقترح، ويتأكد الثبات بعدد الجولات التي يتم تحليل البيانات بها، وإعادة 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 المعلمين بتضمينهم المواطنة الرقمية في تدريسهم وفق معايير (ISTE)؟ تم تحليل ممارسات عينة المعلمين المشاركين من بيانات المقابلة، وتم التوصل 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	المعلمين المشاركين								المجموع	النسبة	نسبة الممارسة لكل معيار
		المتوسطة				الثانوية						
		1م	2م	3م	4م	1ث	2ث	3ث	4ث			
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 الأمانة	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 المشاركون (ث2) على أقل ممارسة من بين المشاركين بعدد (3) ممارسات، بينما حصل المشاركون (ث1) على أعلى الممارسات بين المشاركين بعدد (32) ممارسة، وقد يعود التفاوت الكبير في الممارسة بين المشاركين إلى تخصص المشاركون (ث1) في مجال الحاسب الآلي، كما أن خبرته التدريسية تعتبر قليلة جداً (8) سنوات، وهي مؤشر على صغر سن المشاركون، ونشأته في عز ظهور التقنية وانتشارها، وبالتالي يُعدّ مواطناً رقمياً، بعكس المشاركون (ث2) الذي تبلغ خدمته (29) سنة، وبالتالي يُعدّ مهاجراً رقمياً، بحسب ما أشار له كل من برينسكي، (2001) و ريبيل (2012) حول الفرق بين المواطن الرقمي والمهاجر الرقمي.

كما يظهر جدول (3) بأن المعيار الأول يُعدّ أقل المعايير ممارسةً من قبل المعلمين المشاركين في العملية التعليمية، ويتعلّق هذا المعيار بمدى تقديم المعلم مواقف تشجّع الطلاب على ممارسة مواقف إيجابية وذات مسؤولية اجتماعية تعزّز من سلوك الطالب عبر شبكة الإنترنت، حيث يتطلّب من المعلم 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 تُعدّ من أكثر الممارسات التي تستخدم من قبل مستخدمي الإنترنت عموماً، وكذلك تُعدّ من أكثرها انتهاكاً من قبل المستخدمين، وبالتالي تتكرر بشكل يومي، سواء داخل المدرسة أو خارجها، ويدلّ أن المشاركين كانوا أكثر حرصاً على الممارسات التي تُعنى باحترام الآخرين أثناء التعامل معهم عبر شبكة الإنترنت، واحترام ملكياتهم الرقمية.

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

1- **خبرة المعلم تقنيًا:** برّز 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 المعلم على التعامل مع الطلاب تقنيًا، والتنوع 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 للتحويل الرقمي).

ولم يظهر هذا العامل عند المعلمين 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 تقدّر 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 المعلمين 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 المعلم 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 مواطنهم 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، وتفوق خبرة الطالب عليه، ويظهر ذلك عند (م1) بقوله: (الطلاب أفضل منّا، فإذا ما عرفت حاجة في الجوال أتجه للطالب وأقول له عملها لي، فالطلاب في موضوع التقنية أفهم منّا)، ولهذا تأتي أهمية التدريب والتوعية للمعلمين بأهمية هذه الممارسات، حيث تشير بيشتا (Pescetta, 2011) بأن دور المعلمين 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 المشاركون ممارساتهم باستخدام الأدوات التقنية، مع وجود تفاوت بينهم في استخدام الأدوات الرقمية، فأقل مشارك استخدم أداتين فقط، بينما أعلى مشارك استخدمًا بعدد (18) أداة، ويتفاوت باقي المشاركون ما بين (5) إلى

(14) أداة رقمية، وقد أشارت الدراسات (الجزار، 2014؛ Payne, 2016; Pescetta, 2011) بأن دور المعلمين 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 المعلم: أظهرت البيانات تفعيل جانب القيم من قبل المشاركين، وتم استنباطها من خلال إجابة المشارك نفسه، أو عبر ظهورها في الممارسة الموجهة للطلاب أثناء التفاعل بينهما، وأغلب القيم 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 التعلم 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 المعلم فإنها تساعده على ممارسة المواطنة الرقمية، وثبت من خلال التحليل أهمية وجودها لدى المعلم 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 دائماً 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 يميز 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 المرسله عن طريق شبكات التواصل الاجتماعي، ويؤكد ذلك المشارك (ث3): (في الأول كنا ننشر معلومات من غير توثيق، يعني معلومة دينية عجبني ونشرتها، وتظهر في اللاحق أنها غير صحيحة أصلاً).

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 التعلم، 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 التعلم والاستزادة من المادة الدراسية، وتطوير الفهم للمقررات الدراسية.

3- المنهجية التدريسية: من خلال ممارسات المشاركين للمواطنة الرقمية؛ أستخدمت عدد من الاستراتيجيات، والطرق التدريسية من قبل بعض المشاركين، والتي ساعدت على وجود الممارسة، وعززت من الاستخدام الإيجابي للتقنية، ومن هذه الاستراتيجيات "التعلم المقلوب"، وتم أيضاً استخدام استراتيجية "المعلم الصغير"، حيث تم الاستفادة منها في تمكين الطالب من تحضير وتجهيز الدروس، وإلقائه على زملائه إلكترونياً، 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 نمونجي؛ ممكن الطالب يحضره). 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، والتتّم 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 للتعلّم 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 للمعلّم، حيث أشار المشاركون (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 المشاركون (ث4) كذلك بأن طريقة الاستكشاف تجعل الطالب يبحث عن الطرق الأخرى لإجراء المعادلات الرياضية غير ما ذكر في المقرر الدراسي، ثم يكون الطالب أكثر فهمًا.

4- **فحص المحتوى الرقمي:** اتضح من عملية التحليل وجود اهتمام من المشاركين بفحص المواد أثناء توجيهه وتوعية الطلاب، أو طلب الأعمال منهم، ويرى بعض المشاركون أن الاهتمام بالمحتوى المعروض للطلاب أو الذي سيتم طلبه منهم؛ يجب أن يخضع للتدقيق المسبق، فقد تكون عملية الفحص من قبل المشاركون نفسه، مثل ما أشار (ث4) بقوله: (وأكون أن واثقًا من صاحب الفيديو، وواثقًا من شرحه، ويكون موجزًا ويختصر ويعطي المفيد)، وقد يفحص المشاركون بنفسه المحتوى المرسل من قبل 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 يعتدّون 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 المشاركون 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 قلة جانب الوعي حول موضوع الملكية الفكرية بين المعلّمين.

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) للمعلّمين، الذي ينص على أن يوجه المعلّمون 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 المشاركون (م1) بقوله: (ألا تتشارك حساباتك الخاصة مع غيرك، وأن أي شيء يكتب باسمك ستتعرض منه للمساءلة)، وكذلك أشار المشاركون (م3) على: (أحرص على الطالب دائما، بحفظ حقوقه، وألا 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 المعلمين للمواطنة الرقمية في تدريسهم.

المناقشة:

لُوحظ فيما يتعلق 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 مقارنة للمشاركين الآخرين، لكن لُوحظ من تحليل بيانات المقابلة، وما شعر به الباحث أثناء إجراء المقابلة بأن لديه وعياً أكبر بالمواطنة الرقمية، من خلال إجاباته ومحاورته والاستدلال بالأمثلة على الواقع التطبيقي لتدريسه، وساعده في ذلك التعلُّق والشغف بالتقنية، وقد يكون حصوله على دبلوم التوجيه والإرشاد الأثر في التواصل الإيجابي مع الطلاب وتوجيههم بالنصح والإرشاد.

كما أن عدداً قليلاً 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؛ وُجد 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 المعلمين اعتقاد 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 يعرفها أغلب المشاركين بالاسم فقط، وقليل من بعض مشاركي المرحلة المتوسطة عِلِموا 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) مثلاً لأعمال المدرسة في دعم البرامج المختلفة للطلاب كبرنامج التثمن المدرسي بقوله: (دور المرشد الطلابي في برنامج رفق وخط المساندة في التعامل مع الغير، وعدم التثمن عليهم، وعدم التلطف 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 تأييداً 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، وخصوصاً 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 تحديداً كمفهوم علمي 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 تحديداً، وهذا ما أكدته باين (Payne, 2016) بأن المعلمين يجهلون ماهية المواطنة الرقمية، ويفتقرون إلى الوعي بأهميتها، وما تنطوي عليه، فعلى سبيل المثال، ذكر المشاركون (4) بقوله: (لم أسمع بمفهوم المواطنة الرقمية)، والمشارك (1م): (هل يقصد بها التحول الرقمي؟)، وهذه بعض المشاهدات من ردود المشاركين في المقابلة.

كما لوحظ بأن بعض المشاركين لا يعلمون أي فكرة عن المواطنة الرقمية قبل بدء المقابلة، ومن خلال الإجابات عن الأسئلة وبالتحاور معهم؛ ظهر هنالك قبول للفكرة، وعزموا لاحقاً على ممارسة بعض العناصر التي كانت تخفي عليهم كحقوق الملكية الفكرية، والخصوصية والأمان الرقمي، 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؛ شدّوا على أهميتها للمعلمين والطلاب، وللعملية التدريسية.

إجابة السؤال الثاني للبحث: ما الذي يجب تضمينه في الدليل الإرشادي للمعلمين 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.

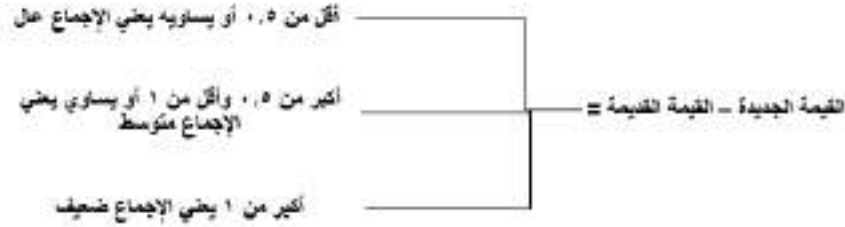
الجولة الأولى: بعد الانتهاء من تحليل بيانات المعلمين، تم إعداد النتائج، وتضمينها في استفتاء دلفاي المرسل للخبراء، وهي عبارة عن أداة استنتاجية لمحاولة الحصول على أهم الموضوعات التي يمكن أن تُضمّن في التصور المقترح، واحتوت الأداة على البيانات التي تم استنباطها من الدراسات والتجارب السابقة في تعليم المواطنة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

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 بالتدرج التالي: 3: مهم جداً، و2: مهم، و1: غير مهم لجميع العبارات، وتم حساب المتوسط الحسابي لكل عبارة عبر تطبيق المعادلة التالية (عزازي، 2012):

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

حيث: ك 3: مجموع التكرار لدرجة أهمية مهم جداً، وك 2: مجموع التكرار لدرجة أهمية مهم، وك 1: مجموع التكرار لدرجة أهمية غير مهم، وتوصلت نتائج هذه الجولة إلى 11 موضوعاً للمرحلة المتوسطة، و16 موضوعاً للمرحلة الثانوية، و14 استراتيجية/طريقة تدريس، و21 نشاطاً مقترحاً للمعلم والطلاب.

الجولة الثالثة: هدفت هذه الجولة لإعادة إرسال نتائج الجولة الثانية إلى الخبراء مرة أخرى، عبر استبانة مغلقة أيضاً، 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) موضوعاً للمرحلة الثانوية، و(12) استراتيجية/طريقة تدريس، و(11) نشاطاً مقترحاً للمعلم والطالب.

التصور المقترح:

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

هدف التصور المقترح: يتحدد الهدف العام لهذا التصور بأنه خطوة أولية بغرض التخطيط لبناء دليل إرشادي لممارسة المعلمين المواطن الرقمية في العملية التدريسية، ويتوقع أن يخدم هذا الدليل سبل تفعيل المواطن 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 المواطن 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 التحول الرقمي في المجال التعليمي، فدأبت بعض الدول المتقدمة في تضمين المواطن الرقمية في تعليمها كالولايات المتحدة الأمريكية، وأستراليا، وكندا، وإنجلترا.
5. ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية الميدانية التي تم الحصول عليها من المعلمين في الميدان التعليمي، وتصور الخبراء التربويين والتقنيين كمقترحات لإنشاء الدليل الإرشادي.

- الإطار العام للتصور المقترح الذي توصل إليه البحث:

- موضوعات القسم المتوسط (عشرة موضوعات): (1) الإدمان الرقمي. (2) التثمر 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 إيجابياً 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 جذاباً لهم، مع عرض نماذج ذات علاقة (إيجابية وسلبية) مع دمج أسلوب القصة.
3	التعلم بالنمذجة	أن يمارس المعلم المواطنة الرقمية أثناء العملية التدريسية ليتعلم الطلاب منها.
4	التعلم بالأقران	عبر إتاحة الأنشطة التعاونية، والتعلم 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 الحصص الدراسية، وتنفيذ الأنشطة والممارسات، وباستخدام فيديوهات داعمة للموضوع معدة من قبل المعلم، أو جاهزة مسبقاً، وتكون حول مفاهيم المواطنة الرقمية، وممارساتها.
6	الاستكشاف والاستقصاء	تساعد في دعم الثقافة الرقمية، يطبقها المعلم من خلال إتاحة الفرصة للطلاب بعمل أوراق 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 إلى مجموعات، ويكون التواصل بينهم إلكترونياً حسب الأنشطة والمهام التي يكلفهم بها المعلم.
9	التعلم التكيفي	تقديم المحتوى للطلاب كل وفق طريقة تعلمه 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 والمهام العملية المقترحة:

م	الأنشطة والمهام	دور المعلم	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، والتعلم التعاوني.	يختار الطالب أحد موضوعات المادة الدراسية، ويقدمها للمعلم على نسق إلكتروني كتنقرير 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 والمهام	دور المعلم	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 ويفعل الطالب بريدًا إلكترونيًا للتراسل مع المعلمين، 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 للمعلمين لممارسة المواطنة الرقمية في العملية التدريسية للمرحلتين المتوسطة والثانوية بناء على محاور التصور المقترح في هذه الدراسة.
- 2- التطوير المهني المستمر للمعلمين عبر عقد دورات مكثفة ومتنوعة في مجال المواطنة الرقمية بناء على محاور التصور المقترح.
- 3- تضمين الأدوات الرقمية المشهورة في الأنشطة المتضمنة في المناهج الدراسية.
- 4- تقديم دورات للمعلمين في الجانبين القيمي والمجتمعي لتعزيزهما.
- 5- توعية المعلمين 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 للمعلمين 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، 278-223.

أبوعلام، رجا محمود. (2013). مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.



الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض. (2018). البطاقة الإحصائية لعام 1439هـ. استرجعت في 25 سبتمبر، 2018 من خلال
<https://edu.moe.gov.sa/Riyadh/DocumentCentre/Pages/default.aspx?DocId=12dfcddb-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 النفس*، 65، 385-418.

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

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

رؤية 2030. (2016). *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.

الشمراي، 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 دكتوراه 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، 221-231.

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.

العمرى، 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*. عمان، المملكة الأردنية الهاشمية: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

- الغلت، 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.
- فريجة، نمر منصور. (2017). المواطنة العالمية، والمواطنة الرقمية وما بينهما. مسقط، سلطنة عمان: دار الوراق.
- القائد، 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. عمان، 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 -المدخل 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 العملي، 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، استرجع 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 23 سبتمبر، 2018 من 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 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 الدراسة 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 الدراسة أن التزام طلبة التعليم العام في المملكة العربية السعودية بالمواطنة الرقمية، جاء بدرجة قليلة، بنسبة 44.06%، وأظهرت الدراسة 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 المسؤولة 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 لتفشي فيروس كورونا (كوفيد-19) بين الأفراد، لذا فقد أصبحنا في العصر الحالي عاجزين عن تجنب 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 أطر 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 ي موج 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 وتأثير 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 وتدني للمعايير الإيجابية في السلوك وزيادة في الشعور بالاغتراب في المجتمعات، والذي قد يزداد سريعاً 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 إفرارات 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.

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 1442هـ/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 عموماً وفي المجال الرقمي خصوصاً (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

أولاً: مفهوم المواطنة الرقمية

تعرف المواطنة الرقمية على أنها: تفاعل الفرد مع غيره باستخدام الأدوات والمصادر الرقمية مثل الحاسوب بصورة مختلفة، 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 التي 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، وبدلاً 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 فعالاً، ولذا يجب أن تكون الهيئات المكونة للمجتمع أعضاء مسؤولين لخلق مجتمع فعال، والمواطنة الرقمية تتطلب بالمثل المبادئ الأخلاقية للعمل بشكل فعال داخل الإنترنت، والمنفصلة زمنياً وجغرافياً، 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.

ثانياً: 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، وتعاضم 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 تحدٍ 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 (ISTE). International Society for Technology in Education، من معايير كانت نقطة انطلاق تم توجيهها 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 والأمن لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات كأعضاء في المجتمع القومي وكمواطنين في المجتمع العالمي.

ثالثاً: تصور مقترح: "مخطط 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 وتغييرات 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 يوفر له الآتي:

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

المحور الثالث/ المعلم: ويجب أن يوفر له الآتي:

- 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:** يجب أن يوفر 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 المخطط 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 تقيف 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 طالباً وطالبة، وتكونت عينة الدراسة من 380 طالباً 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% وهي تشير إلى أن المعلمين غالباً ما يمارسون ذلك، وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بضرورة مراعاة وزارة التربية والتعليم 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 التعليمية 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 الدراسة ومجتمع الدراسة وعينتها، وكذلك التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة من أجل التأكد من صحة تطبيقها على عينة الدراسة الفعلية.

أولاً: منهج الدراسة

قامت الباحثة باستخدام منهجين للدراسة هما:

1. المنهج الوصفي التحليلي:

حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والذي يعرف بأنه: "الطريقة التي يعتمد عليها الباحثون في الحصول على معلومات واقعية 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 المتبع في إنشاء وتطوير برنامج أو هيكل معرفي جديد لم يكن معروفًا من قبل؛ كبناء وحدة دراسية أو برنامج علمي جديد (البرجاوي، 2016).

ثانيًا: مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة 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 قسدية بلغت (100) معلم ومعلمة، وقد اختارتهم الباحثة بالطريقة القسدية، 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 الدراسة 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

رابعاً: 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 طبقاً لأسس علمية، وتتضمن بيانات أولية عن المبحوثين وأسئلة أو عبارات تقريرية خاصة بمشكلة البحث، وقد يتم إعدادها بصيغة مغلقة أو مفتوحة أو الاثنتين معاً 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 جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً
الدرجة	1	2	3	4	5

خامساً: 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 يبحون 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 بأداب 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 معلمهم 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 ومعلمهم 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 ($\alpha = 0.05$) لجميع فقرات الاستبانة، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.53 – 0.86)، وهذا يدل على أن فقرات هذا الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

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، ويدل 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.

سابعاً: 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

أولاً: 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 ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية ($4 \div 5 = 0.8$)، 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
1.8 – 1	20% - 36%	قليلة جدًا
2.6 – 1.8	36% - 52%	قليلة
3.4 – 2.6	52% - 68%	متوسطة
4.2 – 3.4	68% - 84%	كبيرة
5 – 4.2	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 يبحون 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 بأداب 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 معلمهم 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 ومعلمهم 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 إحصائياً 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 إحصائياً حسب المحك، وجاءت فقرة بدرجة متوسطة، وفقرة بدرجة قليلة جداً، 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 جداً، وتعزو الباحثة ذلك إلى الاستهتار في مجال المحافظة على الخصوصية، ومشاركة المعلومات والبيانات الخاصة في أكثر من موقع وتطبيق.

ثالثاً: 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.
- هـ) 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، المجالات، 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	3 شهور
التفاصيل	قد يتباهى بعض الطلاب بقدرتهم على اختراق أجهزة الآخرين، أو إرسال رسائل ترهيبهم وتثيير الإشاعة بين الناس، أو تقمص شخصية طالب آخر، وكل هذه الأعمال هي أعمال غير قانونية، وبالتالي التدريب في هذا الموضوع مهم جداً، وسيتم في هذه المرحلة إشراك جهات قانونية وتقنية في التدريب، وإيضاح عواقب من يقوم بذلك، وتدريبهم على حماية أنفسهم أيضاً 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، ك مقال 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، والتدريب 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 المسؤولة للتصور وتقديم كافة التسهيلات اللازمة.
- ب) قناعة قادة المدارس في أهمية موضوع المواطنة الرقمية.
- ج) تقييم التدريب بشكل موضوعي، وتطويره.

(6) المعوقات 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.

رابعاً: ملخص نتائج الدراسة

1. قدمت الدراسة تصوّرًا مقترحًا لتنمية المواطنة الرقمية لدى طلبة التعليم العام في ظل جائحة كورونا.
2. أظهرت الدراسة أن التزام طلبة التعليم العام في المملكة العربية السعودية بالمواطنة الرقمية، جاءت بدرجة قليلة، بنسبة 44.06%.
3. أظهرت الدراسة 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 الدراسة أن أقل التزام للطلاب بالمواطنة الرقمية كان في معرفة الطلاب لطرق المحافظة على خصوصيتهم الرقمية ومعلوماتهم الشخصية، وجاءت بدرجة قليلة جدًا، بنسبة 35.96%.

خامساً: توصيات الدراسة:

1. دعم الجهات المسؤولة 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، مولاى (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. زهيرى، حيدر (2017). **مناهج البحث التربوي**، مركز ديونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن.
4. أبو سمرة، محمود والطيطي، محمد (2020). **مناهج البحث العلمي من التبيين إلى التمكين**، 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 بمحافظة غزة في تعزيز المواطنة الرقمية لمواجهة ظاهرة التلوث الثقافي لدى الطلبة وسبل تفعيله"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.



7. الصاعدي، أحمد عبد (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، مصطفى (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 57-97.
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 الرئيسية 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 آراء الخبراء المتخصصين بالجامعات داخل المملكة وخارجها للوصول إلى ضبط النموذج المقترح وشملت تخصصاتهم: (تقنيات التعليم، المناهج وطرق التدريس، أصول تربوية، إدارة وتخطيط، علم نفس، الحاسب الآلي، نظم المعلومات، تقنية المعلومات والاتصالات، علوم المكتبات والمعلومات). 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 عناصر منظومة متكاملة تتضح فيها كافة العلاقات التي تتم بينها. واتبع البحث أيضاً المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تطبيق ادوات الدراسة لمدة عام دراسي كامل 1441/1442هـ، تم خلاله تطبيق الاستبانات للثلاثة محاور 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 إلى 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، وإيجاد 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 الأبيض التفاعلي منذ فترة محل السبورة التقليدية بالطباشير وصورة الكتاب المدرسي ثنائية الأبعاد. فلم يعد جيل الطلاب اليوم يريد أساليب التعليم التقليدية، والتي أصبحت شيئاً من الماضي وأصبحت رقمية بشكل متزايد ومدفوعاً بالابتكارات التكنولوجية، يريدون دمج التكنولوجيا في فصولهم الدراسية.

وتقدم الابتكارات التكنولوجية الحديثة فرصاً مفيدة لإعادة تشكيل تعليم القرن الحادي والعشرين نظراً لشعبيتها بين المتعلمين والمعلمين. فقد فرضت نظاماً تعليمية جديدة وغير 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 لا بد 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 معنيّ 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 الأنفع 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 لآطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد في ضوء معايير الجودة الشاملة. والحديث عن الجودة في التعليم عن بعد يعني الحديث عن جودة مكونات نموذج آطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد في ضوء المنحى المنظومي.

نظراً 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 مفيداً 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 أيضاً 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 آطار 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 لآطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد في جامعات المملكة العربية السعودية؟

2. ما نموذج التصميم التعليمي المقترح لتصميم نموذج لآطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد؟

3. ما التصور المقترح لمكونات النموذج المقترح في ضوء المنحى المنظومي؟

أهداف الدراسة:

هدف الدراسة الحالية إلى:

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

حدود الدراسة:

أقتصر الدراسة الحالية على:

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

أهمية الدراسة

- أن التعرف على نموذج مقترح لآطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد 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 آطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد وذلك من منطلق حرص المربين التربويين على الرقي بأسلوب التربية والتعليم نحو الأفضل.
- تصميم نموذج مقترح لآطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد من شأنها أن تسهم في تطوير نظام العملية التربوية والتعليمية باعتبار ذلك ضرورة للوصول إلى التميز في الأداء.
- قلة الدراسات التي تناولت آطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد في عصر المعرفة مما يجعل الدراسة 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 وتقييم عملية التطبيق، وتنسيق جميع مكونات النظام بشكل موجه نحو تحقيق أهداف محددة. ويعتمد على عناصر منظومة متكاملة تتضح فيها كافة العلاقات التي تتم بينها. (عدس وآخرون، 2003: 336-337؛ دويدي، 2004: 69)

واتبع البحث أيضاً المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة البحث، وهو المنهج الذي يعنى بمعرفة الحقائق التفصيلية عن طريق جمع البيانات وتبويبها وتفسير هذه النتائج، وكثيراً ما يستخدم البحث أساليب القياس والتصنيف والتفسير، ويتم فيه وصف للواقع وصفا كمياً وكيفياً 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 تربوية، 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 ومعرفة 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	
العدد	جهة العمل	التخصص	العدد	الدرجة العلمية	العدد
20	جامعات داخل المملكة	تقنيات التعليم	10	أستاذ	7
13	جامعات خارج المملكة	المناهج وطرق التدريس	7	أستاذ مشارك	17
		أصول تربوية	2	أستاذ مساعد	9
		إدارة وتخطيط	3		
		علم نفس	1		
		الحاسب الآلي	5		
		نظم المعلومات	1		
		تقنية المعلومات والاتصالات	2		
		علوم المكتبات والمعلومات	2		
33	المجموع	المجموع	33	المجموع	33

إعداد أدوات الدراسة:

أولاً: بناء نموذج التصميم التعليمي المناسب لآطار 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 آطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد في ضوءها، 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 عنصر بناء بيئة تعليمية تفاعلية حيث تعتبر البيئة التفاعلية أساس 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 الرئيسية للمنحنى المنظومي، ويندرج تحت كل مرحلة رئيسة عدد من المراحل الفرعية الخاصة بهذه المرحلة، كما يلي:
- المدخلات.
 - العمليات.
 - المخرجات.
 - التغذية الراجعة.
- بعدها قامت الباحثة بعرضه على مجموعة من الخبراء من المتخصصين في مجال تقنيات التعليم، والمناهج وطرق التدريس بهدف التأكد من صلاحيته.
- وقد عبر السادة المحكمون عن آرائهم ووجهات نظرهم حيث كان لها أثر واضح وملحوس في تعديل محتوى وشكل نموذج التصميم، ومن ثم قامت الباحثة بإجراء كافة التعديلات المطلوبة. وتم عرض الشكل النهائي في نتائج الدراسة الحالية.

ثانياً: 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، واندراج 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 إضافة 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 مناوله يدا بيد للبعض الآخر. 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 ضوء نتائج جدول (4) لم يتم حذف أي محور رئيس، حيث كانت جميع معاملات الارتباط بين درجة كل محور رئيس والدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05).

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

1. إجابة السؤال الأول:

ينص السؤال الأول للبحث على " ما معايير الجودة الشاملة التي يجب توافرها في نموذج مقترح لطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد في جامعات المملكة العربية السعودية" ولإجابة السؤال، 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 الشاملة التي يجب توافرها في منظومة التعليم الجامعي عن بعد التعديلات اللازمة بناء على اقتراحات الخبراء أعضاء هيئة التدريس المشاركين وتوجيهاتهم، وشملت على أحد عشر 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:

أولاً : 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.

ثانياً: 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 الابتكاري، ..).
- 7- اتسام الأهداف بالاتساق فيما بينها.

النظام الإداري:

- 1- وجود هيكل 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 تجنباً 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 كاملاً.
- 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 تخزين 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).
 - تخزين 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 الإمكانيات 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- تأكيد صلاحية المقرر الإلكتروني.
- 24- وجود استضافة ونشر المقرر الإلكتروني.

3. الوسائط التعليمية:

- 1- ملائمة الوسائط التعليمية وأهداف البرنامج التعليمي لتحقيق الأهداف التعليمية بفاعلية.
- 2- ملائمة الوسائط التعليمية والمحتوى التعليمي.
- 3- اتسام الوسائط التعليمية ب: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 - ولا تزامني).
- 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 السؤال الثاني للبحث على " ما نموذج التصميم التعليمي المقترح لتصميم نموذج لآطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد ؟ " ولإجابة السؤال تم تصميم نموذج منظومي تعليمي، شمل على المراحل الأربع التالية:

- المدخلات.
- العمليات.
- المخرجات.

■ التغذية الراجعة.

يبين شكل (2) نموذج التصميم التعليمي المناسب لتصميم نموذج لآطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد المقترحة في شكله النهائي تحتوي على أقسام المنظومة الأساسية في شكل شجري تتيح التعرف على أقسام المنظومة الرقمية وتقرعاتها.

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



2-إجابة السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث للبحث على " ما التصور المقترح لمكونات النموذج المقترح في ضوء المنحى

المنظومي؟"

ولإجابة السؤال، تم إعداد قائمة بمكونات نموذج لآطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد ، وعند عرض قائمة مكونات نموذج لآطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد المقترحة على السادة الخبراء أعضاء 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 حضارياً 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 أساساً 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 إلى 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 أدى إلى تغيرات في طبيعة المهن في سوق العمل، هذا بالإضافة إلى اتساع دائرة الديمقراطية، وزيادة طموح الأفراد وحرصهم على الحصول على حقوقهم الإنسانية، ومن بينها التعليم بصفة عامة، والتعليم الجامعي بصفة خاصة؛ مما أدى إلى تدفق طلابي كبير لم يتمكن النظام التعليمي من استيعابه نظراً لجمود هذا النظام بأساليبه وطرقه التقليدية.

مما دعي المسؤولين والتربويين في جميع دول العالم المتقدم منها والنامي لإجراء البحوث والدراسات وعقد المؤتمرات والندوات للتعرف على مشكلات التعليم الجامعي، لتقديم المقترحات والتوصيات للعمل على 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 إيجابي في ميدان البحث العلمي الذي يسهم في مجال التقدم العالمي وإيجاد الحلول الملائمة لمتطلبات الحياة المتطورة واتجاهاتها التقنية كما يهدف إلى تلبية احتياجات سوق العمل. لذا فالتعليم العالي في السعودية يسهم إسهاماً 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، وهذا ناتج من النقص في الإمكانيات والأجهزة والمعدات والمعامل لتدريب المتعلمين في التعليم الجامعي، مما أدى إلى عدم قدرة الجامعات على 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 تعليمياً 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 أو من فاتهم الالتحاق بالجامعات الحكومية النظامية، وكذا من يعملون، أو من يتطلعون إلى الاستزادة.

وبناء على ما سبق ونظراً لأهمية إيجاد بدائل تساهم 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.

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 الاستفادة 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 الاستفادة 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 الإلكتروني الشبكي وأساليبه، وفق المستجدات المعرفية والتكنولوجية.
2. منح درجة علمية في تخصصات مرتبطة بحاجات المجتمع السعودي والبلدان العربية.
3. توفير خدمات التعليم/التعلم الإلكتروني الشبكي الجامعي للطلاب.
4. توفير بيئة إلكترونية تشجع على حرية التفكير والتعبير.
5. توفير البرامج الأكاديمية والتخصصات التي تلبي متطلبات التنمية وحاجات المجتمع ورؤية 2030.
6. تطوير المقررات الإلكترونية من حيث المحتوى والأسلوب الذي يشجع التعليم/التعلم الإلكتروني الشبكي.
7. إضافة برامج وتخصصات جديدة حسب الحاجة.
8. توظيف أعضاء هيئة التدريس المؤهلة والمدرّبة.
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 وإقليمياً وعالمياً.

أهداف منظومة التعليم الجامعي عن بعد

تتبنى 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 الإلكتروني مع المستجدات العلمية والتكنولوجية.
2. تشجيع الحرية الأكاديمية وحرية التفكير والتعبير ضمن المحافظة على الأخلاق واحترام الآخرين. يلتحق بالمنظومة ومن ثم توظيفها لرشد 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 يمتلك 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. الاستفادة 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 شغل 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 شغل 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: (القبول - التقويم والامتحانات - شؤون العاملين - الابتعاث - الشؤون المالية والإدارية - وللمجلس إصدار لوائح أخرى كلما اقتضت مصلحة العمل).
 - إقرار الخطط العامة الكفيلة بتوفير الإمكانيات 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%) 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 رئيسية:

القبول
التسجيل
المحاسبة المالية
خدمات الطلاب

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

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 واكمالها يرسل للطالب رسالة توضيح استلام مكتب القبول لطلبها ويطلب منها إرسال بقية الأوراق والشهادات المطلوبة.
6. بعد استيفاء الطالب لجميع شروط القبول، يظهر اسمه ضمن المقبولين نهائياً في صفحة الكلية المعنية.

النسبة منخفضة تحقيقاً لهدف الجامعة توفير التعليم لجميع الراغبين¹.



7. يتم إنشاء 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 الإلكتروني e-mail
 - مقابلة عن طريق شبكة الإنترنت NetMeeting
 - محادثة Chatting
 - FTP (File Transmission Protocol)
 - الاتصال الهاتفي عن طريق الكمبيوتر (PC to Phone)
2. يقوم المرشد الأكاديمي بإرسال رسالة للطالب يوضح له كيفية تسجيل الجدول الدراسي وتحديد المقررات الإلكترونية والتسجيل فيها.

نظام الدراسة:

3. يترك للطالب تخطيط الوقت الذي تحتاجه بما يتلاءم مع احتياجاته ورغباته لإنهاء برامجه الدراسية 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/ إضافة/ انسحاب: يستطيع الطالب حذف أو إضافة مقررات بملء نموذج مخصص في صفحة المقرر وإرساله لمنظومة التعليم الجامعي عن بعد في مدى أسبوعين من بدء الفصل- يستطيع 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 الإلكتروني على قائمة بالمصادر التعليمية الإلكترونية.
10. تحتوى صفحة المقرر الإلكتروني دليل للدراس لتعريفهم بطبيعة أسئلة الاختبارات وطريقة الإجابة.
11. تحتوى صفحة المقرر الإلكتروني على مجموعات نقاش وقوائم بريدية للتواصل بين الطلاب والأستاذ لإيجاد التفاعل فيما بينهم بالطريقتين المتزامنة وغير المتزامنة.
12. تحتوى صفحة المقرر الإلكتروني على جدول زمني يوضح خطوات تنفيذ المقرر الدراسي.
13. تحتوى صفحة المقرر الإلكتروني 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، وإيجاد 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". اكااديمية 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 أنماط المحاكاة الالكترونية والشبكات الاجتماعية عبر الويب في اكساب معلمات التلميذات ذوات 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؛ و مقابلة، بسام (2013). تحديات التعلم الإلكتروني التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية الخاصة. المنارة، المجلد التاسع عشر، العدد (3)، الصفحات 121-254.
- محمد، رمضان (2005). بزوغ علم المستقبل. مجلة العربي، العدد (559)، وزارة الإعلام؛ الكويت.
- المحيسن، إبراهيم (2005). المعلوماتية والتعليم. دار الزمان. المدينة المنورة؛ السعودية.
- منصور، مصطفى يوسف (2007). تحديات العولمة التربوية المتعلقة بالمدرسة وسبل مواجهتها. بحث مقدم إلى مؤتمر "الإسلام والتحديات المعاصرة" المنعقد بكلية أصول الدين بالجامعة الإسلامية في الفترة: 2-4/3/2007. الصفحات 593-644.
- الهاشمي، علي مرتضى (2000). رؤية تربوية - 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 ضيوط 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

(مدخل 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 (Timss 2015)، ولا يتوقع أن تتحسن كثيراً في الدورة الحالية (Timss 2019)؛ ما يؤكد سعة الهوة التي تفصل بين طلابنا ونظرائهم في العالم من حيث مستوى تملك المعارف والمهارات



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 الأخرى، فهو يؤدي إلى تأخر التحصيل الدراسي عامة"؛ ما يبين أهمية تصميم تقنيات تعليمية تدعم المقرر الدراسي وترتبط بوسائل 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 بيئته 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 الدراسي 1441هـ، استشعاراً منه لدوره في دعم الجهود 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 بمحافظه الطائف؟

هدف البحث: معرفة أثر استخدام البرنامج الرقمي المستند لنظرية تجهيز المعلومات على تحصيل تلاميذ الصف الخامس في مادة العلوم بمحافظه 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 11.6 سنة في مدرسة عثمان الثقفي الابتدائية بمحافظة الطائف للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1440-1441هـ، واختبار التحصيل الدراسي، والبرنامج الرقمي لتعلم محتوى الوحدة الأولى لمقرر العلوم بالصف الخامس الابتدائي طبعة 1441هـ (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 1441/1/9هـ إلى يوم الخميس 1441/2/4هـ، 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 إحصائياً 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 والمتراصة 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 وشبكاتهما للمتعلم بما يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع أقرانه وأسرتهم سواء كان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة".

التحصيل الدراسي: يعرفه 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".

(الإطار النظري والدراسات السابقة)

أولاً: الإطار النظري

المبحث الأول: تجهيز المعلومات

المفاهيم الأساسية في تجهيز المعلومات

- 1- التجهيز: يعرف حسانين (1991:30) التجهيز بأنه "سلسلة العمليات المتتابعة والتي تحدث داخل ذهن الفرد منذ تقديم معلومات المهمة وحتى إصدار الاستجابة".
 - 2- المعلومات: يعرف البنا (1996:22) المعلومات بأنها "تلك البيانات التي تم إخضاعها للمعالجة وعمليات التجهيز لتصبح في شكل آخر أكثر نفعاً لمستخدمها في اتخاذ قرار معين إزاء حل مشكلة معينة باعتبارها ناتجاً للعمليات العقلية التي تمت على البيانات".
 - 3- تجهيز المعلومات: يذكر الشرقاوي (2003:68) 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 والمتراصة التي يؤديها التلميذ مستنداً على تنظيم المعلومات في بنيته المعرفية من لحظة انتباهه لمثير ما وحتى صدور الاستجابة النهائية".

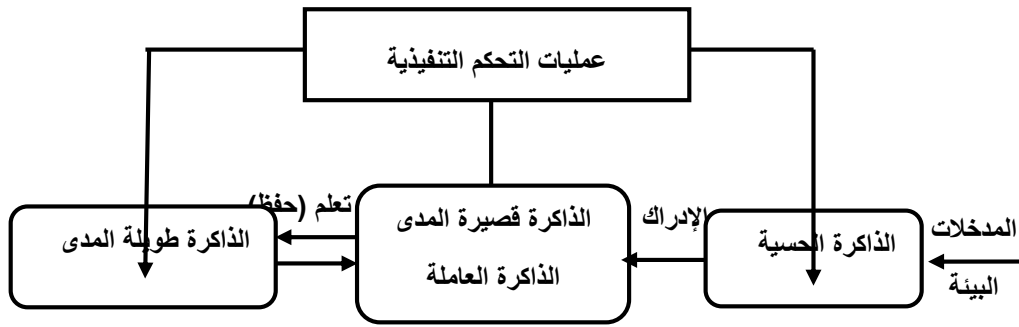
أسس تجهيز المعلومات

- يشير الشرقاوي (2003:71-73) 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 مرحلياً في البناء المعرفي للإنسان، وذلك منذ تقديم أو ظهور المثير حتى صدور الاستجابة.

نموذج معالجة المعلومات للذاكرة

يذكر البيلي وقاسم والصمادي (1997:227) 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

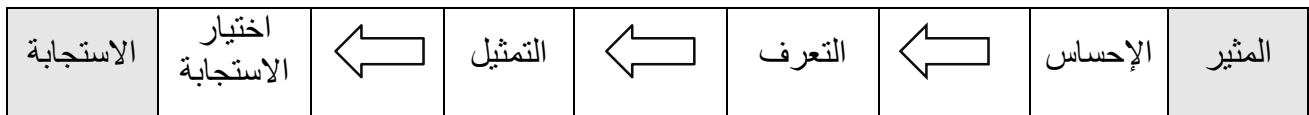
تحدد كيف ومتى تنساب المعلومات خلال نظام المعالجة، ومتى تنساب المعلومات خلال نظام المعالجة، والشكل (1) يوضح نموذج معالجة المعلومات للذاكرة:



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

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



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

المبحث الثاني: الذاكرة

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

ويعرف أحمد (2005:17) الذاكرة بأنها "نظام معقد يتضمن مجموعة من الأنظمة الفرعية (نظام الذاكرة الحسية، والذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة طويلة المدى)، ويعتمد على عمليات أساسية تتمثل في تشفير 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 المسؤولة 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 مخزن 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 تنظيمًا، 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 (1986:292) إلى أنه يقصد بالتشفير العرض المبدئي للمعلومات في الذاكرة .

2- التخزين

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

3- الاسترجاع

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

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

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، ويزداد النمو العضلي وتستطيل العظام.
- 2- **النمو الفسيولوجي:** يزداد تعقد وظائف الجهاز العصبي وتزداد الوصلات بين الألياف العصبية .
- 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 بالمسؤولية .

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 إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى في المكان والوقت والسرعة التي تناسبه، وكذلك التفاعل مع المعلم ومع الأقران 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 وشبكاتهما 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 لوحى Laptop Tablet الذاكرة المتحركة ومنها USB Drive - قارئ الكتاب E-Book Reader)، الشاشات والسيورات 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 (1984: 184) 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 صورته 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 والمتعلم.

مبررات استخدام الأجهزة الذكية في التعليم:

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

- النمو المتزايد في استخدام الأجهزة 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 تحصيله للمواد الدراسية"، ويذكر أبو علام (1987: 53) أن "التحصيل الدراسي يلعب دوراً كبيراً في عملية تشكيل التعلم وتحديثه"، كما يذكر العلايلي (1963: 517) أن "التحصيل- النيل والاكتساب، والتمتع بحظ غير يسير من المعارف، ويستعمل نفسياً 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 والجمال (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 بيج (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 التفسير الانتقائي للمعلومات كان متضمناً 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) طالباً وطالبة من قسم علم النفس بجامعة Akron بأمریکا، وأظهرت النتائج أن المشاركين في مجموعة العاطفة السالبة أعطوا درجات – تقديرات – أقل للمتقدم للوظيفة، كما كانوا أقل احتمالاً 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 باييت 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 استبياناً 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 كويمان (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) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية، 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 استراتيجيات 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 فاعلية الذات العامة، ومقياس مهارات حل المشكلات، ودرجات الطلاب التحصيلية، والبرنامج التدريبي المقترح لتنمية فاعلية 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 تحصيلياً، 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 وآخرون (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 أطف (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 الدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحث من حيث أهدافها والعينات المشاركة 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 رأوا أن المنهج شبه التجريبي يلائم الظاهرة الإنسانية التي تمتاز بتعدد المتغيرات المؤثرة عليها، وصعوبة ضبطها" .

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 تساعد على التعامل مع يواجههم من مواقف ومشكلات في المناهج المدرسية أو في الحياة العامة .

عينة البحث

اختار الباحث المشاركين في البحث قصدياً 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 التجريبية (4،10)، بينما كان متوسط أعمار التلاميذ في المجموعة الضابطة (6،10)، 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 شهر	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 داخل المجموعة الكلي	0,166 47,787 47,953	2 54 56	0,083 0,583	0,1 42	غير دالة

يتبين من الجدول السابق أن قيمة "ف" للفروق بين تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة غير دالة إحصائياً 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 السيكمترية للاختبار:

صدق المحكمين: تم بناء الاختبار في صورته الأولى 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- ملائمة 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 آرائهم 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 معامل 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 .

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 (0,65) 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 الأولى 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 (اختبار نفسي)		12	8	6	8
أعلى عدد للكلمات في صفحة واحدة (تقريباً)		195 كلمة صفحة 73			
أدنى عدد للكلمات في صفحة واحدة (تقريباً)		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 تكاليفات منزلية لكل درس .
- 7- عرض المحتوى بصيغ رقمية عبر برنامج Sway ، وإرسالها برابط لأولياء 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 صدق البرنامج الرقمي عرض في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين، ملحق (3)، وذلك لإبداء الرأي في، والجدول التالي يوضح نسب اتفاق المحكمين:

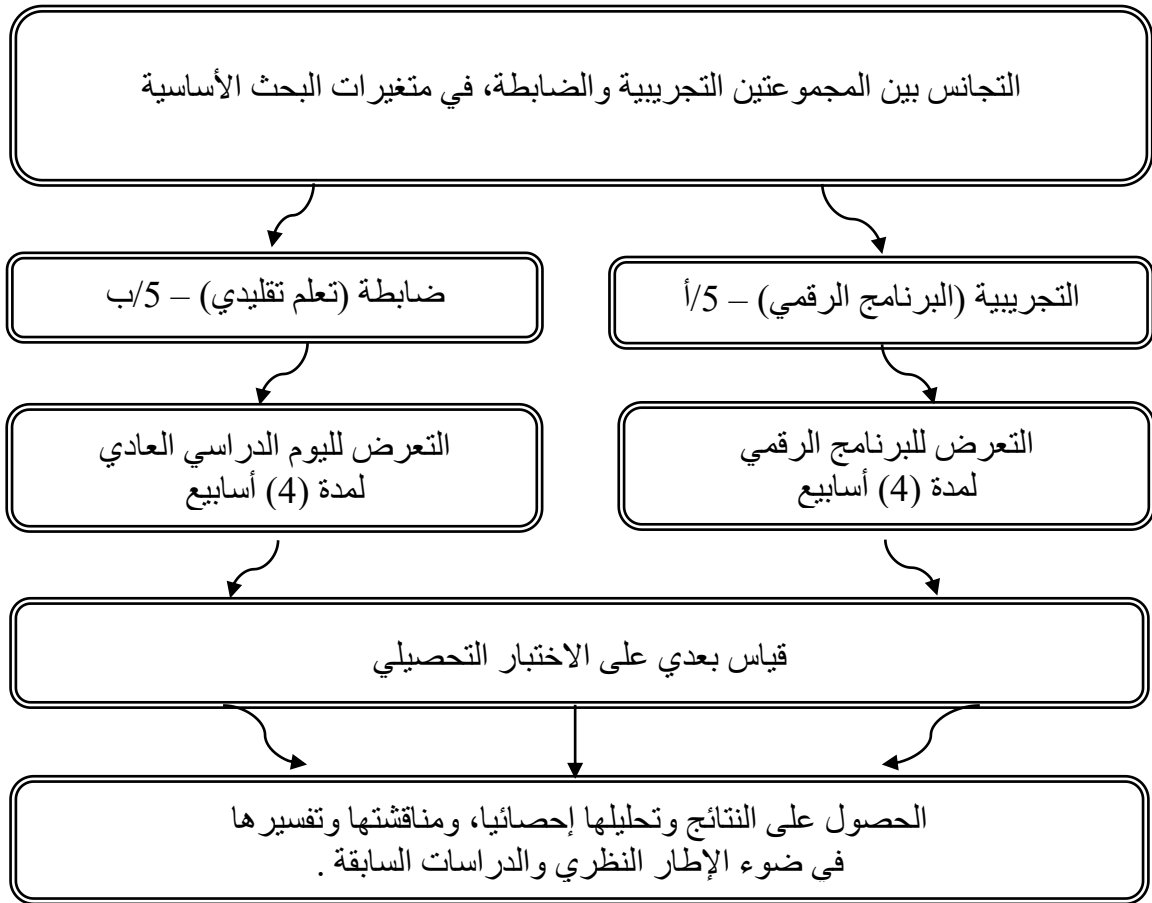
جدول (6) نسب اتفاق المحكمين على بنود البرنامج الرقمي (ن = 6)

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

يتضح من الجدول السابق أن آراء السادة المحكمين جاءت متفقة على مناسبة 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 الأساسية تم تطبيق التصميم 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 الإحصائي SPSS واستخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

1- تحليل التباين الأحادي (ANOVA Oneway) .

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 تلاميذ 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، والجدول 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
القبلي	28	11,935			0,36		
البعدي	28	19,035	7,1	0.84	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 فيديو هات 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 إحصائياً 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	الدالة
الاختبار التحصيلي	التجريبية	19,035	2,796	-	*2,820	*عند: 0,01
	الضابطة	11,285	3,542			

يتبين من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً 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 عملية التعليم والتعلم ممتعة 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 تُعزى 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 .

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 . (٢٠١6) . 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 – المجلد 26 - 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، رجا . (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 – المجلد 10 – عدد 2- ج 1 .
- البلوي، محمد . (2009) . برنامج تدريبي لتحسين فاعلية الذات وأثره على تنمية مهارة حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بالملكة العربية السعودية . رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية . جامعة القاهرة .



البناء، 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 الزقازيق .

الحيلة، محمد . (1999) . التصميم التعليمي (نظرية وممارسة) . ط2 . 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 استراتيجيات 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 . أمون: مركز الكتاب للنشر .

عباس، مها . (2008) . أثر استراتيجيات الملخصات القبلية على التحصيل والاستبقاء لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مادة التاريخ، مجلة البحوث النفسية . العدد (17) . ص ص 189-234 . بغداد .

العنوم، عدنان . (2004) . علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق . عمان: دار المسيرة .

العزام ، فريال (2017) . درجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية . كلية العلوم التربوية . 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 والجمال، علي . (١٩٩٩) . معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المنهاج وطرق التدريس . ط٢ . 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 دكتوراه 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 . ط1 . دمشق: دار علاء .

الميهي، رجب . (2002) . فعالية إستراتيجية مقترحة لتجهيز المعلومات في تدريس المستحضرات البيولوجية لدى طلبة كليات التربية تخصص علوم ذوي أساليب التعلم المختلفة . جامعة عين شمس: مجلة التربية العلمية . مجلد (5) العدد (2) ص ص 97-123 .

ثانياً: 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 processing 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 دراسته 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 الاستديو 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		الاختبار التحصيلي - لمادة العلوم الوحدة الأولى - الصف الخامس ١٤٤١ هـ	
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			
المنزلة		الصف الدراسي	
اليوم		التاريخ	
المادة		علوم	
الدرجة المستحقة		اسم المصحح	
		حامد بن أحمد المالكي	
التوقيع			
للاطلاع على الاختبار: 			

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

البرنامج الرقمي على الأجهزة الذكية

الوحدة الأولى - علوم - الصف الخامس



التصنيفات
الخطوات
الحية

https://cutt.us/3KjnW









المميزات



https://cutt.us/L2eY4

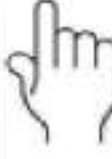


التكامل

https://cutt.us/eMUSl






دورات
الحياة



https://cutt.us/xIOSI

الباحث

أ. حامد بن أحمد المالكي

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



البرنامج الرقمي

علوم الصف الخامس عبر تطبيق SWAY



تصنيف
المحتويات
الحية

cutt.us/rCDeDhttps://





المحتوى

cutt.us/HZ4vUhttps://





التنظيم

cutt.us/B9ucthttps://





نورات
الحياة

cutt.us/Sgtj1https://



المبحث

أ. حامد بن أحمد المالكي

ملحق (٣-٢)
البرنامج الرقمي (التقويم باستخدام برنامج FORMS)

 تقويم دروس الوحدة الأولى علوم - الصف الخامس عبر تطبيق FORMS	
 تصنيف العلوم الحياة cutt.us/1PsFchhttps://	
 الملاحظات cutt.us/MSktUhttps://	
 التقارير https://cutt.us/nNc9D	 Microsoft Forms
 دورات الحياة cutt.us/tCRNRhttps://	
المهات أ. حامد بن أحمد المالكي	

ملحق (٢-٤)
البرنامج الرقمي (التقويم باستخدام برنامج POWERPOINT)



تقويم دروس الوحدة الأولى

علوم - الصف الخامس غير المنهج POWERPOINT



تصنيف
المكتوبات
العلمية

cutt.us/calXihttps://





PowerPoint

التجديد



https://cutt.us/4wjnf



التحليل

cutt.us/xzu5yhttps://





PowerPoint

دورات
الحياة



cutt.us/tjd2mhhttps://

البحث

أ. محمد بن أحمد الماشي



ملحق (٦-٢)
البرنامج الرقمي (التقويم باستخدام برنامج Kahoot!)



تقويم دروس الوحدة الأولى

علوم – الصف الخامس عبر الإنترنت Kahoot!



تصنيف
الموضوعات
الحياة



cutt.us/lxyk5https://

التمارين



cutt.us/d5LiRhttps://



التكامل



Kahoot!

cutt.us/gSKnghttps://

نورات
الحياة



cutt.us/pTRwkhttps://

الباحث
أ. هاشم بن أحمد المالكي

قائمة بأسماء السادة المحكمين*

أ.حسن الحارثي	مشرف العلوم – مكتب التعليم بشرق الطائف
أ.د.محمد السلامة	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 استخدم 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 دمج 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 أُضيف إليه من كائنات باستخدام هذه التقنية.



واليوم تطورت تطبيقات الواقع المعزز تطوراً متزايداً يُمكن 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 تعليمياً تفاعلياً، ويجعل البيئات التعليمية أكثر جاذبية وإثارة للمتعلمين (Lee, 2012, p.19)، كما أن للواقع المعزز دوراً فعالاً في إيصال المعلومات للمتعلم بأسلوب شيق وسهل، حيث أظهرت الدراسات أن استخدام الواقع المعزز في التعليم يساعد المتعلم على التعلم بسهولة، ويزيد من قدرته على الإبداع والابتكار (عطار وكنسارة، 2015، ص185).

إن تقنية الواقع المعزز تعمل وفق آلية وضحاها 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.

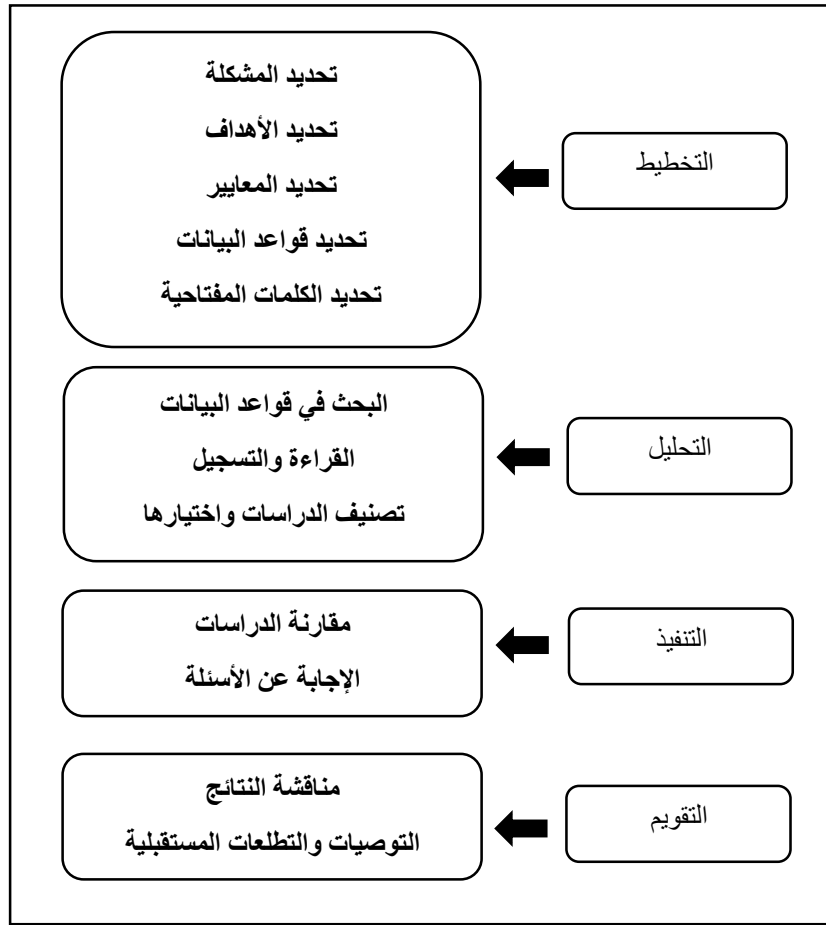
3. التعرف على الموقع (Location)

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 يمكن الشخص 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.

اتبعت المراجعة المنهجية الخطوات التفصيلية كما في الشكل الآتي:



شكل (1): خطوات المراجعة المنهجية

أولاً: مرحلة التخطيط

• تحديد المشكلة

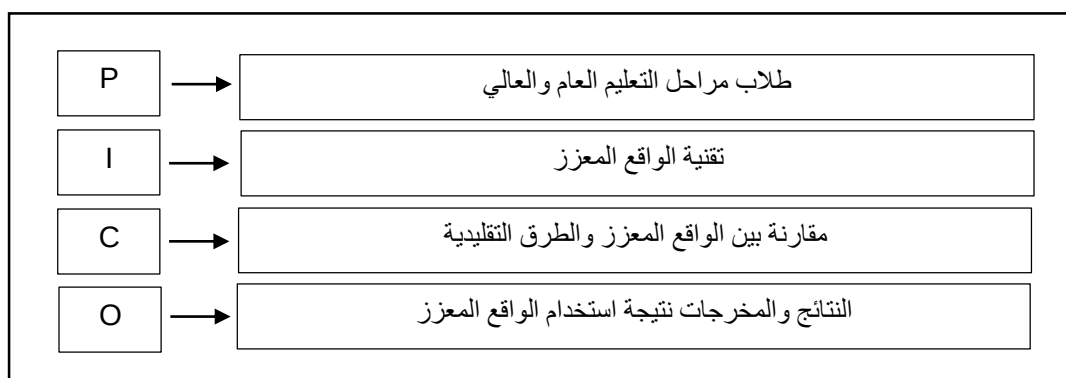
اليوم تتنافس العديد من دول العالم في تدريس مبادئ ومفاهيم ومهارات الحاسب المتجددة وتضمينها في مناهجها الدراسية، من أجل إعداد كوادر عصر المعلوماتية والحوسبة، وبهدف تهيئة المتعلمين وإعدادهم للعمل في عصر الحاسب والمعلومات ومتطلباته الوظيفية، من خلال إدراكهم وفهمهم العميق لأساسيات علوم الحاسب وتقنية المعلومات (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 والبيكان 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 قبل 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 قبل 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 (Springer - SpringerLink): 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 **Springer - SpringerLink** 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، و**(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 ملائمة تصميم الدراسة لسؤال المراجعة المنهجية.
- مدى تحقق معايير الاشتمال.
- مدى ملائمة نتائج الدراسة لسؤال المراجعة المنهجية.

ثالثاً: التنفيذ

• الدراسات المنهجية السابقة المتعلقة باستخدام الواقع المعزز في التعليم

من خلال البحث في قاعدة البيانات Springer – SpringerLink و IEEE 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 الإمكانيات 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:

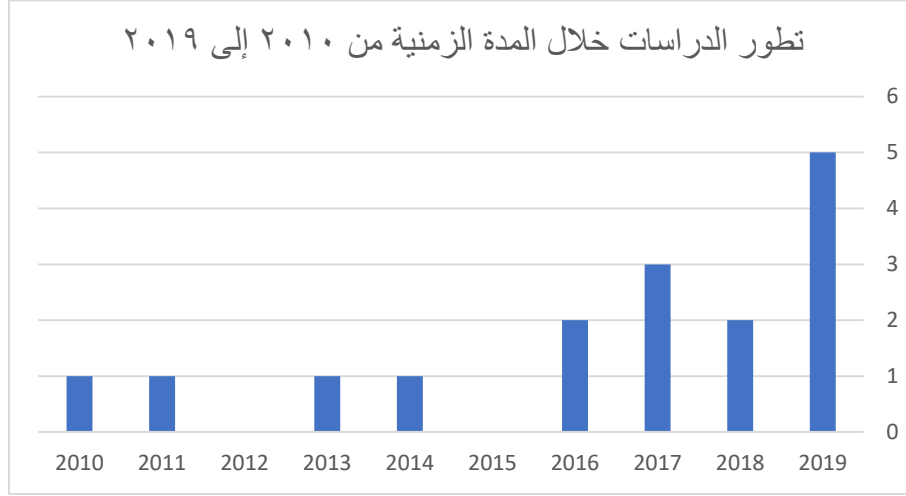
1. التطور التاريخي لدراسات الواقع المعزز حسب المدة الزمنية المحددة

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 والعبكان، 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 (الشمرى، 2019)].

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

جدول (1): التطور التاريخي لدراسات الواقع المعزز

والشكل التالي يوضح تطور الدراسات سنوياً:



شكل (3): التطور التاريخي لدراسات الواقع المعزز

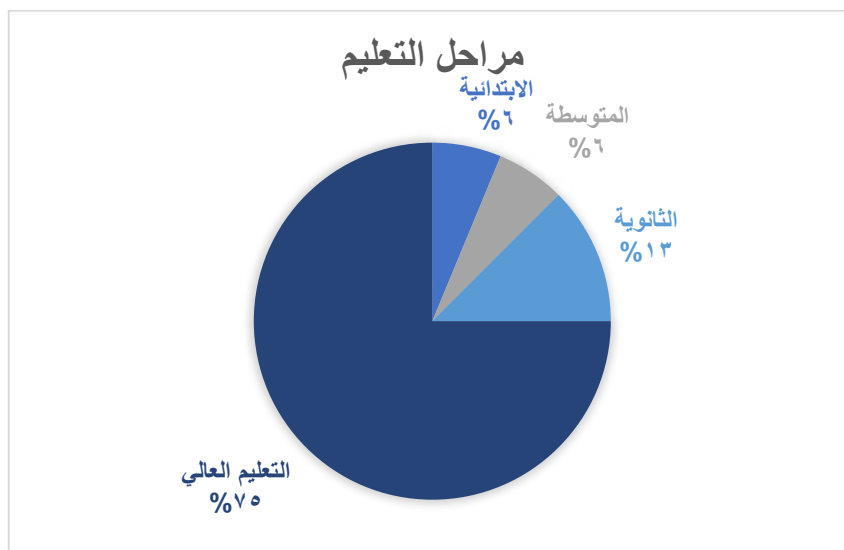
2. مراحل التعليم

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 والبيكان، 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:

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

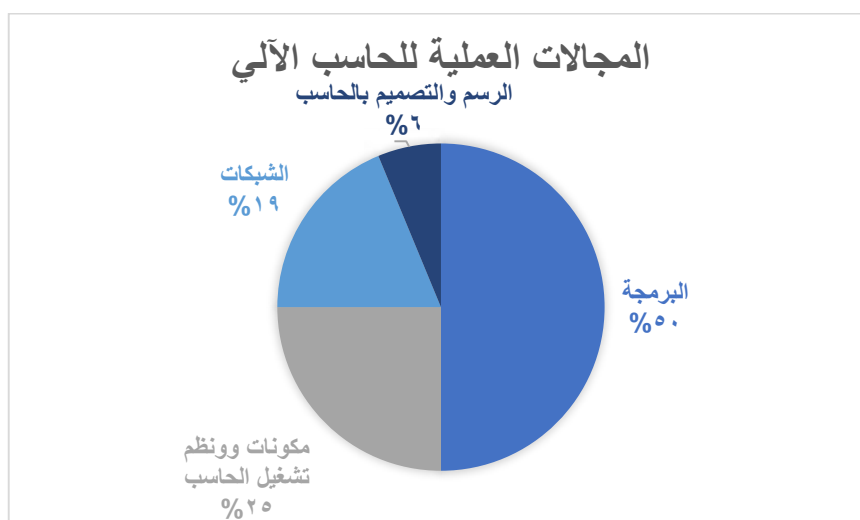
جدول (3): مجالات الحاسب الآلي التي استُخدم في تدريسها الواقع المعزز

يتضح من الجدول السابق أن أكثر المجالات التي استُخدم 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.

يليه 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 والعيكان، 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).

يليه 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 استخدم في تدريسها الواقع المعزز

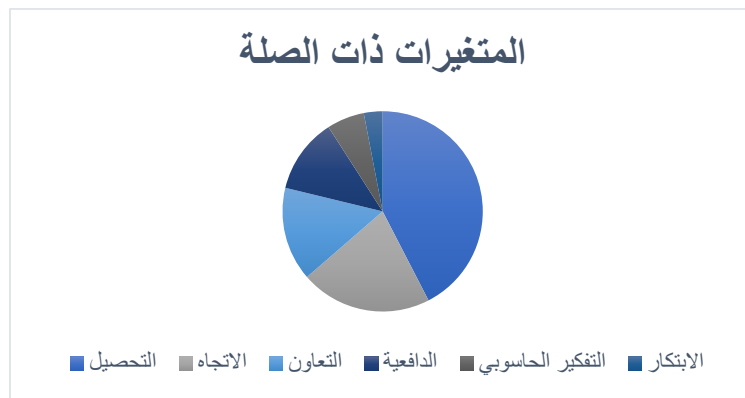
4. المتغيرات ذات الصلة بدراسة الواقع المعزز

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

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

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 والعبكان، 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

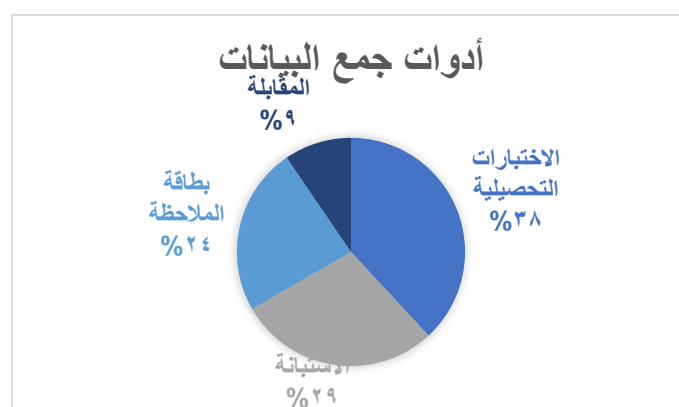
جميع الدراسات في المراجعة المنهجية استخدمت طرق البحث التجريبية، واستخدمت أساليب وأدوات متنوعة لجمع البيانات، ومنها ما جمع بين أكثر من أسلوب في جمع البيانات، الجدول الآتي يوضح أساليب جمع البيانات التي تم استخدامها في دراسات المراجعة المنهجية الحالية:

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 استخدمت 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 والعبكان، 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

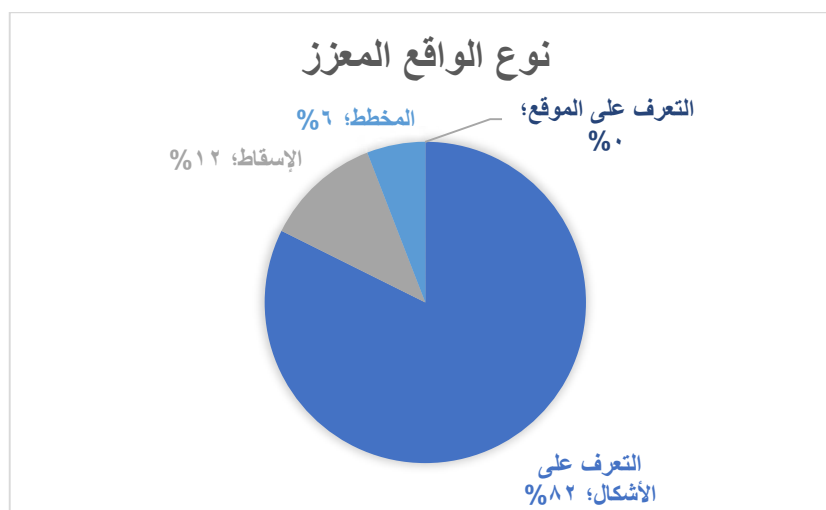
6. نوع الواقع المعزز المستخدم في تدريس الحاسب الآلي

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 والعبكان، 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

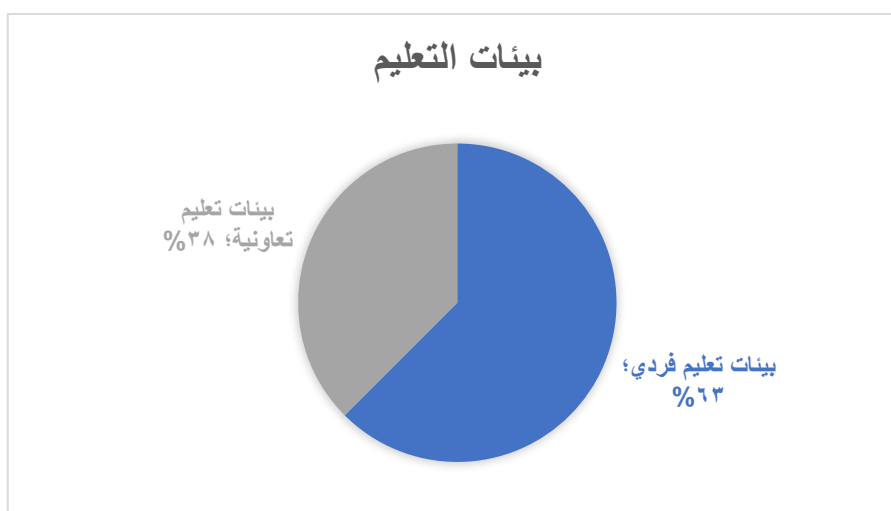
7. بيانات التعليم

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

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

جدول (7): بيانات التعليم

يتضح من الجدول أن بيانات 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 (الشمرى، 2019) ودراسة (Jiang, 2018) ودراسة (Alrashidi et al., 2017) ودراسة (Tiong Tan & Lee, 2017) ودراسة (نصر ومبارك، 2017) ودراسة (الشثري والعبكان، 2016) ودراسة (الحسيني، 2014) ودراسة (Waechter et al., 2010)] ، تليها بيانات 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): بيانات 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 مُدَّةٍ 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) فتري أن 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 وأثار 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 (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 وتطور 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 والعبكان، 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 إحصائية في درجات تحصيل عند مستويات (الفهم، التطبيق، التحليل) تعلم الشبكات لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية 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 لطلاب

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 أساليب 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، ولكن 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، سواءً 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 البيانات التعليمية في الدراسات التي طُبّق فيها الواقع المعزز في تعليم الحاسب الآلي وهي: بيانات التعليم التعاوني بنسبة (38%)، وبيانات التعليم الفردي بنسبة (62%)، وهذا يعني كثرة استخدام الواقع المعزز في بيانات التعليم الفردي، وبالرغم من هذا فإن أهداف الدراسة هي التي تحدد نوع البيئة التعليمية سواءً كانت فردية أو تعاونية، ولكن من الممكن إجراء دراسات توضح فاعلية استخدام الواقع المعزز في بيانات التعليم التعاونية الذي من الممكن أن يحقق مكاسب تعليمية مضاعفة خصوصاً في تعليم الحاسب الآلي، لما تتميز به بيانات 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 تراكم 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 المعزز وقبول 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.
- الاستفادة 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.

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)، ص 616-635.
- 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 ودافعتهم 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.
- العزي، إبراهيم مشعل؛ الطحيج، سالم مرزوق؛ العجب، العجب محمد (2011). أثر الدمج بين أسلوب 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 الفيافي

إدارة تعليم صبيا - 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 شبه 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.



يتميز هذا العصر بالتطور السريع في شتى المجالات، وكان للتعليم الحظ الأوفر هذا التطور والتقدم، خاصة فيما يتعلق بمجال التعلم والتعليم الإلكتروني 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 الإلكتروني 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؛ لتمكينهم من الحماس التلقائي، كما أن تبني التعليم يمكن المعلمين 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 الإنترنت 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 لازماً 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 مسيطرة لعصر التكنولوجيا الرقمية والمرئية، وإيجاد منصة مميزة، وهذا إشارة واضحة إلى ضرورة توظيف المستحدثات التكنولوجية في التعليم ومؤسساته المختلفة (الشطيبي، 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 للتعليم 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 الأنترنت (العمرى والرحيلي، 2014).

وقد أوصت العديد من البحوث والدراسات التربوية التي أجريت في المملكة العربية السعودية ومنها: دراسة العمرى 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 شبه 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 أعدها 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" (طلبة، 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 إلكترونياً، بحيث تمكن طالبات المرحلة الثانوية بمحافظه 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: وعي 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 مطلباً 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 الشطيبي (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 ترقيةها 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 إليها 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 دلالاته المصطلحية التي يرمي إليها 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 الاختبارات ومشاركتها عبر الإنترنت، والتعامل مع المعلمين من خلال إدارة المحتوى التعليمي الإلكتروني كالتقييم وإرسال واستلام الواجبات والمشاريع، ويعتد 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 للطلاب 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 وإمكانية التنفيذ، وذلك لأنها مرتبطة بجهاز الخادم الرئيس فقط والذي تعتمد عليه السحابة 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 Spread 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 بيئة 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:** يساهم 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 الكمبيوتر 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 تساهم 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 ملحوظاً 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 وأسسها كما يلي:

• مفهوم الوعي التكنولوجي

يعرف الوعي التكنولوجي بأنه: تزويد الفرد بالحد الأدنى من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنه من التعامل مع المستحدثات التكنولوجية (الشويلى، 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 (الجمال 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 تطويرها لمصلحته، كما أن الوعي بالملح 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 التكنولوجيا 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.

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 والتقييم.

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 تشمل 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 رئيسيين، والأهداف 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)، وهذا 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 بمحاظفة 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 تجربتها صالحة للقياس، حيث بلغت متوسط نسبة اتفاق الملاحظين (91.6)؛ مما يدل على أن بطاقة الملاحظة ثابتة على حد كبير.

ثالثاً: التجربة الأساسية 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 فيفاء.
- **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، ورغبتن 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.
- **إجراءات ما بعد التجربة:** تم معالجة البيانات الناتجة عن تطبيق أدوات البحث وتحليلها إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي 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. والجدول التالي 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	الدالة
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 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 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	الدالة
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 بمحاكاة فضاء 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 بيانات الوصول .
- سهولة الوصول: تعتمد الحوسبة السحابية على نقل المعالجة ومساحة التخزين إلى خادمت 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.

المراجع

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 طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 3(2)، 281-283.
- أحمد، فرج عبده (2016). مستوى الوعي التكنولوجي لدى طالبات 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). الموصفات الفنية والتربوية لتصميم المحتوى التعليمي للطلاب المعاقين سمعياً 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(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.
- الشطيبي، فهد ضبعان (2017). واقع استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تدريس مقرر العلوم. *جمعية الثقافة من أجل التنمية*، 17(113)، 105-170.
- الشولي، 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 الإلكتروني في جامعة القصيم. *المؤتمر الدولي الثالث للتعليم الإلكتروني 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 بالكلية التكنولوجية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، 69(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 (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الحوسبة السحابية التشاركية في تعزيز الأداء التقني في جامعة طيبة. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 3(11)، 36-52.
- الفقي، ممدوح سالم (٢٠١٣). الحوسبة السحابية (Cloud Computing) بين المخاوف ... والآمال. *مجلة التعليم الإلكتروني*، 1(١٢)، 1-6.
- فريقع، محمد زهيد (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(14)، 1-36.
- نشوان، تيسير محمود ومهدي، حسن ربحي (2006). فاعلية برامج كلية التربية بجامعة الأقصى على تنمية التنوير التقني لدى طلبة. *مؤتمر تطوير برامج كليات التربية بالوطن العربي في ضوء المستجدات المحلية والعالمية*، المنعقد بجامعة الزقازيق في الفترة من 8 - 9 فبراير.



- 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.

الملاحق
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 تأكدك من صحة العبارة ضعي علامة صح داخل خانة الاختيار " صواب " ، وفي حالة تأكدك من خطأ العبارة ضعي علامة خطأ داخل خانة الاختيار " خطأ "

م	السؤال	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:

الأسئلة التالية هي أسئلة تتطلب منك اختيار أحد البنود من بين عدة اختيارات، قومي بتحديد الاختيار المناسب، 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 تلقائيًا من مجلد Google Drive والعكس صحيح.
د- يحذف الملف تلقائيًا 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 الورد 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/](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 إنشاء 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)

ثانيًا أسئلة الاختيار من متعدد:

أولاً: أسئلة الصواب والخطأ:

رقم المفردة	أ	ب	ج	د
11			√	
12	√			
13				√
14			√	
15			√	
16	√			
17		√		
18		√		
19	√			
20			√	

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	√

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.
ج- المستوى (لم يؤدي) درجة واحدة.
- 5- إذا قامت الطالبة بأداء المهارة بدون مساعدة؛ عندئذ ضعي علامة (√) في المستوى أدى.
- 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 الملاحظة 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		
		أدنى	أدنى ومساعدة	تم بؤدي
ملاحظة: مهارات التعامل مع مستندات Word				
1	مهارة إنشاء مستند جديد.			
2	تأثير مؤشرات الفأرة على زر جديد الموجود أعلى يمين الشاشة.			
3	تأثير مؤشرات الفأرة على زر مستند Word من القائمة المضمنة.			
4	مهارة الكتابة داخل مستند Word.			
5	تأثير مؤشرات الفأرة داخل منطقة العمل البيضاء.			
6	كتابة النص المراد باستخدام لوحة المفاتيح.			
7	مهارة تنسيق النص داخل مستند Word.			
8	تعديل النص المراد تنسيقاً واستخدام الفأرة.			
9	تأثير مؤشرات الفأرة على رمز تصف النص كالتأثير المخطط.			
10	تأثير مؤشرات الفأرة على رمز جديد الخط كالتأثير المخطط.			
11	تأثير مؤشرات الفأرة على الرمز 1 لتعديل النص لتأثير قليل.			
12	تأثير مؤشرات الفأرة على الرمز 2 لجعل النص مائل.			
13	تأثير مؤشرات الفأرة على الرمز 3 لتعديل النص مائل.			
14	تأثير مؤشرات الفأرة على الرمز 4 لتأثير لون النص.			
15	مهارة إدراج جدول داخل مستند Word.			
16	تأثير مؤشرات الفأرة على قائمة إدراج.			
17	تأثير مؤشرات الفأرة على الأمر جدول.			
18	تأثير الجدول الصفوف والأعمدة المتداول من القائمة المضمنة.			
19	مهارة إدراج صورة من على جهاز الكمبيوتر.			
20	تأثير مؤشرات الفأرة على قائمة إدراج.			
21	تأثير مؤشرات الفأرة على الأمر صورة.			
22	تأثير الأمر لتعديل من جهاز الكمبيوتر من القائمة المضمنة.			
23	تأثير الصورة من على جهاز الكمبيوتر وفقاً لمدار مظهرها.			
24	تأثير على زر قطع 100 لتعديل الصورة.			
ملاحظة: مهارات التعامل مع نماذج Word				
1	مهارة إنشاء نموذج Word.			
2	تأثير مؤشرات الفأرة على زر جديد الموجود أعلى يمين الشاشة.			
3	التوقف مؤشرات الفأرة على الأمر المزيد.			
4	تأثير مؤشرات الفأرة على زر نماذج Word.			
5	تأثير مؤشرات الفأرة داخل مربع نماذج بدون عنوان.			
6	كتابة عنوان نماذج Word باستخدام لوحة المفاتيح.			
7	تأثير مؤشرات الفأرة داخل مربع وصف النموذج.			
8	كتابة وصف لنموذج Word باستخدام لوحة المفاتيح.			
9	مهارة إضافة سؤال داخل نماذج Word.			
10	تأثير مؤشرات الفأرة على زر إضافة سؤال من شريط الأدوات.			
11	تأثير مؤشرات الفأرة داخل مربع سؤال كتابة نص رأس السؤال.			
12	كتابة نص رأس السؤال باستخدام لوحة المفاتيح.			
13	تأثير مؤشرات الفأرة على زر خيارات لتعليق نوع السؤال.			
14	تعديل نوع السؤال من القائمة المضمنة.			
15	تأثير مؤشرات الفأرة داخل مربع خيار رقم 1.			
16	كتابة الخيار الأول باستخدام لوحة المفاتيح.			
17	مهارة إضافة صور داخل نماذج Word.			
18	تأثير مؤشرات الفأرة على زر إضافة صورة من شريط الأدوات.			
19	تأثير مؤشرات الفأرة على زر اختيار الصورة لتعديلها.			
20	تأثير الصورة من على جهاز الكمبيوتر وفقاً لمدار مظهرها.			
21	تأثير مؤشرات الفأرة على زر قطع 100 لتعديل الصورة.			
22	مهارة معالجة نماذج Word.			
23	تأثير مؤشرات الفأرة على زر معالجة الموجود أعلى يسار الشاشة.			
24	معالجة نماذج Word.			
25	تأثير مؤشرات الفأرة على زر تعديل الموجود أعلى يسار الشاشة لإظهار المعالجة.			
26	مهارة مشاركة نماذج Word.			
27	تأثير مؤشرات الفأرة على زر إرسال النموذج الموجود أعلى يسار الشاشة.			
28	تأثير مؤشرات الفأرة داخل مربع إلى لقائمة بريد المراسل إليه.			
29	كتابة عنوان البريد الإلكتروني للمراسل إليه باستخدام لوحة المفاتيح.			
30	تأثير مؤشرات الفأرة على زر إرسال.			

م	المهارة الرئيسية ومهاراتها الفرعية	مستوى أداء المهارة		
		أدى	بمساعدة	لم يؤدي
	أولاً، مهارات إنشاء بريد إلكتروني على سعة (Gmail)			
١	مهارة فتح مرفق الإنترنت (Gmail)			
٢	تفهم مؤثرات الفأرة على قائمة (Gmail) من سطح المكتب.			
٣	تتوافق مؤثرات الفأرة على (Gmail).			
٤	تفهم مؤثرات الفأرة على مرفق الإنترنت (Gmail).			
٥	مهارة النقر على مرفق (Gmail).			
٦	تفهم تأثير سرعة الاتصال (Gmail).			
٧	تلقب البريد (Gmail) داخل شبكة الحاسوب.			
٨	تضغط على مفتاح (Gmail) من لوحة المفاتيح.			
٩	مهارة تحميل البيانات الضرورية لإنشاء بريد.			
١٠	تفهم مؤثرات الفأرة على إنشاء حساب (Gmail).			
١١	تفهم مؤثرات الفأرة داخل المرفقات الخاصة بالبيانات الضرورية لإنشاء الحساب وتكثيف في.			
١٢	تلقب الاسم الأول (The First Name) والاسم الأخير (Last Name).			
١٣	تكتب عنوان البريد الإلكتروني المطلوب فيها.			
١٤	تدفع كلمة المرور (Password) التي تلتزمها.			
١٥	تؤكد كلمة المرور مرة ثانية.			
١٦	تلقب تاريخ الميلاد.			
١٧	تأكد رقم الهاتف أو المحمول.			
	ثانياً، مهارات التعامل مع Google Drive:			
١	مهارة فتح مساحة ديسك (Google Drive).			
٢	تفهم مؤثرات الفأرة على تعليمات تخزين الملفات الموجودة أعلى يسار الشاشة.			
٣	تفهم مؤثرات الفأرة على رمز Drive.			
٤	مهارة تحميل ملف على Google Drive.			
٥	تفهم مؤثرات الفأرة على زر جديدة الموجود أعلى يمين الشاشة:			
٦	تضغط زر تحميل ملف من القائمة المنسدلة.			
٧	تفهم الملف وفقاً لخاصة حفظه من على جهاز الكمبيوتر.			
٨	تفهم على فتح Drive.			
٩	مهارة مشاركة الملفات:			
١٠	تفهم مؤثرات الفأرة على الملف المراد مشاركته لتجهده.			
١١	تفهم على زر مشاركة مع الآخرين لتجهده أعلى الشاشة.			
١٢	تلقب عنوان البريد الإلكتروني للأشخاص المشاركين واستخدام لوحة المفاتيح.			
١٣	تفهم مؤثرات الفأرة على زر تم.			
١٤	مهارة معالجة الملفات الموجودة على Google Drive:			
١٥	تفهم مؤثرات الفأرة على الملف المراد معاينته لتجهده.			
١٦	تفهم معنى الفأرة على الملف وإظهار القائمة المنسدلة.			
١٧	تفهم الأمر معاينة.			

تقوم الملاحظة

المستويات	أدي (٣)	أدي بمساعدة (٢)	لم يؤدي (١)
عدد العلامات بكل مستوى			
درجات كل مستوى			
مجموع الدرجات			

(بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات الوعي التكنولوجي المرتبط بتطبيقات الحوسبة السحابية)

م	المهارة الرئيسية ومهاراتها الفرعية			مستوى أداء المهارة	
	أدنى	أدنى بمساعدة	لم يأتى		
سابعاً: مهارات خرائط Google					
1	مهارة العثور على خرائط Google				
أ	تتلمذ بمؤشر الفأرة على جديد الموجود أعلى يمين الشاشة.				
ب	تتوقف بمؤشر الفأرة على زر المزيد.				
ج	تتلمذ بمؤشر الفأرة على أمر خرائط على Google.				
2	مهارة البحث عن مكان على خرائط Google.				
أ	تتلمذ بمؤشر الفأرة داخل مربع البحث.				
ب	تكتب اسم المنطقة المراد معرفة موقعها على الخريطة.				
ج	تتلمذ بمؤشر الفأرة على زر البحث لتلاحظ ظهور المنطقة المرادة على خرائط Google.				
3	مهارة قياس المسافات والمساحات.				
أ	تتلمذ بمؤشر الفأرة على أداة قياس المسافات والمساحات من شريط أدوات خرائط Google.				
ب	تتلمذ بمؤشر الفأرة على نقطة بدء القياس.				
ج	تتلمذ بمؤشر الفأرة على نقطة نهاية القياس مرتين متتاليتين لتلاحظ ظهور المسافة المقاسة.				
4	مهارة إضافة اتجاه.				
أ	تتلمذ بمؤشر الفأرة على أداة إضافة الاتجاهات من شريط أدوات خرائط Google.				
ب	تتلمذ بمؤشر الفأرة داخل مربع A من النافذة المنبثقة.				
ج	تكتب منطقة بداية الاتجاه باستخدام لوحة المفاتيح.				
د	تتلمذ بمؤشر الفأرة داخل مربع B من النافذة المنبثقة.				
هـ	تكتب منطقة نهاية الاتجاه باستخدام لوحة المفاتيح.				
و	تتلمذ بمؤشر الفأرة على مفتاح الاختزال (ctrl) من لوحة المفاتيح لتلاحظ ظهور الاتجاه على الخريطة.				
5	مهارة تفسير الخريطة.				
أ	تتلمذ بمؤشر الفأرة على  رمز.				
ب	تتلمذ بمؤشر الفأرة على الأمر لتفسير الخريطة (ctrl+L).				
ج	تتلمذ بمؤشر الفأرة على زر تنزيل.				
6	مهارة طباعة الخريطة.				
أ	تتلمذ بمؤشر الفأرة على  رمز.				
ب	تتلمذ بمؤشر الفأرة على الأمر طباعة الخريطة.				
ج	تتلمذ بمؤشر الفأرة على قائمة حجم الورق.				
د	تختار حجم الورق من القائمة المنسدلة.				
هـ	تتلمذ بمؤشر الفأرة على الأمر طباعة.				
ثامناً: مهارات تسجيل الخروج من تطبيقات الحوسبة السحابية:					
1	مهارة تسجيل الخروج.				
أ	تتلمذ بمؤشر الفأرة على صورة المستخدم الموجود أعلى يسار الشاشة.				
ب	تتلمذ بمؤشر الفأرة على زر خروج.				
2	مهارة إزالة الحساب من على المتصفح.				
أ	تتلمذ بمؤشر الفأرة على الأمر إزالة حساب.				
ب	تحدد الحساب المراد إزالته من على المتصفح.				
ج	تتلمذ بمؤشر الفأرة على زر نعم/إزالة.				

م	المهارة الرئيسية ومهاراتها الفرعية	مستوى أداء المهارة		
		أدنى	أدنى بمساعدة	لم يأت
خامساً: مهارات العروض التقديمية من Google				
1	مهارة إنشاء عرض تقديمي جديد من Google			
أ	تتلمذ بمؤشر الفأرة على زر جديد الموجود أعلى يمين الشاشة.			
ب	تتلمذ بمؤشر الفأرة على زر عروض لتقديمية من Google.			
2	مهارة إدراج شريحة جديدة:			
أ	تتلمذ بمؤشر الفأرة على قائمة شريحة.			
ب	تتلمذ بمؤشر الفأرة على الأمر شريحة جديدة.			
3	مهارة إدراج شكل تلقائي.			
أ	تتلمذ بمؤشر الفأرة على قائمة إدراج.			
ب	التوقف بمؤشر الفأرة على الأمر شكل.			
ج	تتلمذ بمؤشر الفأرة على أحد الأشكال التلقائية المناسبة والمراد إضافتها لعرض.			
4	مهارة إدراج صوت لتعرض التقديمية من Google			
أ	تتلمذ بمؤشر الفأرة على قائمة إدراج.			
ب	تتلمذ الأمر إدراج صوت.			
ج	تتلمذ الأمر التالي.			
د	تتلمذ أحد الملفات الصوتية الموجودة على السحابة.			
هـ	تتلمذ بمؤشر الفأرة على زر تحديد التصويت الذي الصوتي لعرض.			
6	مهارة إدراج ملف فيديو لتعرض التقديمية من Google			
أ	تتلمذ بمؤشر الفأرة على قائمة إدراج.			
ب	تتلمذ الأمر الفيديو.			
ج	تتلمذ بمؤشر الفأرة داخل مربع البحث.			
د	تكتب عنوان مقطع الفيديو باستخدام لوحة المفاتيح.			
هـ	تتلمذ ملف الفيديو من نتائج البحث المعروضة.			
و	تتلمذ بمؤشر الفأرة على زر تحديد إدراج ملف الفيديو لتعرض.			
7	مهارة مشاركة العروض التقديمية من Google			
أ	تتلمذ بمؤشر الفأرة على قائمة ملف.			
ب	تتلمذ بمؤشر الفأرة على إرسال بالبريد الإلكتروني.			
ج	تتلمذ بمؤشر الفأرة داخل مربع إلى.			
د	تكتب عنوان البريد الإلكتروني المرسل إليه باستخدام لوحة المفاتيح.			
هـ	تتلمذ بمؤشر الفأرة على زر إرسال.			
سادساً: مهارات جداول البيانات من Google				
1	مهارة إنشاء جدول بيانات جديد من Google			
أ	تتلمذ بمؤشر الفأرة على زر جديد الموجود أعلى يمين الشاشة.			
ب	تتلمذ بمؤشر الفأرة على زر جدول بيانات من Google.			
2	مهارة تسمية ملف جدول البيانات من Google			
أ	تتلمذ بمؤشر الفأرة على قائمة ملف.			
ب	تتلمذ بمؤشر الفأرة على الأمر إعادة تسمية.			
ج	تتلمذ بمؤشر الفأرة داخل مربع إعادة تسمية.			
د	تكتب عنوان ملف الجدول الجديد باستخدام لوحة المفاتيح.			
3	مهارة حفظ إعدادات ملف جدول البيانات من Google			
أ	تتلمذ بمؤشر الفأرة على قائمة ملف.			
ب	تتلمذ بمؤشر الفأرة على الأمر إعدادات جدول البيانات.			
ج	تتلمذ بمؤشر الفأرة على تويب إعدادات عامة.			
د	تتلمذ بمؤشر الفأرة على قائمة لغة اختيار لغة الملف.			
هـ	تختار لغة الملف من القائمة المنسدلة.			
و	تتلمذ بمؤشر الفأرة على قائمة المنطقة الزمنية لاختيار المنطقة.			
ز	تتلمذ المنطقة الزمنية لملف جدول بيانات Google.			
4	مهارة إضافة خانة لجدول بيانات Google			
أ	تتلمذ بمؤشر الفأرة على قائمة إدراج.			
ب	تتلمذ الأمر خانة وتلك لأعلى/أسفل.			
5	مهارة حذف خانة من جدول بيانات Google			
أ	تحدد الخانة المراد حذفها من الجدول باستخدام الفأرة.			
ب	تتلمذ بمؤشر الفأرة على قائمة تعديل.			
ج	تتلمذ الأمر حذف الخانة وتلك لأعلى/أسفل.			

معوقات وتحديات التعليم الرقمي
الأستاذة / جمعه عبده الصلبي
قائدة تربوية بإدارة التعليم بمحافظة القنفذة
qwwq74036@gmail.com

مقدمة

- ✍ يُعرّف العنف ضد الأطفال؛ بأنه الاستخدام المُتعمد للقوة ضد الأطفال، بالضرب أو التعذيب، إلى جانب تعريض الطفل للإهمال الطبي، أو النفسي، أو حتى تجاهل حاجياته الأساسية في الحياة.
- ✍ يندرج التحرش الجنسي أو الضرب تحت مسمى العنف، فيما يطال هذا المفهوم أيضاً الجانب النفسي لدى الأطفال؛ وذلك بشتمهم، أو وصفهم بأقبح الأوصاف، وتسعى بعض المؤسسات والجمعيات المهتمة بشؤون الطفل، إلى الحد من هذه الظاهرة المُقلقة.
- ✍ لم يعد التحرش متوقف على العمر أو النوع، فكل الجنسين، الذكور والإناث، معرضين للاعتداء عليهم في أية 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 إيذائه، 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:

- ✍ التعلم الرقمي أو بالتعليم التي يحقق فورية الاتصال بين الطالب والمدرسين إلكترونياً 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 للتعلم على تقنيات المعلومات والاتصالات ووسائطها المتعددة، بشكل يتيح للطلاب التفاعل النشط مع المحتوى والمدرس والملاء 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 إلكترونياً، من خلال شبكة أو شبكات إلكترونية، حيث تصبح المدرسة أو الكلية مؤسسة شبكية فاعلة.



- ← ذلك التعليم الذي يعتمد على استخدام الوسائط الالكترونية في الاتصال بين المعلمين والمتعلمين والمؤسسة التعليمية برمتها.
- ← التعليم الذي يستهدف إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب الآلي والإنترنت وتمكن الطالب من الوصول إلى مصادر التعلم في أي وقت ومن أي مكان.
- ← استعمال هادف منظم للنظم الإلكترونية أو الحاسوب في دعم عمليات التعلم.
- ← تقديم محتوى تعليمي (إلكتروني) عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه سواء كان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة، وكذا إمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان وبالسعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلاً عن إمكانية إدارة هذا التعلم أيضاً من خلال تلك الوسائط.



تعريف الرقمنة

الرقمنة أو التحويل الرقمي بالإنجليزية (Digitizing): هو عملية تمثيل الأجسام، الصور، الملفات، أو الإشارات (التمثيلية) باستخدام مجموعة متقطعة مكونة من نقاط منفصلة.

أهداف وخصائص 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 التعليمية (المعلم والمتعلم: التلميذ – المدرسة، العامل في مكان العمل).

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 التفكير 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-الجدول 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 التدريب والفهم.
- ← **التقويم:** ويقصد به التأكد من تحقيق الهدف التعليمي لعنصر التعلم.
- ← **البيانات الواسفة:** وهي بمثابة معلومات نصية مختصرة عن عنصر التعلم توضح مكوناته وأهدافه.



- ➔ 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، وغالبا 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 كيميائية 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 التأثير 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 التدريبية 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).



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 الأنترنت وذلك لتحسين المعلومات وتبادل المعرفة **ويحتاج ذلك إلى:**

- ← بناء موقع على الأنترنت.
- ← 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 إلكترونياً 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 الأنترنت-حواسب شخصية-شبكة-تحويل المكون التعليمي رقمياً.
- ← **المكون الإداري:** أهداف التعليم الرقمي-فلسفة التعليم الرقمي-خطط وبرامج وموازنات التعليم الرقمي-الجدول 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 التعليمية التي لابد من توفرها:

- ← قياس آراء 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 عملية التعلم بشكل عام خاصة في ظل الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي الحاصل في مختلف المجتمعات، الأمم وبالإضافة إلى هذا، نجد أن التعلم الرقمي يعمل على ارتفاع معدلات القبول في التعلم بشكل عام والإقدام على طلبه، تدريب، تعليم العمال وتأهيلهم وتحسين أدائهم في البيئة المهنية.
- ✓ ونجد أن هذا النوع من التعليم (الرقمي) يرفع من فعالية التعليم بشكل كبير من جهة ويقلص تكلفة التدريب خاصة في جانبها الزمني من جهة أخرى، ولعل 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 معايير أساسية للتعلم الرقمي أو الإلكتروني في العديد من المحاور كدعم عملية التعلم، تصميم التعليم ومحتواه، سهولة الاستعمال. بالإضافة إلى هذا نجد أنه تم في سنة 2002 تأسيس المركز الأوروبي للجودة في التعليم الإلكتروني والذي يهدف أساس إلى العمل على تشجيع مختلف التطبيقات الناجحة والفعالة في التعلم الرقمي ولإلكتروني. من خلال ضرورة توفير جميع التوجيهات، الدعم والخدمات المناسبة للتقويم المستمر لخدمات هذا النوع من التعلم في بيئات تعلم تتميز بالتغير والحركة الدائمة.
- ✓ فان معايير تقويم التعلم الرقمي أو الإلكتروني تفوق العشرين معيارا منها: كثافة التفاعل بين المستخدم والبرنامج، كثافة
- ✓ التدريبات وتنوعها، توفر عدد المهارات التي يستهدفها البرنامج، مدى شمولية البرنامج لمتلف المستويات، مطابقة التدريبات والنصوص 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 والإلكتروني يمكن أن نحققها من خلال عدد من المحاور المتمثلة في:

الاسترشاد بنماذج تصميمي التعليم الرقمي ومراعاة معاييرها بالإضافة إلى توافر خصائص الوحدات التعليمية مع المحافظة والاتساق والاستخدام والوصول واختيار أدوات هذا النوع من التعليم بناء على استراتيجيات تعليمية تتماشى مع البيئات التعليمية الرقمية المختلفة.

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 الناجح، والسهل 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 العشوائية والذي يهدف إلى تحقيق الأهداف المحددة بأقل التكلفة 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 يتم من خلالها تعليم الفرد سواء في مختلف البيئات التعليمية (المدرسة، المصنع) مجمل 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 فإن تعلم الفرد أبجديات الأداء من خلال مختلف الصور والمقاطع الرقمية واللوحات الاشهارية والأشكال البيانية. الخ. يعبر أمرا مهما في تحسين أدائه النهائي والذي يساعد على تحقيق الأهداف المسطرة.

من حيث المحتوى والأهداف:

- ← يعمل التعلم الرقمي على جعل محتوى و مضمون العملية التدريبية و التعليمية بالنسبة للفرد أكثر حيوية و ديناميكية وذلك من خلال حداثة المعلومات و البيانات التي يقدمها هذا النوع من التعلم للفرد المتدرب أو المتعلم في البيئة

المهنية عموماً ، فنجد أن هذه المعلومات تكون في أغلب الأحيان متماشية مع التطور الحاصل على مستوى الحاجات و الرغبات المتعددة للفرد و بالتالي تكون بمثابة الجسر الذي يعبر من خلاله هذا المتعلم لأجل اكتساب مهارات و قدرات تساعده على التحديد البرامغاتي لمجموعة الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها .

← فالطابع الالكتروني لهذا النوع من التعلم يجعل المتعلم في هذه البيئة أكثر انتباهاً وتركيزاً وبالتالي فإن عملية تخزين مختلف البيانات والمعلومات على مستوى 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 خلاله على مواجهة مختلف المواقف الحرجة وإيجاد مخرجاً يتماشى مع شخصيته 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 الحوادث وذلك بنسب مختلفة وبمستويات متباينة ذلك مثلاً أن الظروف الفيزيائية والتنظيمية، قد تكون في بعض الأحيان مناخاً مناسباً لارتكاب الفرد عدد من الأخطاء التي تكون بداية لحوادث مهنية قد تكون للأسف نتائجها وخيمة.

← ولعل إدخال التعلم الرقمي في الوقاية والتقليل من حدة هذه الظاهرة أمر ضروري وفعال، ذلك أن الفرد لما تعلمه تقنيات واستراتيجيات الوقاية من خلال اعتمادنا لهذا النوع من التعلم الرقمي الوقائي يثبت التعليمات والمعطيات بشكل يفعل تلك العلاقة بين العقل والصورة وينشأ ذاك التفاعل الذي يعمل بدوره في كل مرة يكون هناك تهديد للفرد أثناء عمله من اتخاذ السلوكيات الضرورية واللازمة لتجنب الخطر وبالتالي تحقيق عنصر الوقاية والحماية.

← فاعتماد التعلم الرقمي في توضيح طرق الوقاية والأمن من الحوادث في العمل من خلال إدماج وإدراج العديد من الصور والأشكال أمر في الغاية الأهمية والفعالية، بحيث نجعل المتعلم أو المتدرب يقف على حقيقة الوضعيات المساهمة في ارتكاب الأخطاء وكذا نعلمه كيف يساهم في صياغة استراتيجيات التدخل والوقاية في الوقت المناسب بشكل سريع، مغاير تماماً للتعلم التقليدي الذي كان يتناوله في ظل غياب التفاعل الفعال الذي يذكره دوماً بضرورة تناول الأمور بشكلها التفاعلي وليس الجامد.

من حيث نوعية وكمية الإنتاج

← يعتبر الإنتاج من الأهداف التي يسعى الفرد أو المؤسسة إلى تحقيقها باعتبارها المرحلة الأخيرة في العملية الإنتاجية، التعليمية، التدريبية، ونجد أنه بقدر ما كانت مختلف الوسائل المعتمدة في إدخال البيانات والمعلومات (المدخلات) واضحة ومهيأة، بالإضافة إلى ما تم اعتماده كتقنيات ودعائم ووسائط في عملية استغلالها واستثمارها بقدر ما نحصل على نتائج (مخرجات) وأهداف تتميز بالنوعية الجيدة العالية وكمية تسمح بتحقيق الإشباع بشتى أنواعه وبأعلى نسبة من الأفراد.

← فالاعتماد على التقنيات العلمية الحديثة للتعلم الرقمي في عملية تعليم المتعلمين والمتدربين كإدخال العروض التي تتضمن مختلف الأشكال، الصور، مقاطع إخبارية.... الخ التي تدور حول محتوى كيفية القيام بالأداء المحدد للإنجاز والوقوف على نوعية المواد الأولية التي يجب الاعتماد عليها بالإضافة إلى توضيح مختلف العمليات التي تدخل في كيفية الاستثمار الصحيح والفعال للوقوف على التشغيل العقلاني للآلات والماكينات المعتمد عليها والذي يتم وفق ما تم تعلمه من طرف هذا الفرد (المتعلم، المتدرب).

← فانطلاقاً مما سبق فإن الإنتاج (المادي والخدماتي) يكون وفقاً للمعايير المرجوة وبالتالي فإن هذا ينعكس دون أي شك على الفرد (المتعلم، المتدرب) من خلال تحقيق إشباع مختلف حاجاته ورغباته فيخلق لديه رضا وظيفي يضمن له الاستمرارية في العمل في هذه المؤسسة دون التفكير في التغيير من جهة، ويعمل على استمرارية وديمومة المؤسسة من خلال ضمان تسويق إنتاجها الذي يتميز الكمية والنوعية والجودة العالية من جهة أخرى.

الرغم من فوائد ومزايا التعليم الإلكتروني المتمثلة في تخطي حاجز المكان والزمان والمساواة في توزيع الفرص التعليمية بين المتعلمين وتمكين الدارسين من البحث عن الحقائق والمعلومات وسهولة الاتصال بالمعلم حتى خارج ساعات العمل الرسمية وتوفير رصيد ضخم من المحتوى العلمي والاختبارات لكل مقرر وتوحيد جودة التعليم وسهولة توحيد وسرية الامتحانات، وما إلى ذلك حيث العديد من المميزات إلا أنه يعترض هذا المشروع الضخم العديد من المعوقات والعراقيل التي تحول وتعيق دون إتمام التغيير.

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 تغيير فكرة التحول من أسلوب التعليم التقليدي إلى أسلوب التعلم الإلكتروني لدى المعلمين.
- 5- عدم الاعتراف من قبل المسؤولين الذين اعتادوا على طرق التعليم التقليدية بما يمثلونه من مقاومة وعائق
- 6- عجز الإمكانيات المادية للبدء في مشروع ضخم كالتعليم الإلكتروني.

معوقات التعليم الإلكتروني وحلول مقترحة لتجاوزها

معوقات التعليم الإلكتروني

- تعرّض المواقع الإلكترونية لخطر الاختراق بأيّ وقت ممّا يجعل العملية التعليمية غير آمنة بشكل تامّ، وعدم الثقة بما تعرضه المواقع الإلكترونية بشكل كامل.
- الحاجة لبذل الجهد والوقت في تدريب المعلمين وقادة الميادين التعليمية حول كيفية التعامل مع وسائل التعليم الإلكتروني الحديث.
- رفض العديد من المعلمين وقادة الميادين التعليمية من إدخال وسائل التعليم الإلكترونية إلى مجالاتهم.
- قلّة الوعي الكامل من قبل المجتمع حول مبادئ التعليم الإلكتروني.
- عدم التمكن من تغطية التكلفة المالية اللازمة للبدء في استخدام التعليم الإلكتروني بشكل كامل.
- صعوبة إلغاء التعليم التقليدي بشكل تامّ، واستبداله بشكل مباشر بالتعليم الإلكتروني.
- قلّة مراكز الصيانة المستخدمة في حل المشاكل التقنية وخاصة في المناطق البعيدة.

حلول معوقات 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 المدرسين والتربويين حيث يشمل التدريب على استخدام الإنترنت بجانب التدريب على وسائل التدريس والقضايا الاجتماعية والإنسانية مما يزيد من تحسين مستوى الأداء باستخدام التعلم الإلكتروني.
- وضع سياسة أمن صارمة وذلك بالالتزام بالتنفيذ العملي للوسائل التقنية.

- 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 الإلكتروني، 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: الجودة 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
- <http://emag.mans.edu.eg/index.php?sessionID=14&id=48&task=show&page=news>
- أحمد سالم: تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، 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 الإلكتروني والويب 2.0 - مجلة المعلوماتية، على الرابط

المتطلبات اللازمة لتوافرها 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 اللازمة لتوافرها 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 هذه 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 وعينها: مجتمع الدراسة هم من جميع المعلمين بالمرحلة الثانوية الحكومية في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي (1439- 1440) بـ (الرياض، مكة المكرمة، المنطقة الشرقية، حائل، جازان)، وبناءً على معادلة الرابطة الأمريكية فقد تحدد حجم العينة المستهدفة من (377)؛ وقد قام الباحث بتوزيع الاستبانة إلكترونياً وتحصل على (600) مفردة متخطياً 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 جملة من النتائج وفق أسئلة البحث وهي:

أولاً: معرفة المتطلبات اللازمة لتوافرها 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. **ثانياً:** تشخيص الواقع عن طريق أخذ آراء عينة الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية فيما يلي: استناداً إلى نتائج تشخيص واقع مدى توفر 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 توافراً 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 أضحت توظيف الوسائط التكنولوجية في العملية التعليمية أمراً حيوياً وفعالاً ومهماً؛ لإعداد طالب يتمتع بالعديد من المميزات بحيث يكون باحثاً قادراً 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 ابتهاج أناجرية (2011م) بأن الاتجاه عالمياً نحو دمج تقنية المعلومات بمراحل التعليم، وزيادة الجهود في تبني استخدام التعليم الإلكتروني، باعتباره نموذجاً حيوياً للتعليم في عصر التعليم المتمركز حول المتعلم، من خلال ما أنتجه التعليم الإلكتروني من نماذج مختلفة وفقاً لتوظيفه في العملية التعليمية، ولعل أبرزها نموذج التعليم المدمج (Blended Learning) والذي يكون فيه التعليم الإلكتروني جنباً إلى جنب مع التعليم التقليدي، ومكملاً له، حيث أصبح محور اهتمام المسؤولين عن التعليم في معظم دول العالم المتقدمة (ص2).

حيث تشهد المملكة العربية السعودية اهتماماً بالغاً 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 من 21-23/11/2017م، كما دشّن وزير التعليم بالمملكة العربية السعودية بتاريخ 16/10/2017م 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 سيسكو Cisco لتطبيق تجربة المدرسة الافتراضية والفصول الذكية في المملكة العربية السعودية، وهي إحدى مبادرات تسريع التحول الرقمي لرؤية المملكة 2030م؛ 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 للتعليم 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 بعيداً 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 وتساعد 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 الرقمي 2030م 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 جودة عالية .

3-1 أسئلة الدراسة

- 1- ما المتطلبات اللازمة لتطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.
- 2- ما مدى توافر متطلبات التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية 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:

أولاً: الأهمية النظرية: وذلك من خلال :

مسايرة هذا البحث للاتجاهات 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 تأهيل عالٍ من الكفاءة والقدرة والتأهيل العلمي والتدريب.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: 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 لتمييزها في هذا المجال، ولما لها من جهود بارزة في تفعيل التعليم المدمج في مدارسها.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1439/1440 هـ.

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 مكة المكرمة (الغرب)، ومنطقة الشرقية (الشرق)، ومنطقة حائل (الشمال)، ومنطقة جازان (الجنوب).

7-1 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 الصفّي (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، 1429 هـ، ص173).

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

1-1-2 إنشاء 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 جديداً، لكنه تحول عبر سلسلة من الابتكارات التكنولوجية في التعلم لقرون عديدة، ووصولاً إلى التعليم الإلكتروني، والآن يتم الخلط بين التعليم من خلال الانترنت والمستحدثات التكنولوجية، ليتم استخدامها في الفصول الدراسية، كما يؤكد هندواي 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 كل 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، صص 23-25) بأنه تتضح أهمية التعليم المدمج في ما يلي:

- 1- لمواجهة القصور التي يعاني منها التعليم الإلكتروني ومن أهمها:
 - أنه يفقر 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 مواجهة 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 عدداً 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 وإنتاجيًا.



- 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 التكنولوجيا 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 كل 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 لإجاح العملية التعليمية. **5-1-2 شروط التعليم المدمج:**
- يتطلب تنفيذ التعليم المدمج مجموعة من الشروط كما ذكرها عبدالله (2014م، ص16) :
- التخطيط الجيد لتوظيف تكنولوجيا التعليم الإلكتروني في بيئة التعليم المدمج ، و تحديد وظيفة كل وسيط في البرنامج، وكيفية استخدامه من قبل المعلمين والمتعلمين بدقة .
- التأكد من توافر الأجهزة والمراجع والمصادر المختلفة المستخدمة في بيئة التعليم المدمج سواء لدى المتعلمين أو في المؤسسة التعليمية، حتى لا تمثل معوقاً لحدوث التعلم .
- بدء البرنامج بجلسة عامة تجمع بين المعلمين والمتعلمين وجهًا لوجه، يتم فيها توضيح أهداف البرنامج وخطته وكيفية تنفيذه، والاستراتيجيات المستخدمة فيه.
- العمل على وجود المعلمين في الوقت المناسب للرد على استفسارات المتعلمين مباشر.
- 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 لتطبيقه.

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 للطلاب.

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 في البيئة التعليمية؛ نظراً لانتشار التقنية وإتقان الطلاب لها، والعمل على الاستفادة من مزايا التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني معاً.
- 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 غياب 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 لعام 2030م.

11-1-2 المتطلبات اللازمة لتطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية:

يوجد عدد من المتطلبات التي يجب توافرها في الجانب التقني بالمرحلة الثانوية وهي كما ذكرها كل من

أولاً: متطلبات البيئة التقنية:

- يوجد عدد من المتطلبات اللازمة لتوافرها في الجانب التقني بالمرحلة الثانوية وهي كما ذكرها كل من
- (عبدالله، 2014م، ص15) و(عبدالعاطي، 2016م، ص138) كما يلي:
- توفير شبكة إنترنت ذات سرعة اتصال عالية.
- تزويد الفصول بجهاز حاسب آلي وجهاز عرض Data Show متصل بالإنترنت، 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 الإنترنت 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 الآخر.
- 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؛ لتسهيل تطبيق التعليم المدمج بالعملية التعليمية، وتحقيق الأهداف.

ثانياً: 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 مكملاً لأساليب التعليم التقليدي داخل غرفة الصف؛ لا بد أن يكون المعلم قادراً 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 (49-45p).

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.

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 الحواسيب 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 للطلاب في بيئة التعليم المدمج هي:
- القيام بالنشاطات والمهام البحثية التي يقدمها المعلم، أو يوجهه إليها إلكترونياً أو وجهاً لوجه.
- تفعيل الالتقاء مع زملائه والمعلمين عبر برامج المحادثة، أو يعرض مشكلاته والصعوبات التي يواجهها في منتديات الحوار لمناقشتها مرتبطة بموقع المدرسة الإلكتروني.

ثالثاً: 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 تدريجياً.
- 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.

رابعاً: المتطلبات الخاصة بالتقويم:

يوجد عدد من المتطلبات اللازمة لتقويم الطلاب ذكرتها آمال أحمد (2011م، ص168) وهي: تفعيل برامج تقييم معارف الطالب إلكترونياً، 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 الداعمة للأداء (Pero formance Support materials). وتوفير برامج التقييم الإلكتروني E-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 وجهاً 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.

ثانياً: الدراسات السابقة:

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) متعلماً من الكبار العاملين في أعمال مختلفة، ويرغبون في التعلم المسائي في إحدى أكبر الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية، وقام الباحث بتدريسهم جميعاً بطريقة التعلم المدمج (باستخدام الانترنت والتعلم التقليدي معاً)، تراوحت أعمارهم من (30 سنة إلى 50 سنة)، ويمثلون وظائف تعليمية وإدارية، وتم استخدام الاستبانة



والاختبارات لجمع البيانات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التعليم المدمج فعال ومناسب جداً 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 إنجلترا). 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 إنجلترا. 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 اعتماداً على قطاع عريض من الطلاب يمثلون مجموعة من المدارس الثانوية في إنجلترا، 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 للطلاب، 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 كل 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 استبانة 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.

2-3 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 أداتها.- أكسب الباحث منها سعة 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 :

1-3: 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 استخدامها في تحليل بيانات الدراسة، لمعالجتها من الناحية الإحصائية.

2-3: منهج الدراسة:

نظراً لطبيعة الدراسة 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 المتأنّي 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، صص 191-192) وتم استخدامه في الدراسة الحالية وذلك لاستجلاء آراء 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 (1-3) 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	13870 معلمًا	100.00%

*إحصائية الإدارة العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية لعام 1440/1439هـ

4-3 عينة الدراسة:

وقد قام الباحث بتوزيع الاستبانة إلكترونياً بطريقة عشوائية عنقودية من مجتمع الدراسة في كل منطقة تم اختيارها، حيث تم الحصول على (600) مفردة العينة.

5-3 أداة الدراسة:

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 جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، غير متوفرة)، لتحديد الاستجابات المحتملة لعينة الدراسة.

6-3 صدق 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 أخرى، 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 (2-3) 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 تربوياً	**0.855	**0.750
3	يملك معلم المرحلة الثانوية مهارات البحث الإلكتروني في مجال تخصصه التدريسي	**0.840	**0.744
4	يملك معلم المرحلة الثانوية مهارات المحادثات الإلكترونية عبر الوسائط الرسمية التابعة لوزارة التعليم للتواصل مع الطلاب	**0.845	**0.568
5	يملك معلم المرحلة الثانوية القدرة على استخدام البرمجيات التعليمية الجاهزة	**0.745	**0.526
6	يملك المعلم القدرة على الجمع بين أساليب التقويم التقليدية والإلكترونية	**0.794	**0.626
7	يملك 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	يملك 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	يملك الطالب مهارة استخدام الحاسب الآلي	**0.796	**0.642
3	توفر مهارة البحث الإلكتروني في مصادر المعرفة لدى الطالب	**0.852	**0.647
4	يملك الطالب مهارات التعلم الذاتي المرتبطة بالتعليم المدمج	**0.833	**0.546
5	يملك 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 بالمحتوى 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 إلكترونياً	**0.887	**0.712
2	وجود معايير واضحة لتقويم الطلاب إلكترونياً	**0.927	**0.717
3	تربط نتيجة التقويم بسجل الطالب إلكترونياً	**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 إلكترونياً	**0.885	**0.766
2	ينظم تبادل الزيارات بين المعلمين عن طريق البث المباشر إلكترونياً	**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 الإمكانيات 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 الملقة 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 ملائمة 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 (2-3) السابق يتضح أن جميع الفقرات المكونة لاستبانة الدراسة تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

7-3 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

معامل ثبات ألفا كرونباخ	عدد البنود	البعد أو المحور
0.846	9	البعد الأول: المتطلبات الخاصة بالبيئة التقنية
0.940	10	البعد الثاني: المتطلبات الخاصة بالمعلم.
0.907	7	البعد الثالث: المتطلبات الخاصة بالطالب
0.908	5	البعد الرابع: المتطلبات الخاصة بالمحتوى التعليمي
0.911	4	البعد الخامس: المتطلبات الخاصة بالتقويم.
0.958	6	البعد السادس: المتطلبات الخاصة بالإشراف التربوي
0.964	41	معامل الثبات الكلي للمحور الأول: مدى توفر متطلبات التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية
0.951	26	معامل الثبات الكلي للمحور الثاني: معوقات تحد من تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية
0.951	67	معامل الثبات الكلي لجميع محاور الدراسة

من خلال نتائج الجدول (3-3) الموضحة أعلاه يتضح أن ثبات جميع محاور الدراسة وأبعادها مرتفع، حيث تراوحت بين (0.846 و0.964)، كما بلغ معامل الثبات الكلي (0.951)، وهي معاملات ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

8-3 أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical 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 الرئيسية عن متوسطها الحسابي، ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسية، 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

الترتيب	درجة التوافر	الانحراف المعياري العام	المتوسط العام	البعد
1	متوسطة	0.698	2.97	البعد الثاني: المتطلبات الخاصة بالمعلم
2	متوسطة	0.779	2.93	البعد الرابع: المتطلبات الخاصة بالمحتوى
3	متوسطة	0.692	2.74	البعد الثالث: المتطلبات الخاصة بالطالب
4	قليلة	0.890	2.31	البعد الخامس: المتطلبات الخاصة بالتقويم
5	قليلة	0.644	2.20	البعد الأول: متطلبات الخاصة بالبيئة التقنية
6	قليلة	0.882	2.00	البعد السادس: متطلبات خاصة بالإشراف
قليلة		2.55	المتوسط العام للمحور الأول	

يتبين من الجدول (1-4) 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 يغزو 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 توافراً 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 يغزو 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 الدراسة 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 الدراسة 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 أيضاً 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 .

يليه 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، ويغزو الباحث حصول المتطلبات الخاصة بالإشراف التربوي بالمرتبة الأخيرة للامستهم 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:

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 المعوقات 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 عائقاً في سبيل اقتنائها لدى بعض الطلبة والمعلمين والجهات الأخرى، اضعف 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:

أولاً: 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.

ثالثاً: 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 (2.55 من 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 توافراً 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).

ثالثاً: 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 تتمثل 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.

5-3 **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.

5-4 **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:

أولاً: 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، ابتهاج. (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 الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية: مصر. ع34.



حسن، إسماعيل محمد. (2010 م) "التعليم المدمج". مجلة التعليم الإلكتروني. مصر. زيتون، حسن حسين. (2005م). "رؤية جديدة في التعليم [التعليم الإلكتروني/المفهوم-القضايا-التطبيق-التقييم]. الدار الصولتية للتربية: الرياض.

السنبلي، عبدالعزيز والخطيب، محمد ومتولي، مصطفى وعبد الجواد، نور الدين. (1429هـ). "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: عمان، 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. (1424هـ). "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 (67-103).

الغامدي، فوزية عبدالرحمن. (2011م). "أثر تطبيق التعلم المدمج باستخدام نظام إدارة التعلم بلاكيورد 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 الإلكتروني 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 الإلكتروني هو إحدى المفاهيم التي تخص مجال تكنولوجيا التعليم وتعني التقنية التي تقدم المحتوى التعليمي للمتعلم بطريقة جيدة وفعالة و أصبحت برامج التعليم الإلكتروني 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 وذلك 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 الإلكتروني 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 الإلكتروني كحل بديل في هذه الفترة الصعبة دون استعداد كافٍ أو تهيئة مسبقة، ولكنها رغم ذلك اتخذت القرار في تطبيق هذه التجربة.

يهدف هذا البحث إلى دراسة تجربة التعليم الإلكتروني في الجامعات والكليات والمعاهد العراقية خلال العام الدراسي 2020/2019 في فترة جائحة كورونا، والوصول إلى نتائج تطبيق هذه التجربة بعد أداء الامتحانات النهائية الإلكترونية، 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 على التعليم، وتوسيع فرص القبول في التعليم، والتمكن من تدريب وتعليم العاملين وتأهيلهم دون ترك أعمالهم، مما يساهم في رفع نسبة المتعلمين، والقضاء على 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 الإلكتروني 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 الإنترنت قياساً بالدول الأخرى، لذا سيكون هذا البحث هو محاولة لدراسة الأسباب والنتائج التي حصلت خلال فترة جائحة كورونا في العراق.

مشكلة البحث

تجربة التعليم الإلكتروني في العراق عانت بسبب التحديات والصعوبات في تطبيقها للأسباب التي ذكرناها آنفاً، 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، بالإضافة إلى الأساتذة والطلبة.

فرضية البحث

على الرغم من أن الجامعات العراقية بادرت بتطبيق تجربة التعليم الإلكتروني بناءً على قرار وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بسبب جائحة كورونا، إلا أن الأساليب التقليدية في التعليم هي السائدة في عموم الجامعات، فضلاً عن أن الكثير من الأجهزة والمختبرات، التي تم تجهيزها لأغراض التعليم الإلكتروني، استهلكت قبل أن يتم استثمارها بشكل حقيقي، أو استخدمت لأغراض أخرى، منها في أحسن الأحوال تقديم خدمات الإنترنت، 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 الإلكتروني في الجامعات والكليات والمعاهد العراقية خلال العام الدراسي 2020/2019 في فترة جائحة كورونا، والوصول إلى نتائج تطبيق هذه التجربة بعد أداء الامتحانات النهائية الإلكترونية، وتوضيح أبرز نقاط القوة والضعف في تطبيق هذه التجربة في هذه الفترة الصعبة.

منهج البحث

سيتم اتباع المنهج الوصفي التحليلي للوقوف على مفهوم التعليم الإلكتروني وأنواعه وأهميته وأهدافه، وسيتم اتباع منهج الاستقصاء واستطلاع وبيان الرأي للتعرف على نتائج تجربة التعليم الإلكتروني في العراق خلال العام الدراسي 2020/2019 وأثناء فترة جائحة كورونا العالمية.

هيكلية البحث

حيث سنوضح في المطلب الأول تعريف مفهوم التعليم الإلكتروني، وسنوضح في المطلب الثاني أنواع التعليم الإلكتروني وأهميته وأهدافه، أما في المطلب الثالث سنتكلم عن تجربة التعليم الإلكتروني في العراق أثناء جائحة كورونا أسبابها ونتائجها، ثم نختم 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 الإلكتروني بأنه: "نظام تفاعلي للتعليم عن بعد، ويقدم للمتعلم وفقاً للطلب، ويعتمد على بيئة إلكترونية رقمية متكاملة تستهدف بناء المقررات وتوصيلها بواسطة الشبكات الإلكترونية، والإرشاد والتوجيه، وتنظيم الاختبارات أو إدارة المصادر والعمليات أو تقويمها" (1)، ويعكس هذا التعريف المحددات الخاصة بالتعليم الإلكتروني والتي تؤثر في عمليات الاتصال التعليمي وبناء المقررات، واستراتيجيات التعليم، والتقويم، ويرتبط بها أيضاً العوامل التي ساهمت وتسهم في انتشار هذا النظام وتبنيه في الكثير.
- 2- ويُعرّف أيضاً: "هو استعمال التقنية والوسائل التكنولوجية في التعليم وجعله محور المحاضرة، بدءاً من التقنيات المستخدمة وجماعياً وتسخيرها لتعلم الطالب ذاتياً للعرض داخل الصف الدراسي من وسائط متعددة وأجهزة إلكترونية، وانتهاء بالخروج عن المكونات المادية للتعليم: كالمدرسة الذكية والصفوف الافتراضية التي من خلالها يتم التفاعل بين 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 وتمارين وتفاعل ومتابعة بصورة جزئية أو شاملة في الفصل أو عن بعد بواسطة برامج متقدمة مخزنة في الحاسب الآلي أو بواسطة شبكة الانترنت وهو بذلك يكون" نظام تعليمي يستخدم تقنيات المعلومات وشبكات الحاسوب في تقديم 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، ودمج 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، والمنديات التعليمية، والمدونات. (4).

ثانياً: أهداف وأهمية التعليم الإلكتروني

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 الإلكتروني 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 (الإلكتروني) يوفر مصادر متعددة ومتباينة للمعلومات عن كل ما تقدم فإن هذا النوع من التعليم عن إمكانية تبادل الخبرات التربوية وفضلاً فضلاً يراعي بشكل كبير ظروف.
- 7- يعتبر التعليم الإلكتروني 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 المواجهي 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 الفردي يعتبر تعليمًا فردياً 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 تلبية حاجات المتعلم في الاتصال والتعامل مع المعلم(7).

المطلب الثالث: تجربة التعليم الإلكتروني في العراق أثناء جائحة كورونا

أولاً: أسباب استخدام تجربة التعليم الإلكتروني 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 إحداها 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 تلبية 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 الإلكتروني 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 أنها اتخذت القرار بأن يكون التعليم الإلكتروني 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 الإلكتروني للعام الدراسي 2020 / 2019 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، لافتاً إلى أن العراق لجأ للامتحانات الإلكترونية دون العودة لمقاعد الدراسة من قبل الجامعات والمدارس كون الإصابات بدأت ترتفع وهناك 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 2020 / 2019 حتى لا ينظر للشهادة العراقية على أنها منقوصة أو أصيبت باختلال نتيجة الظروف التي مر بها العراق هذا العام"، مبيناً أن "هذه السياقات والتفاصيل كانت حاکمة باتجاه إجراء الامتحانات الإلكترونية.

وتابع أن الوزارة بلورت آلياتها وهيأت الاتصالات لتأمين خدمة الإنترنت بشكل مجاني للطلبة، فضلاً عن مخاطبة الشركات المختصة بخدمات الإنترنت وتأمين استضافة المنصات التعليمية ضمن كوادرات 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، موضحاً أن الوزارة حددت موعد إجراء الامتحانات الإلكترونية للدراسات العليا يوم 2020/6/14 وللدراسات الأولية 2020/7/26. (8)

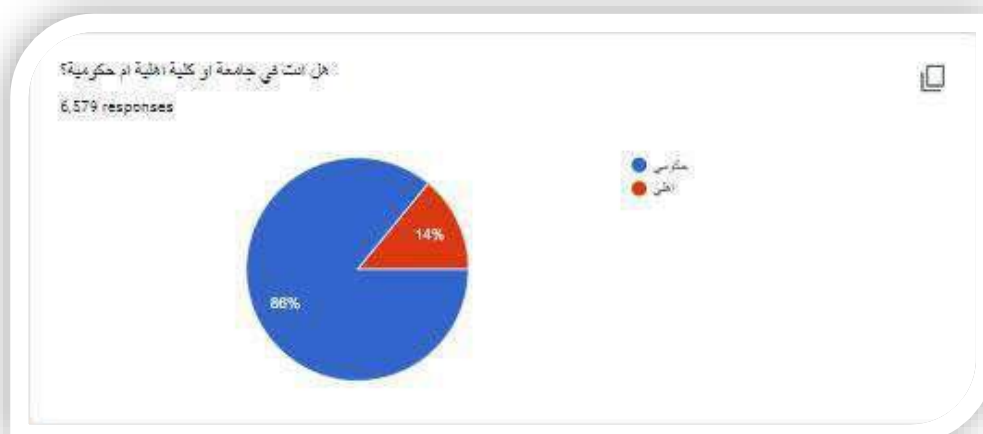
ثانياً: نتائج تجربة التعليم الإلكتروني في العراق.

وبعد انتهاء تجربة التعليم الإلكتروني في الجامعات والمعاهد العراقية للدراسات الأولية والدراسات العليا للعام الدراسي 2020/2019 وبين المؤيد والمعارض لهذه التجربة، وبين التحديات والصعوبات التي ذكرناها آنفاً سواء في البنى التحتية أو التقنية، كان لا بد من إجراء استبيان يوضح نتائج تجربة التعليم الإلكتروني في العراق، وخصوصاً الامتحانات الإلكترونية النهائية التي تطبق للمرة الأولى في الجامعات والمعاهد العراقية بصفة رسمية، وكذلك بكونها

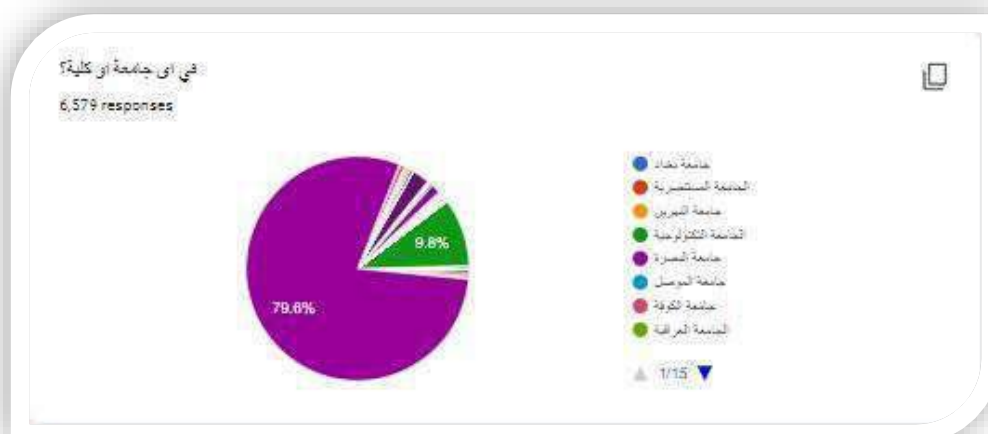
تجربة جديدة للأساتذة والطلبة وكانت هناك الكثير من المعوقات والملاحظات التي واجهتها هذه التجربة خلال هذه الفترة الصعبة الأ وهي فترة جائحة كورونا العالمية، والتي ما زالت تلقي بظلالها على العالم بأسره.

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 :

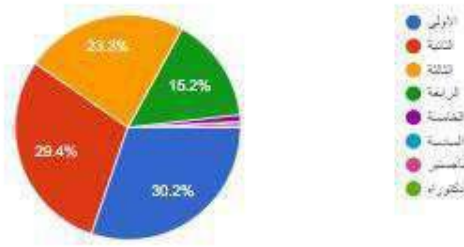
1- هل أنت في جامعة أهلية أم حكومية ؟



2- في أي جامعة أو كلية ؟ وفي أي مرحلة دراسية ؟

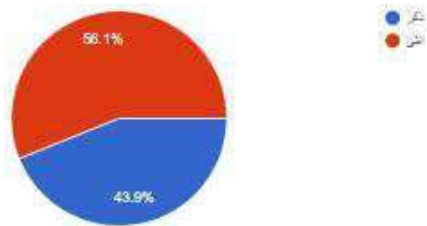


أي مرحلة؟
6,579 responses

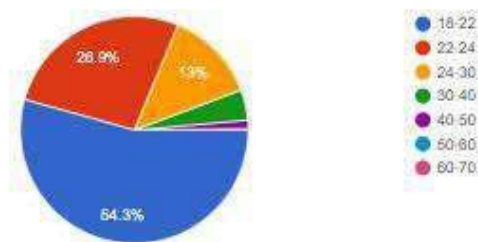


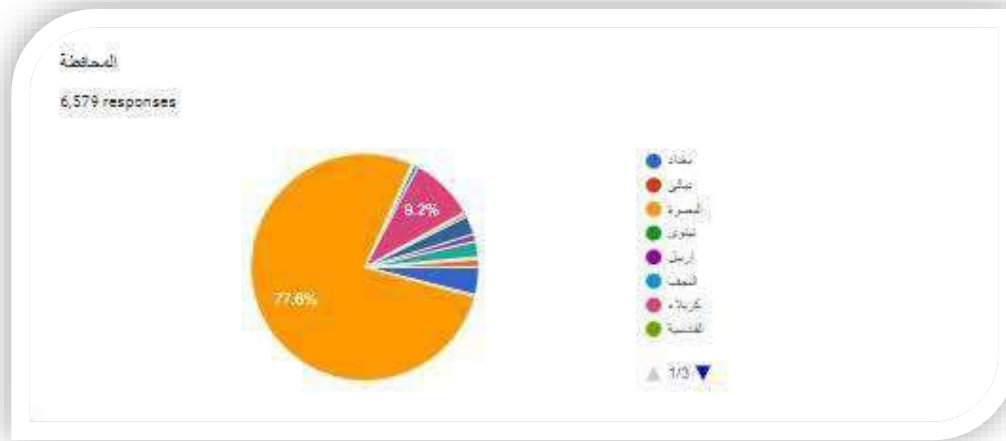
3- الجنس ؟ العمر ؟ المحافظة ؟

الجنس
6,579 responses

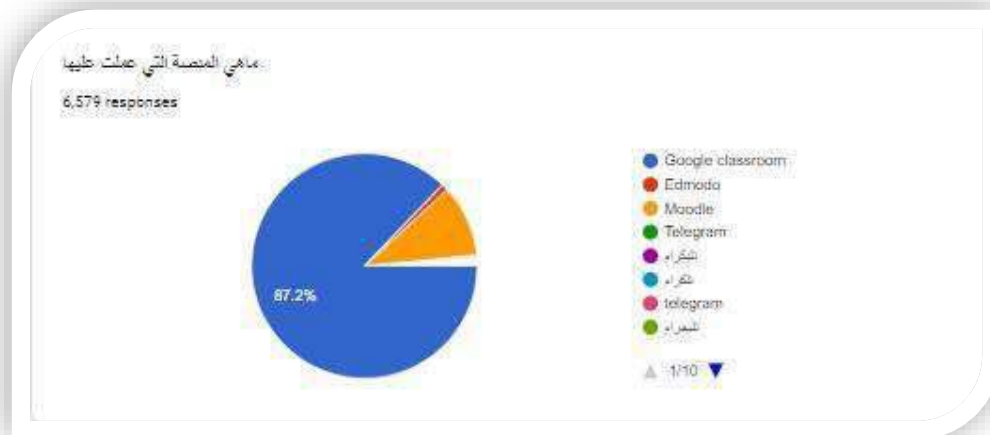


العمر
6,579 responses

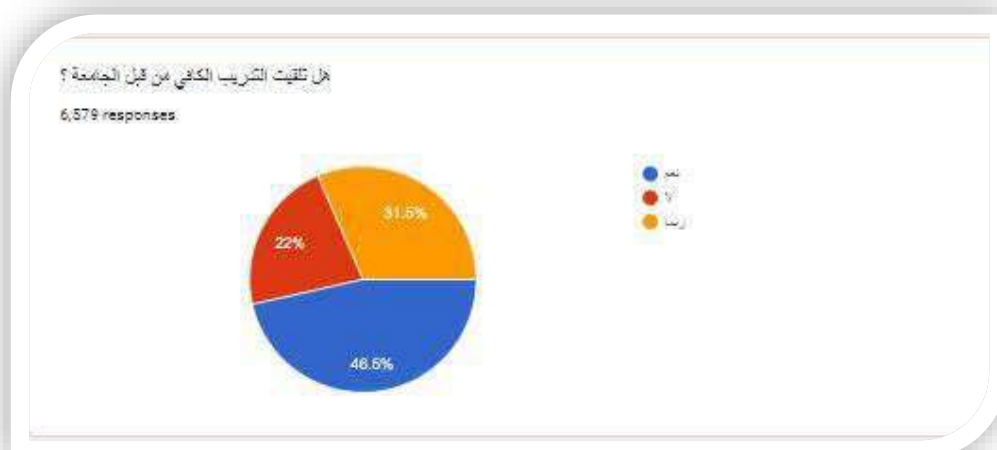




4- ما هي المنصة الالكترونية الرسمية التي تم اعتمادها في جامعتك خلال تجربة التعليم الالكتروني؟



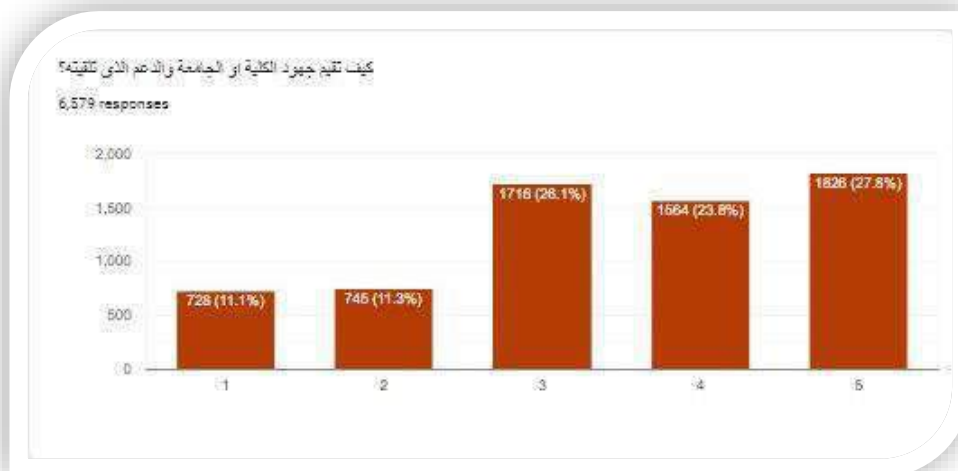
5- هل تلقيت التدريب الكافي من قبل الجامعة التي تدرس فيها ؟



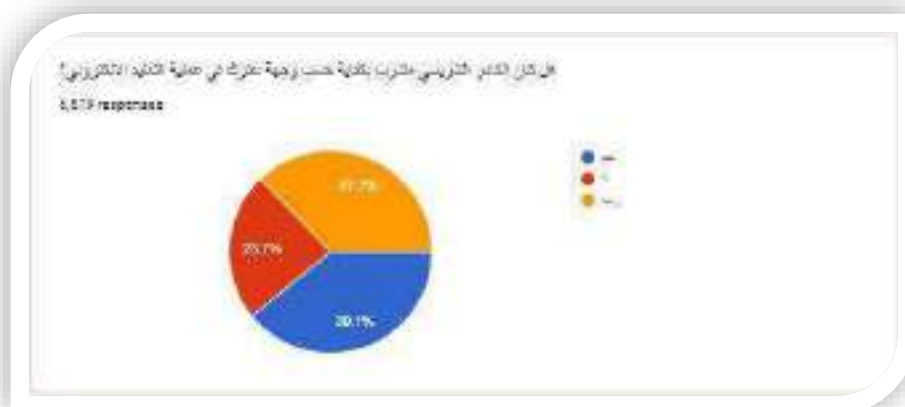
6- ما هو تقييمك لتجربة التعليم الالكتروني للعام الدراسي 2020/2019؟



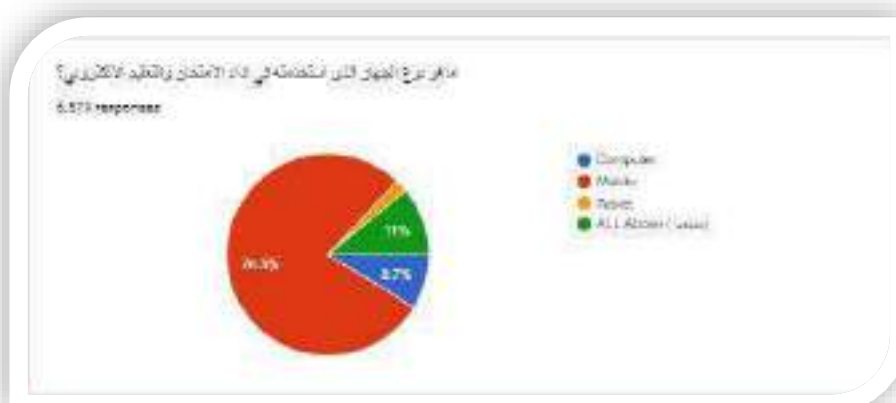
7- كيف تقيم جهود الكلية أو الجامعة والدعم الذي تلقيته؟



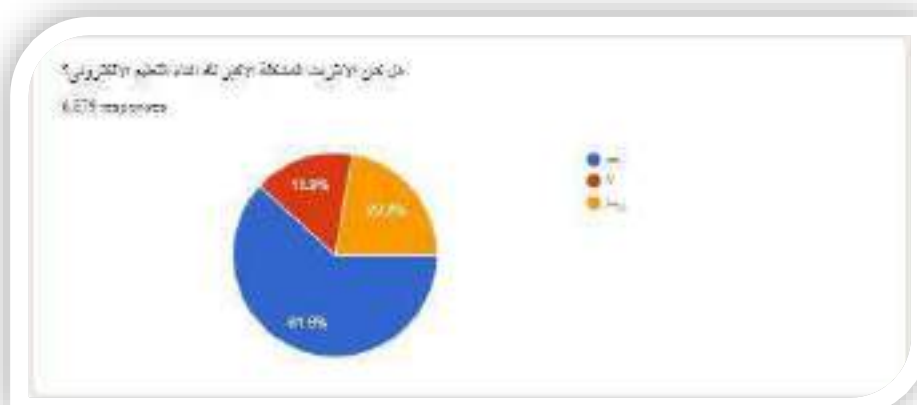
8- هل الكادر التدريسي كان لديه القدر الكافي من التدريب لتجربة التعليم الالكتروني حسب وجهة نظرك؟



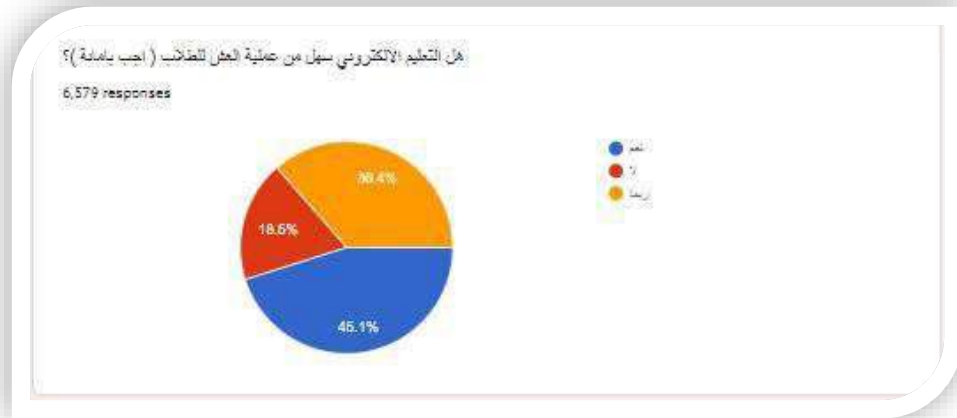
9- ما هو نوع الجهاز الالكتروني الذي استخدمته اثناء تجربة التعليم الالكتروني؟



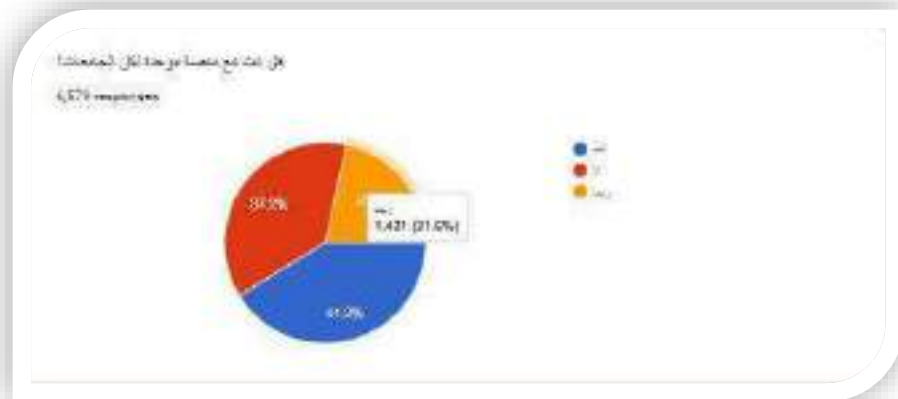
10- هل كانت خدمة الانترنت المشكلة الأكبر لديك أثناء تجربة التعليم الالكتروني؟



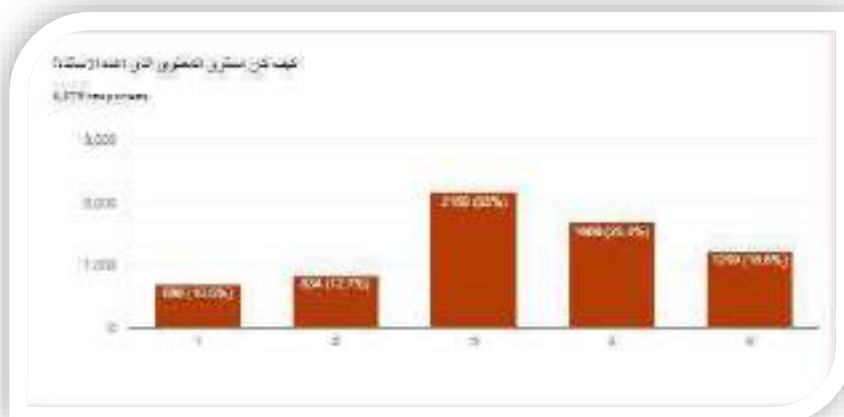
11- هل التعليم الالكتروني سهل عملية الغش للطلبة " الإجابة بأمانة شديدة" ؟



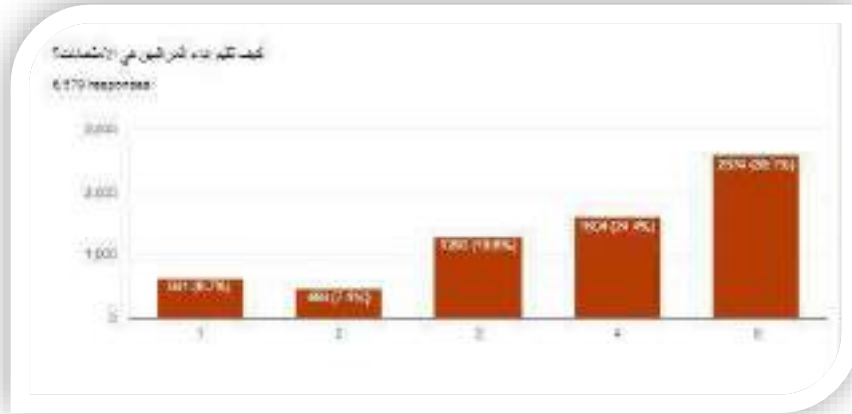
12- هل أنت مع منصة الكترونية موحدة لجميع الجامعات والمعاهد العراقية؟



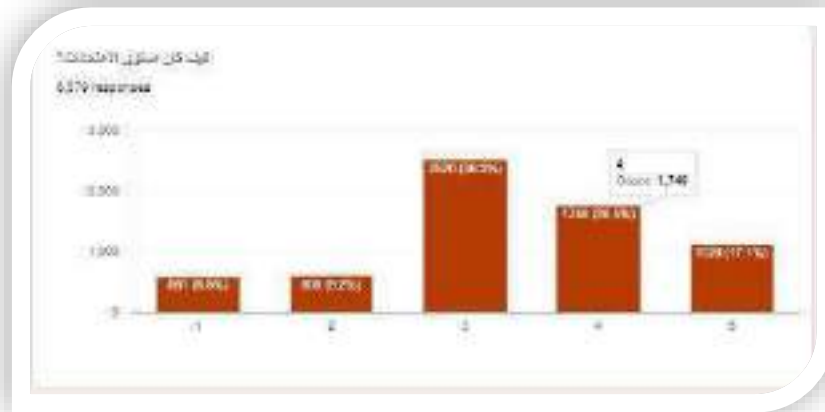
13- كيف كان مستوى المحتوى التعليمي الذي قدمه الكادر التدريسي من خلال تجربة التعليم الالكتروني؟



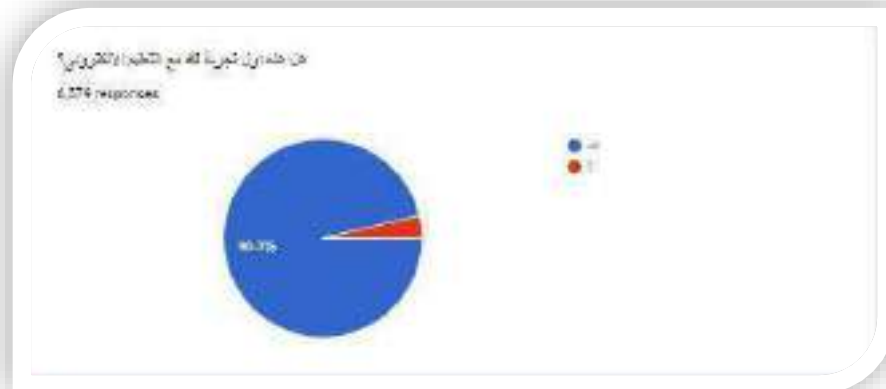
14- كيف تقيّم مستوى المراقبين أثناء الامتحانات الالكترونية؟



15- كيف كان مستوى الامتحانات الالكترونية حسب وجهة نظرك؟



16- هل هذه أول تجربة امتحانات الكترونية وفق نظام التعليم الالكتروني؟



وبناءً على ما تقدم يتبين 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- أن أكبر 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- أن نسبة المشاركين من الاناث 56.1 %، بينما نسبة المشاركين من الذكور 43.9 %.

5- أن أعلى 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 %، وتتنوع باقي الفئات العمرية بعدها.

6- أن أكبر 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 على 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 قَيّموا تجربة التعليم الالكتروني بأنها "جيدة" بينما نسبة 19.9 % قَيّموها بأنها "جيد جداً"، ونسبة 19.4 % بأن التقييم "ممتاز".

10- أن نسبة 27.8 % من المشاركين قد قَيّموا جهود الجامعة أو الكلية والدعم المتوفر لهم بأنها: "ممتازة"، بينما نسبة 26.1 % منهم قَيّموها 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 بـ "ربما"، ونسبة 15.9 % أجابوا بـ "كلا".
- 14- أن نسبة 45.1 % من المشاركين قد أجابوا بـ "نعم" وأيدوا 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 أيدوا وأجابوا بـ "نعم" لاستخدام منصة الكرتونية موحدة، 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 بأن 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 بأن 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.



- 1- يوفر التعليم الالكتروني أمكانية كبيرة جداً للمجتمع لا سيما تلك الفئات التي فاتها 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 بدءاً 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 وتقييم مستمر للوصول إلى نتائج واقعية وملموسة.
- 4- لا بد من اتخاذ إجراءات عملية في منع عملية الغش أثناء الامتحانات الالكترونية، وتدريب الأساتذة المراقبين في كيفية إدارة العملية الامتحانية.
- 5- غياب المنصة الالكترونية الموحدة في إجراء الامتحانات الالكترونية في الجامعات والمعاهد العراقية مما أدى إلى وجود مشاكل تقنية وفنية أثناء الامتحانات لدى الطلبة، بالإضافة 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، ص ١٠٤.
- (3) ربحي عليان وآخرون، وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، ط، دار الصفا للنشر، عمان، ١٩٩٩، ص ٧٨.
- (4) سالم محمد عبود وآخرون، واقع التعليم الالكتروني ونظم الحاسبات وأثره في التعليم في العراق، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة، العدد ٧، ٢٠٠٨، ص ٢٧٨-٢٧٩.
- (5) محمد الهادي، التعليم الالكتروني عبر شبكة الانترنت، ط1، القاهرة، الدار المصرية، 2005، ص 96.
- (6) احمد سعد القزاز ، التعليم الالكتروني 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 ، ص ١١٨.
- (8) تصريح صحفي لوكالة الانباء العراقية الرسمية بتاريخ 30 أيار 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 / حياة معلث زايد السلمي

إدارة التعليم جدة

Hayat200002@gmail.com

الأستاذة / سعاد مسعود محمد فرج

إدارة التعليم جدة

Hayat.alr0ooh@hotmail.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 13 منطقة، 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 المسؤولية 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.



يواجه العالم مخاطرًا بين الحين والآخر، ودائماً ما يكون المخرج منها بالعلم والتكنولوجيا، فالأهم المتقدمة تسعى لمواجهة المخاطر من خلال سبل ودراسات علمية، إلا أن الأمر هذه المرة كان أخطر وأسرع مما يتصور البعض؛ إنه فيروس كورونا المستجد الذي أحدث حالة من الهلع والفرع 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 نادى 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 الآخر 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 الآن بين ما أوقفت الدراسة والتعليم بشكل كامل، وبين ما اتبعت سبل 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, Zuchowski, et al, 2020, 350). وفي ظل ما حدث كان يجب أن لا يمر الأمر مرور الكرام أمام تكنولوجيا التعليم، ذلك العلم المتخصص في تطوير سبل 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).

وقد بذلت المملكة العربية السعودية كافة الجهود على مدى 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 توافقت ديننا الإسلامي، 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 المركز 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 وحدثتها 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 بعملية التعليم 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 كباحثين 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 مؤسسة 2، (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 إلكترونياً 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 وامكانياتها 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 مشابهة 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 ظاهرة حول (تجربة التعليم عن بعد في ضوء الأزمات كما يراها المعلمون والمعلمات) مستعینتين بمن خاض التجربة منهم والوقوف عند إيجابياتها، 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 كلاسيرو 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:

تتبع أهمية الدراسة الحالية من خلال الآتي:

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 الامكانيات 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 هـ.
- 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 لا بد من ضرورة تحديدها وفقاً للسياق الذي وردت فيه على النحو الآتي:

• **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 (العزام، 2017، 655).

وتعرفه الباحثة إجرانياً 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 كالحاسوب 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 كالفديوهات التي يقوم المعلمون بتسجيلها، ومن ثم يقوم الطلاب بمشاهدتها في أوقات فراغهم، أو البرامج التي تعرض على التلفزيونات والتي تبث المواد التعليمية أو المراسلات عن طريق الإنترنت كوسائل التواصل الاجتماعي الفيسبوك وتويتر 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 إعداد 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 نتائج التعلم، وذلك بسبب وجود علاقة وطيدة بين طريقة التعليم وتحقيق نتائج 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 وأجدي 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 يشعر بك أنك 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 الإغلاق 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، والبت 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 على 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 الحوار 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 والمنظم 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 تكمن 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 حليلة (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 إلى 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 الإجراءات المناسبة التي تهدف إلى الحد من الآثار السلبية للأزمة والعمل على تضيق 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 كالاتي:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت التعليم عن بعد:

- دراسة محمد (2015):

هدفت الدراسة إلى تبين الخدمات المكتبية التي تلائم الدارسين عن بعد بعمامة، 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 الإلكترونية 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 و12 عضوة من عضوات هيئة التدريس، واعتمدت هذه الدراسة على أداتين: الاستبانة التي طبقت على الطالبات، والمقابلة التي أجريت مع عضوات هيئة التدريس،



وأُسفرت 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 وظوظاوي (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 أكيدة.

- دراسة الرشيدى (2018):

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة توظيف التعلم الإلكتروني في جامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة 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 الإضافية من الإنترنت.

- دراسة الراغبى (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 طُبّق 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 (2010) Jacobsen:

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 المدرسية 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 ($\alpha=0.05$) تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة للمجال الإداري، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تعزى لمتغير المرحلة التعليمية 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 كأداة 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 الرئيسيين في التعليم في حالات الطوارئ: وزارة التربية والتعليم والمنظمات الدولية والمحلية العاملة في مجالات التعليم، والمعلمين الذين يدرسون اللاجئين. وعزز الباحثان أهمية توفر ثلاث دعائم استراتيجية لضمان نجاح تطبيق الإطار العملياتي في سياقها 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 إمكانية 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 وطوطوي (2018): التي هدفت إلى التعرف على مدى تأثير نظام التعليم عن بعد على ظهور قلق مستقبل التلاميذ، كما وهدفت دراسة محمد (2015) إلى تبين الخدمات المكتبية التي تلأئم 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 و12 عضوة من عضوات هيئة التدريس، أما دراسة باحمد وطوطوي (2018) طبقت على 302 تلميذ وتلميذة 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 كميًا ونوعيًا.

❖ أوجه اتفاق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة واختلافها عنها:

تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في المنهج وهو المنهج الوصفي التحليلي وتختلف في أسلوبها الظاهري، 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 الآتي:

❖ منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الفينولوجي (الظاهري) phenomenological research، وهو أسلوب من أساليب البحث الكيفي الذي يركز وصف الظاهرة من وجهة نظر الأفراد الذين يعيشون هذه الظاهرة.

وعرفه (Blodgett,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 آراء 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 استبانة 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:

عرضنا الباحثان الصورة الأولى 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.**

وترواحت 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

العبارة التي تمثله	الصياغة
من 1 إلى 10	- تنمية المعلمين لمواجهة الكوارث والأزمات.
من 11 إلى 17	- الكفايات اللازمة للمعلمين للقيام بدورهم في التعليم عن بعد أثناء الأزمات
من 18 إلى 27	- الكفايات اللازمة للمعلمين للقيام بدورهم في جانب توظيف تقنية التعليم عن بعد في التعليم
من 28 إلى 34	- التعليم عن بعد وأزمة فيروس كورونا أنموذجاً

واستخدما الباحثان 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		
لا	إلى حد ما	نعم
1	2	3

الطريقة الثانية: الاتساق الداخلي

يعد صدق المحكمين من أنواع الصدق السطحي أو الظاهري لذلك قامتا الباحثان 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.

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 هـ.

❖ 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 التربوية 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.
مهاره التعلم الذاتي والتشاركي الإلكتروني.
مهاره البحث عن المعلومات إلكترونياً.
مهاره 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) إمكانيات 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 الاجتماعي.
- 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 تسير 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 نموذجاً:

- 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؛ الرابعي، 2019؛ الرشدي، 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.



- بالإضافة إلى التزام المنزل وعدم الخروج إلا للضرورة، يجب المحافظة على الراحة النفسية قدر المستطاع وعدم التوتر.
- 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 التي يمكن أن يتعرّضوا لها وحمايتهم واجب.
- تحمّل الطالب لمسؤولياته والتفكير بالاستحقاقات القادم عليها، خاصة الامتحانات الرسمية وتخصيص هذه الفترة للاستثمار لتنمية مهاراته.
- التزام المعلمين 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.
- **التهنية 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 لطحها 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 فرصاً 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 (يوميًا – 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 فأى 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 حليلة، عزيزة سهيل (2013). دور التخطيط الاستراتيجي في إدارة الأزمات، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أحمد، أحمدابراهيم (2002). إدارة الأزمات التعليمية: الأسباب والعلاج، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- الأخرس، يوسف (2018). أثر تطبيق استراتيجية التعلم الإلكتروني على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات في الصفوف الأساسية في محافظة العاصمة من وجهة نظر معلمي ومعلمات الرياضيات، مجلة دراسات العلوم التربوية، مج45، ع4، ص ص 70- 80.
- باحمد، جويده، 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 ص 1-35.
- 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.
- الرابعي، 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 مقارنة 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.
- السعيدية، 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، المجلة 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 المسؤولين 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، جويده، وطرشون، عثمان، وعليان، علي (2019). خصائص وأهداف التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني – دراسة مقارنة عن تجارب بعض الدول العربية، المجلة العربية للدراسات 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%20Management%20In%20Institutions%20Of%20Higher%20Learning%20In%20Kenya%20A%20Case%20Study%20Of%20The%20University%20Of%20Nairobi.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://erepository.uonbi.ac.ke/bitstream/handle/11295/99436/Mukii%20The%20Role%20Of%20Communication%20In%20Crisis%20Management%20In%20Institutions%20Of%20Higher%20Learning%20In%20Kenya%20A%20Case%20Study%20Of%20The%20University%20Of%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 تعلم مهارات الإنتاج اللغوي

الدكتور/ محمد بن علي بن أحمد زيادي

وزارة التعليم - إدارة التعليم بمحائل عسير

mz111mz@hotmail.com

أولاً- مدخل الدراسة:

المقدمة:

تتفرد اللغة العربية بخصائص تميزها عن غيرها من سائر اللغات، الأمر الذي ألقى بظلاله على الاتجاه الحديث في تعلم 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 لزاماً على المؤسسات التعليمية مسايرة هذه الثورة وهذا التغيير، ولذا أضحت تعليم اللغة واكتساب مهاراتها الإنتاجية مدرجاً 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 وصولاً إلى مخرجات تعليمية عالية الجودة (العزام، 2017).

وبما أن العالم يتجه نحو التغيير الرقمي لتلبية الاحتياجات واكتساب المرونة في مختلف الظروف والأوضاع؛ فقد استوجب الأمر 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 معلماً عصرياً ورقمياً قادراً على استخدام التقنيات وتوظيفها، ومتعلماً يمتلك - في أقل الأحوال - مهارات الحد الأدنى في التعامل مع هذه التقنيات والتكنولوجيا الرقمية (علي، 2011).

وتأسيساً 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، مساهمين بذلك الحداثة، والتغيير، والتطوير النوعي والكيفي للعملية التعليمية.



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 تعليمها يتجلى في صورة ضعف يعانیه الطلاب، وينعكس على قدراتهم المحدودة في إنتاج لغة سليمة منطوقة أو مكتوبة، وهذا ما أكدته الدراسات، كدراسة (درويش، 2013)، و(الفهيد، 2014)، و(العذقي، 2016)، كما أنها قد اشتركت جميعها في حثها ودعوتها في ثنایا 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 تحولاً رقمياً يتجه نحو رقمنة مناهج التعليم، من خلال توظيف إمكانات التكنولوجيا والاتصال لدعم العملية التعليمية، ويأتي هذا التحول مواكبة للتقدم المعرفي المتسارع، ومواجهة -أيضاً- للتحديات والأزمات التي تمر بها الشعوب، الأمر الذي يستدعي ويقتضي توفير بيئة تعليمية تفاعلية مناسبة، يتم فيها تطوير 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 تعلم 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 تعلم مجود وفعال، وإمكانية تعزيز هذا النوع من التعليم – بما يوفره من برامج وتطبيقات رقمية – في تعلم مهارات الإنتاج اللغوي.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على تناول التعليم الرقمي في إطار علاقته بتعزيز تعلم 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، وتنسم 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 ركن 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 وتعلم 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 وتسلسلها في أثناء الكتابة، يضمن موضوع الكتابة أفكارًا أساسية وثنائية، 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.



يعرفه (Allen 2003) أنه: استعمال هادف ومنظم للنظم الالكترونية أو الحاسوب في دعم عملية التعلم.

ويقصد بالتعليم الرقمي تقديم محتوى تعليمي إلكتروني 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 وبالسعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلاً عن إمكانية إدارة هذا التعلم أيضاً 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 – المليون – 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 لا شك فيه أن التعليم الرقمي قد أحدث قفزة نوعية وإيجابية للوصول إلى مخرجات تعليمية ذات جودة وكفاءة عالية؛ كونه يراعي نماذج التعلم المختلفة التي تختلف وفقاً 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 تعليمية تتغلب على عوائق الزمان والمكان للمتعلم.
5. ينمي الدافعية الذاتية للتعلم.
6. يتغلب على مشكلة نقص الكوادر التعليمية المطلوبة ونقص المؤسسات التعليمية .
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).

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 اريبك (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 إلى 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 للتعرف على فاعلية استخدام القصة الرقمية على تنمية مهارات القراءة الجهرية في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي ودافعتهم 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 خليجياً وعربياً.

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.

ثالثاً- 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 1441 هـ.

عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة (60) معلماً 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 إلكترونياً 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 تبعاً 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.

رابعاً- 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:

جدول 1: ثبات أداة الدراسة

معامل ألفا كرونباخ	عدد الفقرات	الثبات الكلي لأداة الدراسة
0.960	20	

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) :

جدول 2: معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للاستبانة

معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم
0.836**	16	0.890**	11	0.895**	6	0.723**	1
0.464**	17	0.979**	12	0.838**	7	0.979**	2
0.914**	18	0.953**	13	0.826**	8	0.645**	3
0.776**	19	0.986**	14	0.754**	9	0.979**	4
0.952**	20	0.547**	15	0.471**	10	0.902**	5

** 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 وفقاً للمتغيرات الشخصية:

تم توصيف أفراد العينة المشاركين في الدراسة الحالية وفقاً للمتغيرات الشخصية (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة والتخصص) كما هو مبين بالجدول رقم (3) :

جدول 3: توصيف أفراد العينة وفقاً 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

8.4	5	من 10-لاقل من 20
3.3	2	20 سنة فأكثر

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 ونسبة 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	تكرار
		موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة			
1	يتمتع التعليم الرقمي بإمكانات وأساليب لا يوفرها أي تعليم آخر	35	22	2	1	0	4.52	0.65	1
		58.3	36.7	3.3	1.7	0.0			
2	يتميز التعليم الرقمي بالمرونة التي يحتاجها متعلم اللغة العربية	3	43	10	4	0	3.75	0.65	5
		5.0	71.7	16.7	6.7	0.0			
3	يدعم التعليم الرقمي عمليات تحديث وتطوير	3	46	8	3	0	3.82	0.60	3

			0.0	5.0	13.3	76.7	5.0	ن%	العملية التعليمية باستمرار من خلال ابتكار التطبيقات المستمر	
4	0.65	3.75	0	4	10	43	3	ت	يدعم التعليم الرقمي إيجابيات المشاركة في العملية التعليمية وبالتالي رفع مستويات المعرفة والمهارة	4
			0.0	6.7	16.7	71.7	5.0	ن%		
2	0.72	3.83	0	4	9	40	7	ت	يوفر التعليم الرقمي خيارات تعليمية تشمل استراتيجيات ومصادر وسائل وأدوات لا يوفرها أي تعليم آخر	5
			0.0	6.7	15.0	66.7	11.7	ن%		
	0.42	3.93	المتوسط الحسابي المرجح العام							

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 الأولى 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 بإمكانات 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 :

جدول 5: استجابات أفراد 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	ت	3	39	15	3	3.70	0.65	2	57.6**
	ن%	5.0	65.0	25.0	5.0				
7	ت	2	38	16	4	3.63	0.66	4	54.6** 7
	ن%	3.3	63.3	26.7	6.7				
8	ت	3	38	13	6	3.63	0.74	3	50.5**
	ن%	5.0	63.3	21.7	10.0				
9	ت	2	38	15	5	3.62	0.69	5	53.2**
	ن%	3.3	63.3	25.0	8.3				
10	ت	11	38	9	2	3.97	0.69	1	50.0**

										يدعم التعليم الرقمي قدرات استغلال طبقات الصوت والنبرات الخاصة عند التعبير عن المواقف والأحداث.
				0.0	3.3	15.0	63.3	18.3	%ن	
		0.56	3.71	المتوسط الحسابي المرجح العام						

****تدل على أن قيم اختبار مربع كاي دالة إحصائياً 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 لتنمية 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 -أيضاً- 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).

وأخيراً اتضح من النتائج بالجدول رقم (5) أن جميع قيم اختبار مربع كاي جاءت على نحو دالٍ إحصائياً 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.

جدول 6: استجابات أفراد العينة حول مدى إسهام التعليم الرقمي في تعليم مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي (الكتابة)

رقم الفقرة			خيارات الإجابة								
			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**
			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**
			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**
			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**
			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
			25.0	58.3	13.3	3.3					
			المتوسط الحسابي المرجح العام								
			3.81								
			0.58								

**تدل على أن قيم اختبار مربع كاي دالة إحصائياً 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 معززاً 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 متمثلاً 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 معياري (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.

وأخيراً، 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 أفراد 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 بشدة	غير موافق				
16	ت	3	39	15	3	3.70	0.65	2	48.93**
	ن%	5.0	65.0	25.0	5.0				
17	ت	2	38	16	4	3.63	0.66	4	58.80**
	ن%	3.3	63.3	26.7	6.7				
18	ت	3	38	13	6	3.63	0.74	3	49.73**
	ن%	5.0	63.3	21.7	10.0				
19	ت	2	38	15	5	3.62	0.69	5	48.93**
	ن%	3.3	63.3	25.0	8.3				
20	ت	11	38	9	2	3.97	0.69	1	61.47**
	ن%	18.3	63.3	15.0	3.3				
المتوسط الحسابي المرجح العام									
						3.88	0.58		

**تدل على أن قيم اختبار مربع كاي دالة إحصائياً 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 يمكن 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 متمثلاً 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 بنسبة 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.

وأخيراً، 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 بالجدول التالية:

جدول 8: نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق حول أبعاد التعليم الرقمي باختلاف التخصص

أبعاد التعليم الرقمي	الدرجة	المتوسط	مجموع الرتب	قيمة اختبار مان ويتني	اختبار ويلكسون	الدلالة الإحصائية
درجة الوعي بالتعليم الرقمي	تربوي	54	30.95	1671.5	137.50	0.53
	غير تربوي	6	26.42	158.50	158.50	
إسهام التعليم الرقمي في تعلم مهارة الإنتاج اللغوي الشفوي	تربوي	54	31.42	1696.5	112.50	0.20
	غير تربوي	6	22.25	133.5	133.50	
إسهام التعليم الرقمي في تعلم مهارة الإنتاج اللغوي الكتابي	تربوي	54	30.83	1665.0	144.00	0.63
	غير تربوي	6	27.50	165.0	165.50	
تحديات تطبيق التعليم الرقمي في اللغة العربية	تربوي	54	31.13	1681.0	128.00	0.37
	غير تربوي	6	24.83	149.0	149.00	

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 عاملاً مؤثراً في وجهات نظر أفراد العينة حول درجة الوعي بالتعليم الرقمي، وإسهاماته في تعلم مهارات الإنتاج اللغوي الشفوي والكتابي، وتحديات تطبيقه في تدريس اللغة العربية.

جدول 9: نتائج اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق حول أبعاد التعليم الرقمي باختلاف المؤهل العلمي

أبعاد التعليم الرقمي	الدرجة	المتوسط	مربع كاي	قيمة اختبار مان ويتني	اختبار ويلكسون	الدلالة الإحصائية
درجة الوعي بالتعليم الرقمي	أقل من بكالوريوس	7	26.21	2.04	2	0.36
	بكالوريوس	47	32.07	2.04	2	
	ماجستير فأعلى	6	23.17	2.04	2	
إسهام التعليم الرقمي في تعلم مهارة الإنتاج اللغوي الشفوي	أقل من بكالوريوس	7	25.07	2.556	2	0.28
	بكالوريوس	47	32.30	2.556	2	
	ماجستير فأعلى	6	22.750	2.556	2	
إسهام التعليم الرقمي في تعلم مهارة الإنتاج اللغوي الكتابي	أقل من بكالوريوس	7	28.43	3.275	2	0.19
	بكالوريوس	47	32.18	3.275	2	
	ماجستير فأعلى	6	19.75	3.275	2	
تحديات تطبيق التعليم الرقمي في اللغة العربية	أقل من بكالوريوس	7	25.36	4.379	2	0.11
	بكالوريوس	47	32.69	4.379	2	
	ماجستير فأعلى	6	19.33	4.379	2	

بيّنت 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 عاملاً 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.

جدول 10: نتائج اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق حول أبعاد التعليم الرقمي باختلاف سنوات الخبرة

أبعاد التعليم الرقمي	سنوات الخبرة	الدرجة	قيمة اختبار مربع كاي	الدرجة الحرة	الدلالة الإحصائية
درجة الوعي بالتعليم الرقمي	أقل من 10	53	31.57	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	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	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	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 عاملاً 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 خصيصاً.
- 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.

خامساً-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.
- أحمد، بكار (2015). فقر المعجم اللغوي وآثاره في التمكن من اكتساب مهارات الفهم والإنتاج، 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، ص 109- 122.
- عمر، كمال عوض (2010). تطوير نظام للتعليم الرقمي، دراسة حالة معامل كلية علوم الحاسوب وتقانة المعلومات، رسالة ماجستير - 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.

العذقي، ياسين محمد (2017). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التدريس المتميز في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية.

علي، كمال زعفر (2013). القراءة والمحادثة في ضوء منهج تكاملي، ط3، الدمام: مكتبة المتنبى.

زيتون، حسن حسين (2005). رؤية جديدة في التعليم الإلكتروني: المفهوم، القضايا، التطبيق، التقييم، المملكة العربية السعودية: الدار الصوتية للتربية.

الشمراي، عليا 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 الإلكتروني 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 إيجابياً، 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 جداء (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 للتعليم عما هو سائد في الفصول التقليدية، وكذا يسد النقص القائم بها (معمر، 2015، 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 يركز 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 إيجابية 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 فإن الاتجاهات تحتل مكانه أكاديمية بحثية 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 إيجابية نحوه، وهناك حالة شرطية لها علاقة باستخدام تقنية الانترنت كوسيط تعليمي تكنولوجي، أي أنه في حالة إذا كانت هناك اتجاهات إيجابية للطلاب نحو التعلم من بعد، فإنهم 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 وفقاً للطلاب 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 إجاد واستخدام أحدث الأساليب والاستراتيجيات، وهذا ما دعت إليه 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 الامكانيات التي تساعدهم على تكوين الاتجاهات الايجابية نحوه، لذا يسعى البحث الحالي إلى تنمية اتجاهات طلاب التعليم العام نحو التعلم من بعد من خلال بيانات 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 بيانات 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 الإلكتروني.

المتغير التابع: اتجاهات طالبات التعليم العام نحو التعلم من بعد.

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 إجرائياً:

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 إلى 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 على 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:

يتم دمج التعليم الإلكتروني من بعد خلال نوعين من بيئات التعلم وهما: التعلم الشبكي المساعد 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 الإلكتروني 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) إلى إدارة ومتابعة وتقييم التدريب والتعليم المستمر لجميع البرمجيات المتعلقة بالبرامج التعليمية من بعد، ويشار إلى 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 الأثارة 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، وآخرون، 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 أفينوجلو (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 المحتوى	في أي وقت يحدده المتعلم	مرتبط بميعاد وميقات صفي يحدد من قبل المؤسسة
ال إتاحة	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 أو العرض التقليدي أو الموجه والتلقين.

بعد العرض السابق والتعرف على أساسيات 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 ومقتن، 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 أساسية 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 حكماً 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 فإن 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 الأساسية لتغير الاتجاهات:

وعلى الأساس السابق ينبغي مراعاة جملة من المبادئ الأساسية في أي 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 الإيجابية والسلبية. إدراك ان هناك اتجاهات قوية أو محورية لها ثقل كبير في تحديد أدوار الفرد في الحياة، وفي ادراكه لذاته وللآخرين.

4- قياس الاتجاهات Measurment Attitudes

يهدف قياس الاتجاه إلى معرفة الموافقة أو الرفض نحو موضوع معين من الموضوعات المقاسة فيها الاتجاهات للغة 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: الجبالي (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 الأنواع شيوعاً وفائدة للباحثة من حيث التوافق مع موضوع مقياس الاتجاه والتعامل معه في الدراسة الحالية وهو مقياس ليكرت likert

Measurement

والجدير بالذكر أن تنمية الاتجاهات نحو استخدام التعليم والتعلم من بعد عبر المواقع التعليمية 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 الأنترنت موجبة فأنهم قادرون على اكتساب المعرفة ، واكتساب خبرات التعلم، ووجود علاقة بين الاتجاهات الايجابية نحو التعلم من بعد عبر الأنترنت، والثقة والمشاركة في التعلم (Reynolds, 2017, pp, 419: 929)

7-الاتجاه نحو استخدام الأنترنت 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 الأنترنت 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) النويهى (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 والتآلف 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 ومعرز لعملية التعليم.

2. تقييم برامج التعليم الإلكتروني المتاحة حسب نماذج أنماط التعلم المختلفة، وإعادة بنائها بطريقة تراعي أنماط التعلم المختلفة.
3. إنتاج بيانات 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 يتيح العليم الإلكتروني

إجراء دراسات وبحوث حول معايير تصميم وبناء بيانات التعلم الإلكترونية من بعد في ظل منظومة الجودة الشاملة.

المراجع

أولاً: 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 النفس، ط 12، القاهرة: دار المعارف ، ص 273
- رضوان، مصطفى 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 السيرة 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: عالم 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

السني، 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 210: 182

الشافعي، سهام أحمد، الشامي، منار مرسى (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 القرى بمكة المكرمة رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. كلية التربية المملكة العربية السعودية

الشرمان، علي (2012) أثر استخدام الألعاب 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 الإلكتروني 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 الأولى 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، ممدود 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 الإلكتروني، محدثاته ومبرراته ووسائله، الإسكندرية، دار الوفاء لعنفا 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 الإلكتروني القاهرة دار الفكر العربي

القطب، محمد فاروق عبد الله (2014) دراسة مقترحة لتطوير نظم ادارة التعليم الإلكتروني 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 الكمبيوتر 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 الإلكترونية، 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

معمّر، 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?section=articles&article=29-1>

Harris, R. (2011) attitudes, Behavior , and social practice, journal of sociology & social Welfare, 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 toward – 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/ رريدة بنت عدنان حامد الأنصاري

أستاذة 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، وإيجاد 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 نظاماً تعليمية جديدة وغير تقليدية، وأصبحت الدعوة للأخذ بأنظمة التعليم الإلكتروني أحد أهم آليات دعم العملية التعليمية وتجديدها بمؤسسات التعليم ومن ثمّ 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 جوهرى 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 معنيّ 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 إصلاح تربوي منشود فالمعلم كمن يرسم لوحة يرى فيها مالا تراه العيون حيث يفجر الطاقات ولا يدع ينايبيها 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 لا بد 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 ثم 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 خاصة 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 وأنظمتها 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 بدوره لا يمكن لأي نظام تعليمي تحقيق أهدافه وما يصبو إليه مما يوجب الاهتمام بإعداده والرقى 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 مسؤولاً 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 الأخذ 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 ضوءها.

- 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 ويُمكن 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 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 بجامعة طيبة بينبع والذين يعملون في مختلف كليات الجامعة للتخصصات الأدبية والعلمية 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 يؤدي 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 التعلم الإلكتروني وتؤثر سلباً 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 الموضوعية 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 مرّن 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 يعتمد 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، وتحدت 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

كلًا 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 التعلم الإلكتروني التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في

الجامعات الأردنية الخاصة". هدفت الدراسة إلى التعرف على تحديات التعلم الإلكتروني التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظرهم، وتحددت مشكلة الدراسة في الكشف عن تحديات التعلم 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 تم اختيارهم بطريقة عشوائية من أربع جامعات أردنية خاصة للفصل الدراسي الثاني (2011/2012)، 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 عنت 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.



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 فعال 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 للتعليم.
- 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 تمكن 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 يساهم في التغلب على مشكلة الفروق الفردية بين المتعلمين.

ويمكن أن يساهم 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 اكتساب 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 الكم على استراتيجية الكيف فلم تراعى 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 وخريجها 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 إعداداته 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 ينبع 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

تمّ 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 يمتلكاً لِرَافِدٍ 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 الإلكتروني 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 واثقان وتوظيفها إيجابياً 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 ويُسهّم 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 تكفي العملية التعليمية بالجوانب النظرية فقط في مرحلة تأهيل وإعداد المعلم بل تكون أهدافها قابلة للتطبيق والتحقيق مرتبطة بالواقع ومتغيراته ومستجداته المختلفة. وتمّ 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 وتحديثه.
- تبني عدة استراتيجيات وأساليب تعليمية فعالة 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 إيجابي نحو التعلم ملماً بوسائل وأدوات بناء المعرفة وإعادة صياغتها، قادراً على الابتكار والتجديد، وتوليد الأفكار وطرح البدائل ومناقشتها 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 الإمكانيات اللازمة للتنمية المهنية للمعلم مثل الميزانيات الكافية والمدرّب الكفاء 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 تركز 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 مساهمة 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 للأقوى هو ذلك الذي يمتلك سلاح العلم والمعرفة والقادر على استخدامها والاستفادة منها. ومن هذا المتكأ يتبين دور الإعداد الفعّال للمعلم القادر على الانتقال من مرحلة طوفان المعلومات إلى مرحلة ثقافة المعرفة ولا بد 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 بناة؛ هذا مع عدم التركيز على المعوقات التي من دورها جعل التطوير أمراً خيالياً وسراب لا يمكن بلوغه فالقضية تحتاج إلى كثير من العزم والتفائل 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 إلا 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 بالعود 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 صور 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 امرأ 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 واستشرف نماذج تربوية لهذه البرامج من خلال الاسترشاد بمقارنات مرجعية متميزة.
- البدء بإصلاح أنظمة مؤسسات التعليم وتقديم استراتيجيات 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، ربيعة 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، و مقابلة، بسام (2013). تحديات التعلم 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 - 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، مصطفى يوسف (2007). تحديات العولمة التربوية المتعلقة بالمدرسة وسبل مواجهتها. بحث مقدم إلى مؤتمر "الإسلام والتحديات المعاصرة" المنعقد بكلية أصول الدين بالجامعة الإسلامية في الفترة: 2-3/4/2007. 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. ويؤشر 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 وسائل 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 للتحول الرقمي بوزارة التعليم في سياق مساعي الوزارة لتسريع التحول 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 أهمية 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 الدراسة 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، ١٤٣٦/١٤٧: 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.

- 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 (الشفريّة وآخرون، ٢٠١٨)

فقد أصبح التوجه التقني 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.

- البرمجيات Software : 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، والمحليلين 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، فلا بد 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 وأمنة، يمكن الدخول إليها بسهولة من قبل الجهات المعنية. وبتفعيل التواصل بين المؤسسات، إضافة إلى التقنيات الخاصة لتسهيل الاتصال بين كافة الإدارات 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 دوراً مهماً 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 أنواعها 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 ومسؤولياتهم بفاعلية 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 لأكثر عدد ممكن من المنظمات للتفاعل واستخدامها. وكذلك توفير الأمن الإلكتروني والسرية الإلكترونية على مستوى عال لحماية المعلومات الوطنية والشخصية، ولصون الأرشيف الإلكتروني.

ويعد وجود التشريعات والنصوص القانونية أمراً مهماً، فهي الهيكل الذي يؤيد ويدعم التكنولوجيا ويسهل عملها، ويضفي عليها المشروعية والمصادقية 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 ثابتة للقضايا المتوقعة عند البدء بالتخطيط، ومنها على سبيل المثال:

- ما أشار إليه عابنة (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 (عبانة، 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 التكنولوجيا 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 التكنولوجيا 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 الإلكترونية 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 والشيايب (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 الموضوعية.
- تزويد نظام المتابعة والرقابة بالمعلومات اللازمة عن تنفيذ الخطط والبرامج والعوامل البيئية المختلفة مع إجراء التحليل اللازم واتخاذ القرارات، وتزويد نظام التشغيل بالأوامر والتعليمات 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 وتدفعها من خلال إنشاء شبكات وبرامج معلومات تسهم في إنجاز العمليات التخطيطية في وقت قصير وبتكاليف أقل.
- يساعد الإدارة العليا في المؤسسة التعليمية 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 للتعنبؤ 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 أثارها 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 استثمارات 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 الأزمة
- الاستفادة من التكنولوجيا الإدارية في وضع برنامج تدريبي واضح، حيث يتم عمل تجربة لكل سيناريو متوقع لحدوث الأزمة، وخطط الطوارئ لمواجهة الأزمات.

- عمل تحليل كفي 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 ملاسبات 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 يلزم 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 والخللان (٢٠١٨) والعريفي والمطيري (٢٠١٦) بعض أساليب تطوير إعداد الخطط والبدائل لمواجهة 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 إعاره 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 التقييم

- 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، والشباب (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 موظفاً، 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 عددهن 167 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 (2013) Bobbera 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 الممارسات القيادية، والمعرفة التربوية لمديري المدارس، ولقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي لبرامج التطوير المهني لمديري المدارس على ممارساتهم التكنولوجية داخل المدرسة.

٦- دراسة رامن 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)، ومعايير 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 الأزمات إلى أن مواقف الطلاب تجاه التدريب على التعامل مع الأزمات يتسم بالضعف واللامبالاة وأيضاً أن إدارة المدرسة تعبئ الاستثمارات الموسمية حول الأمن والسلامة بطريقة شكلية لا تنقل الواقع المدرسي الحقيقي مع أن اللوائح والأنظمة والإجراءات المتصلة بإدارة الأزمات تنسم بالوضوح. وتوصلت الدراسة فيما يتعلق بمتطلبات إدارة الأزمات إلى 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 استخدام 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، وأخيراً 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 المتغيرات 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) مديراً، 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 أمراً مهماً من قبل مستشاري مدرسة ميسوري، ويرى قادة المدارس أهمية الاستفادة من المستشارين وإشراكهم في وضع السياسات وإجراءات الاستجابة للأزمات. ثانياً، كما إن تطوير الكفاءة الذاتية للمستشارين؛ يجعلهم أكثر نشاطاً 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.

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في موضوعها بتناولها التكنولوجية 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 في دراسة الختالين، والشيايب (٢٠١٣) التي تمثلت في العاملين بالدوائر الحكومية الأردنية بمحافظة إربد، وجمعت دراسة الشريف (٢٠١٣) ودراسة رمان 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 ٣٧٩ من 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. واستُخدم 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 أعدت 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:

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 الإلكترونية 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 بالملكة، 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 (٢٠١٤) Werner التي توصلت لأهمية الاستفادة من فهم المستشارين وإشراكهم في وضع السياسات وإجراءات الاستجابة للأزمات. وحصلت العبارتين رقم ٤، و ٥ على المرتبة الثانية والثالثة بمتوسط حسابي (2.48/2.60) على التوالي. وهو ما يتفق مع نتائج دراسة الختالين، والشباب (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 الإلكترونية الروتينية، وقد يعد جانب الأمن والسلامة كأحد عناصر إدارة الأزمات والمرتبطة 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 الإلكترونية ببوابة الرياض التعليمية	2.60	0.49	عالية
٣	٥	التواصل المستمر مع الأنظمة الإلكترونية 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 الإلكتروني 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 المتوقعة 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	العبرة	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 مهارات 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، و ٢ 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 (٢٠١٤) Werner التي جاء فيها التحضير للتدخل في الأزمات بأهمية عالية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مقترحات تحسين توظيف القادة التربويين للتكنولوجيا الإدارية في التخطيط لإدارة

الترتيب	الرقم	العبرة	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 الإمكانيات 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

الأزمات بمدينة الرياض؟ للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاول الأداة كما يلي:

مناقشة وتفسير النتائج:

يتضح من الجدول أعلاه تحقق محور مقترحات تحسين 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، والشيايب (٢٠١٣) التي خرجت بوجود أثر إيجابي وهام ذي دلالة إحصائية لمستوى استخدام تكنولوجيا المعلومات على أداء العاملين ككل. ودراسة هيل (2015) Hill ، 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 رaman وThannimalai & Ismail (٢٠١٩) التي جاءت بأهمية تركيز البرامج التحضيرية للمدراء على القيادة القائمة على التكنولوجيا لتعزيز تكامل التكنولوجيا في الفصول الدراسية. وتعزو الباحثة ذلك لقلّة 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 ولا سيما 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 يحدّد 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 لتحقيق 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، يوصى 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 نموذج للقيادة المدرسية الموظفة للتكنولوجيا الإدارية في التخطيط لإدارة الأزمات.



اتسع نطاق الاعتماد على التكنولوجيا الإدارية مع تسارع وتيرة التقدم التكنولوجي ليشمل مختلف المجالات الحيوية بما فيها إدارة الأزمات. ويمكن القول بأن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تلعب دوراً 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 الأزمات والاستفادة من إيجابياتها. وقد بذلت وزارة التعليم جهوداً كبيرة مؤخراً، حيث أشاد خبراء "التعليم الإلكتروني" بنجاح وزارة التعليم والجامعات السعودية في التحول للتعليم عن بُعد، مؤكدين: ما نشاهده الآن بشكل استثنائي هو ما سنشاهده بشكل طبيعي في المستقبل، ودعم الجهود الوطنية لتسخير إمكانيات 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؛ البوسعيد، خميس؛ البلوشية، بدرية (٢٠١٧). معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المدارس الخاصة بمحافظة 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 في مدارس التعليم العام بإدارة التربية والتعليم في مدينة الرياض. مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية، ١٦١(١)، ٥٤٠-٥٨١
- الحربي، بدرية (٢٠١٥). معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة القصيم من وجهة نظر القيادات الإدارية والأكاديمية بالجامعة والحلول المقترحة لها. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى
- الختالين، يزن؛ الشياح، 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.
- الزغبى، ميسون (٢٠١٤). درجة توفر عناصر إدارة الأزمات في مديريات التربية والتعليم في محافظة أربد من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها. مجلة العلوم التربوية، جامعة آل البيت. ٤١(١)، ٣٧٩-٣٨٧.
- السقا، أمثال (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 بالملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. ١٣٩(١)، ٨٩-١١٢.
- الشفري، 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 الاستراتيجي في الجامعات السعودية الناشئة: دراسة حالة على جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس. ٢(١٩)، ٣٨-١.
- 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، حصّة؛ 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 أمجد بوقرة بومرداس. ٥(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 ثلجي الأغواط، ٥١(٨٢)، ١٠٠-١٠٠.
- متولي، لبنى؛ سليمة، عبير؛ القصبي، راشد (٢٠١٢). تطوير الأداء الإداري للمدارس باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الإدارية. مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد. ١٢(١)، ٦٥٣-٧٣٤.
- 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 ١٤٤١/١/٢ 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 التحول 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). تأتئ في سياق تعزيز الاعتماد على التقنية - وزارة التعليم تنشئ وحدة التحول الرقمي. [خبر]. تم استرجاعه في ١٤٤١/١٢/٣ 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 النقلة السريعة في مجال التقنية إلى ظهور أنماط 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، وبصورة 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 بشكل آلي 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 تمكن 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 الستينيات، 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 دراسات مقارنة بين الاختبارات الإلكترونية والورقية من أجل تحديد كفاءة وصدق وثبات الاختبارات الإلكترونية في مقاييس الشخصية والذكاء.

أما استخدام الاختبارات الإلكترونية في مجال التعليم؛ فلم يكن هناك دراسات ذكر قبل عام 1986م. وبعد هذا التاريخ؛ ظهرت أبحاث ركزت على دراسة درجة التكافؤ بين الاختبارات الإلكترونية والورقية، وتحديد العوامل التي تؤثر على أداء المستخدمين للاختبارات الإلكترونية حالياً، ويوجد ازدياد متسارع في استخدام الحاسوب لأغراض التقييم في مؤسسات التعليم العالي حول العالم.

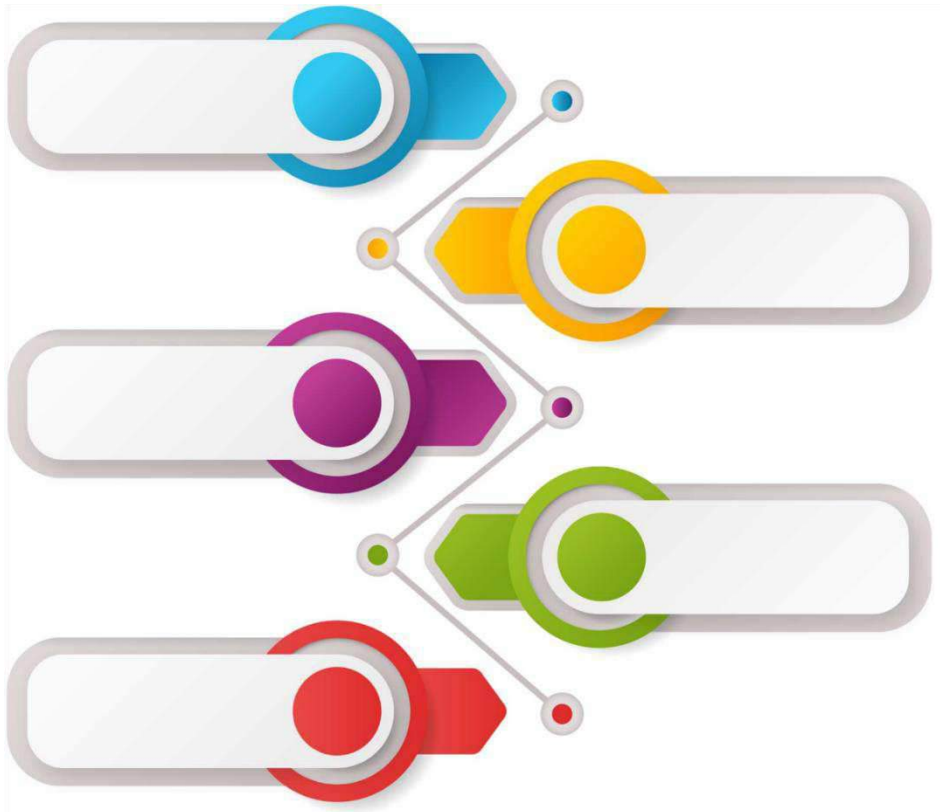
كما أن هناك اتجاهات حكومية تسعى إلى استخدام الاختبارات المحوسبة في مراحل التعليم العام. من هذه الاتجاهات الإستراتيجية التي تبنتها الحكومة البريطانية الاستخدام الاختبارات المحوسبة في المرحلة الدراسية الثالثة (13 - 14 سنة) بحلول عام 2008م.



خصائص ومزايا الاختبارات الإلكترونية

حدد عدد من الباحثين خصائص الاختبارات الإلكترونية والتي تتمثل في:

وجود خمس خصائص للاختبارات الإلكترونية هي:



وتتمثل الخصائص من وجهة نظر 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 آني 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:



تتمتع الاختبارات الإلكترونية بالآتي:



- بالمرونة، حيث يمكن تطبيقها قبل الشرح وبعده وفي أثناءه.
- 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 ستتحوّل إلى أسئلة إلكترونية تقليدية ما لم تُصنّف ميزة التوليد العشوائي للأسئلة الإلكترونية؛ أي الميزة التي تغيّر من نوع السؤال ورقمه وترتيب خياراته في كل مرة يُجرى فيها الاختبار.

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:

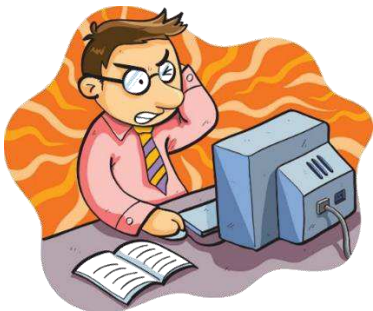
- تحتاج إلمام المعلم والمتعلم بمهارات استخدام التطبيقات التقنية.
- احتمال الغش فيها كبير، وخاصةً إذا نشرت على الإنترنت.
- احتمال حدوث عطل في الجهاز الإلكتروني في أثناء أداء الاختبار؛ الأمر الذي يضيع جهد المعلم والمتعلم، وقد وقعت هذه الحادثة أكثر من مرة أثناء أداء اختبارات الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL)

ومن عيوب الاختبارات الإلكترونية أيضاً:

- أن إعدادها يستهلك وقتاً طويلاً، لما تتطلبه من مهارات وتدريب العمليات الإعداد والتنفيذ.
- ويضيف إلى أن قياس المهارات العليا أمر صعب في الاختبارات المحوسبة كونها تعتمد -بشكل عام- على نوعية الاختبارات الموضوعية.
- أن الاختبارات الإلكترونية تتطلب مهارات وخبرة جيدة بتكنولوجيا المعلومات من قبل الطالب والأستاذ، وهذا يستوجب تدريباً كافياً 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 المصادقية 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 سعياً 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 تلقائياً.

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 توافرها 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 بشكل عام يمكن اعتبار الاختبارات الورقية نسخة مباشرة لمحتوى وترتيب الاختبارات الورقية، والفرق الوحيد هو أن أدائها يكون على الحاسوب بدلاً 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.



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 بطريقة عشوائية تختلف في كل مرة 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 بطريقة 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

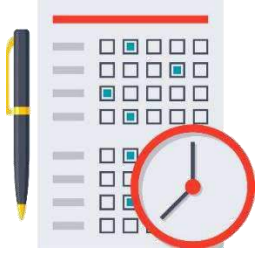
برنامج صانع الاختبارات الإلكترونية (wonder Share Quiz Creator):

- 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.
 - إملأ 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 الإنترنت 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.



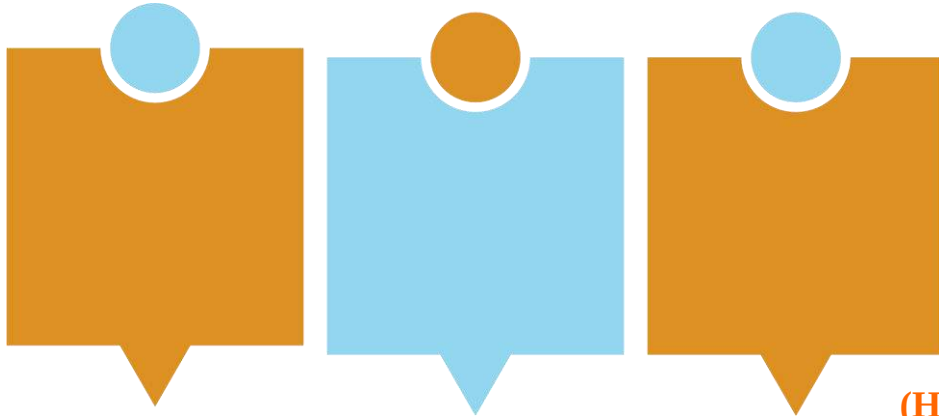
برنامج (Qedoc Quiz Maker):

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 والفاش.
- يدعم نشر الملفات على صفحات الإنترنت.
- يمكن من خلاله تصميم بنك الأسئلة الإلكترونية يوفر مجموعة واسعة من الأدوات الكتابية المعادلات الرياضية.

ويؤخذ على هذا البرنامج أن:

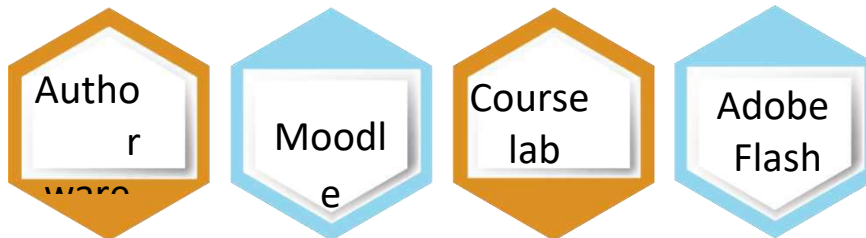


برنامج: (Hot Potato)

برنامج مجاني متوفر على شبكة الإنترنت، ويمكن تحميله بسهولة؛ ويتيح تصميم بعض الأسئلة الإلكترونية:

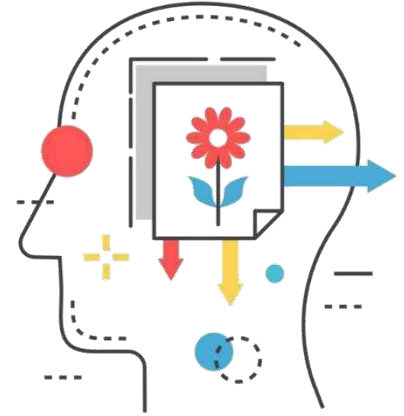
- مثل الاختيار من متعدد.
- الاستجابات المتعددة إكمال الفراغ.
- كما يتيح تصميم بنك الأسئلة الإلكترونية.
- تتوفر منه واجهة رسومية باللغة العربية؛ إلا أنه لا يدعم اللغة العربية، يحفظ ملفاته كصفحات إنترنت.

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 تعلم 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 مزيداً من التقدم، وذلك تجنباً 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 أدائه جيداً 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، وأحياناً تحوّل درجة الطالب إلى نسبة مئوية.

اختبارات التمكن:

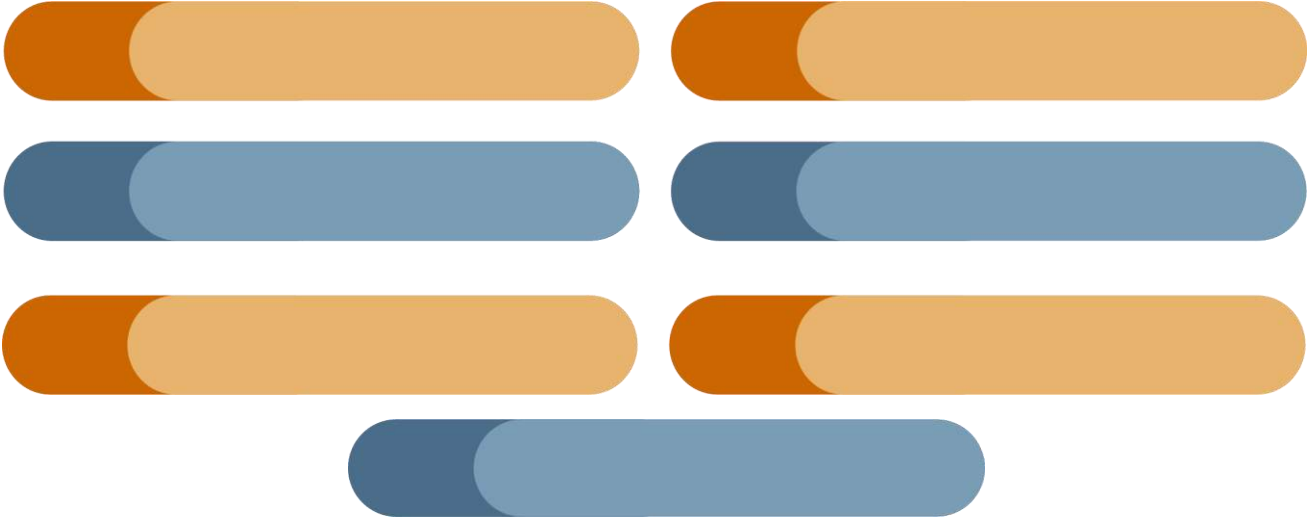
هي اختبارات تحصيلية، ولكن تختلف عنها في كون لها معايير محددة مسبقة، ولا يعد الطالب متمكنة إلا إذا وصل إلى الحد الأدنى الموضوع مسبقاً؛ كأن يوضع حد النجاح -مثلاً- بإجابة الطالب عن (9) أسئلة من (10) أسئلة. هناك معيار آخر؛ وهو أي خطأ في الإجابة يقود الطالب إلى الخروج من الاختبار.

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 دقة وأقل وقت ممكن.

أنواع الأسئلة الإلكترونية



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 موهمة، 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 كلمة أو عبارة محددة؛ وهذا النوع يتطلب مبرمج ذا خبرة عالية من أجل التعامل مع كل الاحتمالات التي يكتبها المتعلم.

إضافة 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 حدٍ 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 آلياً؛ 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

المخلص:

استهدفت هذه الدراسة التحقق من أسباب التأثير الإيجابي لإستراتيجية الصف المقلوب في مخرجات التعلم المختلفة، ولتحقيق ذلك استخدم المنهج الوصفي "التحليل البليومتري". وقد تم تحليل (240) دراسة علمية محكمة وتقييمها بطريقة نقدية، ضمن مدى ثمان سنوات من عام (2012- 2020). وذلك لتقصي 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 إستراتيجية الصف المقلوب أو المعكوس (Flipped Classroom)، التي تعد شكلاً من أشكال التعليم المدمج الذي يوظف التقانة الحديثة בזكاء لتقديم تعليم يتناسب مع متطلبات وحاجات المتعلمين في القرن الحادي والعشرين (الذويخ، 2013).

وقد اعتبر المهتمون بطرائق التدريس واستراتيجياته أن التعليم المقلوب يمثل 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 التعلم (زوحى، 2014).

وقد عرّف بيشوب وفرلجر (Bishop and Verleger, 2013, p.2) إستراتيجية الصف المقلوب بأنها: "إستراتيجية تعليمية توظف التعلم غير المتزامن عن طريق مشاهدة مقاطع فيديو مسجلة للمحاضرات والدروس، التي تحقّق 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 إستراتيجية الصف المقلوب تحتوي على نوعين من الأنشطة التعليمية التعليمية، هما: التعلم التفاعلي الجماعي بين المتعلمين في أثناء الحصة الدراسية، والتعلم الفردي الموجه خارج وقت الحصة الدراسية عن طريق مشاهدة مقاطع الفيديو المسجلة.

وأشار الزهراني (2015) إلى أن هذه الإستراتيجية تقوم على قلب العملية التعليمية، 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 الـ Web2، 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؛ ليتمكن من فهم المادة المعروضة، ويستطيع التنقل بين المشاهد السابقة واللاحقة لاستيضاح نقطة معينة، 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، ويقدم الدعم للمتعلمين الذين هم بحاجة إلى مزيد من الرعاية. فيتمكن بذلك من قضاء المزيد من الوقت في التفاعل مع المتعلمين، والتعمق 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 تراعى في مجملها المتعلم وحاجاته وإمكانياته من أجل تحقيق تعلم أفضل، مما أهلها لتحظى باهتمام كبير في كثير من الدول المتقدمة.

وقد لاحظت الباحثة ندرة الدراسات الببليومترية التي هدفت إلى تحليل الدراسات السابقة المنفذة 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 المنفذة 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 الأكاديمية المناسبة لتطبيق الإستراتيجية، والدول التي نفذتها، وطرق جمع البيانات، والتوصيات والبحوث المستقبلية المطلوبة. وتوصّلت الدراسة إلى أن عدد الدراسات المنفذة في هذه الإستراتيجية ينمو بصورة سريعة مع الزمن مما يشير إلى الاهتمام المتزايد بالإستراتيجية، وأغلب الدراسات ركزت 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 المنفذة 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 ملءة الصف المقلوب بسبب ضعف جودة المحاضرات المرئية والمعلم غير المدرب.

وأجرى بورمان (Bormann, 2014) دراسة تحليلية لاستكشاف فاعلية إستراتيجية الصف المقلوب في مشاركة الطلاب وتحصيلهم الدراسي بالإضافة إلى مزايا النموذج المقلوب مقارنة بالنموذج التقليدي من خلال تحليل (19) دراسة علمية محكمة تناولت موضوع الصف 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 توفر 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 الصف 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 توصّلت إليها. وقد توصّلت الباحثة 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، والتعاوني.

مشكلة الدراسة:

يعد تحليل الرسائل الجامعية والدراسات العلمية المحكمة 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 الإستراتيجية وفعاليتها قد يفتح المجال للمعلمين والمشرّفين 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، وتقصي أسباب التأثير الإيجابي لإستراتيجية الصف المقلوب في المتغيرات التي تناولتها.

سؤال 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 والتعلّم، 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 التعليمية، 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 التوصل إليها.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي البليومتري، 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 المتغيرات، وأسباب التأثير الإيجابي لهذه الإستراتيجية.

عيّة الدراسة:

تكوّنت عيّنة الدراسة من (240) دراسة علمية تناولت إستراتيجية الصف المقلوب، تنوّعت بين رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه، والدراسات العلمية المحكمة المنشورة، خلال الفترة من عام (2012-2020م).

أداة الدراسة:

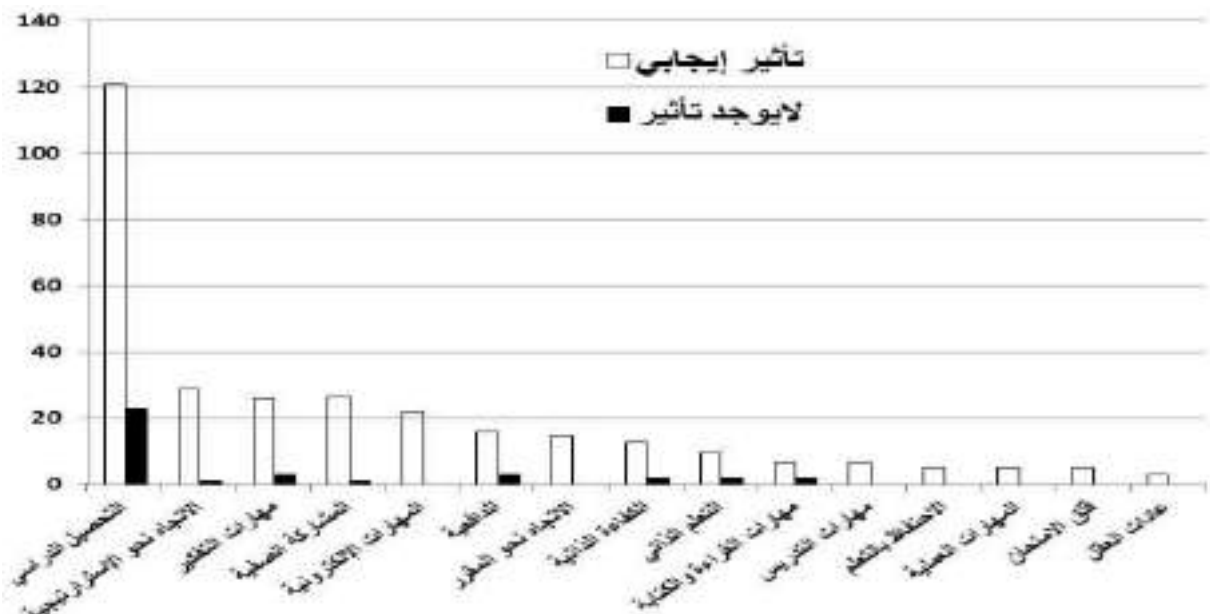
استُخدمت في هذه الدراسة بطاقة تحليل؛ لتحليل محتوى الدراسات التي تم التوصل إليها. وذلك على النحو الآتي:

- حصر جميع المتغيرات التي تناولتها الدراسات والبحوث محل الدراسة.
- إعطاء تكرار واحد لكل متغير (مع ملاحظة أن الدراسة الواحدة تشتمل على متغير فأكثر).
- تحديد النتيجة التي توصلت إليها الدراسة بخصوص كل متغير من المتغيرات.
- 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 وفقاً للمتغيرات التي تناولتها تلك الدراسات، وتأثير الإستراتيجية على تلك المتغيرات. وشكل (1) يوضح توزيع المتغيرات وفقاً لتأثير الإستراتيجية 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 المعلم أو إلى أقرانهم في الصف) يساعدهم على قضاء مزيد من الوقت في التعلم المسبق، والتحضير الجيد للدروس، وهذا بدوره يعطى وقت الحصة الأصلي مزيداً 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 ونشاطاً واستمتاعاً بما يقومون به من متطلبات وتكاليف، مما عزز لديهم مفهوم الذات وأكسبهم ثقة بأنفسهم وحباً للتعلم.

3. مشاهدة الطلبة لمقاطع الفيديو مسبقاً قبل موعد الحصة مكّنهم من إعداد أسئلة لطرحها على المعلم وعلى أقرانهم في مرحلة التعلم في الصف، وهذه الأسئلة من شأنها مساعدتهم على الفهم، والمساهمة في تصحيح التصورات الخاطئة 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، ويفكرون 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 مسبقاً قبل موعد الحصة ساعد المتعلمين على الشعور بالراحة والطمأنينة، والتغلب على عامل الخوف والرغبة التي قد تنتاب بعض الطلبة نتيجة المواقف التدريسية التقليدية مما يجعلهم يشعرون بالإخفاق في أداء المهام الموكلة إليهم (شرير، 2017، ص95). ففي الصف المقلوب يعتمد الطلبة على مشاهدة مقاطع الفيديو التعليمية قبل وقت الحصة، وخارج الصف بالسرعة والوقت المناسبين لهم، وفق خطوهم الذاتي في التعلم، سواء أكان الطالب سريع في الاستيعاب أم يحتاج إلى مزيد من الوقت في استيعاب المحتوى المعرفي، حيث يمكن إعادة مشاهدة شرح نقطة معينة أكثر من مرة، وتسريع عرض الفيديو للوصول إلى ما هو مطلوب. مما يساعد المتعلمين على فهم المحتوى المعرفي، وبالتالي الاستعداد للمشاركة في المناقشات الصفية. فهذه الإستراتيجية تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، فكل طالب يتعلم حسب قدرته وسرعته، بعيداً عن إحراجات الموقف التعليمي الاعتيادي، ويقوم المعلم في أثناء الحصة بمساعدة الطلبة المتعثرين، أما باقي الطلبة فيتم إعطاؤهم تدريبات وأنشطة إضافية وإثرائية.

5. مشاهدة مقاطع الفيديو التعليمية من خلال الأجهزة المحمولة أو الحاسوب يتيح المجال بشكل واسع لانخراط الطلبة في العملية التعليمية، إضافة إلى أن ربط المادة التعليمية بشبكة الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعية (الواتس أب، والفيس بوك)، يخاطب الطلبة بلغة عصرهم. كما أن أرشفة مقاطع الفيديو بشكل دائم للمرجعة

يمكن أن يساعد الطلبة على التدريب والممارسة، والرجوع للفيديوهات عند الحاجة، وعند الاستعداد للاختبارات.

6. ولكون التغذية الراجعة المقدمة من المعلم لطلابه تُعد مبدئاً أصيلاً يقوم عليه التعلم وفقاً لإستراتيجية الصّف المقلوب (الشّرمان، 2015، 224)، فمن المتوقّع أن تقديمها للطلبة بشكل مستمر ومباشر لكل مجموعة ولكل طالب على حدة، في المناقشات المثمرة التي تدور في الصّف، وبعد تنفيذ الأنشطة الصّفية والاختبارات القصيرة والواجبات الصّفية- قد أحدث أثراً ملحوظاً في هذا الجانب وفقاً لهذه الإستراتيجية.

7. اعتماد هذه الإستراتيجية على مفاهيم وأساليب أخرى كالتعلم النشط، الذي يستثمر فيه وجود الطالب الذي هو محور العملية التعليمية، فقد برزت أهمية النشاط الذي يؤديه، فهو متعلم، ومشارك، ومتعاون نشط، يشارك بإيجابية في الأنشطة والمهام التي يكلف بها، والمعلم في التعلم النشط يكون دوره موجهًا، ومرشداً، وميسراً، يدير عملية التعلم 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 التعليمية، ويتم التركيز على المستويات المعرفية العليا (التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم) في أثناء الحصة الدّراسة، عند تنفيذ الأنشطة الصّفية والتدريبات، وتفعيل إستراتيجيات التعلم النشط، حيث يتلقّى الطالب الدعم من المعلم وأقرانه (عيد، 2017، 311).

9. استخدام إستراتيجية الصّف المقلوب يساعد في الاستثمار الأمثل لوقت المعلم 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 المعلم أن يجيب عن أسئلة الطلبة، وأن يتحاور معهم، مما يساهم في تثبيت المعلومات لديهم، وتصحيح معلوماتهم الخطأ، وتقديم الدعم المناسب للمتعلّمين منهم.

10. تؤدي هذه الإستراتيجية الصّف المقلوب دوراً كبيراً 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 التعلم 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 تصميم مقاطع الفيديو التعليمية وإنتاجها، كان له أثر واضح في جعل الطلبة لا يشعرون بالملل من تكرار استماع الشرح ومشاهدة مقاطع الفيديو، مما سهّل على المتعلمين عملية التعلم، وزاد من فهمهم للمحتوى التعليمي، وساهم في تثبيت المفاهيم والمعلومات لديهم. وهذا يتفق مع ما أشار إليه كل من إبراهيم (2017، ص458) والسيد (2016، ص1148) من أن هذه الإستراتيجية تستخدم تقانة الفيديو الاستخدام الأمثل، فهو فعّال وإيجابي لما له من ميزات وفوائد، حيث إنه مثير للتشويق والمتابعة وتركيز الانتباه، مع إمكانية تقديم الدرس بسرعة تجعل الطالب متحفزاً ومشغولاً 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 الصفية والتدريبات التي ينفذها الطلبة داخل الصف، فإن بإمكانه تغطية الجوانب النظرية للمحتوى التعليمي (حواس، 2015، ص273).

13. تسهم هذه الإستراتيجية في استمرار عملية التعلم حتى بعد انتهاء وقت الحصة الدراسية، وذلك من خلال ممارسة أنشطة ما بعد الصف، التي تهدف إلى وصول الطلبة إلى درجة الإتقان (عبد البر، 2017، ص45).

14. حرص المعلم 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 جدية الطلبة واهتمامهم بالمشاركة الفاعلة في تنفيذ إستراتيجية الصف المقلوب، والقدرة على المشاركة في المناقشات الصفية، وإبداء الرأي، وتنفيذ الأنشطة والتدريبات.

15. تراعي هذه الاستراتيجية الفروق الفردية بين الطلبة، حيث يتعلم كل طالب بحسب قدرته وسرعته، بعيدا عن إحراجات الموقف التعليمي الاعتيادي، ويقوم المعلم 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 بتقصي 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 تتميز بها هذه الإستراتيجية من بينها: تعرض 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 للتعلم. وأن هذه الإستراتيجية تعتمد على أساليب التعلم النشط، الذي يجعل الطالب هو محور العملية التعليمية، فتبرز أهمية النشاط الذي يؤديه، فهو متعلم، 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 الدراسة 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 العلمية التعليمية.

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، أرون. (2014). *الصف 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 الصف 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 الصفّي لتدريس قواعد اللغة العربية لطالبات الصف الثاني المتوسط. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 62، 249-277.
- الذويخ، نورة. (2013). طريقة تعليمية تربوية للمدارس: مفهوم الصفّ 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 الصفّ 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 وفقاً 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). فاعلية استخدام إستراتيجية التعلّم المعكوس في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف 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 الصفّ المقلوب في تنمية النحو والاتجاه نحوه لدى طالبات الصف 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 المعلّمت بشعبة رياض الأطفال. مجلة تربويات الرياضيات، 20(8)، 6-56.
- عيد، سماح محمد. (2017). فاعلية إستراتيجية الصفّ المقلوب في تدريس طرق تدريس العلوم لتنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو تدريس العلوم لدى الطالبات المعلّمت. مجلة كلية التربية بأسبوط، 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، وأُستُخدمت 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 إلى 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 يؤدي إلى مشاكل فنية كثيرة، 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 سلبي 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 أنحاءها، 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 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 الإلكتروني 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 الإنترنت، عدم توفر أجهزة التعلم عن بعد، ضعف مهارات استخدام الكمبيوتر والتطبيقات، انقطاع شبكة الإنترنت وضعف التدفق. وأظهرت دراسة (آل عبد الكريم، 2019)، أن من إيجابيات استخدام نهج التعليم عن بعد في مدارس التعليم العام الأهلية بالرياض هو أنه 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. الكشف 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 تساهم 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 تساهم 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 وفقاً لأحدث منهجيات التحسين المستمر 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 للمملكة 2020 ورؤية المملكة 2030.

3- كما تسعى هذه الدراسة الحالية إلى تزويد المكتبة العربية بدراسات 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). يمكن أن تُفيد نتائج هذه الدِّراسة في مساعدة متخذ القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية على تحديد وتصميم البرامج التدريبية التي من شأنها رفع مستوى أداء المعلمين في تعزيز العملية التعليمية للطلبة من خلال التعلم عن بعد.

مصطلحات الدراسة:

1. التعلم عن بعد:

التعريف الاصطلاحي: هو شكل من أشكال الدراسة الذاتية المنظمة يقوم فيها فريق من المربين بعمليات إرشاد للطلاب، وتقديم المواد التعليمية لهم، وتأمين ومراقبة نجاحهم، ويتم ذلك عن بعد عن طريق وسائط يمكنها تغطية مسافات طويلة" (عثمان، 2016).

التعريف الإجرائي: تعرفه الباحثة إجرائياً على أنه "منظومة يقوم من خلاله المعلمين والمعلمات بإيصال المادة التعليمية أو التدريبية للطلبة في المرحلة الثانوية وذلك عن طريق تطبيقات متعددة (التيتمز، الزوم) ومن خلال وسائل اتصال متعددة (الأيباد، 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 عناصر التعليم تتمثل بالمعلم والطالب والبيئة التعليمية بالإضافة إلى مصادر التعليم المختلفة من مواد دراسية 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 للمتعلّم في مكان إقامته أو عمله بدلاً من انتقال المتعلّم إلى المؤسسة التعليمية ذاتها وعلى هذا الأساس يتمكن المتعلّم أن يزاوج بين التعلم والعمل إن أراد ذلك وأن يكيّف المنهج الدراسي وسرعة التقدم في المادة الدراسية بما يتفق والأوضاع والظروف الخاصة به (الدليمي، 2018).

كما يُعرف بأنه التعليم الذي يتميز بعدم التواصل المباشر الكلي بين الهيئة التدريسية 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.

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 للقيام 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 أهمها ما يأتي(كلية العلوم الإسلامية للوافدين، 2020):

- التباعد 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 المعتادة حيث تتم المواجهة وجهاً لوجه بين المتعلم والمعلم.
- استخدام وسائل اتصال متعددة تعتمد على المواد المطبوعة والمسموعة والمرئية وغيرها من وسائل تكنولوجيا 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 وملائته 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، وإمكاناته 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 الإشكاليات 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 المشكلات بما فيها تحمل مسؤولية تعلمهم، وهذا ما يوفره التعلم عن بعد؛ نظراً لما يتقضيه من مجهود ذاتي يبذله المتعلم، سواء تعلق الأمر بمهارات تفعيل البرامج والتطبيقات المعلوماتية، أو ولوج منصات التعليم عن بعد؛ مثل Google Classroom، Zoom، Meentim، Quizlet، Brainly 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 الإشكاليات 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 الإشكاليات 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 الكترونياً، كما سيتم إلغاء امتحانات التلاميذ من الصف الثالث الابتدائي إلى الثالث الإعدادي، واستبدالها بأبحاث تقدم عن طريق المنصة الالكترونية. كل ذلك جاء نتيجة الإشكاليات التي تركها فيروس كورونا على التعليم، وجاء التعليم عن بعد للمساهمة في حلها، بطريقة الامتحانات



من المنزل عن طريق التابلت، وطريقة تقديم الابحاث على المنصة التعليمية وإمكانية مشاركة 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 بتصميم منصات تعليمية يمكن من خلالها تدريس المقررات الدراسية، كما يمكن للمعلمين وأعضاء 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 والمحاضرات على تلك المنصات، كما قامت وزارة التربية والتعليم بحذف المناهج الدراسية التي كان من المقرر تدريسها بعد هذا التاريخ، ومن خلال تلك المنصات يمكن للطلاب أن يشعروا كأنهم داخل الفصول الدراسية 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 البحث 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، توصلت النتائج إلى أن طرق التعليم الإلكتروني تستخدم في المدارس الأهلية، حيث يوجد موقع للمدرسة على الانترنت وشبكة انترنت بالمعامل ومن أهم المجالات المستخدمة فيها التعليم الإلكتروني في المدرسة هي مواد الحاسب الآلي، ومن أكثر المستويات التي يستخدم فيها التعليم الإلكتروني في المدرسة صفوف المرحلة الثانوية، ومن معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني في المدرسة قلة المخصصات المالية التي تحول دون تأمين أجهزة الحاسب الآلي. وكثافة المادة العلمية في مقررات التعليم العام. وأوصت الدراسة 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.

دراسة (عسيري،2017) بعنوان: أساليب التنمية المهنية للمعلم ومعوقات تنفيذها.

هدف البحث إلى التعرف على أساليب التنمية المهنية للمعلم ومعوقات تنفيذها. وتضمن البحث عدة عناصر. 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 واستخدام الوسائل والمعينات التدريسية، أو أي جانب آخر له صلة وثيقة بالعملية التربوية والتعليمية. كما أكد البحث على 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

دراسة (القره، 2019): بعنوان: واقع استخدام التعليم الإلكتروني 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، أما 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 الوسائل. 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 كفاءاتهم. 2. اعتبار التعلم الإلكتروني مساندة أو داعمة لعملية التعلم، لا بديلاً 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 الإلكتروني 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 لدى مدرسي اللغة العربية في المدارس الثانوية الأهلية في مديرية تربية الناصرية نحو استخدام التعليم الإلكتروني.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة لاحظت الباحثان 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 (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 الإطار النظري، وتصميم أداة الدراسة، واختيار مجتمع الدراسة، وتحديد الأساليب الإحصائية 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.

منهج البحث: في ضوء طبيعة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والذي يعد من أنسب المناهج ملائمة لمثل هذه الدراسة، 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 الدراسة فقد تمثلت في عينة عشوائية بلغ عددها (1730) معلم ومعلمة، والجدول التالي يوضح وصف عينة البحث.

جدول رقم (1)

يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً لخصائصهم الشخصية والوظيفية

النسبة	التكرار	النوع
18.8	325	ذكر
81.2	1405	أنثى
المؤهل العلمي		
6.9	120	أقل من جامعي
84.1	1455	جامعي
6.4	110	ماجستير
2.6	45	دكتوراه
نوع المؤهل العلمي		
80.3	1390	تربوي
19.7	340	غير تربوي
سنوات الخبرة		
13.3	230	أقل من 5 سنوات
35.3	610	من 5 سنوات إلى أقل من 15 سنة
51.4	890	15 سنة فأكثر
%100	1730	المجموع

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول السابق يتبين ما يلي:

فيما يتعلق بمتغير النوع: يتضح من الجدول أن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة (إناث) حيث بلغت نسبتهن (81.2%) من إجمالي عينة الدراسة، في المقابل وجد أن (18.8%) من إجمالي عينة الدراسة (ذكور).

فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي: تشير النتائج إلى أن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة مؤهلهم العلمي جامعي حيث بلغت نسبتهن (84.1%) من إجمالي عينة الدراسة، في حين وجد أن (6.9%) من إجمالي عينة الدراسة مؤهلهم العلمي (أقل من جامعي)، كما وجد أن (6.4%) من إجمالي عينة الدراسة مؤهلهم العلمي (ماجستير)، وأخيراً وجد أن (2.6%) من إجمالي عينة الدراسة مؤهلهم العلمي (دكتوراه).

فيما يتعلق بمتغير نوع المؤهل: يتبين أن أغلبية عينة الدراسة نوع مؤهلهم تربوي، حيث بلغت نسبتهن (80.3%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة، في المقابل وجد أن (19.7%) مؤهلهم (غير تربوي).

فيما يتعلق بسنوات الخبرة: يتبين من النتائج أن أكثر من نصف عينة الدراسة سنوات خبرتهم (15) سنة فأكثر، في حين وجد أن (35.3%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم تتراوح ما بين (5) سنوات 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 الدراسة، استخدمت الباحثة الاستبانة في هذه الدراسة، وتكونت الاستبانة من ثلاثة أجزاء على النحو التالي:

أ/ **الجزء الأول:** ويشتمل على المتغيرات الشخصية والوظيفية لعينة الدراسة 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، ويشتمل هذا المحور على (15) عبارة

2. **المحور الثاني:** المعوقات التي تحد من تفعيل دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية 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: سؤال مفتوح للتعرف على المقترحات التي يمكن أن تساهم 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 آراءهم 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 0.05 فأقل

** دالة عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول 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's Alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة. والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

جدول رقم (3)

يوضح "قيم معامل ألفا كرونباخ" لأداة الدراسة".

محاور الدراسة	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 التعليمية للطلبة من خلال التعلم عن بعد	15	0.886
الثبات العام لأداة الدراسة (محاور الدراسة) .			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

• 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 والنسبة	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 40.8	875 50.6	105 6.1	45 2.6	0 0	4.29	0.697	13	أوافق بشدة
2	أهتم بالرد على استفسارات أولياء الأمور، حول كيفية التعاطي مع برامج التعلم بعد.	ك %	830 48	720 41.6	155 9	20 1.3	5 0.3	4.36	0.717	10	أوافق بشدة
3	أراعي الفروق الفردية (أنماط المتعلمين) أثناء عمليات التعلم عن بعد.	ك %	910 52.6	700 40.5	115 6.6	5 0.3	0 0	4.45	0.631	6	أوافق بشدة
4	أعد أنشطة تعلم تأخذ بعين الاعتبار التباين الموجود بين المتعلمين من حيث نمط التعلم (الذكاءات المتعددة).	ك %	630 36.4	835 48.3	230 13.3	30 1.7	5 0.3	4.19	0.747	15	أوافق
5	أدمج تقنيات المعلومات والبرمجيات لتحقيق أهداف التعلم النشط من خلال التعلم عن بعد.	ك %	720 41.6	760 43.9	210 12.1	35 2	5 0.3	4.25	0.765	14	أوافق بشدة
6	أحرص على نشر الوعي بين المتعلمين عن مفهوم وأهمية التعلم عن بعد، ومزاياه، خاصة في ظل الأزمات الصحية (جائحة كورونا).	ك %	1035 59.8	600 34.7	90 5.2	5 0.3	0 0	4.54	0.608	1	أوافق بشدة
7	أبذل قصارى جهدي لتذليل كافة الصعوبات والمعوقات التي تحول دون تفعيل التعلم عن بعد.	ك %	965 55.8	680 39.3	75 4.3	10 0.6	0 0	4.50	0.610	3	أوافق بشدة
8	أمارس عملية التقويم بأنواعه وبشكل مستمر أثناء عملية التعلم عن بعد.	ك %	780 45.1	810 46.8	125 7.2	15 0.9	0 0	4.36	0.654	9	أوافق بشدة
		ك	1015	590	110	10	5	4.50	0.668	4	

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسبة	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.	%	42.5	47.4	7.5	2.3	0.3	4.29	0.729	12	أوافق بشدة
11	أفعل التعزيز بكافة أشكاله لدعم تعلم المتعلمين في التعلم عن بعد.	%	52.9	41	4.9	0.3	0.9	4.45	0.684	8	أوافق بشدة
12	أحرص على دعم التفاعل في الصف الافتراضي بما يعزز المشاركة الفعالة وتقبل التوجيهات والإرشادات.	%	54.9	39.3	3.5	2	0.3	4.47	0.689	5	أوافق بشدة
13	أعقد اختبارات الكترونية تقيس مستوى التحصيل العلمي عند الطلاب.	%	48.3	40.2	8.4	3.2	0	4.34	0.763	11	أوافق بشدة
14	أوظف نبرات الصوت والمعززات الحسية أثناء التعلم عن بعد	%	57.5	36.7	4.6	1.2	0	4.51	0.642	2	أوافق بشدة
15	أخطط لأهداف الدرس وفق معايير محددة تراعى فيها خصائص المتعلمين.	%	52.3	41.3	5.8	0.6	0	4.45	0.631	7	أوافق بشدة
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 واللّتين 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 كورونا)" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي وهو (4.54 من 5)،

يليهما العبارة رقم (14)، وهي " أوظف نبرات الصوت والمعززات الحسية أثناء التعلم عن بعد" بمتوسط حسابي (4.51 من 5)، 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 الإلكتروني تستخدم في المدارس الأهلية، حيث يوجد موقع للمدرسة على الانترنت وشبكة انترنت بالمعامل ومن أهم المجالات المستخدمة 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 الإلكتروني.

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	الترتيب	درجة الموافقة	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة	درجة الموافقة			
							لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق بشدة
1	افتقار المناهج والمقررات التعليمية لمحتويات رقمية تفاعلية.	ك	460	725	325	195	25	1.4	11.3	18.8
		%	26.6	41.9	18.8	11.3				
2	قلة البرامج التدريبية التي تدعم وتعزز مهارات المعلم لتفعيل التعلم عن بعد.	ك	610	650	245	200	25	1.4	11.6	14.2
		%	35.3	37.6	14.2	11.6				
3	ضعف الوعي لدى أولياء الأمور بأهمية التعلم عن بعد واعتباره مضيعة للوقت.	ك	525	570	305	310	20	1.2	17.9	17.6
		%	30.3	32.9	17.6	17.9				
4	عدم وعي المتعلمين لأهمية استخدام أسلوب التعلم عن بعد.	ك	400	675	310	320	25	1.4	18.5	17.9
		%	23.1	39	17.9	18.5				
		ك	205	390	360	560	215			



رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسبة	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 11.8	435 25.1	335 19.4	570 32.9	185 10.7	2.95	1.217	14	محايد
7	ضعف الإمكانيات المادية والتجهيزات التقنية لتفعيل التعلم عن بعد.	ك %	615 35.5	650 37.6	260 15	160 9.2	45 2.6	3.94	1.052	6	أوافق
8	الافتقار إلى الأسلوب العلمي في التخطيط للدروس للتعلم عن بعد.	ك %	380 22	565 32.7	325 18.8	385 22.3	75 4.3	3.46	1.180	13	أوافق
9	قلة الكوادر البشرية الفنية لتصميم وإعداد الدروس للتعلم عن بعد.	ك %	460 26.6	635 36.7	315 18.2	270 15.6	50 2.9	3.68	1.111	11	أوافق
10	بطء الانترنت أو انقطاعه يؤدي إلى مشاكل فنية كثيرة.	ك %	1180 68.2	410 23.7	80 4.6	30 1.7	30 1.7	4.55	0.808	1	أوافق بشدة
11	كثافة المادة العلمية في مقررات التعليم العام تحد من التفعيل الجيد للتعلم عن بعد.	ك %	830 48	550 31.8	210 12.1	130 7.5	10 0.6	4.19	0.958	2	أوافق
12	قلة خبرة المعلمين في تقنيات التعلم عن بعد يؤدي إلى ضعف مخرجات التعلم.	ك %	515 29.8	695 40.2	245 14.2	185 10.7	90 5.2	3.79	1.136	9	أوافق
13	عدم وجود حوافز مادية للمعلمين المتميزين في تفعيل التعلم عن بعد.	ك %	875 50.6	465 26.9	265 15.3	90 5.2	35 2	4.19	1.007	3	أوافق
14	ضعف ثقافة الأسرة في إيجاد وتهئية مكان مناسب للتعلم عن بعد في المنزل.	ك %	635 36.7	615 35.5	350 20.2	105 6.1	25 1.4	4.00	0.971	5	أوافق
15	تششت جهود المعلم من خلال استخدام أكثر من منصة تعليمية للتعلم عن بعد.	ك %	755 43.6	650 37.6	165 9.5	125 7.2	35 2	4.14	0.992	4	أوافق
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 واللّتين 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 اثني عشر معوق وهم رقم (11-13-14-15-7-2-1-12-3-9-4-8)، 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)، واللّتين 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 يؤدي 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 تفعيل الجيد للتعلم عن بعد " بمتوسط حسابي (4.19 من 5)، 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 للأسر 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 المادية 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 للطلاب والمعلم	95	5.5	7
8	ربط المواقع والبرامج مع بعضها البعض (نور - منصة مدرستي - مايكروسوفت تيمز)	67	3.9	8
9	التركيز على الاهداف المحددة لنجاح التعلم عن بعد وعدم تشتيت الهيئة التعليمية 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 استعراض النتائج الموضحة 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 تساهم 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 للأسر المحتاجة ، من أجل توفير البيئة التعليمية المناسبة للتعليم عن بعد"، بنسبة (8.8%) بينما جاء المقترح رقم (12)، وهو "توحيد المنصة التعليمية وتسهيل الوصول 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 كفاءاتهم، اعتبار التعلم الإلكتروني مساندة أو داعمة لعملية التعلم، لا بديلاً 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 كورونا)، 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 يؤدي إلى مشاكل فنية كثيرة، كثافة المادة العلمية في مقررات التعليم العام تحد من تفعيل 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 للطلاب 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 غرداية 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 نموذجاً، 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 لأفاق المستقبل، مج3، ع4، 337-355.
- الدراج، عمر الدراج. (2019). التعليم والتعلم. جامعة ديالا.



- الدهشان، جمال علي خليل.(2020). مستقبل التعليم بعد جائحة كورونا: سيناريوهات استشرافية، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المؤسسة الدولية لأفاق المستقبل، مج3، ع4. 169-105.
- رمضان، محمد جابر محمود.(2020). دور التعليم عن بعد في حل اشكاليات وباء كورونا المستجد، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية، ج77، 1543-1531.
- ضيدان، مشتاق فاخر؛ كاظم ، علاء جبار (2018). اتجاهات مدرسي اللغة العربية في المدارس الأهلية نحو استخدام التعليم الإلكتروني في ذي قار ، مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة دي قار ، كلية التربية للعلوم الإنسانية، مج 8، ع4، 160-130.
- 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 الإلكتروني لتطوير التعليم والتعلم في المدارس الثانوية من وجهة نظر المدرسين والمدرسات، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، كلية الإمارات للعلوم التربوية، ع46، 339-327.
- ناضر، عبد القادر.(2016). اتجاهات المعلمين نحو استخدام التعليم الإلكتروني: 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. 414-403.
- 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](https://www.alukah.net/social/0/139744/last%20visit%208/6/2020).
- الدليمي، ناهدة عبد زيد.(2018). التعلم عن بعد: مفهومة، تطوره، فلسفته، متاح على <https://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 health 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:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن معوقات التعليم الرقمي في مدارس شرق الدمام من وجهة نظر قادة وقائدات المدارس، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكوّن مجتمع 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 ١٤٤١-١٤٤٢ هـ، وبلغ عدد المستجيبين منهم (٤٣) قائد وقائدة، بنسبة (٩٥٪) من مجتمع الدراسة، وبعد إجراء التحليلات الإحصائية توصلت الدراسة 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 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)، ولصالح عينة الإناث (القائدات) في محور (معوقات تتعلق بالبنية التحتية للمدارس). بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول معوقات التعليم الرقمي التي تواجهها مدارس شرق الدمام في تلك المحاور، تعود لاختلاف عدد سنوات 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 مهمًا 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 البيانات التعليمية بمختلف أشكالها.

وتشير الأبحاث إلى أن المراهقين والشباب ينغمسون بشكل متزايد في عالم التكنولوجيا، ويغلب عليهم استخدام الفيديوها 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 إليه 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 حاجزاً 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 المعوقات التي يعاني منها الطلبة والمعلمين تتمثل في الدعم التقني الذي أعاق بشكل كبير حرياتهم التعليمية وقدرة المعلمين على مشاركة طلابهم، وأيضاً 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 الإلكتروني 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 الحاجة إلى الكشف عن معوقات التعليم الرقمي لدى مدارس التعليم العام بشرق الدمام، لتحقيق التقدم في عمليات التعليم الرقمي، وتوفير المناخ الفعال لتكنولوجيا المعلومات، باعتباره مطلباً من مُتطلبات هذا العصر من وجهة نظر قادة تلك المدارس.

مشكلة الدراسة:

أصبحت المنظّمات التعليمية مسيطرةً على جُلِّ اهتمام التربويين والباحثين في كيفية إعدادها وتهيئتها؛ لتحقيق أهدافٍ تعليميةٍ تخدم المجتمع على الصعيدين الداخلي والخارجي؛ فهي تواجه تحدياتٍ متعددةٍ أسهمت في تحوّل هذه المنظّمات نحو التعليم الرقمي، وقد لاحظت الباحثة من خلال عملها في المجال التربوي أن التعليم الرقمي أصبح يُخيم على الساحة التعليمية، وأكدت بعض الدراسات- على حد علم الباحثة- على أهمية مناقشة معوقات التعليم الرقمي وتحدياته.

فقد أشارت 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 المعوقات للتعليم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية، ومن أكثرها معيقاً هي ما يكون مرتبطاً بالمعلم و افتقاره إلى آليات التعلم الإلكتروني، وكثرة الأعباء المطلوبة منه، ومعوقات مرتبطة بالمنهج وعدم توافقه مع التطور السريع في البرامج، ومعوقات فنية متمثلة في عدم جاهزية البنية التحتية المعلوماتية، وأخرى إدارية، ومالية، وتنظيمية؛ متمثلة في قلة عدد أجهزة الحاسوب في المدرسة، وعدم توافر أماكن مناسبة، ومخصصة للتعليم الإلكتروني، 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 (كوفيد ١٩) معتمداً على التعليم الرقمي، ومن خلال عمل الباحثة كقائدة تربوية في أحد مدارس الدمام فهي ترى من وجهة نظرها أن هناك عدة معوقات؛ 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



ثانياً: أهمية التطبيقية (العملية) للدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها التطبيقية؛ من أنه يُؤمل أن تسهم نتائجها في:

1. إفادة الباحثين في مجال الإدارة التربوية فيما يتعلّق بموضوع معوقات التعليم الرقمي، من خلال الإفادة من النتائج التي ستخرج بها الدراسة.
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 المعلّّات في كيفية استخدام التعليم الرقمي، بما يتماشى مع مُتطلّبات الوزارة في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.
3. جَدَّب انتباه المسؤولين نحو معوقات التعليم الرقمي، والاستفادة من النتائج من قِبَل المخطّطين التربويين وصُنّاع القرار، والتوسع في تصميم البرامج والدورات التدريبية في مجال التعليم الرقمي في مدارس التعليم العام.
4. رفد ميدان البحث والدراسات التربوية بدراسة حديثة حول معوقات التعليم الرقمي؛ لتذليل تلك المعوقات وتحقيق أهداف التعليم الرقمي.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرَت هذه الدراسة في البحث عن معوقات التعليم الرقمي.
- **الحدود المكانية:** طُبِّقت الدراسة على مدارس شرق الدمام تعليم حكومي عام بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود البشرية:** طُبِّقت الدراسة على جميع قادة وقائدات مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة شرق الدمام تعليم حكومي عام.
- **الحدود الزمانية:** طُبِّقت هذه الدراسة ميدانياً في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤١-١٤٤٢ هـ.

مُصطلحات الدراسة:

- 1- **التعليم الرقمي (Digital education):** يعرفها الصاوري (٢٠١٨) "هو التعليم الذي يحقق فورية الاتصال بين الطلاب والمعلمين إلكترونياً من خلال شبكة أو شبكات إلكترونية حيث تصبح المدرسة شكلية" (ص٤).
- ويمكن تعريف التعليم الرقمي إجرائياً 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:

يُشكّل 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 ومعارفهم الدائمة من خلال التغيرات والمؤتمرات العالمية حول تخصصاتهم لمواكبة التطور، ورغبة الأشخاص الذين فاتهم فرص التعليم لظروف معينه بمواصلة تعليمهم، والحاجة في التقليل من كلفة التعليم.

وعرّف (الأتربي، ٢٠١٥) التعليم الرقمي (الإلكتروني) بأنه "أي نشاط يقوم به المعلم لإثراء العملية التعليمية معتمداً على استخدام التقنيات الحديثة في الاتصال والوسائل السمعية-البصرية والتمثيلية في إعداد المحتوى التعليمي، سواء تم التعلم عن بعد أو وجهاً لوجه".

وعرّفه (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 المباشر والتعليم الشبكي المختلط والتعليم الشبكي المساند، والشكل الآتي يلخص ذلك:



وذكر (الجبالي، ٢٠١٦) أن التعليم الإلكتروني (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 لا بد 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 عائقاً 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 الإلكتروني فلا بد من مشاركة صناع القرار في العملية التعليمية.

٥- الخصوصية والسرية: وحماية المواقع الإلكترونية من الهجمات والاختراقات التي تؤثر على التعليم الرقمي مستقبلاً.

٦- مدى استجابة الطلاب مع نمط التعليم الرقمي.

٧- الحاجة المستمرة لتدريب المعلمين ودعم المتعلمين والإداريين 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 هدفت 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) معلماً 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 يستخدمن 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 حاجزاً 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 والرغبة 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 معلماً، 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.

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، وآخرون، 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 المنهج الوصفي المسحي.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع قادة وقائدات مدارس شرق الدمام (حكومي - عام - بنين/بنات) للمرحلة المتوسطة، وبلغ عدد القادة (٢٤)، وعدد القائدات (٢١) وفقًا لبيان إحصائي الصادر من إدارة الإشراف التربوي-بنات، التابعة للإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية، قسّم الشؤون التعليمية، للعام الدراسي ١٤٤١-١٤٤٢ هـ، 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 حَمَلَة مؤهّل البكالوريوس 95.3%، وأن نسبة حَمَلَة مؤهّل الدراسات العليا هي 4.7%، ونلاحظ أن نسبة المستجيبين من حَمَلَة مؤهّل البكالوريوس هم النسبة الأكبر، وهذا أمر طبيعي؛ حيث يعود لطبيعة عمل الوظيفة التعليمية في المدارس، والتي تتطلب الحصول على مؤهّل البكالوريوس؛ مما يُشير إلى أن الشريحة الأكبر هم من حَمَلَة هذا المؤهّل:

جدول (١)
توزيع عينة الدراسة وفق المؤهّل العلمي

النسبة	العدد	المؤهّل العلمي
95.3	41	بكالوريوس
4.7	2	دراسات عليا
100.0	43	المجموع

يتضح من الجدول (٢) أن نسبة المستجيبين من الذكور أعلى من نسبة الإناث، وهذا يعود لعدد مدرّس البنين في شرق الدمام يفوق عدد مدرّس 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 من 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 هي 65.1% وهي الأعلى، وتعزو الباحثة ارتفاع نسبة الحاصلين على الدورات التدريبية إلى انتشار ثقافة التطوير المهاري والأدائي عند القادة في مجال التقنية والذي يكون تحت مسمى 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:

الصِدْق الظاهري للأداة:

تم التحقق من صِدْق أداة الدراسة من خلال عرضها على عدد من المحكِّمين من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة والاختصاص في عدد من جامعات المملكة العربية السعودية، وقد بلغ عددهم (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 التابعة له، وثُبين الجداول التالية أن جميع العبارات ترتبط ارتباطًا دالًّا إحصائيًّا 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		المعوقات 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 0.01

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 (الفكرونباخ)، 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:

$$\text{طول الفئة} = (\text{أكبر قيمة} - \text{أقل قيمة}) \div \text{عدد بدائل الأداة} = (5 - 1) \div 5 = 0.80$$

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	ضعي فة	ضعي فة جداً	المت وسط الحس ابي	الانحرا ف المعيار ي	ترتيب
١	ضعف خدمة الانترنت المتوفرة بالمدارس.	ت	5	8	16	8	6	2.95	1.19	٤
		%	11.6	18.6	37.2	14.0	6			
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 تشجع الهيئة الإدارية المعلم 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 وإدارتها 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 وعدم تفعيل المجتمعات المهنية بشكل جيد بين أعضاء الهيئة التعليمية داخل المدرسة الواحدة وبين المدارس فيما بينها، بينما جاءت الفقرة (٤) في الترتيب الأخير، 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 مجانية والتي من خلالها تحول التعليم من تقليدي معتمد على المعلم ووسائل تكنولوجيا مساعدة إلى تعليم رقمي بحث.

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	ترتيب
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	22	12		2.95	0.75	2
		%	2.3	18.6	51.2	27.9			
3	يُمثل التعليم الرقمي عيأ إضافياً على المعلم/ة.	ت	3	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	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 التعلم.	ت	3	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	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	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

يتضح من الجدول (١٠) أن المتوسط العام للمحور الثاني "معوقات تتعلق بالجوانب المعلم/ة والطالب/ة" جاء بدرجة (2.88) من أصل (٥) أي أنه جاء بدرجة متوسطة، حيث تراوحت المتوسطات 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 الرسمي، وإلى غموض مفهوم التعليم الرقمي لدى الطلبة، بينما جاءت الفقرة (٤) في الترتيب الأخير، ويُعزى ذلك إلى أن المعلمين والمعلمات في هذا العصر -على حد علم الباحثة- وبالأخص في وجود جائحة كوفيد ١٩ لديهم قناعة تامة بأهمية التقنية والتكنولوجيا في التعليم والذي من شأنها تساعد وتُسهل عملية التعليم والتعلم، وفي الحصول على كم هائل من المعلومات في زمن قصير، ولكن سبب حصول الفقرة (٤) على الدرجة المتوسطة، 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	رقم
1	البيئة المدرسية غير مجهزة بأحدث التقنيات اللازمة لسير عملية التعليم الرقمي بالشكل المطلوب.	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.	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.	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.	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.	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.	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.	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

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط* الحسابي	المحاور
2	0.59	2.92	معوقات تتعلق بالجوانب المادية والإدارية
3	0.64	2.88	معوقات تتعلق بالمعلم/ة والطالب/ة
1	0.92	3.41	معوقات تتعلق بالبنية التحتية للمدارس
	0.51	3.06	الدرجة الكلية لمعوقات التعليم الرقمي

* 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 وبالأمر المتعلق بالمعلم/ة والطالب/ة والجوانب المالية والإدارية، وتختلف مع دراسة (الهرش، وآخرون، ٢٠١٠) في ترتيب تلك المعوقات، ففي الدراسة الحالية كانت المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية للمدارس جاءت في المرتبة الأولى بينما في دراسة (الهرش، وآخرون، 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 اللاابرامترية 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، والجدول التالية تبين النتائج التي تم التوصل إليها:

١- الفروق باختلاف نوع العينة (الجنس):

نظراً لصغر حجم مجموعات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية اللاابرامترية 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 مساهمة 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 اللاابرامترية 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			

يتضح 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 إحصائية بين استجابات عينة الدراسة 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 F	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 (F) 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.

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 شبكة تعليمية متكاملة بين المدارس وإداراتها لتبادل المعلومات " بدرجة متوسطة وفي المرتبة الأولى، وعليه توصي الباحثة؛ بنشر ثقافة التبادل المعرفي في مجال التقنية والتكنولوجيا بين أعضاء 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 استخدام التعليم الرقمي " بدرجة متوسطة وفي المرتبة الأولى، وعليه توصي الباحثة؛ بتوعية الطلاب والطالبات وأسراهم 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 شرق 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 المعلمين، 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.

الأترابي، شريف محمد (٢٠١٥). التعليم الإلكتروني والخدمات المعلوماتية، مصر: القاهرة، العربي للنشر والتوزيع.

الجبالي، حمزة (٢٠١٦). التعليم الإلكتروني 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)، 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 (١٠/٩/٢٠٢٠).

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 الإلكتروني 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 المتخصصة ٥(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 والعشرين تحت ظل " العصر الرقمي " من خلال ما يشهده العالم اليوم من ثورات رقمية متلاحقة و مُتسارعة خاصةً بعد تفشي جائحة (COVID-19) بدءًا من العام الحالي 2020 في جميع أنحاء العالم بأسره ، و اعتماد العملية التعليمية بالكامل على استخدام الانترنت ، فقد تغيّرت 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 لكثير من المخاطر .

فعلى الرغم من أنَّ الطفل أصبح مواطنًا رقميًا و لا ننكر أنَّ التقنيات الرقمية أصبحت فرصًا ذهبية له في التعليم و التعلم خاصةً في المناطق النائية و مع الأزمات الإنسانية ، لكنَّ كثيرًا من الدراسات قد أثبتت تعرُّض الأطفال لكثير من المخاطر مثل : (التعرض بسهولة للتهديدات الإلكترونية **Cyber Threats** ، و القرصنة **Hacking** ، و المواد الإباحية **Pornography** ، و سرقة الهوية **Identity Theft** ، و التسلُّط عبر الانترنت (**Cyber Bullying**) ، بالإضافة إلى التعرض للاكتئاب و القلق نتيجة للاستخدام المفرط ؛ مما يؤثر سلبيًا على صحة الطفل و سعادته ؛ و لعل السبب الرئيسي في كل هذه المخاطر نقص الوعي لديهم بالأداب التي يجب اتباعها عند تعاملهم على الانترنت فيما يُعرَفُ 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 لهيكل الأدب المُقدَّم للطفل في صورته الرقمية مثل : (رواية القصة الرقمية **Digital Storytelling** ، الكتاب الإلكتروني **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 ثمان سنوات ، تلك المرحلة العمرية المبكرة التي يتشكل فيها 90% من نسبة نمو المُخ لدى الطفل و تتشكل مفاهيمه و تُبنى عليها مراحل عمره المتقدمة التي سوف يواجه فيها مستقبلًا ينتظره من جديد الوظائف المعتمدة بشكلٍ كُلي على مجموعة من المهارات الرقمية يجب تعليمها للطفل لمحو الأمية الرقمية بدءًا من الطفولة المبكرة و التي قد أوصى بها " إعلان " إنشيوين " بجمهورية كوريا في إطار العمل لتحقيق الهدف الرابع (التنمية المستدامة) لرؤية التعليم بحلول عام 2030 و أكدتها تقارير " اليونسيف 2017 " في إطار الحديث عن (الأطفال في عالم رقمي) .

و جاءت ضرورة هذا البحث مع ندرة الأبحاث التي تدرس أهمية تطبيقات " فنون أدب الطفل الرقمي " بشكلٍ أعم ، مع التركيز على تطبيقات "Digital Storytelling" كأحد فنونه بصفة أخص و قيمتها في إكساب 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 بعيداً عن المخاطر و بشكلٍ آمن .

-الكلمات 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 خطط الأعمال الرقمية لتحقيق التنمية المستدامة خاصة في مجالي التعليم والتعلم من خلال إكساب الإنسان مهارات القرن الحادي والعشرين التي عجلت بها جائحة (COVID-19) في مشهد احتل العالم بأسره في العام الحالي 2020 ، وبصفة خاصة بعد إغلاق المدارس و دور الحضانة في العديد من البلدان فقد تأثر بذلك نحو أكثر من مليار طفل و شاب حسب إحصاءات " اليونسكو " ، و نتيجة لذلك قد تغير روتين الحياة اليومية بشكل مفاجيء ، و اليوم قد أصبح استخدام الجميع للانترنت بصورة مضاعفة مقارنة بما كانت عليه قبل انتشار الجائحة .

و تلبيةً لرؤية التعليم (2030) في المناداة بتنمية مهارات الطفل بما يتماشى مع متطلبات القرن الحادي والعشرين و أهم هذه المهارات فيما يتصل بالبحث الحالي : (محو الأمية الرقمية ، و الاتصال ، والذكاء الاجتماعي الرقمي) ؛ و نتيجة لذلك قد ظهرت " تطبيقات عديدة لفنون أدب الطفل " بالشكل الرقمي لها ؛ بشكل 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 البدء مع الأطفال بأنشطة تعتمد على البطاقات المصورة ، و الدراما و تجسيد الشخصيات و مشاهدة الأفلام الكرتونية 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 لكن هذا يعني أنهم في غنى عن الدعم و التوجيه للأدب و الاتيكيت الرقمي (**Digital Etiquette**) (الذي يندرج تحت سياق " محو الأمية الرقمية " ؛ لتزويدهم بمهارات الاتصال و التعامل اللازمة لتحقيق أكبر قدر من فوائد العيش في العصر الرقمي دون أذى أو ضرر ، فقد أوصت التقارير المتعددة سابقاً 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 محو الأمية الرقمية للارتقاء بأطفال مطلقين آمنين على الانترنت .

لا يمكن أبداً إنكار أنَّ هناك جزءاً إيجابياً من الحياة الرقمية للأطفال بدءاً من المرحلة المبكرة على الانترنت يوفر لهم حياة تعليمية و ترفيهية في ظل عصر أصبح من أساسياته " التعلُّم عن بُعد " ، و مما لا شك فيه أنَّ هناك مستقبلاً ينتظر هؤلاء الأطفال ليمثلوا وظائف المستقبل بحلول 2030 .

على الرغم من الإيجابيات المتعددة لاستخدام أطفال المرحلة المبكرة للانترنت إلا أنَّ كثيراً من البحوث قد أثبتت أنهم مُعرَّضون لِخَطَرٍ كبير لعدم وعيهم بآداب و أخلاقيات التعامل أثناء الاتصال بالانترنت .

تَكُنْ هذه الخطورة في أسبابٍ متعددة و منها : (التعرض بسهولة للتهديدات الإلكترونية **Cyber Threats** ، و القرصنة **Hacking**، و المواد الإباحية **Pornography**، و سرقة الهوية **Identity Theft**، و التسلُّط 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 " بدءاً 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. إيضاح 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 لضرورة تعليم أطفال المرحلة المبكرة من خلال توظيف تطبيقات فنون أدب الطفل لجذبهم و ربط مسألة المُوَاطَنة الرقمية (**Digital Citizen**) بتعريفهم مبديء و أسس "الاتيكيت الرقمي Digital Etiquette " .
2. حماية خصوصية و هويَّة الأطفال على الإنترنت .
3. تعليم الأطفال المهارات الرقمية لإبقائهم مُطَّلَعِينَ و مُشَارِكِينَ 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 للإنترنت إلى فُرَصٍ لجعلهم مواطنين رقميين على استعداد لسوق العمل مستقبلاً بامتلاك الأخلاقيات و المهارات الرقمية الرصينة .

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 مبادئ " 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 تساعد 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 إساءة استخدام الإنترنت ، المواد الإباحية، التعرض بسهولة للتهديدات الإلكترونية Cyber Threats ، و القرصنة Hacking، و المواد الإباحية Pornography، و سرقة الهوية Identity Theft، و التسلُّط عبر الإنترنت Cyber Bullying ، و استخدام الإنترنت بشكل آمن بعيدًا عن المخاطر.

1- مرحلة الطفولة المبكرة (Early Childhood Stage) :

و تقصد بها الباحثة : إنها تلك المرحلة التي يمر بها الطفل من عُمره (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 .

أولاً : العصر الرقمي في حياة طفل المرحلة المبكرة بين التحديات والفرص:

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) خاصة مع انتشار جائحة تشغل أوقاتهم لساعات طويلة بين الألعاب الترفيهية و أحياناً القنوات التعليمية .

مما لا شك فيه أنَّ هناك العديد من الإيجابيات لاستخدام تكنولوجيا الاتصال و التواصل و التعليم عن بُعد ، للطفل بشكل متزامن أو غير متزامن و لكن عزيبي المُربي هل ترى أنَّ طفلك في أمان تام على الانترنت؟! و هل أنت على ثقة باتباعه آداب التعامل الرقمية عند اللّعب أو التّعليم و التّعلّم الرقمي؟

يوضح الاتصال بالإنترنت الشروط المسبقة السياقية للمواطنة الرقمية: الوصول إلى التكنولوجيا الرقمية ، ومهارات محو الأمية الوظيفية والرقمية الأساسية ، والبنية التحتية التقنية الأمانة، 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 المعياري. في عام 2014 ، تم اعتبار تسع دول فقط أعضاء في مجلس أوروبا في 2 (2016) OECD توفر مستوى عاديًا من الوصول من خلال أنظمتها التعليمية.

فبعد استخدام الإنترنت في سن مبكرة أمرًا ضارًا إذا لم يتم التوجيه من الوالدين في المنزل و من المُعلّم في بيئة التعلّم سواء أكانت بيئة التعلم تفاعلية عبر الإنترنت أو وجهًا لوجه داخل الفصول الدراسية ، فقد أثبتت كثير من البحوث أنَّ أطفال المرحلة المبكرة مُعرّضون لِخَطَرٍ كبير لعدم وعيهم بآداب و أخلاقيات التعامل أثناء الاتصال بالإنترنت 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 الملاحظات 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 أُجريت حديثًا على عينة من الأطفال في المرحلة المبكرة وُجد أنَّ الأطفال شعروا بالضيق و الحزن بعد تعرضهم لمحتويات 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 دعم نفسي جيد (Good Psychological Support) ؛ لذلك حتميًا أن يفكر الآباء و المعلمون في توفير الأمان للأطفال عند استخدامهم للانترنت من خلال تعريفه بالاتيكتيت الرقمي (Digital Etiquette).

و من هنا يحق القول أنَّه لا يوجد طفل آمن على الانترنت ! ؛ و تؤكد على ذلك كثير 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 أُجريت على (38) ألف طفل تتراوح أعمارهم بين (8-12) أعوام في (29) دولة مختلفة ؛ بأن أكثر من نصفهم قد تعرضوا لخطر واحد على الأقل على الانترنت من بين هذه المخاطر : (التسلسل 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 دائماً على تعرض الطفل للمخاطر الإلكترونية أو وقت الشاشة المفرط بل يحدث عندما يكون الأطفال مستخدمين نشطين لوسائل التواصل الاجتماعي أيضاً. " 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 وقتاً مفرطاً 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 أسبوعياً 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 "أن 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 نُقِرُّ 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 وأمنة 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 أيضاً إلى أن يكونوا قادرين على تقييم واختيار الخدمات / المنتجات الرقمية الجيدة كمستهلكين واعين 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.

ثانياً: 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 ارتباطاً 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.

وقد أشارت مؤسسة " QD INSTITUTE " في تقارير " 2017 DQ IMPACT STUDY " إلى أن 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٪) ، والدراسة (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 للإنترنت بدءاً من ثمانية أعوام يشكل خطراً كبيراً عليه كما ذكر سابقاً ، فلا بد من توعيته في سن مبكرة (3- 8) سنوات بأداب التعامل مع الانترنت من خلال أنشطة تعتمد على الوسائل التقنية الرقمية وتعتمد 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 تسهم إسهاماً كبيراً في تجسيد الموقف التعليمي بشكل مبسط و مُحَبَّب يُخاطب أذهان الأطفال .

يمكن استخدام أدب الأطفال الرقمي الناتج من تأثر فنونه المختلفة بالرقمنة ؛ فأصبح الآن يتم تقديم فنونه في قالب رقمية من خلال الوسائط المتعددة ؛ لمساعدة المعلمين على تضمين برامجهم التعليمية طرقاً 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 مساهماً في عالم أكثر إنصافاً وسلاماً وعدلاً واستدامة أمر حيوي في مساعدة الأطفال على أن يصبحوا مواطنين رقميين ؛ فالمواطنون الرقميون هم أولئك الذين هم على استعداد لتحمل المسؤولية عن أفعالهم واحترام وتقدير التنوع ويرون أنفسهم كمساهمين في عالم أكثر سلاماً واستدامة.



و في البحث الحالي سوف تطرق " الباحثة " إلى تسليط الضوء على " القصة السردية الرقمية " لما لها من تأثير كبير جدًا في بناء شخصية الطفل بشكل متكامل ؛ فقد أثبتت كثيرًا 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 اللغوية لأطفال ما قبل 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 المبكر (Early Education) حَوْل " أخلاقيات الإنترنت الجيدة Good Internet Ethics " ، و " ممارسات السلامة Safety Practices " ، و في ضوء ذلك يجب أن تتضمن المناهج التعليمية جوانب مختلفة ضمن سياقاتها بحيث يتم توعية الأطفال بدءًا 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 " (الاتيكت الرقمية Digital Etiquette) الذي يجب أن يتم من خلاله توعية الأطفال بمخاطر الانترنت و معلومات مُبسَّطة 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 " أنَّ سرد القصص الرقمية يجعل الطفل فعالاً في العملية التعليمية و يُعَوِّدُهُ عل التعلم الذاتي و التعلم التعاوني و إكسابه العديد من المهارات الفكرية المطلوب تنميتها لد الطفل في القرن الحادي والعشرين ، و كذلك يتعلم الطفل من خلال Digital Storytelling العديد من الأسس بشكلٍ مقبول بحيث يبقى أثر التعلم لمدى أطول في ذهنه مما يُدعم فكرة التعلم المستمر و التنمية المستدامة بمثل هذه الفنون الأدبية الرقمية ، لذلك تؤكد " الباحثة " على إمكانية توظيف " القصة السردية الرقمية " في تعليم " الاتيكت الرقمية " لمرحلة الطفولة المبكرة ، و فيما يلي بعض النقاط التوجيهية نحو ذلك الأمر.

ثالثاً : نقاط توجيهية لإنشاء القصة الرقمية لتعليم " الاتيكت الرقمية Digital Etiquette " لأطفال المرحلة المبكرة (3-8) سنوات.

تُعرَّف " القصة " في محيط المحيط لـ " بطرس البستاني (1983)، ص 765) بأنها : " قَصَّ قَصَّةً يُقَصُّه قَصًّا و قصصاً تتبعه .. ، و الخبر يتبعه و القصة :الأحداث التي تُكْتَب ، و الجمع : (قصص ، و أقاصيص) . و تُعرَّف القصص في اصطلاح الأدباء على أنها : " مجموعة من الأحداث المُتَخَيَّلَة يرويها الكاتب تتعلق بشخصيات إنسانية مُتَخَيَّلَة أيضًا ، و لكن الخيال هنا مُسْتَمَدُّ من الحياة الواقعية بأحداثها و شخصها ، أي أنَّ القصة تفسر تجربة قَدْ تقع في حياة مجموعة من البشر . " (القباني ، 1974 ، ص11).



تمتاز القصة الرقمية بأنها توفر جواً 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 فهم و ترديد أحداث القصة بشرط تناسبها مع خصائص و حاجات المرحلة العمرية ؛ لذلك يُمكن للمُربين و المُعلّمين إنشاء القصص المُبرّمة إلكترونياً 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 لما 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 تميّز الصور المتحركة بالمصادقية و التعبير عن الأفكار و الأهداف بكفاءة و سرعة ... " (محمد، مها ، 2010،ص 11)

و على الرغم من ذلك فهناك بعض التحديات التي تواجه المُعلّمين عند توظيف أفلام الفيديو الرقمي في التعليم و التعلّم منها : قلة التدريب على استخدام الصور الرقمية ضمن المصادر القائمة على الكمبيوتر Computer Based " Resources ، و قلة الوقت و غيرها من التحديات ؛ لذلك سوف تُبسط " الباحثة " لك الأمر من خلال المثال التوضيحي القادم كتطبيق عملي لإنتاج القصة السردية الرقمية Digital Storytelling لتعليم " الاتيكيت الرقمي Digital Storytelling 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 يُبرز كثيراً 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: حسناً ، 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 منزعجاً.

تيم: لست متأكداً من أن ذلك كان حادثاً.

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 ويدرج عينيه.

تيم: ولكن عندما نتحدث 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.
تظهر الرسوم المتحركة منصة وسائط اجتماعية تسمى Chirps. يكتب مستخدم يسمى TommyRocks 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 على TommyRocks يقول: أنت من أجل dum-dums! يتجادل
الاثنتان 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 رجلًا 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. قرم على الشاشة يقف بجوار حجة TommyRocks 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 شجعاناً جداً. 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: حسناً ، الأمر بسيط. تماماً كما في الحياة الواقعية ، يجب أن تعامل الآخرين بالطريقة التي تريدها. أنت لا تريد أن يكون شخص ما وقحاً معك ، لذلك لا تكن وقحاً 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 هادئاً ، حتى لو بدا وكأنهم يحاولون إثارة غضبك. لا يوجد شيء مثل المتصيدون أكثر من جعل شخص ما يفقد هدونه.

يأخذ الصبي عدة أنفاس عميقة ويهدأ. يغلق الكمبيوتر المحمول ويبتعد دون مواصلة الجدل.

موبي: زمارة.

تيم: حسناً ، آداب السلوك لا تتعلق فقط بأن تكون لطيفاً. يتعلق الأمر أيضاً 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 " أنَّ أبسط خُطوات لكتابة و حكي القصة هي (الخُطوات العُشر لـ " سين بوفالا" لكتابة و حكي القصة الرقمية) و كما يلي ذكرها باختصار :

- 1- اتخاذ قرار بإنتاج القصة (تحديد الفكرة ، و الموضوع ، و العُنوان)
- 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 المصوّرة .
- 8- حكي القصة الرقمية على زميل دون استخدام النوتة أو الاستوري بورد.
- 9- إضافة المشاعر عند تمثيل شخصيات القصة و التأثير الصوتي .



- مع ملاحظة ضرورة جمع صور لازمة و مناسبة للقصة الرقمية ، و جمع مصادر سمعية مثل : (الأنشيد ، 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 أنَّ " السرد القصصي الرقمي " يجعل المتعلم (الطفل في المرحلة المبكرة) مُشاركًا و متفاعلاً طوال النشاط المُقدَّم 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 خُطوات 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 حقًا الفهم لها .

ليس فقط الأطفال هم الهدف عند تعليم " الإتيكيت الرقمي " و لكن يجب على كل مُعلِّم الانتباه لتطبيق بعض معايير السلوك العادية (Normal Standards of Behavior) على سلوكياته عبر الانترنت (Online Behavior) ليكون قدوة للأطفال داخل بيئة التعلُّم أو خلال فترات الاتصال بالانترنت بشكلٍ عام في مختلف المجالات و الذي يُطلَق عليها أحيانًا (Netiquette) ، و هو مصطلح يُشير إلى "آداب التعامل" يأتي من مزيج من كلمتين - "شبكة" و "آداب"؛ بناءً 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 الخليوي أثناء القيادة، و عدم إجراء محادثات هاتفية بصوت عالٍ في الأماكن المزدحمة أو في العروض العامة، و تجنب استخدام التكنولوجيا للتمتر أو السلوكيات المشابهة ، واستخدام الهواتف المزودة بكاميرات بشكل لائق ...) ، و غيرها من الآداب الرقمية المتعددة التي يجب التزام المُعلِّم أو الآباء ليكونوا نماذج يُحتذى بها قبل توحيثهم للأطفال بدءًا من مرحلة الطفولة المبكرة ؛ لكي يُصنِّح الطفل مواطنًا رقميًا جيدًا (The Golden Role of the Internet Good Digital Citizen) ، لابد من اتباعه قاعدة ذهبية للإنترنت (The Golden Rule of the Internet) (بشكل دائم في مخيلته و هي تعريفه بأن : (عندما تتعامل مع الآخرين عبر الانترنت فتعامل معهم بالطريقة التي تُريد أن تُعامل 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 مُحاطة 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" بشكل متزامن و غير متزامن في حياة أطفال المرحلة المبكرة للاستفادة منه في المواقف التعليمية المختلفة .
- 5- إدراج محتوى تعليمي عن " الاتيكيت الرقمي " ضمن المناهج التعليمية 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 ما قبل المدرسة بالملكة العربية السعودية . رسالة ماجستير . جامعة القاهرة : كلية التربية .
- الحمراوي ،سولاف أبو الفتوح . غنيم ،حنان عبده . (2017) . أدب الطفل . الدمام : مكتبة المتنبئ.
- 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 والعشرين (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، عبيد 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.
- العيان ، هديل محمد . (2015). فاعلية استخدام القصة الالكترونية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة . 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/digital-etiquette/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 تغذي 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 تعليمًا يقدم بطريقة عشوائية مع التعليم النظامي في المدارس أو الجامعات، بل هو منظومة مخطط لها ومصممة تصميمًا جيدًا، 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 وتجده أصبح يأخذ صورة وأشكالاً متعددة، وفي ظل هذا التعدد تظهر أهمية الاهتمام بتصميم هذا التعلم بناءً 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، وعالية 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 للطلاب 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 (العمرى، 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 يركز 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 متعددة وتفاعلية تعتمد على حاسني 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 أولاً 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 الإلكترونية 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 مساندة العملية التعليمية لهذا التطور، والاستفادة من الخدمات التي يوفرها التعليم الإلكتروني 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 إحصائية 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 الكشف 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 نتوصل له من نتائج وتوصيات.



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 1442/1441 هـ.
4. **الحدود المكانية:** المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

- **معايير تصميم المحتوى الإلكتروني:** "مجموعة مقاييس تستخدم في تقييم 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 وتقييم وتطوير المقررات الإلكترونية التي تدرس لطلبة المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض، وذلك بهدف إنتاج مقررات 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 أو 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 لدراسة 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 نهائياً 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).

نظراً 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 للمتعم 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 للطلاب 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 للطلاب في أي مكان غير متاحه في المقرر التقليدي.

معوقات استخدام المقررات الإلكترونية:

نظراً 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 (العمرى، 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 والطلاب يتعامل بسهولة مع الكمبيوتر أما المعلمون فعليه 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 الرئيسية 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 المسؤولة 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 يلتبس فيه المتعلمون من أنفسهم الفاعلية في تطبيق ما تعلموه في حياتهم (نافع و عبدالغفار، 2018). وقد شهد العالم في السنوات الأخيرة مولد العديد من نظريات تصميم التعليم ونماذج 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. التقييم 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 للمتعلّم 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 للمتعلّم بالخبرة الجديدة والمنظمات البصرية (Graphic Organizer).
- تصميم خارطة الإبحار في المقرر.
- تحديد أنماط التفاعلات بين المتعلّم 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 المتعلّم 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 والتتقيح 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 بالاستعانة 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

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 رئيسية 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 الإلكترونية 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 الإلكتروني 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 الببشي (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 استخدام 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 دعائم 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 مقررًا) 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 الإلكتروني 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، وفعالية 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/ة	قائدة/ة مدرسة
الجنس	ذكر	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 في الدراسة

المقياس	درجة الموافقة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي %
1	قليلة جداً	من 1 - 3.6	من 10% - 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 ضوءها.

الأساليب الإحصائية:

خللت 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 اختبارات 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 بمعايير 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	تندرج الأهداف في المقرر الإلكتروني من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا.	7.73	1.68	77.27	كبيرة	4
5	توضح الأهداف في المقرر الإلكتروني نتائج التعلم وليس أنشطة التعلم.	7.68	1.81	76.75	كبيرة	5
6	ترتبط أهداف المقرر الإلكتروني بشكل تام بالمهام التعليمية المطلوب تعلمها باستخدام المحتوى الإلكتروني.	7.65	1.58	76.49	كبيرة	6
7	تناسب الأهداف التعليمية بالمقرر الإلكتروني مع المحتوى التعليمي.	8.01	1.54	80.11	كبيرة	1
8	تصاغ الأهداف التعليمية بالمقرر الإلكتروني صياغة سلوكية إجرائية مختصرة بشكل قابل للقياس والتقييم.	7.37	1.45	73.61	كبيرة	8
المتوسط الكلي		7.73	1.28	77.31	كبيرة	

ينتضح 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 الإلكتروني بكافة معاييرها 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 بين 7.37-7.65 ودرجة موافقة كبيرة. وترى الباحثة أنه على الرغم 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 وتحديد 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 الإلكترونية على تنظيمها وتحديد شكل مناسب. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البيشي (2018) التي أظهرت أن المقررات الإلكترونية 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.

- استراتيجيات 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 استراتيجيات التعليم.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	الترتيب
1	يشتمل محتوى المقرر الإلكتروني على استراتيجيات واضحة للتعليم.	7.79	1.87	77.90	كبيرة	2
2	يسير محتوى المقرر الإلكتروني وفق استراتيجيات تعليم مناسبة وواضحة ومحددة المعالم، لتحقيق الأهداف التعليمية.	7.84	1.61	78.38	كبيرة	1
3	تحدد استراتيجيات المقرر الإلكتروني دور كل من المعلم والطلبة في عملية التعلم.	7.72	1.64	77.17	كبيرة	4
4	تكون استراتيجيات المقرر الإلكتروني بسيطة وسهلة وممكنة التنفيذ خلال المدة المحددة.	7.53	1.69	75.26	كبيرة	6
5	تكون استراتيجيات المقرر الإلكتروني مناسبة لطبيعة المهمات التعليمية.	7.41	1.82	74.13	كبيرة	8
6	تشمل استراتيجيات 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 استراتيجيات 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 استراتيجيات التعليم ووضوحها وتحديدتها 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 بين 7.41-7.53 ودرجة موافقة كبيرة. وترى الباحثة أنه على الرغم من أن هذه العبارات احتلت المراتب الثلاث 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 بمعايير 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 الاستراتيجيات 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 الإلكترونية 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 وإثارة 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 الدراسات مثل القرني (2019) ودراسة العمري (2015) التي أظهرت أن قدرة المقرر الإلكتروني وفاعليته وكفاءته وإثارته للمتعلّم 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 الإلكتروني 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	تشتق 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	

ينتضح 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 أبدتها 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 لكى 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	تغطي 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، أن 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 للتنقل 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 التشنيت.	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. وتعود 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 وأدائه 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 إحصائية 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 أستخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة، لتحديد دلالات الفروق – إن وجدت- وفق متغير الجنس (ذكر-أنثى)، ووفق متغير الوظيفة (معلم/ة، 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
الكلية	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 إحصائية 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/ة	8.34	0.54	0.163	0.850
	مدير/ة	8.05	0.67	0.215	0.807
اختيار المحتوى التعليمي وصياغته وتنظيمه	معلم/ة	7.96	0.66	0.286	0.752
	مدير/ة	8.32	0.48	0.455	0.635
استراتيجية التعليم	معلم/ة	8.03	0.64	0.055	0.947
	مدير/ة	8.14	0.63	0.192	0.825
مناهج التدريس وطرائقه	معلم/ة	7.93	0.59	0.086	0.918
	مدير/ة	7.59	0.57	1.472	0.222
تشجيع مشاركة الطلبة في التعلم	معلم/ة	6.82	0.49	0.576	0.631
	مدير/ة	7.40	0.57	1.185	0.316
الأنشطة التعليمية	معلم/ة	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/ة	7.21	0.75	0.261	0.771
	مدير/ة	7.18	0.46	0.366	0.695
التعزيز	معلم/ة	7.96	0.61	1.888	0.157
	مدير/ة	7.50	0.72	0.118	0.889
التصفح	معلم/ة	8.01	0.53	0.674	0.512
	مدير/ة	8.10	0.59	0.394	0.675
الكلية	معلم/ة	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 إحصائية 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 نظرهم تجاه معايير تصميم محتوى المقررات الإلكترونية 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 عرضاً 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:

- تتطلب 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. غزو 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:

نظراً 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 ومتوافمة 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 وهيكلية معيارية ثابتة لكافة الوحدات والصفحات.



2. الالتزام بمعايير التصميم الشامل للتعليم.

3. توفر المحتوى الرقمي بأشكال مختلفة (نصوص و مواد سمعية، و مواد مرئية) تدعم احتياجات وتفضيلات المتعلم المتنوعة.

4. توفر التصميم 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 الإلكترونية.
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 الإلكترونية 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 الثانوية 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 الثانوية الأهلية بمدينة الرياض للتعامل الأمثل مع المقررات الإلكترونية.

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)، 364-343.
- سويدان، أمل وشيمي، نادر وعبد الحميد، أسماء (2017). معايير تصميم المحتوى الإلكتروني القائم على دعائم التعلم البائية، مجلة العلوم التربوية بجامعة القاهرة، 25 (1)، 87-38.
- 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). تقييم جودة المقررات الإلكترونية عبر نظام إدارة التعلم "تدريس" بمدارس الرياض بنات بمدينة الرياض، 196 (1)، 282-239.
- العمرى، عبدالله (2015). دراسة تقويمية لمدى جودة المقررات الإلكترونية بجامعة الملك خالد في ضوء المعايير العالمية SCORM، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، 25 (1)، 255-160.
- القحطاني، منى وشريف، نادية وإبراهيم، عبدالله (2015). ضوابط ومعايير الجودة في إنتاج المقررات الإلكترونية للمساهمة في بناء مجتمع المعرفة دراسة تحليلية جامعة نجران، مجلة رسالة الخليج العربي، 36 (136)، 102-87.
- 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)، 276-343.
- 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)، 51-28.
- 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)، 443-431.

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., Gorbato, 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 اللحاني

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 مباحث، 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 لمسألتي: زواج المسير وعزوف الشباب عن الزواج .

وكان منهجي في الدراسة المنهج الاستقرائي التجريبي والتحليل والنقدي.

المقدمة

الحمد لله 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 إلكترونية ورقمية، ويتطلب استخدامها مهارات ومعايير متجددة لتتم الاستفادة منها في تحسين العملية التعليمية ، وتعد مهارة الاستقصاء العلمي هدفاً من أهداف التعليم العالي .

ورأس هذا الاستثمار هو الكادر البشري في جعله منخرطاً في تذييل أدوات الملكة الفقهية حيث تسعى لاكساب الطالب مهارة تصور المفاهيم وتحليل النصوص والمسائل ، وإدراك علل الأحكام ، 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 التنوع 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 الإلكتروني فقد حظي بدراسات أكبر فهو حديث الساعة ، وكان الجديد في بحثي بفضل الله :
- 1- درست كيفية توظيف التعلم الإلكتروني 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 كروية 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 ، فاقترضت 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 .
واقصر 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 (٣) .

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 قبل الطلاب ولكن ضمن نظام محدد بأهداف موضوعية .

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. (٣)

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" (٤) .

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 .

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 .

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.
- 4- أن الطلاب يصلون إلى الكثير من مصادر المعلومات بدقة عالية وسرعة كبيرة.
- 5- زيادة فرصة التعلم الذاتي لدى الطلاب.
- 5-لا يُلزم الأستاذ وكذلك الطلاب بالحضور الفعلي في مقر التعليم، مما يوفر وقتاً وجهداً. (٥)

المطلب الثاني : منصات وأدوات المهارات الرقمية:

تتوفر على الإنترنت منصات ومواقع يمكن للمعلم من خلالها أن يطبق المهارات الرقمية لتحفيز الطلاب وزيادة كفاءتهم 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. (٦)

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 .

استراتيجيات طرق التدريس العامة والالكترونية ، عبد العظيم صبري (ص)

- 3- يؤكد استمرارية التعلم الذاتي ، وتزويد 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 وحماسهم تجاه عمليتي التعلم والتعليم في الفقه . (٧)

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.
- هـ. 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 ويعممونها على ما يشابهها من مواقف أو مشاكل قد تعترضهم. (٨)

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 طرق عرض المعلومات.
- 3- تمكين المتعلم من الاعتماد على نفسه للوصول للمعلومة ؛ لسهولة 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.

6- تطوير العملية التعليمية ؛ فتتحول من تعليم يقوم على التلقين إلى تعليم بنائي تفاعلي. (٩)

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 (١٠) الخاص ببعض الجامعات ، وكذلك منصة الإدمودو Edmodo (١١) أو منصة كلاس روم Google Classroom (١٢) وهذه المنصات تجمع المعلمين بالمتعلمين فيمكن من خلالها إنشاء مجموعات تعاونية بين الطلاب ، واستقبال الواجبات 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 روم سكرين clace roomscreen ، أو سبورة كونسبت بورد سبت conceptbord site (١٣) .

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 متخصصة بحسب التخصص فأفضل محركات البحث عن البحوث الباحت العلمي للبحوث العربية أو قوقل سكولار Google Scholar (١٤) وللبحث عن الصور بنترست Pentrest (١٥) .

5-جمع المعلومات وتخزينها : من أفضل الأدوات والمواقع لتخزين البيانات : أمازون درايف amazon drive ، أو قوقل درايف google drive ، أو ون درايف onedrive ، أو ميغا mega ، أو هوبيك hubic ، أو هيد درايف hidrive ، وكذلك يمكن التخزين على البريد الإلكتروني ؛ لمشاركته مع الآخرين أيضاً . (١٦)

6- لعقد الاجتماعات ، وإقامة ورش العمل : هناك برامج للقاء وعقد اجتماعات سريعة، مثل برنامج الزوم Zoom أو تطبيق قو تو ميتينغ Go to meeting ، أو كليك ميتينغ تطبيق ClickMeeting Webinars (١٧) .

- 7- عمل الاستبانات والاختبارات والمسابقات التعليمية: هناك أدوات لعمل الاستبانات والاختبارات مثل نماذج قوئل ، أو كويز ميكر تطبيق Quiz Maker للمسابقات (14 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.

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 ستتقل 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 مييتينغ ويبينار Click meeting Webinars

زووم كلاود مييتينغ Zoom Cloud Meeting وهو من أشهر هذه الأدوات وأيسرها. (24)

خامساً: فحص الحلول والفرصيات.

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)

الفرع الأول: تصوير مسألة بعزوف الفتيات عن الزواج.

من القضايا الاجتماعية التي أصبحت ظاهرة تؤرقنا جميعاً ، قضية عزوف الشباب عن الزواج في مجتمعنا ، وتكمن خطورتها لما لها من آثار سلبية 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 السناي 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 قول ويطلب منهم الاطلاع على البحوث والدراسات الاجتماعية الحديثة والوصول إليها عبر محركات البحث (27)

ثالثاً: فرض واقترح حلول للمشكلة:

يشجع الطلاب لإعمال عقولهم في فرض حلول للمشكلة ، ويمكنهم أن يعقدوا اجتماعاً افتراضياً عبر الزووم ، أو عبر السكايب ليتمكنهم 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 تنتشر التجارب السلبية في المجتمع ؛ فتصبح معول هدم لشعيرة النكاح العظيمة.

3-يستشعر المتزوجون المسؤولية 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 ودراساتها.

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.

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 ، وأهميتها جلية في تدريس الفقه.
- 3- توجد تطبيقات رقمية تسهل العملية التعليمية ؛ لا بد 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. عبد العظيم 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 - الجدید في تعلیم العلوم ، یعقوب نشوان (2001م) ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، الطبعة: 1
- القاموس المحيط ، مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي . دار الجیل - بیروت .
- المصباح المنیر فی غریب الشرح الكبير للرافعي ، لأحمد بن محمد الفيومي (ت : 707 هـ) - المكتبة العلمية - بيروت - 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 الجماعلي 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 ألتر.
- 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) .
- توضيح الأحكام من بلوغ المرام ، عبد الله بن عبد الرحمن بن صالح البسام التميمي (المتوفى: 1423هـ)، مكتبة الأسد، 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 : 711 هـ) الدار المصرية للتأليف والترجمة .
- مجلة التعليم الإلكتروني، جامعة المنصورة (2016) العدد (14).
- مهارات التعليم الإلكتروني 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 أنموذجاً"

د. عائشة بليهش محمد العمري

استاذ مشارك تكنولوجيا التعليم

كلية التربية بجامعة طيبة

ablehsh@hotmail.com

د. حصة محمد بن سعود آل مساعد

أستاذ مشارك التربية الخاصة

كلية التربية بجامعة طيبة

dr.hessa-m@hotmail.com

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث الى معرفة الخدمات الرقمية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة بين الواقع والمأمول "المسجد النبوي أنموذجاً"، وهنا تبرز الرسالة الحضارية، والعلمية، والمعرفية، والتوعوية للخدمات الرقمية بالمسجد النبوي خاصة مع رؤية المملكة 2030، فهي تسعى إلى خلق جسر تعاونٍ علميٍّ ومعرفيٍّ 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 أيضاً إبراز أهمية الخدمات الرقمية المقدمة بالمسجد النبوي، من خلال التطرق إلى أهم أقسامها المهيأة بطرق حديثة، والتي تساعد على راحة الأشخاص ذوي الإعاقة بحثاً ومعرفة، كما يتطرق البحث أيضاً 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 حالياً ونوع الخدمات المقدمة لهم. كما تم وضع قائمة بأهم الخدمات المأمول تقديمها مستقبلاً، والتوصية بالاهتمام بالفئات الاخرى من ذوي الإعاقة التي سيتم تقديم الخدمة الرقمية لهم مستقبلاً.

الكلمات المفتاحية:

الخدمات الرقمية ، الأشخاص ذوي الاعاقة ؛ الوقع والمأمول ؛ المسجد النبوي.

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 بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلاً). (الإسراء: 70). وتبعاً 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 صوراً 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 حق حقه من ذوي الإعاقة، قال ابن العربي في كتابه أحكام القرآن الكريم في تفسير قوله تعالى: (لَيْسَ عَلَى الْأَعْمَى حَرْجٌ وَلَا عَلَى الْأَعْرَجِ حَرْجٌ وَلَا عَلَى الْمَرِيضِ حَرْجٌ). (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 بيتاً، فلما أصبحت ذهبت إلى ذلك البيت فإذا عجوز عمياء مقعدة، فقلت لها: ما بال هذا الرجل يأتيك؟ فقالت: إنه يتعهدني مدة كذا وكذا، يأتيني بما يصلحني ويخرج عني الأذى، فقلت لنفسى: ثكلتك أمك 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- مشغولاً بنفر من سادة قريش، جاءه رجل أعمى فقير، وطلب منه أن يعلمه أمراً 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 الْأَعْمَى * وَمَا يُدْرِيكَ لَعَلَّه يَزَكَّى *). (عبس: 3-1)، فكان النبي إذا لقيه يقول: "مرحباً بمن عاتبني به ربي".

وعن ابن عمر -رضي الله عنهما- أن رجلاً جاء إلى النبي -صلى الله عليه وسلم- فقال: يا رسول الله، أي الناس أحب إلى الله؟ وأي الأعمال أحب إلى 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 ديناً، أو تطرد عنه جوعاً، ولأن أمشي مع أخ في حاجة أحب إلي من أن أعتكف في هذا المسجد -يعني مسجد المدينة- شهراً، ومن كف غضبه ستر الله عورته، ومن كظم غيظه ولو شاء أن يمضيه أمضاه ملأ الله قلبه رجاء يوم القيامة، ومن مشى مع أخيه في حاجة حتى يتهيأ له أثبت الله قدمه يوم تزل الأقدام". (3)

وعن أبي ذر الغفاري -رضي الله عنه- قال: قال رسول الله -صلى الله عليه وسلم-: ((على كل نفس، في كل يوم طلعت فيه الشمس، صدقة منه على نفسه))، قلت: يا رسول الله، من أين أتصدق وليس لنا أموال؟ قال: ((لأن من أبواب الصدقة التكبير، وسبحان الله، والحمد لله، ولا إله إلا الله، وأستغفر الله، وتأمر بالمعروف، وتنهي عن المنكر، وتعزل الشوك عن طريق الناس، والعظم والحجر، وتهدى الأعمى، وتسمع الأصم والأبكم حتى يفقه، وتذل المستدل على حاجة



له قد علمت مكانها، وتسعى بشدة ساقيك إلى اللهفان المستغيث، وترفع بشدة ذراعيك مع الضعيف، كل ذلك من أبواب الصدقة منك على نفسك، ولك في جماع زوجتك أجر))؛ (الحديث رواه أحمد واللفظ له، ومعناه أيضاً 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: سمعت رسول الله -صلى الله عليه وسلم- يقول: ((إن الله عز وجل قال: إذا ابتليت عبدي بحبيبتيه (أي: بفقده عينيه)، فصبر، عوّضته منهما الجنة)). (6) وعن أبي هريرة -رضي الله عنه- أن رسول الله -صلى الله عليه وسلم- قال: ((من رأى صاحب بلاء، فقال: الحمد لله الذي عافاني مما ابتلاك به، وفضلني على كثير ممن خلق تفضيلاً، عوفي من ذلك البلاء)). كذا علمنا الإسلام التأدب عند رؤية أهل البلاء. (7)

كما أمر الإسلام بزيارة ذوي الإعاقة، وعدم تركهم وعزلهم، وهذا من باب الرحمة بهم؛ فقد كان الرسول -صلى الله عليه وسلم- يُكثر من زيارته لهم؛ روى البيهقي: أن رسول الله -صلى الله عليه وسلم- قال لهم: ((اذهبوا بنا إلى بني واقف نزور البصير)) (وكان هذا رجلاً 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 خادماً، وكل ضرير قائداً، 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 إعاقاتهم كما أسلفنا، وأعمارهم، وفئاتهم، وتغير القيم العلمية لديهم، مما جعلهم ينهلون العلم والمعرفة في شتى العلوم والفنون، حفاظاً 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: فيم يكمن المأمول؟ وما هو واقع الخدمات الرقمية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة بالمسجد النبوي اليوم؟ وفيم 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 أنموذجاً"؟

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، وامتنياز.

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 تحظ بدراسات علمية أكاديمية وافية لتقييمها وتطويرها. كما ساعدنا هذا المنهج في دراسة واقع الخدمات المقدمة بالمسجد النبوي، والمأمول مستقبلاً 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:

عرّفت هيئة الأمم المتحدة ذوي الإعاقة بأنهم: الأشخاص الذين يعانون حالة دائمة من الاعتلال الفيزيائي، أو العقلي، في التعامل مع مختلف المُعَوَّقات، والحواجز، والبيئات، ممَّا يَمْنَعُهُم من المُشاركة الكاملة، والفعَّالة في المُجتمع بالشَّكل الذي يضعهم على قَدَم المُساواة مع الآخرين (13). كما ذكرت مُنظَّمة الصَّحة 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 بدرجة 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، كالأقدام 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، ودرجة 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 أول تقرير عالمي حول الإعاقة إلى أن نسبة الأفراد ذوي الإعاقة في تزايد مستمر، وأن 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 انتشاراً 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 انتشاراً 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 الـ ٢٦ 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؛ تنوياً 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 احتياجاً كبيراً لدعم، وتسهيل أمور ذوي الإعاقة، وخاصة في الحرمين الشريفين، فلا زال هناك قصور واضح في الخدمات المقدمة لهم، لأن تسهيل خدماتهم خلال السنة وبالأخص 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 شركات 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، ليطمأن الاستفاد 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 تدعو إلى الاهتمام بهم، ومساعدتهم، وتقديم كل سبل الراحة لهم، فهذا سماحة الشيخ عبد العزيز آل الشيخ خصص خطبة يوم الجمعة لذوي الإعاقة، وقال: "أيها الإخوة، أيها 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 أيضاً: تهيأت الجو العام لتعليمهم وتنقيفهم، وإيصال الخير لهم. ومن ذلك أيضاً: 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 واجباً كبيراً، ورتبت لهؤلاء المعوقين مكافئة على قدر حالهم، إلا أن المجتمع المسلم مطالب بالقيام بواجبه. أيها المسلم، ومن حقوقهم علينا: أن لا ننظر إليهم نظرة الازدراء والاحتقار، وإنما ننظر نظرة الرحمة والمودة وإحسان. ومن حقهم علينا أيضاً: أن لا نغتابهم، ونلزمهم لأجل عيبتهم، فإله يقول: (وَلَا يَغْتَبِ بَعْضُكُم بَعْضًا). ومن حقهم علينا: أن لا نسخر منهم ونستهزئ بهم فإن هذا أمر خطير، يقول الله جلّ وعلا: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَسْخَرُ قَوْمٌ مِنْ قَوْمٍ عَسَى أَنْ يَكُونُوا خَيْرًا مِنْهُمْ وَلَا نِسَاءٌ مِنْ نِسَاءٍ عَسَى أَنْ يَكُنَّ خَيْرًا 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 السعودية 2030 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 سنوياً، بحلول عام (1442 هـ - 2020 م)، 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 وحدة تهتم بشؤونهم أطلقت عليها: "وحدة ذوي القدرات الخاصة"، لتقوم بخدمتهم، وتوفير كافة احتياجاتهم.

أ- الفئات المخدومة حالياً:

- 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 المبدي 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 المسجد الحرام في تعليم كتاب الله لرواده بمختلف شرائحهم.
- خصصت مجموعة من عربات "الغولف كار" في ساحات المسجد الحرام لنقلهم.
- خصصت أدوار للطواف، والسعي.
- وفرت عربات يدوية، وكهربائية للطواف، والسعي بالمجان، لنقل مستخدميها على مدار الساعة.
- خصصت اثنان وثلاثون باباً مجهزاً، ومهيأً بمنحدرات ومزلقات؛ 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 أبواباً، ومشايات، ومسارات خاصة بمرور، 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 واقفاً، أو جالساً.
- مواقف مخصصة لمركبات ذوي الإعاقة بالمسجد الحرام.
- مواقع، ومصليات مخصصة لهم بالمسجد الحرام.
- مصلى مخصص لترجمة خطب الجمعة، والعيد، 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؛ لتمكينهم 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 استحدثت مصعدان كهربائيان في الجهة الغربية، باب (9)، والجهة الشرقية باب (33)، لنقل ذوي الاحتياجات الخاصة للسطح.
- المزلقات لتيسير حركة عربات ذوي الاحتياجات الخاصة: تم عمل مزلقات 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 استحدثت مصعد كهربائي في الوحدة الخاصة بين مرفق رقم 1 ومرفق رقم 2 في الجهة الجنوبية وجهاز 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 مجاناً، 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، وتشنجات 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، وبرائيل.
 - 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، لتسهيل 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 موسمي (رمضان و الحج) 12 خطبة 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 لتمكين 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): تحقيقاً لراحتهم، وتسهيلاً لهذه الفئة تقوم الوحدة في كل عام 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، لتسهيل 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 حلقات لحفظ القرآن الكريم.
- وجود حلقات لحفظ القاعدة النورانية.
- صعوبة الدخول من البوابة، والخروج من الحلقة.
- وجود المعلومات المتخصصة.
- 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، ومعرفةهم 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 ؟ وإجابة السؤال، تم التوصل إلى:

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 يحضرون 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 الموظفين، 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 التوحيدي سريعاً، 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 كثيراً 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 قريبه، 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 لطاخم 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 أحياناً.
- زيادة عدد الحافلات حسب اتجاهات الأحياء، لتقليل المدة التي تقضيها الطالبة خارج المنزل.
- توفير فصل لدراسة برايل للكفيفات.
- فتح، وإغلاق أبواب دورات المياه إلكترونياً 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 إلكترونية -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 لحافطات 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 وسائل 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 عالمياً، 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 الإعاقة، وتوجيه الفرق المساعدة في مركز خدمات ذوي الإعاقة لتقديم المساعدة الفورية لهم.

خاتمة

إنَّ اشتغالنا على الخدمات الرقمية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة بالمسجد النبوي في نشر العلم والمعرفة، كدراسة علمية لا يشكّل مقارنة غير مسبقة، فقد كتبت عشرات البحوث، والدراسات وبلغات عدة حول هذه الخدمات المقدمة بالمسجد النبوي، وخصوصاً تلك البحوث المتصلة بالدراسة التاريخية للخدمات، وظروف إنشائها، ضمن ندوات، ومؤتمرات سابقة -لكون المسجد النبوي صرحاً علمياً وثقافياً- تهدف إلى خدمة رواد المسجد النبوي من الأشخاص ذوي الإعاقة سواء كانوا معتمرين، أو حجاجاً.

كما تبين لنا بعد الاطلاع على عدد من البحوث، أن دراستنا هذه تم توظيفها خصوصاً 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 جدّ من جديد في مجال التجهيزات في هذه الخدمات الرقمية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة.

وإبراز علاقة الخدمات المقدمة بالمسجد النبوي الشريف، ورؤده من الأشخاص ذوي الإعاقة، وكونها علاقة تواصلية تكاملية مستمرة العطاء عملياً، وتقنياً.

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 ثمّ 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 المشرف 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.

- 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 الموزعة 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 الأول 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 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 الرادادي

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.	1	30.6	12	33.3	1	27.8	2	5.6	1	2.8	3.83	1.02
		1				0							
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	1	36.1	13	36.1	7	19.4	2	5.6	1	2.8	3.97	1.02
		3											
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 Pudín’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 devolvment 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 à l'aide de l'instruction en classe inversée. *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.

Appendix 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

☐	1 st grade secondary	☐	2nd grade secondary	☐	3rd grade secondary

Your age is

☐	16	☐	17	☐	18

Thank you for participating

عزيزتي الطالبة،

الاستبيان المرفق جزء من دراسة لمعرفة انطبائك عن تطبيق الصف المقلوب في دروس القواعد في اللغة الانجليزية. مشاركتك في الاستبيان تطوعية ولا توجد 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	لا أوافق	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 تعليمي				
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 المشروع 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

الجزء ٢



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 أكتوبر - 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 (الافتراضي) 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 أكتوبر - ٢ نوفمبر ٢٠٢٠م



إدارة وتنظيم إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث



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

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

* اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ * خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ
* اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ * الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ
عَلَّمَ الْإِنْسَانَ 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 الإلكتروني 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 الإلكتروني 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 ١٤٤٢ هـ
الموافق ٣٠ أكتوبر - ٢ نوفمبر ٢٠٢٠ م

م	الاسم	الدرجة العلمية	جهة العمل	المهمة
١	د. محمد بن على المرشدي	أستاذ مشارك	جامعة شقراء	رئيس اللجنة
٢	د. عائشة بليهبش العمري	أستاذ مشارك	جامعة طيبة	عضواً
٣	د. ظافر احمد القرني	أستاذ مشارك	جامعة المجمعة	عضواً
٤	د. عبدالرحمن محمد الزهراني	دكتورة	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 آراء أصحابها ولا تعبر عن رأي اللجنة المنظمة واللجنة العلمية

فهرس البحوث والدراسات

رقم الصفحة	عنوان البحث	اسم المشارك
1	تصور مقترح لتفعيل المواطنة الرقمية في المدارس الثانوية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠	د. مريم محمد الشهري د. سعدى محمد الزهراني
18	العوامل المؤثرة على فاعلية المعلمين والمعلمات في التعليم الإلكتروني	د. آلاء بنت أسعد فرغلي د. أريج بنت حمزة السبيعي
31	تصور مقترح لبرنامج يعتمد على الذكاء الاصطناعي لاكتشاف ضعف التعليم لدى الطلاب ودعمهم خارج الدوام المدرسي	الأستاذة / نوال صويلح حمدان الجهني
47	دور التحول الرقمي في التعليم لتطوير مهارات ريادة الأعمال الافتراضية لدى طلاب التعليم العام	د. هيفاء محمد الدعلان
67	متطلبات البرمجيات الأساسية لمنصات التعليم الإلكتروني وأثرها على جودة العملية التعليمية	الأستاذة / فحاء حمد معيتق آل خريم رشيدى
77	استراتيجية التعلم في التعليم عن بعد وأثره في زيادة داف التعليم والتعلم لدى الطلاب	الأستاذة / منال علي سالم باعازمه
86	معوقات وتحديات تطبيق التعليم الرقمي في قرى المملكة العربية السعودية (قرى الطائف النموذجاً)	الأستاذة / بشاير عويمر جويبر السلمي
112	التعليم الرقمي تطويره والمعوقات التي قد تواجهه من وجهة نظر أولياء أمور المتعلمين ومعلميهم في المملكة العربية السعودية	الأستاذة / موضي سعد اللحائي
124	معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان	الدكتور/ محمد بن ناصر عقيل آل إبراهيم
148	أثر جائحة كورونا على تحول العملية التعليمية من التعليم التقليدي إلى التعليم عن بعد	الأستاذ / حسن بن عيسى أحمد الدش والد
166	واقع استخدام بوابة التعليم الوطنية (عين) في تدريس التربية الإسلامية من وجهة نظر معلماتها ومشرفاتها بمحافظة الطائف	الأستاذة / ذهب بنت علي خضران الحارثي
192	أثر نمط الإبحار في المحتوى الإلكتروني على تنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية وفقاً لأساليبهم المعرفية	الأستاذ / سلمان سالم المالكي
216	"واقع التعليم الرقمي في دعم التطور المهني لمعلمي الرياضيات"	الأستاذ / نادر بن محيل العتيبي
231	فاعلية استخدام التعليم الطارئ عن بعد وعلاقته بإكساب طلاب الصف الأول الابتدائي مهارة إمساك القلم جيداً	الأستاذة / حمده عبد الله محمد آل فزّزع الخثعمي
250	دور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير البحث العلمي التربوي في التعليم العام بمدينة تبوك	الباحثة : مشاعل صالح عواد البلوي الباحثة جواهر علي عيد الحويطي
274	تطبيقات الصور التشاركية في ظل التحديات المعاصرة	الأستاذة / رشا بنت طلال باراسين
286	أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية بعض مفاهيم الرياضيات لدى طالبات الصف السادس الابتدائي	الأستاذة / أمينة علي عوض المرحاني
308	مدى فعالية التقويم الإلكتروني للطالبات من وجهة نظر المعلمات في المرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة نجران	الأستاذة / أميره بنت صغير آل سعد اليامي
322	Student-Generated Learning: A Constructivist Approach to Design Engaging Online Learning	DR. Boshra Zawawi
334	دور التعلم في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة جدة	ا. فيصل أحمد علي النشيري
354	التحول للتعليم الرقمي في القطاعات التعليمية بالمملكة العربية السعودية	الأستاذة / ابتسام بنت دغسان الزهراني

تصور مقترح لتفعيل المواطنة الرقمية في المدارس الثانوية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠

د.سعدى محمد الزهراني

دكتوراه إدارة وتخطيط تربوي

إدارة تعليم الرياض

s.sag2010@hotmail.com

د. مريم محمد الشهري

دكتوراه إدارة وتخطيط تربوي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

MaryamAlshehry@hotmail.com

الملخص

هدفت الدراسة إلى بناء تصور مقترح لتفعيل المواطنة الرقمية في المدارس الثانوية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، من خلال الكشف عن أهمية تفعيل المواطنة الرقمية في المدارس الثانوية، وإيضاح دورها الفعّال في بناء شخصية المواطن الرقمي في إطار قواعد السلوك المناسب والمسؤول لاستخدام التكنولوجيا؛ لضمان ممارسات رقمية وفكرية سليمة لدى طلابنا لتواكب المتطلبات الرقمية التنموية لتحقيق رؤية 2030م، واستنباط أهم الدروس المستفادة من التجارب العالمية والعربية لتفعيل المواطنة الرقمية في المدارس الثانوية، واعتمدت الباحثتان على المنهج الوصفي الوثائقي. وكانت أبرز نتائج الدراسة: تقديم تصور مقترح لتفعيل المواطنة الرقمية في المدارس الثانوية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 من خلال تكامل المرتكزات الأساسية المتمثلة في: القائد، المعلم، المنهج. كما قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات من أبرزها تبني التصور المقترح في هذه الدراسة ليكون أساساً لتفعيل المواطنة الرقمية وتعزيزها لدى الطلاب، وذلك من خلال السعي لتحقيق متطلباته وتنفيذه، مع أهمية العمل على تلافي كافة الصعوبات التي قد تعيق تنفيذ التصور المقترح، والقيام بالتقويم المستمر لعملية تنفيذه ومراجعة نتائجه، التعاون مع القطاع الخاص لتعزيز البنية التحتية للمدارس الثانوية، وتزويد المدارس بأجهزة تكنولوجية حديثة، وتنفيذ برامج رائدة لتنمية المهارات الرقمية للطلاب ومنسوبي المدارس بما يحقق رؤية المملكة 2030 م ، بالإضافة إلى ضرورة إقامة برامج وأنشطة واستضافة المختصين البارزين في التقنية لتوعية الطلاب وأولياء أمورهم حول أهمية التحول الرقمي وعلاقته بالمواطنة الرقمية، ومجالاتها والاستخدام الأمثل للتقنية، بما يضمن الوقاية والحماية من المخاطر في العالم الرقمي.

الكلمات المفتاحية- المواطنة الرقمية- رؤية المملكة 2030- تصور مقترح

Abstract

The aims of the study were to build a proposed concept to activate education on digital citizenship in secondary schools in light of the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030, to reveal the importance of activating education on digital citizenship in secondary schools, to clarify the effective role of activating education on digital citizenship in secondary schools in building the character of the digital citizen within the framework of appropriate and responsible behavior rules for the use of technology, in order to ensure good digital and intellectual practices among our students to keep in step with the digital developmental requirements to achieve the 2030 vision, and to devise the most important

lessons learned from Global and Arab experiences to activate education on digital citizenship in secondary schools. The researchers adopted the documentary descriptive approach. The main findings of the study were: to present a proposed concept of activate education on digital citizenship in secondary schools in light of the vision of the Kingdom of Saudi Arabia via the integration of the basic pillars represented in: the leader, the teacher, the curriculum. The study also presented a set of recommendations, in particular: the adoption of the proposed concept in this study to be a basis for activating and enhancing education on digital citizenship among students, by seeking to achieve such concept's requirements and implement it, with the importance of working to avoid all difficulties that may hinder the implementation of the proposed concept, carrying out a continuous evaluation of the process of such implementation and reviewing the results of such concept, cooperation with the private sector to strengthen the infrastructure of secondary schools, providing schools with modern technological devices, and implementing pioneering programs to develop digital skills of students and school staff in order to achieve the vision of the Kingdom 2030, as well as the need to provide programs and activities and host prominent specialists in technology to make students and their parents aware of the importance of digital transformation, its relationship to digital citizenship and its fields and the optimal use of technology, to ensure the prevention and protection against risks in the digital world.

Key words: Digital citizenship - Saudi vision 2030 - A concept proposed

المقدمة

في ظل طبيعة ومتغيرات العصر الرقمي وانتشار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات اتخذت المواطنة أيضاً مضموناً جديداً وصوراً أخرى تتفق وطبيعة الحياة المعاصرة ومطالب المواطن ليحيا بأمان في هذا العصر الرقمي.

فالمواطنة الرقمية مجموعة القيم التي يتبناها المواطن الرقمي أثناء تعامله مع التقنيات الرقمية والتي تعكس قدرته على تحمل مسؤولية تعامله مع مصادرها الرقمية، وتميزه بالرقابة الذاتية أثناء تعامله مع وسائطها المتنوعة. (طوالبه، 2017، ص296)

كما أنه نتيجة لهذا الانفتاح والتقدم التكنولوجي، ظهرت انعكاساته وتأثيره على المؤسسات التعليمية، والتي يتأكد دورها الحيوي في ترسيخ القيم الأخلاقية وقيم المواطنة والتعامل السوي مع التكنولوجيا وحمايتهم من أخطارها بما يحقق المواطنة الرقمية.

حيث يتضح أن مفهوم المواطنة الرقمية له علاقة قوية بمنظومة التعليم، لأنها الكفيلة بمساعدة المعلمين والتربويين عموماً وأولياء الأمور لفهم ما يجب على الطلاب معرفته من أجل استخدام التكنولوجيا بشكل مناسب، فالمواطنة الرقمية هي وسيلة لإعداد الطلاب للانخراط الكامل في المجتمع والمشاركة الفاعلة في خدمة مصالح الوطن عموماً وفي المجال الرقمي خصوصاً. (القايد، 2014)

إن الدور التربوي للمدرسة يتجلى في اكساب الطلبة القواعد اللازمة للمواطنة الرقمية المثلى، من خلال تطوير البيئات التعليمية الداعمة للتكنولوجيا الرقمية، وتحديد ضوابط ومعايير للتعامل الرقمي.

وتؤكد الجزار (2014، ص410) أن المدرسة هي القناة الرسمية لإعداد العناصر البشرية المهيأة لممارسة السلوك الديمقراطي والمشاركة الفاعلة في المجتمع، حيث ينبغي عليها المساهمة في تنمية مجتمع المعرفة وبناء الاقتصاد الرقمي الوطني عن طريق دمج التربية والمواطنة الرقمية في المنظومة التعليمية والاستعانة بخبرات بعض الدول في هذا المجال.

تشهد المملكة العربية السعودية من خلال رؤيتها المستقبلية 2030م اهتماماً واسعاً بتعزيز المواطنة الرقمية من خلال التحول الرقمي وتطوير الاتصالات وتقنية المعلومات، وتوسيع انتشارها وتسهيل الحصول عليها في جميع مناطق المملكة، بشكل يلبي احتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية والصحية، وغيرها من مناحي الحياة، إضافة إلى تشجيع الاستثمار في هذه المجالات. (رؤية المملكة العربية السعودية 2030م، 2016م).

لذا ينبغي على كافة المؤسسات التعليمية وعلى رأسها المدارس أن توجه جُل اهتمامها إلى نشر ثقافة المواطنة الرقمية، والتي أصبحت من أساسيات الحياة وضرورة ملحة يجب أن تتحول إلى مشاريع وبرامج تربوية بالتعاون مع مبادرات المجتمع المدني والمؤسسات الإعلامية حتى تتمكن من حماية مدارسنا من الآثار السلبية المتزايدة للتكنولوجيا وتحفيز الاستفادة المثلى منها للمساهمة في تنمية مجتمع المعرفة وبناء الاقتصاد الرقمي الوطني. (الملاح، 2017م، ص52)

واستناداً إلى ما سبق تبرز أهمية الدراسة الحالية في كونها تسعى إلى تفعيل المواطنة الرقمية في المدارس الثانوية، للمساهمة في تنمية المجتمع وتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030م.

مشكلة الدراسة

مع ثورة الاتصالات الرقمية وما وفرت من تسهيل وسرعة في عمليات التواصل والوصول إلى مصادر المعلومات، ومع ما تحمله هذه الثورة من نتائج ذات آثار إيجابية على الفرد والمجتمع إذا تم استغلالها على الوجه الأمثل، فإن آثارها السلبية تبرز مع التمرد على القواعد الأخلاقية والضوابط القانونية والمبادئ الأساسية التي تنظم شؤون الحياة الإنسانية.

وتشير الإحصاءات إلى تزايد عدد مستخدمي الإنترنت في المملكة العربية السعودية حيث بلغت نسبة الشباب الذين يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي 98,43 % . (الهيئة العامة للإحصاء، 2019م، www.stats.gov.sa).

إضافة إلى الاعتماد المتزايد على التقنية في معظم جوانب حياتنا، حيث أشارت الدراسات للأبحاث المستقبلية إلى أن التقنية الرقمية ستدخل في 99% من شؤوننا الحياتية، الأمر الذي سيؤدي لزيادة نسبة الجرائم الإلكترونية نتيجة لقلة الوعي وعدم وجود ثقافة مجتمعية في التعامل معها؛ مما يستوجب بذل مزيد من الجهود للمساهمة في توعية المجتمع بعدد من القضايا الإلكترونية الشائعة. (الخطيب، 2014)

إن المتأمل فيما تقدمه مؤسسات التعليم يجد أنها حققت إنجازاً معقولاً في مجال انتشار التكنولوجيا، إلا أنه مازال أمامها الكثير للقيام به. فلا بد أن يتوجه التركيز بصفة متجددة إلى نوعية التكنولوجيا الواجب اقتنائها وتعلمها والتدريب عليها والأسلوب الأمثل في تشغيلها والاستفادة منها.

وتضطلع المؤسسات التعليمية بدور ريادي بما تملكه من أدوات وآليات وكوادر بشرية في توفير فرص التعلم والتعليم والتدريب لاستخدام التكنولوجيا وأدواتها المختلفة، وتشكيل الجانب القيمي والسلوكي لدى الطالب بحيث يكون قادر على

اتخاذ القرار السليم أمام العديد من خيارات الاتصالات الرقمية المتاحة، وأن يكون على وعي بكيفية استخدامها بالشكل الأمثل.

فالمواطنة الرقمية أكثر من مجرد أداة تعليمية تتوقف عند حد المدرسة، بل تتخطى ذلك إلى إعداد الطالب ليكون مواطن رقمي ينخرط في مجتمعه، ولتصبح سلوكاً يلزم الطالب في أي مكان وزمان، فضلاً عن الإسهام في إعداد أفراد قادرين على المشاركة الإيجابية والفعالة في بناء ونهضة المجتمع والوطن بأسره. (الشهري، 2016، ص6)

حيث تؤكد دراسة ريبيل (Ribble, 2014) إلى أن المواطنة الرقمية تساعد على فهم الطبيعة المعقدة للتكنولوجيا وتحمي الفرد والمجتمع من أخطارها، وأن المعطيات تشير إلى أن التكنولوجيا سوف تعظم استخدامها في المدارس مستقبلاً، مما يتطلب وضع خطة لتدريس المواطنة الرقمية في المدارس لمساعدة الطلبة على التعامل مع المستقبل الرقمي. كما أشارت دراسة بولكا (Bolkan, 2014) إلى أن المديرين والمعلمين والطلبة وأولياء الأمور لهم أدواراً هامة في المحافظة على البيئة التعليمية الرقمية الآمنة، وأن تدريس المواطنة الرقمية يعد عنصراً هاماً في أي استراتيجية تعليمية ونتائج أفضل من فرض الرقابة على الطلبة.

ولذا أوصى الملاح (2017م) إلى ضرورة وضع الاستراتيجيات المناسبة لنشر ثقافة المواطنة الرقمية بين جميع شرائح المجتمع لإعداد نشء صالح وفق برامج ومشاريع بدءاً بالأسرة وتمتد إلى جميع المؤسسات التعليمية والتربوية حتى نتمكن فعلاً من تعزيز حماية مجتمعنا من الآثار السلبية المتزايدة للتكنولوجيا. كما أكدت دراسة دوتيرر وآخرون (Dotterer and Others, 2016) على ضرورة تطوير برنامج التكنولوجيا في المدارس بحيث تكون المواطنة الرقمية جزءاً أساسياً فيه.

إن روح التمرد التي خلقها الإعلام الرقمي عموماً أوجدت آثاراً سلبية على الروح الوطنية لدى النشء، هذا يتمثل فيما توضحه الدراسات من انخفاض مستويات الارتباط بحب الوطن أو الخدمة العامة، مما يحتم الاستفادة من التكنولوجيا في رفع مستوى الروح الوطنية لمعالجة ذلك التحدي. (الدهشان، 2016م، ص88)

وبناءً على ما سبق، وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة، والتحديات المستقبلية، ورؤية المملكة العربية السعودية 2030م، ونظراً للدور الكبير الذي يقع على عاتق المدارس الثانوية في بناء شخصية المواطن المستقل وإمدادهم بإطار أخلاقي وقيمي يحكم تفاعلاتهم مع هذه المجتمعات الافتراضية ويكسبهم الأسس والقواعد اللازمة للمواطنة الرقمية المثلى؛ لضمان ممارسات رقمية وفكرية سليمة لدى طلابنا لتواكب المتطلبات الرقمية التنموية لتحقيق رؤية 2030م، فإن مشكلة الدراسة الحالية تتبلور في وضع تصور مقترح لتنفيذ المواطنة الرقمية في المدارس الثانوية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030م.

أهمية الدراسة:

تساهم الدراسة في دعم توجه حكومة المملكة العربية السعودية لتحقيق رؤيتها المستقبلية 2030 من خلال منظومة مبادرات تكاملية تستهدف تعميق الانتماء الوطني، وتعزيز المواطنة الرقمية من خلال التحول الرقمي وتطوير الاتصالات وتقنية المعلومات، بالإضافة إلى دعم السياسات التي تخاطب الشباب من الجنسين بأسلوب عصري يعزز لديهم روح المبادرة والعطاء، بما يساهم في بناء الاقتصاد الوطني ويرسخ المنجز السعودي الفكري والتنموي والإنساني للمملكة، ويتفاعل مع توجهاتها ودورها الريادي باعتبارها قلباً للعالمين العربي والإسلامي.

وقد ركزت الدراسة على توضيح مفاهيم المواطنة الرقمية وبناء شخصية المواطن الرقمي في إطار قواعد السلوك المناسب والمسئول لاستخدام التكنولوجيا؛ لضمان ممارسات رقمية وفكرية سليمة لدى طلابنا لتواكب المتطلبات الرقمية التنموية لتحقيق رؤية 2030م.

كما ستفيد الدراسة الباحثين في مجال التربية والمسؤولين في إدارات التعليم والقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية في مراجعة خططهم نحو تفعيل المواطنة الرقمية ورفع مستوى الأمان الإلكتروني، والإفادة من الرؤية المستقبلية المقترحة في تطوير نموذج للمدارس الثانوية تتكامل فيه أدوار العاملين فيها نحو تفعيل المواطنة الرقمية لتحقيق رؤية المملكة 2030 م.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما أبرز التجارب العالمية والعربية التي يمكن الاستفادة منها في مجال تفعيل المواطنة الرقمية في المدارس الثانوية لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030؟
- 2- ما دور المدارس الثانوية في تفعيل المواطنة الرقمية لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030؟
- 4- ما التصور المقترح لتفعيل المواطنة الرقمية في المدارس الثانوية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

- 1- تسليط الضوء على بعض التجارب العالمية والعربية التي يمكن الاستفادة منها في مجال تفعيل المواطنة الرقمية في المدارس الثانوية لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030.
- 2- تحديد دور المدارس الثانوية لتفعيل المواطنة الرقمية بما يحقق رؤية المملكة العربية السعودية 2030م.
- 3- وضع تصور مقترح لتفعيل المواطنة الرقمية في المدارس الثانوية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030م.

منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثتان على المنهج الوصفي الوثائقي، القائم على جمع البيانات المتصلة بمشكلة الدراسة، واستعراض أبرز الخبرات العالمية والعربية، ومراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث والمتمثلة في دور المدارس الثانوية لتفعيل المواطنة الرقمية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030م، وتحليلها تحليلًا شاملاً، واستنباط أبرز الأفكار التي تضمنتها للاستفادة منها في الإجابة عن أسئلة الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

المواطنة الرقمية:

عرّف الحصري (2016م، ص94) المواطنة الرقمية بأنها "المحددات الثقافية والاجتماعية والصحية والقانونية والأمنية ذات الصلة بالتكنولوجيا، والتي تمكن الفرد من تحديد معايير استخدام التكنولوجيا بشكل مقبول وممارسة السلوكيات الأخلاقية أثناء التعامل معها، بما يمكنه من مساهمة العالم الرقمي وخدمة الوطن الذي يعيش فيه".

كما تعرف المواطنة الرقمية 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". (Indian department of education, 2013).

وتعرف الباحثتان المواطنة الرقمية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: خلق الوعي الثاقب لدى طلاب المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية في المشاركة بشكل أخلاقي مع البيئة الرقمية، ومعرفة القواعد والسلوكيات المرتبطة بالعالم الرقمي، والعواقب التي قد يواجهونها إذا تم انتهاك تلك القواعد في تعاملاتهم الرقمية، بمايسهم في تحقيق المصلحة المجتمعية والمواطنة الصالحة ورفعة الوطن.

الدراسات السابقة:

تم عرض الدراسات السابقة التي تناولت المواطنة الرقمية ودور المؤسسات التعليمية في تعزيزها وفق التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم:

-دراسة عبد الرزاق(2020م) هدفت إلى تقديم مقترحات لتفعيل التربية على المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة الثانية من التعليم الأساسي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي وتوصلت الدراسة إلى بناء تصور مقترح لتفعيل دور المدرسة في تربية طلابها على المواطنة الرقمية.

-دراسة السعدون(2019م) هدفت لاستقصاء دور سياسة الاستخدام المسؤول للتقنية الرقمية في الجامعات السعودية الحكومية في المساهمة بغرس سلوكيات المواطنة الرقمية لدى طلابها، وسعت إلى دراسة الوضع الحالي لسياسة الاستخدام المسؤول للتقنية من حيث توافرها، ومسمياتها، ومحتواها في الجامعات السعودية. وتم استخدام المنهج الوثائقي للحصول على البيانات التي تم جمعها من الصفحات الإلكترونية للجامعات. وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام الجامعات السعودية لسياسة الاستخدام المسؤول لايزال في بداياته، كما أن السياسات الحالية للجامعات تسهم في غرس قيم وسلوكيات المواطنة الرقمية إذا تم تفعيلها.

-دراسة القحطاني(2018م) هدفت إلى التعرف على قيم المواطنة الرقمية المتضمنة في مقررات تقنيات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأميرة نورة وجامعة الملك خالد. وتم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن قيم اللياقة الرقمية والوصول الرقمي والاتصالات الرقمية ومحو الأمية الرقمية والصحة والسلامة الرقمية والأمن الرقمي المتضمنة في مقرر تقنيات التعليم في جامعة نورة كبيرة، بينما كانت القوانين الرقمية والحقوق والمسؤوليات الرقمية كانت متوسطة، وكانت قيم التجارة الرقمية ضعيفة، وفي جامعة الملك خالد جاءت قيم الاتصالات الرقمية المتضمنة في مقرر تقنيات التعليم في جامعة نورة كبيرة، أما قيم اللياقة الرقمية والوصول الرقمي والحقوق والمسؤوليات الرقمية ولصحة والسلامة الرقمية والأمن الرقمي متوسطة، بينما جاءت قيم التجارة الرقمية منعدمة.

- دراسة الشاعر (2015) هدفت إلى تنمية ملامح المواطنة الرقمية لدى 9 مجموعات من طالبات كلية البنات بجامعة عين شمس، ضمت كل مجموعة 2-3 طالبات، وذلك من خلال التدريس التأملي وتسجيل اليوميات على شبكة الإنترنت خلال العمل الميداني، وتم تكليف كل مجموعة برصد وتسجيل ملاحظاتهم وتأملاتهم عن سلوكيات المواطنة الرقمية في استخدام الإنترنت في أحد الأقسام الأكاديمية، وأوضحت النتائج تحسناً في مجالات المواطنة الرقمية، وكان التحسن الأعلى في جوانب التواصل الرقمي والوصول الرقمي والحقوق والمسؤوليات الرقمية والتطور الرقمي، وكانت دراجاتهم أقل في تنمية الأمن الرقمي وآداب السلوك الرقمي والتجارة الرقمية، وفي المقابل تحسن باضطراد محوراً التطور الرقمي

والوصول الرقمي وكشف التحليل النوعي ليوميات الطالبات تحسن وعيهم بمجتمع التعلم، واتجاهاتهن لعمل تغييرات في بيئة التعلم، والشجاعة لتعديل السلوكيات السلبية.

-دراسة Choi & Others (2017) هدفت إلى تطوير مقياس يتمتع بالصدق والثبات لقياس المواطنة الرقمية، تم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، وطبقت الدراسة على طلاب المرحلة الجامعية في جامعة ميد ويسترن في الولايات المتحدة الأمريكية، وكانت أبرز نتائج الدراسة بناء موثوقية جديدة لمقياس المواطنة الرقمية.

-دراسة Styron & Others (2016) هدفت إلى التعرف على إعداد المعلمين والمدراء المرشحين للعمل على التعامل مع مشاكل القرصنة والتتمر الإلكتروني والآثار المترتبة على ذلك في أحد الجامعات الأمريكية، استخدم الباحثون المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة أن من لديهم مستوى مرتفع من الإلمام بمشاكل القرصنة والتتمر الإلكتروني كان مستوى المامهم متوسطاً فيما يتعلق بكيفية قيام المتعلمين بالقرصنة أو التتمر الإلكتروني.

- دراسة Lyons (2012) هدفت الى التعرف على الفروق في سلوكيات المواطنة الرقمية لدى طلبة الصفوف (11،9،7،5) بمدارس ولاية كاليفورنيا وعلاقتها بنوع الطلاب (Gender) ومستوياتهم الصفية (Grade Level)، وقد اهتمت بأربعة أنماط لسلوكيات الطلبة على شبكة الإنترنت هي: السلامة الشخصية، والمواطنة الرقمية، وتدخل الأهل، والبلطجية الإلكترونية. وقد أوضحت النتائج أنه كلما ارتفع مستوى الصف الدراسي زادت المخاطر على السلامة الشخصية، وسوء سلوكيات المواطنة الرقمية، بينما يقل تدخل الوالدين، كما اتضح ارتفاع مستوى السلامة الشخصية والوعي بقضايا المواطنة الرقمية لدى الذكور أكثر من الإناث.

وعلى ضوء ما تقدم نجد أن هناك دراسات ركزت على غرس قيم المواطنة وتفعيلها في المؤسسات التعليمية من خلال عدة قنوات :منها الكشف عن سياسة الاستخدام المسؤول للتقنية الرقمية السعدون(2019م)، وعن طريق التعرف على قيم المواطنة الرقمية المتضمنة في مقررات تقنيات التعليم القحطاني(2018)، وتقديم مقترحات لتفعيل التربية على المواطنة الرقمية عبدالرزاق(2020)، والقاء الضوء على إعداد المرشحين للعمل بالمدارس التعامل مع مشاكل القرصنة والتتمر الإلكتروني والآثار المترتبة على ذلك Styron & Others (2016)، وانفردت دراسة Choi & Others (2017) بتطوير مقياس يتمتع بالصدق والثبات لقياس المواطنة الرقمية. واشتركت دراسة كل من عبد الرزاق(2020) والسعدون(2019م) في استخدام المنهج الوصفي الوثائقي، بينما استخدمت دراسة كل من القحطاني(2018) و Choi & Others (2017) و Styron & Others (2016) المنهج الوصفي المسحي. وتشترك هذه الدراسة مع الدراسات السابقة العربية والأجنبية في التأكيد على أهمية المواطنة الرقمية وكيف يمكن تعزيزها في المؤسسات التعليمية، كما تميزت الدراسة الحالية بالتركيز على دور المدارس الثانوية في تفعيل المواطنة الرقمية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، بالاستفادة من بعض التجارب العالمية والعربية المتميزة في تفعيل المواطنة الرقمية.

محاور وأدبيات الدراسة

المحور الأول: تجارب عالمية وعربية في تفعيل المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية:

أوردت الباحثتان في هذا الجزء أربع تجارب عالمية وعربية في كل من (كوريا الجنوبية، الهند، استراليا، الامارات العربية المتحدة) لتعزيز المواطنة الرقمية وكيف يمكن الاستفادة منها في وتفعيلها في المدارس الثانوية لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030:

• تجربة كوريا الجنوبية:

اعتمدت كوريا الجنوبية سياسة تعليمية لتفعيل المواطنة الرقمية في مدارسها نفذتها من خلال: تقديم مناهج مطورة في مجال العلوم التقنية لكل الطلاب ورفع ثقافتهم الرقمية وزيادة تمكنهم من مهارات استخدام الحاسب الآلي والبحث في الانترنت، وجعلت ذلك أحد شروط الالتحاق بالتعليم العالي. كما سعت إلى ربط كافة العلوم بالتكنولوجيا من خلال تطوير مناهج جديدة تتضمن اتجاه STS والذي يهدف إلى ربط العلوم بالحياة ويجعل التعلم ذو معنى مما يزيد من إقبال الطلاب على تعلم العلوم، قامت كوريا الجنوبية كذلك بتجهيز البنية التحتية في كافة المدارس بكل متطلبات التقنية، وتطوير المواد التعليمية بحيث يتم عرضها من خلال التقنية، وتشجيع القطاع الخاص بإنتاج مواد تعليمية إلكترونية وبرامج متطورة.

وفي الفترة ما بين عام 2013-2015 خصصت كوريا 1,4 مليار أورو لتمويل برنامج التربية الذكية، والذي يهدف إلى تعميم الكتب المدرسية الرقمية، كما تنظم حكومة كوريا دورات للتوعية بالمبادئ الأخلاقية للمدرسين والطلاب وأولياء الأمور. (عبد الرزاق، 2020، ص 151-153)

• تجربة الهند:

رسمت الهند استراتيجية متكاملة نحو تربية المواطنة الرقمية والتحول إلى مجتمع المعرفة بحلول عام 2020، حيث ركزت على الموارد البشرية ودمج الأساس العلمي والجانب الإنساني والتطلع إلى المستقبل مع استثمار الثقافة الهندية والمعرفة التقليدية وتشجيع ثقافة البحث والابتكار، كما تطبق الهند الأنظمة الأساسية للحكومة الإلكترونية لتعزيز كفاءة الموارد البشرية، وتنفذ الهند كذلك برامج تدريبية على المهارات الرقمية فقد أطلقت منصة مهارات المستقبل عام 2018 للارتقاء بمهارات جميع المواطنين من موظفين حكوميين وطلاب، وتوفر المنصة التدريب على التطور التقني للذكاء الاصطناعي وتحليل البيانات الضخمة والحوسبة السحابية وانترنت الأشياء والطباعة ثلاثية الأبعاد والواقع الافتراضي (<https://www.mhrd.gov.in>)

• تجربة أستراليا:

أنشأت حكومة أستراليا منظمة للمجتمعات المحلية غير ربحية تهدف إلى تقديم استشارات علمية فيما يتعلق بسلامة استخدام الانترنت، والإشراف الأبوي، وبرامج منع المواد غير المرغوبة وذلك لحماية طلاب المدارس وأولياء الأمور. كما قد أطلقت الحكومة الأسترالية في مستهل عام 2010م برنامجاً للمواطنة الرقمية عبر الانترنت في نيو ساوث ويلز (New South Wales) بجميع المدارس الثانوية الحكومية، وتضمن البرنامج ستة محاور للمواطنة الرقمية هي: التواصل الرقمي، والبصمة الرقمية، والعلاقات الرقمية، والصحة والسلامة الرقمية، والقانون الرقمي، والتنور المالي الرقمي، وفي نهاية عام 2010م تم تقييم تجربة برنامج المواطنة الرقمية، وتشير النتائج إلى فاعلية البرنامج في توعية الطلبة بالسلوكيات الآمنة والمناسبة والمسؤولة عند استخدام خدمات الشبكات الاجتماعية وغيرها من التكنولوجيات الجديدة (O Brin & Stavert, 2011).

• تجربة الامارات العربية المتحدة:

أطلقت وزارة التربية والتعليم المنصة الإلكترونية للمواطنة الرقمية عام 2019، والتي تهدف إلى اعداد مواطنين يملكون مهارة القراءة والكتابة الرقمية، والتفكير النقدي في قراءة وتحليل مصادر المعلومات وفهم العواقب الأخلاقية للسلوك عبر الانترنت، وتضم مجموعة من البرامج وهي الوصول إلى الانترنت، المعرفة الإلكترونية، القاعدة السيبرانية، السلامة السيبرانية، التفاعل السيبراني، المشاريع الإلكترونية، الرعاية السيبرانية والمساءلة الإلكترونية.

(<https://www.moe.gov.ae>)

أهم الدروس المستفادة من التجارب العالمية والعربية:

- تقديم مناهج مطورة في مجال العلوم التقنية لطلاب المدارس الثانوية ورفع ثقافتهم الرقمية وزيادة تمكنهم من مهارات استخدام الحاسب الآلي والبحث في الانترنت.
- تنفيذ برامج تدريبية على المهارات الرقمية لمنسوبي المدارس الثانوية من طلاب ومعلمين، للارتقاء بمهاراتهم في مجال الذكاء الاصطناعي وتحليل البيانات الضخمة والحوسبة السحابية وانترنت الأشياء والطباعة ثلاثية الأبعاد والواقع الافتراضي.
- اعتماد تدريس مادة المواطنة الرقمية في المدارس الثانوية، وتنفيذ برامج لتوعية الطلاب وأولياء الأمور بأساليب الاستخدام الآمن لتقنية المعلومات.

المحور الثاني: دور المدارس الثانوية في تفعيل المواطنة الرقمية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030

الإنترنت بشكل عام هو عالم من المعرفة والعلم والتحديات الفكرية والمخاطر الاجتماعية والأخلاقية وفيه القليل من الضوابط والقوانين، وإعطاء الحرية المطلقة للطلاب للتصفح واكتشاف هذا العالم المليء بالأفكار والمعلومات، هو أشبه بتعريضهم لأشد الأخطار الفكرية بحيث تصبح نجاتهم منها تابعاً للصدف ليس إلا. ومن جهة أخرى وضع نظام وجو من التحكم والمراقبة الشديدة حول المنزل والمدرسة والجامعة الى بيئة موتررة ومرهقة للجميع، ولا يحقق الهدف الأساسي للمواطنة الرقمية وهو بناء روح وطنية عالية عند الشباب والمراهقين والتي هي عادة كفيلة بعلاج كثير من المشاكل .

فالمواطنة الرقمية تتمثل في كيفية الوصول واستخدام التقنية الرقمية لتطوير آداب التعاملات عبر الانترنت، واحترام الخصوصية والحقوق (Enejula and Megregor, 2016). كما توصف بأنها جملة الضوابط المتعددة والمتمثلة في مجموعة من الحقوق التي ينبغي أن يتمتع بها المواطنون صغارا وكباراً أثناء استخدامهم تقنياتها، والواجبات أو الالتزامات التي ينبغي أن يؤديها ويلتزم بها أثناء ذلك. (الدهشان، 2016، ص79)

ومع انتشار الاستخدام السيئ للتطبيقات الرقمية المختلفة تأثرت شخصية الطلاب وتكوينهم الأخلاقي والعلمي في ظل عالم رقمي خالي في أغلب الأحيان من القواعد المرتبطة بالسلوكيات السلبية والإيجابية للمواطن الرقمي، مما يعكس حاجة ملحة لوضع رؤية واضحة للمدارس الثانوية ترسخ للممارسات المثلى للمواطنة الرقمية.

وتعتبر المدرسة من أهم مؤسسات التعليم النظامي، فهي إحدى عوامل التنقيف الرسمية بل والأداة الرئيسة في نقل وتنقية وتطوير التراث الثقافي للمجتمع، وذلك بحكم إمكاناتها المادية والبشرية المتميزة، حيث يمكنها تقديم خدمة تربوية جيدة للأعداد المتزايدة من التلاميذ، وتوفير بيئة اجتماعية وثقافية صالحة لنمو الفرد ومساعدته على التكيف مع الجماعة في إطار ثقافة المجتمع. (طعيمة، 2008، ص61)

كما يؤكد الدهشان (2016م، ص90) الى أن الحياة في العصر الرقمي تتطلب من المؤسسات التربوية القيام بدورها في إعداد الأبناء للحياة في هذا العصر، وذلك من خلال تدعيم ثقافة الاستخدام الرشيد والمفيد للتقنيات الرقمية لدى الشباب والأفراد وتدريبهم على ممارسة مختلف جوانب المواطنة الرقمية من خلال كافة الفعاليات التربوية المناسبة، وذلك بهدف تكوين المواطن الرقمي الفاعل والمحاط بأطر أخلاقية تحميه من كافة المخاطر.

ولا شك أن المدرسة تمارس دوراً محورياً في عملية نشر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مجتمع المدرسة، وهذا يستلزم من القيادة المدرسية وجميع المعلمين أن تكون لديهم القدرة على التعامل مع التكنولوجيا الرقمية ووسائط الاتصال والتواصل.

حيث طورت الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (International Technology in Education Society) for المعايير الوطنية للتكنولوجيا التعليمية للمعلمين (ISTE Standards-Teachers) عام 2008م، وتم استبدال معايير القضايا الاجتماعية والأخلاقية والبشرية في برنامج إعداد المعلمين بالمعايير الجديدة للمواطنة الرقمية من أجل احتواء مفاهيم وسلوكيات وأخلاقيات هذه المواطنة في إطار تعليمي (ISTE,2008).

وتحضر التوجهات الحديثة للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في مجال تكنولوجيا المعلومات على أهمية تنمية قدرات المعلمين وإعدادهم الجيد في مجالات المواطنة الرقمية بما يسمح بتدريسها على النحو الأفضل وتوظيفهم الفاعل للتقنيات الرقمية في العملية التعليمية، وقد أكدت هذه التوجهات على أن المعلمين لن يكسبوا كفايات ومهارات المواطنة الرقمية إلا إن تعلموا وتدريبوا من خلال منظومات التعلم الإلكتروني ومنصاته وفقاً لفلسفة وظروف معاهد إعدادهم والتشجيع على التعلم التشاركي وجهاً لوجه، وعبر تكنولوجيا المعلومات والاتصال (الجمني، 2015، ص14).

ولذا أكدت دراسة الدهشان والفويهي (2015) التي حددت أهم محاور المواطنة الرقمية ومبررات تدريسها للمتعلمين، وأهم الإجراءات التي يمكن من خلالها استخدام مدخل المواطنة الرقمية لمساعدة الأبناء على الحياة في العصر الرقمي، على أهمية تضمين المواطنة الرقمية ومجالاتها المختلفة في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية وفي مناهج الصفوف المدرسية الأولى.

إن المواطنة الرقمية تسعى لبث الروح في الإنسان ليكون مواطن رقمي فعال يقوم بعمله ويحترم القوانين والمسؤوليات والحريات ويستخدم التكنولوجيا بشكل منتظم وذكي لخدمة مجتمعه والناس من مواطني دولته، حيث تتجلى مبادئ المواطنة الرقمية فيما يلي:

1- المساواة الرقمية: لابد من توفير البنية التحتية بالتساوي بين جميع المستخدمين، وتوفير البنية التحتية من أولى أولويات الدولة الوطنية، فتوفير الحقوق الرقمية المتساوية ودعم الوصول الإلكتروني هما عماد المساواة الرقمية، ومن ثم فإن الإقصاء الإلكتروني يجعل من العسير تحقيق النمو والازدهار حيث أن المجتمع يستخدم هذه الأدوات التكنولوجية بزيادة مستمرة. وينبغي أن يكون هدف المواطن الرقمي هو العمل على توفير وتوسيع الوصول التكنولوجي أمام جميع الأفراد، وحتى نصبح مواطنين منتجين، لا بد أن نتحلى بالالتزام من أجل ضمان توفير آليات وتقنيات الوصول الرقمي إلى الجميع بلا استثناء.

2- الديمقراطية الرقمية: فالديمقراطية الرقمية تنقل فضاء الانتخاب والمشاركة في القرار من الصندوق إلى الشبكة، فهي تقدم الطريق الأسهل للمواطن لمساءلة مثليه عبر التواصل الإلكتروني، كما تتيح ديمقراطية المعلومة وتوفيرها للجميع بالتساوي.

3- الحقوق والمسؤوليات الرقمية: توجد حزمة من الحقوق التي يتمتع بها "المواطن الرقمي"، حيث يتمتع المواطن الرقمي بحقوق الخصوصية، وحرية التعبير وغيرها، ولا بد من دراسة ومناقشة الحقوق الرقمية الأساسية حتى يتسنى فهمها على النحو الصحيح في ظل العالم الرقمي. ومع هذه الحقوق تأتي الواجبات أو المسؤوليات، فلا بد أن يتعاون المستخدمون على تحديد أسلوب استخدام التكنولوجيا على النحو اللائق.

4-المواطنة الرقمية والثقافة: تتيح المواطنة الرقمية لأي مواطن أن يصبح منتجاً للثقافة، بحيث تسهل عليه أن يتوَّع من مدخلاته الإبداعية الشخصية باستعمال التكنولوجيات الرقمية الحديثة، وأن يدلي برأيه في أيّ منتج ثقافي آخر. (حسان، 2014، ص54)

وحتى يتم تزويد الطلبة بالمؤشرات اللازمة بمفاهيم المواطنة الرقمية وصولاً لتنميتها لدى الطلبة؛ فإن ذلك يستدعي مرور الطلبة بمراحل تنمية المواطنة الرقمية، والمتمثلة بالمراحل الآتية (Ribble & Bailey, 2006):

1/مرحلة الوعي: "awareness" الوعي يعنى انهماك الطلاب في أن يكونوا مثقفين تكنولوجياً، ففي هذه المرحلة يصبح التثقيف أوسع من مجرد إعطاء المعلومات والمعارف الأساسية حول المكونات المادية والبرمجية، والتركيز على عرض أمثلة للاستخدام السيئ والغير مناسب لتلك المكونات المادية والبرمجية، وإنما يحتاج الطلاب أن يتعلموا ما هو مناسب وغير مناسب عند استخدامهم لتلك التقنيات الرقمية الحديثة.

2/مرحلة الممارسة الموجهة "practice guided": إن التلاميذ يجب أن يكونوا قادرين على استخدام التكنولوجيا في مناخ يشجع على المخاطرة والاكتشاف في مراحل متقدمة، وبدون الممارسة الموجهة فإنهم ربما لا يدركون هذه الطريقة المناسبة.

3/مرحلة النمذجة وإعطاء المثل و القدوة "demonstration & modeling": وهذا يعنى إعطاء النموذج الواضح في الاستخدام المناسب للتكنولوجيا في الحجرة الدراسية، على سبيل المثال، لو أنك كمعلم حملت تليفونك المحمول أثناء تواجدك بالفصل الدراسي، فإنه ينبغي عليك إغلاقه أو تجعله صامتاً أثناء ذلك، بالإضافة إلى أنه يمكنك توجيه الآباء من خلال تقديم قائمة بأهم التوجيهات حول التساؤلات التي يمكن أن تطرح في أذهانهم في التعامل المناسب مع أبنائهم أثناء الاستخدامات المختلفة للتقنيات الرقمية الحديثة والعمل على مناقشتها معهم.

4/مرحلة التغذية الراجعة وتحميل السلوك "analysis and feedback": إن الفصل الدراسي ينبغي أن يكون المكان الذي يمكن للطلاب فيه أن يناقشوا استخداماتهم للتقنيات الرقمية الحديثة ليروا كيف يمكنهم استخدامها بطريقة مناسبة. وأن ذلك يكون عن طريق إمداد الطالب بالتكوين النقدي البناء للتمييز بين الطرق والوسائل التي يجب أن تستخدم بها هذه التقنيات الرقمية الحديثة في الفصل الدراسي وكذلك خارجه. (شرف والمرداش، 2014)

ولا ينبغي أن نفهم من معنى المواطنة الرقمية أنها تهدف إلى نصب الحدود والعراقيل من أجل التحكم والمراقبة، الشيء الذي يصل أحياناً، إلى القمع والاستبداد ضد المستخدمين بما يتنافى مع قيم الحرية والعدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان، فالمواطنة الرقمية إنما تسعى لإيجاد الطريق الصحيح لتوجيه وحماية جميع المستخدمين خصوصاً الأطفال والمراهقين، وذلك بتشجيع السلوكيات المرغوبة ومحاربة السلوكيات المنبوذة في التعاملات الرقمية، من أجل مواطن رقمي يحب وطنه ويجتهد من أجل تقدمه. (الملاح 2017م، ص 15).

وقد جاءت رؤية المملكة العربية السعودية 2030م لتؤكد الاهتمام بالمواطنة الرقمية من خلال التحول الرقمي وتطوير الاتصالات وتقنية المعلومات، والتي من محاورها: "نتعلم لنعمل: سواصل الاستثمار في التعليم والتدريب وتزويد أبنائنا بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل. وسيكون تركيزنا على تأهيل المدرسين والقيادات التربوية وتدريبهم وتطوير المناهج الدراسية، كما سنعزيز جهودنا في مواءمة مخرجات المنظومة التعليمية مع احتياجات سوق العمل، وسنركز على الابتكار في التقنيات المتطورة وفي ريادة الأعمال، كما جاء في الرؤية أنه سيتم تدريب 500 ألف موظف حكومي بشكل رقمي عن بعد، وتأهيلهم رقمياً بشكل مستمر لرفع إنتاجية الموظف وكفاءته إلى أعلى مستوى". (رؤية المملكة العربية السعودية 2030م، 2016م).

كما سعت رؤية المملكة العربية السعودية 2030م من خلال الأهداف التي تتبناها على ترسيخ مبادئ وقيم المواطنة على كافة المستويات والأصعدة والمؤسسات، ويأتي في مقدمتها المؤسسات التعليمية، حيث باتت الجهود التربوية تتجه نحو تعزيز قيم وثقافة المواطنة التي ترسخ تكافؤ الفرص والقيم الإيجابية وغرس روح المبادرة لبناء الوطن الطموح والمواطن المسؤول والاقتصاد المزدهر والعمل على تشكيل المواطن القادر على مواجهة تحديات العصر. (أبو المجد، 2018، ص167)

ونخلص مما سبق إلى أنه لتحقيق هذه الرؤية ينبغي على المدارس الثانوية تفعيل المواطنة الرقمية، وأن تكون لديها القدرة على التعامل مع التكنولوجيا الرقمية ووسائل الاتصال والتواصل، وتزويد الطلاب بالمهارات اللازمة لوظائف المستقبل، والتعامل مع التقنيات المتطورة والمتجددة بشكل إيجابي، لإعداد الأفراد للانخراط الكامل في المجتمع، والمشاركة الفاعلة في خدمة الوطن، حيث تمثل الرؤية دعماً وتطويراً لكافة المؤسسات التعليمية بهدف بناء جيل قادر على الوصول بالمملكة إلى أعلى القمم في كافة المجالات المختلفة.

المحور الثالث: تصور مقترح لتفعيل المواطنة الرقمية في المدارس الثانوية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠

يأتي هذا التصور المقترح لمحاولة الإسهام في تفعيل المواطنة الرقمية في المدارس الثانوية بما ينسجم مع تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030، وتكوين جيل متسق وفاعل مع توجه المملكة سياسياً واقتصادياً وقيماً ووقايته من المهددات الدينية والأمنية والاجتماعية والثقافية والإعلامية، معتمدين في بناء هذا التصور على أدبيات الدراسة والدراسات السابقة والدروس المستفادة من الخبرات العالمية في مجال تفعيل المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية.

منطلقات التصور المقترح:

- توجهات المملكة العربية السعودية من خلال رؤية 2030 نحو التحول الرقمي مما يتطلب تربية الطلاب على المسؤوليات والحقوق في العالم الرقمي وحمايتهم ضد التحديات والمخاطر الفكرية في البيئات الرقمية.
- سمات هذا العصر من التنافسية واقتصاد المعرفة والذي يستوجب استثمار الطاقات الشبابية وتوجيهها نحو الإبداع والبناء وضرورة الالتزام بأخلاقيات ومبادئ المواطنة الرقمية وأهميته في استثمار الطاقات الشبابية وتوجيهها نحو الإبداع والبناء.
- أهمية الأدوار التي تقوم بها المدارس الثانوية ومن ضمنها التربية على المواطنة الرقمية.

فلسفة التصور المقترح:

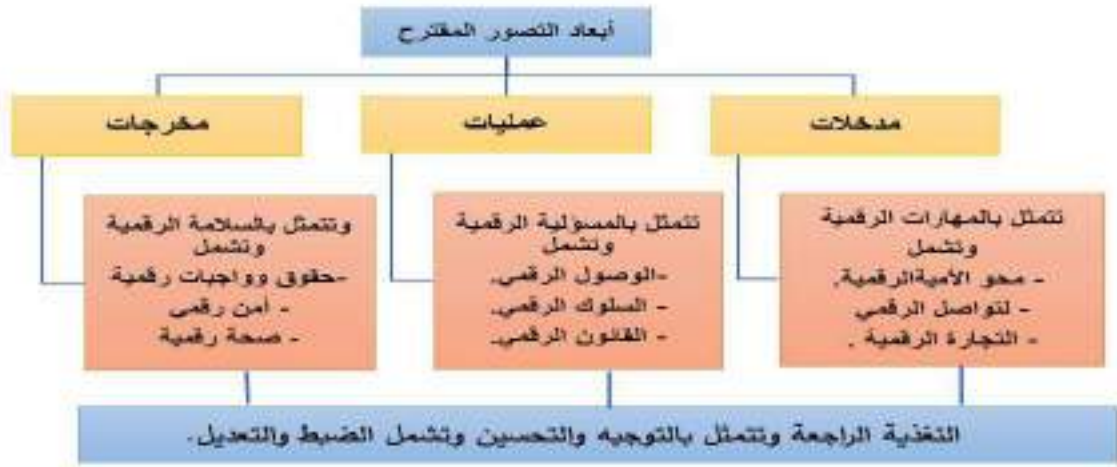
تستند فلسفة التصور إلى استثمار التقنية والاستفادة منها مع الوعي الكامل بالمخاطر والتحديات المصاحبة لها، وذلك لأن التطور التقني والثورة المعلوماتية كغيرها من التغيرات التي طرأت على المجتمعات تحتاج إلى سياسات تخفف أو تحد من الأضرار التي يمكن أن ترافقها.

أهداف التصور المقترح:

- تطوير مهارات الاستخدام الآمن للتكنولوجيا لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- رفع مستوى الأمان الإلكتروني بين الطلاب.
- تشجيع الطلاب على مراعاة حقوق النشر والملكية الفكرية.
- الحد من المشكلات المرتبطة باستخدام التكنولوجيا، مثل الجرائم المعلوماتية.
- تقليل المناقشات الإلكترونية التي تتنافى مع اخلاق المجتمع السعودي بين طلاب المرحلة الثانوية.
- الاستخدام المتوازن والعقلاني للتكنولوجيا في الترفيه الاجتماعي.
- إيجاد ثقافة عامة لاستخدام التكنولوجيا في الحياة.

أبعاد التصور المقترح:

يتضمن التصور المقترح أربعة أبعاد وهي: مدخلات وتتمثل بالمهارات الرقمية وتشمل (محو الأمية الرقمية، التواصل الرقمي، التجارة الرقمية)، وعمليات وتتمثل بالمسؤولية الرقمية وتشمل (الوصول الرقمي، السلوك الرقمي، القانون الرقمي)، ومخرجات وتتمثل بالسلامة الرقمية وتشمل (حقوق وواجبات رقمية، أمن رقمي، صحة رقمية)، وتغذية راجعة وتتمثل بالتوجيه والتحسين وتشمل (الضبط والتعديل) ويمكن تفصيلها في المخطط التالي:



مخطط يوضح أبعاد التصور المقترح (تصميم الباحثان)

مراحل بناء التصور المقترح:

- 1- **تحليل الواقع وتحديد الفجوة:** وذلك عن طريق التحليل البيئي لواقع دور المدارس الثانوية في تفعيل المواطنة الرقمية في الأبعاد الثلاثة (المهارات الرقمية، المسؤولية الرقمية، السلامة الرقمية) وذلك باستخدام التحليل الرباعي (SWOT analysis) وتحديد نقاط القوة والضعف في البيئة الداخلية، وكذلك تحديد الفرص والتهديدات في البيئة الخارجية، ومن ثم الكشف عن الفجوة بين واقع الدور الذي تقوم به المدارس الثانوية في المواطنة

الرقمية وفق الأبعاد الثلاثة وبين الدور المأمول من المدارس الثانوية في تفعيل المواطنة الرقمية بما ينسجم مع تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

2-الخطة التنفيذية للتصور المقترح: تم إعداد هذه الخطة لتحقيق هدف رئيسي وهو (تفعيل المواطنة الرقمية في المدارس الثانوية وربطه بتوجهات رؤية المملكة العربية السعودية 2030) ويتطلب ذلك ترسيخ أساليب وممارسات وأنشطة وموارد بشرية ومادية في المدارس الثانوية، من أجل الحصول على مخرجات تمكن طلاب المرحلة الثانوية من امتلاك معارف ومهارات وقيم المواطنة الرقمية التي تساعد في القيام بأدوارهم المتوقعة في المجتمع. ويمكن تفصيل الخطة التنفيذية للتصور المقترح حسب الأبعاد الثلاثة المهارات الرقمية، المسؤولية الرقمية، السلامة الرقمية) كما يلي:

أولاً: المهارات الرقمية ويندرج تحتها تحقيق الأهداف التالية:

- رفع الكفاءة الرقمية لطلاب المرحلة الثانوية ويتم ذلك من خلال تزويد الطلبة بمهارات محو الأمية المعلوماتية وإتاحة فرص التعلم والتدريب على استخدام التقنية ومتابعة مستجداتها، وذلك من خلال توفير مختبرات حاسوبية مجهزة، وتنفيذ ورش تدريبية للطلاب، وتقديم مناهج حديثة مواكبة للتطور التكنولوجي
- زيادة قدرة طلاب المرحلة الثانوية في استخدام التواصل الرقمي من خلال تثقيفهم حول خيارات الاتصال المتعددة بنوعيتها المتزامن وغير المتزامن والقدرة على الاستثمار الأفضل لها، وذلك من خلال انشاء قاعدة بيانات تتضمن أدوات التكنولوجيا المتعددة، والاستعانة بخبرات متميزة في هذا المجال.
- توعية طلاب المرحلة الثانوية بمزايا ومحاذير التجارة الرقمية وكيفية البيع والشراء إلكترونياً وبنود التجارة الرقمية المشروعة وغير المشروعة، تنفيذ برامج تربوية للتعريف بمزايا ومحاذير التجارة الرقمية.

ثانياً: المسؤولية الرقمية ويندرج تحتها تحقيق الأهداف التالية:

- امتثال طلاب المرحلة الثانوية للسلوك الرقمي أثناء استخدام التقنية من خلال اكسابهم معايير السلوك الرقمي، وذلك من خلال اعداد مواد تدريبية وتعليمية للطلاب تتضمن معايير السلوك الرقمي.
- التزام طلاب المرحلة الثانوية بقوانين المجتمع الرقمي وذلك بتوعيتهم بقوانين هذا المجتمع وما هو ملائم وغير ملائم، وذلك من خلال التعاون مع هيئات ومختصين بقوانين المجتمع الرقمي.
- إتاحة الوصول الرقمي لطلاب المرحلة الثانوية وسد الفجوة بين المستخدمين من خلال توفير الأدوات والموارد الرقمية وتهيئة المرافق، وذلك من خلال تأسيس بنية تحتية تكنولوجية تدعم استخدام الانترنت.

ثالثاً: السلامة الرقمية ويندرج تحتها تحقيق الأهداف التالية:

- تعريف طلاب المرحلة الثانوية بحقوقهم الرقمية وما يترتب عليها من وواجبات وتزويدهم بمجموعة الحقوق والواجبات التي تترتب على المجتمع الرقمي، وذلك من خلال وضع ميثاق تنظيمي تشريعي ونشره.
- محافظة طلاب المرحلة الثانوية على الصحة النفسية والجسمية في العصر الرقمي من خلال ارشادهم إلى طرق الحفاظ على صحتهم الجسمية والنفسية أثناء الاستخدام الرقمي، وذلك من خلال تنفيذ دورات تدريبية متخصصة بالرعاية الصحية والنفسية، والاستعانة بكوادر وخبرات كليات الطب والتمريض.

- الأمن والحماية للبيانات والممتلكات الرقمية وتدريب الطلاب حول اتخاذ الإجراءات التي تضمن الأمن والأمان في المجتمع الرقمي، وذلك من خلال عقد لقاءات دورية مع طلاب المدارس الثانوية لتدريبهم على أساليب ومواد الحماية.

3- المتابعة والتفوييم:

وتتم هذه المرحلة على جزئين: حيث يتم متابعة تنفيذ خطة التصور المقترح وتحقيق مؤشرات الأهداف المرسومة، كما يتم تقييم جميع المراحل والذي يمكن تحقيقه من خلال: اجراء دراسة مسحية للوقوف على آثار تنفيذ التصور المقترح على طلاب المرحلة الثانوية، ومتابعة قيام الكوادر البشرية بالمهام والأدوار الموكلة إليهم حسب خطة التصور المقترح، متابعة الجدول الزمني لتنفيذ التصور المقترح، استخدام أسلوب ملف الإنجاز وذلك بجمع الأعمال التي تقيس فاعلية التصور من تقارير وملاحظات، ومن ثم اجراء تقييم شامل لكافة الخطوات وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف وتقديم التغذية الراجعة واعداد خطة للتطوير والتحسين.

التوصيات:

وبناءً على ما تقدم فإنه يمكن القول بأن رؤية المملكة 2030 م تمثل خارطة الطريق لمرحلة جديدة في تاريخ المملكة، ومستقبل مشرق في جميع المجالات التنموية متضمنة أهدافها الرئيسة في بناء مجتمع حيوي، ووطن طموح من خلال ترسيخ القيم الإيجابية في شخصية أبناء الوطن وتعزيز هويته والايفاء باحتياجاته ومتطلباته بما يتوافق مع تطورات العصر، وسيتم تقديم عدداً من التوصيات لتفعيل المواطنة الرقمية في المدارس الثانوية تسهم في تحقيق رؤية 2030 ودعم أهدافها فيمايلي:

- 1-اعتماد التصور المقترح لدى المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية ليكون أساساً لتفعيل المواطنة الرقمية وتعزيزها لدى الطلاب.
- 2-تنفيذ ورش وبرامج تدريبية وارشادية في المدارس الثانوية لرفع مهارات المسؤولية الرقمية، ونشر الوعي لدى الطلاب حول الاستخدام الآمن للتكنولوجيا.
- 3-التعاون مع القطاع الخاص لتعزيز البنية التحتية للمدارس الثانوية، وتزويد المدارس بأجهزة تكنولوجية حديثة، وتنفيذ برامج رائدة لتنمية المهارات الرقمية للطلاب ومنسوبي المدارس.
- 4-اتخاذ إجراءات تضمن السلامة في المجتمع الرقمي، ونشر الوعي لجميع شرائح المجتمع حول مبادئ المواطنة الرقمية.
- 5-اعداد دراسات تتناول تفعيل المواطنة الرقمية لدى كافة المراحل التعليمية الأخرى(ابتدائية-متوسطة-جامعية).
- 6-تنفيذ برامج تدريبية على المهارات الرقمية لمنسوبي المدارس الثانوية من طلاب ومعلمين، للارتقاء بمهاراتهم في مجال الذكاء الاصطناعي وتحليل البيانات الضخمة والحوسبة السحابية وانترنت الأشياء والطباعة ثلاثية الأبعاد والواقع الافتراضي.
- 7-تقديم مناهج مطورة في مجال العلوم التقنية لطلاب المدارس الثانوية ورفع ثقافتهم الرقمية وزيادة تمكنهم من مهارات استخدام الحاسب الآلي والبحث في الانترنت.

- 8- اعتماد تدريس مادة المواطنة الرقمية في المدارس الثانوية، وتضمين المناهج الدراسية قيم ومهارات تمكن الطلاب من التواصل الرقمي الآمن وتعرفهم بحقوقهم ومسؤولياتهم في العالم الرقمي.
- 9- إقامة برامج وأنشطة واستضافة المختصين البارزين في التقنية لتوعية الطلاب وأولياء أمورهم حول أهمية التحول الرقمي وعلاقته بالمواطنة الرقمية، ومجالاتها والاستخدام الأمثل للتقنية، بما يضمن الوقاية والحماية من المخاطر في العالم الرقمي.
- 10- تعزيز الشراكة بين الإعلام والمدارس الثانوية في مجال تنمية مهارات التعلم التشاركي عبر التطبيقات الرقمية المختلفة، من خلال مجموعة من البرامج والأنشطة والمبادرات الإعلامية.

المراجع:

- أبو المجد، مها. (2018). تربية المواطنة لدى الطفل في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال. *مجلة كلية التربية ببنها*، العدد (116) أكتوبر مج(2)، ص147-182.
- الجزار، هالة حسن. (2014 م). دور المؤسسة التربوية في غرس قيم المواطنة الرقمية: تصوّر مقترح. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. ع(56). ص 385-418.
- الجمني، محمد (2015). التوجهات الجديدة للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال لتعزيز التعليم والريادة. *المجلة العربية للمعلومات*، مج(25)، عدد خاص، ص7-15.
- الحصري، كامل. (2016م). مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بأبعاد المواطنة الرقمية وعلاقته ببعض المتغيرات. *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية*، ع(8)، 89-141.
- الخطيب، ماجد. (2014م). أربعة سيناريوات للمجتمع الرقمي 2030 يطرحها علماء سويسريون متاح على <http://elaph.com/Web/News/2014/10/952244.html>
- الدeshان، جمال والفويهي، هزاع (2015). "المواطنة الرقمية مدخلا لمساعدة أبنائنا على الحياة في العصر الرقمي" دراسة مقدمة الى المؤتمر العلمي الخامس (الدولي الأول) لكلية التربية جامعة المنوفية " التربية العربية في العصر الرقمي " الفرص والتحديات " المقام خلال الفترة من 2015/10/12 حتى 2015/10/13 في رحاب كلية التربية - جامعة المنوفية.
- الدeshان، جمال. (2016). المواطنة الرقمية مدخلا للتربية في العصر الرقمي. *مجلة نقد وتنوير*، ع(5) 71-154.
- السعدون، الهام. (2019). غرس سلوكيات المواطنة الرقمية من خلال سياسات الاستخدام المسؤول للتقنية في الجامعات السعودية الحكومية، *المجلة التربوية*، جامعة الملك سعود، مج(2)، ع(133)، ص273-307.
- الشاعر، حنان. (2015). المواطنة الرقمية وتطوير المنتج التكنولوجي، ورقة عمل مقدمة في مؤتمر الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم 2015.
- الشهري، فاطمة. (2016). تحدي الأسرة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية: رؤية مقترحة، ورقة عمل مقدمة للملتقى العلمي بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية 2016/10/19-18
- شرف، صبحي والدمرداش، محمد. (2014). معايير التربية على المواطنة الرقمية وتطبيقاتها في المناهج الدراسية. المؤتمر السنوي السادس "أنماط التعليم ومعايير الرقابة على الجودة فيها" - المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم-المنعقد في سلطنة عمان في الفترة من 10-11 ديسمبر.
- طعيمة، سعد. (2008). قضايا التعليم وتحديات العصر. القاهرة: دار العالم العربي.

- طوالبة، هادي. (2017). المواطنة الرقمية في كتب التربية الوطنية والمدنية-دراسة تحليلية-المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج (13)، ع(3)، ص291-308
- عبد الرزاق، ابتسام. (2020). تفعيل التربية على المواطنة الرقمية بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية. *مجلة البحث العلمي*، ع(21)، مج(1)، ص135-176
- القايد، مصطفى. (2014). مفهوم المواطنة الرقمية. المركز العربي لأبحاث الفضاء الإلكتروني.
- القحطاني، أمل. (2018). مدى تضمن قيم المواطنة الرقمية في مقرر تقنيات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ع(26)، مج(1)، ص57-97
- الملاح، تامر. (2017). المواطنة الرقمية (تحديات وآمال). القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية والتعليم بدولة الامارات. <https://www.moe.gov.ae> تم استرجاعه بتاريخ 2020/9/22
- الهيئة العامة للإحصاء، 2019م، www.stats.gov.sa تم استرجاعه بتاريخ 2020/9/20
- Bolkan. (2014): Resources to Help You Teach Digital Citizenship, T H E Journal, Vol. 41 No. 12, P21-23.
- Dotterer, George; Hedges, Andrew; Parker, Harrison (2016): Fostering Digital in the Classroom, Education Digest Journal, Vol. 82, No. 3, Vilnius, Lithuania
- Choi, M., &Glassman, M., &Cristl, D., (2017).What it means to be acitizen in internet age: Development of a reliable and valid digital citizenship scale.Computer&Education,107.100-112
- Emejulu, Akwugo and Mcgregor, Callum (2016): Towards a Radical Digital Citizenship in Digital Citizenship in Digital Education, Critical Studies in Education .v2, n3.
- India ministry of education, <https://www.mhrd.gov.in/>.(2020)
- Indian department of education. Indiana academic standards course framework (2013) digital citizenship.
- ISTE (2008). ISTE Standards for Teachers. International Society for Technology in Education. Retrieved from <http://www.iste.org/standards/iste-standards/standards-for-teachers>.
- Lyons, Robert (2012). Investigating Student Gender and Grade Level Differences in Digital Citizenship Behavior. Doctoral Study Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education. College of Education, Walden.
- O'Brien, Terry &Stavert, Bruce (2011). Creating good digital citizens. In A. Mendez-Vilas (Ed.). Education in a technological world: communicating current and emerging research and technological efforts. Spain: Formatex Research Center. Retrieved http://www.digitalcitizenship.net/uploads/Creating_Better_Digital_Citizens_ACCEL.pdf
- Ribble, (2011). Nine Themes of Digital Citizenship. Available at: digitalcitizenship.net / Nine Elements.html. Retrieved on 1 August 2014.
- Ribble, Bailey, G. (2006). Digital Citizenship at all grades levels, International Society for Technology and Education. Information Literacy: Available at: www.iste.org. Retrieved on 1 August 2014.

العوامل المؤثرة على فاعلية المعلمين والمعلمات في التعليم الإلكتروني

د. أريج بنت حمزة السيسي

د. آلاء بنت أسعد فرغلي

إدارة تعليم المدينة المنورة

aafarghli@gmail.com

ملخص الدراسة

تهدف هذه الدراسة بشكل أساسي إلى استكشاف العوامل المحفزة والكامنة لمشاركة المعلمين والمعلمات لطلابهم المناقشات عبر الإنترنت من خلال أنظمة الرسائل النصية أو المرئية الشائعة على الإنترنت في التعليم العام خلال فترة كوفيد 19 حيث استخدمت المنهج الوصفي التحليلي ووظفت أداتي الاستبانة والمقابلة حيث طبقت على عينة مصغرة من مجتمع المعلمين والمعلمات في التعليم السعودي. وتوصلت الدراسة لنتائج من أهمها: تعد الفائدة المتصورة بالنسبة للبرمجيات العامل المفسر الأكبر للفوائد المتصورة بالنسبة لمجتمعات المدارس حيث فسرت 54.3% من حجم تباين الفوائد المتصورة بالنسبة لمجتمعات المدارس كما تصدر برنامج الواتساب قائمة البرمجيات في إجمالي العوامل المؤثرة على الرغبة السلوكية لاستخدام التعليم الإلكتروني، فبالنسبة للفائدة المتصورة يعد الواتساب الأعلى في الفائدة المتصورة 42.3% يليه برنامج الزوم 19.2% يليه البلاكبورد 15.4% ثم للتليجرام 11.5% ثم للتيكز 7.7% ويأتي الهانجأوت 3.8% في المرتبة الأخيرة. وبناء على نتائج الدراسة تُوصي الإدارات المدرسية بتكثيف تدريب المعلمين والمعلمات على برنامج التيكز المعتمد في منصة مدرستي لوزارة التعليم 2020م، وتهيئتهم لأن يكون التعليم الإلكتروني مستمراً وخطوة استراتيجية للمستقبل وليس مجرد ضرورة فرضتها الإجراءات الاحترازية لعدوى كوفيد 19. كما يُوصي متخذي القرار التعليمي بإجراء اختبارات حضورية في المدارس خلال فترات الفصل الدراسي مع مراعاة الإجراءات الاحترازية لمعرفة ومتابعة أثر التعليم الإلكتروني خلال الجائحة على مخرجات التعليم.

كلمات مفتاحية: نظرية النشاط، كوفيد 19، تكنولوجيا الاتصال والمعلومات



أدت جائحة كورونا إلى تغييرات على مستوى الأنظمة الاقتصادية والسياسية والبيئية، وكان التعليم من بين تلك الأنظمة التي تأثرت بذلك ففُرضت سياسة التباعد الاجتماعي لتجنب عدوى "كوفيد-19" وأصبح التعامل التقني مع منظومة التعليم جزءاً لا يتجزأ عن العملية التعليمية مما أدى إلى تأصيل فكرة التواصل بين أفراد المجتمع المدرسي إلكترونياً للتنسيق وتقديم الدروس وإعداد التقارير وتنفيذ القرارات. وأمست التعاملات الإلكترونية ضرورية للتعامل مع أزمة جائحة كورونا، والخروج منها بأقل قدر ممكن من الخسائر.

وفي المملكة العربية السعودية فُرضت سياسة التباعد الاجتماعي لتجنب عدوى "كوفيد-19" حيث أكمل الفصل الدراسي الثاني في عام 1441هـ/2020م عبر منظومة التعليم الموحدة من أجل ضمان تمرير الطلاب إلى الصفوف الأعلى. ومع الفاقدة التعليمي الذي حصل في مهارات الطلاب والآمال المعلقة بانفراج الأزمة إلا أن التهديد ما زال مستمراً. فبالإشارة للقرار التعليمي المُتخذ من قبل وزير التعليم الذي نصه كالتالي:

"إشارة إلى الأمر السامي الكريم رقم (42874) وتاريخ 1441/7/11هـ، القاضي بتكليف معالي وزير التعليم بتعليق الدراسة حضورياً في التعليم العام والجامعي، ضمن إطار الجهود الحثيثة التي قامت بها الدولة للحد من انتشار فيروس (كورونا)، وبعد الاطلاع على قرار مجلس الوزراء رقم (666) وتاريخ 1440/11/20هـ، القاضي بتفويض وزير التعليم صلاحية تعديل لائحة تقويم الطالب، وتأكيداً على استمرار عمليات التعليم والتعلم حتى نهاية العام الدراسي، في ضوء التقويم الدراسي المعتمد بالأمر الملكي الكريم رقم (31686) وتاريخ 1441/5/19هـ، لضمان نواتج تعليمية متميزة، بالاستفادة من خيارات التعليم عن بعد المتزامنة وغير المتزامنة التي أتاحتها وزارة التعليم، أو الأدوات التقنية المتعددة التي استثمرتها واستفادت منها المدارس الأهلية والعلمية، مع الأخذ في الاعتبار وضع المعلمين والمعلمات والطلاب والطالبات، ومدى إمكانية توفر شبكات الاتصال وتغطية الإنترنت لديهم، وتوفير الأجهزة والوسائل التقنية، ومراعاة الطلبة ذوي الإعاقة والظروف الاجتماعية والاقتصادية، وتحقيقاً لمبدأ العدل بين الطلبة في معرفة مستوى تحصيلهم الدراسي، سواءً قبل فترة تعليق الدراسة حضورياً، أم من خلال ما أنجز عبر خيارات التعليم عن بعد، حيث إن الهدف الأساس من عمليات التقويم قياس مستوى التحصيل الدراسي للطلاب والطالبات، وبعد مراجعة ودراسة كافة الحالات والأوجه الممكنة لكل صف ومرحلة دراسية بما يحقق تحسين نواتج التعلم لجميع أنواع التعليم (عام - تحفيظ - تربية خاصة - تعليم مستمر) سواء في التعليم الحكومي أم التعليم الأهلي والمدارس السعودية في الخارج، وبعد الاطلاع على تجارب عدد من الدول الإقليمية والدولية في هذه الظروف الاستثنائية؛ وحيث تم استكمال تغطية المناهج الدراسية من خلال منظومة التعليم عن بعد بأقل فاقدة تعليمي ممكن - بحمد الله - " (وزارة التعليم، 1441هـ).

وعلى إثر هذا القرار بدأت عمليات التحضير للمنصات الإلكترونية استعداداً للعام الدراسي الجديد 1442هـ حيث لم تنتهي الجائحة على مستوى العالم، فأصبح التعامل التقني مع منظومة التعليم جزءاً لا يتجزأ عن العملية التعليمية. وتزايد الأهمية للتعامل مع المنصات الإلكترونية بالنسبة للمعلمين حيث يعد المعلم حجر الزاوية بالنسبة للعملية التعليمية، فمن أهم أدوار المعلم: إتقان مهارات التواصل والتعلم الذاتي، وإتقان القدرة على التفكير الناقد، والتمكن من فهم علوم العصر وتقنياته المتطورة واكتساب مهارات تطبيقها في العمل والإنتاج (الشمري، 2007)، إلا أن الدوسري (2014) تشير إلى أن هناك ضعف في برامج إعداد المعلم التعليم الإلكتروني حيث تبدوا المخاطر واضحة في ظل تصاعد موجة التعليم الإلكتروني حيث لابد من توفر إدارة فاعلة وتجهيز وتأهيل المعلم المؤهل تأهيلاً عالياً ليصبح قادراً على الوفاء بمفردات مهامه ومسؤولياته في هذا اللون من التعليم.

وتبحث نظرية النشاط في العوامل الكامنة للمستخدمين لأنظمة التعلم الإلكتروني حيث تتعرف نظرية النشاط على العوامل الكامنة لدى المستخدمين في التأثير على دافعيتهم نحو استخدام الأنظمة الإلكترونية حيث تتأثر الدافعية بعاملين هما: الرغبة السلوكية والفائدة المتصورة (Barhoumi , 2016). وعليه انطلقت الدراسة الحالية لاستكشاف العوامل المؤثرة على فاعلية المعلمين والمعلمات وجاهزيتهم نحو التعليم الإلكتروني، وتحديد الوسائط التي يُفضل استخدامها من قبل المعلمين والمعلمات للتواصل في حال استمرار التعليم عن بُعد، واستكشاف العوامل المحفزة والكامنة لمشاركة المعلمين والمعلمات لطلابهم المناقشات عبر الإنترنت من خلال أنظمة الرسائل النصية أو المرئية الشائعة على الإنترنت في التعليم العام بحسب نظرية النشاط.

أهمية الدراسة

- قد تبرر الدراسة الحالية أمام صناع القرار العوامل المؤثرة في زيادة فاعلية المعلم في التعليم الإلكتروني.
- قد تساعد الدراسة الحالية في التعرف على البرمجيات الأكثر استخدامًا من قبل المعلم في التعليم الإلكتروني.
- قد تساهم الدراسة الحالية في إضافة منظور جديد لفاعلية المعلم في التعليم الإلكتروني من منظور نظرية النشاط.

اهداف الدراسة

تبحث الدراسة الحالية في العوامل المؤثرة على فاعلية المعلمين والمعلمات في التعليم الإلكتروني من خلال توظيف نظرية النشاط لتكوين تصور مبدئي عن العوامل المؤثرة في فاعلية المعلمين والمعلمات في التعليم العام السعودي في استخدام التعليم الإلكتروني من خلال معرفة الوسائط البرمجية الأكثر استخدامًا وربطها بتصوراتهم حول الفوائد المتوقعة من توظيف التعليم الإلكتروني في التعليم العام السعودي.

أسئلة الدراسة

السؤال الرئيسي للدراسة:

ماهي العوامل التي تؤثر على استخدام المعلمين والمعلمات لأدوات ويب 0.2؟

وتفرعت عدد من الأسئلة من السؤال الرئيسي:

- ما مدى جاهزية المعلمين والمعلمات لاستخدام الأنظمة التقنية في التعليم السعودي؟
- ماهي الأنظمة الأكثر استخدامًا من قبل المعلمين في التدريس خلال فترة كوفيد-19؟
- ماهي الفوائد التعليمية التعليمية من استخدام أنظمة التعليم عن بعد؟

الإطار النظري

تلجأ نظم التعليم إلى التعليم الإلكتروني عندما يكون الهدف من تكامل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تحسين وزيادة الجودة وإمكانية الوصول والكفاءة من حيث التكلفة لتقديم التعليمات للطلاب، بالإضافة لأن التواصل الشبكي لمجتمعات التعلم يفيد في مواجهة تحديات العولمة الحالية، إلا أن عملية اعتماد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم ليست خطوة واحدة ، لكنها خطوات مستمرة تدعم التدريس والتعلم والمعلومات بشكل كامل من خلال التخطيط، وحساب الكلفة، وتهيئة البنى التحتية حيث إن الإعداد لبنى تحتية قوية قادرة على الصمود في مواجهة التحديات للتعليم الإلكتروني مثل بطء الاتصال وعدم إمكانية الوصول وضعف التدريب على التكنولوجيا الحديثة تحتاج لتخطيط طويل الأمد Rosdy & (Ghavifekr, 2015).

وفي إطار الانتقال المفاجئ للتعليم الإلكتروني عادة ما يعمل المعلمون على تعديل المحتوى التعليمي لجعل التغيير أقل تطلبًا ، ما يعني أن المعلمين بوعي أو بدون وعي يعملون على تعديل المحتوى بشكل مشابه لممارساتهم الحالية، أو يغيرون المحتوى التعليمي ليصبح قابلاً للتطبيق بسهولة. وتتماشى هذه النتيجة مع اكتشاف برانسفورد وشوارتز Bransford and Schwartz (1999) اللذين اكتشفا أن الناس غالبًا ما يعدلوا في العناصر خلال عمليات الانتقال حتى يصبح مشابهًا لشيء يعرفونه. ويمكن أن يألفوا الطريقة الجديدة التي فرضها التحول نحو التعليم الإلكتروني ليستمر في تطبيقها أو قد يحدث العكس، فمثلاً أظهرت أحد الدراسات المجراه كدراسة حالة أن هناك معلمة أصبحت تطرح الأسئلة بأسلوب أكثر تفاعلية مع طلابها في التعليم الإلكتروني ما أثر إيجابًا على أسلوب تدريسها بينما هناك معلم آخر لم يستطع تكيف أسلوبه الخاص مع التعليم الإلكتروني ما أثر على أسلوب تدريسه بشكل سلبي فيما بعد (Orngreen & Noesgaard, 2015).

ويؤدي المعلمون الدور الرئيسي في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في فصولهم الدراسية اليومية بل يمكن أن يتحسن الأداء التدريسي للمعلمين كثيرًا في الفصول الافتراضية؛ ويرجع ذلك إلى قدرة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على توفير بيئة تعليم وتعلم ديناميكية واستباقية حيث يطلق مصطلح تقنية الاتصالات والمعلومات بالانترنت خلال الفصول الدراسية اليومية خلال عملية التدريس (Rosdy & Ghavifekr, 2015).

وتتعدد طرق فهم فعالية المعلم في التعلم الإلكتروني بحيث تتيح للمهنيين والباحثين مرونة كبيرة في تحديد، وقياس، وتحديد مدى فاعلية المعلمين في التعلم الإلكتروني. وتتجذر المشكلة في اتساع مفهوم الفاعلية للتعليم الإلكتروني نفسه الأمر الذي يجعل من تحديد فاعلية المعلم كأحد عناصر العملية التعليمية في التعليم الإلكتروني تحدي بالنسبة للباحثين. ففي مجال الدراسات العلمية كشف الأدبيات أن الطريقة الأكثر شيوعًا لقياس الفاعلية للتعلم الإلكتروني يتم من خلال التحليل الكمي لنتائج التعلم بالنسبة للطلاب قبل وبعد تطبيق التعليم الإلكتروني. وبإجراء تحليل المحتوى للدراسات وجد أن فعالية التعليم الإلكتروني تم عرضها بأسلوب كمي في 18 دراسة، وفي ورقتين من الدراسات النوعية وفي ورقة واحدة فقط استخدمت المنهجية المختلطة لذا يغلب على تعريف الفاعلية عادة أن يتم من خلال مخرجات التعلم بالنسبة للطلاب علاوة على أنه يتم التعبير عنها بأسلوب كمي (Orngreen & Noesgaard, 2015).

وتشير صلاح الدين (2018م) أن الدراسات المجراه عن فاعلية التعليم الإلكتروني في نواتج التعليم أبرزت أنه يسهم لحد ما في تحسين نواتج التعليم على مستوى الطلاب حيث وجدت بعض الدراسات في الولايات المتحدة الأمريكية أن نواتج التعلم لدى الطلاب تحسنت بنسبة 20%. وفي إطار الدراسة الحالية غالبًا ما يتم مواجهة التحدي لقياس الفاعلية من خلال جمع البيانات الكمية فقط من تجارب الطلاب للانتقال المفاجئ نحو التعليم الإلكتروني إلا أن ذلك لا يكفي للحكم على التأثيرات السلبية والإيجابية لأداء المعلمين. كذلك فإن تضمين المفاهيم المتجذرة من البيانات النوعية لدى المعلمين قد تكون مضللة لوحدها فقد يبالغ المعلمون أو يقللون من تقديرات مؤشرات التعليم الإلكتروني، لذا لابد من الخلط بين المنهجين الكمي والنوعي. حيث إن الانفتاح على آراء المشاركين غير الموجهة حتى لو كان جزءًا فقط من الاستبيان ، ينتج عنه إجابات صالحة وقابلة للاستخدام فيما يتعلق بفاعلية التعلم الإلكتروني بغض النظر عن تعريفه المعتمد في الدراسة (Orngreen & Noesgaard, 2015).

وتعد نظرية النشاط إحدى النظريات المطورة لنموذج قبول التكنولوجيا (Technology Acceptance Model-TAM) لدايفيز (Davis, 1989) حيث عمل على دراسة مدى قبول المستخدمين للتعامل مع التكنولوجيا كطريقة للتنبؤ ولتبرير مدى قبول تكنولوجيا المعلومات لغرض تقويم التطبيقات البرمجية داخل منظمات العمل. ويؤكد

النموذج على أنه كلما كانت نظرة المستخدم للتكنولوجيا الجديدة أنها سهلة كانت دافعيته في استخدامها والاقبال عليها أكبر، ويعتبر نموذج قبول التكنولوجيا مؤشرًا قويًا يمكن من خلاله التنبؤ عن رغبة الشخص في استخدام التكنولوجيا في المواقف الحياتية المختلفة (الفريخ والكندري، 2014).

موجز ما سبق تعدد عمليات تعريف وقياس فاعلية التعليم الإلكتروني بالنسبة للمعلمين؛ فمن الدراسات الكمية إلى الدراسات النوعية، وأخيرًا المنهجية المختلطة التي تعد الأكثر حيادية لقياس الفاعلية كما إن نموذج نظم التقنية والاتصالات يعد من أكثر النماذج الذي يتطلب مرونة انتقالية من قبل المعلمين لتكييف أساليبهم التدريسية ضمنه. وأجريت الدراسة الحالية لمعرفة تأثير ذلك على المعلمين والمعلمات في التعليم السعودي خلال الانتقال المفاجئ الذي فرضته عدوى كوفيد-19 من منظور نظرية النشاط.

الدراسات السابقة

تعد الدراسات في فاعلية المعلمين التعليم الإلكتروني ذات نطاق واسع سواء في الدراسات الأجنبية أو العربية إلا أنه تم انتقاء الدراسات المتشابهة مع الدراسة الحالية بحيث يتم مناقشة أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية. كما سيتم عرض الدراسات بحسب توسع نطاق تركيزها عن المملكة العربية السعودية بحيث سيتم استعراض الدراسات العالمية أو الدراسات المجراه في الدول الأجنبية أولاً يليها الدراسات في المنطقة العربية يليها الدراسات السعودية.

ففي الولايات المتحدة عمل (Orngreen & Noesgaard, 2015) على ورقة تتضمن دراسة تجريبية لحل التعلم الإلكتروني لمعلمي العلوم في الصف الثاني عشر (K-12) حيث تشير الدراسة إلى صعوبة استخدام التعلم الإلكتروني لتحسين أداء التدريس حيث غالباً ما يعمل المعلمون على تطبيق العديد من الاستراتيجيات لتجنب تغيير جوهر في الممارسات المتعلقة بعملهم. كما أظهرت الدراسة أن استخدام تحقيق أهداف التعلم المحددة مسبقاً فقط لا يسمح للمعلمين والمطورين والباحثين المهتمين بالفاعلية برؤية التغييرات غير المتوقعة وغير المقصودة في الممارسة التي تحدث نتيجة لبرنامج التعلم الإلكتروني. أخيراً ، يوفر البحث نظرة ثاقبة في صحة التقييمات الذاتية للمعلمين حول أدائهم ما يشير إلى أن المشاركين قادرون على الإبلاغ عن ممارساتهم الخاصة بنجاح ، شريطة إجراء مسح نوعي مصاحب للبحث الكمي. وتصلت الدراسة إلى أنه لفهم العوامل الرئيسية التي تؤثر على فاعلية المعلمين تصنف لثلاث أنواع: السياق الذي يتم فيه استخدام التعليم الإلكتروني كحل، والأثر للتعليم الإلكتروني، والأفراد الذين يستخدمون التعليم الإلكتروني. ويعد الدعم والموارد ، وتحفيز الأفراد، والخبرة السابقة، والتفاعل بين المواد العملية والأفراد الذين يستخدمون تقنيات التعليم الإلكتروني لها من العوامل المؤثرة على الفاعلية.

وفي ماليزيا عمل جافيفير و رسدي (Ghavifekr & Rosdy, 2015) على دراسة إحلال التعليم الإلكتروني بدلا من التعليم التقليدي وجها لوجه حيث استعرضت مكونات المعلومات والاتصالات و التكنولوجيا الرقمية حيث تبنت وزارة التعليم الماليزية خلال السياسات الأخيرة للأعوام 2013-2025م التي تتبنى التدريس والتعلم الرقمي وهدفت الدراسة لتحليل منظور المعلمين حول فاعلية نظم التكنولوجيا والاتصالات والمعلومات لدعم التدريس والتعلم الرقمي في الفصول. وشمل البحث توزيع استبانته على 101 معلم في 10 مدارس ثانوية في كوالالمبور. كذلك تم جمع بيانات نوعية تتعلق بأراء المعلمين حول البرمجيات الرقمية. وأشارت النتائج لأن المعلمين الأعلى تأهيلا والمزودين بالمهارات الرقمية هم الذين يفضلون التعليم الرقمي، كما يلعب التدريب دورا هاما في تزويد المعلمين بالمهارات اللازمة وتحسين تجربة التعليم الإلكتروني.

وفي مصر عملت صلاح الدين (2018م) على دراسة لمعرفة دور التعليم الإلكتروني في تطوير التعليم العام المصري حيث هدفت الدراسة بشكل رئيسي إلى التعرف على الإمكانيات التي يتيحها التعلم الإلكتروني فيما يتعلق بالتعليم النظامي وتدريب المعلمين ومدى فاعليته والطرق المستخدمة في توصيل الخبرات والمعارف للفئات المستهدفة كما يتم من خلاله استعراض تجارب بعض دول العالم وتوصلت الدراسة لنتائج من أهمها: ضرورة ادخال التعليم الإلكتروني وإن إمام الطلاب والمدرسين بمهارات استخدام الوسائط الإلكترونية المتاحة يجعلهم أكثر قدرة على الاستفادة من المصادر المتاحة عبر شبكة الانترنت وتحسين نواتج التعلم.

وفي الأردن عمل الزبون (2016م) على دراسة درجة توافر متطلبات التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين والمعلمات حيث ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير استبانة مكونة من 70 فقرة موزعة على خمسة مجالات و174 معلم ومعلمة خلال الفصل الدراسي الأول 2011/ 2012. وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها: درجة التوافر لمتطلبات التعليم الإلكتروني المتعلقة بالطالب ثم المعلم ثم المنهاج ثم الأمور التنظيمية والبيئة التعليمية. كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين تعزى للدورات التدريبية ولصالح المعلمين الذكور الذين حصلوا على دورات تدريبية في مجال الحاسب الآلي مثل دورات ICDL و ENTEL وغيرها من الدورات التدريبية لتطبيق التعليم الإلكتروني.

وفي المملكة العربية السعودية عمل برهومي (2016 , Barhoumi) دراسته في جامعة طيبة حيث تهدف هذه الورقة لتوسيع نموذج قبول التكنولوجيا بشكل كبير (TAM) لديفيز لتصميم نموذج يمكن استخدامه في تقييم خدمات المعلومات الإلكترونية لبحوث المعلومات مثل خدمات المكتبة الإلكترونية. ويعتمد النموذج على متغيرين للنية السلوكية: سهولة الاستخدام المتصورة، والفائدة المتصورة للنظام. علاوة على ذلك : رضا المستخدم ، الوصول المجاني ، هندسة المعلومات ، ثراء المحتوى. كما تم دمج السياسات، والقواعد، وجودة الناشرين، والكفاءة الذاتية للنظام، وتناسب تقنية المهام في نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) لتوسيعها مع عوامل أخرى ذات دوافع نظرية.

أيضا عملت الدوسري (2014م) على دراسة نموذج مقترح لاعداد معلم التعليم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية حيث بدأت الدراسة مشكلتها بضعف اعداد المعلمين للتعليم الإلكتروني وهدفت الدراسة لبناء نموذج مقترح لاعداد معلم التعليم الإلكتروني. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت الدراسة لتصور منظومي متكامل لكي يتم تطبيق التعليم الإلكتروني في بيئة يمارس معلم التعليم الإلكتروني.

كما هدفت دراسة الشمري (2007م) على التعرف على أهمية ومعوقات استخدام المعلمين للتعليم الإلكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة جدة حيث طبقت استبانته شملت 191 مشرفا تربويا وتضمنت الاستبانة 60 فقرة وتوصلت الدراسة لنتائج من أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مواقف مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين تجاه التعليم الإلكتروني تبعا لمتغيرات المؤهل ، الخبرة، التخصص، الدورات التدريبية، الالمام بالحاسب الآلي. كما أشارت النتائج للموقف الإيجابي العام للمشرفين نحو التعليم الإلكتروني وضرورة تبين جهات الاختصاص لمشروع التعليم الإلكتروني وتطبيقه بالمدارس.

بشكل عام، تتشابه أغلب الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في نطاق بحثها في موضوع التعليم الإلكتروني إلا أن الدراسة الحالية تتميز بكونها توظف نظرية النشاط لفهم العوامل المؤثرة في فاعلية المعلمين في التعليم الإلكتروني كما اتخذت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليل كمنهجية بينما انتهجت الدراستين (2016 , Barhoumi) و (Orngreen & Noesgaard, 2015) المنهج التجريبي حيث كانت الأولى في مجال نظرية النشاط بينما كانت الدراسة الثانية في مجال تقييم الفاعلية؛ ولأن الدراسة الحالية تبحث في نطاق المعلمين في التعليم السعودي فقد تميزت دراستي

الزبون (2016م) و (Ghavifekr & Rosdy, 2015) بتركيزها على المعلمين وإن اختلفت في محتواها حيث استقرأت الأولى آراء المعلمين حول الجاهزية للتعليم الإلكتروني بينما ركزت الثانية في آراء المعلمين في نظم التكنولوجيا والمعلومات. أيضاً بحثت الدراسات: صلاح الدين (2018م) و الدوسري (2014م) و الشمري (2007م) موضوع التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الإدارة التربوية في المؤسسات التعليمية حيث رسمت طرقاً لاعداد المعلم الإلكتروني وأساليب للارشاد والمتابعة ونموذج لاسهام التعليم الإلكتروني في تحسين مخرجات التعليم والعمليات بشكل عام.

إجراءات وأدوات الدراسة

عملت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الذي يجمع بين البيانات النوعية والكمية حيث طبقت استبانة الإلكترونية على عينة عشوائية من المعلمين والمعلمات في التعليم العام السعودي وأجريت مقابلة شبه مهيكلة على عينة من المعلمين والمعلمات حيث يتم سؤالهم عن تجربة التعليم الإلكتروني، والعوامل الأكثر أثراً في تفاعلهم مع التعليم الإلكتروني ليتم مناقشة نتائج الاستبانة من خلالها. واستندت الدراسة إلى التحليل الكمي والنوعي والربط بينهما للعوامل المؤثرة على فاعلية المعلمين في التعليم الإلكتروني بحسب نظرية النشاط حيث تم نقل الاستبانة التي تختبر تصنيف البرمجيات، والعوامل المؤثرة على المستخدمين للأنظمة الإلكترونية إلى اللغة العربية مع إضافة خيار برنامج التليجرام، وتوضيح المصطلحات باللغة العربية لتفسير فاعلية المعلمين بحسب نظرية النشاط للمستجيبين.

وتعد مخرجات الاستبانة بيانات من النوع الاسمي (Nominal) حيث تشير لمسميات تلك البرامج الأكثر استخداماً من المعلمين والمعلمات في التعليم العام للتواصل مع الطلاب حيث تم ترميزها بصورة رقمية ثم تحليلها باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم التربوية والاجتماعية (SPSS 25) وتزودنا البيانات الاسمية بأسماء الأصناف لكن لا يمكننا قياس المسافات فيما بينها، لذا لا يمكننا معالجتها باستخدام الأساليب الإحصائية المعتمدة لتحليل البيانات الترتيبية على غرار مقياس ليكرت.

واحصائياً تعد المعلومات المستخلصة من البيانات الاسمية الأدنى في كمية المعلومات التي تقدمها لأساليب التنبؤ إلا أنها الأعلى تأثيراً في الأساليب المستندة لنظرية الاحتمال. ففي الاستبانة المطبقة بصدد الدراسة تفيد البيانات الاسمية في التأثير على البرامج الأعلى انتشاراً والأكثر قبلاً. وتدلنا البيانات الاسمية على مميزات خاصة بكل برنامج، وبالتالي يمكننا فهم المزيد من العوامل المؤثرة على فاعلية المعلمين من خلال مميزات تلك البرامج حيث يتم تكوين صورة مكتملة من مجرد البيانات الاسمية. وهذه الحالة تعد من الحالات التي يتم استخدام البيانات الاسمية فيها بصورة فعالة. وبالنهاية ستسهم في فهم دوافع المعلمين نحو استخدام البرمجيات في التواصل والتعليم الإلكتروني حيث ترتبط بالرغبة السلوكية للمستجيب والفائدة المتصورة بحسب نظرية النشاط.

وعليه تكونت الاستبانة من 5 فقرات يجيب فيها المشاركون عن البرامج الأكثر تفضيلاً لاستخدامه وفقرة لمعرفة نوعية المعلومات التي يتم مشاركتها عادة للتعرف على البرمجيات المفضلة لدى المعلمين والمعلمات سواء في التواصل أو تحصيل المعلومات ومشاركتها مع الطلاب والطالبات. كما يحوي الاستبيان على فقرة مفتوحة ليسجل المشاركون الفائدة المتوقعة من قبله للتعليم الإلكتروني في عدد من الخيارات المطروحة وترك المجال أيضاً للمزيد من الإضافة وترتبط بذلك الرغبة السلوكية التي تظهر في استخدام برمجيات معينة بالفائدة المتصورة لدى المعلمين ويمكن من خلال ذلك تكوين تصور مبدئي للعوامل المؤثرة على فاعلية المعلمين والمعلمات في التعليم الإلكتروني. وللحكم على صدق الاستبانة وثباتها لا بد من اخضاعها لاختباري الصدق والثبات من خلال قيمة معامل ألفا كرونباخ، وتحليل البيانات ويعد إيتا ETA أحد اختبارات العلاقة للكشف عن العلاقة بين المتغيرات الاسمية، والمتغيرات الفئوية حيث تظهر حجم التأثير أو

مدى قوة العلاقة بين المتغيرات، كذلك النسب المئوية تفيد في التأشير على البرمجيات الأكثر تفضيلاً من قبل المعلمين والمعلمات.

أجرى اختبار معامل الثبات بالنسبة لفقرات الاستبانة ذات الإجابات الموحدة وهي تشمل خمس فقرات متعلقة بالبرمجيات المستخدمة وأبدت ثبات جيد حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ 0.83 ولم يكن الفرق كبيراً بين معامل كرونباخ المقدر، ومعامل ألفا المعياري ما يدل على صحة التقدير.

معامل ألفا كرونباخ	معامل ألفا كرونباخ المعياري	عدد العبارات
0.823	0.829	5

وكانت نتائج مقياس الصدق وقيمة معامل الثبات في حال حذف العبارة كما هي موضحة في الجدول التالي:

البعد المقاس في تصنيف البرمجيات	تباين المقياس	معامل الارتباط للعبارة بالمقياس	معامل ألفا كرونباخ في حال تم حذف العبارة
تصنيف البرمجيات بحسب الفائدة المتصورة	28.960	0.725	0.760
تصنيف البرمجيات من حيث السهولة المتصورة للاستخدام	26.746	0.718	0.757
تصنيف البرمجيات المستخدمة لمشاركة المعلومات والمعرفة في التعليم	29.975	0.625	0.787
تصنيف البرمجيات من حيث تحسين أداء مجموعات الحضور الاجتماعي والتفاعلات الاجتماعية بين أعضاء المجتمع	29.945	0.616	0.789
تصنيف البرمجيات من حيث تطوير وإدارة المستخدمين	30.642	0.442	0.844

من الجدولين السابقين: يلاحظ أن معامل الارتباط الداخلي بين العبارة والمقياس ككل تعد نسب متوسطة بحيث لم تكن قوية جداً فيتم الحكم بأن كافة العبارات تقيس الخاصية نفسها، كذلك لم تكن بمستوى منخفض ما يدل على شذوذ العبارة وعدم مناسبتها بالنسبة للمقياس ما يعزز الصدق الداخلي للاستبانة. كما إن معامل الثبات لم يختلف بشكل كبير (أكثر من 0.1) عند حذف أي من عبارات الاستبانة ما يدل على صدق العبارات بالنسبة للمقياس وثباتها.

النتائج

بتحليل الاستجابات في الاستبانة بحيث يتم معرفة النسب المئوية للاستجابات كانت النتائج كالتالي:

البرنامج	النسبة المئوية	تصنيف البرمجيات بحسب الفائدة المتصورة:
واتساب	42.3	
بلاكبورد	15.4	
زوم	19.2	
تيمز	7.7	
تليجرام	11.5	
هانجأوات	3.8	

من الجدول السابق: يعد الواتساب الأعلى في الفائدة المتصورة 42.3% يليه برنامج الزوم 19.2% يليه البلاكورد 15.4% ثم للتليجرام 11.5% ثم للتيمز 7.7% ويأتي الهانجأوت 3.8% في المرتبة الأخيرة.

تصنيف البرمجيات من حيث السهولة المتصورة للاستخدام :	
النسبة المئوية	البرنامج
53.8	واتساب
15.4	زوم
3.8	تيمز
23.1	تليجرام
3.8	هانجأوت

من الجدول السابق: يعد الواتساب الأعلى في السهولة المتصورة 53.8% يليه برنامج التليجرام 23.1% يليه الزوم 15.4% يليه التيمز مع الهانجأوت 3.8% في المرتبة الأخيرة بينما لم يختار أحد المشاركين البلاكورد كأحد التطبيقات الأسهل استخدامًا.

تصنيف البرمجيات المستخدمة لمشاركة المعلومات والمعرفة في التعليم:	
النسبة المئوية	البرنامج
46.2	واتساب
23.1	بلاكورد
11.5	زوم
19.2	تيمز
46.2	تليجرام

من الجدول السابق: يعد الواتساب والتليجرام الأعلى في مشاركة المعلومات والمعرفة في التعليم 46.2% يليه برنامج البلاكورد 23.1% ثم التيمز 19.2% يليه الزوم 11.5%.

تصنيف البرمجيات من حيث تحسين أداء مجموعات الحضور الاجتماعي والتفاعلات الاجتماعية بين أعضاء المجتمع:	
النسبة المئوية	البرنامج
38.5	واتساب
7.7	بلاكورد
26.9	زوم
11.5	تيمز
7.7	تليجرام
7.7	هانجأوت

من الجدول السابق: يعد الواتساب الأعلى في البرمجيات المعززة للتفاعل الاجتماعي 38.5% يأتي بعده الزوم 26.9% يليه التيمز 11.5% ثم يأتي البلاكورد والتليجرام والهانجأوت بنسبة 7.7%.

تصنيف البرمجيات من حيث تطوير وإدارة المستخدمين:	
النسبة المئوية	البرنامج
65.4	واتساب
15.4	زوم
3.8	تليجرام
15.4	تيمز

من الجدول السابق: يعد الواتساب الأول في تصنيف البرامج من حيث إمكانية خضوعه لتطوير المستخدمين وإدارتهم 65.4% يليه الزوم والتيمز 15.4% يليه التليجرام 3.8%.

تصنيف الفوائد المتصورة من التعليم الإلكتروني بالنسبة لمجتمعات التعلم في المدارس:	
النسبة المئوية	البرنامج
23.1	خطة استراتيجية للمستقبل.
7.7	محو الأمية المعلوماتية
19.2	تعزيز ثقافة مجتمعات التعلم.
26.9	تسهيل التواصل والتفاعلات
11.5	تعزيز مهارات عمل الفريق بين المشاركين.
11.5	مشاركة المواد والأدوات بتنسيقات مختلفة

من الجدول السابق كانت الفائدة المتصورة لمجتمعات التعلم في المدارس الأكثر تصويماً هي: تسهيل التواصل والتفاعل بين أعضاء المدرسة 26.9% يليه كون التوجه الحالي يعد كخطة استراتيجية للمستقبل 23.1% ثم تأتي تعزيز ثقافة مجتمعات التعلم 19.2% يليها مشاركة الأدوات والمواد بتنسيقات مختلفة وتعزيز مهارات عمل الفريق بين المشاركين 11.5% وتأتي محو الأمية المعلوماتية في المرتبة الأخيرة بنسبة 7.7%.

نوع المعلومات التي تتم مشاركتها خلال التعليم الإلكتروني في فترة كوفيد 19:	
النسبة المئوية	البرنامج
15.4	بوربوينت
19.2	صوتي
30.8	فيديو
11.5	رسائل نصية
7.7	بي دي إف
3.5	النصوص
11.5	غير ذلك

من الجدول السابق: تصدرت المعلومات من خلال الفيديو 30.8% يليه البث الصوتي 19.2% يليه البوربوينت 15.4% يليه الرسائل النصية 11.5% يليه البي دي إف 7.7% وتأتي الملفات النصية في المرتبة الأخيرة 3.8%.

وتم توظيف معامل حجم الأثر لاختبار قوة العلاقة بين الفوائد المتصورة من التعليم الإلكتروني بالنسبة لمجتمعات التعلم في المدارس وبقية العبارات لمعرفة الاستجابات الأكثر ارتباطاً وتفسيراً للتباين. فكانت النتائج كالتالي:

البعد المقاس	قيمة إيتا بالنسبة للفوائد المتصورة
تصنيف البرمجيات بحسب الفائدة المتصورة	0.543
تصنيف البرمجيات من حيث السهولة المتصورة للاستخدام	0.376
تصنيف البرمجيات المستخدمة لمشاركة المعلومات والمعرفة في التعليم	0.378
تصنيف البرمجيات من حيث تحسين أداء مجموعات الحضور الاجتماعي والتفاعلات الاجتماعية بين أعضاء المجتمع	0.520
تصنيف البرمجيات من حيث تطوير وإدارة المستخدمين	0.269
نوع المعلومات التي تتم مشاركتها خلال التعليم الإلكتروني في فترة كوفيد 19	0.423

من الجدول السابق يلاحظ أن قيمة إيتا لحجم التأثير بالنسبة للفوائد المتصورة تراوحت ما بين 54.3% إلى 26.9% حيث كان توزيع البرمجيات بحسب الفوائد المتصورة الأعلى تأثيراً في الفوائد المتصورة بالنسبة لمجتمعات المدارس يليها تحسين أداء الحضور الاجتماعي والتفاعلات الاجتماعية بين أعضاء المدرسة يليها نوع المعلومات يليها نسب متقاربة للسهولة المتصورة ومشاركة المعلومات والمعرفة في التعليم ويأتي تطوير وإدارة المستخدمين في المرتبة الأخيرة من حيث حجم التأثير أو التباين المفسر لفوائد التعليم الإلكتروني للمجتمعات المدرسية.

مناقشة وتفسير النتائج

- تنعكس تصورات الأفراد حول البرمجيات المفيدة في آرائهم حول فوائد التعليم الإلكتروني بالنسبة للمجتمعات المدرسية، لذا فإن إدراك الأفراد للفوائد المتصورة العالي للبرمجيات ينعكس بصورة إيجابية على الفوائد المتصورة لها في المجتمع المدرسي حيث كان حجم الأثر للفوائد المتصورة للبرمجيات الأعلى تفسيراً لمتغير الفوائد المتصورة في المجتمع المدرسي ففسر 54.3% من التباين. وبالنسبة للفوائد المتصورة يعد الواتساب الأعلى في الفائدة المتصورة 42.3% يليه برنامج الزوم 19.2% يليه البلاكبورد 15.4% ثم للتليجرام 11.5% ثم للتيكز 7.7% ويأتي الهانجأوت 3.8% في المرتبة الأخيرة. وترتبط الفوائد المتصورة عادة بتسهيل انتقال المعلومات والسهولة المتصورة التي فسرت أيضاً نسبة لا بأس بها من تباين الفوائد المتصورة لمجتمعات المدارس لكنها أقل من الفوائد المتصورة للبرمجيات حيث فسرت حوالي 38% من التباين في متغير الفوائد المتصورة لمجتمعات المدرسة. ويعد الواتساب الأعلى في السهولة المتصورة 53.8% يليه برنامج التليجرام 23.1% يليه الزوم 15.4% يليه التيكز مع الهانجأوت 3.8% في المرتبة الأخيرة بينما لم يختار أحد المشاركين البلاكبورد كأحد التطبيقات الأسهل استخداماً. وربما يفسر ذلك كون منصات اعتماد مؤسسات التعليم العالي على منصات البلاكبورد بينما كانت منصة التيكز لحضور الطلاب في التعليم العام واختارت الإدارات المدرسية تطبيق الواتساب للتواصل مع أولياء أمور الطلاب وتسهيل التواصل معهم خارج إطار فصول التيكز.
- يعد الحضور الاجتماعي وتسهيل عملية التفاعل الاجتماعي عن بعد في التعليم الإلكتروني في المرتبة الثانية بعد متغير الفوائد المتصورة للبرمجيات في تفسير تباين متغير الفوائد الاجتماعية للمجتمعات المدرسية حيث بلغت نسبة التباين المفسر 52.0%. ويرتبط الحضور والتفاعل الاجتماعي غالباً بالمشاركة المرئية للصور والفيديوهات، وبالنسبة للحضور والتفاعل الاجتماعي يعد الواتساب الأعلى في البرمجيات المعززة للتفاعل الاجتماعي 38.5% يأتي بعده الزوم 26.9% يليه التيكز 11.5% ثم يأتي البلاكبورد والتليجرام والهانجأوت

بنسبة 7.7%. فعلى الرغم من أن الواتساب لا يتيح المجال للمكالمات الصوتية والفيديو في المملكة العربية السعودية إلا أن الكثيرين علقوا بأنهم يحافظ على التفاعل والتواصل مع غيرهم مع الحفاظ على الخصوصية حيث يستعاض عن التواصل بالفيديو في حال عدم الرغبة بالرسائل النصية لذا يحافظ على أكبر قدر من التفاعل الاجتماعي بسبب مراعاة متطلبات المستخدمين المختلفة.

- أيضًا استأثرت نوع المعلومات التي تتم مشاركتها بتفسير 42.3% من تباين الفوائد المتصورة لمجتمعات المدرسة ومن ناحية البرمجيات تصدرت مشاركة المعلومات من خلال الفيديو 30.8% يليه البث الصوتي 19.2% يليه البوربوينت 15.4% يليه الرسائل النصية 11.5% يليه البي دي إف 7.7% وتأتي الملفات النصية في المرتبة الأخيرة 3.8%. ولا تختلف هذه النتيجة مع ما قبلها من ناحية أن المشاركين ذكروا تفضيلهم الحفاظ على الخصوصية في تطبيق الواتساب الذي لا يتم تمكين فيه مكالمات الفيديو فعند التحقق من المشاركين أشار أغلبهم أنهم يشاركون روابط ملفات الفيديو المسجلة على منصة عين إذ تعد الأولى في المشاركة بين المعلمين وطلابهم كذلك هناك المعلمين الذين يصورون دروسهم من خلال تسليط الكاميرا على الكتاب أو على سبورة فارغة لتحل محل السبورة الذكية في الفصل الدراسي يليها البث الصوتي لا سيما في فصول اللغويات والمواد القرائية كالقرآن الكريم واللغة العربية يليه مشاركة ملفات الباور بوينت حيث أشار المعلمون أنهم يعدونها قبل وقت الحصة، ويشاركونها خلال الحصص لشرح الدروس لطلابهم وتسهيل إيصال المعلومات لهم.
- كذلك تتقارب النسب لحجم التباين المفسر بين السهولة المتصورة والمشاركة للمعلومات والتعليم حيث تقارب 38%. ويعد الواتساب والتليجرام الأعلى في مشاركة المعلومات والمعرفة في التعليم 46.2% يليه برنامج البلاكبورد 23.1% ثم التيمز 19.2% يليه الزوم 11.5%. ومع أن برنامج البلاكبورد لم يتم تصنيفه ضمن المنصات الأسهل إلا أن المشاركين أجابوا بأنهم يعتقدون أنه يأتي في المرتبة الثالثة من حيث المشاركة للمعلومات في التعليم نقلاً من خلال مشاهداتهم في منصة مدرستي بالنسبة للتعليم العام باعتبارها أحد أشكال البلاكبورد.
- يعد عنصر تطوير وإدارة المستخدمين الأقل في تفسير حجم تباين الفوائد المتصورة لحجم المدرسة حيث فرضت الأزمة التعامل مع التعليم الإلكتروني بصفة مرحلية إلى أن تمر الأزمة لذا لم يكن هذا العنصر ذا تفسير عالي للفوائد المتصورة لمجتمعات المدرسة في إطار مفهوم المدرسين للتعليم الإلكتروني بأنه فترة مرحلية. ويشير الشمري (2007) لأن التطور السريع في التقنية تلزم المعلمين لأن يكتفوا مهاراتهم في التعامل مع التعليم الإلكتروني لتوظيفه جيداً في العملية التربوية وهذا لا يتواجد إلا بتفعيل دور المشرف التربوي والإدارة المدرسية بشكل عام وتوفير دورات تدريبية تلبي الاحتياجات لرفع مستوى أداء المعلم مهنيًا.

التوصيات والمقترحات

- نظرًا لانخفاض مساهمات برنامج التيمز -لاسيما في مجال السهولة المتصورة- توصي الدراسة الحالية الإدارات المدرسية بتكثيف تدريب المعلمين والمعلمات على برنامج التيمز المعتمد في منصة مدرستي لوزارة التعليم 2020م وتهيئتهم لأن يكون التعليم الإلكتروني مستمرا وخطة استراتيجية للمستقبل وليس مجرد ضرورة فرضتها الإجراءات الاحترازية لعدوى كوفيد 19.
- نظرًا لصعوبة ضبط الاختبارات في حال التعليم الإلكتروني توصي الدراسة بإجراء اختبارات حضورية في المدارس خلال فترات الفصل الدراسي مع مراعاة الإجراءات الاحترازية لمعرفة ومتابعة أثر التعليم الإلكتروني خلال الجائحة على مخرجات التعليم.

- بناء على بعض الصعوبات التي ذكرها المعلمون في بطء الاتصال بالانترنت أو ضعف إمكانية الوصول لآبد من إجراء دراسات تبحث جانب العدالة في تقديم خدمة التعليم من حيث الجاهزية، وإمكانية الوصول للوسائط البرمجية، والأدوات واتصال الانترنت خصوصاً في المناطق الريفية والناائية.

الخاتمة والمراجع

توصلت الدراسة لنتائج من أهمها:

- تعد الفائدة المتصورة بالنسبة للبرمجيات العامل المفسر الأكبر للفوائد المتصورة بالنسبة لمجتمعات المدارس حيث فسرت 54.3% من حجم تباين الفوائد المتصورة بالنسبة لمجتمعات المدارس
- تصدر برنامج الواتساب قائمة البرمجيات في إجمالي العوامل المؤثرة على الرغبة السلوكية لاستخدام التعليم الاللكتروني، فبالنسبة للفائدة المتصورة يعد الواتساب الأعلى في الفائدة المتصورة 42.3% يليه برنامج الزوم 19.2% يليه البلاكورد 15.4% ثم للتليجرام 11.5% ثم للتيمز 7.7% ويأتي الهانجأوت 3.8% في المرتبة الأخيرة.

بناء على نتائج الدراسة:

- تُوصى الإدارات المدرسية بتكثيف تدريب المعلمين والمعلمات على برنامج التيمز المعتمد في منصة مدرستي لوزارة التعليم 2020م، وتهيئتهم لأن يكون التعليم الاللكتروني مستمراً وخطة استراتيجية للمستقبل وليس مجرد ضرورة فرضتها الإجراءات الاحترازية لعدوى كوفيد 19.
- كما يُوصى متخذي القرار التعليمي بإجراء اختبارات حضورية في المدارس خلال فترات الفصل الدراسي مع مراعاة الإجراءات الاحترازية لتحديد مستوى الطلاب ويكون الهدف منه معرفة ومتابعة أثر التعليم الاللكتروني خلال الجائحة على مخرجات التعليم. الزبون، أحمد محمد عقلة (2016)، درجة توافر متطلبات تطبيق التعليم الاللكتروني في الأردن من وجهة نظر عينة من معلمي التربية الإسلامية في محافظتي درش وعجلون، العلوم التربوية، 43(2).
- صلاح الدين، صفاء محمد (2018) دور التعليم الاللكتروني في تطوير التعليم بجمهورية مصر العربية، مجلة بحوث الشرق الأوسط، 45(1).
- الشمري، فواز بن هزاع (2007) أهمية ومعوقات استخدام المعلمين للتعليم الاللكتروني من وجهة نظر المشرفين التربوية بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، مكة المكرمة.
- الدوسري، نوف محمد هضيبيان (2014م). إعداد معلم التعليم الاللكتروني في المملكة العربية السعودية: نموذج مقترح، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 3(9).

وزارة التعليم. (1442)، قرار نقل جميع طلاب وطالبات التعليم العام، المصدر:

<https://www.moe.gov.sa/ar/PublicEducation/SPD/Pages/default.aspx> استرجعت بتاريخ: 18/2/1442هـ.

- الفريح، سعاد؛ الكندري علي. (2014)، استخدام نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) لتقصي فاعلية تطبيق نظام لإدارة التعلم في التدريس الجامعي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 15(1).

Ghavifekr, S. & Rosdy, W.A.W. (2015). Teaching and learning with technology: Effectiveness of ICT integration in schools. International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 1(2)

Chokri Barhoumi , (2016), "User acceptance of the e-information service as information resource," New Library World, 117 (9).

Noesgaard S. S. & Orngreen R. (2015) The Effectiveness of E-Learning: An Explorative and Integrative Review of the Definitions, Methodologies and Factors that Promote e-Learning Effectiveness" The Electronic Journal of eLearning 13 (4).



تصور مقترح لبرنامج يعتمد على الذكاء الاصطناعي لاكتشاف ضعف التعليم لدى الطلاب

ودعمهم خارج الدوام المدرسي

الاستاذة / نوال صويلح حمدان الجهني

إدارة التعليم بمنطقة تبوك

nwalos750@gmail.com

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة لتقديم تصور مقترح لبرنامج يعتمد على الذكاء الاصطناعي لاكتشاف ضعف التعليم لدى الطلاب ودعمهم خارج الدوام المدرسي، وكذلك التعرف على واقع دعم تعلم الطلاب في أوقات خارج الدوام المدرسي، ومعوقات اكتشاف ثغرات التعليم لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين، وللإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على واقع دعم تعلم الطلاب في أوقات خارج الدوام المدرسي، ومعوقات اكتشاف ثغرات التعليم لدى الطلاب، والمنهج البنائي لإعداد التصور المقترح، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتكونت الاستبانة من (12) فقرة موزعة على مقياسين، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المملكة العربية السعودية للعام الدراسي (1440-1441هـ)، وقد بلغت عينة الدراسة (108) معلم ومعلمة.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، من أهمها:

1. قدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لبرنامج يعتمد على الذكاء الاصطناعي لاكتشاف ضعف التعليم لدى الطلاب ودعمهم خارج الدوام المدرسي.
2. أظهرت الدراسة أن دعم تعلم الطلاب في أوقات خارج الدوام المدرسي جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة تأييد 65.50%.
3. أظهرت الدراسة أن معوقات اكتشاف ثغرات التعليم لدى الطلاب جاءت بدرجة كبيرة، وبنسبة تأييد 74.29%.
4. أظهرت الدراسة أن أكثر معيق يحد من اكتشاف ثغرات التعليم لدى الطلاب هو: "العدد الكبير للطلاب داخل الفصل يمنع من اكتشاف ثغرات التعليم لدى الطلاب"، وجاء بدرجة كبيرة جداً وبنسبة تأييد 89.44%.

وبناءً على نتائج الدراسة، كان من أهم توصياتها:

1. تبني وزارة التعليم للتصور المقترح وتعميمه على المدارس.
2. توفير كافة الموارد البشرية والمادية لإنجاح التصور المقترح.
3. الاستفادة من كافة الوسائل المتاحة لدعم تعلم الطلاب خارج أوقات الدوام المدرسي.



شهدت السنوات القليلة الماضية تطوراً في كافة مجالات المعرفة حتى أطلق على العصر الحالي عدة مسميات منها: عصر الانفجار المعلوماتي، وعصر المعلوماتية، وعصر الثورة العلمية المعرفية، وعصر حرب المعلوماتية كقوى تتحكم بالعالم، كما أصبح تقدم الدول لا يقاس بما تمتلكه من معلومات فحسب بل وبما تستطيع تنظيمه وتوظيفه من هذه المعلومات لخدمة أفرادها.

فلا يتم الاهتمام بالعملية التعليمية إلا من خلال إعادة النظر في منظومة التعليم بما يتلاءم مع متطلبات هذا العصر، لأن هدف التعليم ليس إكساب المتعلمين كمّاً معرفياً أو تحصيل المعرفة وإكسابهم مجموعة من المهارات فحسب، بل إكسابهم قدرات متنوعة تنمي تفكيرهم ووجدانهم واتجاهاتهم والقدرة على التعامل مع المعلومات واستخلاصها وتنظيمها (صالح، 2009، ص73).

ولقد ساهمت التقنيات الحديثة في تسهيل العملية التعليمية داخل المدرسة وفي أوقات الدوام المدرسي مما شكل دعماً للطلاب والمعلمين، حيث أصبح المدرسون يعتمدون على وسائل تدريسية تستند في غالبيتها إلى الذكاء الاصطناعي. وحتى خارج الصف المدرسي، يمكن لتقنيات الذكاء الاصطناعي أن تقدّم الدعم المطلوب للطلاب. فالطلبة الذين يتعلّمون المبادئ الأساسية في القراءة والعلوم والرياضيات وغيرها من العلوم يعتمدون أساساً على الشرح من معلمهم وأهاليهم لفهم هذه الأسس والقواعد. ولما كان وقت المعلمين والأهالي ضيقاً، فهذا يضع كثيراً من الضغط على الأطراف المختلفة وقد لا تكون النتيجة مرضية. أمّا حين يتوفّر المساعد الذكي والمتفرغ، والذي يستطيع فهم نفسية الطالب ومعرفة قدراته ونقاط قوته وضعفه، والموضوعات التي يعاني فيها من قصور في الفهم أو نقص في المعلومات، فيمكنه عندئذ أن يكيّف المادة العلمية بل حتى العملية التعليمية بأكملها بما يناسب إمكانيات الفرد. فيقدّم المساعدة المطلوبة والدعم اللازم في الوقت المحدّد وبالشكل المناسب لكل طالب على حدة. وعلى هذا الأساس، يفترض أن تكون النتائج إيجابية بشكل أكبر، حين يكون لكل طالب، بغض النظر عن إمكانيات أهله المادية، أو موقعه الجغرافي، أو قدراته الذهنية، يعمل الذكاء الاصطناعي كمعلم خصوصي بإمكانيات العلماء المتوفرة في كل وقت وكل مكان (مكاوي، 2018).

ومتابعة الطالب ودعمه خارج أوقات الدوام المدرسي، لها أهمية كبيرة في ديمومة الدعم المعرفي للطلاب، وعلاج المشكلات التي قد يتعرض بها الطالب والمعلم على حد سواء خلال العملية التعليمية. وتأسيساً على ما سبق، وبناءً على قناعة الباحثة بضرورة تسخير الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية فقد قامت من خلال هذه الدراسة ببناء تصور مقترح لبرنامج يعتمد على الذكاء الاصطناعي لاكتشاف ضعف التعليم لدى الطلاب ودعمهم خارج الدوام المدرسي.

أولاً: مشكلة الدراسة:

أثبتت الكثير من الدراسات فاعلية نظم التدريس الذكية على متغيرات متعددة فأثبتت دراسة إسماعيل (2005) فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني من خلال الذكاء الاصطناعي في مادة البرمجة على الحل الابتكاري للمشكلات والمهارات التعاونية، كما وأشارت دراسة عبد الناصر (2005) إلى فاعلية نظام تعليمي عبارة عن برنامج كمبيوتر قائم على بعض استراتيجيات الذكاء الاصطناعي تعمل على إثارة وتحسين التفكير الابتكاري.

وتشير النتائج في دراسة (النجار، وآخرون، 2012) إلى فاعلية استخدام نظم التعليم الذكية في تنمية بعض مهارات طلاب شعبة تكنولوجيا المعلومات في بناء المواقع الإلكترونية.

كما وبينت دراسة (أبو شمالة، 2013) وجود فاعلية للتدريس عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) باستخدام برنامج قائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية التحصيل الدراسي في مبحث تكنولوجيا المعلومات لدى طالبات المجموعة التجريبية. ومن هنا يتضح أن زيادة استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية ستساهم في الحد من ضعف الطلاب في جوانب محددة لا سيما ضعف التحصيل الدراسي.

ومن ناحية أخرى فإن الأبحاث التي تناولت دور الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية تكاد تكون محدودة -حسب علم الباحثة- وتبرز هنا الحاجة إلى المزيد من الدراسات التي تتناول توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

من هنا فقد تمثلت مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

1. ما هي درجة ممارسة المعلمين لدعم الطلاب خارج أوقات الدوام الرسمي من وجهة نظرهم؟
2. ما هي معوقات اكتشاف ضعف التعليم لدى الطلاب من وجه نظر المعلمين؟
3. ما التصور المقترح لبرنامج يعتمد على الذكاء الاصطناعي لاكتشاف ضعف التعليم لدى الطلاب ودعمهم خارج الدوام المدرسي.

ثانياً: أهداف الدراسة:

1. بيان درجة ممارسة المعلمين لدعم الطلاب خارج أوقات الدوام الرسمي من وجهة نظرهم؟
2. التعرف على معوقات اكتشاف ضعف التعليم لدى الطلاب من وجه نظر المعلمين؟
3. بناء تصور مقترح لبرنامج يعتمد على الذكاء الاصطناعي لاكتشاف ضعف التعليم لدى الطلاب ودعمهم خارج الدوام المدرسي.

ثالثاً: أهمية الدراسة:

1. قد تثري الدراسة الأدب التربوي من خلال دعمها للاستعانة بالذكاء الصناعي في العملية التعليمية.
2. يعد البحث الحالي استجابة لما ينادي به التربويون والقائمون على التطوير التكنولوجي في ضرورة إجراء دراسات في البرمجيات المتقدمة ونظم التعليم الذكية.
3. قد تساعد نتائج الدراسة في معالجة جوانب الضعف لدى الطلاب التي كشفتها الدراسة.
4. قد تساعد الدراسة القائمين على وضع المناهج في وضعها وإعدادها بما يتوافق مع برامج دعم الطلاب بعد أوقات الدوام الرسمي.
5. قد تساعد مقترحات الدراسة القائمين على العملية التعليمية في دعم الطالب خارج أوقات الدوام المدرسي.

رابعاً: حدود الدراسة:

1. **الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على وضع** التصور المقترح لبرنامج يعتمد على الذكاء الاصطناعي لاكتشاف ضعف التعليم لدى الطلاب ودعمهم خارج الدوام المدرسي.
2. **الحد الزمني:** السنة الدراسية 1440هـ - 1441هـ.
3. **الحد المكاني:** المملكة العربية السعودية.

خامساً: مصطلحات الدراسة:

5. الذكاء الاصطناعي:

6. **يعرف (وليام جو، 2010، ص14) الذكاء الصناعي بأنه:** "ذلك العلم الذي يدرس كيفية بناء نظم الحاسوب بطريقة ذكية تعتمد على التوجيه الذاتي دون تدخل من العامل البشري، وقد أدى ذلك إلى كثير من الاكتشافات في مجال الحاسوب في العديد من الموضوعات الطبية والتعليمية والصناعية وغيرها".

7. **وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه:** "هو عبارة عن نظم تدريس ذكية تحاكي المعلم البشري في سلوكه وتصرفاته من خلال معالجته لقدرات وإمكانات الطلاب عن طريق تحديد السلوك المدخلي، وتشخيص نطاق القصور ومعالجته، والتوجيه في الدرس، والتنوع في أساليب التدريس وتتبع المستوى المعرفي للطلاب، والتنوع في أساليب التفاعل مع المتعلم ومعالجة حل الصعوبات بطرائق غير خوارزمية في الحل بما يتناسب مع الفروق الفردية للطلاب، ويكون دور المعلم التوجيه والإرشاد".

8. **أوقات الدوام الرسمي:** تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: "هو الوقت الذي يكون الطالب فيه داخل المدرسة ويتلقى خلاله الدعم المعرفي والمهارى من المعلم.

المحور الأول الذكاء الاصطناعي

مقدمة:

يشير الذكاء الاصطناعي إلى محاكاة الذكاء البشري من خلال إنشاء أجهزة مبرمجة لها القدرة على التفكير مثل الإنسان وتقليد أفعاله، كما يتم إطلاق هذا المصطلح على أية آلة تمتلك سمةً مرتبطةً بالعقل البشري مثل القدرة على التعلم وحل المشكلات.

أولاً: تعريف الذكاء الاصطناعي:

"هو ذلك العلم القادر على بناء آلات تؤدي مهمات تتطلب قدرًا من الذكاء البشري عندما يقوم بها الإنسان" (النعيمة، 2009، ص33).

ويعرفه (وليام جو، 2010، ص14) بأنه: "ذلك العلم الذي يدرس كيفية بناء نظم الحاسوب بطريقة ذكية تعتمد على التوجيه الذاتي دون تدخل من العامل البشري، وقد أدى ذلك إلى كثير من الاكتشافات في مجال الحاسوب في العديد من الموضوعات الطبية والتعليمية والصناعية وغيرها".

بينما يعرفه النجار (2012) بأنه: "علم يتعامل مع الآلات التي تساعد على إيجاد حلول للمشكلات الصعبة في شكل أكثر ملاءمة للإنسان، وهو يهدف إلى استخدام الحاسب لفهم الذكاء البشري.

وتعرف الباحثة الذكاء الاصطناعي إجرائياً بأنه: "هو عبارة عن نظم تدريس ذكية تحاكي المعلم البشري في سلوكه وتصرفاته من خلال معالجته لقدرات وإمكانات الطلاب عن طريق تحديد السلوك المدخلي، وتشخيص نطاق القصور ومعالجته، والتوجيه في الدرس، والتنوع في أساليب التدريس وتتبع المستوى المعرفي للطلاب، والتنوع في أساليب التفاعل مع المتعلم ومعالجة حل الصعوبات بطرائق غير خوارزمية في الحل بما يتناسب مع الفروق الفردية للطلاب، ويكون دور المعلم التوجيه والإرشاد".

ثانياً: أهداف الذكاء الاصطناعي:

أشارت أبو شمالة (2013) إلى أهداف الذكاء الاصطناعي وهي على النحو التالي:

1. الوصول إلى أنماط معالجة العمليات العقلية العليا التي تتم داخل العقل الإنساني.
2. تسهيل استخدام وتعظيم فوائد الحاسوب من خلال قدرته على حل المشكلات، وذلك سوف يسهل بعض التغيرات التي تساعد في عمليات التدريب والتعلم بطريقة جيدة وغير مكلفة.
3. تطوير برامج الحاسوب حيث تستطيع أن تتعلم من التجارب حتى تتمكن من حل المشكلات.
4. فهم طبيعة الذكاء الإنساني لعمل برامج حاسوب آلي قادرة على محاكاة السلوك الإنساني المتسم بالذكاء، وهذا يعني قدرة البرنامج على معالجة مسألة ما أو اتخاذ قرار لموقف معين -بناءً على وصف لهذا الموقف- والبرنامج يجد الطريقة المتبعة لحل المسألة أو لاتخاذ القرار بالرجوع إلى العديد من العمليات الاستدلالية المتنوعة التي تم تغذيتها للبرنامج مسبقاً.

5. تصميم أنظمة ذكية تعطي نفس الخصائص التي نعرفها بالذكاء في السلوك البشري، ويبحث في حل المشكلات باستخدام معالجة الرموز غير الخوارزمية.
6. قيام الحاسوب بمحاكاة عمليات الذكاء التي تتم داخل العقل البشري بحيث تصبح لدى الحاسوب المقدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات بأسلوب منطقي ومرتب وبنفس طريقة تفكير العقل البشري، وتمثيل البرامج الحاسوبية لمجال من مجالات الحياة وتحسين العلاقة الأساسية بين عناصره.
- وترى الباحثة أنه هدف الذكاء الاصطناعي يختلف حسب الغرض من توظيفه ومجال استخدامه، ويهدف استخدام الذكاء الاصطناعي في هذه الدراسة إلى استخدام أساليبه وطريقة معالجته للمعرفة وذلك لوضع مقترح لبرنامج يعتمد على الذكاء الاصطناعي لاكتشاف ضعف التعليم لدى الطلاب ودعمهم خارج الدوام المدرسي.

ثالثاً: مجالات الذكاء الاصطناعي البحثية والتطبيقية:

• مجالات الذكاء الاصطناعي البحثية:

- يحتوي علم الذكاء الاصطناعي من الناحية الأكاديمية على المجالات البحثية التالية (سالم، 2001، ص14-13):
- الإدراك وأساليب الأداء.
 - أساليب الاستنتاج والاستدلال.
 - العلم المعرفي.
 - نماذج الشبكات المعرفية العصبية.
 - العلم المعرفي.
 - نماذج الشبكات المعرفية العصبية.
 - الذكاء الاصطناعي الموزع.
 - تصميم الخوارزميات الوراثية.
 - تكنولوجيا قواعد المعرفة.
 - نماذج التعلم.
 - معالجة اللغات الطبيعية.
 - أساليب التخطيط وصنع القرار.
 - البرمجة الآلية.

• مجالات الذكاء الاصطناعي التطبيقية:

يهتم باحثو الذكاء الصناعي بإبداع ملامح وقدرات جديدة لأجهزة الحاسوب لكي يؤدي الناس خدمات بعينها لم تكن موجودة من قبل، وذات يوم سوف تصبح هذه الخدمات شيئاً مألوفاً لا تحتاج للمزيد من الأبحاث والتطوير، وعندئذ سوف ينتقل اهتمام باحثي الذكاء الاصطناعي إلى آفاق ومجالات جديدة ويتركون سائر المجالات القديمة للمهندسين والفنيين.

وقد أشارت (أبو شمالة، 2013، ص 37) إلى أن الذكاء الاصطناعي لا يخدم تطبيقات بعينها في مجال الحاسوب ولكنه مجال متجدد الموضوعات لأنه يخدم التطبيقات التي تقع دائماً على حافة التكنولوجيا بصورة عامة وعلم الحاسوب بصفة خاصة والموضوعات التي يهتم بها باحثو الذكاء الاصطناعي هذه الأيام لن تكون هي ذات الموضوعات بعد عشر سنوات، بل ستظهر في الأفق احتياجات جديدة وأبحاث تعمل جاهدة لتحقيق هذه الاحتياجات.

وهناك تنوع كبير في التطبيقات التي يستخدم فيها الذكاء الاصطناعي نتيجة مشاركة فئات كثيرة من الباحثين والعلماء في الرياضيات والحاسوب واللغويات وغيرها من العلوم (الهادي، 2001، ص284). ومن المجالات الفرعية لتكنولوجيا الذكاء الصناعي التي تعمل في إنتاج نظم ذكية تساهم في العملية

التعليمية ما يلي (أبو شمالة، 2013، 37):

- معالجة اللغات الطبيعية.
- تكنولوجيا النظم الخبيرة.
- تكنولوجيا الروبوتات.
- تمثيل المعارف آلياً.
- فهم اللغات الطبيعية.
- حل المشكلات.
- البرمجة الآلية.
- تكنولوجيا الروبوتات للحاسب.
- التعليم والتعلم الذكي باستخدام الحاسوب.
- إثبات النظريات آلياً.
- الوسائط المتعددة.
- الألعاب.
- الترجمة الآلية.

رابعاً: خصائص الذكاء الاصطناعي

يملك الذكاء الاصطناعي خصائص كثيرة جعلت منه استثماراً ذا فعالية في كثيرٍ من المجالات (بسيوني، 2005، ص 55-57) منها:

- القدرة على الاستنتاج والاستدلال.
 - القدرة على الاستنباط والادراك.
 - عدم الاعتماد على الأسلوب الخوارزمي في حل المشكلات.
 - التمثيل والمعالجة الرمزية.
 - احتضان المعرفة وتمثيلها.
 - القدرة على التعامل مع البيانات غير المكتملة.
 - القدرة على التعامل مع البيانات غير المكتملة.
 - القدرة على التعامل مع البيانات غير المؤكدة والمتضاربة.
 - القدرة على التعلم والإضافة إلى قاعدة المعرفة.
 - استخدام الحدس والقدرة على الحكم على الأحداث بالخبرة التجريبية.
- كما وتري الباحثة** أنه يمكن استخدام الذكاء الصناعي في مجالات التعليم ومؤسساته لرفع جودة التعليم من حيث: تسهيل الأعمال الإدارية وتقليل أخطائها، اتخاذ القرارات والاستشارات الإدارية والتعليمية المناسبة، تنظيم الجداول المدرسية حسب الظروف والإمكانات المتاحة، تصحيح الاختبارات، مواجهة المشكلات التي لم تستطع الطرائق التقليدية من علاجها.

المحور الثاني : ضعف التعليم لدى الطلاب ودعمهم خارج الدوام المدرسي:

أولاً: أسباب ضعف التعلم لدى الطلاب:

1. عوامل متعلقة بالنمو العقلي أو الجسمي:

مثل انخفاض الذكاء العام، أو ضعف بعض القدرات العقلية الخاصة، مثل القدرة اللغوية المرتبطة بالتحصيل في المواد اللغوية، أو القدرة العددية المرتبطة بالتحصيل في الرياضيات وهكذا، أيضاً تدخل تحت هذه الفئة عوامل متعلقة بالصحة العامة للطلاب، مثل إصابته بفقر الدم أو ضعف عام نتيجة سوء التغذية ما يجعله عرضة للشعور بالإرهاك وعدم القدرة على الانتباه والتركيز، وأخيراً تندرج تحت هذه الفئة بعض الإعاقات الحسية مثل ضعف البصر أو ضعف السمع مما قد يؤدي إلى إعاقة التحصيل الدراسي للطفل (عمران، 2007، ص 65).

2. العوامل النفسية الشخصية:

- وجود مشكلات نفسية أو عاطفية لدى الطالب أو انشغاله بأمر آخر غير الدراسة.
- عادات الدراسة والاستذكار الخاطئة لديه مثل عدم المذاكرة أو لا بأول.
- نقص المهارات الأكاديمية الجيدة له دور في رسوب الطالب وتأخره الدراسي، ومن تلك المهارات مثلاً القدرة على أخذ الملاحظات أثناء الشرح والتحضير للدرس قبل ان يشرحه المدرس.
- انخفاض الدافع للإنجاز والتحصيل.
- الخجل والشخصية الضعيفة، والمفهوم السلبي للذات، وضعف الثقة بالنفس واحترام الذات خصوصاً فيما يتعلق بالقدرات الأكاديمية.
- الخوف والقلق من الفشل والنجاح.
- عدم القدرة على وضع أهداف واقعية مناسبة للقدرات.
- علاقات صداقة قليلة، والشعور بالوحدة والانسحاب الاجتماعي، وإن كانت لهم صداقات فهي تقتصر على المثل من الطلبة.
- العدوانية تجاه مصادر السلطة مثل الوالدين والمعلمين وعدم القدرة على ضبط الذات أو على تحمل المسؤولية (عاشور، 2007، ص 18).

3. عوامل متعلقة بالمدرسة :

- رداءة المنهج وعدم ملائمته.
- عدم كفاءة وخبرة المدرسين.
- كثرة تغيير المدرسين على الطالب.
- استخدام الأساليب التقليدية في التدريس (عاشور، 2007، ص 19).

4. عوامل متعلقة بالأسرة :

مثل التفكير الأسري والصراعات بين الوالدين قد تؤدي إلى تأخر الأبناء دراسياً، كما تشير بعض الدراسات إلى أن نسبة كبيرة من المتأخرين دراسياً يأتون من أسر مستوى تعليم الوالدين فيها منخفض، وعدد أفرادها كبير، وبعضها يوجد فيها طلاق، كما تشير بعض الدراسات أن الفقر يؤدي إلى عدم القدرة على توفير الحاجات الأساسية للأبناء مثل التغذية الجيدة مما قد يؤثر على نموهم الجسمي والعقلي، وفقر الأسرة لا يعني فقط الفقر المادي فقد تكون الأسرة بحالة مادية جيدة ولكنها تعاني من فقر عاطفي يشعر فيه الأبناء بالإهمال مما قد يؤثر على دافعيتهم للإنجاز والتحصيل، كما أن أسلوب وخصائص الوالدين في تنشئة الأبناء له علاقة بالتأخر الدراسي؛ فالدراسات تشير إلى أن آباء وأمّهات المتأخرين دراسياً وضعيفي التحصيل يتصفون بخصائص معينة من أكثرها شيوعاً اللامبالاة، والفتور والعلاقات الضعيفة مع الأبناء الخالية من الدفء والمودة إضافة إلى عدم الاهتمام أو الاتجاهات السلبية نحو التعليم، ومن الأساليب التي قد تؤدي إلى التأخر هو اهتمام الوالدين الزائد عن الحد بالإنجاز والتحصيل، فمبالغة الوالدين في الضغط على الأبناء وانشغالهم الدائم والمفرط بتحصيل الطفل على حساب الأنشطة الأخرى الهامة في حياة الطفل قد يأتي بنتائج عكسية، الأخيرة هناك الأسلوب الذي يتميز بالحماية الزائدة، والتدخل في شئون الطفل ومساعدته في كل صغيرة وكبيرة، فالوالد مثلاً يذاكر ويدرس ويساعد الطفل في كل ما هو مكلف به، فهذا الأسلوب قد يأتي بنتائج جيدة في السنوات الأولى ولكن بعد ذلك قد ينشأ عند الطفل اعتقاد بأنه لا يستطيع عمل أي شيء بنفسه وبالتالي لا تنمو عنده روح الاستقلالية والمقدرة الذاتية، وعادة يكون

الوضع أسوأ عندما يكون هناك تناقض في أسلوب الوالدين لرعاية الطفل مثلاً يكون الأب حازماً بشدة والأم تدعن وتستسلم للطفل في كل شيء محاولة تعويضه (حلمي، 2018، ص7).

وتضيف الباحثة على ما سبق أن نقص أو انعدام الإرشاد التربوي، وسوء التوافق المدرسي، وبعد المواد الدراسية عن الواقع، وعدم مناسبة المناهج وطرائق التدريس، وعدم مناسبة المناخ المدرسي العام، وعدم ملائمة نظم الامتحانات، وقلة الاهتمام بالدراسة وعدم المواظبة وكثرة الغياب والهروب، وضعف الدافعية ونقص المثابرة وعدم بذل الجهد الكافي في التحصيل والاعتماد الزائد على الغير مثل الوالدين والدروس الخصوصية، والحرمان الثقافي العام.

ثانيًا: أهداف دعم الطلاب خارج أوقات الدوام الرسمي:

1. ترجمة القيم التربوية التي يدرسها الطالب نظرياً داخل الصف (التعاون مع أقرانه، الدقة في العمل، استغلال الفرص للإنتاج، تحمل المسؤولية).
2. تدريبه على التعلم الذاتي والمستمر.
3. تدريبه على أداء وإتقان العمل بجهد أقل ووقت أقصر.
4. اكتساب مهارة حل المشكلات، وكيفية التخطيط لأي مشروع يريد القيام به.
5. إثارة خيال وفكر الطالب، فيؤدي إلى الإبداع والابتكار، "كل مبدع مكتشف، وليس بالضرورة أن يكون كل مكتشف مبدعاً".
6. اكتساب مهارة انتقاء الكتب النافعة، والمفيدة، والمناسبة.
7. توظيف الأنشطة كوسائل تعليمية مشوقة لتنفيذ المواد الدراسية.
8. إتاحة الفرصة أمام الطلبة للانتفاع بأوقات الفراغ.
9. تدريب الطالب على الاستقلالية.
10. إنتاج وسائل تعليمية (عبد الرحمن، صفوت، 2011، ص 17).

وتضيف الباحثة على ما سبق الآتي:

1. زيادة التحصيل الدراسي للطلاب.
2. ربط الطالب بالمواد الدراسية.
3. توجيه الطلبة ومساعدتهم على اكتشاف قدراتهم وميولهم ومواهبهم والعمل على تنميتها.

ثالثًا: أساليب دعم الطالب خارج أوقات الدوام المدرسي:

من خلال مطالعة الباحثة للعديد من الأدبيات فقط خرجت بعدة أساليب لدعم الطالب خارج أوقات الدوام الرسمي وأبرزها:

1. رفع مستوى الوعي التربوي لدى الأسرة ومساعدتها على فهم نفسية الطالب ومطالب نموه.
2. تكليف الطلاب بعمل واجبات بيتية ومتابعة قيامهم بالواجبات البيتية.
3. توفير وسائل تعليمية للطلاب قد تساعد على الدراسة في البيت (فيديو، قصة، لعبة تعليمية ... إلخ).
4. توجيه أولياء الأمور تربوياً وأكاديمياً.
5. تشجيع الطلاب على الاستفادة من أوقاتهم خارج الدوام المدرسي.
6. تشجيع وتحفيز الطالب على الدراسة.
7. تطوير الوسائل التكنولوجية الحديثة لمتابعة الطالب خارج ساعات الدوام الرسمي.

قامت الباحثة بتقصي الدراسات السابقة من مصادر متعددة تمثلت في الرسائل العلمية، والأبحاث المنشورة في الدوريات والمؤتمرات العلمية، والمواقع المتخصصة على شبكة الإنترنت، وتم انتقاء أكثر الدراسات ارتباطاً، وأوثقها صلة بموضوع الدراسة الحالية من حيث ارتباطها بالموضوع، أو أهدافها، أو أدواتها وإجراءاتها، فضلاً عن التركيز على اختيار الدراسات الحديثة، لأن الحداثة أكثر قرباً من الواقع الحالي، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات من الأحدث إلى الأقدم:

أولاً: الدراسات السابقة:

1. دراسة ماضي وآخرين (2018): أسباب ضعف تحصيل طلبة الصفوف الثلاثة الأساسية في القراءة والكتابة وسبل معالجتها من وجهة نظر المعلمين، في دير علا - الأغوار، الأردن:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أسباب ضعف تحصيل طلبة الصفوف الأولى في القراءة والكتابة من وجهة نظر المعلمين وسبل معالجتها، ولتحقيق أهداف الدراسة المنشودة تم استخدام المنهج الوصفي وتمثلت الأداة في الاستبانة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى والتي أجريت الدراسة على 100 معلم ومعلمة وأظهرت النتائج إلى أن أسباب ضعف التحصيل في الكتابة جاءت في المرتبة الأولى والقراءة المرتبة الثانية، وأوصت الباحثة باعتماد مقترحات المعلمين لمعالجتها ومنها المتابعة المستمرة لطريقة رسم الحرف، ومراعاة ميول ورغبة الطلبة أثناء تأليف الكتب المدرسية.

2. دراسة الجهني (2017): أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على الطلاب في تنمية التحصيل الدراسي في مادة البحث ومصادر المعلومات للمرحلة الثانوية:

هدف البحث إلى معرفة أثر شبكات التواصل الاجتماعي على الطلاب في تنمية التحصيل الدراسي في مادة البحث ومصادر المعلومات للمرحلة الثانوية. وتم اتباع المنهج الوصفي باستخدام المقابلة وجداول الاستبانة لتسجيل المدرسين ملاحظاتهم بشأن استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز العملية التعليمية. وانحصر مجتمع البحث في المدارس الثانوية في منطقة المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة البحث من 300 طالب من مدارس المدينة المنورة؛ تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وبينت نتائج البحث تحقيق نسب عالية في نسبة التحصيل الدراسي في مادة البحث ومصادر المعلومات للمرحلة الثانوية، وأوصت الدراسة بضرورة التركيز على تحسين ممارسات وأساليب التعليم باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي والبعد عن الأساليب التقليدية ومتابعة الطلاب على تلك المواقع باستمرار.

3. دراسة عزمي (2014): فاعلية بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الذكاء الاصطناعي لحل مشكلات صيانة شبكات الحاسب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم:

تسعى هذه الدراسة إلى محاولة تجريب بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الذكاء الاصطناعي لحل مشكلات صيانة شبكات الحاسب، وتهدف إلى معرفة مدى فاعلية بيئة التعلم الإلكترونية الذكية في حل مشكلات صيانة شبكات الحاسب في الجانب المعرفي والأدائي. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي من خلال استخدام اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة للقياس وطبقت أدوات الدراسة على عينة من 30 طالباً من الفرقة الثالثة بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية بقنا. وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية قبليةً وبعدياً في درجات القياس البعدي لكل من الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة، وكان هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية استخدام بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على الذكاء الاصطناعي في زيادة تحصيل المفاهيم في حل مشكلات صيانة شبكات الحاسب لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية.

4. **دراسة أبو شمالة وآخرين (2013): فاعلية برنامج قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل في مبحث تكنولوجيا المعلومات لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة:**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل في مبحث تكنولوجيا المعلومات لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة، وللتحقق من صحة الفروض في الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي، وطبقت الدراسة في مدرسة شفا عمرو الثانوية للبنات في مدينة رفح، وتكونت العينة من 59 طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية وباستخدام أدوات الدراسة المتكونة من (أداة تحليل المحتوى واختبار التفكير الاستدلالي، واختبار التحصيل الدراسي) وتوصلت لأهم نتيجة من نتائج البحث وهي وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الذكاء الاصطناعي ومتوسط درجات طالبات المجموعة التي درست بالطريقة التقليدية وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية فالذكاء الاصطناعي جعل الطالبات أكثر إيجابية اكتشافاً وحفظاً للمعلومات ومقاومة لنسيانها، كما ساعدهن على ربط الأفكار معاً وفهم وإدراك المهمات والأنشطة وأوصت الباحثة بضرورة الاهتمام بإنتاج برامج تدريس ذكية تعاونية في المقررات بكافة أنواعها.

5. **دراسة الشيخ أحمد وآخرين (2013): فاعلية برنامج مقترح للتعليم التفاعلي المحوسب في معالجة ضعف تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في الرياضيات بمدارس وكالة الغوث بغزة:**

هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى فاعلية برنامج تعليمي تفاعلي محوسب لمعالجة ضعف التحصيل لطالبات الصف الرابع الأساسي في موضوع الكسور العادية والأعداد الكسرية في مبحث الرياضيات، وتم استخدام المنهج التجريبي والاختبارات التحصيلية كأداة لجمع البيانات، وأجريت الدراسة على 60 طالبة من الطالبات ضعيفات التحصيل في الصف الرابع الابتدائي بمدرسة القرارة الابتدائية للاجئات بمنطقة خانينوس التعليمية وقسمت العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وعند تطبيق الاختبار التحصيلي نتجت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في المجموعتين وبينت مدى فاعلية البرمجية التعليمية التفاعلية المحوسبة في معالجة ضعف الطالبات كما ظهر في المجموعة التجريبية التي درست ضمن هذه البرمجية على عكس المجموعة الضابطة التي درست بطريقة تقليدية وأوصى الباحث بضرورة اهتمام الوزارات بهذا النمط من التعليم المحوسب مع تنمية المعلمين لمهارات هذا المجال والاعتماد على الحواسيب كأداة تعليمية.

6. **دراسة الدايج وآخرين (2012): فاعلية التقنيات التعليمية في معالجة صعوبات تعلم القراءة لدى طلبة الصفوف الأولية في المدارس الابتدائية:**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم مشكلات الضعف القرائي لدى تلاميذ الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية والأساليب المستخدمة لمعالجة الضعف القرائي لدى تلاميذها، ومدى توظيف تقنيات التعليم الحديثة في معالجة هذا الضعف، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي في جمع وتحليل البيانات، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة لجمع البيانات. وقد تشكل مجتمع الدراسة من جميع المدارس الابتدائية التابعة لمكتب التربية والتعليم بمحافظة القطيف بالمملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة من 75 من مديري المدارس والمعلمين بواقع 25 مدير مدرسة و50 معلماً. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها وجود صعوبات قرائية شائعة عند التلاميذ تحتاج إلى خطط علاجية من خلال توظيف التقنيات الحديثة كالحاسب والسيبورة الذكية (التفاعلية)، وأوصت الدراسة بوضع الخطط العلاجية المناسبة لمعالجة

الصعوبات القرائية الشائعة عند التلاميذ وتنفيذ هذه الخطط بطرائق علمية وتربوية مدروسة وباستخدام التقنيات الحديثة.

7. دراسة النجار وآخرين (2012): فعالية برنامج قائم على تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات بناء المواقع الإلكترونية التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا المعلومات في ضوء معايير الجودة الشاملة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج تعليمي ذكي في تنمية مهارات بناء المواقع الإلكترونية التعليمية لدى مطوري المواقع التعليمية في ضوء معايير الجودة الشاملة، حيث تكونت العينة من 20 طالباً بكلية تكنولوجيا المعلومات بجامعة سينا في مادة تطوير المواقع الإلكترونية، وتم اتباع المنهج شبه التجريبي، واستخدم برنامج تعليمي ذكي، واختبار لقياس مهارة بناء المواقع الإلكترونية التعليمية، وبطاقة ملاحظة لقياس أداء الطلاب. أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية، والضابطة في درجات القياس البعدي لكل من الاختبار وبطاقة الملاحظة وكان هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية لكونها ذات متوسط أكبر من المجموعة الضابطة. وتشير النتائج إلى فاعلية استخدام نظم التعليم الذكية في تنمية بعض مهارات طلاب شعبة تكنولوجيا المعلومات في بناء المواقع الإلكترونية.

ثانياً: التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق لبعض الدراسات السابقة، سيتم عرض الجدول التالي الذي يوضح وجه المقارنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية من حيث الهدف من الدراسة، منهج الدراسة المتبع، أداة الدراسة، عينة ومجتمع الدراسة

وجه المقارنة	الهدف من الدراسة	المنهج المستخدم	أدوات الدراسة	مجتمع وعينة الدراسة
الدراسة الحالية	بناء لتصوير مقترح لبرنامج يعتمد على الذكاء الاصطناعي لاكتشاف ضعف التعليم لدى الطلاب ودعمهم خارج الدوام المدرسي.	-الوصفي -التحليلي -البنائي	الاستبانة	المعلمون
ماضي وآخرون (2018)	دراسة أسباب ضعف تحصيل طلبة الصفوف الثلاثة الأساسية في القراءة والكتابة وسبل معالجتها من وجهة نظر المعلمين بدير علا الأغوار، الأردن	تتفق مع الدراسة الحالية باستخدام المنهج الوصفي.	تتفق مع الدراسة الحالية باستخدام الاستبانة.	اتفقت مع الدراسة الحالية كون مجتمع وعينة الدراسة هم معلمون وطلبة الصفوف الثلاثة الأولى.
الجهني (2017)	أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على الطلاب في تنمية التحصيل الدراسي في مادة البحث ومصادر المعلومات للمرحلة الثانوية	تتفق باستخدامها المنهج الوصفي.	-تتفق مع الدراسة الحالية باستخدام الاستبانة كأحد أدوات الدراسة. -المقابلة	تختلف لأن عينة ومجتمع الدراسة هم طلاب مدارس الثانوية في منطقة المدينة المنورة.
عزمي (2014)	دراسة فاعلية بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الذكاء الاصطناعي لحل مشكلات صيانة شبكات الحاسب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.	تختلف مع الدراسة الحالية باستخدامها المنهج شبه التجريبي.	تختلف لاستخدامها: -اختبار تحصيلي -بطاقة ملاحظة للقياس	تختلف لأن عينة ومجتمع الدراسة هم طلاب الفرق الثلاثة بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية بقنا
أبو شمالة وآخرون (2013)	فاعلية برنامج قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل في مبحث تكنولوجيا المعلومات لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة.	تختلف باستخدامها المنهج التجريبي.	تختلف لاستخدامها: -أداة تحليل المحتوى -اختبار التفكير الاستدلالي -اختبار التحصيل الدراسي.	تختلف لكون عينة ومجتمع الدراسة هن طالبات مدرسة شفا عمرو الثانوية للبنات في مدينة رفح

وجه المقارنة	الهدف من الدراسة	المنهج المستخدم	أدوات الدراسة	مجتمع وعينة الدراسة
الشيخ وآخرون (2013)	فاعلية برنامج مقترح للتعليم التفاعلي المحوسب في معالجة ضعف تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في الرياضيات بمدارس وكالة الغوث بغزة.	تختلف لاستخدامها المنهج التجريبي.	تختلف لاستخدامها الاختبارات التحصيلية.	تختلف لأن عينة ومجتمع الدراسة هن الطالبات ضعيفات التحصيل في الصف الرابع الابتدائي بمدرسة القرارة الابتدائية
الداج وآخرون (2013)	فاعلية التقنيات التعليمية في معالجة صعوبات تعلم القراءة لدى طلبة الصفوف الأولية في المدارس الابتدائية.	تتفق باستخدامها للمنهج الوصفي التحليلي.	تتفق مع الدراسة الحالية باستخدامها للاستبانة.	تتفق مع الدراسة الحالية في أن عينة ومجتمع الدراسة هم المعلمون. بالإضافة للمدراء في هذه الدراسة.
النجار وآخرون (2012)	فعالية برنامج قائم على تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات بناء المواقع الإلكترونية التعليمية لدى طلبة شعبة تكنولوجيا المعلومات في ضوء معايير الجودة الشاملة.	تختلف لاستخدامها المنهج الشبه تجريبي.	تختلف لاستخدامها -برنامج تعليمي ذكي. -اختبار للقياس -بطاقة ملاحظة للقياس.	تختلف لأن مجتمع وعينة الدراسة هم طلاب بكلية تكنولوجيا المعلومات جامعة سيناء.
عبد الرحمن وآخرون (2011)	أثر استخدام الواجبات المنزلية في تحصيل الطلاب للمرحلة الأساسية في محافظة طولكرم	تختلف لاستخدامها المنهج التجريبي	تختلف لاستخدامها الاختبار التحصيلي.	تختلف لأن عينة ومجتمع الدراسة عبارة عن طلاب وطالبات الصف الرابع الأساسي لمدرسة ذكور وإناث بلعا.

ثالثاً: الاستفادة من الدراسات السابقة:

وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة فقد استفادت الباحثة منها في:

1. إعداد الإطار النظري، والاطلاع على الأدبيات المتعلقة بالموضوع.
2. إعداد أداة الدراسة، بحيث تكون مختلفة في محاورها عما ورد في الدراسات السابقة.
3. استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

مقدمة:

قامت الباحثة في هذا الفصل بتقديم وصف لمنهجية الدراسة ومجتمع وعينة الدراسة، وكذلك أداة الدراسة المستخدمة وطريقة بنائها وصدق وثبات أداة الدراسة، والخطوات التي اتبعتها في الدراسة وإجراءاتها، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت لتحليل البيانات، وفيما يلي تفاصيل ذلك:

أولاً: منهج الدراسة:

1. المنهج الوصفي التحليلي:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي للكشف عن واقع دعم تعلم الطلاب في الأوقات خارج الدوام المدرسي، وكذلك الكشف عن معوقات اكتشاف ثغرات التعليم لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين، ويعرف (الجيلاني وسلطانية، 2012، ص133) المنهج الوصفي التحليلي بأنه: "طريقة منتظمة لدراسة حقائق راهنة، متعلقة بظاهرة أو موقف أو أفراد، أو أحداث أو أوضاع معينة، بهدف اكتشاف حقائق جديدة أو التحقق من صحة حقائق قديمة وآثارها، والعلاقات التي تتصل بها، وتغيرها، وكشف الجوانب التي تحكمها".

2. المنهج البنائي:

اتبعت الباحثة المنهج البنائي من أجل بناء التصور المقترح لبرنامج يعتمد على الذكاء الاصطناعي لاكتشاف ضعف التعليم لدى الطلاب ودعمهم خارج الدوام المدرسي، ويعرف (درويش وآخرون، 2017،

ص9) المنهج البنائي بأنه: "المنهج المتبع في إنشاء أو تطوير برنامج أو هيكل معرفي جديد لم يكن معروفاً من قبل كبناء وحدة دراسية أو برنامج علمي جديد".

ثانياً: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات العاملين في المملكة العربية السعودية من العام الدراسي الحالي (1439-1440هـ).

ثالثاً: عينة الدراسة:

أ) عينة استطلاعية:

تم اختيار (30) استجابة عشوائياً وتم تطبيق أداة الدراسة عليهم من أجل قياس صدق وثبات أداة الدراسة والعمل على تقنين الأداة وتطويرها، وتم تضمين هذه العينة عند تطبيق الدراسة الفعلية نظراً لتحقيق الصدق والثبات في أداة الدراسة.

ب) عينة الدراسة الفعلية:

تكونت العينة الفعلية للدراسة من عينة قصدية بلغت (120) معلماً ومعلمة، وقد استجاب منهم (108) معلم ومعلمة بنسبة 90 % وهي نسبة كافية من أجل تطبيق أداة الدراسة.

رابعاً: أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة في دراستها الاستبانة كأداة للدراسة، وتعرف (النوايسة، 2015، ص79) الاستبانة بأنها: "مجموعة من الأسئلة المتنوعة التي ترتبط ببعضها البعض بشكل يحقق الهدف الذي يسعى إليه الباحث من خلال المشكلة التي يطرحها بحثه، وتكون أسئلة الاستبانة كافية ووافية لتحقيق هدف البحث بصرف النظر عن عددها".

وتكونت الاستبانة من (12) فقرة موزعة على مقياسين حسب التالي:

جدول رقم 0.1 مقاييس الاستبانة

المقياس	عدد الفقرات
واقع دعم تعلم الطلاب في أوقات خارج الدوام المدرسي التدريبية للمعلمين	6
معيقات اكتشاف ثغرات التعليم لدى الطلاب للمعلمين	6

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

جدول رقم 0.2 مقياس ليكارت الخماسي

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

خامساً: صدق الاستبانة:

صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) استجابة، وقم تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة ومجموع درجات الاستبانة.

سادساً: ثبات الاستبانة:

الثبات يدل على اتساق النتائج، بمعنى إذا كرر القياس فإنك تحصل على نفس النتائج، وفي أغلب حالاته هو معامل ارتباط، وهناك عدد من الطرائق لقياسه ومن أكثرها شيوعاً هي طريقة معامل (ألفا كرونباخ) وطريقة تجزئة المقياس إلى نصفين. (الوادي والزعبي، 2011: 216)

وقد استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ وهي أشهر الطرائق في قياس ثبات الأداة، وتكشف هذه الطريقة مدى تشتت درجات المستجيبين.

جدول رقم 0.1 معامل ألفا كرونباخ

المقياس	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
واقع دعم تعلم الطلاب في أوقات خارج الدوام المدرسي التدريبية	6	0.79
معيقات اكتشاف ثغرات التعليم لدى الطلاب للمعلمين	6	0.65

من الملاحظ في الجدول السابق أن معامل ألفا كرونباخ يزيد عن 0.65، وهذا يدل على ثبات المقياسين، وبعد أن تأكدت الباحثة من صدق وثبات الاستبانة، وبعد إجراء التعديلات خرجت الاستبانة بصورتها النهائية ملحق رقم (1) وهذا يجعل الباحثة مطمئنة لتطبيق الاستبانة على عينة الدراسة لتحقيق أهداف الدراسة.

سابعاً: 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 شيع الظاهرة محل البحث لدى العينة.
2. قامت الباحثة باستخدام 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، والصدق البنائي.
4. اختبار ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات الاستبانة.

نتائج الدراسة :

من خلال عمل الباحثة في مهنة التعليم شعرت بوجود ضعف في تشخيص واقع الطلاب التعليمي، وفي التعرف على الثغرات التعليمية التي يعاني منها الطلاب، وكيفية الاكتشاف المبكر لضعف الطلاب التعليمي، وكذلك وجود ضعف في دعم الطلاب خارج أوقات الدوام المدرسي، فقامت بالبحث في الدراسة الحالية في واقع دعم تعلم الطلاب في أوقات خارج الدوام المدرسي وكان بدرجة متوسطة، بنسبة 65.50%، وكذلك دراسة معيقات اكتشاف ثغرات التعليم لدى الطلاب وجاءت بدرجة كبيرة بنسبة 74.29%، وهذا الأمر دفع الباحثة لبناء التصور المقترح لبرنامج يعتمد على الذكاء الاصطناعي لاكتشاف ضعف التعليم لدى الطلاب ودعمهم خارج الدوام المدرسي.

1. أهداف البرنامج المقترح:

- تحديد الأهداف التعليمية الواجب تحقيقها في كل مستوى تعليمي.
- تحديد الممارسات التي تشير إلى تحقق الأهداف التعليمية لدى الطلاب.
- تحديد نوع الدعم المناسب لكل طالب خارج أوقات الدوام المدرسي.
- بناء برنامج يعتمد على الذكاء الاصطناعي يربط بين الأهداف التعليمية والممارسات.
- تطبيق البرنامج المعتمد على الذكاء الاصطناعي بشكل عملي.

2. منطلقات التصور المقترح:

أ) منطلقات محلية:

- المساهمة في تحقيق رؤية المملكة 2030.
- المساهمة في تطوير العملية التعليمية.

ب) منطلقات عالمية:

- التوجه العالمي لتطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم.
- الاهتمام العالمي بالاكشاف المبكر للضعف التعليمي.
- التوجه العالمي بالتعلم المستمر وخارج أسوار المدرسة.

3. مسوغات التصور:

- وجود معيقات في اكتشاف الضعف التعليمي.
- وجود ضعف في تقديم الدعم للطلاب خارج أوقات الدوام المدرسي.
- الاستفادة من تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.
- الاستفادة من أوقات الطلاب خارج أوقات الدوام المدرسي فيما يدعم تنمية قدراتهم.

سادساً: ملخص نتائج الدراسة

1. قدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لبرنامج يعتمد على الذكاء الاصطناعي لاكتشاف ضعف التعليم لدى الطلاب ودعمهم خارج الدوام المدرسي.
2. أظهرت الدراسة أن دعم تعلم الطلاب في أوقات خارج الدوام المدرسي جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة تأييد 65.50%.
3. أظهرت الدراسة أن معيقات اكتشاف ثغرات التعليم لدى الطلاب جاءت بدرجة كبيرة، وبنسبة تأييد 74.29%.
4. بينت الدراسة أن تشجيع الطلاب على الاستفادة من أوقاتهم خارج الدوام المدرسي، جاءت بدرجة كبيرة، وبنسبة تأييد 76.11%.
5. أظهرت الدراسة أن أقل دعم يقدم للطلاب خارج أوقات الدوام المدرسي هو "الدعم المقدم عبر المنصات التعليمية الإلكترونية" وجاء بدرجة متوسطة وبنسبة تأييد 60.74%.
6. أظهرت الدراسة أن أكثر معيق يحد دون اكتشاف ثغرات التعليم لدى الطلاب هو "العدد الكبير للطلاب داخل الفصل يمنع من اكتشاف ثغرات التعليم لدى الطلاب"، وجاء بدرجة كبيرة جداً وبنسبة تأييد 89.44%.
7. أظهرت الدراسة أن أقل معيق يحول دون اكتشاف الثغرات التعليمية وضعف الطلاب هو المنهج، وجاء بدرجة متوسطة وبنسبة تأييد 62.96%.

سابعاً: توصيات الدراسة:

1. تبني وزارة التعليم للتصور المقترح وتعميمه على المدارس.
2. توفير كافة الموارد البشرية والمادية لإنجاح التصور المقترح.
3. الاستفادة من كافة الوسائل المتاحة لدعم تعلم الطلاب خارج أوقات الدوام المدرسي.
4. إجراء دراسات وأبحاث لقياس أثر التصور المقترح على تحصيل الطلبة.

مراجع الدراسة

1. أبو شمالة وآخرون (2013). "فاعلية برنامج قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل في مبحث تكنولوجيا المعلومات لدى طالبات الحادي عشر بغزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
2. أبو شمالة، رشا عبد المجيد (2013). فاعلية برنامج قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل الدراسي في مبحث تكنولوجيا المعلومات لدى طالبات الحادي عشر بغزة، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.
3. الجهني، خالد (2017). "أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على الطلاب في تنمية التحصيل الدراسي في مادة البحث ومصادر المعلومات للمرحلة الثانوية"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج. 1، ع. 4، ص 126-136.
4. الجيلاني، حسان وسلاطية بلقاسم (2012). المناهج الأساسية في البحوث الاجتماعية، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
5. حلمي، فايزة (2018). أبناؤكم يستغيثون منكم بكم، السعيد للنشر والتوزيع، القاهرة.

6. الدايح وآخرون (2012). "فاعلية التقنيات التعليمية في معالجة صعوبات تعلم القراءة لدى طلبة الصفوف الأولية في المدارس الابتدائية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزعيم الأزهرى، الخرطوم، السودان.
7. درويش، عطا وآخرون (2017). دليل معايير جودة البحث العلمي، وزارة التربية والتعليم العالي، غزة، فلسطين.
8. سالم، عبد البديع (2001). تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، القاهرة، مطابع المؤسسة الأهلية للأجهزة العلمية ومهمات الكتاب.
9. الشيخ أحمد وآخرون (2013). "فاعلية برنامج مقترح للتعليم التفاعلي المحوسب في معالجة ضعف تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في الرياضيات بمدارس وكالة الغوث بغزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
10. صالح، فاتن عبد الله (2009). أثر تطبيق الذكاء الاصطناعي والذكاء العاطفي على جودة اتخاذ القرارات. رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا.
11. عاشور، ختام عبد الرحمن (2007). فاعلية برنامج التعليم المساند في تحسين تحصيل الطلبة من وجهة نظر معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث في محافظات شمال فلسطين، رسالة ماجستير، جامعة النجاح، فلسطين.
12. عبد الرحمن وآخرون (2011). "أثر استخدام الواجبات المنزلية في تحصيل الطلاب للمرحلة الأساسية في محافظة طولكرم"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
13. عبد الرحمن، صفوت هشام حسني (2011). أثر استخدام الواجبات المنزلية في تحصيل الطلاب للمرحلة الأساسية في محافظة طولكرم، رسالة ماجستير، جامعة النجاح، فلسطين.
14. عبد الهادي، محمد فتحي (2001). النشر الإلكتروني وتأثيره على مجتمع المكتبات والمعلومات، القاهرة، المكتبة الأكاديمية.
15. عزمي، نبيل (2014). "فاعلية بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الذكاء الاصطناعي لحل مشكلات صيانة شبكات الحاسب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم"، رسالة ماجستير غير منشورة، ع. 22، ص 235-279.
16. ماضي وآخرون (2018). "أسباب ضعف تحصيل طلبة الصفوف الثلاث الأساسية في القراءة والكتابة وسبل معالجتها من وجهة نظر المعلمين بدير علا الأغوار الأردن"، مجلة العلوم التربوية النفسية، مج. 2، ع. 11، ص 42-61.
17. مكوي، مرام (2018). الذكاء الاصطناعي على أبواب التعليم، مقال منشور على موقع القافلة، تم مراجعته بتاريخ 2019/9/22 من الرابط التالي
<https://qafilah.com/على-أبواب-التعليم-الذكاء-الاصطناعي>
18. النجار وآخرون (2012). "فاعلية برنامج قائم على تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات بناء المواقع الإلكترونية التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا المعلومات في ضوء معايير الجودة الشاملة"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.
19. النجار، محمد خليفة (2012). فاعلية برنامج قائم على تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات بناء المواقع الإلكترونية التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا المعلومات في ضوء معايير الجودة الشاملة. رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية والبحوث، جامعة القاهرة.
20. النجار، محمد خليفة (2012). فاعلية برنامج قائم على تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات بناء المواقع الإلكترونية التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا المعلومات في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية والبحوث، القاهرة.
21. النوايسة، فاطمة (2015). أساسيات علم النفس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
22. الوادي، محمود حسين والزعبي، علي فلاح (2011). أساليب البحث العلمي مدخل منهجي تطبيقي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

دور التحول الرقمي في التعليم لتطوير مهارات ريادة الأعمال الافتراضية

لدى طلاب التعليم العام

د. هيفاء محمد الدعلان

مشرقة التطوير المهني التعليمي

بإدارة التطوير المهني التعليمي بمنطقة عسير

haifadalan@gmail.com

ملخص البحث:

هدف هذا البحث إلى معرفة دور التحول الرقمي في التعليم لتطوير مهارات ريادة الأعمال الافتراضية لدى طلاب التعليم العام، ومعرفة المعوقات التي تحول دون تطويرها، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة البحث من (100) طالبًا وطالبة من طلاب التعليم العام في المدارس التابعة لمنطقة عسير التعليمية، وتحددت أداة البحث في استبانة، وتوصلت نتائج البحث إلى أن مهارات ريادة الأعمال الافتراضية المراد تطويرها لدى طلبة التعليم العام هي المهارات التكنولوجية ومهارات إدارة الأعمال والمهارات الريادية الشخصية التي تُستخدم في البيئات الافتراضية مثل منصة مدرستي، وأشارت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي للمحور الأول: دور التحول الرقمي في التعليم لتطوير مهارات ريادة الأعمال الافتراضية لدى طلاب التعليم العام، قد بلغ (3,55)، وبوزن نسبي (72,6%) بدرجة كبيرة، وأيضًا المتوسط الحسابي للمحور الثاني: المعوقات التي تحول دون التحول الرقمي في التعليم لتطوير مهارات ريادة الأعمال الافتراضية لدى طلاب التعليم العام، قد بلغ (3,51)، وبوزن نسبي (70,23%) بدرجة كبيرة، وفي ضوء هذه النتائج أوصى البحث بضرورة العمل على تطوير قدرات الطلبة لمهارات ريادة الأعمال الافتراضية خصوصًا عند استخدام البيئات الافتراضية كمنصة مدرستي، وذلك من خلال تقديم التوجيه والإرشاد المناسب لهم من قبل المعلمين، وتوظيف تقنيات التحول الرقمي في التعليم المتنوعة لتنفيذها في المناهج التربوية بهدف إكساب الطلاب مهارات ريادة الأعمال لعمل المشاريع الريادية مستقبلاً.

الكلمات المفتاحية: التحول الرقمي في التعليم، مهارات ريادة الأعمال الافتراضية.

Abstract:

The aim of this research is to examine the role of digital transformation in education to develop virtual entrepreneurship skills among general education students, and to know the obstacles that prevent their development. The researcher followed the descriptive survey approach, and the research sample consisted of (100) students from general education students in schools affiliated to the region Asir educational, and the research tool was determined in a questionnaire, and the results of the research concluded that the virtual entrepreneurship skills to be developed among general education students are technological skills, business management skills and personal entrepreneurship skills that are used in virtual environments such as the Madrasati platform, and the results indicated

that the arithmetic average of the first axis The role of digital transformation in education to develop virtual entrepreneurial skills among general education students has reached (3.55), with a relative weight (72.6%) to a large extent, as well as the arithmetic mean of the second axis: the obstacles that prevent digital transformation in education to develop The virtual entrepreneurship skills of general education students reached (3.51), with a relative weight (70.23%) to a large extent, and in light of these results the research recommended the necessity of working to develop students' capabilities Virtual entrepreneurship skills, especially when using virtual environments as a platform for my school, by providing appropriate guidance and counseling to them by teachers, and employing digital transformation techniques in various education to implement them in educational curricula with the aim of providing students with entrepreneurial skills to work on entrepreneurial projects in the future.

Key Words: Digital Transformation in Education, Virtual Entrepreneurial Skills.

مقدمة البحث:

شهد العالم تحولاً جذرياً في مجال تناقل المعلومات وتوفيرها وانتشار مصادرها الرقمية وسهولة الوصول إليها، والذي ساهمت التطورات في مجال تقنية المعلومات والاتصالات والإنترنت في تحقيق ذلك حتى أصبح العالم قرية صغيرة لا تكاد تحدث أحداث في أجزاء منه حتى تصبح معلومة في جميع الأنحاء بيسر وسهولة. وأصبحت الصورة الرقمية للمعلومات أمراً شائعاً يمكن أن تحل محل الصور المادية والمطبوعة بشكل كبير، وهذا التحول الكبير يشمل المناهج التربوية وطرق تدريسها وإيصالها للطلاب والمتعلمين بصورة رقمية سهلة وجذابة. (محمود، 2016، ص3)

وقد شهدت قطاعات التعليم تحولات كبيرة خلال العقد الماضي باتجاه التقنيات الرقمية لتواكب التغيرات الاجتماعية والثقافية في المجتمعات بعد انتشار وسائل التواصل الاجتماعي ومنصات التعليم الرقمية واكتساح الإنترنت كمصدر لا يضاهي للمعلومات، بالإضافة إلى تطور التقنيات الرقمية لتدخل في معظم شؤون حياة الأفراد والمجتمعات مما دفع صناعات القرار في قطاعات التعليم إلى تشجيع ودعم استخدام البيئات الافتراضية للتعليم (غران، 2017). وظهر ذلك جلياً خلال جائحة كورونا العالمية التي فرضت الكثير من القيود الاجتماعية وأجبرت الكثير من الناس على تغيير أنماط ممارساتهم اليومية ووضعت دول العالم أمام تحدي كبير في التخفيف من سلبات الإجراءات الاحترازية بالتحول الرقمي في معظم شؤون الحياة اليومية وطبيعة الأعمال وعلى رأسها التعليم الرقمي والفصول الافتراضية (منصة مدرستي على سبيل المثال).

ولعل من أبرز التحديات التي تواجه قطاع التعليم في توجهه الحديث لتطوير مهارات ريادة الأعمال لدى النشء في المراحل الأساسية والجامعية هو كيفية استثمار التحول الرقمي في تنمية مهارات ريادة الأعمال، وهذا التوجه لدى قطاع التعليم نابع من إدراك أصحاب القرار أن للتعليم دور أساسي في تنمية ريادة الأعمال في سن مبكرة، قد تصل إلى رياض الأطفال، ويمتد إلى مراحل متقدمة من التعليم العالي، ولهذا عمدت الدول المتقدمة على تعزيز التعليم الريادي في المراحل الدراسية الأولى، وتشجيع الطلاب على حب الاستطلاع والتساؤل والانفتاح على ما هو جديد، والتركيز في

المرحلة الثانوية على التعليم الريادي الموجه والقائم على التحليل، وحل المشكلات بأساليب إبداعية، وتشجيع التفكير الناقد (الشميري والمبيري، 2011، ص31، السعيد، 2015، ص133).

وقد أصبح التعليم الريادي وسيلة العصر في تغيير ثقافة الأفراد والمجتمع وأساليب تفكيرهم ليصبحوا مبادرين، لديهم الإرادة والقدرة لتحويل الأفكار أو الاختراعات الجديدة إلى مشروعات تجارية ناجحة، ليسهم التعليم الريادي في إعداد وتأهيل الثروة البشرية التي تساهم في رفع المستوى الاقتصادي الاجتماعي لأفراد الدولة وزيادة رفاهيتهم، من خلال تعديل أنماط السلوك التقليدية ونمط التفكير التقليدي ونظام القيم والاتجاهات بما يناسب الطموحات التنموية للمجتمع (السعيد، 2015، ص134). ولذلك يحتل التعليم الريادي مركزاً هاماً في خطة التحول الرقمي ضمن إجراءات قطاع التعليم في مجابهة الجائحة الحالية، ومن ذلك ارشاد الطلاب وتوجيههم نحو كيفية استخدام البيانات الافتراضية كمنصة مدرستي والتي تعتبر تحولاً رقمياً، ويمكن من خلالها تطوير مهاراتهم الريادية الافتراضية لصنع مشاريع ريادية حقيقية مستقبلاً.

مشكلة البحث:

في ظل الأزمة التي يواجهها العالم في عام 2020م، بسبب انتشار جائحة كورونا، وسعي الدول للتخفيف من سلبات الإجراءات الاحترازية، ومضاعفات الجائحة صحياً واقتصادياً للبحث في البيانات الافتراضية والحلول التقنية عن بدائل يمكن من خلالها تجاوز الأزمة بأقل الخسائر الممكنة، فتحت آفاق جديدة لم تكن ميسرة سابقاً وذلك للزخم الكبير الذي أحدثته الجائحة، مما ساهم في تضخم قطاع ريادة الأعمال في المجال التقني والرقمي بشكل مذهل، كما أدى إلى زوال كثير من المشاريع التقليدية ليحل محلها مشاريع ريادية تقنية واعدة تنبئ في مجملها بتحول كبير في النهضة الاقتصادية للبلاد.

ويمكن الاستدلال بما سبق والقياس عليه في التحول الجاري في قطاع التعليم نحو التعلم الرقمي والبيانات الافتراضية والذي بدوره سيغير كثيراً من ديناميكية التعامل بين أجزاء الثلاث التربوي: المعلم، المتعلم، والبيئة التعليمية. وهو ما يدفع إلى القناعة، فعلاً بـ: "أن دور المتعلم في العملية التعليمية قد تغير، ومن ثم فإن دور المعلم قد تغير هو الآخر من كونه مصدرًا ومدرّبًا ومنظماً ومخططاً للعملية التعليمية التعليمية، وغير ذلك من الأدوار التي يقتضيها تحول المتعلم من مستقبل سلبي للمعلومات إلى متعلم فعال، وهذا الموقف التعليمي يتم في بيئة غنية بمصادر المعلومات وتقنية المعلومات والاتصالات" (الرحيوي، 2013، ص47).

وعلى الرغم من تطبيق قطاع التعليم لمبادرات تقنية وافتراضية قبل وخلال الجائحة، إلا أن تطبيق هذه المبادرات كان ضعيفاً قبل الجائحة، حيث لم يشهد قطاع التعليم إلا بعض التطبيقات المجزئة والمنفردة والتي عادة ما تكون للاستشهاد بمستقبل التعليم وليست تحولاً جذرياً أنياً (مثل بوابة المستقبل). وبعد حدوث الجائحة تم الانتقال كلياً للاعتماد على التقنيات الرقمية والبيانات الافتراضية دون إعداد وتأهيل كافي للمنسوبيين والطلاب والبنى التحتية، وهو حتماً سيضعف مخرجات العملية التربوية خلال الجائحة. ولن تكون مهارات ريادة الأعمال بمنأى عن ذلك. ومن هنا تنبع مشكلة البحث والتي تتمثل في معرفة دور التحول الرقمي في التعليم لتطوير مهارات ريادة الأعمال الافتراضية لدى طلاب التعليم العام، ومن ثم التعرف على المعوقات التي تحول دون تطويرها لديهم، سعياً لتنفيذ أعمال ريادية مستقبلاً لتحقيق رؤية المملكة 2030 في الحصول على تعليم ريادي متميز.

تتحدد أسئلة البحث الحالي في الأسئلة التالية:

- 1- ما مهارات ريادة الأعمال الافتراضية المراد تطويرها لدى طلاب التعليم العام؟
- 2- ما دور التحول الرقمي في التعليم لتطوير مهارات ريادة الأعمال الافتراضية لدى طلاب التعليم العام؟
- 3- ما المعوقات التي تحول دون التحول الرقمي في التعليم لتطوير مهارات ريادة الأعمال الافتراضية لدى طلاب التعليم العام؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

- 1- تحديد مهارات ريادة الأعمال الافتراضية المراد تطويرها لدى طلاب التعليم العام.
- 2- التعرف على مستوى التحول الرقمي في التعليم لتطوير مهارات ريادة الأعمال الافتراضية لدى طلاب التعليم العام.
- 3- الوقوف على المعوقات التي تحول دون التحول الرقمي في التعليم لتطوير مهارات ريادة الأعمال الافتراضية لدى طلاب التعليم العام.

أهمية البحث:

يمكن تقسيم أهمية البحث إلى جانبين، هما:

الجانب النظري: تتمثل أهمية البحث في كونه يدرس موضوعاً كان وسيظل من المواضيع المتجددة والمهمة بالنسبة للمملكة العربية السعودية، وهو تقديم الخدمات التعليمية إلى الطلاب بشكل إلكتروني افتراضي، ومساعدتهم على تطوير مهارات ريادة الأعمال لديهم في تكوين مشاريع تخصصهم، ويأتي فإن هذا البحث تعزيزاً للرؤية المملكة 2030 في الارتقاء بمؤسسات التعليم، من خلال توظيف التقنيات الإلكترونية في تطوير مهارات ريادة الأعمال لدى طلاب التعليم العام، لذا يؤمل أن يكون هذا البحث إضافة للإنتاج الفكري في موضوع التحول الرقمي في التعليم وإمكانية تطبيقه في مشاريع ريادية تخص الطلبة في التعليم العام.

الجانب العملي: يمكن للفئات التالية الاستفادة من نتائج هذا البحث وهي:

- مؤسسات التعليم: عن طريق إمكانية تعريفهم على دور التحول الرقمي في التعليم بالمملكة، على ما تم إنجازه في المشروعات التحولية الرقمية مثل: برنامج المستقبل، منصة مدرستي، وذلك من خلال مساعدة أصحاب القرار بها والمسؤولين في وضع الاستراتيجيات والخطط المستقبلية المناسبة لتطوير مهارات ريادة الأعمال الافتراضية لدى الطلاب من خلالها.
- المعلمون: عن طريق وضع الأدلة المناسبة لاستخدام البيئات التعليمية الافتراضية كتحويل رقمي في التعليم لتطوير مهارات ريادة الأعمال الافتراضية لدى طلابهم.

- الباحثون والمهتمون: المساهمة في فتح بوابة البحث للباحثين والمهتمين بالموضوع في مجالات تخص التحول الرقمي في التعليم من خلال استخدام تقنياته التكنولوجية المختلفة، وذلك في تطوير مهارات ريادة الأعمال الافتراضية لدى طلاب التعليم العام.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- الحد الموضوعي: التعرف على دور التحول الرقمي في التعليم لتطوير مهارات ريادة الأعمال الافتراضية لدى طلاب التعليم العام.
- الحد البشري: عينة من طلاب التعليم العام.
- الحد المكاني: المدارس في مراحل التعليم العام بإدارة تعليم منطقة عسير في المملكة العربية السعودية.
- الحد الزمني: وذلك خلال العام الدراسي (1440هـ-1441هـ).

مصطلحات البحث:

التحول الرقمي في التعليم:

تُعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: مشروع حكومي يشمل مؤسسات التعليم في المملكة، ويتمثل في تحويل التعليم من الشكل التقليدي إلى الشكل الإلكتروني الذكي، بالاعتماد على التقنيات الحديثة والمطورة.

مهارات ريادة الأعمال الافتراضية:

تُعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: تلك المهارات التكنولوجية والريادية والشخصية التي يمكن تطويرها لدى طلاب التعليم العام في مدارس إدارة تعليم منطقة عسير في المملكة، وذلك من خلال تدريسهم المناهج التعليمية في البيئات التعليمية الافتراضية كمنصة مدرستي، حيث يمكن قياس مدى تطويرها لديهم من خلال الدرجة الكلية لاستجاباتهم حول فقرات أداة الاستبانة.

الخلفية النظرية للبحث:

أولاً- الإطار النظري:

• التحول الرقمي في التعليم:

الرقمنة أو التحول الرقمي كما جاء في قاموس ODLIS على الخط المباشر "عملية تحويل البيانات إلى شكل رقمي من أجل معالجتها بواسطة الحاسب الإلكتروني، وفي سياق نظم المعلومات، عادة ما تشير الرقمنة إلى تحويل النصوص المطبوعة أو الصور (سواء كانت صورة فوتوغرافية أو إيضاحيات أو خرائط... إلخ) إلى إشارات رقمية ثنائية Binary Signals باستخدام نوع ما من أجهزة المسح الضوئي Scanning التي تسمح بعرض نتيجة ذلك على شاشة الحاسب، أما في سياق الاتصالات بعيدة المدى، فتشير الرقمنة إلى تحويل الإشارات التناظرية المستمرة إلى إشارات رقمية ثنائية (Reitz, 2002).

فوائد التحول الرقمي في التعليم:

قام موقع FMSS (2019) بتحديد فوائد التحول الرقمي في التعليم، وهي:

- مع التحول الرقمي في التعليم سيصبح الطالب عنصراً مكوناً في العملية التعليمية ليس المتأثر.
- سيتم تجميع نموذج التعليم عبر الإنترنت بشكل متصل أو غير متصل.
- سيتم تصميم خبرات تستند للتطبيق والإلهام والشجاعة للطلاب.
- سيتم إنشاء عقل وانضباط مشتركين حول التعليم بشكل مستقل عن الزمان والمكان والجهاز.
- لن يكون المعلم بعد الآن عنصراً ذاتياً للمعرفة، وسيبدأ بتوجيه الطالب إلى مصدر المعلومات المؤهلة والمتنوعة.
- المهم هو تعلم الطالب بسرعه الخاصة وليس لمتوسط سرعة الصف. التحول الرقمي في التعليم يجلب هذا.
- بدلاً من استنباط نتائج بالقياس باستخدام الدرجات، سيتم ضمان أن يأخذ الطالب دوراً نشطاً في العملية.
- يمكن استخراج جميع نتائج الامتحانات في وقت قصير للغاية
- سيتمكن الطلاب من الوصول إلى نتائج الاختبار في النظام عبر الإنترنت وإتاحة اختياراتهم المدرسية من خلال نفس النظام.
- سيتم عقد إحصاءات نجاح صحيحة للطلاب وسيتم تقديمها لصالح استخدام المؤسسات اللازمة في جميع أنحاء البلاد.

التحول الرقمي وتأثير اعتماد التقنيات الجديدة في التعليم:

ترى هيام حايك (2020) أن التحول الرقمي يعمل على دمج التكنولوجيا الرقمية في جميع الجوانب، مما يتطلب تغييرات في مجالات التكنولوجيا والثقافة والعمليات، من بين أمور أخرى. من أجل الاستفادة من التقنيات الناشئة والتوسع السريع في الأنشطة البشرية، يجب على المنظمات إعادة اختراع نفسها وتحويل جميع عملياتها، وبحيث تضع أي استراتيجية الابتكار في التكنولوجيا وتعديل الثقافة المؤسسية ضمن أولوياتها، حيث تشمل مساحات التعلم الجديدة البيانات الضخمة والذكاء الاصطناعي (AI) كمورد تعليمية، مما يضيف قيمة إلى القضايا المترابطة في التعليم. وبالتالي، تسمح البيانات الضخمة للطلاب باكتشاف الاتجاهات فيما يتعلق بأساليب التدريس الجديدة، ومن ناحية أخرى، تعمل الروبوتات والأتمتة وغيرها من أدوات التعلم التكنولوجي على تغيير طريقة حياتنا وعملنا وتفاعلنا. وبالتالي، تواجه المؤسسات التعليمية التحدي المتمثل في الحفاظ على نظام التعلم الذي ينفذ ثقافة التعلم المستمر والتعلم الذي تقوده التقنيات الناشئة، هذا بالإضافة إلى أن التحول الرقمي يمتلك القدرة على قيادة التعليم العملي والإبداعي، ويعمل على تضمين نماذج تعليمية جديدة للطلاب والمعلمين وللعملية التعليمية برمتها، كما ويراهن على الإبداع وريادة الأعمال، حيث أنه يمثل فرصة لزيادة التغطية التعليمية والإنتاجية للمؤسسات.

تقنيات التحول الرقمي في التعليم:

ذكرت المنصة الوطنية الموحدة (GOV) (1441هـ) أهم التقنيات التي يستخدمها التحول الرقمي في التعليم وهي:

- الحوسبة السحابية.
- أجهزة الهاتف المحمولة.
- منصة إنترنت الأشياء.
- شبكات التواصل الاجتماعي.
- تقنية كشف المواقع.

- التفاعل التقدم بين الإنسان والآلة.
- التوثيق وكشف عمليات الاحتيال.
- الطباعة ثلاثية الأبعاد.
- أجهزة الاستشعار الذكية.
- الواقع المعزز (أجهزة قابلة للارتداء).
- تحليل البيانات الكبيرة والخوارزميات المتقدمة.

الاستراتيجية الوطنية للتحويل الرقمي في المملكة:

اتخذت المملكة العربية السعودية قفزات نوعية لتسريع التحويل الرقمي وتبني أنظمة الاتصالات وتقنية المعلومات وتفعيل استخداماتها للوصول إلى مجتمع معلوماتي واقتصاد رقمي، إلى جانب تحقيق معدلات عليا من الرفاهية للفرد وتسهيل أمور حياتهم المعيشية، وللوصول إلى هذه الرؤية عملت على تطوير العمل الحكومي ونشر مفهوم التعاملات الالكترونية في الجهات الحكومية المختلفة، لتكون نموذجاً رقمياً يحقق الاستدامة الاقتصادية والريادة العالمية، ويحسن من جودة الحياة، ولما يتطلبه التحويل الرقمي بالمملكة من إمكانات لتحقيق الغايات المتوخاة منه، أنشئت لجنة دائمة باسم اللجنة الوطنية للتحويل الرقمي، لتتولى رسم السياسات والاستراتيجيات المتعلقة بالمستوى الرقمي على مستوى الأجهزة العامة ووضع الخطط والبرامج اللازمة لتنفيذها، وضمان تنسيق المبادرات المتصلة بذلك، بالإضافة إلى الإشراف على برنامج التحويل الرقمي واعتماد خطط عمله وتشغيله (المنصة الوطنية الموحدة، 1441هـ).

وتنفذ وزارة التعليم السعودية استراتيجية للتحويل الرقمي للخدمة التعليمية والمناهج، تستهدف 23 ألف مدرسة على مستوى البلاد بنهاية عام 2022م، وقال الدكتور محمد العنزي، مدير وحدة التحويل الرقمي بوزارة التعليم السعودية، في اتصال هاتفي مع "الشرق الأوسط": "إن وزارة التعليم أطلقت مبادرة للتحويل الرقمي، بما يخدم الطالب والمعلم على حد سواء، عبر تعزيز مستقبل العملية التعليمية، وتتضمن استراتيجيات تدعم فرص التعلم، وتعمل على أتمتة المناهج والتدريس، وتعزز آليات العمل التربوية"، وأكد مدير وحدة التحويل الرقمي بوزارة التعليم السعودية أن إنجاز مبادرة التحويل الرقمي للمناهج والمدارس سيرتب انخفاضاً كبيراً جداً في عدد المدارس والمدرسين، فضلاً عن تسهيل التحصيل العلمي والأكاديمي للطالب في كل زمان ومكان، وتحفيزه للابتكار والإسهام في صنع جودة الحياة (يوسف، 2019).

وفي ضوء ما سبق، فإن التعليم الريادي يتجه نحو التخلي عن الكتب الورقية والدفاتر التقليدية، إضافة إلى الأدوات التي اعتدنا عليها لعقود طويلة، واستبدالها بالحواسيب والهواتف الذكية والمذكرات الذكية والسبورة الإلكترونية، والبيئات التعليمية الافتراضية كمنصة مدرستي، وبوابة المستقبل.

• ريادة الأعمال:

مفهوم ريادة الأعمال:

هناك العديد من التعريفات التي تشتمل على ريادة الأعمال، فقد عرّفها محمد (2014، ص219) بأنها: "عملية إنشاء مؤسسة (منظمات) جديدة أو تطوير منظمات قائمة، وهي بالتحديد إنشاء عمل، أعمال جديدة أو الاستجابة لفرص جديدة عامة، وتختلف أنشطة ريادة الأعمال باختلاف نوع النشاط الذي تتبعه هذه المؤسسة الناشئة".

كما اتفق إبراهيم (2015، ص138)، و"كوستن وآخرون" (Costin et al, 2018) على تعريف ريادة الأعمال بأنها: "قدرة الفرد على تحويل الأفكار إلى أفعال ويشمل الإبداع والابتكار وحساب المخاطر، وكذلك القدرة على تخطيط وإدارة المشروعات من أجل تحقيق الأهداف ودعم الفرد والمجتمع، وبما يجعل العاملين أكثر وعيًا بعملهم وأكثر قدرة على اغتنام الفرص".

ويمكن القول أن مفهوم ريادة الأعمال بأنها: قدرة الفرد على تحويل الأفكار إلى أفعال وتشتمل على الإبداع والابتكار، لتحقيق الأهداف الاستراتيجية والتفكير المنظم نحو نجاح المشروعات الاقتصادية والتعليمية وغيرها.

أهداف ريادة الأعمال:

يسعى تعليم ريادة الأعمال إلى بناء عقلية تتبنى المبادرة، وتسعى للابتكار وتمتلك مهارة حل المشكلات، كما تخلق المواطنة النشطة لدى الأفراد، وتساعد الشباب كي يصبحوا مبتكرين ومشاركين في سوق العمل، ويتم تطبيق التعليم للريادة من خلال مجموعة من التجارب المختلفة التي توفر للطلبة امتلاك الرؤية المستقبلية للاستفادة من الفرص المختلفة، وتهدف إلى رفع قدرة الأفراد على استشراف التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والاستجابة لها، وتشجيعهم على تطوير الذات، والمبادرة وتحمل المسؤولية والمخاطر، فإن تعلم الريادة يعزز فرص التنمية البشرية والعدالة الاجتماعية في المجتمعات المعرضة للخطر، ومن المتوقع أن يساعد التعليم الريادي على المشاركة في الأنشطة المدرة للدخل، ويمكن أن يسهم في التغلب على مشكلات الفقر، وإيجاد سبل عيش كريم ومستدام للأفراد وللأسر (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، 2012).

وقد بدا اهتمام واسع لدى صناع السياسات التربوية والأكاديميين نحو التعليم لريادة الأعمال (Almahdi & Dickson, 2010). وذلك من منطلق أن تعرض الطلاب لدراسة مقررات الريادة والإبداع من المحتمل أن يؤدي وبشكل كبير إلى أن يصبحوا الطلبة على وعي كاف في محطات مهنية عند أي نقطة يتوقفون عندها في المستقبل.

ويمكن القول أن أهداف التعليم الريادي يساعد على المشاركة في الأنشطة التي تساهم على زيادة الدخل لدى الأفراد والمجتمعات، وبالتالي التغلب على قضايا الفقر وإيجاد سبل العيش الكريم وتحقيق رؤية المملكة 2030 نحو اقتصاد مزدهر.

أهمية ريادة الأعمال:

قام الدبوسي (2017، ص23) بعرض أهمية ريادة الأعمال، وهي:

- الاستقلالية: إن ملكية المشروع تتيح لرائد الأعمال الاستقلالية والفرصة لتحقيق ما يصبو إليه.
- فرص التميز: يمكن من خلال ريادة الأعمال تحقيق أهداف متميزة مختلفة عن الآخرين.
- فرصة لتحقيق أقصى الطموحات: يحقق رواد الأعمال طموحاتهم في أعمالهم واستثماراتهم من خلال التعبير عن مكنوناتهم وتحقيق ذاتهم.
- فرصة تحقيق أرباح: تعد الأرباح التي تحققها المشروعات الريادية من أهم الدوافع لإنشاء هذه المشروعات.
- فرصة للمساهمة في المجتمع: يتمتع رواد الأعمال بالثقة والاحترام في مجتمعاتهم من خلال ممارسة المسؤولية الاجتماعية للمشروعات.

- توفير فرص عمل أخرى للآخرين: تمكن ريادة الأعمال بإتاحتها فرص عمل للآخرين.

معوقات ريادة الأعمال:

يورد الشميمري (2010) بعض المعوقات المرتبطة بالتعليم المتمثلة في الآتي:

- ضعف التركيز على نشر ثقافة ريادة الأعمال داخل البيئات التعليمية، خاصة الجامعية منها.
- غياب التعلم القائم على الابتكار والابداع والنقد، والاستنتاج والاستنباط والاستقراء.
- القصور في دعم الموهبة واستكشاف الرواد واحتضانهم وتبني مشروعاتهم ومخترعاتهم، وتوفير القروض اللازمة لإقامتها.
- قصور مخصصات البحث العلمي في الدول العربية والنظر إلى الأبحاث بأنها ليست ذات جدوى.
- غياب التعلم التطبيقي والتخصصات المتداخلة، ما أحدث فجوة بين احتياجات التنمية وسياسات التعليم العالي بالجامعات والمعاهد.
- البرامج التدريبية المكملة للتعليم الجامعي أو ما يسمى بالتعليم المستمر.

ويقترح العثيم (2012) للحد من المعوقات التي تواجه ريادة الأعمال اتباع الآتي:

- **التعليم والتدريب، من خلال:**
 - تطوير مناهج التعليم وتوجيهها نحو تعزيز وتشجيع ريادة الأعمال، وتنمية مهارات التفكير الإيجابي والإبداعي والابتكاري.
 - التوسع في برامج التدريب التي من شأنها تنمية وتطوير الذات، وبناء القدرات الشخصية واكتساب مهارات العمل الأساسية، مثل: مهارات الاتصال، إعداد خطط العمل، بناء فرق العمل، مبادئ التسويق، مبادئ المحاسبة المالية، وخدمات العملاء وغير ذلك.
- **التوجيه والإرشاد الدائمين، ويتمثلان في:**
 - توسيع قاعدة التوجيه والإرشاد من خلال ربط الرياديين ببرامج تحفيز الأفراد والمؤسسات.
 - تأسيس مراكز بحوث تسهم في إعداد دراسات جدوى ودراسات استطلاعية واستكشافية تبصر الرياديين بالمشروعات المجدية وتوجيههم إليها، والربط بين مراكز البحوث وحاضنات المشاريع الريادية للشباب.
- **التمويل، ويتم من خلال:**
 - التوسع في استحداث أنظمة تمويل غير تقليدية تلائم المشروعات الناشئة كشركات رأس المال الجريء.
 - إنشاء شراكات مع مؤسسات القطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المدني؛ لتوفير القروض الميسرة التي لا تثقل كاهل المقترض المؤسس لمشروع ريادي.
- **التمكين، وذلك من خلال:**
 - تيسير وتذليل الإجراءات الحكومية الخاصة بتأسيس المشروعات الناشئة ومزاولة نشاطها عن طريق تأسيس مراكز الخدمة الموحدة، البوابات الالكترونية، مما يضمن تسهيل إقامة المشاريع.
 - تهيئة البنية التحتية المادية والمعلوماتية والمؤسسية الداعمة لرواد الأعمال، توفير شبكة معلومات كافية عن مجالات ريادة الأعمال والمشاريع الابتكارية.

بعد إطلاع الباحثة على الدراسات والبحوث السابقة العربية منها والأجنبية عبر الشبكة العنكبوتية، فقد وجدت الدراسات السابقة التي اهتمت بمتغيري البحث الحالي، هما: التحول الرقمي في التعليم وكذلك مهارات ريادة الأعمال، وتم عرضها من الأحدث إلى الأقدم كما يلي:

أولاً- الدراسات العربية:

هدفت دراسة البلوشية وآخرون (2020) إلى استكشاف واقع التحول الرقمي في سلطنة عمان عن طريق التعرف على الأدوار التي تقوم بها المؤسسات المختلفة بالسلطنة في مجال التحول الرقمي والحكومة الإلكترونية، وتقييم مستوياتها في التحول، بالإضافة إلى التعرف على أبرز المشاريع المنفذة بها في هذا الجانب، تماشيًا مع التوجهات العالمية في المجال، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي النوعي، وتحددت أداة الدراسة في المقابلة شبه المقتنة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى قيام المؤسسات بجهود وأدوار واضحة للتحول رقميًا من توعية وتثقيف وتدريب وتكامل وجاهزية وغيرها، كما تفاوت مستوى التحول بالمؤسسات عينة الدراسة إلا أن جميعها بذلت جهودًا ساعدت في تقدم السلطنة في مستوى التحول الرقمي حسب آخر تقرير للأمم المتحدة لعام 2018م، وارتفاع مستواها في مجالات التقييم الأخرى كالمشاركة الإلكترونية.

وسعت دراسة حسونة (2019) إلى بناء برنامج مقترح قائم على المشروعات لتنمية مفاهيم ومهارات ريادة الأعمال لدى طلاب المعاهد العليا التجارية وتجريبه لقياس فعاليته، ولتحقيق هذا الهدف تطلب بالفعل تحديد قائمة مفاهيم ومهارات ريادة الأعمال لدى طلاب المعاهد العليا التجارية، ثم بناء البرنامج المقترح، وكذلك اعداد اختبار تحصيلي واختبار المواقف الأدائية لقياس فعالية البرنامج وتجريبه على عينة مكونة من (25) طالبًا وطالبة من طلاب المعاهد العليا التجارية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج المقترح في التحصيل المعرفي والمهاري لمفاهيم ومهارات ريادة الأعمال لدى طلاب المعاهد العليا التجارية، لصالح التطبيق البعدي لأدوات البحث.

كما تناولت دراسة الحماد (2019) واقع تربية الطلبة على ريادة الأعمال في الجامعات الأردنية ووضع مقترحات لتطويرها، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (931) طالبًا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن واقع تربية الطلبة على ريادة الأعمال في الجامعات الأردنية كان مرتفعًا، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في واقع تربية الطلبة على ريادة الأعمال تعزى لمتغيرات (الجنس والكلية، والسنة الدراسية)، ووجود فروق دالة إحصائية في واقع تربية الطلبة على ريادة الأعمال تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصصات الانسانية.

وهدفت دراسة طاهر (2017) إلى تعرف جهود الحكومة لتطوير منظومة تعليم ريادة الأعمال في الجامعات الحكومية، واتبعت المنهج الوثائقي لاستقراء الأدبيات المتصلة بموضوع الدراسة، ثم المنهج الوصفي لتعرف طبيعة الظاهرة من خلال استقصاء اتجاهات أفراد الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ضعف منظومة تعليم ريادة الأعمال في الجامعات الحكومية، حيث تعاني الجامعات الحكومية من عدة معوقات لعل من أبرزها: نقص الاهتمام بتنظيم زيارات ميدانية للطلاب إلى الشركات الريادية، ونقص توافر مقررات دراسية كافية بإعداد طلبة لديهم القدرة والروح الريادية العالية، وضعف العلاقة بين الجامعات الحكومية وقطاع ريادة الأعمال في المملكة.

وسعت دراسة محمود (2016) إلى معرفة روافد ومكونات الثقافة المعلوماتية لدى المتخصصين في مجال الآداب والعلوم الإنسانية من أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب بقنا، من خلال استبانة وزعت عليهم وذلك لمعرفة تأثير تكنولوجيا

المعلومات والاتصالات على الثقافة المعلوماتية لأعضاء هيئة التدريس وعلى اتجاهاتهم البحثية التي تولدت لديهم بعد التحول الرقمي وانتشار الاعتماد على الإنترنت، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتحددت أداة الدراسة في استبانة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ازدياد الثقافة المعلوماتية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب بقنا حيث تمثلت أول دوافع التعامل مع مصادر المعلومات الرقمية لإعداد ورقة بحث في المقام الأول، كما أنه توجد فروق بين أعضاء هيئة اتجاه استخدام المصادر الرقمية للمعلومات وفقاً للسن والنوع والتخصص.

كذلك، هدفت دراسة الرحيوي (2013) إلى بناء تصور ديداكتيكي حديث، يلائم التحولات العالمية المتسارعة على المستوى التكنولوجي، عبر تأسيس لمقاربة تربوية تتوكل على الطفرة الرقمية، بحثاً عن تأهيل المؤسسات التعليمية بما يواكب التطورات العالمية الحاصلة. وتركز الدراسة على التدريس باعتماد الوسائط التكنولوجية الحديثة في المغرب باعتباره آلية تسهم في تحقيق المتعة الصفية والإفادة النوعية والانفتاح الرقمي لدى المتعلم. وقد عرضت الورقة لمفهوم التربية الرقمية وفوائدها من جهة وإمكانية تطبيقها في المدرسة المغربية من جهة أخرى. باعتبار أن واقع الحال بالمؤسسة التعليمية المغربية غير مرض خاصة أن الوسائل والديداكتيكية ما تزال تقليدية، لذا عرضت الورقة للموارد المساعدة في هذا المجال مثل ضرورة تعميم شبكة الإنترنت وتوفير قاعات ذكية داخل المؤسسات التعليمية. كما تم تقديم اقتراحات تساعد في تأهيل التعليم مثل: الاعتماد على الوسائل الإلكترونية ومواكبة التجديد الحاصل رقمياً عبر شبكة الإنترنت، المبادرة إلى عقد توأمة مع مؤسسات تعليمية دولية تستفيد بموجبها من هبات تدعم بها مواردها الرقمية، عقد اتفاقيات مع حكومات الدول المتقدمة.

وتناولت دراسة رمضان (2012) تأثير موقف الطلاب من ريادة الأعمال في نيتهم للشروع بأعمال ريادية، وتكونت عينة الدراسة (406) طالباً وطالبة من طلاب جامعة دمشق، وبعض الجامعات الخاصة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن نسبة الطلاب الذين يفضلون العمل لحسابهم الخاص أكبر من الذين يفضلون العمل لدى غيرهم سواء كان قطاعاً عاماً أم خاصاً، وأيضاً وجود نية لدى طلاب الجامعة للبدء بمشروع ريادي، كما ظهر تأثير لمتغير وقف الطالب من العمل الريادي في نيته للبدء بمشروع ريادي، ووجود تأثير للأهل والأصدقاء في نية الطلاب، ووجود تأثير لمتغير الفعالية الذاتية، وكذلك هناك فروقاً في نية الطالب نحو ريادة الأعمال تعود لمتغير الجنس، وإلى كون أحد الوالدين أو كليهما يملك عملاً ريادياً.

ثانياً- الدراسات الأجنبية:

هدفت دراسة (Karabulut & Dogan, 2018) إلى تحديد الكفايات العامة ومستويات ريادة الأعمال للطلاب الجامعيين في كليات العلوم الرياضية من خلال المتغيرات الديمغرافية المختلفة، وتكونت عينة الدراسة من (1230) طالباً وطالبة في كليات العلوم الرياضية لخمس جامعات مختلفة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة بين المتغيرات الجنسية والمستوى العام للكفايات وريادة الأعمال، ووجود علاقة ذات معنى مع المتغيرات الجامعية التي يدرسونها، حيث وجد علاقة إيجابية بين المستوى العام لكفايات الطلاب ومستويات ريادة الأعمال.

وسعت دراسة (You, Zhu & Ding, 2017) إلى الوقوف على الواقع الحالي لريادة الأعمال الطلابية وممارسات التوجيه المؤسسي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت بيانات من المسح المؤسسي على مستوى البلاج لمديري الخدمات المهنية في (840) كلية وجامعة صينية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن خريجي الجامعات الصينيين يتمتعون بمستوى عالٍ من نوايا ريادة الأعمال، إلا أن عدد رواد الأعمال الفعليين منخفض، والتواجد الفعلي لريادة الأعمال ليست

بالنسبة العالية، وينبغي على الحكومات ومؤسسات التعليم العالي الاهتمام بتنمية روح ريادة الأعمال للطلاب الجامعيين، بالإضافة إلى توفير دعم كبير للشركات الناشئة استنادًا إلى الحاجة الفعلية لتلك الشركات.

واهتمت دراسة (Kalimasi & Herman, 2016) إلى تعرف واقع إدماج تعليم ريادة الأعمال عبر المناهج الدراسية في جامعتين حكوميتين في تنزانيا، والوقوف على الدور الهام للدعم الذي تقدمه الجهات المانحة في تعزّي ريادة الأعمال عبر المناهج الدراسية، واستخدمت الدراسة المقابلات المتعمقة وتحليل الوثائق لجمع البيانات، حيث أجريت مقابلات معمقة مع (21) محاضرًا من جامعة (UDSM) في كليات مختلفة، وبالنسبة لجامعة (Mzumbe) شملت العينة (12) محاضرًا من كليات مختلفة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المناهج المختلفة لريادة الأعمال لا تزال محدودة إلى حد كبير ويرجع ذلك إلى أن تنفيذها لا يناسب الاحتياجات التربوية لبعض التخصصات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- تشابه البحث الحالي مع معظم الدراسات السابقة في اتباعها المنهج الوصفي كدراسة الحماد (2019)، ودراسة محمود (2016)، ودراسة (Karabulut & Dogan, 2018)، ودراسة (You, Zhu & Ding, 2017)، واستخدمت دراسة طاهر (2017) المنهجين الوثائقي والوصفي معًا.
- تشابهت أداة دراسة محمود (2016) مع أداة البحث الحالي في استبانة، في حين كانت أداة دراسة البلوشية وآخرون (2020) ودراسة (Kalimasi & Herman, 2016) في مقابلة لجمع البيانات.
- اختلفت عينات الدراسات السابقة مع عينة البحث الحالي، حيث تكونت عينة دراسة حسونة (2019) ودراسة الحماد (2019)، ودراسة طاهر (2017)، ودراسة رمضان (2012)، ودراسة (Karabulut & Dogan, 2018)، ودراسة (You, Zhu & Ding, 2017)، ودراسة (Kalimasi & Herman, 2016) من طلبة وطالبات الجامعات، وأيضًا تكونت عينة دراسة محمود (2016) من أعضاء هيئة التدريس.
- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث الأماكن التي أجريت فيها، وفي بعض المتغيرات التابعة التي تناولتها.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في:

- تعريف مصطلحاته، وكذلك إعداد الخلفية النظرية للبحث الحالي.
- اختيار منهج البحث المناسب لطبيعة متغيراته.
- كيفية اختيار مجتمع وعينة البحث، وبناء أدوات البحث.
- تحديد الأساليب الإحصائية الملائمة؛ للإجابة على أسئلته.
- معرفة كيفية تفسير ومناقشة نتائجه، ووضع توصياته ومقترحاته.

منهجية البحث وإجراءاته:

أولاً- منهج البحث:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وذلك للإجابة على أسئلة البحث وتحقيق أهدافه وأغراضه.

ثانيًا- مجتمع البحث:

يمثل المجتمع الأصلي للبحث الحالي جميع طلاب مراحل التعليم العام في المدارس التابعة لإدارة تعليم منطقة عسير بالمملكة العربية السعودية.

ثالثًا- عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (100) طالبًا وطالبة من طلاب مراحل التعليم العام من إدارة تعليم منطقة عسير في المملكة العربية السعودية، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، وذلك خلال العام الدراسي (1440هـ-1441هـ).

رابعًا- أداة البحث:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث الحالي "دور التحول الرقمي في التعليم لتطوير مهارات ريادة الأعمال الافتراضية لدى طلاب التعليم العام"، قامت الباحثة بعمل استبانة لتقيس دور التحول الرقمي في التعليم لتطوير مهارات ريادة الأعمال الافتراضية لدى طلاب التعليم العام، بالإضافة إلى المعوقات التي تحول دون التحول الرقمي في التعليم لتطوير مهارات ريادة الأعمال الافتراضية لديهم.

إذ تمت الاستجابة على فقرات الاستبانة وفقًا لتدرج خماسي على طريقة مقياس ليكرت (بدرجة كبيرة جدًا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدًا) وتصحح بالدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، حيث أن جميع الفقرات إيجابية التصحيح، ولا توجد فقرات سلبية، وفي ضوء ذلك، تكونت الاستبانة من (19) فقرة، توزعت على محورين، هما:

- المحور الأول: دور التحول الرقمي في التعليم لتطوير مهارات ريادة الأعمال الافتراضية، وتكونت من (10) فقرات.
- المحور الثاني: المعوقات التي تحول دون التحول الرقمي في التعليم لتطوير مهارات ريادة الأعمال الافتراضية، وتكونت من (9) فقرات.

صدق وثبات أداة البحث:

1- صدق أداة الاستبانة:

قامت الباحثة بتطبيق أداة الاستبانة على عينة استطلاعية عشوائية من مجتمع البحث الأصلي من خارج عينة البحث، حيث بلغ عددها (20) طالبًا وطالبة، وذلك لحساب صدق الاتساق الداخلي، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لكل محور من محوري الاستبانة، كما يوضحها الجدول (4) التالي:

جدول (1): معامل ارتباط كل فقرة من فقرات أداة الاستبانة مع الدرجة الكلية لمحموري التي تنتمي إليه.

معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
فقرات المحور الثاني		فقرات المحور الأول	
0,781	1	0,743	1
0,833	2	0,652	2
0,641	3	0,512	3
0,789	4	0,788	4
0,791	5	0,753	5
0,711	6	0,681	6
0,670	7	0,864	7
0,771	8	0,732	8
0,879	9	0,797	9
		0,600	10

يتضح من خلال الجدول (1) السابق، أن جميع الفقرات قد حققت ارتباطات دالة مع الدرجة الكلية لمحوري الاستبانة التي تنتمي إليها عند مستوى دلالة (0,01)، أو (0,05)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (-0,512-0,879)، وهذا يؤكد أن أداة الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

2- ثبات الاستبانة:

تم حساب معامل كرونباخ ألفا لفقرات الاستبانة وهي طريقة من طرق حساب الثبات، وذلك لإيجاد معامل ثبات أداة الاستبانة، تم إيجاد قيمة معامل ألفا لمحوري الاستبانة، وكذلك للدرجة الكلية لها، كما يوضحها الجدول (2) التالي:

جدول (2): معاملات ثبات فقرات أداة الاستبانة بطريقة معامل ألفا كرونباخ.

م	محوري الاستبانة	عدد الأسئلة	معامل ألفا كرونباخ
1	المحور الأول: دور التحول الرقمي في التعليم لتطوير مهارات ريادة الأعمال الافتراضية	10	0,90
2	المحور الثاني: المعوقات التي تحول دون التحول الرقمي في التعليم لتطوير مهارات ريادة الأعمال الافتراضية	9	0,89
	الدرجة الكلية لفقرات أداة الاستبانة	19	0,89

يتضح من الجدول (2) السابق، أن معامل الثبات الكلي (0,89)، وهذا يدل على أن أداة الاستبانة تتمتع بدرجة كبيرة من الثبات، اطمأنت الباحثة إلى تطبيقها على عينة البحث الأصلي.

مما سبق، تأكدت الباحثة أن أداة الاستبانة تتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات، مما يُعزز ذلك مصداقية النتائج النهائية التي ستحصل عليها جراء تطبيقها للبحث الحالي.

خامساً- الأساليب الإحصائية:

تمت المعالجة الإحصائية للبيانات من خلال الأساليب الإحصائية التالية:

- 1- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)؛ للتأكد من الصدق البنائي، وصدق الاتساق الداخلي لفقرات أداة الاستبانة.
- 2- معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)؛ للتحقق من ثبات فقرات أداة الاستبانة.
- 3- التكرارات والمتوسطات الحسابية؛ لتحديد استجابات عينة البحث نحو فقرات أداة الاستبانة.

عرض وتفسير نتائج البحث:

المحك المعتمد في البحث:

لتحديد المحك المعتمد في البحث الحالي، تم حساب طول خلايا المقياس الخماسي لطريقة ليكرت (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محوري الاستبانة، حيث تم حساب المدى (5-1=4)، وتم تقسيمه على عدد خلايا أداة الاستبانة للحصول على طول الخلية الصحيح أي (5/4=0,80)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في أداة الاستبانة (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا، كما يأتي:

- من 1 إلى أقل من 1,80 يمثل درجة (قليلة جداً).
- من 1,80 إلى أقل من 2,60 يمثل درجة (قليلة).
- من 2,60 إلى أقل من 3,40 يمثل درجة (متوسطة).
- من 3,40 إلى أقل من 4,20 يمثل درجة (كبيرة).
- من 4,20 إلى أقل من 5,0 يمثل درجة (كبيرة جداً).

مناقشة النتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: **"ما مهارات ريادة الأعمال الافتراضية المراد تطويرها لدى طلاب**

التعليم العام؟"

وللإجابة على هذا السؤال، تم الاطلاع على أدبيات البحث، حيث وجدت الباحثة أن تصنيفات مهارات ريادة الأعمال الافتراضية قد تعددت وتنوعت، إذ أشارت إلى أنه يمكن تصنيف المهارات المطلوبة للريادة في ثلاثة أنواع رئيسة على النحو التالي:

- المهارات التكنولوجية: القدرة على الاتصال، مراقبة البيئة، إدارة الأعمال التقنية، القدرة على التنظيم، بناء العلاقات والشبكية، العمل ضمن فريق.
- مهارات إدارة الأعمال: وضع الأهداف، التخطيط، اتخاذ القرار، العلاقات الإنسانية، التسويق، المالية المحاسبة، الإدارة، الرقابة، التفاوض.
- المهارات الريادية الشخصية: الرقابة والالتزام، المخاطرة، الإبداع، المثابرة، التركيز على التغيير.

وبالتالي، فإن مهارات ريادة الأعمال الافتراضية تتعلق بالمهارات التكنولوجية ومهارات إدارة الأعمال والمهارات الريادية الشخصية والتي يمكن استخدامها في البيئات الافتراضية مثل منصة مدرستي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: "ما دور التحول الرقمي في التعليم لتطوير مهارات ريادة الأعمال الافتراضية لدى طلاب التعليم العام؟"

وللإجابة على هذا السؤال، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والنسبية للمحور الأول للاستبانة الذي يتعلق بدور التحول الرقمي في التعليم لتطوير مهارات ريادة الأعمال الافتراضية لدى طلاب التعليم العام، وذلك كما يوضحها الجدول (3) التالي:

جدول (3): المتوسطات الحسابية والنسبية لفقرات المحور الأول: دور التحول الرقمي في التعليم لتطوير مهارات ريادة الأعمال الافتراضية في الاستبانة (ن=100)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط النسبي	الترتيب	الحكم
1	استخدام البيئات الافتراضية عن بعد كمنصة مدرستي في تحفيز الطالب على إدارة المخاطرة ليكون رياديًا ناجحًا.	3,47	69,4	6	كبيرة
2	استخدام البيئات الافتراضية عن بعد كمنصة مدرستي في تحفيز الابداع لدى الطالب ليكون رياديًا ناجحًا.	3,51	70,2	5	كبيرة
3	استخدام البيئات الافتراضية عن بعد كمنصة مدرستي في تحفيز الطالب على المثابرة والتحدى ليكون رياديًا ناجحًا.	3,37	67,4	9	متوسطة
4	استخدام البيئات الافتراضية عن بعد كمنصة مدرستي في تحفيز الطالب على وضع الأهداف التخطيطية المستقبلية ليكون رياديًا ناجحًا.	3,36	67,2	10	متوسطة
5	استخدام البيئات الافتراضية عن بعد كمنصة مدرستي في تحفيز الطالب على القدرة على تنظيم أفكاره ليكون رياديًا ناجحًا.	3,39	67,8	8	متوسطة
6	استخدام البيئات الافتراضية عن بعد كمنصة مدرستي في تحفيز الطالب على القيادة وإدارة التغيير ليكون رياديًا ناجحًا.	3,44	78,8	7	كبيرة
7	استخدام البيئات الافتراضية عن بعد كمنصة مدرستي في تحفيز الطالب على مراقبة البيئة المحيطة للمشاريع الريادية ليكون رياديًا ناجحًا.	3,90	83,0	2	كبيرة
8	استخدام البيئات الافتراضية عن بعد كمنصة مدرستي في تحفيز الطالب على بناء علاقات انسانية مع زملائه والمعلمين وقائدي المدارس ليكون رياديًا ناجحًا.	3,92	84,2	1	كبيرة
9	استخدام البيئات الافتراضية عن بعد كمنصة مدرستي في تحفيز الطالب على التفاوض مع الآخرين حول الأفكار الملهمة ليكون رياديًا ناجحًا.	3,52	70,4	4	كبيرة
10	استخدام البيئات الافتراضية عن بعد كمنصة مدرستي للعمل ضمن فريق من خلال التعلم التعاوني ليكون رياديًا ناجحًا.	3,62	72,4	3	كبيرة
المعدل الكلي		3,55	72,6	كبيرة	

يوضح الجدول السابق ما يلي:

- 1- المحور الأول دال إحصائياً حسب المحك المعتمد في البحث الحالي، وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (3,55)، وبوزن نسبي (72,6%)، وبدرجة كبيرة، وهذا يعني أن عينة البحث ترى بأن دور التحول الرقمي في التعليم لتطوير مهارات ريادة الأعمال الافتراضية لدى طلاب التعليم العام، جاءت بدرجة كبيرة وبنسبة تأييد 72,6%.
- 2- جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (8) والتي تنص على "استخدام البيئات الافتراضية عن بعد كمنصة مدرستي في تحفيز الطالب على بناء علاقات انسانية مع زملائه والمعلمين وقائدي المدارس ليكون ريادياً ناجحاً"، بمتوسط حسابي (3,92) وبوزن نسبي (84,2%) بدرجة كبيرة.
- 3- جاءت في المرتبة الثانية الفقرة رقم (7) والتي تنص على "استخدام البيئات الافتراضية عن بعد كمنصة مدرستي في تحفيز الطالب على مراقبة البيئة المحيطة للمشاريع الريادية ليكون ريادياً ناجحاً"، بمتوسط حسابي (3,90) وبوزن نسبي (83%) بدرجة كبيرة.
- 4- جاءت في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (10) والتي تنص على "استخدام البيئات الافتراضية عن بعد كمنصة مدرستي للعمل ضمن فريق من خلال التعلم التعاوني ليكون ريادياً ناجحاً"، بمتوسط حسابي (3,62) وبوزن نسبي (72,4%) بدرجة كبيرة.
- 5- جاءت في المرتبة الرابعة الفقرة رقم (9) والتي تنص على "استخدام البيئات الافتراضية عن بعد كمنصة مدرستي في تحفيز الطالب على التفاوض مع الآخرين حول الأفكار الملهمة ليكون ريادياً ناجحاً"، بمتوسط حسابي (3,52) وبوزن نسبي (70,4%) بدرجة كبيرة.
- 6- جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (4) والتي تنص على "استخدام البيئات الافتراضية عن بعد كمنصة مدرستي في تحفيز الطالب على وضع الأهداف التخطيطية المستقبلية ليكون ريادياً ناجحاً"، بمتوسط حسابي (3,36) وبوزن نسبي (67,2%) بدرجة متوسطة.

وُرجع هذه النتائج إلى طبيعة المناهج التربوية التي تشتمل على أنواع التفكير المختلفة كالتفكير الابداعي والناقد وغيره، وأيضاً الاهتمام الزائد لشخصية المتعلم الريادية القيادية والقادرة على اتخاذ القرارات وإدارة التغيير وضبط النفس، وكذلك وجود مشروعات ريادية في المناهج التربوية، وبالتالي فهي تحتاج إلى معدات وأجهزة إلكترونية افتراضية؛ لتنفيذ هذه المشروعات الريادية والتي تكلف الكثير من المال والجهد وتحتاج إلى طلاب يمتلكون الموهبة والابتكار، وكذلك اهتمام إدارة تعليم مدارس المملكة العربية السعودية بأبحاث الطلبة الريادية التي يقومون بها، وكل هذا كان من خلال التحول الرقمي في التعليم كالبيئات الافتراضية كمنصة مدرستي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على: "ما المعوقات التي تحول دون التحول الرقمي في التعليم لتطوير مهارات ريادة الأعمال الافتراضية لدى طلاب التعليم العام؟"

وللإجابة على هذا السؤال، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والنسبية للمحور الثاني للاستبانة الذي يتعلق بالمعوقات التي تحول دون التحول الرقمي في التعليم لتطوير مهارات ريادة الأعمال الافتراضية لدى طلاب التعليم العام، وذلك كما يوضحها الجدول (4) التالي:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والنسبية لفقرات المحور الثاني: المعوقات التي تحول دون التحول الرقمي في التعليم لتطوير مهارات ريادة الأعمال الافتراضية في الاستبانة (ن=100)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط النسبي	الترتيب	الحكم
1	عدم وجود خبرة كافية للتعامل مع الوسائط الرقمية.	3,53	70,66	2	كبيرة
2	صعوبة استخدام منصة مدرستي كمنصة افتراضية تعليمية.	3,46	69,20	5	كبيرة
3	عدم اتقان اللغة العربية المستخدمة في منصة مدرستي.	3,51	70,28	3	كبيرة
4	ضعف خدمات التوجيه والارشاد على استخدام تقنيات التحول الرقمي للتعليم كمنصة مدرستي الافتراضية.	3,55	71	1	كبيرة
5	صعوبة الوصول إلى المعلومات المطلوبة.	3,50	70	4	كبيرة
	المعدل الكلي	3,51	70,23		كبيرة

يوضح الجدول السابق ما يلي:

- 1- المحور الثاني دال إحصائيًا حسب المحك المعتمد في البحث الحالي، وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (3,51)، وبوزن نسبي (70,23%)، وبدرجة كبيرة، وهذا يعني أن عينة البحث ترى بأن المعوقات التي تحول دون التحول الرقمي في التعليم لتطوير مهارات ريادة الأعمال الافتراضية لدى طلاب التعليم العام، جاءت بدرجة كبيرة وبنسبة تأييد 70,23%.
 - 2- جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (4) والتي تنص على "ضعف خدمات التوجيه والارشاد على استخدام تقنيات التحول الرقمي للتعليم كمنصة مدرستي الافتراضية" بمتوسط حسابي (3,55) وبوزن نسبي (71%) بدرجة كبيرة.
 - 3- جاءت في المرتبة الثانية الفقرة رقم (1) والتي تنص على "عدم وجود خبرة كافية للتعامل مع الوسائط الرقمية" بمتوسط حسابي (3,53) وبوزن نسبي (70,66%) بدرجة كبيرة.
 - 4- جاءت في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (3) والتي تنص على "عدم اتقان اللغة العربية المستخدمة في منصة مدرستي" بمتوسط حسابي (3,51) وبوزن نسبي (70,28%) بدرجة كبيرة.
 - 5- جاءت في المرتبة الرابعة الفقرة رقم (5) والتي تنص على "صعوبة الوصول إلى المعلومات المطلوبة" بمتوسط حسابي (3,50) وبوزن نسبي (70%) بدرجة كبيرة.
 - 6- جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (2) والتي تنص على "صعوبة استخدام منصة مدرستي كمنصة افتراضية تعليمية"، بمتوسط حسابي (3,46)، بوزن نسبي (69,20%) بدرجة كبيرة.
- وُرجع هذه النتائج إلى عدم تدريب المعلمين على التوجيه والارشاد لطلابهم لاستخدام منصة مدرستي في التعليم، وعدم الخبرة الكافية للطلاب للتعامل مع الوسائط الرقمية كالمنصات الالكترونية، وكذلك ضعفهم في اللغة العربية من ناحية الكتابة والقراءة، وهذا يجعلهم لا يستطيعون استخدام منصة مدرستي بطريقة مثالية لتنمية مهاراتهم الريادية في المشاريع المختلفة التي سوف يصنعونها مستقبلاً، وكذلك صعوبة الوصول إلى المناهج التربوية في منصة مدرستي لعدم خبرتهم الكافية في استخدامها.

توصلت نتائج البحث إلى:

- 1- أن مهارات قيادة الأعمال الافتراضية المراد تطويرها لدى طلبة التعليم العام هي المهارات التكنولوجية ومهارات إدارة الأعمال والمهارات الريادية الشخصية التي تُستخدم في البيئات الافتراضية مثل منصة مدرستي.
- 2- أن المتوسط الحسابي للمحور الأول: دور التحول الرقمي في التعليم لتطوير مهارات قيادة الأعمال الافتراضية لدى طلاب التعليم العام، قد بلغ (3,55)، وبوزن نسبي (72,6%) بدرجة كبيرة.
- 3- أن المتوسط الحسابي للمحور الثاني: المعوقات التي تحول دون التحول الرقمي في التعليم لتطوير مهارات قيادة الأعمال الافتراضية لدى طلاب التعليم العام، قد بلغ (3,51)، وبوزن نسبي (70,23%) بدرجة كبيرة.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي، فقد أوصت الباحثة بما يلي:

- 1- العمل على تطوير قدرات الطلبة لمهارات قيادة الأعمال الافتراضية خصوصاً عند استخدام البيئات الافتراضية كمنصة مدرستي، وذلك من خلال تقديم التوجيه والارشاد المناسب لهم من قبل المعلمين.
- 2- ضرورة توظيف تقنيات التحول الرقمي في التعليم المتنوعة لتنفيذها في المناهج التربوية بهدف إكساب الطلاب مهارات قيادة الأعمال لعمل المشاريع الريادية مستقبلاً.
- 3- التأكيد على مسؤولي التربية ووزراء التربية والتعليم السعودية على أهمية تطوير مهارات قيادة الأعمال الافتراضية في المناهج التربوية، لما لها أثر كبير في تنمية القدرات التحصيلية لدى الطلبة.
- 4- الاهتمام برؤية المملكة العربية السعودية 2030 والعمل على تطبيق ما جاءت بها نحو تطوير مهارات قيادة الأعمال الافتراضية من أجل تطوير قدرات الطلبة العقلية والابتكارية والريادية.

قائمة المراجع:

أولاً- المراجع العربية:

- إبراهيم، عصام (2015). التعليم الريادي، مدخل لدعم توجه طلاب الجامعة نحو الريادة والعمل الحر، مجلة كلية التربية- جامعة بورسعيد. (18)، 132-177.
- البلوشية، نوال وآخرون (2020). واقع التحول الرقمي في المؤسسات العمانية، جامعة السلطان قابوس، عمان: دار جامعة حمد بن خليفة للنشر.
- حايك، هيام (2020). التحول الرقمي والإدارة المستدامة في مؤسسات التعليم العالي، تم استرجاعه بتاريخ 28-9-2020م، عبر الرابط <http://blog.naseej.com> الالكتروني.
- حسنوة، أميرة (2019). برنامج مقترح قائم على المشروعات لتنمية مفاهيم ومهارات قيادة الأعمال لدى طلاب المعاهد العليا التجارية وقياس فاعليته، دراسات في التعليم الجامعي، المؤتمر القومي العشرين (العربي الثاني عشر)، العدد (43)، 20-21 أبريل 2015م.
- الحماد، أسماء (2019). واقع تربية الطلبة على قيادة الأعمال في الجامعات الأردنية ومقترحات تطويرها، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الدبوسي، سامي (2017). رؤية طلاب جامعة تبوك حول ثقافة قيادة الأعمال، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية. المركز القومي للبحوث- فلسطين. 1 (8)، 20-41.

الرحيوي، عبدالكريم (2013). التربية الرقمية وتأهيل التعليم، مجلة العلوم التربوية، (57)، ص42-50.

رمضان، ريم (2012). تأثير موقف الطلاب من ريادة الأعمال في نيتهم للشروع بأعمال ريادية. مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية. 28 (2)، ص361-385.

السعيد، عصام (2015). التعليم الريادي: مدخل لدعم توجه طلاب الجامعة نحو الريادة والعمل الحر، مجلة كلية التربية-جامعة بورسعيد. (18)، 132-177.

الشميري، أحمد (2010). دور التعليم في دعم رأس المال الجريء في المملكة العربية السعودية، ريادة الأعمال، منتدى رأس المال الجريء. الشميري، أحمد والمبيرك، وفاء (2011). ريادة الأعمال. ط2، الرياض: مكتبة الشقيري.

العثيم، علي (2012). آليات دعم ومساندة ريادة الأعمال بالمملكة، يوم شباب الإبداع وريادة الأعمال، اللجنة الوطنية لشباب الأعمال، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

گران، سارة (2017). التعلم الرقمي التربية والمهارات في العصر الرقمي، تقرير حول الندوة الاستشارية المعنية بالتعلم الرقمي التي عُقدت كجزء من برنامج معهد كورشام للقيادة الفكرية لعام 2017.

محمد، هاني (2014). تنظيم وتطوير الأعمال قياس الأداء المتوازن. عمان: دار المعنز للنشر والتوزيع.

محمود، أمل (2016). تأثير التحول الرقمي للمعرفة على الثقافة المعلوماتية للمتخصصين في مجال الآداب والعلوم الإنسانية من أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب بقنا، العدد 43، ص1-55.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (2012). مشروع التعليم للريادة في الدول العربية: المكون الثاني (2010-2012). تقرير توافي.

المنظمة الوطنية الموحدة (GOV) (1441هـ). التحول الرقمي. تم استرجاعه بتاريخ: 2020-9-29م عبر الرابط الإلكتروني: <https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/aboutksa/digitaltransformation>

موقع (FMSS) (2019). التحول الرقمي للأنظمة التعليمية. تم استرجاعه بتاريخ 2020-9-28م، عبر الرابط الإلكتروني: <https://www.fmss.com>.

يوسف، فتح الرحمن (2019). استراتيجية سعودية للتحول الرقمي في 23 ألف مدرسة، تم استرجاعه بتاريخ 2020-9-30م، عبر الرابط الإلكتروني: <https://aawsat.com>

ثانيًا- المراجع الأجنبية:

- Almahdi, H. & Dickson, K. (2012). Entrepreneurship Education and development as integral part of the enterprise system in Saudi Arabia, European, mediterranean & Middle eastern conference on information systems 2010 (EMCIS 2010). Abu Dhabi, UAE.
- Costin, Y. et al (2018). Using simulation to develop entrepreneurial skills and mindset, an exploratory case study, 136-145.
- Kalimasi, P & Herman, C. (2016). Integrating entrepreneurship education across university wide curricula, The case of two public universities in Tanzania. Industry and Higher Education, 30(5), 344-354.
- Karabulut, E & Dogan, P. (2018). Investigation of Entrepreneurship Trends and General General Competency Levels of University Students Studying at Faculty of Sports Sciences. Journal of Education and Training studies, 6 (4), 212-220
- Reitz, J. (2002). ODLIS: Online dictionary for library and information science, from: <http://vlado.fmf.uni-lj.si/pub/networks/data/dic/odlis/odlis.pdf>
- You, Y., Zhu, F & Ding, X. (2017). College student entrepreneurship in China, Results from a National survey of Directors of Career Services in Chinese Higher Education Institutions. Current Issues in Comparative Education, 19 (2), 64-83.

متطلبات البرمجيات الأساسية لمنصات التعليم الإلكتروني وأثرها على جودة العملية التعليمية

الأستاذة / فحاء حمد معيتق آل خزيم رشدي

باحثة دراسات عليا

Falha2011@hotmail.com

الملخص

انتشرت منصات التعليم الإلكتروني في الآونة الأخيرة انتشاراً كبيراً لدرجة أن هناك الكثير من الجامعات العالمية انتقلت من الاعتماد الجزئي إلى الاعتماد الكلي عليها. ولهذا أصبح من الضروري معرفة المتطلبات البرمجية الأساسية لبناء هذه المنصات، ووضع أسس علمية قائمة على التجربة والتحليل في إنشاء وتطوير منصات التعليم الإلكتروني المستقبلية في الوطن العربي. تقدم هذه المرحلة من التحول السريع وجهات نظر واسعة وفرصاً جديدة، ولكن العديد من التحديات والمخاطر أيضاً. فمن الضروري في المقام الأول تطوير قدرات التغيير، لمساعدة مؤسساتنا على الاستجابة لمتطلبات التغيير السريع التي يتطلبها المجتمع. ولضمان الجودة العالية في استخدام منصات التعليم الإلكتروني سنتناول في هذا البحث أهم المتطلبات البرمجية التي يجب توفرها في هذه المنصات. ستكون النظرة في هذا البحث قاصرة على المزايا البرمجية والبيئة التحتية لها وأثرها على تعليم الطلاب في الوطن العربي. ولتحقيق المردود المعرفي للمتعلمين قمنا بعمل استبيان في شهر أكتوبر 2020 عن أهم المزايا في المنصات التعليمية وأثرها في التحصيل العلمي؛ وقد حصلنا على إجابات أكثر من 600 متعلم ومتعلم من الوطن العربي. وقد أبدى 16% منهم صعوبة في استخدام المنصات والبرامج الأخرى دون الاستعانة بدورة تدريبية على هذه البرامج نفسها. بينما أشار نحو 76% منهم عن أن التعليم من خلال المنصات التعليمية المبرمجة لأنظمة الحاسب الشخصي هي الوسيلة الأمثل في التحصيل العلمي. وعن المزايا الضرورية، اختار الأغلبية أهمية وجود ميزة الفصول الافتراضية في المنصة كبديل للفصول الحقيقية.

1- المقدمة

تغير العالم مؤخراً بسبب انتشار جائحة فيروس كورونا المستجد "كوفيد 19"، فانتقل العالم من التواصل الواقعي إلى الافتراضي، وتحتم على الكثير استخدام وسائل التواصل لاستكمال حياتهم اليومية. وقد طال تأثير جائحة فيروس كورونا الأنظمة التعليمية في جميع أنحاء العالم، ما أدى إلى إغلاق المدارس والجامعات على نطاق واسع. وحسب تقرير لليونسكو في مارس 2020 [1] أعلنت الحكومات في 73 دولة إغلاق المدارس، من بينهم 56 دولة أغلقت المدارس بشكل كامل في جميع البلاد، وقد أثر هذا الإغلاق على نحو 421 مليون متعلم على مستوى العالم. وللمحد من توقف العملية التعليمية توصي منظمة اليونسكو باستخدام برامج التعلم عن بعد والتطبيقات والمنصات التعليمية المفتوحة التي يمكن للمدارس والمعلمين استخدامها للوصول إلى المتعلمين. ومن هنا جاءت دعوات "التعلم عن بعد" لتجتاح العالم كجائحة وباء كورونا المستجد. ولذلك اتجهت الأنظمة والمؤسسات التعليمية للبحث عن التطبيقات والبرامج التي تساعد المتعلمين في التعلم عن بعد لتيسير العملية التعليمية.

وقد دخل النظام الأكاديمي فترة من التغيير الكبير والثوري في بعض الجوانب. فقوى السوق تهتم بشكل متزايد بالتعليم المتقدم، وزادت المنافسة الأكاديمية وأظهرت التكنولوجيا تأثيراً كبيراً ومبتكراً في مجالات عديدة. أصبح الطلاب اليوم

أكثر نشاطاً وإدراكاً للقدرات التكنولوجية، فهم اعتادوا الآن على التفاعل ويملكون خبرات التواصل والتشغيل؛ ويشكلون الآن الجيل الرقمي ولديهم سهولة الوصول إلى العالم الأكاديمي بأكمله بضغطة زر.

أ. أهمية وأهداف الدراسة

أصبحت معايير اختيار منصات التعلم عن بعد والتعليم الإلكتروني واحدة من أهم النقاط التي تبحث عنها المؤسسات التعليمية والتي تؤثر بشكل مباشر في جودة التعليم. في هذا البحث سنقوم بتوضيح وتبسيط الضوء على أهم المتطلبات البرمجية التي يجب توفرها في هذه البرامج والمنصات التعليمية للحفاظ على جودة التعليم بقدر المستطاع. وبسبب اختلاف الثقافات المختلفة في طرق التعامل مع المنصات التعليمية، سنقوم بتوجيه البحث على الطلاب العرب وخصوصاً أن استخدام هذه الوسائل تعتبر مستحدثة في أغلب المؤسسات التعليمية في الوطن العربي.

ب. أسئلة الدراسة

في هذا البحث سنطرح الإجابة على هذه الأسئلة البحثية:

- (1) ما هي أهم المزايا والخواص البرمجية الأساسية المطلوب توافرها في منصات وبرامج التعليم عن بعد.
- (2) ما هي البيئة الأمثل للتحصيل العلمي باستخدام وسائل التعلم عن بعد.
- (3) هل يواجه المستخدمون صعوبة في استخدام منصات وبرامج التعليم عن بعد وبأي نسبة.
- (4) ماهي البرامج الأشهر في التعليم عن بعد في الوطن العربي.
- (5) ماهي المزايا البرمجية الأساسية التي توفر بديل بشكل كبير في منصات وتطبيقات التعليم عن بعد على التعليم التقليدي.

1. الدراسات السابقة

تعتبر مهمة تطوير أو توفير تجربة تعليمية عالية الجودة، خاصة في مجال التعلم الإلكتروني تحدي صعب للغاية [2]. عرض البحث [3] الفوائد من برمجيات التعلم الإلكتروني لمشروع الفصول الافتراضية. وتشير النتائج إلى أن نظام التعلم الإلكتروني سيحدث ثورة في مجال التعليم سواء أكان البرنامج الدراسي بدوام كامل أو جزئي أو عن بعد. حيث وجد الطلاب زيادة التدريس في الفصول الدراسية باستخدام أنظمة برمجيات التعلم الإلكتروني كتجربة ثرية. في البحث [4] استعرض الباحثون التحديات في التعلم الإلكتروني نحو نماذج التفاعل الطبيعي. وتم التأكيد في هذا البحث على المكون المرئي لتجربة التعلم الإلكتروني كميزة مهمة لتطوير المحتوى وتقديمه بشكل فعال، في حين يتم تقديم اعتماد نماذج تفاعل جديدة تعتمد على الواجهات الإدراكية كتوجيه ليصبح التعلم أكثر طبيعية وخبرة فعالة. إن التعلم الإلكتروني ليس مجرد جعل المواد التعليمية التقليدية إلكترونية؛ وإنما تلعب واجهة المستخدم دوراً مهماً في التعلم الإلكتروني ورئيسياً في تحقيق الأهداف التعليمية؛ حتى أن القضايا النفسية في التعلم هي نتائج جديدة في التعلم الإلكتروني التي تؤثر على مدى استفادة المتعلم التي بناء عليها يجب مراعاة تصميم واجهة المستخدم [5].

2. النتائج والمناقشات

لتوثيق البحث بأرقام واقعية، أجرينا استبياناً على متطلبات البرمجيات الأساسية لمنصات التعليم الإلكتروني وأثرها على جودة العملية التعليمية وذلك في أكتوبر لعام 2020م. وتم توزيع الاستبيان بطريقة إلكترونية على طلاب الجامعات

وطلاب الدراسات العليا عن طريق أعضاء هيئة التدريس والمعلمين ليمرروها لطلابهم المسجلين خلال الفصل الدراسي الأول وكانت آلية الوصول إليهم من خلال مجموعات (التواصل الاجتماعي) لمقرراتهم الدراسية التي يشرف عليها أعضاء هيئة التدريس والمعلمين خلال الفصل الدراسي أكتوبر 2020.

وحتى إنه تم التواصل مع بقية الفئات بهذه الآلية، وتم الحرص على أن يكون الاستبيان موزع بطريقة دقيقة ومدرسة قائمة على التنوع للعينة بالوطن العربي من خلال التنسيق مع مشرفين للمجموعات الدراسية التي يستهدفها الاستبيان. وقمنا بجمع إجابات نحو 608 متعلم ومتعلمة من مختلف الفئات التعليمية في الوطن العربي

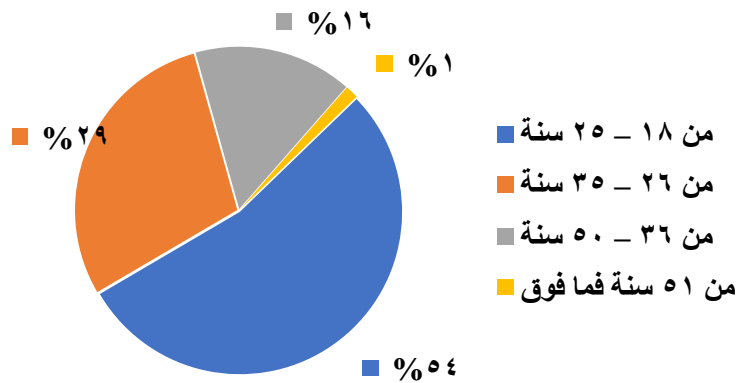
أ. مكونات الاستبيان وتفاصيل العينة

الاستبيان مكون من (14) سؤال مقسمين كالتالي: ثلاثة أسئلة شخصية عن العمر والنوع والمرحلة الدراسية، ست أسئلة عن أسلوب استخدام التعلم عن بعد ومدى الرضى عن التحصيل العلمي، سؤالين عن المنصات المشهورة التي يتلقى منها المتعلمون حالياً، وأخيراً ثلاثة أسئلة عن المزايا والمتطلبات البرمجية الأساسية في منصات التعليم الإلكتروني.

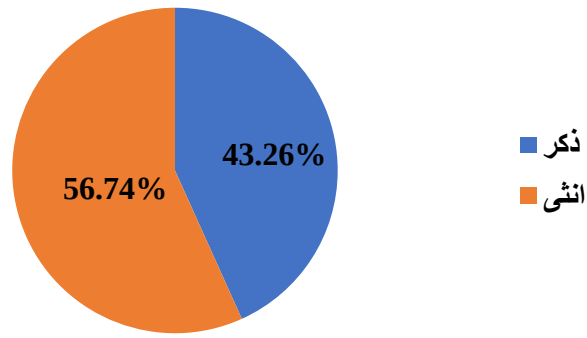
وكانت أعمار 54% من المتعلمين بين 18-25 سنة كما هو موضح في الرسم (1)، بينما انحصر 30% من المتعلمين بين 26-35 سنة و16% منهم بين 36-50 سنة.

في الرسم (2) نرى أن اقبال الفتيات على التعليم الإلكتروني متفوق على الذكور بحوالي 6%. وقد يعود هذا لأن بعض الجامعات العربية كانت توفر منصات تعليم عن بعد للإناث قبل جائحة كورونا.

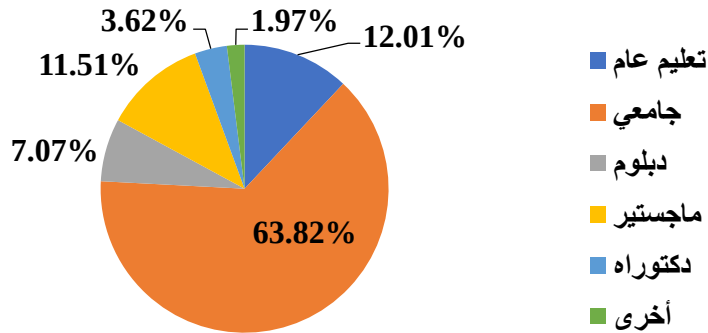
في الرسم (3) نرى أن اقبال الطلاب الجامعيين على التعليم الإلكتروني أكبر بكثير عن الفئات الأخرى فقد تخطى الطلاب الجامعيين 63%. بينما حظي طلاب الماجستير والدكتوراه على نسب متقاربة وهي 12% لكل منهم.



رسم 1: رسم بياني يوضح النسبة بين أعمار المشاركين في الاستبيان



رسم 2: رسم بياني يوضح النسبة بين جنس المشاركين في الاستبيان



رسم 3: رسم بياني يوضح النسبة بين المؤهلات العلمية المشاركين في الاستبيان

ب. نتائج محتويات وبيئة المنصات على الجودة التعليمية

بعد تحليل نتائج الاستبيان وجدنا أن 60% من المتعلمين يرون أن التعلم عن بعد قد حقق لهم تعليم جيد؛ في حين أن 40% لم يحصلوا على تعليم أو مردود علمي متوقع بعد استخدامهم للمنصات والبرامج التعليمية. ونرى أن هذه نسبة كبيرة قد تؤثر على المدى الطويل على جودة التعليم في الوطن العربي.

وجدنا أيضاً أن 25% من المتعلمين لم توفر لهم المنصات التعليمية أي دروس أو محاضرات أو دورات تدريبية أو ورشة عمل عن بعد، وإنما كان تركيز المنصات على التعليم الذاتي والتمارين الدورية. ومن هنا يمكن استنباط أن الدروس وورش العمل عن بعد جانب لا يمكن إهماله أو استبداله بالتعليم الذاتي.

وبعد أن أصبح التعلم عن بعد تجربة جديدة للكثير؛ ألزمتها جائحة كورونا للوطن العربي والعالم اجمع، وجدنا أن 43% من الطلاب لا يؤمنون بجودة التعلم عن بعد، و12% منهم يؤمنون ببعض الشيء بها.

وأما بالنسبة لصعوبات استخدام المنصات وبرامج التعلم عن بعد؛ اتضح أن 16% من المتعلمين وجدوا صعوبة في استخدام هذه المنصات واضطروا لحضور دورات خاصة للتعلم على كيفية استخدامها. بينما هناك 40% واجهوا بعض الصعوبات؛ وقد استطاعوا التغلب عليها مع الوقت من خلال التعلم الذاتي والبحث. في حين أن 44% فقط هم من استطاعوا التعامل مع المنصات دون مشاكل أو صعوبات. ومن هنا نستنتج أن برمجة المنصات والمتطلبات الأساسية بحاجة إلى الاهتمام بحيث تكون مبسطة وسلسلة لجميع الفئات؛ لأن لها عامل مؤثر على جودة التعليم.

أما متوسط عدد الساعات التي يقضيها المتعلمون في التعلم عن بعد؛ فنحو 30% من المتعلمين قضى أقل من 10 ساعات، في حين أن 30% آخرين قضوا أكثر من 50 ساعة و60% يقضون ساعات أكثر من 10 ساعات وأقل من 50 ساعة. وبين هذا التضارب في المدة الزمنية التي يقضيها المتعلمون وجدنا عدة عوامل تؤثر على هذه المدة ومن أهمها نوع الجهاز الذي يستخدمه ونوع المنصة، فنحو 70% من الذين قضوا أكثر من 50 ساعة يستخدمون حاسب شخصي، ونحو 75% منهم يستخدمون المنصة Blackboard [6].

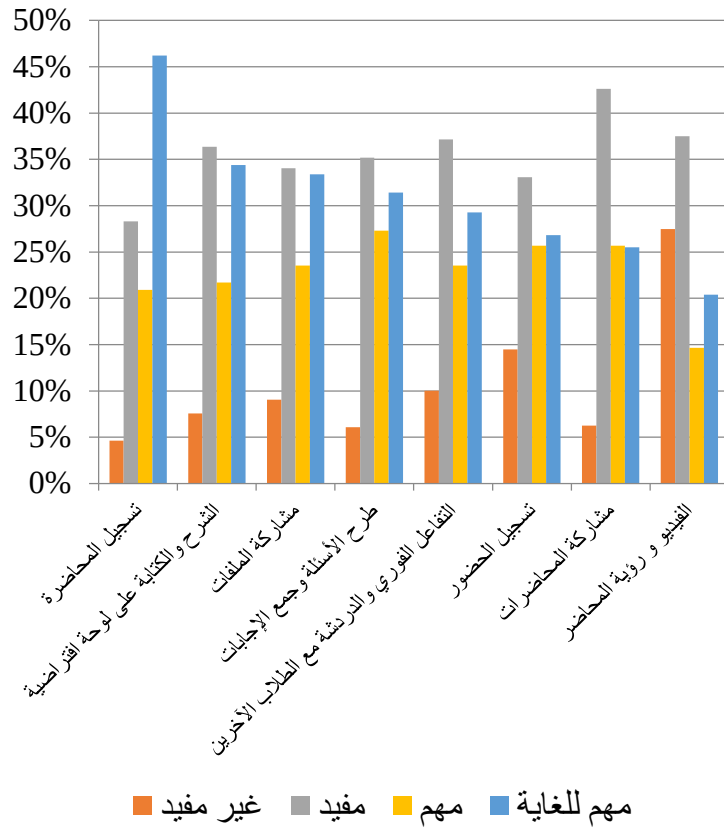
في المجمل هناك 61% من المتعلمين يستخدمون أجهزة حاسب، و48% يستخدمون الجهاز المحمول، و18% يستخدمون الجهاز اللوحي.

ج. نتائج المتطلبات الأساسية في برمجيات التعليم عن بعد

بعد حصر أهم المتطلبات البرمجية في معظم منصات وبرامج التعلم عن بعد، وجد أن أهم الخصائص البرمجية المتوفرة كالتالي:

1. الشرح والكتابة على لوحة افتراضية في أثناء الجلسة
2. التفاعل الفوري والردشة مع الطلاب الآخرين
3. إمكانية تسجيل المحاضرة للمتعلمين للاستماع إليها في وقت لاحق
4. الفيديو ورؤية المحاضر
5. تسجيل الحضور والانصراف للحاضرين
6. طرح الأسئلة وجمع الإجابات أثناء الشرح
7. مشاركة المحاضرات بين المتعلمين
8. مشاركة الملفات

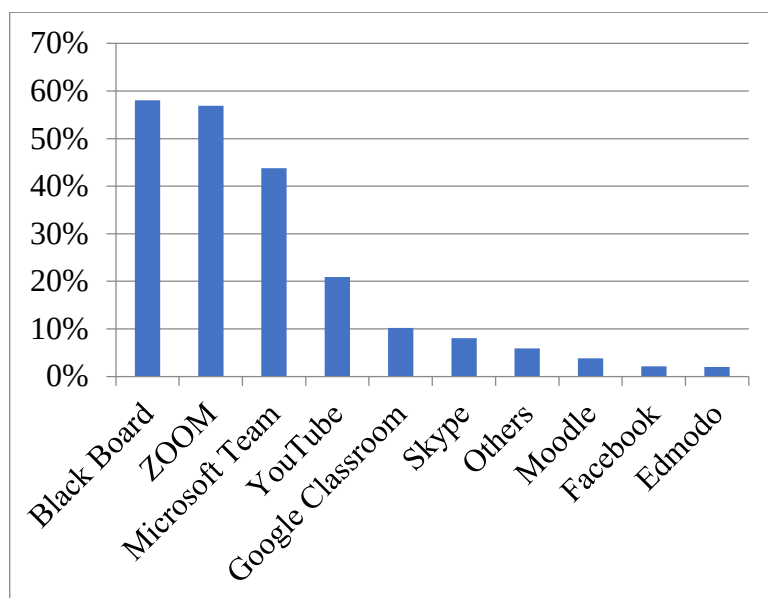
ولمعرفة أهم المميزات بالنسبة للمتعلمين، قمنا بطرح هذه الخصائص في الاستبيان وطلب تحديد درجة الأهمية لكل خاصية من قبل المتعلمين. وباستعراض النتائج وُجد أن 46% من المتعلمين حددوا درجة مهمة للغاية لخاصية تسجيل المحاضرات أثناء الشرح، ويليهما بنسبة 34% خاصية الشرح والكتابة على لوح افتراضي، ونجد أن هذه الخاصية بديل طبيعي للوحة المعلم داخل الفصل بالرغم أنها غير متوفرة في كثير من منصات التعلم عن بعد. وعلى العكس كانت خاصية رؤية المحاضر أثناء الشرح والاجتماع وخاصية تسجيل الحضور تحظى بدرجة غير مفيدة، أما عن باقي الخصائص فقد تفاوتت نسب المشاركة فيها بين المتعلمين؛ ولكن الأغلبية أبدت أهميتها في برامج التعلم عن بعد كما هو موضح في الرسم (4).



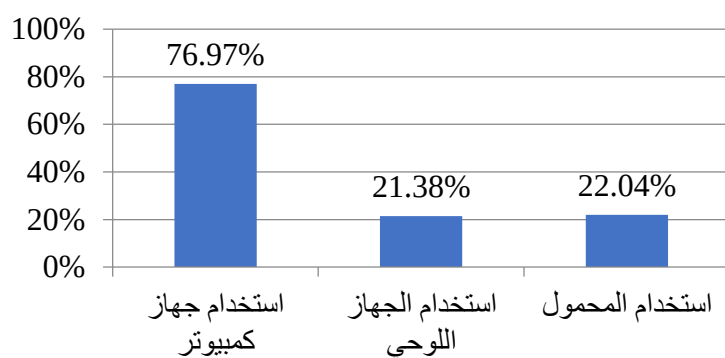
رسم 4: رسم بياني يوضح النسبة بين درجات الأهمية في متطلبات البرمجة الأساسية لمنصات التعلم عن بعد

د. نتائج المنصات وبرامج التعلم عن بعد

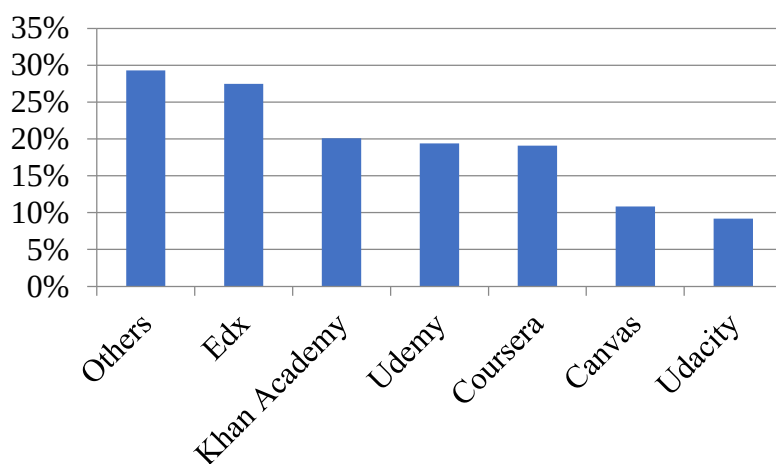
الرسم (5) يوضح البرامج والمنصات الحالية التي يستخدمها المتعلمون، وقد حظيت منصة Blackboard [6] التعليمية، وتطبيق Zoom [7] لإنشاء الاجتماعات المباشرة أكبر نسبة من بين التطبيقات الأخرى. بينما حظي في المرتبة التالية تطبيق Microsoft Team [8] لإدارة الجلسات التعليمية. بينما الرسم (6) يوضح النسبة بين تفضيل التعلم عن بعد باستخدام الأجهزة المختلفة، وحيث أنه متاح استخدام أكثر من إجابة في هذا السؤال نجد أن اجمالي 76.97% من المتعلمين ينظرون إلى الجهاز الحاسوبي على أنه الأمثل في التعلم عن بعد. الرسم (7)، يوضح نسب إقبال المتعلمين على المنصات العالمية الحالية. وقد حظيت أغلب المنصات بنسب متفاوتة.



رسم 5: رسم بياني يوضح النسب بين استخدام المنصات المختلفة



رسم 6: رسم بياني يوضح نسبة تفضيل المتعلمين للوسيلة الأمثل للتعليم عن بعد



رسم 7: رسم بياني يوضح إقبال المتعلمين على المنصات المختلفة للتعليم عن بعد

هـ. نتائج أهم المزايا في برمجيات التعليم عن بعد

قمنا بجمع جميع المزايا الموجودة في جميع المنصات وبرامج الاجتماعات لقياس أهمية كل خاصية بالنسبة للطلاب والمتعلمين، وكانت أشهر الخواص البرمجية كالتالي:

1. خاصية الفصول الافتراضية، وهي تسمح للمتعلمين بالاندماج في الواقع الافتراضي.
2. خاصية سجل الدرجات والنتائج، وهذه الخاصية تسمح للمتعلمين بمتابعة درجاتهم وتقديمهم أول بأول.
3. خاصية الاختبار والتمارين، وهي تمنح المتعلمين فرص متساوية لمراجعة طرق وأسئلة الامتحانات.
4. واجهة حديثة وسهلة الاستخدام، وهي خاصية تضمن وصول المتعلمين للمحتوى العلمي بطريقة سهلة ومبسطة.
5. خاصية الواجبات الأسبوعية وتتبع المناهج
6. خاصية التقويم الذاتي وهي تمنح المتعلمين الفرصة والثقة على قياس مدى استيعابهم للدروس بصفة مستمرة.
7. خاصية التسجيل الذاتي في الدورات، وتمنح المتعلمين حرية التسجيل والخروج من المقررات دون الرجوع للمنسق التعليمي.
8. خاصية توافر الوسائط المتعددة.
9. نظام اعتماد الشهادات الآلي.
10. منتديات الدردشة والمناقشة.
11. خاصية إدارة الملفات التعليمية.
12. خاصية تسجيل الملاحظات أثناء عرض الفيديو.
13. خاصية دعم أجهزة المحمول.
14. خاصية دعم المؤتمرات المرئية والمسموعة.
15. خاصية الإخطار والإشعارات الدورية.
16. خاصية الأسئلة بالتصويت.
17. خاصية التقارير المفصلة.
18. خاصية التقويم.
19. خاصية دعم اللغات الأخرى.

وبمقارنة أهمية الخواص لدى المتعلمين، وجدنا أن خاصية الفصول الافتراضية تحظى بأهمية بالغة (حوالي 57% من المتعلمين). وتليها خاصية وجود سجل الدرجات والنتائج على المنصة بنسبة 51%. الرسم (6) يوضح درجة أهمية المزايا الأساسية في منصات وتطبيقات التعليم عن بعد بالنسبة للمتعلمين.

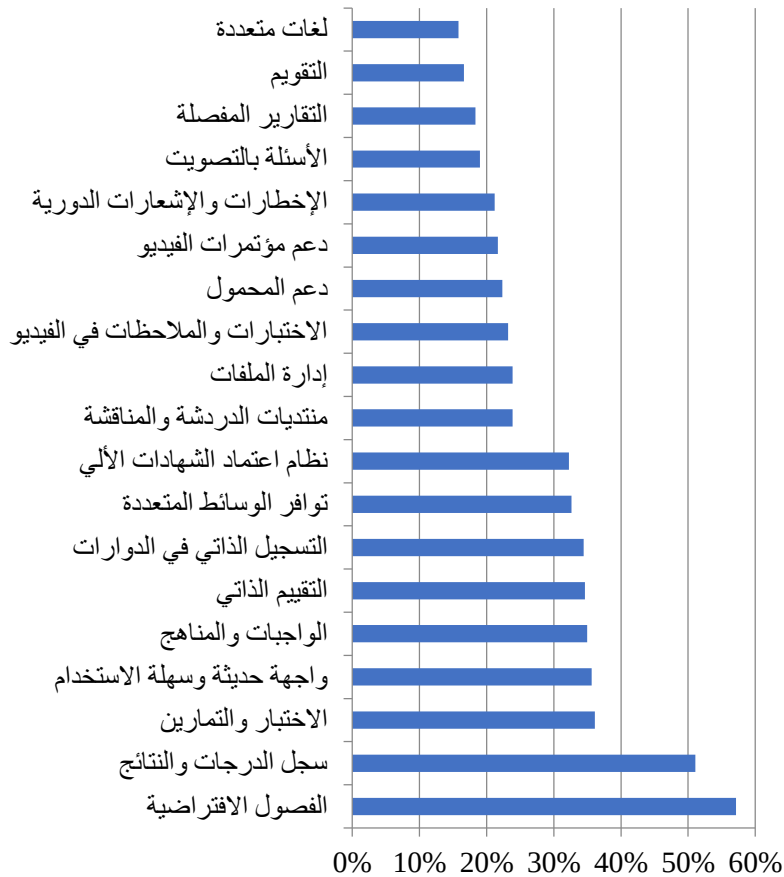
1. التوصيات والمقترحات

نستطيع أن نستنتج من هذا الاستبيان أن التعلم عن بعد يمكن أن يحل محل التعليم التقليدي ولكن إذا توافرت المعايير الأساسية في برمجيات المنصات الإلكترونية. ويمكن اعتبار خاصية الفصول الافتراضية وإتاحة تسجيل المحاضرات للمتعلمين كواحدة من أهم المتطلبات الأساسية لمنصات التعليم الإلكتروني. وأيضاً يجب تطوير واجهة المستخدم بقدرات عالية الجودة لتحسين التعلم وتحفيز المتعلمين وتحسين كفاءة وقت استخدام برامج التعليم الإلكتروني.

وبما أن الحاسب الشخصي يعتبر الأمل في التعلم عن بعد وأن استخدام المحمول والجهاز اللوحي لا يوفر طريقة مثالية لدى معظم المتعلمين، فمن المهم توفير أجهزة حاسب شخصي للمتعلمين في الفصول الجامعية، أو توفير بيئة خاصة

تحتوي على أجهزة حاسب يمكن للمتعلمين الاستعانة بها في حال عدم تمكنهم من شراء حاسب شخصي، كما في المكتبات العامة داخل الحرم الجامعي.

والسبب في أن المنصات العالمية وبرامج الاجتماعات تحظى بأغلبية ساحقة وذلك لأنها توفر بديل جيد عن الحضور الشخصي، بالإضافة لتوفير الوقت والجهد؛ لذا يجب على منظمات ومؤسسات التعليم التفكير بجدية في الاستثمار في برامج نظام التعليم عن بعد وحتى بعد انتهاء جائحة فيروس كورونا هي متطلب تعليمي لا يمكن اهماله.



رسم 8: رسم بياني يوضح أهمية المزايا الأساسية في منصات/تطبيقات التعليم عن بعد بالنسبة للمتعلمين

2. الخاتمة

تتغلب أنظمة التعلم الإلكتروني على المسافات العالمية الموجودة بين الخبراء والمتعلمين، وبالتالي تجعل العالم بأسره مركزاً للتعليم. نرى أن هذا البحث قد بين بنسبة كبيرة المتطلبات الأساسية لبرمجيات المنصات الإلكترونية وأثرها على مستقبل جودة التعليم في الوطن العربي. ويجب على المؤسسات والمنظمات التعليمية السعي بجد في الاستثمار في تطوير برمجيات التعلم عن بعد طبقاً للمعايير الأساسية. سيؤدي التقدم في مجال هندسة البرمجيات والاتصالات المتنقلة وتقنيات الويب إلى تحسين جودة التعلم الإلكتروني وبالتالي جودة التدريس.

- [1] UNESCO "COVID-19 educational disruption and response" from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> publish in March 19, 2020. Retrieved in October 1, 2020.
- [2] Ehlers, Ulf-Daniel, and Jan M. Pawlowski. "Quality in European e-learning: An introduction." In Handbook on quality and standardisation in e-learning, pp. 1-13. Springer, Berlin, Heidelberg, 2006.
- [3] Gupta V, Chauhan DS, Dutta K. Incremental development & revolutions of E-learning software systems in education sector: a case study approach. Human-centric Computing and Information Sciences. 2013 Dec 1;3(1):8.
- [4] Cantoni, V., Cellario, M. and Porta, M., 2004. Perspectives and challenges in e-learning: towards natural interaction paradigms. Journal of Visual Languages & Computing, 15(5), pp.333-345.
- [5] Faghih, Behnam, Dr Azadehfar, Mohammad Reza, and Prof Katebi. "User interface design for e-learning software." arXiv preprint arXiv:1401.6365 (2014).
- [6] Blackboard "a learning management system" from <http://www.blackboard.com/>. Retrieved October 1, 2020.
- [7] ZOOM "Zoom Video Communication" from <http://www.zoom.us/>. Retrieved October 1, 2020.
- [8] Microsoft Team "A proprietary business communication platform:" from <http://microsoft.com/en-us/microsoft-365/microsoft-teams/group-chat-software/>. Retrieved October 1, 2020.

استراتيجية التلعيب في التعليم عن بعد وأثره في زيادة دافعية التعليم والتعلم لدى الطلاب

الأستاذة / منال علي سالم باعارمه
مشرفة تربوية بإدارة تعليم مكة المكرمة
باحثة ماجستير بجامعة أم القرى
manomother@hotmail.com

مقدمة :

يحتضن موضوع الدافعية بأهمية كبرى لدى التربويين ، وذلك لما لها من أثر كبير على أداء الفرد وتطوره . ولا يخفى علينا ما يعانيه التعليم اليوم من مشكلات كبيرة تتعلق بدافعية الطلاب نحو التعلم والتي تؤثر بشكل سلبي على تحصيلهم العلمي. فنجدهم يقضون عشرات الساعات على متابعة لعبة تفاعلية أو الإنخراط فيها دون ملل أو كلال . وعلى العكس تماما ، نجدهم يفقدون تركيزهم ويتمثلون بعد مرور أول عشر ثواني من الحصة الدراسية .

وفي محاولة لزيادة دافعية الطلاب نحو التعلم وتحفيزهم وخلق أجواء محفزة تنافسية تشابه إلى حد كبير أجواء الألعاب الالكترونية تم ادخال عناصر الألعاب في التعليم . فبدلا من تصميم ألعاب تعليمية معقدة تتطلب محترفين في التصميم و مبرمجين على قدر كبير من الاحترافية، يتم استعارة عناصر الألعاب التي تثير الدافعية لدى الطلاب ، وهو ما نسميه التلعيب.

يعد التلعيب أمراً واعداً نظراً لأن التعلم باللعب لا يعزز المعرفة فحسب بل ينمي مهارات حياتية مهمة مثل حل المشكلات والتعاون والتواصل. فلألعاب قوة تحفيزية لا يستهان بها من الممكن الاستفادة منها في التعليم باستخدام عدداً من الآليات التي تشجع اللاعبين على الإنخراط في اللعب ، من أجل المتعة والفوز دون الاهتمام بالحصول على مكافآت مقابل ذلك. ولقد أثبتت دراسات عديدة ما للتلعيب من أثر في زيادة الدافعية للتعليم لدى الطلاب مما يؤثر بشكل إيجابي على تحصيلهم الدراسي ومن هذه الدراسات دراسة (بدر الشمري ، 2019) التي أكدت فاعلية استخدام التعلم القائم على الألعاب الرقمية على تحفيز الطلاب وزيادة دافعيتهم نحو التعلم . ودراسة (جريوي، 2019) التي توصلت إلى أن مستوى التحصيل الأكاديمي والتفكير الإبداعي ارتفع لدى عينة الدراسة بعد تطبيق التعلم بالتلعيب عبر الويب .

ومع اجتياح فيروس كورونا العالم في مارس 2020 اتجهت معظم الدول نحو التعليم عن بعد، وفقد التعليم أجمل ما فيه كاللقاءات الحية مع الأساتذة وأقرانهم من الطلاب الآخرين، وتكوين صداقات جديدة قد تكون صداقات العمر. مما أدى إلى زيادة تدني الدافعية عند الطلاب وعزوفهم عن الدراسة ودخول الفصول الافتراضية .

من هنا اتجهت أعين المعلمين و القيمين على العملية التربوية مرة أخرى للتلعيب لتنمية دافعية الطلاب وزيادة تحصيلهم الدراسي في التعليم عن بعد. فتم توظيف التلعيب في الفصول الافتراضية عن طريق استخدام تطبيقات تستخدم مبدأ التلعيب .

وفي هذه الورقة سيتم تسليط الضوء على بعض الاستراتيجيات و التطبيقات التي قد تسهم في تنمية دافعية الطلاب وجعل التعليم أكثر جودة و فاعلية وتوضيح عمل بعضا منها ، لتكون كدليل يهتدى به في العالم الافتراضي . ونستطيع أن نحقق أهدافنا من التعليم عن بعد ونحد من الفاقد التعليمي بسببه .

أهداف الورقة :

نهدف من خلال ورقة العمل إلى :

1. توضيح مفهوم التلعيب في التعليم وعناصره و أهدافه و مميزاته و فوائده.
2. توضيح مفهوم التلعيب عن بعد ونشأته و أهميته .
3. تطبيق التلعيب في التعليم عن بعد ، وذلك لما للتلعيب من دور في تعزيز الدافعية لدى الطلاب وتحفيزهم للتعلم الذاتي

أولاً: التلعيب

مفهوم التلعيب :

عرفه (Macdonald, 2015) بأنه استخدام عناصر اللعبة و تقنيات التصميم الرقمي للألعاب في ميادين أخرى خارج سياق الألعاب مثل الإعلام والتسويق و الصحة والتعليم بهدف حل مشاكل أو تحسين المستوى أو إثارة دافعية .
وذكر (الحفناوي، 2017) بأنه استخدام عناصر ممارسة اللعبة كقواعد اللعب وتسجيل النقاط و التنافس مع الآخرين في مجالات مغايرة للعب بهدف دمج المستفيد و تعزيز انتباهه ومشاركته لتحقيق مكاسب معينة منها تعليمية أو تسويقية أو غيرها "

عناصر التلعيب :

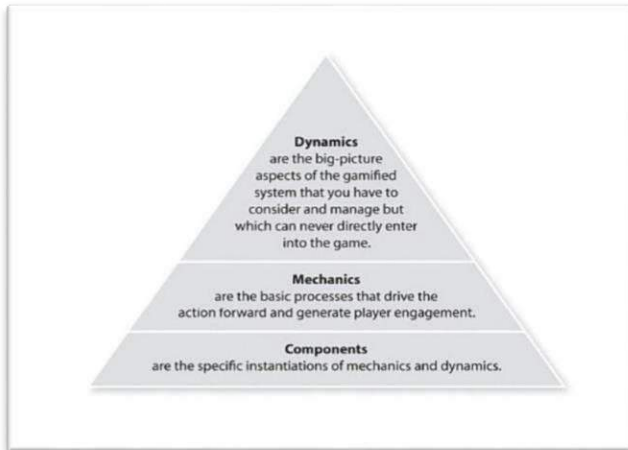
أشار كلا من (Werbach &Hunte ,2012) و (الملاح وفهيم ، 2015) إلى أن عناصر التلعيب تتضمن ثلاث فئات وهي كالآتي :

أولاً :الديناميكيات (Dynamics): وتقع في المستوى الأعلى من التجريد ، ومن أهمها :

1. القيود(Constraints) وتمثل الحدود الملزمة للاعب خلال اللعب.
2. المشاعر(Emotions) التي يثيرها اللعب كحب الاستطلاع و حب التنافس و الإحباط عند الإخفاق والسعادة عند النجاح.
3. التقدم (Progression) ويمثل نمو وتطور اللاعب .
4. الرواية(Narrative) وتمثل القصة التي تدور حولها اللعبة
5. العلاقات الاجتماعية(Relationship) التي تنشأ بين اللاعبين كالصداقة والإيثار .

ثانياً : الميكانيكيات (Mechanics) وهي العمليات الأساسية التي تقود الأفعال وتولد مشاركة اللاعب ويمكن حصرها في مايلي:

١. التحديات (Challenges) وهي الألغاز والتحديات والمهام التي تتطلب مجهود لتجاوزها.
٢. الفرص (Chance) وتعتبر عناصر عشوائية في اللعبة .
٣. المنافسة(Competition) وتكون بفوز أحد اللاعبين أو خسارته .
٤. التعاون (Cooperation) بين اللاعبين لتحقيق الأهداف المشتركة والفوز .
٥. التغذية الراجعة(Feedback) وتوضح كيفية أداء اللاعب .
٦. كسب الموارد(Resource Acquisition) عن طريق جمع العناصر القابلة للتجميع.
٧. المكافآت (Rewards) التي يُحصل عليها عند إنجاز هدف ما .
٨. المعاملات التجارية(Transactions) التي تتم بين اللاعبين بطريق مباشر أو من خلال وسطاء.



٩. الأدوار (Turns) وهي أن يلعب كل لاعب حين يحين دوره.

١٠. حالة الفوز (Win State) وتحدث حين يفوز اللاعب أو الفريق في اللعبة ككل أو جولة منها.

ثالثاً: المكونات (Components): وهي عبارة عن 15 مكون وردت كالاتي :

١. الإنجازات (Achievements): الأهداف التي يحققها اللاعب.

٢. الصور الرمزية (Avatar): شخصيات كرتونية أو رموز يختارها اللاعب لتمثله في اللعبة.

٣. الشارات (Badges): تمثل إنجازات اللاعب في اللعبة

٤. قتال الزعيم (Boss Fights): ويكون تحدي صعب الهدف منه هزيمة الزعماء في اللعبة.

٥. التجميعات (Collectibles): أشياء ومعدات افتراضية يتم تجميعها وتصنيفها في مجموعات .

٦. القتال (Combat): الفوز أو الخسارة في قتال يعتبر جزء من الصراع الأكبر في اللعبة.

٧. فتح المحتوى (Content Unlocking): وهو محتوى يتاح للاعب عندما يحقق اللاعب أهداف محددة.

٨. تبادل الهدايا (Gifting): وهي الميزة التي تسمح للاعبين بالتبرع بالهدايا للآخرين.

٩. لوحات المتصدرين (Leaderboards): قوائم بترتيب اللاعبين على حسب مستواهم .

١٠. مستويات اللعبة (Levels): المستوى الذي يصل إليه اللاعب .

١١. النقاط (Points): ويتم تمثيلها بأرقام لتعبر عن تقدم اللاعب في اللعبة.

١٢. المهام (Quests): المهام التي يكلف اللاعب بتحقيقها خلال اللعبة .

١٣. الرسوم الاجتماعية (Social Graph): وهي تمثيل للشبكة الاجتماعية للاعبين داخل اللعبة.

١٤. الفرق (Teams): مجموعات من اللاعبين تعمل معا لتحقيق أهداف مشتركة.

١٥. المنافع الافتراضية (Virtual goods): وتتم عن طريق دفع أموال حقيقية أو افتراضية لشراء بضائع افتراضية .

أهداف التلعيب في التعليم :

١. إثارة الدافعية للتعليم لدى المتعلمين.

٢. زيادة إنخراط المتعلمين في العملية التعليمية .

٣. بقاء أثر التعلم وزيادة فاعليته .

٤. جعل التعلم أكثر متعة وتشويقاً .

٥. تحسين المعارف ومهارات التفكير .

٦. تحسين الذكاء العاطفي و الوعي الحسي لدى المتعلمين .

٧. تسهم في اكساب المتعلمين المهارات الحياتية لاندماج اجتماعي فاعل . (الملاح و فهيم، 2016)

فوائد التلعيب في التعليم :

أوضح كلا من (Kapp, Lucas, & Rich, 2012) و (kim, 2000) أن فوائد التعلم بالتلعيب كالتالي :

١. إعطاء المتعلمين حرية التعلم وفق قدراتهم وميولهم .

٢. إثارة دافعية المتعلمين .

٣. تحفيزهم على التعلم الذاتي المستمر .

٤. التعلم بالمحاولة والخطأ.

٥. ربط التعلم بالحياة الواقعية .

٦. زيادة المتعة في الفصول الدراسية.

٧. تقديم مهام مناسبة وغير محدودة للتلاميذ.

٨. زيادة الكفاءة الذاتية للتلاميذ.
٩. التشجيع على التعلم الفعال و زيادة الفهم والاستيعاب .
١٠. يسهم في اكتشاف دوافع التلاميذ الذاتية نحو التعلم .
١١. تنمية المهارات المعرفية وحل المشكلات.

ثانياً : التعليم عن بعد

مفهوم التعليم عن بعد :

هو عملية نقل المعرفة إلى المتعلم دون التقيد بزمان أو مكان ويهدف إلى إيصال المعرفة والمهارات والمواد التعليمية إلى المتعلم عبر وسائط وأساليب تقنية مختلفة ، بحيث يكون هناك تباعد بين المعلم والمتعلم .(اليونيسكو،2020)

نشأة التعليم عن بعد :

ظهرت أساليب التعليم والتعلم عن بعد لمواجهة الانفجار المعرفي والتطور العلمي ،وتطور تكنولوجيا الاتصال الحديثة ، والتضخم السكاني وليقدم بدائل للأشخاص الغير قادرين على الذهاب إلى مؤسسات تعليمية لأسباب مختلفة . ولقد أرجع (Kaye& Greville,1991) انتشار التعلم عن بعد إلى ثلاثة عوامل أساسية هي:

- ١- زيادة الطلب على هذا النوع من التعليم.
 - ٢- الحاجة إلى تخفيض التكاليف الاقتصادية للتعليم فالتعليم عن بعد لا يحتاج لعدد كبير من المعلمين ويحتاج لتجهيزات تربوية أقل من التعليم التقليدي.
 - ٣- غزو تكنولوجيا وسائل الاتصال و الإعلام الحديثة لكافة مجالات الحياة بما فيها التربية والتعليم والتي من خلالها أمكن الوصول لشرائح اجتماعية لم تكن تستطيع الدراسة بالنمط التقليدي المؤلف .
- ورسم تقرير "اليونسكو" (٢٠٠٢) التطور التاريخي للتعلم عن بعد، حيث وضح بأنه مر بأربعة أجيال من التطور هي كما يأتي:

-الجيل الأول: التعليم بالمراسلة: Learning Correspondence-

منذ نهاية القرن التاسع عشر ظهر التعليم بالمراسلة ولازال موجوداً في الكثير من الدول، ويعتبر "معهد التعليم بالمراسلة في روسيا" الذي أنشئ في عام ١٩٥٠ من أول المؤسسات المنشأة خصيصاً لهذه الغاية على مستوى التعليم بعد الثانوى ، وكذلك "معاهد التعليم البولتكنيكي بالمراسلة" وكانت غايتها الأساسية تقديم تعليم عالٍ عن بعد منها "معهد توسان ولنجشيدت" في "برلين" الذي تأسس عام ١٨٥٦م. أما على مستوى الجامعات فقد انتشرت الدراسة بالمراسلة في "جامعة لندن" منذ عام ١٨٥٨م ، وبالمثل كان الوضع في "جامعة شيكاغو" الأمريكية ١٨٩١ ، و"جامعة إيلينوى " ١٨٧٤م، و"جامعة وسكنسون" ١٩٠٦م ، وفي كندا "جامعة كوينز " ١٨٨٩ .

وقد اعتمدت الدراسة بالمراسلة على المواد المطبوعة والإرشادات المصاحبة التي قد تتضمن وسائل سمعية وبصرية. وكان التواصل بين طرفي العملية التعليمية من معلم ومتعلم يتم عن طريق البريد العادي .

-الجيل الثاني: نموذج الوسائط المتعددة: The Model Media-Multi-

وهو نموذج يعتمد على المادة المطبوعة والأشرطة السمعية ،والأشرطة المرئية والتعليم بمساعدة الكمبيوتر ، والأقراص المدمجة ، والبلث التلفزيوني والإذاعة.

-الجيل الثالث: نموذج التعلم عن بعد: The Model Telelearning-

يشمل على المؤثرات المرئية والاتصالات البيانية المسموعة ، وبرامج الأقمار الصناعية.

-الجيل الرابع: نموذج التعليم المرن: The Model Learning Flexible-

يعتمد هذا الجيل على الأنظمة المرتكزة على شبكة الانترنت كالبريد الالكتروني والأقراص المدمجة التفاعلية ، و الفصول الافتراضية والمكتبات الالكترونية والكتب الإلكترونية وقواعد البيانات ، والمحادثات ذات الاتصال المباشر

والغير مباشر و التي توفر تفاعل بين المعلم والمتعلم و زملاؤه بطريقة تزامنية ولا تزامنية عبر البريد الالكتروني ومنتديات الحوار.

أهم العناصر الأساسية في التعليم عن بعد :

١. توفر شبكة الانترنت و الأجهزة الذكية ليتم التواصل والتعلم .
٢. تحديد الهدف من البرنامج التعليمي .
٣. البرنامج التعليمي وفق احتياجات وإمكانيات المتعلمين .
٤. المتعلم الذي يتابع البرامج التعليمية ويقوم بما يطلب منه من مهام و واجبات عن بعد.
٥. المعلم الذي يتابع الطالب و يقيم أدائه عن بعد .

أهمية التعليم عن بعد :

- للتعليم عن بعد أهمية كبيرة على حياة الفرد والمجتمع بأكمله ، ولقد ازدادت أهميته بسبب جائحة فيروس كورونا الذي اثار موجة من الهلع والرعب في جميع أنحاء العالم تسببت في فرض حالة الطوارئ في كل البلدان وإغلاق الأماكن العامة ، والمحلات التجارية، والمساجد، والمدارس مما جعل التعليم عن بعد هو الخيار الأمثل فواصل الطلاب تعلمهم عبر التكنولوجيا حتى تزول الأزمة بإذن الله ومما سبق نستطيع حصر أهميته في النقاط التالية :
١. إتاحة الفرصة التعليمية للجميع مما يسهم في استمرارية التعلم .
 ٢. سد الخبز في الموارد البشرية والتربوية في التعليم .
 ٣. يقلل حجم العمل في المدرسة و الأعباء الإدارية على المعلم .
 ٤. المرونة بالتعلم وفق الظروف التعليمية الملائمة لحاجات المتعلمين وقدراتهم .
 ٥. تقليل تكلفة التعليم ورفع كفاءة المعلمين .
 ٦. يطور قدرة المتعلمين والمعلمين على استخدام التقنية .
 ٧. القضاء على البطالة بتوفير فرص عمل للكثير من الناس .
 ٨. تطوير البلدان النامية بإتاحة فرص التعليم في مختلف التخصصات .
 ٩. صقل المهارات الشخصية والحياتية للفرد وزيادة ثقافته وتطوير قدراته القلية ومهاراته.

ثالثا :تطبيق التلعيب في التعليم عن بعد:

- لا يخفى علينا كتربيين أن إثارة دافعية الطلاب للتعليم كانت ولا تزال من أكبر التحديات التي يواجهها المعلمون في التعليم ، وقد عظم أمر هذا التحدي في ظل الظروف الحالية بسبب جائحة كورونا التي فرضت التعليم عن بعد حفاظا على أرواح الجميع .
- فالبقاء أمام التلفاز أو الحاسب الآلي أو أي جهاز ذكي للتعلم لعدة ساعات مهارة لا يتقنها الطلاب ولا يسعون لإتقانها . من ناحية نجد أن إنعدام التواصل والتفاعل المتزامن بين الطالب ومعلمه وأصدقائه يسهم في عدم إنخراطه في أجواء التعلم ، و من ناحية أخرى نجد أن جلوسه في المنزل مع وجود كم هائل من المشتتات تزيد من إنعدام الدافعية للتعلم وصرف انتباهه عن كل ما يحدث في الفصول الافتراضية بشكل خاص والتعليم عن بعد بشكل عام .
- لذلك كان دمج عناصر التلعيب في التعليم عن بعد من الحلول التي نستطيع من خلالها الحصول على :
١. خبرة تعليمية أفضل .
 ٢. بيئة تعليمية جاذبة مفعمة بالحماس والمتعة .
 ٣. تغذية راجعة فورية .



٤. تعزيز السلوك الإيجابي وتعديل السلوك السلبي

٥. يلبي احتياجات المعلم والطالب لإمكانية تطبيقه في كل المواد ولتحقيق كل الأهداف .

٦. جذب انتباه الطلاب وتحفيزهم و إثارة دافعيتهم للتعلم وتحويلهم من دور المتلقن في التعليم عن بعد إلى دور المشارك الفاعل.

٧. يعزز التنافس الإيجابي بين الطلاب وأقرانهم على شكل فردي أو مجموعات.

٨. يعطي شعور بالإنجاز للطلاب مما يحفزهم على الاستمرار في التقدم.(Pandy,2015)

يزخر الانترنت ببرامج وتطبيقات متنوعة تساعد على تطبيق التلعيب في التعليم عن بعد، نستطيع تصنيفها كما يلي :

نظام إدارة التعليم	التدريب / التقييم
BlackBoard , Google Classroom , Zoom ,Microsoft Teams ,Skooler , Century ,Kolibri ,EduNation ,EkStep, SeeSaw, Schoology, Edmodo & Canavas.	Gimkit , Quizlet , Khoot , IxL learning , ClassDojo, Quizizz, Socrative , Minds park , Padlet ,BookWidgets, To Do Math , Albert , EduPuzzle, Flipgrid , Jamboard ,Classcraft, MineCraft Education & Nearpad

ولضيق المجال سنتحدث باختصار عن أكثر التطبيقات شيوعا وهي :

١. Gimkit

جدا يجعل من التعليم عن بعد أكثر منطقية ويشير حماس الطلاب للتعلم طريق منحهم أموال رقمية عند الإجابة على الأسئلة بشكل صحيح والتي استثمارها عن طريق شراء ترقية وتعزيز القوة التي تناسب نقاط تقريرها عن أداء طلابه لمعرفة نقاط قوتهم ونقاط ضعفهم ليقدم لهم ما



تطبيق مجاني محفز
ولحل الواجبات عن
يستطيعون إعادة
قوتهم. وتقدم للمعلم
يحتاجون من دعم.

٢. ClassDojo

إلكتروني مجاني يتناسب مع طلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة. يسمح
الفصول والطلاب ليعزز مهاراتهم وسلوكهم من خلال مجموعة من الرموز
الممنوحة لهم بناءً على معايير عديدة يحددها المعلم بدءاً من المشاركة وحتى
مساعدة الآخرين في الفصل ، ويرسلها للطلاب وأولياء الأمور بشكل مباشر في هيئة رسوم بيانية وتقارير. يمكن
للمعلمين استخدام هذا التطبيق من جهاز كمبيوتر أو جهاز محمول مما يجعله نظاماً أساسياً مرناً.



هو عبارة عن تطبيق
بعدد غير محدود من
والنقاط التعزيزية

٣. Class craft

لتلعيب التعليم في المرحلة الثانوية ،فهو يمكن الطلاب من إنشاء صور رمزية
صلاحيات خاصة. يلعب الطلاب في مجموعات يؤثر أداء الفرد في أداء
الجماعي و روح الفريق بين الطلاب .يربح الطلاب النقاط الرقمية



يعد من أفضل التطبيقات
خاصة بهم وذات
الفريق وذلك لتعزيز العمل

ويخسرونها وفق إتباعهم لقواعد الفصل، ويتعرضون للعقاب عند فقدانهم لجميع نقاطهم. يحدد المعلم قوانين الفصل يضع الأنشطة والمكافآت والعقوبات والاختبارات وتوقيت تسليمها. ويقدم التطبيق تقريراً عن أداء الطلاب وسلوكهم للمعلمين وأولياء الأمور.

٤. BookWidgets

يعمل هذا التطبيق بشكل نموذجاً مختلفاً للمعلمين للمعلمين استخدام أي شيء من الاختبارات القصيرة إلى الحساب إلى بطاقات البنغو. تتيح مجموعة القوالب المتنوعة للمعلمين جعل الدروس من جميع الأنواع أكثر تفاعلية. ويقدم التطبيق ميزة رائعة وهو مشاركة العمل مع معلمين آخرين.

٥. Khoot

يعتبر برنامج كاهوت Kahoot واحد من أهم التطبيقات التي تستخدم مبدأ التلعيب ومن أكثرها شيوعاً في ميدان التعليم بشأن المهمة التي يقومون بها. ويستخدمه المعلمون كأداة لتقويم أداء الطالبات والطلاب والتعرف على أثر التعليم الذي يتم في الصفوف الدراسية من خلال اللعب والمتعة، ويتم عن طريقه تقديم مجموعة من الأسئلة ذات الخيارات المتعددة عن درس أو مادة لمستويات مختلفة وبأي لغة.

٦. Elucidat



يعد من برامج التعليم عن بعد سهلة الاستخدام، مع إمكانية تعديل السمات، عن طريق إدراج نصّ ورسوماتٍ ووسائطٍ أخرى، ويمكن أيضاً التعديل عبر HTML و CSS والجافا سكريبت. ويمكن بواسطته تصميم اختبار بأنواع مختلفة من الأسئلة، وتحفيز الطلاب للإجابة عليه وذلك بتقديم المكافآت والشارات المرئية جنباً إلى جنب مع تسجيل النقاط المكتسبة ويمكن زيادة عنصر المنافسة عن طريق ضبط الوقت.

٧. Fantasy Geopolitics



تزيد اللعبة من دافعية المعلمين والطلاب لتعلم الجغرافيا السياسية عن طريق تحريك الأخبار، إشراك الطلاب في مصادر المعلومات العالمية، وتوفير الأنشطة والموارد ذات الصلة القائمة على المعايير من جميع أنحاء شبكة الويب العالمية. يشكل الطلاب فرق لكل دولة ويتابع كل فريق الدول في الأخبار. تكسب فرقهم نقاطاً في كل مرة يتم فيها ذكر دولة في مصدر إخباري معين. بينما تتنافس بلدان الطلاب على عناوين الأخبار، تسجل فرقهم نقاطاً، ويزداد اهتمام الطلاب وفهمهم بشكل أعمق.

استراتيجيات التلعيب في التعليم عن بعد :

١. الكاتب الرقمي :

ويتم ذلك بأن يكتب الطلاب على أي موقع تشاركي مثل Google Drive أو Padlet حول أي موضوع في المادة، ويقوم آخرون بوضع تعليقات ونصائح للطلاب حول الموضوع. ويقوم المعلم بتقييم المشاركات عن طريق وضع علامة إعجاب أو نقاط وفق معايير يعلنه للطلاب من قبل.

٢. الباحث الرقمي :

يدلل الطلاب على قدرتهم على فهم المادة العلمية عن طريق عمل مطويات الكترونية ، أو شروحات مكتوبة على حائط الكتروني ، أو نماذج ثلاثية الابعاد ونشرها على مواقع التواصل الاجتماعي أو المدونات ويتم تقييمها من زملائهم ومعلميهم باستخدام علامات الإعجاب ووضع التعليقات والتغذية الراجعة المناسبة. ومن الممكن الاستفادة من نماذج قولف لعمل استبيان على أعمال الطلاب والحصول على تقييمات تترجم بشكل آلي إلى رسومات بيانية يمكن تحويلها إلى لوحة للمتصدرين .

٣.القارئ الرقمي :

يعرض المعلم للطلاب موضوعا أو سؤالاً يثير فضوله قبل الدرس ليقوم الطالب بالبحث في مواقع الكترونية مختلفة ، لجمع المادة العلمية وتلخيصها في قوائم أو خريطة ذهنية أو انفوجرافيك مع توثيق المصدر وإبداء رأيه كقارئ وجامع للمعلومات ويتم عرض ذلك كله على زملائه ومعلمه في غرفة النقاش في الفصول الافتراضية على Google Classroom او Moddle ، ويقيم الطالب من معلمه وزملاؤه وفق معايير يكون من ضمنها عمق الطالب في البحث ، وحرصه على مصداقية المرجع . (فيشر، 2013)

٤.المقارنة الرقمية :

يتيح تطبيق Newsela وموقع Wordle استكشاف قصص الأخبار في مستويات قرائية مختلفة و تحليلها ومناقشتها مع أقرانهم مناقشة رقمية وإداء اختبارات قصيرة عن القصص، مما يكسب الطلاب المهارة في التحليل والبحث والتقصي.

المقترحات والتوصيات :

١. ضرورة تلعب التعليم عن بعد لتحقيق الأهداف والحصول على النتائج المرجوة .
٢. اختيار تطبيق يتناسب مع المرحلة العمرية للطلاب .
٣. استخدام تطبيق أو ثلاث تطبيقات على الأكثر لتلعب التعليم عن بعد حرصا على جهد و وقت المعلم وتركيز انتباه الطلاب وجهودهم .
٤. لابد من متابعة المعلم للطلاب عند استخدام التطبيقات وتقديم التغذية الراجعة لهم حتى تحقق الأهداف التي صنعت من أجلها .
٥. الاستعانة بخبراء واختصاصيين في هذا المجال لوضع التصورات والحلول للمشكلات التي قد تطرأ.
٦. دعم المعلمين وتدريبهم على تلعب التعليم بالطرق والتطبيقات المناسبة للتعليم عن بعد .

المراجع العربية:

الجريوي، سهام. (٢٠١٩). أثر التعلم بالتلعب عبر الويب في تنمية التحصيل الأكاديمي والتفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٧ (٣)، ١٧-٥٤.

http://search.shamaa.org/PDF/Articles/SYAauejp/AauejpVol17No3Y2019/aauejp_2019-v17-n3_017-054

الحفناوي، محمود (2017). اثر استخدام الأنشطة الإلكترونية المبنية على مبدأ التلعب (Gamification) في ضوء المعايير لتنمية المفاهيم الرياضية لدى التلاميذ الصم ذوي صعوبات التعلم. مجلة العلوم التربوية ، 4 (3)، 29-73 .

http://search.shamaa.org/PDF/Articles/EGJes/JesVol25No4P3Y2017/jes_2017-v25-n4-p3_029-073

الشمري، بدر. (٢٠١٩)، فاعلية استخدام استراتيجيات التلعب في تنمية الدافعية نحو تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة حائل. مجلة كلية التربية، ٣٥ (٥)، ٥٧٤-٦٠٢. <http://search.mandumah.com/Record/977703>.

الملاح، تامر، فهميم، نور. (٢٠١٦). الألعاب التعليمية الرقمية والتنافسية. دار السحاب للنشر والتوزيع.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة – اليونسكو (2002). الاستراتيجية العربية لتطوير التعليم العالي : مسودة للاستشارة الفكرية والمناقشة . لجنة الإشراف على إعداد الاستراتيجية . تونس .

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة – اليونسكو (2020). التعليم عن بعد مفهومه، أدواته واستراتيجياته : دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والتقني والمهني

<http://unescoregionaltaskforce.net/wp-content/uploads/2020/07/Policy-breif-distance-learning>

المراجع الأجنبية:

Fisher, Michael. (2013). *Digital Learning Strategies :How do I assign and assess 21st century work?* .ASCD

Kapp, K., Lucas, B., & Rich, M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Method and Strategies for Training*. John Wiley & Sons Inc

Kaye, Tony, Greville Rumble. “Open Universities: A Comparative Approach”. Prospects 21(2) . London: UNESCO. Pp: 214.26. <http://www.worldbank.org>.

Macdonald, K. (2015, September, 10). *Is Gamification the Way Forward for Pensions? Feature Education*

Pandey, Asha. (2015, June, 17), *Top 6 Benefits Of Gamification In eLearning*. *eLearning Industry*, <https://elearningindustry.com/top-6-benefits-of-gamification-in-elearning>

Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press



معوقات وتحديات تطبيق التعليم الرقمي في قرى المملكة العربية السعودية (قرى الطائف أنموذجاً)

الأستاذة / بشاير عويمر جويبر السلمي

معلمة بتعليم الطائف

besh44991@gmail.com

المستخلص:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن المعوقات التي تواجه استخدام التعلم الرقمي من قبل أعضاء الهيئة التعليمية في القرى من خلال استقصاء آرائهم؛ لتوفير المعلومات والبيانات لصانع القرار للعمل مستقبلاً على إيجاد الحلول لها وتذليل العقبات؛ لزيادة فعالية التعلم الرقمي في التعليم الأساسي، والإفادة من مميزاته في توفير بيئة تعليمية تفاعلية لجذب اهتمام المتعلمين، وإثارة دافعيتهم نحو التعلم. كما تهدف للتعرف على العلاقة الارتباطية- أن وجدت - بين معوقات استخدام التعليم الرقمي وطبيعة التخصص والحصول على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL) للمعلمين بمدارس قرى الطائف. تقيم المقترحات لمواجهة معوقات التعلم الرقمي في القرى في ضوء نتائج هذه الدراسة.

وقد حددت مشكلة الدراسة في الثلاث أسئلة الآتية : ما معوقات استخدام التعلم الرقمي التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في مدارس قرى الطائف؟. هل تختلف معوقات استخدام التعلم الإلكتروني التي يواجهها المعلمين بمدارس قرى الطائف باختلاف التخصصات العلمية والأدبية؟. هل تختلف معوقات استخدام التعلم الإلكتروني التي يواجهها أعضاء الهيئة التعليمية التطبيقية باختلاف الحصول على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL)؟

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي حيث تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة باستخدام أساليب الإحصاء الوصفي (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية)، أما بالنسبة للسؤالين الثاني والثالث من أسئلة الدراسة، حيث تمت الإجابة عنهما باستخدام أساليب الإحصاء التحليلي (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T-test).

وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: أن استجابة أفراد عينة الدراسة في المحور الثاني (معوقات تتعلق بالمدرس والطالب) أتت (بالموافقة) حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (94,3). أن بنود محاور أداة الدراسة جميعها شكّلت معوقات للتعلم الإلكتروني تواجه أعضاء الهيئة التعليمية، حيث شكّلت المعوقات المتعلقة بالجوانب الإدارية والمادية أكبر المعوقات بمتوسط حسابي مقداره (3.77)؛ تلاها المعوقات المتعلقة بالتعلم الإلكتروني نفسه بمتوسط حسابي مقداره (3.31)؛ أما المعوقات التي تتعلق بالمدرس والطالب جاءت ثالثاً بمتوسط حسابي مقداره (2.73)؛ أما المتوسط الحسابي للمعوقات ككلّ مقداره (3.22). عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين في المواد العلمية والمعلمين في المواد الأدبية على معوقات استخدام التعلم الإلكتروني على كلّ محور من محاور الدراسة وعلى المحاور ككلّ. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين الحاصلين على (ICDL) والمعلمين الذين لم يحصلوا (ICDL) على معوقات استخدام الرقمي على كلّ محور من محاور الدراسة، وعلى المحاور ككلّ. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بعدد من التوصيات منها مايلي:

1. توفير بيئة تعليمية مهيأة للتعلم داخل المنزل بعيدة عن ضوضاء العائلة .
2. الالتفات للأسر ذات الدخل المحدود وتعزيز الانتماء الاجتماعي لديهم بمشاركتهم مادياً ومعنوياً.

3. تنويع المعلم في أساليب وأنماط التعلم وطرق التدريس بما يتناسب والفروق الفردية بين الطلاب.
4. توعية الأهل بالدور الريادي لهم في عملية التعليم عن بعد.
5. الإستزادة من الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التعليم للإفادة القصوى من التعلّم الإلكتروني واستخدامه في التعليم بمدارس المملكة.
6. دمج التكنولوجيا في المقررات المدرسية تدريجياً من خلال تصميم المقررات الإلكترونية، بناء على أسس ومعايير التصميم التعليمي وتقديمها عبر الشبكة العالمية أو المحلية على مدار الساعة.
7. إجراء المزيد من الدراسات في مجال التعلّم الإلكتروني ومعوقات استخدامه من وجهة نظر القائمين على إدارة مدارس قرى وهجر المملكة.
8. وضع جوائز وطنية وزارية للأعمال المميزة في مجال تحديات التعليم الرقمي في القرى على مستوى مدارس وإدارات التعليم في المملكة.
9. تكاتف وزارة الاتصالات والكهرباء والتعليم لدعم وتسهيل عملية التعليم الرقمي وإيجاد حلول من خلال تعاضد جميع قطاعات الدولة.

Abstract

The present study aims to identify the obstacles that face using digital education by the members of the educational commission in the villages through their survey, Provide information and data to decision-makers for future solutions And remove obstacles, increase the effectiveness of digital learning in basic education, and make use of its advantages in providing an interactive learning environment to engage learners' And to raise their motivation towards learning. It also aims at identifying the relational relationship, if any, between Obstacles to using digital education and the nature of specialization and access to international license Computer Command (ICDL) for teachers in Al - Taif village schools and mention suggestions for facing the digital education obstacles in the villages in the light of the results of this study.

The problem of the study was identified in the following three questions:

What are the obstacles to using digital education that face the members of the teaching staff in schools in Al- Taif villages? Do the obstacles to using e-learning that teachers face in Al-Taif village schools vary with scientific and literary disciplines differences?, Do the obstacles to using e-learning that the commission members face varying getting the International computer leadership License (ICDL)?

The study follows the descriptive analytical approach in which the first question of the study was answered using meta-statistics techniques (arithmetic averages and standard

deviations), and for the second and third questions of the study, which was answered using analytical statistical methods (arithmetic averages, standard deviations, and t-test).

The study showed the following results:

The response of the sample of the second axis (obstacles related to the teacher and the student) were (agree) that the arithmetic average score reached (94.3). the elements and the themes of the tool of the study formed the obstacles of e-learning that face the members of an educational commission that the obstacles that related to the physical and financial sides the biggest obstacles with the arithmetic average score reached (3.77) followed with the obstacles that related to the e-learning itself with the arithmetic average score reached (3.31). the obstacles that related to the student and the teacher came at the third level with the arithmetic average score reached (2.73). while the arithmetic average score of all the obstacles reached (3.22). There are no statistically significant differences between the average estimates of teachers in science materials and teachers in literary material on the obstacles of using e-learning across both the axes of study and across the axes as a whole. There are no statistically significant differences between the average estimates of teachers that getting ICDL and teachers that did not get ICDL on each axis of the study and on the axes as a whole. In light of the results of the study, the researcher recommended a number of recommendations, including the following:

- 1- Provide a learning environment that is suitable for learning at home away from family noise.
- 2- Paying attention to low-income families and enhancing their social belonging by their participation financially and morally.
- 3- Diversifying the teacher's methods and styles of learning and teaching methods commensurate with the individual differences among students.
- 4- Awareness-raising among parents with their pioneer role in the distance education process.
- 5- Increase in training courses for members of the Education commission to make maximum use of e-learning and its use in education in the Kingdom's schools.
- 6- Gradually incorporate technology into school curricula through the design of e-courses according to educational design standards and its delivered via global network or local network.

- 7- Conducting more studies in the field of e-learning and the obstacles of its user from the point of view of those in charge of managing schools in the villages and abandoned the kingdom.
- 8- Create national ministerial awards for the outstanding work in the field of the challenges of digital education in the villages at the school level and in the departments of education in the Kingdom.
- 9- The Ministry of Communications, Electricity and Education has joined forces to support and facilitate the process of digital education and to find solutions through the consolidation of all sectors of the country.

المقدمة:

لقد مر على الإنسان العديد من التغيرات التي أثرت في مجريات حياته، بدءاً بالثورة الصناعية، مروراً بالثورة المعلوماتية الرقمية وصولاً لعهد الذكاء الاصطناعي، والمتأمل في مراحل النهضة الثلاث، يستنتج أن القاسم المشترك بينها هو التكنولوجيا وتعد "التكنولوجيا الرقمية" اليوم إحدى أهم أشكال التطور التقني الحديث، وباباً واسعاً للعديد من التطبيقات المعاصرة، ونتيجة للتقدم الحاصل في التكنولوجيا الرقمية الحديثة، تأثرت بها مناهج التعليم بشكل عام، فالطالب يميل بطبعه نحو الجديد وغير المألوف، فالتقنية تمتاز بكونها جذابة وممتعة ومسلية ومشوقة، وتستجيب لمقتضيات حياتنا وتلبي حاجتنا المعاصرة.

وقد ظهر اتجاه نحو استخدام التكنولوجيا الرقمية في التعليم من خلال تشكيل بيئة تعليمية متكاملة تجمع كلاً من: المعلم والطالب والمنهج، بحيث يمكن من خلالها تقديم الدروس الإلكترونية، وتلقي الأسئلة، والإشراف على الطلبة المشاركين، وتسليم الواجبات وتقديم الامتحانات وغيرها من الأمور من خلال الصفوف الافتراضية.

ولقد فرضت أزمة كورونا على وزارة التعليم مواصلة رحلة التعليم من خلال التفكير مباشرة نحو التكنولوجيا الرقمية نقادياً للتغلب على إنتشار هذه الأزمة، وتعد المؤسسات التعليمية إحدى أكبر التجمعات في عالمنا المعاصر، مما حدا بالدولة إلى اتخاذ قرارات صعبة والمتمثلة بإغلاق المؤسسات التعليمية وشهد نظام التعليم شكلاً وواقعاً جديداً يتماشى ومتطلبات جائحة الوباء العالمي، وبالتالي شهد تحديات ومعضلات تهدد منظومة التعليم.

تتسم بداية هذا القرن بتطور تكنولوجي بارز يتمثل في تركيب شبكات رقمية على كل المستويات في جميع الهياكل وفي كل نشاطات المجتمعات البشرية. فقد تغيرت منزلة الإعلام وطرق انتشاره والمنافذ المؤدية إليه، وهو غزير، سريع، متوفر بما يزيد عن الحاجة، متقلب ويتيسر تحصيله في كل مكان وفي الزمن شبه الحقيقي. ويمثل عالمنا دينامياً يتكون من خليط من المركبات ويدعو كل واحد إلى الإبحار فيه والاستهلاك وحتى إلى الاندراج فيه على أنه فاعل ومنتج. ومثل هذا السياق يجر ويتطلب تحولاً عميقاً في طرائق التعليم والتعلم وعلاقات جديدة بين المدرسين والمتعلمين أيضاً. ساهمت الوسائل الإلكترونية على تطوير العملية التعليمية، حيث أدى استخدام الانترنت في مجال التعليم إلى تطوير العملية التعليمية من خلال تغيير أساليب وطرق التدريس المتبعة، كاستخدام أساليب العرض التفاعلية وطرق التدريس الحديثة، واستخدام الألوان والأصوات والصور ومقاطع الفيديو التي تعمل على إثارة الفاعلية، كما إن الإنترنت يساهم في تزويد الطلاب بكم هائل من المعلومات التي تلزمه باقل وقت ممكن وبجهد أقل دون النظر إلى الحدود المكانية والزمانية. وقد بدأت المؤسسات والمراكز التعليمية تتنافس على توظيف واستخدام تقنيات وأساليب وطرق التدريس

الرقمية الحديثة في مناهجها وصفوفها التعليمية، وذلك لأن المعلومات الحديثة والمتطورة وأساليب عرضها تحفز الدافعية والتشويق للتعلم الذاتي لدى الطلاب، فهي أداة فاعلة تجاه التعلم الإبداعي الهادف توفر فرص التعلم الذاتي ومواكبة الانفجار المعرفي المنتشر في الوقت الحالي، وتوفير أساليب متنوعة في التدريس، حيث أصبحت التقنيات والبرامج الرقمية أداة لا يمكن الاستغناء عنها، وذلك لأن العالم يعتمد على القدرة التنافسية كمعيار للتقدم والازدهار.¹Hamburg(2019)

يعد التعلم الرقمي إحدى أساليب التعليم الحديثة التي تعتمد على التقنيات الإلكترونية لتقديم المحتوى التعليمي والعلمي بحيث يمكن للمتعلمين التفاعل مع المحتوى والمعلم بشكل متزامن أو غير متزامن، فالتعلم الرقمي هو منظومة تعليمية متكاملة باستخدام تقنية المعلومات والاتصالات التفاعلية على أجهزة الحاسب الآلي بطرق مختلف، لإيصال العلم والمعرفة للمتعلمين ولمن يرغبون بالحصول على المعرفة، كما يعرف بأنه إحدى أساليب التعليم الحديثة التي تعتمد على وسائل الاتصال الحديثة من الحاسوب وشبكاته وسائطه المتعددة من مكتبات إلكترونية ومقاطع فيديو ومقاطع صوت والصور التعليمية، واستخدامها إما داخل أو خارج القاعات التعليمية. عبد المحسن(2020)²

تحديد مشكلة البحث

لاشك إن التعليم حق لجميع أفراد المجتمع مهما كان موقعهم الجغرافي، ومنظومة التعليم جاءت شاملة للعديد من القدرات والإمكانات والإستراتيجيات مستمرة لا تتوقف عجلتها عن الاستمرار والعطاء في الحياة مهما واجهها، وحكومة المملكة العربية السعودية متمثلة في وزارة التعليم أولت القطاع التعليمي أهمية كبرى وخصصت له مبالغ ضخمة من ميزانيتها السنوية.

وقد عيّنت مدارس المملكة العربية السعودية بالتعليم الرقمي في السنوات السابقة من خلال توفير أجهزة الحاسب الآلي في مدارس القرى وربطها بالإنترنت وقواعد البيانات (Data Bases) وحاولت هذه المدارس تشجيع الهيئة التعليمية لإدخال التعليم الرقمي في العملية التعليمية، لتواكب المدارس المتقدمة في هذا المجال، ويكون لها الصدارة بين المدارس في الوطن العربي في التعليم الرقمي .

وفي ظل انتشار جائحة كورونا، الجائحة التي كانت مفاجئة تماماً وعلى نحو يصعب التحكم في نتائجها إلا من خلال تبني التعليم الرقمي كبديل لمواصلة العملية التعليمية وحماية لطلابها وطالباتها من تأثيرات الجائحة فقد تعاملت الأجهزة الحكومية في المملكة مع تلك الأزمة تعاملاً متميزاً ومتلائماً مع ما يتطلبه الحدث، إضافة إلى أن الإجراءات الاحترازية التي تم تطبيقها كانت متماشية مع تلك التي اتخذتها غالبية دول العالم وخاصة المتقدمة منها، وهو ما شكل بفضل الله سداً منيعاً ضد انتشار الفايروس .

لكن في المقابل شكلت هذه الأزمة عبئاً إضافياً على التعليم الرقمي في المحافظات والقرى البعيدة عن المدن الكبرى ولا زالت تواجه تحديات جمة من الصعوبات والعقبات تحد من تطبيقه سواء أكانت تقنية أو فنية تتعلق بالتعليم الرقمي نفسه، أم تتعلق بالجوانب الإدارية والمادية أو معوقات تتعلق بالمدرس والطالب، حيث لازال التعليم الرقمي في مدارس القرى بالمملكة يعاني من نقص الدعم والتعاون المقدم من أجل طبيعة التعلم الفعالة، ومن هنا تحددت مشكلة هذه الدراسة باستقصاء آراء أعضاء الهيئة التعليمية في مدارس القرى بمحافظة الطائف لمعرفة معوقات استخدام التعليم الرقمي التي يواجهونها، وأثر كل من التخصصات والحصول على الرخصة الدولية لقيادة الحاسب الآلي (IDCL) في

¹ Hamburg, I., & LÄtgen, G. (2019). Digital divide, digital inclusion and inclusive education. Advances in Social Sciences Research Journal, 6(4), 193-206.

عبد المحسن بن عبد الرزاق الغيان. (2020). التعلم الإلكتروني: دراسة تقييمية لتجربة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطلاب والطالبات. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (20).

هذه المعوقات والعمل الجاد على وضع حلول عاجلة للنهوض بها والارتقاء بمستوى جودتها لتنتج أجيالاً مؤهلين لبناء وطنهم وتطويره وتثلافاها بقية قرى المملكة طمعاً للوصول لرؤيتنا الطموحة التي تُعقد عليها الآمال والطموحات لوضع هذا الوطن الكبير في مكانه الطبيعي ضمن الدول المتقدمة والمنجزة.

وقد تمثلت مصادر الإحساس بمشكلة البحث فيما يلي:

الدراسات السابقة:

دراسة (الزهراني ٢٠٠٩م)³، والتي هدفت هذه الدراسة الوصفية إلى التعرف على مدى إمكانية تطبيق (الفصول الافتراضية) في تدريس مواد التربية الإسلامية وذلك بمساعدة وجهة نظر المشرفين التربويين بالمملكة العربية السعودية ومدى توافر الإمكانيات الإدارية والمالية والكوادر البشرية المدربة لتطبيق تقنية الفصول الافتراضية ومدى إلمام العاملين في الوسط التعليمي بأهمية هذه التقنية وملائمتها لأهداف ومحتوى مواد التربية الإسلامية، واشتملت عينة الدراسة على (١٥٥) مشرفاً تربوياً في مختلف مناطق المملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث أداة الاستبيان لجمع البيانات لهذه الدراسة، وبعد جمع البيانات وتحليلها توصلت نتائج الدراسة إلى أنه يتوافر بإدارات التربية والتعليم دعم إداري وقسم يهتم بالتعليم الإلكتروني ولكن لا يتوافر الدعم المالي الكافي للتعليم الإلكتروني، ولا يوجد تجهيزات ولا موظفين صيانة ولا بنية تحتية آفية، ولكن يتوفر لدى العاملين في الوسط التعليمي إلمام مشجع واتجاه إيجابي نحو تطبيق هذه التقنية، وأيضاً توصلت إلى أن هذه التقنية مناسبة لأهداف ومحتوى مواد التربية الإسلامية، وأنسب مراحل التعليم العام للتدريس بهذه التقنية المرحلة الثانوية ثم المتوسطة ثم الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، ولا تناسب هذه التقنية مع الخصائص العامة لطلاب الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية.

دراسة (الأحمد والفريح 2017)⁴ لدراسة تحديد متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وذلك بعد تكوين إطار مرجعي لفلسفة التعليم عن بعد في الجامعات السعودية وتحديد أهداف عامة للتعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والكشف عن واقع تنفيذ برامج التعلم عن بعد من وجهة نظرهم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بإسلوبيه الوثائقي والمسحي وتوصلت الدراسة إلى أنه يمكن تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد إذا ما تنبأت الجامعات السعودية فلسفة واضحة للتعليم عن بعد، تنفذ فيه مقررات إلكترونية تفاعلية، وموائمة مخرجات التعليم عن بعد لسوق العمل وإيجاد المرجعية الأساسية والوحيدة لهذا النوع من التعليم.

دراسة (الشهري وعلى 2019)⁵، والتي هدفت إلى دراسة مدى تحقيق الإستراتيجية الوطنية لأهدافها في تحول المملكة العربية السعودية إلى مجتمع المعرفة، ومدى إلزامها الزمني في المرحلة الثالثة من مراحل التنفيذ الذي يؤكد على التحول التام والكامل لمجتمع المعرفة عام 2030م. وذلك عن طريق تقويم وتحليل مؤشرات التعليم، والابتكار، ومخرجات البحث العلمي، ومدى انفتاح القطاع التعليمي على البحوث العلمية داخلياً وخارجياً. وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توافر متطلبات التحول إلى مجتمع المعرفة في مجال التعليم العالي، والابتكار، والبحث العلمي، والتي هدفت إلى استكشاف معوقات التحول إلى مجتمع المعرفة، واستقرار مواطن الضعف في مجال التعليم، والابتكار، والبحث العلمي التي تحول دون التحول إلى مجتمع المعرفة. والتي هدفت إلى

الزهراني، حسن إبراهيم. (٢٠٠٩م). تطبيق الفصول الافتراضية في تدريس مواد التربية الإسلامية من وجهة نظر المشرفين التربويين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الأحمد، هند محمد عبد الله و الفريح، وفاء إبراهيم فهد. (2017). فلسفة التعليم عن بعد وأهدافه في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس . 327(5541)، 1-14. Journal of the North for Humanities.

الشهري، صالح أحمد علي آل سنده و علي، إبراهيم ميرغني محمد. مشرف. (2019). تقويم الإستراتيجية الوطنية السعودية للتحول إلى مجتمع المعرفة، رسالة دكتوراه، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

وضع تصور إستراتيجي مُقترح لتحول المملكة العربية السعودية إلى مجتمع المعرفة عام 2030م. ومثلت عينة مجتمع الدراسة في النخب الأكاديمية المكونة من أعضاء الهيئة العلمية في جامعتي: الملك سعود، والأميرة نورة بنت عبد الرحمن في مدينة الرياض والبالغ (1420) عضواً أكاديمياً، وتمّ استخدام العينة العشوائية الطبقية و بلغت عينة الدراسة (302) عضواً تم توزيع الاستبانات عليهم، إسترجع (279) استبانة صالحة للتحليل والتدقيق والترميز، بواقع (216) عضواً ممثلاً لجامعة الملك سعود، و(63) عضواً ممثلاً لجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. وتوصلت الدراسة إلى أنّ من متطلبات التحول إلى مجتمع المعرفة، تطوير البرامج التعليمية وتحديثها تحديثاً مستمراً ودورياً. وإنّ من أهمّ معوقات التحول إلى مجتمع المعرفة من وجهة نظر النخب الأكاديمية هو ضعف الحوافز المادية في مجال الابتكار والبحوث العلمية.

دراسة (دياب وبرويس 2019)⁶، التي هدفت إلى الكشف عن معوقات التوجه نحو التعليم الرقمي في المدارس الجزائرية، حيث يعتبر التعليم الإلكتروني شكل من أشكال التعليم عن بعد ويمكن تعريفه بأنه طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصور ، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواء كان عن بعد أو في الفصل الدراسي المهم المقصود هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة الان المعرفة ليست فقط عملية نقل المعلومات من المعلم إلى الطالب بل أيضا كيفية تلقى الطالب لهذه المعرفة من الناحية الذهنية ، فالتعليم الإلكتروني يمكن الطالب من تحمل المسؤولية في العملية التعليمية عن طريق الاستكشاف و التعبير و التجربة فتغيير الأدوار حيث يصبح الطالب متعلما بدلا من متلقي والمعلم موجهها بدلا من خبير.

ودراسة (الاقبالي 2019)⁷ التي هدفت إلى الاجابة عن الاسئلة التالية:

1. إيضاح الأثر المعرفي الذي يتركه التعلم الرقمي في صغار السن .
2. كشف مظاهر هيمنة القيم الحداثية على مشروع التعلم الرقمي
3. بيان المتطلبات الضرورية لعملية التحول إلى التعلم الرقمي

وتوصلت إلى إن منظمات التربية ومؤسساتها، والتي تملك العديد من خبراء التربية وعلماء السلوك، يقع على عاتقه إعداد تنظيم منهجيات وغايات وبرامج التعلم الرقمي فالتعلم عبر التقنية طريقة لا تزال حديثة ويتوجب أن يكون لها معايير خاصة منضبطة، كما لا توجد قاعدة ثابتة يتم من خلالها استحداث برامج التعلم الرقمية الجيدة، والأدوات الإلكترونية لدعم المدرس، وفقاً لمبادئ التعلم وعلم النفس، تصنيف أشكال المتعلمين لقياس مدى ملائمة شكل المادة الاتصالية ، التي سوف تعرض المادة التعليمية، حتى تكون النتائج المرجوة عالية الجودة في مؤتمر التعليم الرقمي 2018 عرضت التجربة الأولى⁸:

عن بلد الحرمين الشريفين وأولى القبلتين من المملكة العربية السعودية تلك الأخت البارة بجميع إخوانها العرب، تقدم أولى التجارب والتي بعنوان مدرسة الملك سلمان الافتراضية للتعليم بمنهجية إلكترونية وآلية تقويم إلكترونية تحقيقاً للتحول الرقمي في المملكة العربية السعودية عرضت العالمية د/ فاطمة محمد آل فروان – صاحبة المشروع الأول من نوعه في الوطن العربي وهو مشروع ” توظيف المنصات الإلكترونية لمدارس التعليم العام .

ولهذا جاء البحث الحالي كمحاولة من الباحثة للكشف عن معوقات التوجه نحو التعليم الرقمي في المدارس بالقرى والتحديات التي تواجه هذا السياق الذي يدفع بنا التفكير في أمر حاسم لإيجاد حلول له ويمكننا من تشخيص المشكلات الأساسية التي تتمثل في:

دياب، زهية وبرويس، ورده (2019) معوقات التعليم الرقمي في المدرسة الجزائرية - المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية- العدد (7) فبراير 2019
الاقبالي، حامد بن أحمد إبراهيم (2019) مقتضيات التحول إلى التعلم الرقمي – الموجة لصغار السن في الوطن العربي – المجلة التربوية – العدد السادس 7
والستون – ديسمبر 2019م.

<https://diae.net/60579/> المؤتمر الدولي الأول: التعليم الرقمي في الوطن العربي – تحديات الحاضر و رؤى المستقبل تاريخ الفعالية: 25 – 26 ديسمبر 2018

- ما يعنيه أن يكون عليه التعليم الرقمي اليوم.
- ما معوقات وتحديات استخدام التعليم الرقمي التي يواجهها العاملون بالعملية التعليمية
- ما أهمية الكفاءة المهنية عند المعلمين والمعلمات
- بيان المتطلبات الضرورية لعملية التحول إلى التعليم الرقمي.
- المسؤوليات الملقاة على عاتق المعلم والأسرة في ظل التعلم الرقمي.

التعليق على الدراسات السابقة وعلاقتها بالدراسة الحالية:

اشتمل محور الدراسات السابقة على عدة دراسات وجميعها يهتم بموضع التعليم الرقمي في قرى المملكة العربية السعودية ولكن من خلفيات متعددة ومتغيرات مختلفة أما الدراسة الحالية فهي دراسة وصفية (مسحية) تكشف عن واقع معوقات وتحديات التعليم الرقمي في قرى المملكة العربية السعودية وتلمس هذا الواقع من خلال وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في مدارس قرى الطائف بالمملكة العربية السعودية.

بعد استعراض للدراسات السابقة التي تناولت موضوع الفصول الافتراضية توصلت الباحثة للأمور التالية: بأنه تؤكد الدراسات السابقة على أهمية التعليم الرقمي في مجالي التعليم والتدريب لتطوير وتحسين العملية التعليمية وحل الكثير من مشكلاتها، وهذا ما يعزز الحاجة للدراسة الحالية. ومن حيث اتفاقها واختلافها مع الدراسة الحالية يتضح مايلي :

1. من حيث الهدف من الدراسة :

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة العربية منها في الهدف الأساسي وهو الكشف عن المعوقات التي تواجه استخدام التعلم الرقمي من قبل أعضاء الهيئة التعليمية في القرى من خلال استقصاء آرائهم؛ لتوفير المعلومات والبيانات لصانع القرار للعمل مستقبلاً على إيجاد الحلول لها وتذليل العقبات؛ لزيادة فعالية التعلم الرقمي في التعليم الأساسي، والإفادة من مميزاته في توفير بيئة تعليمية تفاعلية لجذب اهتمام المتعلمين، وإثارة دافعيتهم نحو التعلم كما ركزت دراسة الشهري وآخرون (2019) وكذلك دراسة دياب وبرويس (2019) ودراسة الزهراني، (٢٠٠٩م)، بينما تنوعت الأهداف الأخرى للدراسات السابقة حيث ركزت بعضها على تحديد متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مثل دراسة الأحمد والفريح (2017). وركزت دراسة الاقبال (2019) التي هدفت إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. إيضاح الأثر المعرفي الذي يتركه التعلم الرقمي في صغار السن .

2. كشف مظاهر هيمنة القيم الحداثية على مشروع التعلم الرقمي

3. بيان المتطلبات الضرورية لعملية التحول إلى التعلم الرقمي

2. من حيث عينة الدراسة :

تنوعت الدراسات السابقة في عينة الدراسة فركزت بعضها على عينة من :

- المشرفين التربويين بالمملكة العربية السعودية مثل دراسة الزهراني، (٢٠٠٩م)

- أعضاء هيئة التدريس مثل دراسة الأحمد & الفريح (2017) وفي هذا تتفق الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في فئة المعنية

- أعضاء الهيئة العلمية في جامعتي: الملك سعود، والأميرة نورة بنت عبد الرحمن في مدينة الرياض مثل دراسة الشهري وآخرون (2019).

3. من حيث الأدوات المستخدمة :

تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة فيما اتفقت واختلفت مع الدراسة الحالية في مايلي :

– اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدامها لأداة (الاستبانة) لجمع البيانات عن عينة الدراسة ومن هذه الدراسات دراسة كلا من دراسة الزهراني، (٢٠٠٩م) و دراسة الأحمد & الفريح (2017) و دراسة دياب وبرويس (2019) ودراسة الاقبالي (2019) ودراسة الشهري واخرون (2019) من حيث نتائج الدراسة:

4. تنوعت نتائج الدراسات السابقة بحسب تنوع أهدافها .
– واتفقت نتائج دراسة مع كلا من دراسة الأحمد والفريح (2017) و دراسة دياب وبرويس (2019) ودراسة الاقبالي (2019) ودراسة الشهري واخرون (2019)

أسئلة البحث:

- ما معوقات استخدام التعلم الرقمي التي تواجه اعضاء هيئة التعليم فى مدارس قرى الطائف ؟
- هل تختلف معوقات استخدام التعلم الرقمي التي يواجهها اعضاء الهيئة التعليمية فى قرى الطائف باختلاف التخصصات العلمية والأدبية ؟
- هل تختلف معوقات استخدام التعلم الرقمي التي يواجهها اعضاء الهيئة التعليمية فى قرى الطائف باختلاف الحصول على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (IDCL) ؟

فروض البحث :

- تعد الفرضية عنصرا هاما في عملية البحث، حيث أنها تخمين أو استنتاج ذكي يصوغه ويتبناه البحث مؤقتا لشرح بعض ما يلاحظ من الحقائق والظواهر... لتكون كمرشد له في البحث والدراسة التي يقوم بها وهي إجابة مبدئية عن سؤال البحث، أي تخمين معقول للحل المتوقع، ويتم إثبات صحته أو خطئه عن طريق اختباراه بالبيانات المجمعة وتتمثل فرضيات الدراسة فيما يلي:
- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين معوقات استخدام التعلم الرقمي التي يواجهها اعضاء الهيئة التعليمية فى قرى الطائف طبقا لاختلاف التخصصات العلمية والأدبية.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية لمعوقات استخدام التعلم الرقمي التي يواجهها اعضاء الهيئة التعليمية فى قرى الطائف باختلاف الحصول على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (IDCL) ؟

أهداف البحث

- تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:
- الكشف عن المعوقات التي تواجه استخدام التعلم الرقمي من قبل أعضاء الهيئة التعليمية في القرى من خلال استقصاء آرائهم؛ لتوفير المعلومات والبيانات لصانع القرار للعمل مستقبلا على إيجاد الحلول لها وتذليل العقبات؛ لزيادة فعالية التعلم الرقمي في التعليم الاساسي، والإفادة من مميزاته في توفير بيئة تعليمية تفاعلية لجذب اهتمام المتعلمين، وإثارة دافعيتهم نحو التعلم.
- كما تهدف للتعرف على العلاقة الارتباطية- أن وجدت – بين معوقات استخدام التعلم الرقمي وطبيعة التخصص والحصول على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (IDCL) للمعلمين بمدارس قرى الطائف.
- وتهدف الدراسة أيضا تقيم المقترحات لمواجهة معوقات التعلم الرقمي في القرى في ضوء نتائج هذه الدراسة.

أهمية البحث

تتضح أهمية البحث الحالي في أهمية الموضوع الذي يبحثه، فالتعلم الرقمي يعد من أحدث التوجهات العالمية في مجال تكنولوجيا التعليم، حيث لا يزال محدود الاستخدام في مدارس القرى بالملكة، كما تتضح أهمية الدراسة في الكشف

عن المعوقات التي تواجه استخدام التعلم الرقمي من قبل أعضاء الهيئة التعليمية في مدارس القرى من خلال استقصاء آرائهم؛ لتوفير المعلومات والبيانات لصانع القرار للعمل مستقبلاً على إيجاد الحلول لها وتذليل العقبات، للعمل على زيادة فاعليته في التعليم داخل القرى. والعمل على زيادة فاعليته في التعليم داخل القرى والتعرف على العلاقة الارتباطية – إن وجدت – بين معوقات استخدام التعليم الرقمي وطبيعة التخصص الأكاديمي لأعضاء الهيئة التدريسية والحصول على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (IDCL)

كما تفتح الدراسة الحالية الأفق لإجراء المزيد من الدراسات حول التعلم الرقمي ومعوقات انتشاره وتعميمه في التعليم، وتحديد الإمكانيات المتاحة والشروط الضرورية التي يكون من شأن توفيرها وتفعيلها في الواقع القائم، أن نتمكن من استخدام التعلم الرقمي في التعليم داخل القرى، في حدود اطلاع الباحثة يمكن أن تُعد الدراسة الحالية من الدراسات النادرة التي تهدف إلى الكشف عن المعوقات التي تواجه استخدام التعلم الرقمي داخل قرى الطائف.

حدود البحث:

يمكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

- أداة الدراسة التي قام الباحث بتطويرها لتحقيق أهداف الدراسة بعد التحقق منصدقها وثباتها.
- اقتصر عينة الدراسة على (96) عضو من أعضاء الهيئة التعليمية في مدارس قرى الطائف بالمملكة العربية السعودية.
- يتحدد تعميم نتائج الدراسة خارج مجتمعها الإحصائي بدرجة مماثلة للمجتمع الخارجي لمجتمع الدراسة.
- الحدود الموضوعية: دراسة معوقات وتحديات التعليم الرقمي في قرى الطائف
- الحدود البشرية: جميع أعضاء الهيئة التعليمية في المدارس المطبق عليها الدراسة بقرى الطائف
- الحدود المكانية: قرى الطائف
- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1441 هـ - 1442 هـ .

منهج البحث

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي (The Descriptive Analytical Method) حيث تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة باستخدام أساليب الإحصاء الوصفي (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية)، أما بالنسبة للسؤالين الثاني والثالث من أسئلة الدراسة، حيث تمت الإجابة عنهما باستخدام أساليب الإحصاء التحليلي (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T- test).

إجراءات البحث

1. الاطلاع على الدراسات والأدبيات التي تتعلق بـ التعلم الرقمي
2. اعداد استبانة للتعرف على معوقات وتحديات التعليم الرقمي
3. اعداد مقياس لمستوى التعليم الرقمي بالقرى

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من (96) عضو من أعضاء الهيئة التعليمية في التعليم العام 1441 هـ - 1442 هـ. في مدارس قرى الطائف، حيث تم اختيار عينة عشوائية من أعضاء الهيئة التعليمية في قرى الطائف لتكون عينة الدراسة. وقد تكونت عينة الدراسة من (48) عضو من أعضاء الهيئة التدريسية في مدارس قرى المحاني وماجاورها ، (48) عضو من أعضاء الهيئة التعليمية في عشيرة وماجاورها وبذلك يكون مجموع الاستبانات التي أجاب عليها أعضاء الهيئة التعليمية في كلا القريتين (96) استبانة والجدول رقم (1) يبين التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب متغيرات التخصص، والحصول على الرخصة الدولية لقيادة الحاسب الآلي (IDCL).

جدول رقم (1)

التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب متغيرات التخصص والوصول على (IDCL)

المتغير	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
المدرسة	مدارس المحاني	48	50%
	مدارس عشيرة	48	50%
التخصص	علمي	44	45.8%
	أدبي	52	54.2%
IDCL	أجتازها	34	35.4%
	لم يجتازها	62	64.6%
المجموع		96	100%

أدوات البحث

استخدمت الباحثة بعض الأدوات لتجميع البيانات التي أحتاجها من أفراد العينة لإجراء الدراسة الميدانية وقد اعتمدت في دراستي على الاستبيان كوسيلة أساسية لجمع المعلومات من الأساتذة والطلبة .

■ الاستبيان:

كان الاستبيان الأداة الأساسية التي اعتمدت عليها في بحثي للحصول على البيانات الضرورية من عينة الدراسة، باعتبارها أفضل التقنيات لهذا النوع من الدراسات خاصة فيما يتعلق بالتقييم وإبداء الرأي حول الموضوع مما يتيح للمبحوث إبداء آرائه وأفكاره بكل حرية سرية وقد اعتمدت على استبيانين حسب فئات المبحوثين حيث كان أحدهما للأساتذة والآخر للطلبة.

■ استبيان الأساتذة:

حيث تم انجاز استمارة للاستبيان متضمنة أربعة محاور تتماشى مع فرضيات الدراسة، وكل محور مكون من مجموعة من الأسئلة التي تخدم هذا المحور.

- المحور الأول: معلومات حول المبحوث، ويفيد هذا المحور في معرفة الخصائص المختلفة للمبحوثين والتي يمكن من خلالها تفسير بعض الظواهر.

- المحور الثاني: استخدام الوسائل التعليمية في العملية التعليمية: الهدف منه معرفة مدى استخدام الوسائل التعليمية لدى أساتذة المدارس بالقرى وهل الإدارات التعليمية توفر لهم مختلف الوسائل التعليمية التي يمكن الاعتماد عليها إضافة إلى معرفة آرائهم حول إدماج التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية.

- المحور الثالث: والذي كان حول مدى اعتماد شبكة الإنترنت في العملية التعليمية وهذا من أجل معرفة مهارات الأساتذة للإنترنت ومدى استخدامهم للشبكة ومختلف خدمات دعم العملية التعليمية.

- المحور الرابع: ويتعلق بسلوك الأساتذة وتوجههم نحو التعليم الرقمي وذلك من خلال معرفة مختلف القدرات والمعارف للمضي بهذا المشروع ومدى تطويرها من خلال التكوين.

■ استبيان الطلبة:

تضمن بدوره أربعة محاور وهي نفسها التي كونت استبيانات الأساتذة كون الأسئلة في أغلبها نفسها الموجهة للفئتين، مع مراعاة خصوصيات كل فئة.

التعلم الرقمي:

هو استعمال التقنية والوسائل التكنولوجية في التعليم وتسخيرها لتعلم الطالب ذاتياً وجماعياً وجعله محور المحاضرة، بدءاً من التقنيات المستخدمة للعرض داخل الصف الدراسي من وسائط متعددة وأجهزة إلكترونية، وانتهاء بالخروج عن المكونات المادية للتعليم: كالمدرسة الذكية والصفوف الافتراضية التي من خلالها يتم التفاعل بين أفراد العملية التعليمية عبر شبكة الإنترنت وتقنيات الفيديو التفاعلي. بناءً على هذا التعريف فإن التعلم الرقمي يتم في ثلاث بيئات مختلفة وهي التعلم الرقمي الكامل، التعلم، التعلم الرقمي المختلط، التعلم الرقمي المعزز. المحمادي (2020)⁹

أهداف التعلم الرقمي

تتأثر العملية التعليمية بالطرق والأساليب المتبعة في عملية التعلم والتعليم، كأساليب التدريس التقليدية والأساليب الحديثة والتفاعلية والرقمية، فيما يلي بعض أهم الأهداف التي حققها التعليم الرقمي والتكنولوجي في تطوير العملية التعليمية ورفع كفاءة مخرجاتها:

- تلبية رغبات و حاجات المتعلمين العلمية والمعرفية.
- تطوير عملية الاحتفاظ بالمعلومات المكتسبة وسهولة الوصول إليها عند الضرورة.
- تحفيز التفاعل بين طرفي العملية التعليمية المعلم والمتعلم، وسهولة وصول المتعلمين الى المعلمين.
- تجديد المعلومات والمعارف و ترتيبها حسب الأهمية والحاجة لها.
- التغلب على مشكلة ارتفاع أعداد المتعلمين مع ضيق ونقص القاعات والامكانيات التعليمية المتاحة.
- توفير الوقت والجهد المبذولين في عملية التعلم والتعليم.
- تنوع مصادر التعليم المختلفة.ديما (2018)¹⁰

متطلبات التعلم الرقمي:

- توفر الوسائل التكنولوجية وسهولة وصول المعلمين والطلاب إليها.
 - تكافل المؤسسات والجامعات مع المدارس وبناء قيادة شابة ودعم إداري لإعداد المعلمين.
 - مساعدة الطلاب و المعلمين من قبل مختصين لاستعمال التكنولوجيا بمهارة والاستفادة منها بأكبر قدر ممكن.
 - التقييم المستمر لفاعلية التكنولوجيا المستخدمة والمنهاج المطروح ومواكبته للتطور المستمر.
- الشهري (2020)¹¹

أنماط التعلم الرقمي

يمكن تطبيق وتوظيف التقنيات والتكنولوجيات الرقمية في مجال التعليم بعدة أشكال وصور مباشرة كاستخدام الأساليب و التقنيات التعليمية التي تعتمد على الإنترنت، أو صور غير مباشرة من خلال عقد الدورات و الندوات التدريبية والحصص المنظمة، ومن أهم هذه الصور والأشكال التي تساهم في تطوير العملية التعليمية كما عرفها الذهبي (2019)¹² كما يلي:

⁹ المحمادي، غدير بنت علي ثلاب. (2020). تصميم بيئة تعلم تكيفية قائمة على الذكاء الاصطناعي و فاعليتها في تنمية مهارات تطبيقات التكنولوجيا الرقمية في البحث العلمي و الوعي المعلوماتي المستقبلي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية.

¹⁰ ديما عماد محمد مفرح. (2018). واقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم وعلاقته باتجاهاتهم نحوه (Doctoral dissertation, AL-Quds University).

¹¹ الشهري، محمد بن علي محمد البكري، الشريف، & أحمد علي. مشرف. (2020). دور التخطيط الإستراتيجي في تحقيق الأمن المعلوماتي في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية (Doctoral dissertation، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية).

¹² الذهبي، المهدي، معمري، محمد، اسباعي، & أحمد/مؤطر. (2019). الاتصال الرقمي في مؤسسات التعليم العالي (Doctoral dissertation، جامعة أحمد دراية-ادرار).

المحاضرات الإلكترونية (E-lecture)

حيث تعد المحاضرات الإلكترونية إحدى أهم طرق عرض المعلومات والحقائق وأكثرها انتشاراً، حيث يتم تقديمها من خلال ملفات الصوت وملفات الفيديو وملفات النصوص وغيرها من التقنيات التي تساعد في إعداد هذه المحاضرات.

الألعاب التعليمية: (instructional games)

لم تعد الألعاب وسيلة للتسلية وإضاعة الوقت حيث أصبح من الممكن استخدامها وتوظيفها في المجال التعليمي، وتطوير العملية التعليمية من خلال توليد الإثارة والتشويق والتحفيز في مجال التعلم والتي تشجع المتعلمين على تعلم وفهم الموضوعات والمناهج، كما أنها تنمي لديهم القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرار والمرونة والصبر والمثابرة.

التعليم المبرمج الإلكتروني: (E-programmed instruction)

يعتمد التعلم المبرمج على تقسيم المحتوى التعليمي إلى وحدات تعليمية صغيرة مترابطة، وهو أسلوب من أساليب التعلم الرقمي ساعد المتعلمين على اكتساب الخبرات والمعارف عن طريق التفاعل الإيجابي مع البرامج التعليمية الإلكترونية، وتنظيم بيئة تعليمية تتيح للطلاب أن يتعلموا سوياً في مجموعات صغيرة

التعلم التعاوني الإلكتروني: (E-cooperative learning)

إن التعلم التعاوني الإلكتروني يتم من خلال الاتصال المتزامن للطلاب مع بعضهم من خلال شبكة الإنترنت باستخدام أحد البرمجيات والتقنيات الرقمية كمؤتمرات الصوت والصورة والنصوص والمناقشات عن بعد، باستخدام اللوحات الإخبارية والمنتديات والبريد الإلكتروني وصفحات الويب ريوش¹³(2019)

العصف الذهني الإلكتروني: (E-brainstorming)

ينقسم العصف الذهني الإلكتروني إلى نوعين عرفهما إبراهيم السيسى¹⁴(2019) هما:

- العصف الذهني بمساعدة الحاسب الآلي: (CAB)

تتمثل فكرته من خلال تسجيل الأفكار والمعارف جميعها ثم عرضها على المتعلمين من خلال جهاز حاسوب واحد، مما يلغي استخدام الورق والسبورة، أو من خلال أجهزة حاسوب متعددة حيث يمتلك كل فرد جهاز حاسوب منفصل، ويتولى كل فرد معالجة الموضوع من وجهته الخاصة.

- العصف الذهني من خلال شبكة الإنترنت: (IBS)

يمكن تفعيل العصف الذهني باستخدام الإنترنت من خلال المنتديات والبريد الإلكتروني والمواقع الإلكترونية المتخصصة والمدونات والبرامج الإلكترونية التي تساعد على التفاعل والرد الآلي والمباشر.

المحاكاة الإلكترونية: (E-simulation)

توفر المحاكاة الإلكترونية فرصاً تعليمية كبيرة كما أنها تساعد في تنمية المهارات التقنية والعلمية للطلاب في شتى المجالات، حيث يمكن استخدام المحاكاة الإلكترونية في إجراء الأبحاث والتجارب العلمية الخطيرة التي يصعب تطبيقها في الواقع أو التجارب التي تتطلب أجهزة ومعدات ذات تكلفة مرتفعة.

زيوش. (2019). إستراتيجيات التعليم الرقمي ودوره في تحسين المردود التربوي.¹³

إبراهيم السيسى، أحمد بدر، ن.، & نبال. (2019). برنامج تعليمي باستخدام التعلم النقال وتأثيره على مستوى الأداء والإنجاز الرقمي لدى الطالبات في مسابقة¹⁴ دفع الجلة. مجلة أسبوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، 51(4)، 677-700.

التعلم المدمج: (Blended learning)

وهو التعلم الذي يجمع بين التعليم التقليدي والتعليم الرقمي، حيث يعتمد على ربط أدوار المعلمين التقليديين في الفصول الدراسية التقليدية والفصول الافتراضية والمعلمين الافتراضيين، وتوفير بيئة تعليمية مناسبة لتبادل الخبرات والمعارف، من خلال مصادر التعلم والأنشطة واللقاءات الجماعية والإلكترونية.

خصائص التعليم الرقمي

ومن أهم الخصائص المميزة للتعليم الرقمي ما يلي:

التفاعلية: في تكنولوجيا التعليم تعني الحوار بين طرفي العملية التعليمية للمتعلم والبرنامج، ويتم التفاعل بين المستخدم والعرض من خلال واجهة المستخدم التي يجب ان تكون سهلة، حتى تجذب انتباه المستخدم فيسير في المحتوى ويتلقى تغذية راجعة كما أن خاصية التفاعلية توفر بيئة اتصال ثنائية على الأقل

الفردية: من الخصائص التي تطرحها تكنولوجيا التعليم هو التغلب على الفروق الفردية ما بين المتعلمين، والوصول لهم جميعا في المواقف التعليمية الفردية إلى نفس المستوى من الإتقان وفقا لقدرات واستعدادات كل منهم ومستوى ذكائه وقدرته على التفكير والتذكر واسترجاع المعلومات

التنوع : توفر تكنولوجيا التعليم المتعددة بيئة تعلم متنوعة، يجد فيها كل متعلم بما يناسبه ويتحقق ذلك إجرائيا عن طريق توفير مجموعة من البدائل والخيارات التعليمية أمام الطالب، وتتمثل هذه الخيارات في الأنشطة التعليمية والمواد التعليمية والاختبارات ومواعيد التقدم لها كما تتمثل في تعدد مستويات المحتوى، وتعدد اساليب التعلم التكامل: إن التكامل في تكنولوجيا التعليم يؤثر بشكل مباشر على نتائج الطلبة فالاعتماد على هذه التكنولوجيا ومعرفة التنسيق فيما بينها من خلال عرض الصور والرسومات والصوت.. الخ مما يشكل مزيج متجانس يجذب انتباه المتعلم ويحقق الهدف التعليمي .

الكونية: تتيح تكنولوجيا التعليم فرصة الانفتاح على مصادر المعلومات في جميع أنحاء العالم، حيث يتاح للمستخدم المتصل بشبكة الأنترنت الحصول على كل ما يحتاجه في مختلف مجالات العلوم وذلك بفضل الطرق السريعة للحصول على المعلومات، كما مكنت تكنولوجيا التعليم من تطوير العمليات التعليمية في نظم التعليم المفتوح ومختلف انواع التعليم عن بعد الحديثة. المعيري(2020)¹⁵

تحديات التي تواجه التعليم الرقمي:

من الواضح أن التحديات ترتبط ارتباطا وثيقا بالمتطلبات اللازمة لتحقيق الهدف، إلا أننا اثرنا فصلها لئتم توضيحها والإفادة من التجربة المتواضعة التي قد مررنا بها. وفيما يلي تقسيم للتحديات حسب طبيعتها:

التحديات التقنية:

إن من أكثر التحديات التي تواجه التعلم الإلكتروني محدودية قدرة المؤسسات التعليمية على إنشاء شبكات واسعة وتوفير أعداد كبيرة من الأجهزة والمعدات. إضافة إلى تحديثها خاصة وأن تكنولوجيا الإعلام والاتصال تشهد تطورات و تحولات متعددة وبصفة سريعة ومستمرة مما يجعل من الصعب اقتناء مختلف هذه التكنولوجيات. أما من ناحية البرمجيات، فقد شكل عدم توفر تطبيقات تعلم الكتروني باللغة العربية تحديا كبيرا إضافة إلى تعددها وضرورة التماثل فيما بينها عائقا أمام اختيار البرمجية المناسبة ومن هنا كان على الوزارات المعنية خاصة وزارات التعليم ووزارة الاتصال وتكنولوجيا الإعلام التنسيق فيما بينها من أجل إنتاج برمجيات محلية تراعي فيها مختلف خصوصيات التعليم والمتعلم .

المعيزي، & ريم. (2020). توظيف نظم إدارة التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات استخدام المحتوى الرقمي والوعي بالملكية الفكرية لها لدى طالبات السنة 15 التأسيسية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

التشريعية البيئة:

لضمان سلامة التحول إلى نظام التعلم الرقمي، لابد من تطوير القوانين والتعليمات بشكل يضمن ديناميكية النظام التعليمي، ليوائم التطورات العصرية سريعة الوتيرة ويجب أن توفر القوانين الغطاء اللازم لحماية حرية التفكير وتحصيل المعرفة والأهم من ذلك توليدها، مما يتطلب تعديل بعض القوانين التي تقف عقبة في طريق التعامل الإلكتروني، وتشكل حركة التغيير والتوجه نحو التعليم الإلكتروني تحدياً للكثير من المعلمين الذين تعودوا على النظام التقليدي، وبالتالي سيواجه هذا التوجه العديد من المقاومة ضد هذا النظام، وبالتالي لابد من سياسة التوعية والتحفيز والحزم من أجل تقبل هذا التغيير .

التمويل:

إن الاستثمار في ميدان التعليم من الآلات التي لا تجنب الشركات وأصحاب الأموال من أجل الاستثمار فيها وبالتالي نقص التمويل لهذا القطاع بالإضافة إلى تكلفة التشغيل والصيانة والتجديد وتكلفة إنتاج المحتويات اللازمة للعملية التعليمية تشكل تحدياً حقيقياً، ولذا كان على الحكومات إعطاء أولوية خاصة لهذا من خلال تشجيع الشراكة فيه ودعم المشاريع من خلال تنشيط العلاقات وتوسيع الشراكة ما بين قطاع الاتصالات وتكنولوجيات الإعلام وقطاع التعليم من أجل دعم وتطوير أنظمة التعلم الرقمي. عثمان (2016)¹⁶

التعلم الرقمي بالمملكة العربية السعودية:

لا يخفى على كل ذي لب أن حكومتنا الرشيدة وقفت وقفة جادة لإدارة الأزمة التي نتجت عن وباء كورونا فقد أعلنت وزارة التعليم السعودية إغلاق مؤسسات التعليم المختلفة منذ الثامن من مارس وفقاً للأمر السامي الكريم رقم (42874)، وتم تشكيل لجنة مختصة في وزارة التعليم لمتابعة مستجدات انتشار وباء كورونا، وبادرت الوزارة إلى تحديد باقة متنوعة من خيارات التعليم عن بُعد لأكثر من ستة ملايين طالب وطالبة على مستوى المملكة، وذلك بعد عشر ساعات من قرار تعليق الدراسة، ومن دون توقف للعملية التعليمية ليوم واحد، وذلك بإشراف مباشر من معالي وزير التعليم الدكتور حمد بن محمد آل الشيخ.

وحسب ما أفادت وزارة التعليم السعودية، فقد تم تفعيل منصات التعلم الإلكتروني للتعليم العام الحكومي والتعليم الأهلي، بالإضافة إلى اتخاذ العديد من الإجراءات العاجلة على النحو التالي:

- إنجاز مبنى المدرسة الافتراضية في أسبوع واحد، حيث تم تأثيث مقر المدرسة والبث الفضائي، وتوريد وتركيب 20 سبورة ذكية، وتدريب الكادر التعليمي على تصوير المقاطع التعليمية..
- تم إعداد دروس يومية لشرح المناهج، بمشاركة 276 معلم ومعلمة، و73 مشرف، وتم شرح 3368 درس، وبلغ عدد الساعات التدريسية 1684 ساعة. بالإضافة إلى دروس لمراجعة المناهج، بمشاركة 123 معلم ومعلمة، و73 مشرف، وتمت مراجعة 1107 درس، وبلغ عدد الساعات التدريسية 554 ساعة.
- اتبعت الوزارة تطبيق التعليم عن بعد وفق أسلوب التفاعل المتزامن والتفاعل غير المتزامن على النحو التالي:

- تم تطبيق التفاعل المتزامن عبر تطبيق المدرسة الافتراضية والتي شملت منظومة التعليم الموحدة، وبوابة عين، وبوابة المستقبل، وتطبيق الروضة الافتراضية

عثمان، & عثمان حسن. (2016). التعلم الإلكتروني عن بعد ومجتمع المعرفة.¹⁶

■ وتم تطبيق التفاعل غير المتزامن عبر قنوات عين الفضائية، وقنوات دروس عين عبر اليوتيوب.

أما بالنسبة لأهم المعوقات التي تجابه التعليم الرقمي في المملكة العربية السعودية فهي وعلى الرغم من المزايا المتعددة التي برزت للتعليم الرقمي إلا أن المؤسسات التعليمية لا زالت تواجه الكثير من التحديات من أجل تحقيق التعليم الرقمي في القطاعات المختلفة في المملكة العربية السعودية، وأن أبرز عوائق تطبيق التعليم الرقمي هو كثافة المناهج الدراسية وعدم توافرها مع التطور السريع للبرامج وعدم توفر البنية التحتية، كذلك تدني جاهزية شبكة الاتصال السريع، وكثرة الطلاب في الصف الواحد وضعف التدريب والتأهيل، ولعل من أكبر تلك المعوقات هي ما يلي

- تخلف البنية التحتية للاتصالات في الوطن العربي بشكل عام .

- عدم وضوح اسلوب وأهداف هذا النوع من التعليم للمسؤولين عن العمليات التربوية

- قلة خبرة بعض المعلمين والطلاب ببرامج الحاسب الآلي وتطبيقات التعليم .

- نقص الحوافز لتطوير المحتويات. شريف(2016)¹⁷

إجراءات الدراسة وأداتها:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، كدراسة السيد والمليحي (2016)¹⁸ ودراسة سنوسي(2019)¹⁹ ودراسة قاسم(2020)²⁰

قامت الباحثة ببناء أداة الدراسة وفق الخطوات الآتية:

أولاً: تحديد المحاور الرئيسة للاستبانة بالمحاور الآتية:

المحور الأول : معوقات تتعلق بالجوانب الإدارية والمادية، المحور الثاني: معوقات تتعلق بالمدرس والطالب،

المحور الثالث: معوقات تتعلق بالتعلم الإلكتروني.

أولاً: صدق الاستبانة:

ثم صياغة بنود الاستبانة كلّ بند حسب انتمائه للمحور، وبعد ذلك تكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (27) بنداً، حيث تم عرضها على مجموعة من المحكمين ، والبالغ عددهم سبعة محكمين من أجل تحكيمها وإبداء الرأي فيها وذلك للتأكد من صدق الاستبانة ومناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة.

وبعد معرفة آراء المحكمين وملاحظاتهم قامت الباحثة بإجراء التعديلات الضرورية على الاستبانة، حيث ظهرت

الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من (24) بنداً موزعة على ثلاثة محاور:

المحور الأول: معوقات تتعلق بالجوانب الإدارية والمادية (8) بنود.

المحور الثاني: معوقات تتعلق بالمدرس والطالب (10) بنود.

المحور الثالث: معوقات تتعلق بالتعلم الرقمي (6) بنود.

شريف اليتيم. (2016). استراتيجيات التعلم الإلكتروني: من التقليدية إلى البنائية.¹⁷

السيد، عبد العال عبد الله، & المليحي، أروى عبد العزيز محمد. (2016). مدى تفعيل مستودعات التعلم الرقمية لدى معلمات صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية 18 1-35. Arab Journal of Science and Research Publishing, 17(3218).

سنوسي علي. (2019). عصرنة مرفق التعليم الجزائري بين حتمية التغيير ومعوقات التطبيق-التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد نموذجاً-¹⁹

د. قاسم جبر عبره. (2020). دور التعليم الرقمي في تحسين المهارات الرقمية للمعلم والمتعلم في درس اللغة الأجنبية. لارك، 2(37)، 483-473.²⁰

وقد أعطى لكل بند وزن مدرج وفق نظام لكرات الخماسي، وذلك على النحو الآتي:

درجة التوافر	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق أبداً
المقياس	5	4	3	2	1

ثانياً: ثبات الاستبانة:

طريقة التجزئة النصفية

قسمت الباحثة الاستبانة إلى نصفين (بنود فردية وبنود زوجية)، وتم حساب معامل الارتباط بين استجابات العينة على البنود الفردية واستجاباتهم على البنود الزوجية باستخدام معادلة سبيرمان – براون، حيث بلغ معامل الثبات الكلي (0.78)، وهذه القيم تدل على أن المقياس يتميز بثبات مرتفع.

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا

تم استخدام طريقة كرونباخ ألفا لحساب ثبات الاستبانة: يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل كرونباخ ألفا للاستبانة كانت (0.82) ، هذا يدل على أن قيمة ثبات الاستبانة مرتفعة، هذه القيمة تطمئن الباحث لتطبيق الاستبانة على عينة الدراسة. والجدول رقم (2) يبين معامل ثبات محاور الاستبانة باستخدام معامل كرونباخ ألفا، ومعامل الارتباط سبيرمان – براون.

جدول رقم (2)

معامل ثبات الاستبانة كرونباخ ألفا ومعامل الارتباط سبيرمان – براون

المحور	عدد البنود	معامل كرونباخ ألفا	معامل سبيرمان - براون
المحور الأول: معوقات تتعلق بالجوانب الإدارية والمادية	8	0.69	0.70
المحور الثاني: معوقات تتعلق بالمدرس والطالب	10	0.79	0.76
المحور الثالث: معوقات تتعلق بالتعلم الرقمي	6	0.70	0.71
الاستبانة ككل		0.82	0.78

نتائج الدراسة

أولاً : للأجابة عن السؤال الأول للدراسة: ما معوقات استخدام التعلم الرقمي التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في مدارس قرى الطائف؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الدراسة، والجدول (3) يبين معوقات المحور الأول (معوقات تتعلق بالجوانب الإدارية والمادية) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

جدول رقم (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود المحور الأول مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	رقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	7	عجز بعض أولياء الأمور عن سد ثغرات غياب المعلم في الشرح	4.28	1.00
2	2	ضغط الاستخدام ذروة دخول منصة مدرستي وعدم قدرتها على تحمل كمية البيانات واستخدام العديد من كوادرات التعليم لها	4.10	0.97
3	8	عدم توفر بيئة تعليمية مهيأة للتعليم داخل المنزل لدى السكان الذين يسكنون في شقق صغيرة ومكتظة لأمجال لعزل أنفسهم عن ضوضاء عن العائلة.	4.07	1.02
4	3	بعض الأسر لاتجيد التعامل مع الحاسب الآلي	4.06	1.02
5	1	عدم التعاون بين المدارس في تبادل الخبرات والمعارف في مجال التعليم الرقمي	3.98	1.04
6	5	ضعف ميزانية الأسر محدودة الدخل مقابل غلاء أسعار الأجهزة الإلكترونية مما اضطر كثير من الطلبة ممن لايتوفر لديهم كمبيوتر شخصي لتقاسم ساعات الدراسة مع أقرانهم	3.56	1.39
7	4	النظام التربوي السائد لا يتيح استخدام التعلم الرقمي	3.25	1.32
8	6	ضعف شبكة الإنترنت في معظم القرى وإنقطاعها المتكرر سواء لأعطال فنية وغيرها	2.82	1.30

يظهر الجدول رقم (3) أن بنود المحور الأول جميعها من محاور أداة الدراسة شكّلت معوقات تتعلق بالجوانب الإدارية والمادية للتعلم الرقمي التي تواجه المعلمين والطلاب، حيث تراوحت بين متوسط حسابي مقداره 4.28 في بند (عجز بعض أولياء الأمور عن سد ثغرات غياب المعلم في الشرح)، ومتوسط حسابي مقداره 2.82 في بند (ضعف شبكة الإنترنت في معظم القرى وإنقطاعها المتكرر سواء لأعطال فنية وغيرها). ويظهر الجدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود المحور الثاني (معوقات تتعلق بالمدرس والطالب) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

جدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود المحور الثاني مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	10	قلة المدرسين الذين يجيدون المهارات التكنولوجية اللازمة للتعلم الرقمي برنامج التيمز	3.83	1.15
2	11	تشنت معظم الطالبات والخوف من كثرة المعلومات والكميات الكبيرة للمواد المتوفرة على منصات التدريب الإلكتروني	3.34	1.14
3	16	وجود قدر كبير من المشتتات أثناء التعليم والتعلم عبر الإنترنت كالتصفح المستمر لمواقع التواصل الاجتماعي أو مشاهدة مقاطع فيديو ليست ذات صلة بالمحتوى التعليمي .	3.31	1.16

4	17	انعدام مهارات التحفيز الذاتي وإدارة الوقت لدى بعض الطالبات	3.03	1.22
5	13	نقص القدرة والكفاءة على استخدام اللغة الإنجليزية	2.77	1.36
6	18	التعلم الرقمي قد يضعف إيمان الطلبة بالاتجاهات والقيم التربوية التي تعمل المدرسة على إكسابها لهم	2.54	1.26
7	12	التعلم الرقمي يمثل عبئاً إضافياً فوق عبء العمل الموكل إلي	2.39	1.19
8	15	أشعر بانتشار الغش بين الطلاب أثناء التقييمات عبر الشبكة العنكبوتية	2.39	1.32
9	9	عدم اقتناعي بأهمية استخدام التعلم الرقمي وإيجابياته	2.10	1.41
10	14	أشعر بمحدودية توجيهي ملاحظات للطالبات عبر الشبكة العنكبوتية لضيق الوقت .	2.00	1.05

يظهر الجدول رقم (4) أن بنود المحور الثاني جميعها من محاور أداة الدراسة شكّلت معوقات تتعلق بالمدرس والطالب للتعلم الرقمي تواجه المعلمين، حيث تراوحت بين متوسط حسابي مقداره 3.38 في بند (قلة المدرسين الذين يجيدون المهارات التكنولوجية اللازمة للرقمي)، ومتوسط حسابي مقداره 2.00 في بند (أشعر بمحدودية توجيهي ملاحظات للطالبات عبر الشبكة العنكبوتية لضيق الوقت) .

ويظهر الجدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود المحور الثالث (معوقات تتعلق بالتعلم الرقمي) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

جدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود المحور الثالث مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	20	ارتفاع تكلفة إعداد البرمجيات الجيدة (software) بنمط التعليم الرقمي	3.38	1.10
2	21	توافر تطبيقات التعلم الإلكتروني باللغة العربية	3.36	1.23
3	22	صعوبة تطبيق التعلم الإلكتروني في بعض المواد التي تحتاج إلى المهارات العملية	3.32	1.14
4	24	قلة وجود دورات في تعليم برامج (Microsoft Office365)	3.30	1.28
5	25	افتقار التعلم الرقمي لأسلوب التفاعل والاتصال المباشر بين المدرس والمتعلم	3.24	1.40
6	19	غموض فلسفة التعلم الرقمي وأهدافه	3.23	1.18

يظهر الجدول رقم (5) أن جميع بنود المحور الثالث من محاور أداة الدراسة شكّلت معوقات تتعلق بالتعلم الرقمي نفسه تواجه المعلمين، حيث تراوحت بين متوسط حسابي مقداره 3.38 في بند (ارتفاع تكلفة إعداد البرمجيات الجيدة (Software) بنمط التعلم الرقمي)، ومتوسط حسابي مقداره 3.23 في بند (غموض فلسفة التعلم الرقمي وأهدافه).

ويظهر الجدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الدراسة ككل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الدراسة ككل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	1	معوقات تتعلق بالجوانب الإدارية والمادية	3.77	0.64
2	2	معوقات تتعلق بالتعليم الرقمي	3.31	0.78
3	3	معوقات تتعلق بالمدرس والطالب	2.73	0.72
		المعوقات ككل	3.22	0.53

يظهر الجدول رقم (6) أن محاور أداة الدراسة جميعها شكّلت معوقات للتعلّم الإلكتروني تواجه أعضاء الهيئة التعليمية ، حيث شكّلت المعوقات المتعلقة بالجوانب الإدارية والمادية أكبر المعوقات بمتوسط حسابي مقداره (3.77)؛ تلاها المعوقات المتعلقة بالتعلّم الإلكتروني نفسه بمتوسط حسابي مقداره (3.31)؛ أما المعوقات التي تتعلق بالمدرس والطالب جاءت ثالثاً بمتوسط حسابي مقداره (2.73)؛ أما المتوسط الحسابي للمعوقات ككل مقداره (3.22)

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة: هل تختلف معوقات استخدام التعلّم الإلكتروني التي يواجهها المعلمين بمدارس قرى الطائف باختلاف التخصصات العلمية والأدبية تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري واختبار (T-test) لأثر التخصص ، كما يظهر في الجدول رقم (7)

جدول رقم(7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T-test) لأثر التخصص

الدالة الاحصائية	درجات الحرية	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	التخصص	
0.054	94	1953-	0.464	3.63	44	علمي	معوقات تتعلق بالجوانب الإدارية والمالية
			0.614	3.88	52	أدبي	
0.573	94	0.566	0.768	2.77	44	علمي	معوقات تتعلق بالمدرس والطالب
			0.685	2.69	52	أدبي	
0.131	94	1522-	0.778	3.17	44	علمي	معوقات تتعلق بالتعلّم الرقمي
			0.776	3.42	52	أدبي	
0.315	94	1.010-	0.562	3.16	44	علمي	المعوقات ككل
			0.499	3.27	52	أدبي	

يظهر الجدول رقم (7) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الحرية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة بالنسبة لأثر التخصص على معوقات استخدام التعلّم الإلكتروني على كلّ محور من محاور الدراسة وعلى المحاور ككل، وهي تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين في المواد العلمية والمعلمين في المواد الادبية على معوقات استخدام التعلّم الإلكتروني على كلّ محور من محاور الدراسة وعلى المحاور ككل.

ثالثاً: للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة: هل تختلف معوقات استخدام التعلم الإلكتروني التي يواجهها أعضاء الهيئة التعليمية التطبيقية باختلاف الحصول على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (IDCL) تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري واختبار (T-test) لأثر الحصول على (IDCL) كما يظهر في الجدول رقم (8)

جدول رقم (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T-test) لأثر الحصول على (IDCL)

الدالة الإحصائية	درجات الحرية	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد		
0.090	94	1.715-	0.556	3.62	34	نعم	معوقات تتعلق بالجوانب الإدارية والمالية
			0.669	3.85	62	لا	
0.144	94	1.473-	0.580	2.58	34	نعم	معوقات تتعلق بالمدرس والطالب
			0.781	2.80	62	لا	
0.798	94	0.256	0.701	3.33	34	نعم	معوقات تتعلق بالتعلم الرقمي
			0.829	3.29	62	لا	
0.157	94	1.427-	0.473	3.11	34	نعم	المعوقات ككل
			0.553	3.27	62	لا	

يظهر الجدول رقم (8) نتائج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجات الحرية، وقيمة (ت)، ومستوى الدلالة بالنسبة لأثر الحصول على (ICDL) معوقات استخدام التعلم الرقمي على كل محور من محاور الدراسة وعلى المحاور ككل، وهي تبين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين الحاصلين على (ICDL) والمعلمين الذين لم يحصلوا (ICDL) على معوقات استخدام الرقمي على كل محور من محاور الدراسة، وعلى المحاور ككل.

مناقشة النتائج:

دلّت نتائج الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة: ما معوقات استخدام التعلم الرقمي التي يواجهها المعلمين في قرى الطائف؟ أن بنود أداة الدراسة كلها عدها أعضاء الهيئة التعليمية عينة الدراسة معوقات أمام التعلم الرقمي في مدارس القرى، وقد تفسر الباحثة ذلك فيما يتعلق بالجوانب الإدارية والمادية:

أولاً: عجز بعض أولياء الأمور عن سد ثغرات غياب المعلم في الشرح ، ضغط الاستخدام ذروة دخول منصة مدرستي وعدم قدرتها على تحمل كمية البيانات وإستخدام العديد من كوادر التعليم لها ، علاوة على عدم توفر بيئة تعليمية مهيئة للتعلم داخل المنزل لدى السكان الذين يسكنون في شقق صغيرة ومكتظة لاجال لعزل أنفسهم عن ضوضاء عن العائلة، فالمنازل يغلب عليها سمة الضوضاء فهي لم تنشأ أساسا لتكون ملائمة للتعلم الإلكتروني، بالإضافة إلى أن بعض الأسر لاتجيد التعامل مع الحاسب الآلي ، وعدم التعاون بين الادارات التعليمية في تبادل الخبرات والمعارف في مجال التعلم الرقمي، وتعاني بعض الأسر محدودة الدخل ضعف ميزانية مقابل غلاء أسعار الأجهزة الإلكترونية مما اضطر كثير من الطلبة ممن لايتوفر لديهم كمبيوتر شخصي لتقاسم ساعات الدراسة مع أقرانهم الأمر الذي يحد من إفادتهم من التعليم الرقمي.

وهذا يتفق مع معظم الدراسات السابقة، حيث أشارت إلى أن المعوقات المادية تأتي في مقدمة المعوقات التي تحد من استخدام التعلم الرقمي Sousa (2019)²¹ , Gibson (2019)²²

أما في مجال المعوقات المتعلقة بالمدرس والطالب، فقد دلت النتائج أن قلة المدرسين الذين يجيدون المهارات التكنولوجية اللازمة للتعلم الإلكتروني كبرنامج التميز، و تشنت معظم الطالبات وخوفهم من كثرة المعلومات والكميات الكبيرة للمواد المتوفرة على منصات التدريب الإلكتروني ، وجود قدر كبير من المشتتات أثناء التعليم عبر الإنترنت كالتصفح المستمر لمواقع التواصل الإجتماعي أو مشاهدة مقاطع فيديو ليست ذات صلة بالمحتوى التعليمي .

وقد تعزو الباحثة ذلك إلى أن مدارس قرى الطائف عينة الدراسة، لم تعقد برنامج تدريبي للمعلمين لاستخدامه في تعلم برنامج التميز ، وإذا أخذنا بالحسبان أن إعداد الكوادر البشرية المدربة والمؤهلة على استخدام التعلم الإلكتروني يتطلب إمكانات مادية ومالية ووقتاً وجهداً كبيرين، قد تعجز عنه إمكانات الوزارة. لكن في المقابل دلت النتائج أن المعلمين عينة الدراسة يؤمنون بأهمية استخدام التعلم الإلكتروني وإيجابياته، حيث إن معوقي (عدم اقتناعي بأهمية استخدام التعلم الإلكتروني وإيجابياته، ومحدودية توجيهي ملاحظات للطالبات عبر الشبكة العنكبوتية لضيق الوقت) جاء بأقل متوسط حسابي على بنود الأداة ككل .

أما في مجال المعوقات المتعلقة بالتعلم الإلكتروني، فقد دلت النتائج أن ارتفاع تكلفة بنمط التعلم الإلكتروني، وعدم توافر تطبيقات تعلم ك (Software) إعداد البرمجيات الجيدة إلكترونياً باللغة العربية، شكّلت معوقات وتحديات كبيرة لم يكن من الممكن تجاوزها إلا من خلال الاعتماد على الذات وتشجيع شركات البرمجة المحلية للخوض في هذا المجال.

وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة Saplaan (2020)²³ حيث أظهرت أن افتقاد المعلمين للبرمجيات التي تدعم الأهداف الرئيسة للمنهج، والمصممة بشكل جيد بناء على المعطيات الحديثة حول التعلم وعلم التدريس، من أهم معوقات التي تحول دون فاعلية التعلم الرقمي. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج Foxworth (2019)²⁴, Alfredsson Ågren (2019)²⁵

وفي المقابل إن إيمان النظر في معوقات استخدام التعلم الإلكتروني، تظهر أنه ما يزال في مرحلة البدايات، ويظهر عظم حجم المهمة، عجز بعض أولياء الأمور عن سد ثغرات غياب المعلم في الشرح بالإضافة إلى إنتاج البرمجيات اللازمة للعملية التعليمية تشكل تحدياً حقيقياً وخاصة لمدارس القرى ، وبعد الاطلاع على ما تم تحقيقه عالمياً وعربياً في مجال التعلم الإلكتروني، يثبت أنه إذا توافرت النوايا الصادقة والإيمان بالهدف فإنه يمكن إنجاز ما قد يظن أنه مستحيل.

فالتعلم الإلكتروني يشكل تحدياً حقيقياً يواجه التعليم الآن، ولذا ينبغي أن تحدد مدارس قرى الطائف رؤيتها المستقبلية بخصوص العملية التعليمية في ظلّ التحديات التكنولوجية، بحيث يكون التعلم الإلكتروني أحد عناصر هذه الرؤية. كما أشارت نتائج الدراسة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات

²¹ Sousa, M. J., & Rocha, Á. (2019). Digital learning: Developing skills for digital transformation of organizations. Future Generation Computer Systems, 91, 327-334.

²² Gibson, R. C., Bouamrane, M. M., & Dunlop, M. (2019). Design requirements for a digital aid to support adults with mild learning disabilities during clinical consultations: qualitative study with experts. JMIR rehabilitation and assistive technologies, 6(1), e10449.

²³ Saplaan, D. (2020, July). Situated ability: A case from Higher Education on digital learning environments. In International Conference on Human-Computer Interaction (pp. 256-274). Springer, Cham.

²⁴ Foxworth, L. L., Hashey, A., & Sukhram, D. P. (2019). Writing in the Digital Age: An Investigation of Digital Writing Proficiency Among Students With and Without LD. Reading & Writing Quarterly, 35(5), 445-457.

²⁵ Alfredsson Ågren, K., Kjellberg, A., & Hemmingsson, H. (2019). Digital participation? Internet use among adolescents with and without intellectual disabilities: A comparative study. New Media & Society, 1461444819888398.

المعلمين في التخصصات العلمية والمعلمين في التخصصات الأدبية على معوقات استخدام التعلّم الإلكتروني على كلّ محور من محاور الدراسة وعلى المحاور ككلّ.

وقد تعزو الباحثة ذلك إلى أن طبيعة المواد والتخصصات التي يدرسها أعضاء الهيئة التعليمية (عينة الدراسة) متقاربة، وهي في الغالب نظرية، وخصوصاً في القرى، بالإضافة إلى تشابه الظروف الإدارية. وهذا يتفق مع دراسة غلام (2007)، حيث أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام التقنيات الحديثة تعزى وتختلف هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة المحيسن (2000)، حيث تبين أن للتخصص ومستوى الخبرة في الحاسوب أثراً على استخدام العضو للحاسوب، حيث تبين أن ذوي التخصصات العلمية هم أكثر استخداماً من زملائهم ذوي التخصصات الأدبية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية الحاصلين على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL) وأعضاء الهيئة التعليمية الذين لم يحصلوا عليها على معوقات استخدام التعلّم الإلكتروني على كلّ محور من محاور الدراسة، وعلى المحاور ككلّ.

وتعزو أيضاً الباحثة ذلك إلى قلة عدد أعضاء الهيئة التعليمية الحاصلين على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL) بالنسبة لعينة الدراسة، كما أن غياب فلسفة واضحة للتعلّم الرقمي في مدارس قرى الطائف، وطبيعة النظام التربوي السائد الذي لا يتيح استخدام التعلّم الرقمي، الأمر الذي جعلته من الاهتمامات الشخصية لبعض أعضاء الهيئة التعليمية.

علاوة على أن المعوقات المتعلقة بالجوانب الإدارية والمادية شكّلت أكبر المعوقات، تلاها المعوقات المتعلقة بالتعلّم الإلكتروني نفسه، أما المعوقات التي تتعلق بالمدرس والطالب جاءت ثانياً، وهذا يدل أيضاً على أن الخبرة الشخصية وحدها لا تكفي لاستخدام التعلّم الإلكتروني في التعليم بمدارس قرى الطائف.

بالإضافة إلى أن الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL) تعطي الحاصل عليها المعلومات والمهارات الضرورية في مجال تكنولوجيا المعلومات، وأنّه قادر على استخدام جهاز الحاسوب الشخصي وتطبيقاته العامة، وهي لا تعطي وحدها الخبرة الكافية لأعضاء الهيئة التعليمية لاستخدام التعلّم الإلكتروني، من هنا تدعو الباحثة إلى تدريب أعضاء الهيئة التعليمية على استخدام الانترنت والدورات التي تتمثل مهمتها في تحسين مخرجات التعليم من خلال استخدام التقنية والانترنت لتحقيق نتائج تعليمية أفضل، حيث يشتمل التدريب على المهارات والأساليب المناسبة لتعريف بمنظومة التعلّم الإلكتروني وأدواتها والمزايا المتعددة التي توفرها لدعم التعليم والتعلّم ومساعدتهم "على تطوير مهاراتهم وتعميق فهمهم لكيفية توظيفها في تطوير أساليب التعليم والتعلّم داخل الغرفة الصفية، ودعم المناهج الدراسية، وبناء مجتمع المتعلّمين عبر الشبكة المحلية، وتشجيع الممارسات الصفية الابتكارية التي تدمج ما بين تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والمناهج الدراسية، وتوظيف المنظومة لتيسير وتنفيذ وإدارة مشروع تعلّم بالمشاركة عن بعد.

وفي ظل المعوقات السابقة التي تناولتها الدراسة يمكن للباحثة طرح السؤال الآتي: هل ستتخذ القرارات والإجراءات اللازمة لمواجهة معوقات التعلّم الإلكتروني وتوفير الدعم على المستوى التربوي لضمان نجاحه ووضعه على سلم الأولويات في مدارس قرى الطائف بشكل خاص والمدارس بالمملكة العربية السعودية بشكل عام؟

بات التعليم الرقمي جزء لا يتجزأ من النظام التعليمي، كما أنه غير كثيراً من الطريقة التي ننظر فيها إلى التعليم في عالم اليوم ؛ ومن هذا المنطلق تسعى المملكة العربية السعودية اعتماد هذا النوع من التعلم ليواكب التطور الحاصل على مستوى حاجات و اهتمامات الأفراد وفق رؤية بلادنا ان لضمان جودة الحياة التي نسعى إلى تحقيقها.

التوصيات:

- توفير بيئة تعليمية مهيئة للتعلم داخل المنزل بعيدة عن ضوضاء العائلة .
- الالتفات للأسر ذات الدخل المحدود وتعزيز الانتماء الاجتماعي لديهم بمشاركتهم مادياً ومعنوياً.
- تنويع المعلم في أساليب وأنماط التعلم وطرق التدريس بما يتناسب والفروق الفردية بين الطلاب .
- توعية الأهل بالدور الريادي لهم في عملية التعليم عن بعد.
- الإستزادة من الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التعليم للإفادة القصوى من التعلم الإلكتروني واستخدامه في التعليم بمدارس المملكة.
- دمج التكنولوجيا في المقررات المدرسية تدريجياً من خلال تصميم المقررات الإلكترونية، بناء على أسس ومعايير التصميم التعليمي وتقديمها عبر الشبكة العالمية أو المحلية على مدار الساعة.
- إجراء المزيد من الدراسات في مجال التعلم الإلكتروني ومعوقات استخدامه من وجهة نظر القائمين على إدارة مدارس قرى وهجر المملكة.
- وضع جوائز وطنية وزارية للأعمال المميزة في مجال تحديات التعليم الرقمي في القرى على مستوى مدارس وإدارات التعليم في المملكة.
- تكاتف وزارة الاتصالات والكهرباء والتعليم لدعم وتسهيل عملية التعليم الرقمي وإيجاد حلول من خلال تعاضد جميع قطاعات الدولة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم السيسی، أحمد بدر، ن.، & نبال. (2019). برنامج تعليمي باستخدام التعلم النقال وتأثيره على مستوى الأداء والإنجاز الرقمي لدى الطالبات في مسابقة دفع الجلة. مجلة أسبوت لعلوم وفنون التربية الرياضية، 51(4)، 677-700.
- الأحمد، هند محمد عبد الله و الفريح، وفاء إبراهيم فهد. (2017). فلسفة التعليم عن بعد وأهدافه في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس 327. Journal of the North for Humanities، 327(5541)، 1-14.
- الشهري، صالح أحمد علي آل سنده وعلي، إبراهيم مير غني محمد. مشرف. (2019). تقويم الإستراتيجية الوطنية السعودية للتحويل إلى مجتمع المعرفة Doctoral dissertation، (جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية).
- الزهراني، حسن إبراهيم. (٢٠٠٩م). تطبيق الفصول الافتراضية في تدريس مواد التربية الإسلامية من وجهة نظر المشرفين التربويين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- إيدو، ليلي. (2019). تقنية التعليم الرقمي وتطبيقاتها في العملية التعليمية (القصص الرقمية والألعاب الحاسوبية نماذج).
الدهبي، المهدي، معمر، محمد، اسباي، & أحمد/مؤطر. (2019). الاتصال الرقمي في مؤسسات التعليم العالي (Doctoral dissertation، جامعة أحمد دراية-ادار).
- الإقبالي، حامد بن أحمد إبراهيم (2019) مقتضيات التحول إلى التعلم الرقمي – الموجة لصغار السن في الوطن العربي – المجلة التربوية – العدد السادس والستون – ديسمبر 2019م

دياب، زهية ويرويس، وردة (2019) معوقات التعليم الرقمي في المدرسة الجزائرية - المجلة العربية للآداب والدراسات الانسانية- العدد (7) فبراير 2019

ديما عماد محمد مفرح. (2018). واقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم وعلاقته باتجاهاتهم نحوه (Doctoral dissertation, AL-Quds University).

زيوش. (2019). إستراتيجيات التعليم الرقمي ودوره في تحسين المردود التربوي.

سنوسي علي. (2019). عصرنة مرفق التعليم الجزائري بين حتمية التغيير ومعوقات التطبيق-التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد نموذجاً-

السيد، عبد العال عبد الله، & المليحي، أروى عبد العزيز محمد. (2016). مدى تفعيل مستودعات التعلم الرقمية لدى معلمات صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض. 1- Arab Journal of Science and Research Publishing, 17(3218), 35.

شريف اليتيم. (2016). استراتيجيات التعلم الإلكتروني: من التقليدية إلى البنائية.

الشهري، محمد بن علي محمد البكري، الشريف، & أحمد علي. مشرف. (2020). دور التخطيط الإستراتيجي في تحقيق الأمن المعلوماتي في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية (Doctoral dissertation)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية).

عبد المحسن بن عبد الرزاق الغديان. (2020). التعلم الإلكتروني: دراسة تقييمية لتجربة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطلاب والطالبات. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (20).

عثمان، & عثمان حسن. (2016). التعلم الإلكتروني عن بعد ومجتمع المعرفة.

قاسم جبر عبره. (2020). دور التعليم الرقمي في تحسين المهارات الرقمية للمعلم والمتعلم في درس اللغة الأجنبية. لارك، 2(37)، 483-473.

المحمادي، غدير بنت علي ثلاب. (2020). تصميم بيئة تعلم تكيفية قائمة على الذكاء الاصطناعي و فاعليتها في تنمية مهارات تطبيقات التكنولوجيا الرقمية في البحث العلمي و الوعي المعلوماتي المستقبلي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية.

مركز النشر. (2016). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي على تنمية كفايات بعض أدوات الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. مجلة علوم التربية و النفسية، 10(2).

المعيزي، & ريم. (2020). توظيف نظم إدارة التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات استخدام المحتوى الرقمي والوعي بالملكية الفكرية لها لدى طالبات السنة التأسيسية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

النجدي، & سمير. (2018). تقويم جودة التعلم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة في ضوء المعايير العالمية للجودة

وليد عبدالهادي العويمر، حسن عبدالله العايد، مصطفى عودة جويفل، & خالد حامد شنيكات. (2020). درجة امتلاك أعضاء هيئات تدريس العلوم السياسية في الجامعات الأردنية لكفايات التعلم الإلكتروني. Humanities and Social Sciences Series, 33(2).

ثانيا المراجع الإنجليزية

- Alfredsson Ågren, K., Kjellberg, A., & Hemmingsson, H. (2019). Digital participation? Internet use among adolescents with and without intellectual disabilities: A comparative study. *New Media & Society*, 1461444819888398.
- Foxworth, L. L., Hashey, A., & Sukhram, D. P. (2019). Writing in the Digital Age: An Investigation of Digital Writing Proficiency Among Students With and Without LD. *Reading & Writing Quarterly*, 35(5), 445-457.
- Gibson, R. C., Bouamrane, M. M., & Dunlop, M. (2019). Design requirements for a digital aid to support adults with mild learning disabilities during clinical consultations: qualitative study with experts. *JMIR rehabilitation and assistive technologies*, 6(1), e10449.
- Hamburg, I., & LÃ¼tgen, G. (2019). Digital divide, digital inclusion and inclusive education. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 6(4), 193-206.
- Saplan, D. (2020, July). Situated ability: A case from Higher Education on digital learning environments. In *International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 256-274). Springer, Cham.
- Sousa, M. J., & Rocha, Á. (2019). Digital learning: Developing skills for digital transformation of organizations. *Future Generation Computer Systems*, 91, 327-334.

التعليم الرقمي تطويره والمعوقات التي قد تواجهه من وجهة نظر أولياء أمور المتعلمين ومعلميهم في المملكة العربية السعودية

الأستاذة / موزي سعد اللحاني

طالبة دراسات عليا

Doodi2-8@hotmail.com

المخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد المعوقات التي قد تواجه التعليم الرقمي في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أولياء أمور المتعلمين ومعلميهم، إضافةً إلى معرفة سبل تطوير هذا النوع من التعليم، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات، والتي تم تطبيقها على عينة بلغت (246) من أولياء أمور المتعلمين ومعلميهم في شتى أنحاء المملكة العربية السعودية، والذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة وجود معوقات تعليمية وأسرية وتكنولوجية تقف أمام التعليم الرقمي، كالخوف من التغيير والتحول إلى الاتجاه الرقمي، والموقف السلبي نحو التكنولوجيا من قبل أولياء الأمور، إضافةً إلى ضعف البنية التحتية المختصة ومهارات استخدام التقنية الرقمية.

وفي ضوء نتائج الدراسة فإن الباحثة توصي بضرورة عقد الدورات التدريبية، والعمل على تكاثف الجهود بين الخبراء التقنيين والمعلمين والمعلمات وأولياء الأمور، بالإضافة إلى تدريب المعلمين والمعلمات المستمر على استخدام التكنولوجيا الرقمية.

Abstracted:

This study aim to identify the impediment that may face the Digital education in the kingdom of Saudi Arabia from point –view of the students’ parents and their teachers, In addition to knowing ways to develop this type of education

To achieve the objectives of this study the researcher had used the descriptive and analytical approach ,and relaying to the questionnaire as main tool to gather the data and of the students’ parents and their teachers in all over the Kingdom 246 which applied on of Saudi Arabia ,who were chosen by simple random method.

Among the most important result achievement of this study is the impediment of educational, family and technology which stopper of Digital education, e.g. the scared from the change and shift to digital trend and the negative attitude towards technology By parents, in addition to the weakness of specialized infrastructure and the skills of using digital technology.

The researcher recommends the importance of having an training courses, and working on maximizing the efforts between technical experts, teachers and parents, in addition to continuous training of teachers on the use of digital technology.

المقدمة:

إنَّ المتتبع لأوضاع النظم التعليمية عبر العصور المختلفة يُسَلِّم بأنَّ التعليم لم يكن في أي عصر من العصور بمنأى عن الظروف المجتمعية المحيطة به، فهو دائماً يتأثر بكل ما يدور في المجتمع من أحداث ومتغيرات، بل أول من يتأثر بذلك، كيف لا وهو ركيزة المجتمع الأساسية، وحالياً وفي ظل هذه المتغيرات المتمثلة بشكل كبير في التطور المعرفي والتقني بات يُواجه نظام التعليم تحديات ومعوقات كبيرة كما أشار إلى ذلك (عميرة، طرشون، وعليان، 2019).

أدت التطورات التقنية والتكنولوجية إلى تدفق كم هائل من المعلومات والمعارف بشكلٍ مطرد، الأمر الذي جعل من نمط التعليم التقليدي وأساليبه التي تعتمد على تلقين المتعلم فقط دون إثارة حماسه وتنمية مهارات تفكيره نمطاً غير ذي جدوى خصوصاً مع مستجدات هذا العصر، فكان إلزاماً علينا تطوير هذه الأساليب التعليمية والانتقال بالمتعلمين إلى نمطٍ جديد ليواكبوا فيه متطلبات هذا العصر ومتغيراته.

وقد بدأت المؤسسات التربوية والتعليمية تتنافس على توظيف واستخدام تقنيات وأساليب وطرق تدريس رقمية حديثة في مناهجها وصفوفها التعليمية؛ ويعود ذلك إلى أنَّ استخدام أساليب عرض المعلومات الحديثة والمتطورة يعمل على تحفيز الدافعية والتشويق للتعلم الذاتي لدى المتعلمين، فهي أداة فاعلة تجاه التعلم الإبداعي الهادف توفر فرص التعلم الذاتي وتواكب الانفجار المعرفي الحاصل، كما وتوفر أساليب متنوعة في التدريس؛ حيث أصبحت التقنيات والبرامج الرقمية أداة لا يمكن الاستغناء عنها كون العالم يعتمد على القدرة التنافسية كمعيار للتقدم والازدهار. (الغامدي، 2016)

إنَّ الانتقال والتحول إلى التعليم الرقمي يحتاج إلى تعاون بين الخبراء التقنيين والتربويين وأسر المتعلمين خصوصاً الوالدين كونهما حجر الأساس والمؤثران على طفلها بصورة كبيرة، وعليه فإنَّ نجاح العملية التعليمية عموماً والرقمية خاصةً يعتمد على تكاثف الجهود بين هؤلاء جميعهم؛ ولكي تكون هذه الجهود مثمرة فلا بد من التراجع خطوةً إلى الخلف والتفكير في التحديات والمعوقات التي قد تواجه هذا النوع من التعليم؛ وذلك لتجهيز المجتمع الحالي والتحضر للمستقبل وهذا ما أكدّه وأشار إليه تقرير مؤسسة RAND (2017).

مشكلة الدراسة:

يتميز عصرنا الحالي بانفجار معرفي وتقني مهول، جعل من الصعب تضمين جميع هذه المعارف في الكتاب المدرسي وتدريسها بالطرق التقليدية والتي لا تُثير حماسة المتعلم بتاتاً البتة ولا تُساعده على تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد لديه، والتي تُعد من المهارات الأساسية الواجب على المتعلم في هذا العصر امتلاكها وتنميتها وهذا ما تسعى إليه وزارة التعليم: "الارتقاء بطرق التدريس التي تجعل المتعلم هو المحور وليس المعلم، والتركيز على بناء المهارات وصقل الشخصية وزرع الثقة وبناء روح الإبداع" (وزارة التعليم، 1440) لذا أصبح من الواجب علينا التحول إلى التعليم الرقمي والذي يهدف إلى تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين بالإضافة إلى صنع منظومة تعليمية متطورة تتماشى مع التقدم المتسارع في هذا العصر.

ومن خلال استعراض بعض الأبحاث التي اهتمت بالتعليم الرقمي في الوطن العربي (الجمعان، 2019)؛ (حامد، 2019)؛ (دحماني، 2019)؛ (المالكي، 2019) لاحظت الباحثة وجود معوقات تقف أمام التعليم الرقمي ومن هنا نبعت المشكلة خصوصاً وأنَّ هذه الأبحاث تقم في المملكة العربية السعودية، مما دعاها إلى معرفة وتحديد المعوقات التي تقف أمام التعليم الرقمي في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

تظهر هذه الدراسة كمحاولة بحثية لجمع وتحديد أهم معوقات التعليم الرقمي، وكيفية الارتقاء بتعليمنا الرقمي وتطويره، إذ يُعد أحد الركائز الأساسية التي تقوم عليها رؤية 2030 "تعتبر البنية التحتية الرقمية مُمكنًا أساسياً لبناء أنشطة صناعية متطورة، ولجذب المستثمرين، ولتحسين تنافسية الاقتصاد الوطني، لذلك سنعمل على تطوير البنية التحتية الخاصة بالاتصالات وتقنية المعلومات..." (رؤية 2030، 2020)، إضافةً إلى كونه اتجاهاً حديثاً تسعى المؤسسات التعليمية لتطويره في برامجها وذلك في العديد من الدول المتقدمة والنامية على حدٍ سواء، وهذا ما استرأته الباحثة من خلال

اطلاعتها على أدبيات الدراسات السابقة كدراسة الهام (2020) ودراسة Mocker, Valerie; Chapman, (2017)Oliviak، ويمكن أن تُسهم نتائج هذا البحث في تعميق الفهم لدى المهتمين بتزويدهم بأهم المعوقات التي تحول دون استخدام التعليم الرقمي بفاعلية واتخاذ الإجراءات اللازمة للوصول إلى حل لهذه المعوقات وتخطيها، كما ستُساعد التوصيات التي ستُقدمها هذه الدراسة بتقديم قاعدة لدراسات مستقبلية في ذات المجال، ولعل مما يُقوي هذه الدراسة استناد أداتها على أولياء أمور المتعلمين ومعلميهم في تحديد المعوقات؛ كونهم الأقرب والمعاشون الفعليون لهذه المعوقات.

أهداف الدراسة:

- التعرف على المعوقات التعليمية التي تقف أمام التعليم الرقمي.
- التعرف على المعوقات الأسرية التي تقف أمام التعليم الرقمي.
- التعرف على المعوقات التكنولوجية التي تقف أمام التعليم الرقمي.
- التعرف على سبل تطوير التعليم الرقمي.

تساؤلات الدراسة:

- ما المعوقات التعليمية التي تقف أمام التعليم الرقمي؟
- ما المعوقات الأسرية التي تقف أمام التعليم الرقمي؟
- ما المعوقات التكنولوجية التي تقف أمام التعليم الرقمي؟
- ما سبل تطوير التعليم الرقمي؟

الإطار النظري:

استعرضت الباحثة في هذا الإطار المحاور الرئيسية لدراساتها والمتمثلة في أربعة محاور أساسية، حيث اهتم المحور الأول بالحديث عن بعض المفاهيم ذات العلاقة بالتعليم الرقمي، في حين اهتم المحور الثاني بعرض خصائص التعليم الرقمي، بينما تمثل المحور الثالث بذكر إحدى أهم النظريات الداعمة للتعليم الرقمي، فيما تناول المحور الرابع والأخير أهمية التعليم الرقمي.

أولاً: مفاهيم متعلقة بالتعليم الرقمي

يشيع في مجال تكنولوجيا التعليم عدة مفاهيم ومصطلحات يتم استعمالها كمترادفات، رغم وجود حدود تقنية ولغوية فاصلة بينها، وهذا لا يمنع بالتأكيد وجود مجال للتداخل فيما بينها اصطلاحاً، ومن هنا تتبع أهمية تعريف كلاً من هذه المصطلحات تعريفاً دقيقاً؛ لرسم الحدود الفاصلة وتبيان العلاقة فيما بينها، وفيما يلي عرض لهذه المفاهيم والمصطلحات: التعليم الإلكتروني:

عرف زيتون (2005) التعليم الإلكتروني بأنه: "تقديم محتوى تعليمي إلكتروني عبر الوسائط المتعددة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم، بشكل يُتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى، ومع المعلم ومع أقرانه، سواءً أكان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة، وكذا إمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان وبالسعة التي تُناسب ظروفه وقدراته، فضلاً عن إمكانية إدارة هذا التعلم أيضاً من خلال الوسائط." (ص24)

التعليم عن بعد:

عرف بورج هولمبرغ (Borje Holomberg, 2003) التعليم عن بعد بأنه: "تعليم يُغطي مختلف أشكال الدراسة وفي كل المستويات والتي لا يخضع فيها الطلبة للإشراف المباشر والمستمر من قبل المشرفين وفي قاعات الدراسة أو في نفس المبنى، ولكن مع ذلك يستفيد من التخطيط، التوجيه، التعليم، والدعم التنظيمي." (ص12)

التعليم الرقمي:

عرف حامد(2019)التعليم الرقمي بأنه: "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 من قبل المختصين في الوزارة أو الشركات."(ص4)

يتضح لنا مما سبق أنّ التعليم عن بعد هو الذي يكون فيه المتعلم بعيداً جغرافياً عن المعلم كالتعلم عن طريق البريد الإلكتروني والتلفاز والدروس المسجلة أو المباشرة أي: كالحاصل في وقتنا الحالي، وهو قديم جداً وتطور مع تطور التقنية، بينما التعليم الرقمي أشمل وأعم حيث يشمل أي تعلم يتم في بيئة رقمية تعتمد على الوسائط الالكترونية وتستهدف بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على الحاسب والانترنت، ويمكن أن يُطلق على التعليم الإلكتروني تعليماً رقمياً إذا ما توافرت فيه شروط التعليم الرقمي، ولعلّ وجه التشابه بين هذه المصطلحات جميعها هو إمكانية التزامن وغير التزامن.

ثانياً: مبررات اعتماد التعليم الرقمي في البيئة التعليمية

يُعد التوجه والانتقال إلى التعليم الرقمي ضرورة ملحة يفرضها علينا عصرنا الحالي، ولقد أشار الحلفاوي(2011)إلى بعض هذه المبررات:

- الانفجار السكاني: أدى الانفجار السكاني إلى ظهور مشكلة عدم القدرة على تلبية الاحتياجات التعليمية بكفاءة لجموع المتعلمين.
- الانفجار المعرفي المعلوماتي: أدى الانفجار المعرفي المعلوماتي إلى عجز التعليم التقليدي والكتب الورقية عن مسايرة واحتواء هذا الكم الهائل من المعلومات.
- زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم: أدى التطور والانفتاح المجتمعي إلى زيادة طلب التعليم، مما أدى بالتالي إلى عجز المؤسسات التعليمية التقليدية عن ذلك.
- ومن هنا ظهرت الحاجة إلى توفير الصيغ التربوية التي تُحاول سد العجز الحاصل عن ذلك اعتماد التعليم الرقمي

ثالثاً: خصائص التعليم الرقمي

إنّ للتعليم الرقمي خصائص عديدة والتي ينفرد بها عن غيره، وقد أشار كلٌّ من عرعور(2019)؛ وهيبة، وسليم(2019)إلى عدد من هذه الخصائص، وتوجز الباحثة جملة ما وردوه في النقاط الآتية:

- توفير بيئة تعليمية تفاعلية.
- تدعيم عملية تكوين المتعلم.
- تشجيع المشاركة الديناميكية للمتعلم.
- جعل المتعلم هو محور العملية التعليمية.
- تنمية مهارات التفكير العليا ومهارات البحث والاستقصاء لدى المتعلم.
- ربط المتعلم بالعالم من حوله؛ عن طريق استخدام التكنولوجيا في التعليم.

رابعاً: أنماط التعليم الرقمي

أشار علي، واشعلال(2008)؛ وهيبة، وسليم(2018)إلى وجود نمطين للتعليم الرقمي، هما:
التعليم الرقمي المباشر: ويتمثل في الأساليب والتقنيات التعليمية التكنولوجية المعتمدة على الشبكة العالمية للمعلومات كالألعاب التعليمية والتعلم المدمج.
التعليم الرقمي غير المباشر: ويتمثل في التعلم عبر مجموعة من الدورات التدريبية والحصص المنظمة كالتعلم التعاوني الإلكتروني والمحاضرات الالكترونية.

خامساً: مكونات التعليم الرقمي

على الرغم من تعدد أنماط التعليم الرقمي إلا أنّه تُوجد هناك بعض المكونات الأساسية الواجب توافرها في التعليم الرقمي كالمكونات التعليمية والتكنولوجية والإدارية، وهي كما أشار إليها الشمراني(2018):

المكونات التعليمية: ويُقصد بها المعلمين والمتعلمين والمواد التعليمية.

المكونات التكنولوجية: ويُقصد بها أجهزة ووسائل عرض المعلومات كأجهزة الحاسب الآلي مثلاً.

المكونات الإدارية: ويُقصد بها الخطط والجدول الزمنية والأهداف.

وفي ذات السياق ترى الباحثة بأن المكون الإداري من أهم المكونات وعليه يقوم نجاح التعليم الرقمي، فإذا ما صُممت خطته بدقة وأُحكمت وفق أهداف معينة وفي جداول زمنية محددة كان لذلك الأثر الكبير في نجاحه.

سادساً: النظريات الداعمة للتعليم الرقمي

يعود تاريخ الاهتمام بالنظريات التعليمية وظهورها إلى بدايات القرن العشرين، وتهتم هذه النظريات بوصف سلوك التعلم، وكيفية استقبال المتعلم للمعلومات ومعالجته لها، ولعل من أهم النظريات الداعمة للتعليم الرقمي هي النظرية البنائية والتي ظهرت في عام 1986م لراندا "جان بياجيه".

وتؤكد هذه النظرية على أنّ لكل متعلم طريقة خاصة به لبناء وفهم المعلومة، وتشجع استقلاليته في التعلم إضافة إلى تشجيع التفكير التأملي لديه، وضرورة تغذية فضوله للبحث والاستقصاء للوصول إلى المعلومة وتطبيقها وتوظيفها، كما تؤكد على وجوب توفير بيئات تعلم تفاعلية واسعة كبرامج الحاسوب التفاعلية، وهذا ما يركز عليه حقاً التعليم الرقمي. كما تُعد النظرية الاتصالية والتي أسسها "سيمنز" في عام 2004م من النظريات الداعمة كذلك للتعليم الرقمي، حيث تقوم على أساس التكامل بين التطبيقات التربوية لمبادئ عدة نظريات، وتهتم بتوضيح كيفية حدوث التعلم في البيئات التعليمية الرقمية وتدعيمه بواسطة التكنولوجيا الجديدة. (صبري، 2020).

وتؤكد هذه النظرية على ضرورة أن يكون للمتعلم دور إيجابي في العملية التعليمية، وتشجعه للتعليم المستمر، كما تؤكد على ضرورة تكوين شبكة تعلم من عدة نقاط التقاء واتصال.

وبالنظر إلى أهداف وخصائص النظرية البنائية والاتصالية والمتمثلة في جعل المتعلم هو محور العملية التعليمية، والعمل على رفع دافعيته وتحفيزه المستمر، وإعطائه فرصة ممارسة ما تعلمه، والتفكير في عدد من الحلول لمشكلة واحدة وبطريقة علمية؛ بغرض تشجيع التفكير الإبداعي والعلمي لديه، وسعيهما للربط بين العلم والتكنولوجيا، نرى أنهما توافق بالضبط خصائص التعليم الرقمي والسابق ذكرها.

سابعاً: أهمية التعليم الرقمي

أشارت العديد من الدراسات والأبحاث في مجال تكنولوجيا المعلومات إلى أهمية التعليم الرقمي، ولعل من بين هذه الدراسات دراسة بوعيس (2020)؛ ودراسة الزين (2016)، فالتعليم الرقمي أهمية كبرى ليس فقط لمواكبته للعصر، وإنما تعدى ذلك إلى مرونته في التعليم؛ حيث لا يُلزم المتعلم بوقت معين للتعلم وإنما يترك له المجال في اختيار الوقت الذي يناسبه، وهذا بالطبع سيأخذنا إلى أهمية أخرى ألا وهي تنمية مهارتي اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية وما إلى غيرها من المهارات التي يعمل التعليم الرقمي على إكسابها وتنميتها لدى المتعلم.

ولعل من المواقف التي تتجلى فيها أيضاً أهمية التعليم الرقمي كونه يُتيح للمتعلمين ذوي القدرات المنخفضة قليلاً إمكانية التعلم وفق قدراتهم ودونما حرج من أقرانهم، كما يُتيح للمتعلمين الخجولين حرية طرح الأسئلة على المعلم عن طريق غرف الحوار الذي يُتيحها هذا النوع من التعليم.

وأخيراً فإن التعليم الرقمي يساعد المتعلمين على تطبيق ما تعلموه على أرض الواقع، كما أنه يزيد من كفاءة الموقف التعليمي؛ كونه يوفر ظروفاً بيئية أكثر ملائمة للمتعلمين، إضافة إلى دوره الفعال في تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار والتي هي أحد أهم أهداف التعليم العامة لـ2020 (وزارة التعليم، 2020).

الدراسات السابقة:

تركز هذه الدراسة على تحديد معوقات التعليم الرقمي من وجهة نظر أولياء أمور المتعلمين ومعلميهم، وبعد الاطلاع على أدبيات الدراسات السابقة لاحظت الباحثة ندرة الدراسات التي اهتمت بتحديد معوقات التعليم الرقمي وذلك في الحقبة

الزمنية من 1996 إلى 2020م؛ وربما يعود ذلك إلى حداثة هذا المصطلح خصوصاً في وطننا العربي، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات والبالغ عددها ثلاث دراسات فقط:

قامت الجمعان(2019) بدراسة كان عنوانها: معوقات التعليم الرقمي لدى معلمي التربية الخاصة من وجهة نظرهم؛ حيث هدفت إلى معرفة معوقات التعليم الرقمي لدى معلمي التربية الخاصة من وجهة نظرهم، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي واستعمال الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وشملت عينة الدراسة 60 من معلمي ومعلمات التربية الخاصة، ولقد أسفرت النتائج عن وجود معوقات في التعليم الرقمي تخص المعلم والمتعلم والإدارة.

قامت المالكي(2019) بدراسة كان عنوانها: التحديات التي تواجه الأسرة في ظل التعليم الرقمي وإشكالية الدروس الخصوصية؛ حيث هدفت إلى معرفة التحديات التي تواجه الأسرة في ظل التعليم الرقمي، وظل الدروس الخصوصية، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي واستعمال الملاحظة والمقابلة كأداتين لجمع البيانات، وشملت عينة الدراسة 90 من أولياء الأمور، ولقد أسفرت النتائج عن وجود بعض التحديات كالانقطاع المستمر لشبكة الاتصال، والتكلفة العالية لفاتورة الاتصال.

قامت الهام(2020) بدراسة كان عنوانها: معوقات التعليم الافتراضي خلال أزمة انتشار وباء كورونا المستجد في الجامعات العربية؛ حيث هدفت إلى تشخيص المعوقات التي تقف حجر عثرة أمام مشروع التعليم الافتراضي بالدول العربية، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي واستعمال المسح ودراسة الحالة كأداتين لجمع البيانات، ولقد أسفرت النتائج عن وجود بعض المعوقات كنقص الوعي وضعف تعاون أولياء الأمور، والتكاليف باهضة الثمن للوسائل التكنولوجية وضعف الحالة المادية للأسرة.

على الرغم من شح الدراسات السابقة المتعلقة بالكشف عن معوقات التعليم الرقمي إلا أن هذه الدراسة قد تميزت في هدفها؛ حيث أنها هدفت إلى معرفة كل من المعوقات التعليمية والأسرية والتكنولوجية التي تواجه التعليم الرقمي وسبل تطويره، أي أنها لم تقتصر على المعوقات المختصة بفئة معينة بل شملتها جميعاً، إضافةً إلى ذلك عدم اقتصرها على ذكر المعوقات فقط بل وأيضاً سبل التطوير، كما أنها تميزت باتساع حجم العينة والبالغ (246) من أولياء أمور المتعلمين ومعلميهم، ولقد اتفقت هذه الدراسة مع الدراستين السابقتين في المنهجية حيث استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، واتفقت مع دراسة الجمعان(2019) في أدواتها المستخدمة.

إجراءات وأدوات الدراسة:

منهجية الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والمتمثلة في التعرف على المعوقات التعليمية، الأسرية، التكنولوجية، والتي تقف أمام التعليم الرقمي والتعرف على سبل تطوير التعليم الرقمي تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والذي يعتمد على الاطلاع على المشكلة كما هي موجودة في الواقع ووصفها وصفاً دقيقاً يصف المشكلة من جميع جوانبها، ومن ثم تحليل النتائج التي تم التوصل إليها.

مجتمع الدراسة:

اشتمل مجتمع البحث على جميع أولياء أمور المتعلمين ومعلميهم في المملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة البحث من (246)، ولقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، ويوضح الجدول الآتي (1-2) توزيع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير الوظيفة

جدول 1: توزيع عينة البحث وفقاً لمتغير الوظيفة

الوظيفة	التكرار	النسبة
ولي/ة أمر	138	55.9%
معلم/ة	108	43.7%
المجموع	246	100%

يوضح الجدول (1) توزيع أفراد العينة وذلك حسب متغير الوظيفة، ويظهر فيه أنّ أولياء الأمور هم الأكثر تكراراً حيث بلغ (138) وبنسبة (55.9%)، بينما المعلمين كانوا الأقل تكراراً حيث بلغ (108) وبنسبة (43.7%)، مما يعني أنّ أغلب أفراد العينة من أولياء الأمور.

بينما يظهر الجدول الآتي (2-2) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

جدول 2: توزيع عينة البحث وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
ثانوي وما دون	42	17%
بكالوريوس	176	71.3%
ماجستير وما فوق	28	11.3%
المجموع	246	100%

يوضح الجدول (2) توزيع أفراد العينة وذلك حسب متغير المؤهل العلمي، ويظهر فيه أنّ فئة البكالوريوس احتلت الأكثر تكراراً حيث بلغ (176) وبنسبة (71.3%)، في حين كانت فئة الماجستير وما فوق ثاني أكثر تكراراً حيث بلغ (28) وبنسبة (11.3%)، بينما كانت فئة الثانوي وما دون هم الأقل تكراراً حيث بلغ (42) وبنسبة (17%)، مما يعني أنّ أغلب أفراد العينة ممن هم حاصلين على البكالوريوس.

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي في مجال التعليم الرقمي والدراسات السابقة، تم بناء الاستبانة وفقاً للخطوات الآتية:

○ تحديد المحاور الرئيسية للاستبانة، والمتمثلة فيما يلي:

○ محور المعوقات التعليمية.

○ محور المعوقات الأسرية.

○ محور المعوقات التكنولوجية.

○ صياغة فقرات الاستبانة حسب كل محور.

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة قامت الباحثة بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص، وتم إجراء التعديلات اللازمة من حذف وإضافة وتعديل حتى ظهرت بشكلها النهائي.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة فقد تم حساب استخدام معامل ثبات الفا لكرونباخ عبر برنامج SPSS، والجدول الآتي 3 يوضح ذلك:

جدول 3: حساب معامل ثبات الفا لكرونباخ

معامل الثبات	عدد الفقرات
.854	20

يظهر من الجدول (3) أنَّ معامل ثبات الفا لكرونباخ قد بلغ (.854) وهو معامل ثبات مرتفع ومقبول لأغراض البحث العلمي؛ حيث يعتبر معامل الثبات الفا لكرونباخ مقبولاً إذا زاد عن (.70).
تصحيح الأداة (الاستبانة):

استخدمت الباحثة مقياس ليكرت للتدرج الثلاثي (موافق، محايد، غير موافق) على الترتيب، بهدف قياس آراء عينة البحث، حيث تم إعطاء وزن للإجابة لمعرفة آراء أفراد عينة البحث حول فقرات الأداة، وتم تصنيف أوزان الإجابات كما يلي: موافق تأخذ الوزن (1)، محايد تأخذ الوزن (2)، غير موافق تأخذ الوزن (3)، وتم تفسير قيمة المتوسط الحسابي بعد حسابه بناءً على عدد الفئات في المقياس كما يلي:

أولاً: حساب المدى ويساوي $3-1=2$

ثانياً: حساب طول الفئة من خلال تقسيم المدى على عدد الفئات $2/3=0.6$

وبالتالي تكون الفئة الأولى لقيم المتوسط الحسابي هي: من 1 إلى $1+0.6=1.6$ ، والجدول الآتي يوضح قيم المتوسطات الحسابية وتفسير هذه القيم.

جدول 4: قيم المتوسطات الحسابية وتفسيرها

قيم المتوسط الحسابي	معياري الاستجابة (درجة الموافقة)
من 1 إلى 1.6	موافق
من 1.61 إلى 2.21	محايد
من 2.22 إلى 2.82	غير موافق

التحليل والمعالجة الإحصائية:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية عبر برنامج SPSS. عرض النتائج ومناقشتها:

- عرض نتائج السؤال الأول ومناقشته: ما المعوقات التعليمية التي تقف أمام التعليم الرقمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات محور المعوقات التعليمية والمتوسط العام للأداة ككل، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول 5: محور المعوقات التعليمية التي تقف أمام التعليم الرقمي

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التكرارات			الفقرة
			متفق	متساو	متعارض	
محايد	.738	1.81	48	104	94	1. جهل المتعلمين بالتعليم عبر الانترنت
موافق	.407	1.13	6	21	219	2. الخوف من التغيير والتحول إلى الاتجاه الرقمي

3. الحاجة المستمرة إلى التدريب ودعم المعلمين والمتعلمين	153	69	24	1.48	.668	موافق
4. تدني الرغبة في الاتجاه إلى هذا النوع من التعليم	167	65	14	1.38	.592	موافق
5. ضعف الكفاءة المهنية لاستخدام تكنولوجيا التعليم	194	33	19	1.29	.601	موافق
6. خوف المعلمين من إلغاء أدوارهم	129	73	44	1.65	.766	محايد
7. قلة الاهتمام بنتائج الدراسات العلمية المهمة بهذا النوع من التعليم	181	48	17	1.33	.602	موافق
8. قلة الدورات التدريبية التي تزيد من قدرة المعلمين استخدام تكنولوجيا التعليم	179	60	7	1.30	.518	موافق
9. صعوبة تطبيقه في بعض المواد التي تحتاج إلى تطبيق عملي	111	87	48	1.74	.764	محايد
المجموع	246			1.45	.307	موافق

يظهر من الجدول (5) أنّ المتوسطات الحسابية التي تقيس المعوقات التعليمية التي تقف أمام التعليم الرقمي قد تراوحت بين (1.13-1.81) وكان أعلاها للفقرة رقم (1) "جهل المتعلمين بالتعلم عبر الانترنت"، ثم تلتها الفقرة رقم (9) "صعوبة تطبيقه في بعض المواد التي تحتاج إلى تطبيق عملي" بمتوسط حسابي (1.74)، ثم تلتها الفقرة رقم (6) "خوف المعلمين من إلغاء أدوارهم" بمتوسط حسابي (1.65)، بينما كانت الفقرة رقم (2) "الخوف من التغيير والاتجاه نحو التعليم الرقمي" ذات أقل المتوسطات الحسابية، وهي في الوقت ذاته الأكثر تكراراً؛ وربما يعود ذلك إلى التخوف الفعلي من التحول إلى التعليم الرقمي، وهذا ما أكدته بالفعل مؤسسة (RAND، 2017)، كما بلغ المتوسط العام لهذا المحور (1.45) بدرجة موافق وبانحراف معياري (307).

- عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشته: ما المعوقات الأسرية التي تقف أمام التعليم الرقمي؟

جدول 6: محاور المعوقات الأسرية التي تقف أمام التعليم الرقمي

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التكرارات			الفقرة
			موافق	محايد	معارض	
10.	761	1.80	51	94	101	ضعف تعاون أولياء الأمور مع المعلمين
11.	614	1.35	18	51	177	التكاليف باهظة الثمن للوسائل الرقمية (كأجهزة الحاسب الآلي)
12.	605	1.35	17	51	178	ضعف الحالة المادية للأسرة
13.	498	1.24	8	43	195	الموقف السلبي نحو التكنولوجيا من قبل أولياء الأمور
14.	624	1.41	18	64	164	تدني المستوى العلمي لأولياء الأمور
	396	1.42		246		المجموع

يظهر من الجدول (6) أنّ المتوسطات الحسابية التي تقيس المعوقات الأسرية التي تقف أمام التعليم الرقمي قد تراوحت بين (1.24-1.80) وكان أعلاها للفقرة رقم (10) "ضعف تعاون أولياء الأمور مع المعلمين"، وهي بذلك قد اتفقت مع دراستي الجمعان (209) والهام (2020)، ثم تلتها الفقرة رقم (14) "تدني المستوى العلمي لأولياء الأمور" بمتوسط حسابي (141)، ثم تلتها الفقرتين رقم (11، 12) "التكاليف باهظة الثمن للوسائل الرقمية" و "ضعف الحالة المادية للأسرة" بمتوسط حسابي (1.35)، وهي بذلك قد اتفقت مع كل من دراسة الجمعان (2019)، المالكي (2019) والهام (2020)، بينما كانت الفقرة رقم (13) "الموقف السلبي نحو التكنولوجيا من قبل أولياء الأمور" ذات أقل المتوسطات الحسابية، وهي في الوقت ذاته الأكثر موافقة؛ وربما هذا الموقف السلبي قد أثر على التخوف من التحول إلى الاتجاه الرقمي وهذا ما رأيناه بالفعل في المحور السابق، كما بلغ المتوسط العام لهذا المحور (1.42) بدرجة موافق وبانحراف معياري (396).

- عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشته: ما المعوقات التكنولوجية التي تقف أمام التعليم الرقمي؟

جدول 7: المعوقات التكنولوجية التي تقف أمام التعليم الرقمي

الترتيب	المعيار	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التكرارات			الفقرة
				متفق	متفق	متفق	
15	موافق	605	1.37	16	60	170	ضعف البنية التحتية المختصة
16	موافق	486	1.23	7	43	196	ارتفاع تكلفة هذا النوع من التعليم خصوصاً في المراحل الأولى من تطبيقه
17	موافق	498	1.24	8	43	195	صعوبة القدرة على توفير الصيانة السريعة
18	موافق	623	1.40	18	63	165	ضعف مهارات استخدام التقنية الرقمية
19	موافق	605	1.37	16	60	170	ضعف تطبيقات ومنصات التعليم الرقمي
20	موافق	483	1.23	7	42	197	كثرة أعطال برامج وتطبيقات التقنية الرقمية
المجموع				246			

يظهر من الجدول (7) أنّ المتوسطات الحسابية التي تقيس المعوقات التكنولوجية التي تقف أمام التعليم الرقمي قد تراوحت بين (1.23-1.40) وكان أعلاها للفقرة رقم (18) "ضعف مهارات استخدام التقنية الرقمية"، ثم تلتها الفقرتين رقم (15، 19) "ضعف البنية التحتية المختصة" و "ضعف تطبيقات ومنصات التعليم الرقمي" بمتوسط حسابي (1.37) وفي هذا الصدد فقد أوصى السويدي (2020) في مقالته بضرورة التركيز وزيادة الاستثمار في مجال البنية التحتية للتكنولوجيا والتعليم الرقمي، ثم تلتها الفقرة رقم (17) "صعوبة القدرة على توفير الصيانة السريعة" بمتوسط حسابي (1.27)، بينما كانت الفقرتين رقم (16، 20) "ارتفاع تكلفة هذا النوع من التعليم خصوصاً في المراحل الأولى من تطبيقه" "كثرة أعطال برامج وتطبيقات التقنية الرقمية" ذات أقل المتوسطات الحسابية، وهي في الوقت ذاته الأكثر موافقة، وهي بذلك قد اتفقت مع دراسة الجمعان (2019)؛ وربما يعود ذلك إلى حداثة تجربة التعليم الرقمي وقلة المختصين، كما بلغ المتوسط العام لهذا المحور (1.30) بدرجة موافق وبانحراف معياري (416).

- عرض نتائج السؤال الرابع ومناقشته: ما سبل تطوير التعليم الرقمي؟

بناءً على ما سبق ذكره من معوقات فإنه

- عقد الدورات التدريبية.
- تدريب المعلمين والمعلمات المستمر على استخدام التكنولوجيا الرقمية.
- تكاتف الجهود بين الخبراء التقنيين والمعلمين والمعلمات وأولياء الأمور.
- إجراء دراسة مماثلة تستهدف معوقات التعليم الرقمي في الصفوف الأولية.
- إجراء دراسة مماثلة تستهدف معوقات التعليم الرقمي لدى ذوي صعوبات التعلم.

الخاتمة:

إنَّ التوجه العالمي نحو الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات في كافة الميادين والأنشطة يفرض على المنظومات التعليمية اعتماد تعليم رقمي يُمكنها من تلبية تطلعات ورغبات المجتمع ومسايرة توجهات هذا العصر ومتغيراته. ويساهم التعليم الرقمي في زيادة كفاءة العملية التعليمية بجعلها أكثر مواكبة ومسايرة للعصر الحديث، كما أنَّ له دوراً فعالاً في إعداد جيل واعٍ ومرن وممكّن لأهم المهارات اللازمة للتعيش مع مستجدات عصره وتطوراته المعلوماتية والتكنولوجية، إذ يعمل التعليم الرقمي على صقل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلم قلاً يأخذ بأي معلومة دون تمحيصها والتحقق منها.

ويُواجه التعليم الرقمي العديد من المعوقات والتي قد تحول دون تطبيقه بالشكل الصحيح والإفادة منه؛ لذا لا بد من وضع استراتيجية مرنة وتصور محكم لتجاوز هذه المعوقات وفق مراحل مخطط ومدرّس لها بشكل جيد.

قائمة المراجع:

- الأتري، شريف. (2019). التعليم بالتخيل: استراتيجيات التعليم الإلكتروني وأدوات التعلم. القاهرة: دار العربي للنشر والتوزيع
- بو عيس، حنان، فالتة، أميرة. (2020). تكنولوجيا المعلومات والتعليم الرقمي ودورها في تحقيق جودة التعليم العالي. المجلة العربية للتربية النوعية، 4(12)، 123-143. DOI:10.33850/ejev.2020.73459
- الجمعان، صفاء، والجمعان، سناء. (2019). معوقات التعليم الرقمي لدى معلمي التربية الخاصة من وجهة نظرهم. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 1(6)، 113-134. DOI:10.33850
- حامد، سهير. (2019). التعليم الرقمي: مدخل مفاهيمي ونظري. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 1(7)، 137-148. DOI:10.33850
- الخصوصية. المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل، 1(6)، 169-187. DOI:10.21608
- رؤية 2030. (2020). تنمية البنية التحتية الرقمية. مسترجع من <https://vision2030.gov.sa/ar/node/97>
- زيتون، حسن. (2005). رؤية جديدة في التعلم - التعلم الإلكتروني - المفهوم، القضايا، التطبيق، التقويم. الرياض: الدار الصوتية للتربية
- الزين، أميمة. (2016، أبريل). التحول لعصر التعلم الرقمي تقدم معرفي أم تقهقر منهجي. ورقة مقدمة إلى مؤتمر التعلم في عصر التكنولوجيا الرقمية، طرابلس، لبنان
- السويدي، محمد. (2020، أبريل 16). البنية التحتية والتعليم الرقمي والصحة ركائز أساسية للتنمية المستدامة. صحيفة الوطن. استرجعت من <https://cutt.us/JzzJg>
- العبدالله، مي. (2019). الأطر الفكرية والمفاهيم الأساسية للتعليم الرقمي. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، 3(6)، 339-350. DOI:2537-043X
- عرعور، مليكة. (2019). التحديات الأسرية لأجل تفعيل التعليم الرقمي الإيجابي. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، 3(6)، 285-298. DOI:2537-043X
- عميرة، جريدة، طرشون، عثمان، وعليان، علي. (2019). خصائص وأهداف التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني - دراسة مقارنة عن تجارب بعض الدول العربية. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، 3(6)، 285-298. DOI:2537-043X
- غالم، الهام. (2020). معوقات التعليم الافتراضي خلال أزمة انتشار وباء كورونا المستجد في الجامعات العربية. دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 3(4)، 239-258. مسترجع من <https://cutt.us/E3eaK>

- الغامدي، علي(2016).مهارات المعلم اللازمة في توظيف تقنيات العصر الرقمي والإعلامي الجديد في التدريس، الرياض: جامعة الأميرة نورة
- دحماني، سمير(2019).دور التعليم الرقمي في تلبية الحاجات والرغبات العلمية والمعرفية للمتعلم. . المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية،1(8ع)،25-38.DOI:10.33850.38-25
- المالكي، حنان(2019). التحديات التي تواجه الأسرة في ظل التعليم الرقمي وإشكالية الدروس. المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل،1(6ع)،109-122.DOI:10.21608.122-109
- مؤسسة RAND.(2017). التربية والتعليم: دور التكنولوجيا الرقمية في التمكين من تطوير المهارات لعالم مترابط. مسترجع من <https://www.rand.org/pubs/perspectives/PE238.html>
- وزارة التعليم.(2020).التعليم ورؤية السعودية2030.مسترجع من <https://www.moe.gov.sa/ar/pages/vision.aspx/https2030>
- وهيب، الجوزي، وسليم، مغراني(2019). التعليم الرقمي في ظل التحديات المعاصرة. المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل،1(5ع)،109-122.DOI:10.21608.122-109
- صبري، رشا(2020).برنامج مقترح قائم على نظريتي تعلم لعصر الثورة الصناعية الرابعة باستخدام استراتيجيات التعلم الرقمي، المجلة التربوية،3(73ع)،440-539.DOI:10.12816.539-440
- علي، لونيس، واشعلال، ياسمين(2008). "دور التعليم الرقمي في تحسين الأداء لدى المعلم والمتعلم" (البيئة المهنية نموذجاً).مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،1(6ع)،414-421.DOI:10.26389.421-414
- الشمراني، عليه(2019).أثر توظيف التعلم الرقمي على جودة العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية،1(8ع)،25-38.DOI:10.33850.38-25
- الحلفاوي، وليد(2011).التعليم الإلكتروني تطبيقات مستحدثة، القاهرة: دار الفكر العربي
- Mocker, Valerie; Chapman, Olivia. (2017). Digital Pulse: How Ready Is the UK for the Digital Life?

معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان

الدكتور / محمد بن ناصر عقيل آل إبراهيم

جامعة جازان

mnageel@jazanu.edu.sa

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كورونا كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي ممثلاً بال تكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (ت) ومعامل ألفا كرونباخ ومعامل بيرسون لقياس صدق وثبات الأداة، حيث وزعت إستبانة بمقياس ليكرت الثلاثي مكونة من (33) فقرة موزعة على خمسة محاور هي: (معوقات تتعلق بالجوانب الإدارية والمادية، معوقات تتعلق بكفايات أعضاء هيئة التدريس، معوقات تتعلق بالبنية التحتية للمنظومة المستخدمة في التعليم، معوقات تتعلق بالمنهاج، ومعوقات تتعلق بالطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس)، على عينة عشوائية طبقية من أفراد المجتمع الأصلي (جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان ذكوراً وإناثاً) الذين خاضوا التجربة في ظل جائحة كوفيد 19 ثم اختير عدد ممثل من الأفراد لكل فئة بطريقة عشوائية بسيطة، وأسفرت نتائج الدراسة عن أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى للمتغيرات التالية (الجنس والخبرة والتخصص والرتبة العلمية) وفي ضوء تلك النتائج خرجت الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات منها تشجيع أعضاء هيئة التدريس والطلبة على تطوير وتنمية مهاراتهم في استخدام التعليم الإلكتروني من خلال الالتحاق بالدورات التدريبية، التركيز على تأهيل المختصين في الدعم الفني والتقني وتوسيع البنية التحتية وتوفير الخدمات الإلكترونية.

الكلمات المفتاحية

معوقات - التعليم الإلكتروني - أعضاء هيئة التدريس - جائحة كوفيد 19 - جامعة جازان

Abstract

This study aims at identifying the obstacles to using E-learning during Covid-19 Pandemic from the perspective of Jazan University faculty members. To achieve the objectives, the researcher used the descriptive analytical approach represented by frequencies, means and standard deviations. The study used the (T) tests, Cronbach's alpha and Pearson factor to measure the reliability and consistency of the tool. A questionnaire based on the three-point Likert scale was distributed. It consists of (33) items in five categories (Obstacles related to the following: the administrative and material aspects, faculty competency, education infrastructure, curriculum, and students, from the faculty's perspective), and applied on random sample of the same population (all male and female faculty of Jazan University,) who experienced it during Covid-19 pandemic. The researcher selected representatives from

each category randomly. The results show statistically significant differences between the average responses of the samples due to the following variables (gender, experience, specialty and academic rank). In light of these results, the study comes out with a set of recommendations and suggestions, including encouraging faculty and students to develop their skills in using e-learning by taking training courses, qualifying technical support individuals, expanding infrastructure and providing electronic services.

المقدمة

يشهد العالم اليوم تطوراً تكنولوجياً ملحوظاً في مجال التعليم وعلى ظل هذا التطور سعت القيادات التربوية بمختلف الدول لرفع جودة مخرجات المنظومة التعليمية من خلال تمكين المعلمين وتزويدهم بأساليب مواكبة لمتطلبات عصر التكنولوجيا والثورة العلمية، بما يساهم في رفع جودة التعليم، ويحقق استمرارية عملية التعلم وبقاء أثرها، ومن هذا المنطلق توجهت إلى دمج التعليم الإلكتروني في المنشآت التعليمية وتوظيفه لتحقيق أهداف المنظومة التعليمية.

ويواجه التعليم اليوم تحديات وتحولات عديدة نتيجة إنتشار وباء كورونا والتغيرات التي طرأت على المستوى الدولي بشكل عام وعلى المستوى العربي بشكل خاص وقد توجهت العديد من القيادات التربوية حول العالم والقيادة التربوية بالمملكة العربية السعودية إلى الإعتماد الكلي على نظام التعليم الإلكتروني كنمط من أنماط التعليم البديل، مما توجب على المعلمين وأعضاء هيئة التدريس والمتعلمين إستخدامه والإعتماد عليه كلياً، ولقد ولد ذلك التغيير المفاجئ والتحول الجذري من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 إلى ظهور معوقات وتحديات حالت بين استخدام التعليم الإلكتروني وبين المعلمين والمتعلمين أو قلصت من جودته.

وقد عرضت العديد من الدراسات معوقات استخدام التعليم الإلكتروني وبعض تلك التحديات التي تحول بينة التعليم الإلكتروني وبين استخدامه، كدراسة خليفة (2011) التي كشفت عن بعض المعوقات المرتبطة بالمعوقات الشخصية والتنظيمية والمالية في استخدام التعلم الإلكتروني، ودراسة الحوامدة (2011) التي أبرزت بعض المعوقات المتعلقة بالجوانب الإدارية والمادية والتعلم الإلكتروني نفسه، وكذلك المعوقات التي تتعلق بالمعلم والطالب.

ولأهمية معرفة تلك المعوقات أصبح من المهم الوقوف عليها، للحد منها والتغلب عليها بما يحقق أهداف التعليم بالمملكة العربية السعودية ويحقق تقدمها في ظل عصر التكنولوجيا والثورة العلمية.

متغيرات البحث

المتغيرات المستقلة: الجنس- العمر- التخصص- الرتبة العلمية – الخبرة.

المتغير التابع: المعوقات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

مشكلة البحث

من خلال عمل الباحث في الميدان التربوي وبالتواصل مع بعض أعضاء هيئة التدريس والإداريين في كليات الجامعة المختلفة لاحظ وجود بعض المعوقات والتحديات التي واجهتهم وحالت بين نظام التعليم الإلكتروني وبين استخدامه بشكل فعال أو قلصت من جودته، وقد تأكد الشعور بهذه المشكلة من خلال التحدث مع بعض القادة في المدارس والإداريين والمعلمين بمجتمع الدراسة.

ويواجه التعليم بالدول العربية اليوم العديد من التحديات والتحولات في ظل جائحة كورونا وبالمملكة العربية السعودية بشكل خاص مما جعلها تعتمد اعتماداً كلياً على التعليم الإلكتروني لتتمكن من إستمرارية عملية التعليم وتحقيق أهدافه، مما أوجب على الجامعات بكافة منسوبيها استخدامه والاعتماد عليه كلياً، ونتج عنه ظهور معوقات وتحديات حالت بين استخدام التعليم الإلكتروني والإستفادة منه بشكل متقن أوقلصت من جودته، فكما ذكر منصور (2010) أن التعليم الإلكتروني يواجه بعض العقبات والتحديات سواءاً كانت تقنية تتمثل في نقص البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، أم أمنية وتتمثل في الخصوصية والقدرة على الاختراق، أو تربوية وتتمثل في عدم مشاركة التربويين في صناعة هذا النوع من التعليم.

وانطلاقاً مما سبق عرضه، وإيماناً بأهمية التعليم عن بعد وتكنولوجيا التعليم في عصرنا، ودورها في تنمية التعليم وتحقيق أهدافه وتنمية مهارات الطالبات المختلفة، وتحقيقاً لأهداف التعليم الذي يهدف إلى دمج التقنية في التعليم، واستجابة لتوصيات العديد من الدراسات السابقة، والتي نادى بضرورة الإهتمام بحصر المعوقات التي تحلّل بين التعليم الإلكتروني وبين استخدامه، كدراسة المزين (2016) ودراسة العتيبي (2014) التي حثت على الوقوف على المعوقات والعمل على تجويدها.

أسئلة البحث

الدراسة الحالية تسعى للإجابة عن الأسئلة التالية :-

- 1- ما هي معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس على معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان؟
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير العمر على معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان؟
- 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الرتبة العلمية على معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان؟
- 5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة على معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان؟
- 6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص على معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان؟

أهمية البحث

- تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية التعليم عن بعد بوصفه مستحدث تكنولوجيا في التعليم، حيث يسهم في حل المشكلات التربوية ويصبح بديلاً مثالياً للتعليم التقليدي في مثل الحالات الطارئة كالحروب أو الكوارث أو إنتشار الأوبئة حيث يستغنى به عن الحضور التقليدي في قاعات الدراسة ويمكن بواسطته تحقيق التفريد في التعليم ورفع المهارات العليا لدى المتعلمين، ومتابعة تعلمهم في مثل تلك الظروف.
- الوقوف على أبرز المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان في استخدام التعليم الإلكتروني مما يساعد في التغلب على هذه المعوقات.
- تعد إضافة علمية للباحثين والعاملين في المجال التربوي.



- تقديم التوصيات والمقترحات لصناع القرار في المجال بجامعة جازان لمواجهة المعوقات التي تحول بين التعليم الإلكتروني وبين استخدامه لتطوير مخرجات التعليم بما يوافق متطلبات واحتياجات سوق العمل.

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي وبشكل أساسي إلى التعرف على أهم معوقات استخدام نظام التعليم عن بعد لدى كليات وفروع جامعة جازان كما يراها أعضاء هيئة التدريس أثناء جائحة كوفيد 19 (كورونا). ومن ثم تتمثل أهداف الدراسة فيما يلي:-

- التعرف على معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني في كليات وفروع جامعة جازان أثناء جائحة كوفيد 19 (كورونا) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- التعرف إلى دور متغير الجنس على معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني في كليات وفروع جامعة جازان أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- التعرف إلى دور متغير التخصص على معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني في كليات وفروع جامعة جازان أثناء جائحة كوفيد 19 (كورونا) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان.
- التعرف إلى دور متغير الرتبة العلمية على معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني في كليات وفروع جامعة جازان أثناء جائحة كوفيد 19 (كورونا) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان.
- التعرف إلى دور متغير الخبرة على معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني في كليات وفروع جامعة جازان أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان.

مبررات البحث

نظراً لقلّة الدراسات التي اهتمت بدراسة معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس ولأهمية دراسة تلك المعوقات التي بدورها ستؤدي إلى إقبال أعضاء هيئة التدريس عليه أو العزوف عنه، حرص الباحث على دراسة هذا الجانب.

وقد تم اختيار أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان لإمكانية الوصول إليهم ببسر وسهولة ولأن الباحث أيضاً هو عضو هيئة تدريس في نفس الجامعة.

حدود البحث

الحدود البشرية: طبقت الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان.

الحدود الزمانية: طبق البحث في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام 2020م.

الحدود المكانية: جميع كليات وفروع جامعة جازان في المملكة العربية السعودية.

الحدود الموضوعية: دراسة معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني من وجهة أعضاء هيئة التدريس بعد تجربته أثناء جائحة كورونا.

مجتمع البحث:

يشكل مجتمع هذه الدراسة مجموع أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان ذكوراً وإناثاً الذين خاضوا تجربة التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا.

عينة الدراسة:

سيتم اعتماد عينة عشوائية طبقية من أفراد المجتمع الأصلي باختلاف الجنس والخبرة والتخصص والرتبة العلمية ثم سيتم اختيار عدد ممثل من الأفراد لكل فئة بطريقة عشوائية بسيطة.

أداة الدراسة:

تم اختيار أداة الإستبانة وسيستخدم فيها مقياس ليكرت الثلاثي ليتم تغطية أكبر عدد من مدلولات المعوقات في استخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان باختلاف تخصصاتهم، خبراتهم وأماكنهم الجغرافية لتحقيق أهداف البحث.

الإطار النظري والدراسات السابقة

في ظل إنتشار وباء كورونا المستجد في جميع أنحاء العالم، تظهر الحاجة للبحث عن نمط تعليمي يتوافق مع المعطيات والظروف لهذا الوباء، حيث ذكر تقرير لـ "اليونسكو" سجل إنتشار الفيروس رقماً قياسياً للأطفال والشباب الذين إنقطعوا عن الدراسة وحتى تاريخ 21 مارس، إذ تم الإعلان عن 61 بلداً في أفريقيا وآسيا وأوروبا والشرق الأوسط وأمريكا الشمالية والجنوبية عن إغلاق المدارس والجامعات من أجل منع إنتشار الفيروس، كما أغلق 39 بلداً إضافياً مدارسهم مما كان له بالغ الأثر على أكثر من 421.4 مليون طفل وشاب (محمود، 2020).

مفهوم التعليم الإلكتروني

لم يتم وضع تحديد مفهوم شامل يُغطي جميع الجوانب لمفهوم "التعليم الإلكتروني" ولكن هناك بعض المحاولات والاجتهادات التي اهتمت بتعريفه، حيث نظرت للتعليم الإلكتروني من زوايا مختلفة ومن هذه التعريفات التالي: -

عرفه الشهري كما أشار الزبيدي (2012) التعليم الإلكتروني بأنه "نظام تقديم المناهج المقررات الدراسية عبر شبكة الانترنت أو شبكة محلية أو الأقمار الصناعية أو عبر الأسطوانات أو التلفزيون التفاعلي للوصول إلى المتعلمين".

كما يعرف بأنه هو: "التعليم بطريقة غير مباشرة عن طريق استخدام تقنيات الكمبيوتر والإنترنت وغالباً ما يستخدم عن بعد وقد يكون تزامنياً أي يجري في الوقت الفعلي أو غير متزامن باستخدام دروس معدة مسبقاً على إحدى الوسائط أو باستخدام الويب أو شبكات الإنترنت" (دعمس، 2011).

مكونات منظومة أو بيئة التعليم الإلكتروني

ذكر المبيريك كما أشار زروق (2016) أن مكونات البيئة التعليمية للتعليم الإلكتروني هي: المعلم، المتعلم، فريق الدعم التقني، الطاقم الإداري المركزي، الأجهزة الخدمية.

أشار شلبي وآخرون (2018) إلى أهداف ومرامي التعليم الإلكتروني ومنها التالي:

- إتاحة المادة التعليمية بصورتها الإلكترونية للمتعلم والمعلم.
- تحسين مستوى فاعلية المعلمين من خلال زيادة الخبرة لديهم في إعداد المواد التعليمية.
- إمكانية الوصول إلى مصادر المعلومات والحصول على الصور والفيديو وأوراق البحث عبر شبكات الإنترنت ليتم الاستفادة منها في شرح المادة التعليمية.
- تمكن المتعلمين الفهم والتعمق من خلال الرجوع للدرس في أي وقت وحل واجباته من خلال الوصول إلى مصادر المعرفة على الإنترنت.
- تساهم في توفير دروس لأساتذة مميزين بحيث يمكن تعويض النقص في الكوادر الأكاديمية والتدريبية في بعض القطاعات التعليمية عبر الفصول الافتراضية (قطيبي، 2009).
- إدخال الإنترنت في العملية التعليمية يزيد من المستوى الثقافي العلمي والابداع لدى المتعلمين.
- يساعد على التواصل مع أولياء الأمور والإدارة والمؤسسات التربوية والحكومية بطريقة منظمة وسهلة.

أنواع التعليم الإلكتروني

يصنف الموسى وآخرون كما أشار الزنيدى (2012) أنواع التعليم الإلكتروني كالتالي:

1. التعليم الإلكتروني المتزامن

يختص بتبادل الدروس، الموضوعات والأبحاث على الهواء بحيث يشترط وجود المتعلم والمعلم أمام الأجهزة الإلكترونية لإجراء تلقي الدروس من خلال الفصول الافتراضية أو باستخدام أدواته الأخرى ومن مميزات هذا النوع من التعليم حصول المتعلم على تغذية راجعة فورية وتقليل التكلفة والاستغناء عن الذهاب لمقر المدرسة أو الجامعة بينما تكمن عيوبه في حاجته إلى أجهزة حديثة وشبكات اتصالات جيدة، ومن الأدوات المستخدمة في التعليم الإلكتروني المتزامن: اللوح الأبيض (Whiht borad)، المؤتمرات عبر الفيديو (Vidoe conferencing)، المؤتمرات عبر الصوت (Audio congerecing) و غرف الدردشة (Chatting rooms).

2. التعليم الإلكتروني غير المتزامن

هو عبارته عن التعليم الغير المباشر الذي لا يحتاج إلى وجود المتعلمين في نفس الوقت وحصول المتعلم على حصص أو دروس مكثفة وفق برنامج تعليمي مخطط، إذ يتم إختيارها حسب ظروف المتعلم المناسبة الزمانية والمكانية باستخدام تقنيات مثل البريد الإلكتروني وأشرطة الفيديو ومميزات هذا النوع حصول المتعلم على تعليمه حسب الأوقات الملائمة له و حسب مقدرته، كما يتيح للمتعلم الرجوع للمادة الدراسية إلكترونياً، ومن عيوبه عدم حصول المتعلم على التغذية الراجعة الفورية من، ومن الأدوات المستخدمة في التعليم الإلكتروني غير المتزامن: البريد الإلكتروني، والمننديات والشبكة النسيجية، والفيديو التفاعلي.

تتعدد التقنيات المستخدمة في التعليم الإلكتروني حسب الإحتياج الفعلي لها إلى جانب الدراية الكاملة والمطابقة أيضاً، وفي ضوءها أشار علي لما ذكره الفريجات (2014) ومنها: القرص المدمج (CD) يتم وضع المادة الدراسية على أقراص ضوئية، والشبكة الداخلية Entrant، وشبكة الإنترنت، ومؤتمرات الفيديو، والفيديو المتفاعل، وبرامج القمر الصناعي، والبريد الإلكتروني، ونظام مجموعة الأخبار وبرامج المحادثة.

معوقات التعليم الإلكتروني

تعريف المعوقات: "تلك المشكلات أو الصعوبات العلمية، التقنية والفنية، المالية، والإدارية التي تقف بوجه التعليم عن بعد وتحد من قدرته على أن يكون فاعلاً في العملية التعليمية بالجامعة" (إبراهيم وأبو راوي، 2020).

معوقات التعليم الإلكتروني

أشار العادلي (2007) لعدد من المعوقات والصعوبات التي تحول دون أداء التعليم الإلكتروني بالشكل الصحيح المطلوب ومن أبرزها التالي:

- **تطوير المعايير:** لكي تضمن الجامعات حماية الموارد المادية التي تنفقها على تعديل المواد التعليمية لابد من وجود معايير تضمن التخصيص والتعديل عليها بسهولة، إضافة إلى أن هذه المعايير نجدها تتطور بشكل مستمر مما يتطلب المعرفة والدراية الكاملة والكافية بها.
- **علم المنهج أو الميثولوجيا:** لابد من ضم التربويين والمعلمين وكذلك المدربين في إتخاذ القرار في نظام التعليم الإلكتروني (الموسى، 1423).
- **الخصوصية والسرية:** إن الهجمات على المواقع الرئيسية في الإنترنت وإختراق المحتوى والإختبارات أثرت على التربويين وغيرهم.
- **صعوبة الإشراف:** وهي صعوبة في مراقبة طرق تكامل قاعات الدرس والحرص على متابعة سير المناهج الدراسية حسب الخطة المتفق عليها.
- **التصفية الرقمية:** يقصد بها هي قدرة الأفراد أو المؤسسات على تحديد محيط الإتصال والزمن بالنسبة للأشخاص وهل هناك حاجة لإستقبال إتصالهم أو هل هي مفيدة أم لاء، إضافة إلى وضع فلاتر لمنع الإتصال أو إغلاق الاتصالات غير المرغوب فيها كالإعلانات. (التعليم الإلكتروني: الآفاق والتطور، 2001).
- **المعوقات المادية:** مثل مدى إنتشار الأجهزة كالحواسيب بين أفراد المجتمع، أو البنية التحتية للإتصالات وتكنولوجيا المعلومات.
- **المعوقات البشرية:** تتعلق بقلة وجود الإمكانيات البشرية، الفنية والتعليمية القادرة على النهوض بهذا النوع من التعليم.
- **الأمية المعلوماتية:** تتمثل في إنتشار الأمية المعلوماتية بين أفاد المجتمع، بالإضافة إلى عدم ثقة المتعلمين في فاعلية هذا النوع من التعليم.

وهناك معوقات التعليم الإلكتروني بالجامعات حيث صنفها فالتة وفضيلة (2019) في خمس أقسام على النحو التالي:

عوائق تنظيمية: وتتمثل في تبني الجامعة لفلسفة التعليم الإلكتروني كنظام أو إستراتيجية معتمدة وقدرتها على البنية التكنولوجية الضرورية كالإنترنت والتطبيقات المصاحبة لها، وتدريب الكادر البشري المتخصص، وعدم توافر المعدات والأدوات التي يتطلبها التعليم الإلكتروني. **عوائق تقنية:** تتعلق بشبكات الإتصال سواءاً أكانت إنترنت أو إنترانت أو إكسترنانت، وبطء الشبكات بالإضافة إلى الأمن والحماية وسرية المعلومات. **عوائق ذاتية:** تشمل العوائق التي تتعلق

بالمتعلمين وتحول دون تعلمهم ورغبتهم في تقبل هذا النوع من التعليم مثل عدم توفر الأجهزة الإلكترونية، الإشتراك في الإنترنت، عدم إمتلاك مهارات اللغة والتقنية واستخدام تطبيقات الحاسوب. **عوائق بيداغوجية:** تشمل العوائق التي ترتبط بأعضاء الهيئة التدريسية وعزوفهم عن التعليم الإلكتروني لأسباب مثل ما يتطلبه من جهد ووقت إضافي، بالإضافة إلى تنوع طرق التدريس، وصعوبة إجراء الإختبارات ونشر المحتوى الرقمي للمحاضرات وغير ذلك. **عوائق مجتمعية:** ظهور بعض الإتجاهات السلبية نحو التعليم الإلكتروني من أفراد المجتمع وعدم الإقتناع باستخدامه.

دور التعليم الإلكتروني في التعليم العالي وحل مشاكل الجامعات العربية

يبرز الدور المناط بالتعليم الإلكتروني في التعليم العالي بتجديد أهدافه التعليمية تماشياً مع عصر المعرفة للتمكن من تقديم مساهمة أكثر فعالية في الإنتاج و التيسير للوصول إلى التنمية الشاملة للمجتمع ، إضافة لتحديث البنية الفكرية والمعرفية في الجامعة عن طريق إدخال تخصصات جديدة تواكب التطورات العلمية في مجال العلم والتكنولوجيا ، علاوة لدوره في التعلم الإبتكاري بإعتباره إحدى طرق التعليم التي تحدث باستخدام آليات الإتصال ومدخل للجودة التعليمية التي تنادي بإدخال التكنولوجيا الحديثة في التعليم الجامعي فالتكنولوجيا جزء من المنظومة التعليمية العلمية حيث توفر أداة فعالة للإستفادة من المعلومات عبر دخول الجامعات كالجامعات الافتراضية (عامر وآخرون، 2019) وذكر إطميزي (2013) كفاية التعليم الإلكتروني على حل المشاكل والصعوبات التي تواجه الجامعات العربية ومنها: ضعف الإمكانيات المالية: ويتم التغلب على تلك المشكلة خفض تكلفة التعليم والتعلم ، وقلة عدد المقاعد المتاحة حيث يكمن التغلب عليها بواسطة طرح المقرر إلكترونياً بالتعليم المدمج فيخفض عدد المحاضرات إلى النصف، وإذا تم تقديمه بالأسلوب الافتراضي يخفض عدد المحاضرات بأكثر من 75% وكذلك صعوبة التنقل للمتعلمين وأعضاء هيئة التدريس (المعلمين).

إتجاهات أساتذة الجامعات نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات

يركز بعض أعضاء هيئة التدريس في الجامعات على أن استخدام التقنيات التعليمية لا يتلاءم مع التعليم الجامعي بل يتوافق أكثر على مستوى التعليم العام وفي المراحل الدنيا بالتحديد، إذ تراعي خصائص النمو للمتعلمين، ففي مراحل النمو الأولى أميل إلى النشاطات الحركية وبالتالي يتناسب معهم الوسائل السمعية البصرية على عكس المتعلم الجامعي الذي يميل إلى التفكير المجرد ، والتعليم الجامعي يركز على البعدين النظري والفلسفي المتعمقين فينتج قلة تثمين الدراسة العملية التطبيقية التي تتطلب ضرورة إدخال التقنية في التدريس ويكمن السبب في قلة ميل أعضاء تدريس الجامعات إلى استخدام التقنية التعليمية في تدريسهم الفعلي إلى صعوبة الحصول على تجهيزات تقنية جيدة وعلى يسر خدمات الدعم الفني ،بالإضافة إلى نقص الموارد التعليمية وهناك معوقات حل دون استخدامها تتمثل فيما له علاقة بإقتصاديات التدريس، وبالأمر الإداري ومنها ما يتعلق برأي أعضاء التدريس أو إتجاهاتهم نحوها. (عامر وآخرون، 2019).

خصائص عضو هيئة التدريس وكفاياته التدريسية

تعريف عضو هيئة التدريس: عرفه زيتون كما أشارت عباس (2017) بأنه "الفرد الذي يحمل درجة الدكتوراه أو ما يعادلها، ويعين في الجامعة برتبة جامعية كأستاذ مساعد أو أستاذ مشارك".

كما ويعرف عضو التدريس إجرائياً: هو الفرد الذي يقوم بتدريس المتعلمين في الجامعات والكليات والإشراف عليهم وإمتلاكه لمزايا تمكنه من متابعة كل جديد في تخصصه.

كما استعرض عبد القادر ما أشارت إليه عباس (2017) من خصائص عضو هيئة التدريس والتي من أبرزها: الخصائص الأكاديمية تتعلق بمجال تخصصه، الخصائص المهنية التي تدور حول التخطيط والتصميم والخصائص الإجتماعية التي تصف دوره في بيئة التدريس وسلوكه، وبناء علاقات طيبة مع زملائه وطلابه.

مكونات الكفاية التدريسية: ذكر كل من الجبروني والفالح كما في علي (2016) بأنه أشارت الأدبيات إلى ثلاثة مكونات رئيسية للكفايات التدريسية ومنها: الكفايات المعرفية: تتعلق بالمعلومات والعمليات المعرفية والمهارات الفكرية لعضو التدريس في بيئة التعليم الإلكتروني، الكفايات الأدائية: تتمثل في المهارات النفس حركية في حقل التكنولوجيا التي تساهم في ممارسة وتطبيق التعليم الإلكتروني ويمكن قياسها من خلال بطاقة الملاحظة و الكفايات الإنفعالية وتشمل جملة القيم والاتجاهات والمبادئ الأخلاقية والمواقف الإيجابية التي تتصل بمنظومة التعليم الإلكتروني ويمكن أن يستخدم مقاييس الاتجاهات لقياس هذا النوع من الكفاية.

المحور الأول: معوقات تتعلق بالجوانب الإدارية والمادية

هدفت دراسة البنيان (2019) إلى تقييم تجربة جامعة أم القرى في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني "البلاك بورد Blackboard" من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتم استخدام المنهج الوصفي، وزعت الاستبانة على عينة الدراسة التي تمثلت في (40) عضو هيئة تدريس، وتوصلت النتائج إلى أن المتوسط العام الكلي لأنماط الاستخدام أي اتجاه العينة متوسطة، حيث جاء المتوسط العام الكلي للمعوقات أي اتجاه العينة (متوسطة) بمتوسط حسابي 3,38، وأوصت الدراسة بضرورة تشجيع أعضاء هيئة التدريس على استخدام وتوظيف نظام "البلاك بورد" والعمل على تلافي المعوقات "المادية والشخصية والإدارية".

بينما توصلت دراسة البديوي (2017) للكشف عن معوقات استخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم في ضوء بعض المتغيرات، حيث تم إعتدال المنهج الوصفي، وطبقت استبانة تكونت من (45) فقرة تم توزيعهم على عينة الدراسة بعد التأكد من ثبات صدقها وصلاحياتها حيث أسفرت نتائج الدراسة إلى: أن من أبرز معوقات استخدام التعليم الإلكتروني هي ضعف خبرة عضو هيئة التدريس وقلة توافر فنيين متخصصين لحل المشكلات التقنية المتعلقة بالتعليم الإلكتروني وعدم توفر الدعم والتحفيز المباشر للطلاب، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معوقات التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وبين المتغيرات (الدرجة العلمية، التخصص العلمي، عدد الدورات في كل من التعليم الإلكتروني والحاسوب) وهذا يشير إلى عدم اختلاف الحكم علي معوقات التعليم الإلكتروني باختلاف تلك المتغيرات.

المحور الثاني: معوقات تتعلق بكفايات أعضاء هيئة التدريس

واستهدفت دراسة لعثمان وآل مسعد (2017) للتعرف على الحوافز والمعوقات المتعلقة باستخدام أنظمة وتقنيات التعلم الإلكتروني المتاحة في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية، وطبقت أداة الدراسة المتمثلة في استبانة على عينة الدراسة التي تم إختيارها عشوائيا وتوزيع الاستبانة على (430) عضو هيئة تدريس، وعادت (81) استبانة (40) منهم ذكور و (40) منهم إناث، وتم استخدام المنهج الوصفي وأسفرت النتائج أن المعوقات لاستخدام أنظمة وتقنيات التعلم الإلكتروني في الحاجة إلى مهارات تقنية، وكشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور الحوافز تعزى لأثر الجنس لصالح الذكور، وفي محور المعوقات لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير الجنس، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع محاور الدراسة وفق المتغيرات الحصول على دورات في مجال التعلم الإلكتروني والرتبة الأكاديمية.

كما كشفت دراسة المشهراوي (2018) عن أثر تجربة توظيف التعليم الإلكتروني لتحسين العملية التعليمية في المرحلة الأساسية العليا بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين، وأعتمدت المنهج الوصفي التحليلي حيث وزعت الاستبانة التي تضمنت (60) فقرة وعينة الدراسة من (220) معلم ومعلمة يعملون في المدارس الحكومية بغزة، حيث توصلت نتائج الدراسة بأهم المعوقات التي تواجه التعليم الإلكتروني هي ضعف تأهيل وتدريب المعلم على استخدام

التقنيات الحديثة في التعليم ،وتوصلت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائية في متغيرات الدراسة جميعها (الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة، والدورات التدريبية).

المحور الثالث: معوقات تتعلق بالبنية التحتية والمنظومة المستخدمة في التعليم

وتشير دراسة مصطفى (2017) للتعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة ببشة نحو التدريب الإلكتروني عبر الأجهزة الذكية وتحديد أثر المتغيرات، واختير المنهج الوصفي المسحي، وزعت أداة القياس على عينة عشوائية (317) عضوا من أعضاء هيئة التدريس، وأسفرت عن: وجود اتجاه محايد نحو استخدام الأجهزة الذكية لدى عينة الدراسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات أعضاء هيئة التدريس نحو التدريب عبر الأجهزة الذكية تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، الدرجة العلمية). وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير (متوسط عدد ساعات الاستخدام اليومية) لصالح فئة أعضاء هيئة التدريس التي تستخدم الأجهزة الذكية أكثر من 5 ساعات يوميا، ولمتغير (نظام التشغيل المستخدم) لصالح فئة الأعضاء التي تستخدم أجهزة تعمل بنظام تشغيل (Android).

و تناولت دراسة العالم (2020) إلى التعرف على المعوقات التي تواجه تطبيق التعليم الافتراضي في جامعة فلسطين التقنية خضوري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، بالمنهج الوصفي المسحي ، وطبقت الاستبانة على عينة الدراسة التي تم إختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة مكونة من (96) عضو هيئة تدريس من مجتمع الدراسة المكون من (238) عضو هيئة تدريس في جامعة فلسطين التقنية خضوري، وأسفرت نتائج الدراسة : عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) في إستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات معوقات تطبيق التعليم الافتراضي حسب المتغيرات التالية : الجنس ، والرتبة العلمية ، والخبرة .

المحور الرابع: معوقات تتعلق بالمنهاج

وكشفت دراسة حسامو (2011) إلى واقع التعليم الإلكتروني في جامعة تشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، وطبقت الاستبانة الأولى على عينة عشوائية (113) من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة والثانية على عينة عشوائية من طلبة السنة الرابعة في الجامعة (774). وجاءت النتائج: عدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية على محور مدى استخدام التعليم الإلكتروني وإيجابياته وسلبياته ومعوقاته تعزى لمتغير الرتبة العلمية والخبرة التدريسية بينما لا توجد فروق تعزى لمتغير التخصص، ووجود فروق على محور السلبيات تعزى لمتغير التخصص، ووجود فروق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة على محور استخدامه وسلبياته تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي، ولا توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة على محور الإيجابيات والمعوقات تعزى لمتغير التخصص.

وثمة أجريت دراسة الضالعي (2018) للتعرف على معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات جامعة نجران ، وتم توزيع الإستبانة على عينة الدراسة مكونة من (342) عضوا من هيئة التدريس في كليات جامعة نجران وأعتمد المنهج الوصفي ، جاءت نتائج الدراسة عن وجود معوقات بدرجة عالية في صعوبة تطبيق التعلم الإلكتروني لبعض المواد التي تحتاج إلى مشاهدة واقعية، وقلة الخبرة في استخدامه ، وسهولة اختراق الإختبارات وعدم إمتلاك الطلبة أجهزة حاسوب وإنترنت ، وضعف تأهيل الفنيين، وتمثلت المعوقات بدرجة متوسطة وضعف المحاضرات الإرشادية والمتخصصين الدعم الفني ، ثم جاء المعوق بدرجة قليلة في النظرة الاجتماعية وصعوبة التعامل معه ، في حين لم يتبين وجود فروق دالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس ، والكلية ، والمؤهل العلمي والخبرة في استخدام البلاك بورد (Blackboard) .

المحور الخامس: معوقات تتعلق بالطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

وساهمت دراسة صالح (2020) في التعرف على مدى جودة الخدمات الإلكترونية لنظام التعليم عن بعد بكلية التربية بسوهاج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب وعلاقته ببعض المتغيرات ، تم إعتداد المنهج الوصفي ، ووزعت الإستبانة على عينة الدراسة التي تكونت من (50) عضو هيئة تدريس و(200) طالب وطالبة ، وكشفت نتائج الدراسة إلى: تحقق جودة الخدمات الإلكترونية للتعليم عن بعد من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطة ، وعدم وجود فروق في إستجابات أعضاء هيئة التدريس تبعا إلى متغير الجنس ومستوى دورات الحاسوب، ووجود فروق تبعا إلى مستوى الرتبة الأكاديمية لصالح المدرسين المساعدين ، وعدم وجود فروق بين إستجابات الطلاب تعزى إلى الجنس والتخصص لصالح التخصصات الأدبية ، ومستوى دورات الحاسوب لصالح المستويات المتقدمة ، وعدم وجود فروق بين تقديراتهم على الأداة للمحاور المختلفة.

بينما تطرقت دراسة الهرش ومفلح والدهون (2010) إلى الكشف عن معوقات استخدام منظومة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في لواء الكورة، وزعت إستبانة من 36 فقرة على عينة الدراسة من (74) معلما و58 معلمة تم إختيارهم بالطريقة العشوائية وكشفت النتائج : إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في مجال المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية والتجهيزات الأساسية لصالح الذكور، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي في مجال المعوقات المتعلقة بالطلبة لصالح حملة الماجستير فأعلى، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الدورات التدريبية في جميع المجالات، وأوصى الباحثون بإعادة النظر بالدورات التدريبية التي تقدمها وزارة التربية والتعليم.

الصدق والثبات

ضبط الأداة

تم ضبط الإستبيان قبل تطبيقه على عينة الدراسة من خلال أداء إختبار الصدق والثبات وذلك بخطوات وهي: التأكد من أن الإستبيان يقيس ما وضع لقياسه والتأكد من صدق الإستبيان، وذلك عن طريق عرضه على مجموعة من الخبراء في مناهج البحث وتقنيات التعليم وتم إقرار بعض الفقرات وكذلك حذف وإضافة وتعديل بعض فقرات الإستبيان بما يخدم ويحقق أهداف الدراسة وتم تطبيق الإستبيان على عينة إستطلاعية من مجتمع الدراسة للتأكد من ثبات الإستبيان.

❖ المعاملات العلمية لأداة الدراسة

الصدق الظاهري

وهو الصدق المعتمد على آراء المحكمين، حيث قام الباحث بعرض الاستبانة بصورتها الأولية على عدد من المحكمين من الخبراء والمختصين، وتم الطلب منهم دراسة الاستبانة وإبداء آرائهم فيها من حيث: مدى مناسبة العبارات وتحقيقها لأهداف الدراسة، وشموليتها، وتنوع محتواها، ومناسبة كل عبارة للمحور الذي تنتمي له، وتقييم مستوى الصياغة اللغوية، والإخراج، وأية ملاحظات يرونها مناسبة فيما يتعلق بالتعديل، أو التغيير، أو الحذف، وقد قدموا ملاحظات قيمة أفادت الدراسة، وأثرت الاستبانة، وساعدت على إخراجها بصورة جيدة، وبذلك تكون الاستبانة قد حققت الصدق الظاهري أو المنطقي.

تم حساب صدق البناء الداخلي لعبارات الاستبانة بعد تطبيقها على عينة إستطلاعية تكونت من (50) عضو من أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان حيث تم حساب: معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له. وكان معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 لقيم معامل الارتباط بين درجة جميع العبارات والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له، فهي دالة إحصائياً عند مستوى معنوية 0.05، مما يدل على تماسك هذه العبارات وصالحيتها للتطبيق على عينة الدراسة.

جدول رقم (1) معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

م	المحاور	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية (Sig)
1.	معوقات تتعلق بالجوانب الإدارية والمادية	.685*	.000
2.	معوقات تتعلق بكفايات بأعضاء هيئة التدريس.	.752*	.000
3.	معوقات تتعلق بالبنية التحتية والمنظومة المستخدمة في التعليم	.652*	.000
4.	معوقات تتعلق بالمنهاج	.725*	.000
5.	معوقات تتعلق بالطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس	.825*	.000

*الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05

يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداء الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط كل محور من محاور البحث بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة، حيث يبين جدول رقم (1) معامل الارتباط بين كل محور من محاور الدراسة مع الدرجة الكلية لعبارات الاستبانة حيث كانت دالة إحصائياً عند مستوى معنوية 0.05 وبذلك تعتبر المحاور صادقة لما وضعت لقياسه، ولثبات الاستبانة: تم التحقق من ثبات الاستبانة بمعادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (2) يوضح النتائج الخاصة بذلك.

جدول رقم (2) معامل ثبات الاستبانة بمعادلة كرونباخ ألفا

م	المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
	الاستبيان ككل	33	0.935

حيث يتضح من خلال الجدول (2) أن قيمة ألفا كرونباخ الكلية بلغت (0.935) لجميع فقرات الاستبيان والبالغ عددها (33) وتشير قيم ألفا كرونباخ التي تم الحصول عليها في الجدول السابق لوجود ثبات عالي في بيانات الدراسة وبالتالي يمكن الاعتماد على هذه البيانات وتحليلها وتعميم نتائجها على مجتمع الدراسة، حيث يشير أبو هاشم (2003) أنا معامل الثبات يعتبر مقبول إحصائياً إذا كانت قيمته أعلى من (0.60) مما يشير إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق على عينة البحث.

❖ وصف عينة الدراسة: وصف عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة:

جدول (3) وصف عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس والعمر والرتبة العلمية والخبرة والتخصص

المتغير	الصف	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	أنثى	152	66.1
	ذكر	78	33.9
العمر	(23- 33)	37	16.1
	(34-45)	108	47.0
	أكثر من 45	85	37.0
الرتبة العلمية	أستاذ	11	4.8
	أستاذ مساعد	108	47.0
	أستاذ مشارك	21	9.1
	محاضر	76	33.0
الخبرة	(10- 1)سنوات	117	50.9
	(20- 11)سنوات	66	28.7
	أكثر من 20 سنة	47	20.4
التخصص	علوم إنسانية (لغة عربية، لغة إنجليزية، اجتماعيات..... إلخ)	120	52.2
	علوم طبيعية (رياضيات، فيزياء، كيمياء، أحياء..... إلخ)	76	33.0
	علوم طبية وصحية	34	14.8
المجموع الكلي		230	100.0

❖ الأساليب الإحصائية Statistical Methods:

تم الإعتماد بشكل أساسي على برنامج التحليل الإحصائي SPSS v.20 في إدخال بيانات الدراسة وتحليلها، مع الاستعانة بالأساليب الإحصائية اللازمة، لتحقيق أهداف الدراسة وكانت هذه الأساليب على النحو الآتي:-

- **التكرارات والنسب المئوية (Frequencies & Percentages):** وذلك بغرض وصف البيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة.
- **المتوسط الحسابي (Mean):** وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات مفردات الدراسة عن الفقرات والمجالات الرئيسية للدراسة.
- **الانحراف المعياري (Standard Deviation):** للتعرف على مدى انحراف استجابات مفردات الدراسة لكل فقرة من فقرات متغيرات الدراسة عن وسطها الحسابي، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها.
- **معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) والتجزئة النصفية:** لقياس الثبات في البيانات
- **معامل الارتباط بيرسون Person:** لقياس مدى ارتباط العلاقة بين الفقرات والمحاور وأيضاً المحاور مع الدرجة الكلية للاستبيان.
- **اختبار: One Sample T-Test** لقياس مدى إمكانية تعميم نتائج العينة على المجتمع، ومدى دلالتها.
- **اختبار تحليل التباين الأحادي:** لقياس مدى إمكانية تعميم نتائج العينة على المجتمع في حالة أكثر من ثلاثة عوامل.

الإجابة عن أسئلة الدراسة التالية:

1. ما هي معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان؟
 2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس على معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان؟
 3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير العمر على معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان؟
 4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الرتبة العلمية على معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان؟
 5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة على معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان؟
 6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص على معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان؟
- سيتم الإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال استخدام اختبار one-sample t-test، وإيجاد الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لعبارات المحور.

جدول رقم (4) حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لمحاور الدراسة

محاور الدراسة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1.	معوقات تتعلق بالجوانب الإدارية والمادية	1.7348	.56823	57.82609	5
2.	معوقات تتعلق بكفايات بأعضاء هيئة التدريس.	1.9851	.56074	66.17063	2
3.	معوقات تتعلق بالبنية التحتية المنظومة المستخدمة في التعليم	1.9281	.55656	64.26918	3
4.	معوقات تتعلق بالمنهاج	1.8854	.46396	62.84722	4
5.	معوقات تتعلق بالطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس	2.1793	.58255	72.64296	1
الاستبيان ككل		1.9287	.46838	64.29129	

يتضح من الجدول رقم (4) أن الوسط الحسابي حول "معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان" 1.9287 بوزن نسبي 64.29%، وهو مستوى متوسط من الاستجابة من قبل أفراد عينة الدراسة، كما ويتضح من الجدول رقم (4) أنه كان محور "معوقات تتعلق بالجوانب الإدارية والمادية" بوسط حسابي 1.73 وبوزن نسبي 57.82، محور "معوقات تتعلق بالطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس" بوسط 2.17 وبوزن نسبي 72.64% وهو مستوى عالي من الاستجابة من قبل أفراد العينة، وكان محور "معوقات تتعلق بكفايات بأعضاء هيئة التدريس." بوسط 1.98 بوزن نسبي 66.17% وهو مستوى عالي من الاستجابة من قبل أفراد العينة على المحور، وجاء محور معوقات تتعلق بالمنهاج بوسط حسابي 1.88 وبوزن نسبي 62.84 وأيضاً

محور "معوقات تتعلق بالبنية التحتية والمنظومة المستخدمة في التعليم" كان بوسط 1.92 بوزن نسبي 64.2% وهو مستوى متوسط من الاستجابة من قبل افراد العينة على المحور.

جدول رقم (5) حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب للمحور الأول للدراسة

معوقات تتعلق بالجوانب الإدارية والمادية					
م	محاور الدراسة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1.	لا يتوفر التدريب والتطوير اللازم لمستخدمي التعليم عن بعد	1.84	.799	61.449	2
2.	لا يوجد تعاون بين الإدارات في تبادل الخبرات والمعارف في مجال التعليم عن بعد	1.70	.767	56.548	3
3.	هناك صعوبة في نظام التسجيل للانضمام في نظام التعليم عن بعد	1.47	.682	49.107	5
4.	عدد الإداريين قليل لدعم وتيسير أمور الطلبة في التعليم عن بعد	2.11	.813	70.238	1
5.	أثناء استخدام نظام التعليم عن بعد لم يتوفر الدعم الفني لأعضاء هيئة التدريس عند	1.59	.758	53.125	4

يتضح من الجدول السابق أن أبرز المعوقات التي تتعلق بالجوانب الإدارية والمادية هي: عدد الإداريين قليل لدعم وتيسير أمور الطلبة في التعليم عن بعد و لا يتوفر التدريب والتطوير اللازم لمستخدمي التعليم.

جدول رقم (6) حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب للمحور الثاني للدراسة

معوقات تتعلق بكفايات أعضاء هيئة التدريس					
م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1.	لا تتوفر المعلومات والمهارات التكنولوجية اللازمة للتعليم عن بعد لدى أعضاء هيئة التدريس	1.76	.794	58.780	5
2.	ليس من السهل التغيير والانتقال من نمط التدريس التقليدي إلى النمط الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس	1.88	.846	62.649	3
3.	من الصعب سيطرة عضو هيئة التدريس على مجريات العملية التعليمية	1.83	.832	60.863	4
4.	يفتقد عضو هيئة التدريس في التعليم عن بعد السرية والأمان بالنسبة للامتحانات	2.12	.876	70.536	2
5.	يشعر عضو هيئة التدريس بالحرج عندما يقدم المقررات الدراسية (بالفيديو) باستخدام التعليم عن بعد	1.75	.824	58.482	6
6.	ضعف شبكة الإنترنت لدى بعض أعضاء هيئة التدريس بسبب موقعهم الجغرافي	2.57	.666	85.714	1

يتضح من الجدول السابق أن أبرز معوقات تتعلق بكفايات أعضاء هيئة التدريس هي: ضعف شبكة الإنترنت لدى بعض أعضاء هيئة التدريس بسبب موقعهم الجغرافي، يفقد عضو هيئة التدريس في التعليم عن بعد السرية والأمان بالنسبة

للامتحانات، ليس من السهل التغيير والانتقال من نمط التدريس التقليدي إلى النمط الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس، من الصعب سيطرة عضو هيئة التدريس على مجريات العملية التعليمية ولا تتوفر المعلومات والمهارات التكنولوجية اللازمة للتعليم عن بعد لدى أعضاء هيئة التدريس.

جدول رقم (7) حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب للمحور الثالث للدراسة

معوقات تتعلق بالبنية التحتية والمنظومة المستخدمة في التعليم				
م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1.	يفتقر التعليم عن بعد للتفاعل والاتصال بين عضو هيئة التدريس والطلاب وفيما بين الطلاب وبعضهم البعض	2.09	.855	69.792
2.	أنظمة وأساليب التعليم عن بعد غير واضحة بالنسبة لي	1.61	.756	53.571
3.	لا تتوفر الخصوصية والسرية في حفظ البيانات والمعلومات في نظام التعليم عن بعد	1.83	.826	60.863
4.	نظام التعليم عن بعد لا يتيح لعضو هيئة التدريس تقديم الأسئلة والمهام التي تستثير تفكير الطلاب	1.92	.857	64.137
5.	نظام التعليم عن بعد لا يساعد في تقديم أنشطة علاجية لضعف الطلاب المتعثرين دراسيا	2.19	.838	73.065
6.	يتكرر الخلل المفاجئ في الشبكة الداخلية أو الأجهزة أثناء تقديم التعليم عن بعد	2.38	.766	79.315
7.	يصعب تنفيذ الدروس عبر الفصول الافتراضية بين عضو هيئة التدريس والطلاب	1.70	.756	56.548
8.	لا يمكن التعليم عن بعد أعضاء هيئة التدريس من تقديم التغذية الراجعة للطلاب	1.73	.776	57.589
9.	لا يوفر التعليم عن بعد طرق وأساليب متعددة لتقديم الاختبارات (موضوعي، مقالي)	1.91	.876	63.542

يتضح من الجدول السابق أن أبرز معوقات تتعلق بالبنية التحتية والمنظومة المستخدمة في التعليم هي : أنه يتكرر الخلل المفاجئ في الشبكة الداخلية أو الأجهزة أثناء تقديم التعليم عن بعد ، نظام التعليم عن بعد لا يساعد في تقديم أنشطة علاجية لضعف الطلاب المتعثرين دراسياً، يفقر التعليم عن بعد للتفاعل والاتصال بين عضو هيئة التدريس والطلاب وفيما بين الطلاب وبعضهم البعض ، نظام التعليم عن بعد لا يتيح لعضو هيئة التدريس تقديم الأسئلة والمهام التي تستثير تفكير الطلاب و لا يوفر التعليم عن بعد طرق وأساليب متعددة لتقديم الاختبارات (موضوعي، مقالي).

جدول رقم (8) حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب للمحور الرابع للدراسة

معوقات تتعلق بالمنهاج				
الترتيب	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الفقرة
5	53.720	.755	1.61	لا يتصف المنهج في نظام التعليم عن بعد بالوضوح
6	52.083	.773	1.56	لا يقدم نظام التعليم عن بعد المنهج باستخدام الوسائط المتعددة (الصورة- الصوت- الفيديو)
4	60.119	.813	1.80	صعوبة أدوات اختيار وتحديد المنهج الإلكتروني في التعليم عن بعد
1	81.845	.714	2.46	المنهج الإلكتروني في التعليم عن بعد غير متوفر بشكل مستمر للمتعلم
3	62.500	.759	1.88	لا تتنوع الطرق والأساليب في تقديم المنهج في نظام التعليم عن بعد (درس افتراضي- غير افتراضي- بث تلفزيوني- غيرها)
2	66.815	.834	2.00	لا يوجد دليل ارشادي للمتعلمين حول كيفية التعامل مع المنهج الإلكتروني

يتضح من الجدول السابق أن أبرز معوقات تتعلق بالمنهاج هي: المنهج الإلكتروني في التعليم عن بعد غير متوفر بشكل مستمر للمتعلم ، لا يوجد دليل ارشادي للمتعلمين حول كيفية التعامل مع المنهج الإلكتروني و لا تتنوع الطرق والأساليب في تقديم المنهج في نظام التعليم عن بعد (درس افتراضي- غير افتراضي- بث تلفزيوني- غيرها).

جدول رقم (9) حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب للمحور الخامس للدراسة

معوقات تتعلق بالطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس				
م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1.	هناك صعوبة دخول الطلاب في نظام التعليم عن بعد	2.15	.811	71.726
2.	لا يتوافر التدريب المناسب للطلبة لاستخدام نظام التعليم عن بعد	2.16	.815	72.024
3.	ضعف في مهارات الحاسوب الأساسية لدى الطلاب	2.17	.804	72.470
4.	عدم توفر الإنترنت عند بعض الطلاب في المنزل	2.67	.612	88.988
5.	يشنت التعليم عن بعد أذهان الطلاب	2.05	.802	68.452
6.	قلق الطلاب في حل الاختبارات الإلكترونية عند استخدام التعليم عن بعد أثر على أدائهم	2.08	.869	69.345
7.	صعوبة الدخول لدى الطلاب إلى الاختبارات الإلكترونية	2.06	.825	68.759

يتضح من الجدول السابق أن أبرز المعوقات التي واجهت الطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هي: عدم توفر الإنترنت عند بعض الطلاب في المنزل، ضعف في مهارات الحاسوب الأساسية لدى الطلاب، لا يتوافر التدريب المناسب للطلبة لاستخدام نظام التعليم عن بعد، هناك صعوبة دخول الطلاب في نظام التعليم عن بعد.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس على معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان؟

لمعرفة إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات تقديرات العينة حول معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان تعزى لمتغير الجنس.

قام الباحث بإجراء اختبار الفرق بين عينتين مستقلتين للكشف عن فروق معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان تعزى لمتغير الجنس.

جدول (10) يبين اختبار ت (T) لعينتين مستقلتين تعزى لمتغير الجنس

الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة
أنثى	152	1.94	0.223	0.520
ذكر	78	1.91	0.242	

يبين الجدول (10) السابق أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة حول "معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان" تعزى لمتغير الجنس.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الرتبة العلمية على معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان؟

لمعرفة إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة دور معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان تعزى العمر.

قام الباحث بإجراء تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق حول دور معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان تعزى العمر.

جدول (11) يبين اختبار تحليل التباين الأحادي تعزى لمتغير العمر

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الاختبار	مستوى الدلالة
الإستبيان	بين المجموعات	223	2	0.223	1.832	0.181
ككل	داخل المجموعات	27694	227	0.122		

يبين الجدول (11) السابق أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة حول "معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان" تعزى لمتغير العمر.

نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الرتبة العلمية على معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان؟

لمعرفة ان كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول "معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان " تعزى الرتبة العلمية.

قام الباحث بإجراء تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق حول "معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان " تعزى للرتبة العلمية.

جدول (12) يبين إختبار تحليل التباين الأحادي تعزى لمتغير الرتبة العلمية.

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإختبار	مستوى الدلالة
الاستبيان ككل	بين المجموعات	845.	3	4225.	2.373	293.
	داخل المجموعات	40228	226	178.		

يبين الجدول (12) السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملين حول "معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان " تعزى لمتغير الرتبة العلمية.

نتائج السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة على معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان؟

ولمعرفة إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدور معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان تعزى لمتغير الخبرة. قام الباحث بإجراء تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق حول دور معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان تعزى إلى الخبرة.

جدول (13) يبين إختبار تحليل التباين الأحادي لمتغير الخبرة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإختبار	مستوى الدلالة
الإستبيان ككل	بين المجموعات	454.	2	227.	1.278	293.
	داخل المجموعات	40406	227	178.		

يبين الجدول (13) السابق أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول "معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان" تعزى لمتغير الخبرة.

نتائج السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص على معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان؟

ولمعرفة إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة دور معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان تعزى التخصص.

قام الباحث بإجراء تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق حول دور معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان تعزى التخصص.

جدول (14) يبين إختبارت لعينتين مستقلتين تعزى لمتغير التخصص

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار	مستوى الدلالة
الإستبيان ككل	بين المجموعات	0.015	2	0.007	0.038	0.963
	داخل المجموعات	43584	227	0.192		

يبين الجدول (14) السابق أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة حول "معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان" تعزى لمتغير التخصص.

ملخص النتائج

بلغ الوسط الحسابي حول "معوقات تتعلق بالطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس" 2.17 وبوزن نسبي 72.64% وهو مستوى عالي من الاستجابة من قبل افراد العينة ، بلغ الوسط الحسابي حول "معوقات تتعلق بكفايات بأعضاء هيئة التدريس." 1.98 بوزن نسبي 66.17% وهو مستوى عالي من الإستجابة من قبل أفراد العينة على المحور وبلغ الوسط الحسابي حول "معوقات تتعلق بالبنية التحتية والمنظومة المستخدمة في التعليم" 1.92 بوزن نسبي 64.2% وهو مستوى متوسط من الاستجابة من قبل افراد العينة على المحور، أبرز المعوقات التي واجهت الطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هي: عدم توفر الإنترنت عند بعض الطلاب في المنزل، ضعف في مهارات الحاسوب الأساسية لدى الطلاب، لا يتوافر التدريب المناسب للطلبة لاستخدام نظام التعليم عن بعد وهناك صعوبة دخول الطلاب في نظام التعليم عن بعد، كما إن أبرز معوقات تتعلق بالمنهاج هي: المنهج الإلكتروني في التعليم عن بعد غير متوفر بشكل مستمر للمتعلم ، لا يوجد دليل ارشادي للمتعلمين حول كيفية التعامل مع المنهج الإلكتروني و لا تتنوع الطرق والأساليب في تقديم المنهج في نظام التعليم عن بعد (درس افتراضي- غير افتراضي- بث تلفزيوني- غيرها) ، بينما جاءت أبرز معوقات تتعلق بالبنية التحتية والمنظومة المستخدمة في التعليم حول تكرار الخلل المفاجئ في الشبكة الداخلية أو الأجهزة أثناء تقديم التعليم عن بعد ، نظام التعليم عن بعد لا يساعد في تقديم أنشطة علاجية لضعف الطلاب المتعثرين دراسيا ، يفقر التعليم عن بعد للتفاعل والاتصال بين عضو هيئة التدريس والطلاب وفيما بين الطلاب وبعضهم البعض ، نظام التعليم عن بعد لا يتيح لعضو هيئة التدريس تقديم الأسئلة والمهام التي تستثير تفكير الطلاب ولا يوفر التعليم عن بعد طرق وأساليب متعددة لتقديم الاختبارات (موضوعي، مقالي)، وتبينت أبرز معوقات التي تتعلق بكفايات أعضاء هيئة التدريس في ضعف شبكة الإنترنت لدى بعض أعضاء هيئة التدريس بسبب موقعهم الجغرافي، يفقد عضو هيئة التدريس في التعليم عن بعد السرية والأمان بالنسبة للإمتحانات ، ليس من السهل التغيير والانتقال من نمط التدريس التقليدي إلى النمط الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس، من الصعب سيطرة عضو هيئة التدريس على مجريات العملية التعليمية و لا تتوفر المعلومات والمهارات التكنولوجية اللازمة للتعليم عن بعد لدى أعضاء هيئة التدريس وظهرت أبرز معوقات التي تتعلق بالجوانب الإدارية والمادية في قلة عدد الإداريين لدعم وتيسير أمور الطلبة في التعليم عن بعد، لا يتوفر التدريب والتطوير اللازم لمستخدمي التعليم.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

عند مناقشة الإجابة على السؤال الأول: ما هي معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان؟ يتضح من الجدول رقم (5) أن الوسط الحسابي حول "معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان" 1.9287 بوزن نسبي 64.29%، وهو مستوى متوسط من الاستجابة من قبل أفراد عينة الدراسة حيث أتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (البنيان، 2019) التي هدفت إلى تقييم تجربة جامعة أم القرى في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني "البلاك بورد

Blackboard" من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حيث جاء المتوسط العام الكلي للمعوقات أي اتجاه العينة "متوسطة" بمتوسط حسابي 3,38.

ويتضح من الجدول رقم (5) بأن المحور المتعلق بـ "معوقات تتعلق بالطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس" بوسط 2.17 وبوزن نسبي 72.64% وهو مستوى عالي من الاستجابة من قبل أفراد العينة. بينما جاء محور "معوقات تتعلق بكفايات أعضاء هيئة التدريس." بوسط 1.98 وبوزن نسبي 66.17% وهو مستوى عالي من الاستجابة من قبل أفراد العينة على المحور.

والمحور المتعلق بـ "معوقات تتعلق بالبنية التحتية والمنظومة المستخدمة في التعليم" كان بوسط 1.92 وبوزن نسبي 64.2% وهو مستوى متوسط من الاستجابة من قبل أفراد العينة على المحور. وجاءت نتائج محور "معوقات تتعلق بالجوانب الإدارية والمادية" بوسط 1.7348 وبوزن نسبي 57.82609%، وبالتالي أتفقت الدراسة الحالية مع دراسة العالم (2020) التي ساهمت في التعرف على المعوقات التي تواجه تطبيق التعليم الافتراضي في جامعة فلسطين التقنية خضوري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها حيث حصلت معوقات تطبيق التعليم الافتراضي في جامعة فلسطين التقنية خضوري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس على درجة تقدير كبيرة، على محاور الدراسة وهي معوقات تتعلق بالبنية التحتية للجامعة ومعوقات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس ومعوقات تتعلق بالطلبة فيها واختلفت مع دراسة صالح (2020) التي كانت من نتائجها تحقق جودة الخدمات الإلكترونية للتعليم عن بعد من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق في إستجابات أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الجنس ومستوى دورات الحاسوب ووجود فروق تبعاً إلى مستوى الرتبة الأكاديمية لصالح المدرسين المساعدين، وعدم وجود فروق بين إستجابات الطلاب تعزى إلى الجنس والتخصص لصالح التخصصات الأدبية، ومستوى دورات الحاسوب لصالح المستويات المتقدمة، وعدم وجود فروق بين تقديراتهم على الأداة للمحاور المختلفة.

مناقشة النتائج:

وبالإطلاع على نتائج الإجابة على أسئلة الدراسة:-

- 1) ما هي معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان؟
- 2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس على معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان؟
- 3) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير العمر على معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان؟
- 4) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الرتبة العلمية على معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان؟
- 5) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة على معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان؟
- 6) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص على معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان؟

جاءت نتائج هذه الدراسة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات التالية (الجنس ، التخصص ، الرتبة العلمية ، الخبرة) على معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة

التدريس بجامعة جازان ، وعليه نجد أن: **أولاً:** اختلفت هذه الدراسة مع دراسة **الهريش ومفلح والدهون (2010)** التي هدفت في الكشف عن معوقات استخدام منظومة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في لواء الكورة حيث توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في محور المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية والتجهيزات الأساسية لصالح الذكور، وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي في مجال المعوقات المتعلقة بالطلبة لصالح حملة الماجستير فأعلى، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الدورات التدريبية في جميع المجالات. **ثانياً:** إتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من دراسة **البديوي (2017)** التي جاءت نتائج دراستها في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معوقات التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وبين المتغيرات المتعلقة بالدرجة العلمية، التخصص العلمي، عدد الدورات في مجال التعليم الإلكتروني، وكذلك عدد الدورات في مجال الحاسوب، وأيضاً أتفقت مع دراسة **العثمان وآل مسعد (2017)** في محور المعوقات حيث لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع محاور الدراسة تعزى لمتغيرات الحصول على دورات في مجال التعلم الإلكتروني والرتبة الأكاديمية ، وأتفقت أيضاً مع دراسة **المشهوراوي (2018)** التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) وفقاً للمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة، والدورات التدريبية)، كما أتفقت مع نتائج دراسة **مصطفى (2017)** بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في مقياس الإتجاه نحو التدريب عبر الأجهزة الذكية تعزى لمتغيرات (الجنس ، التخصص، الدرجة العلمية) في جميع محاور المقياس، بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (متوسط عدد ساعات الاستخدام اليومية) في جميع محاور المقياس لصالح فئة أعضاء هيئة التدريس التي تستخدم الأجهزة الذكية أكثر من 5 ساعات يومياً، ولمتغير (نظام التشغيل المستخدم) في كل من محوري المحتوى التدريبي ، والمعوقات لصالح فئة الأعضاء التي تستخدم أجهزة تعمل بنظام تشغيل (Android)، وكذلك أتفقت مع دراسة **الضالعي (2018)** وأيضاً دراسة **حسامو (2011)** التي جاءت نتائجها كالتالي :عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية على محور مدى استخدام التعليم الإلكتروني وإيجابياته وسلبياته ومعوقاته تعزى لمتغير الرتبة العلمية والخبرة التدريسية بينما لا توجد فروق تعزى لمتغير التخصص، ووجود فروق على محور السلبيات تعزى لمتغير التخصص، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة على محور استخدامه وسلبياته تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي، ولا توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة على محور الإيجابيات والمعوقات تعزى لمتغير التخصص.

التوصيات والمقترحات

التوصيات : في ضوء نتائج هذا البحث ومن أجل التخلص أو حل بعض المعوقات يوصي الباحث بتوعية أفراد المجتمع بأهمية التعليم الإلكتروني ودوره في استمرار عملية التعلم في ظل جائحة كوفيد19 وتكوين اتجاهات إيجابية نحوه ، تشجيع أعضاء هيئة التدريس والطلبة على تطوير وتنمية مهارتهم في استخدام التعليم الإلكتروني من خلال الإلتحاق بالدورات التدريبية ، التركيز على تأهيل المختصين في الدعم الفني والتقني والإداري وتوفير الخدمات الإلكترونية ليكون التعليم الإلكتروني ذو فاعلية أكثر و توفير بنية تحتية وتخصيصات مالية لدعم منظومة التعليم الإلكتروني.

المقترحات: إستكمالاً لما توصلت إليه نتائج وتوصيات الدراسة الحالية يقترح الباحث بعض البحوث والدراسات حول مدى فاعلية التعليم الإلكتروني في ضوء بعض المتغيرات كالدافعية والتحصيل الدراسي وتنمية التفكير الإبداعي، بناء برنامج تدريبي لتنمية كفايات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات في استخدام التعليم الإلكتروني وأثر جودة الخدمات الإلكترونية على نجاح منظومة التعليم الإلكتروني.

- البنيان، ريم، فيصل. (2019). تقييم تجربة جامعة أم القرى في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard ، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. ع. 8، مسترجع من : <https://2u.pw/gHJzA>، تم الإطلاع عليه بتاريخ: 1/ 2020/9م.
- البديوي، سلطان عبدالعزيز. (2017). معوقات استخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم في ضوء بعض المتغيرات . المجلة العلمية لكلية التربية -جامعة أسيوط ، م.33 ، ع 7. ، مسترجع من : <https://2u.pw/7SKCu> ، تم الإطلاع عليه بتاريخ: 2/2020/9م.
- الحوامة، محمد (2011). معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية. مسترجع من: <https://cutt.us/QIHAA> ، تم الإطلاع عليه بتاريخ: 23/6/2020 م.
- الضالعي ، زبيده عبدالله علي صالح . (2018). معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران ،المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ، م.11 ، ع 36 ، مسترجع من : <https://2u.pw/OpRrs> ، تم الإطلاع عليه بتاريخ: 2/2020/9م.
- العثمان، عبدالرحمن علي ؛ آل مسعد، أحمد زيد . (2017). حوافز ومعوقات التعلم الإلكتروني في التدريس الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود . المجلة الدولية للأبحاث التربوية ، م. 41 ، ع 1، مسترجع من : <https://2u.pw/pgBWj>، تم الإطلاع عليه بتاريخ: 1/ 2020/9م.
- العالم ، رندة أحمد فتحي . (2020). معوقات تطبيق التعليم الإقتراضي في جامعة فلسطين التقنية خضوري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها .مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والإجتماعية ، م.3، ع.4، مسترجع من : <https://2u.pw/WjeOG> ،تم الإطلاع عليه بتاريخ: 2/2020/9م.
- العادلي ، أميمه حميد . (2007). التعليم الإلكتروني :فوائده ،معوقات إنتشاره ، وإمكانات تطبيقه محليا ،مجلة كلية التربية ، ع.2، مسترجع من : <https://2u.pw/8VBuA> ،تم الإطلاع عليه بتاريخ: 2/2020/9م.
- العتيبي، وضحي (2014). معوقات استخدام المقررات الإلكترونية في التعليم عن بعد في ضوء معايير جودة التعليم. جامعة عين شمس- كلية التربية- مركز تطوير التعليم الجامعي. مسترجع من: <https://cutt.us/XWjVX>، تم الإطلاع عليه بتاريخ: 23/6/2020 م.
- الفريجات ، غالب عبدالمعطي (2014).مدخل إلى تكنولوجيا التعليم (ط.3). كنوز المعرفة :عمان .
- المشهراوي ، حسن سلمان . (2018) . أثر تجربة توظيف التعلم الإلكتروني لتحسين العملية التعليمية في المرحلة الأساسية العليا بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين ،مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) ، م 34. ، مسترجع من : <https://2u.pw/23PKe> ، تم الإطلاع عليه بتاريخ: 2/2020/9م.
- الهرش، عايد حمدان ؛ مفلح محمد.خليفة . م؛ الدهون، مأمون محمد عبدالكريم . (2010). معوقات استخدام منظومة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في لواء الكورة . المجلة الأردنية في العلوم التربوية. م. 6، ع 1 ، مسترجع من : <https://2u.pw/DreQH>، تم الإطلاع عليه بتاريخ: 1/ 2020/9م.
- المزين، سليمان (2016). معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية وسبل الحد منها من وجهة نظر الطلبة في ضوء بعض المتغيرات. مسترجع من: <https://cutt.us/Tn90q> ، تم الإطلاع عليه بتاريخ: 23/6/2020م.
- الزنيدي، عبدالعزيز. (2012). مقدمة حول التعليم الإلكتروني. مدونة عبدالعزيز الزنيدي ،مسترجع من : <https://2u.pw/zyiR8> ،تم الإطلاع عليه بتاريخ: 12/ 2020/9م.
- اليمين، فالتة؛ صدراتي، فضيلة. (2019) .عوائق استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس طلبة الماستر بالجامعة الجزائرية . المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل. ع. 6، مسترجع من : <https://2u.pw/XChls> ،تم الإطلاع عليه بتاريخ: 1/ 2020/9م.
- إبراهيم ، عبدالرزاق محمود ؛ أبو راوي ،نجاح جمعة أبو حرارة . (2020). معوقات التعليم عن بعد في الجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والإجتماعية ، م.3، ع.4، مسترجع من : <https://2u.pw/E2olZ> ،تم الإطلاع عليه بتاريخ: 11/2020/9م.
- إطميزي ،جميل . (2013). نظم التعليم الإلكتروني وأدواته ط.2. الدمام: مكتبة المتنبئ.
- بابكر ،زروق صديق . (2016) . المعوقات التي تواجه معلم تعليم الأساس في توظيف التعليم الإلكتروني في التدريس. رسالة ماجستير. تكنولوجيا التعليم. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. كلية التربية. 2016. السودان، مسترجع من: <https://2u.pw/0HHwt> ، تم الإطلاع عليه بتاريخ: 1/ 2020/9م.

- حسامو، سهى .علي.(2011). واقع التعليم الإلكتروني في جامعة تشرين من وجهة نظر كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة ، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية. م. 27، ع. ملحق، مسترجع من : <https://2u.pw/7SK0v>، تم الإطلاع عليه بتاريخ: 1/2020/9م.
- خليفة، علي (2011). معوقات ومشكلات تطبيق التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان في ضوء بعض المتغيرات. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. مسترجع من: <https://cutt.us/F9Q4r>، تم الإطلاع عليه بتاريخ: 2020/6/16 م.
- شلبي، ممدوح جابر ؛ المصري، إبراهيم جابر ؛ أسعد، حشمت رزق ؛ الدسوقي، منال أحمد .(2018). تقنيات التعليم وتطبيقاتها في المناهج .دسوق :دار العلم والإيمان .
- صالح ، شعيب جمال محمد .(2020) .تقويم جودة الخدمات الإلكترونية للتعليم عن بعد بكلية التربية بسوهاج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب ، المجلة التربوية ، ع . 74، مسترجع من : <https://2u.pw/YKFb2>، تم الإطلاع عليه بتاريخ: 2020/9/2م.
- دعمس ، مصطفى نمر .(2011) . تكنولوجيا التعليم وحوسبة التعليم .دار غيداء للنشر والتوزيع .
- عميرة ،جويد ؛طرشون ،عثمان ؛ عليان ، علي .(2019). خصائص وأهداف التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني : دراسة مقارنة عن تجارب بعض الدول العربية .المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية ،ع. 6 ،مسترجع من : <https://2u.pw/q0fEm> ، تم الإطلاع عليه بتاريخ: 2020/9/ 7م.
- علي ،هيثم عاطف حسن .(2016). تنمية الكفايات الإلكترونية للمعلمين في عصر تكنولوجيا المعلومات .عمان :مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- عامر ،وسيلة ؛صباح ؛ ساعد ،صباح ؛ أميمة ، مغزي بخشوش .(2019).صعوبات توظيف التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أساتذة التعليم العالي ، المجلة العربية للتربية النوعية ، ع.7، مسترجع من : <https://2u.pw/zISkY>، تم الإطلاع عليه بتاريخ: 1/2020/9م.
- عباس ،هديل عماد محمد .(2017) . واقع توظيف التعليم الإلكتروني في التدريس في كليات التربية بالجامعات السودانية ،رسالة ماجستير. تكنولوجيا التعليم. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. كلية التربية. السودان. الخرطوم. مسترجع من: <https://2u.pw/ZLuVe> ،تم الإطلاع عليه بتاريخ: 1/2020/9م.
- محمود ،محمد جابر .(2020). دور التعليم عن بعد في حل إشكاليات وباء كورونا المستجد ، المجلة التربوية ،ع.77، مسترجع من : <https://2u.pw/6i5oL> ، تم الإطلاع عليه بتاريخ: 2020/9/11م.
- مصطفى ،محمد محمد يحيى .(2017). إتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام الأجهزة الذكية في التدريب الإلكتروني وفق متغيرات البحث .المجلة المصرية للمعلومات ،ع.18/19، مسترجع من : <https://2u.pw/PpnrZ>، تم الإطلاع عليه بتاريخ: 2020/9/2م.
- منصور، ألفت شوقي محمد .(2010). التعليم الإلكتروني بين معوقات الماضي وتحديات المستقبل في الدول العربية. المركز العربي للتعليم والتنمية. القاهرة. مسترجع من: <https://cutt.us/WvmIE> ، تم الإطلاع عليه بتاريخ: 2020/9/10م.

أثر جائحة كورونا على تحول العملية التعليمية من التعليم التقليدي إلى التعليم عن بُعد

الأستاذ / حسن بن عيسى أحمد الدش والد

إدارة تعليم صبيا – ثانوية أبو القعائد مقررات

alwalednet@gmail.com

1- ملخص البحث

العالم كله مر بصدمة وكارثة طبيعية متمثلة في فيروس صغير، قام هذا الفيروس بقلب نظام العالم، وأوقف الحياة كلها؛ فأغلقت جميع المؤسسات الكبرى خشية انتشار وتفشي المرض، كذلك المساجد، وتعطلت رحلات الحج والعمرة؛ فأغلقت المدارس والجامعات، ولكن من رحمة الله بنا أن منحنا العديد والعديد من البدائل؛ فكان لا بد من إيجاد حل سريع لاستكمال المسيرة التعليمية؛ فاضطرت العديد من الدول للتحول من نظام التعليم التقليدي إلى نظام التعليم الإلكتروني عبر المنصات الإلكترونية والتعليم عن بُعد، وتعد عملية التحول من نظام التعليم التقليدي إلى الإلكتروني عملية معقدة تتطلب التحضير الجيد، وتوفير المستلزمات والأدوات المناسبة لعملية التحول، واختيار أفضل الوسائل والطرق للتواصل مع الطلاب، وأدوات تقييم مناسبة، كذلك فإن عملية التحول تقتضي المرونة وإيجاد البدائل المناسبة في الوقت المناسب في حالة مواجهة أية تحديات أثناء العملية التعليمية.

Abstract

The whole world went through a shock and a natural disaster represented by a small virus, this virus overturned the world system, and all the life are frizzed; All major institutions were closed for fear of the spread and spread of the virus, as well as mosques, and pilgrimage and Umrah trips were suspended. Schools and universities were closed, but Allah have mercy on us that Allah granted us many, many alternatives. So it was necessary to find a quick solution to complete the educational process; Many countries have been forced to shift from the traditional education system to the E-learning system through electronic platforms and distance education, and the process of shifting from the traditional to electronic education system is a complex process that requires good preparation, providing the appropriate supplies and tools for the transformation process, and choosing the best means and methods for communicating with students. And appropriate evaluation tools, the transformation process requires flexibility and finding appropriate alternatives at the right time in the event of any challenges encountered during the educational process.

المقدمة

عندما أعلنت منظمة الصحة العالمية عن مدى خطورة فيروس كورونا "بوصفه جائحة"، والذي أدى إلى إغلاق المدارس والجامعات كلياً أو جزئياً، وقتها تعالت الدعوات المطالبة باستخدام التعليم الإلكتروني لضمان استمرار العملية التعليمية، حيث قامت الكثير من الدول بالإعلان عن بدء تطبيق مشاريع للتعليم الإلكتروني لتقديم مصادر تعليمية بديلة للطلاب خلال الفترة الحالية.

(1-2) مشكلة البحث

مع نهاية 2019م وبداية 2020م اجتاحت العالم فيروس كوفيد-19 المعدي والخطير، مما أوقف عجلة الإنتاج، وعرقل مسيرة الحياة، ومع ارتفاع حالات الشفاء بدأت عجلة الحياة تدور رويداً رويداً مع أخذ احتياطات السلامة، لذا وجب أن نفكر كيف تستمر مسيرة التعليم في ظل جائحة كورونا دون أن يتأثر مستوى التعليم ودون أن نعرض أبنائنا للخطر؟ وما الخطة البديلة التي يمكن أن تتبعها الدول.

(2-2) تساؤلات البحث

- 1 - هل يمكننا تدارك حالة الركود التي أصابت التعليم في ظل وباء كوفيد-19؟
- 2- هل التعلم عن بُعد هو الطريقة المثلى لحل المشكلات التي نواجهها؟
- 3- هل حقاً يمكن أن تحل الوسائل التكنولوجية والمواقع الإلكترونية محل المعلم؟

(3-2) أهداف البحث

إن عملية التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني عملية معقدة تتوجب على الجميع التحضير الجيد، وتوفير الأدوات المناسبة لهذا التحول، بالإضافة إلى اختيار أفضل الوسائل والطرق للتواصل مع الطلاب، واختيار أدوات مناسبة للتقييم كما أن اختيار هذه الأدوات والطرق يجب أن يتم وفق السياسات المتبعة في المؤسسة التعليمية.

(4-2) أهمية البحث

تعود أهمية البحث إلى تناولنا لموضوع مهم، هو حديث الساعة حيث نتعرف على فيروس كورونا ومدى خطورته وكيفية الوقاية منه، ثم نتطرق في بحثنا عن مشكلة التعليم في ظل انتشار هذا الفيروس والكشف عن طريقة تؤمن للطلاب تعليمًا مستمرًا و متميزًا مع الحفاظ على صحتهم من هذا الفيروس الفتاك.

(5-2) حدود البحث

- حدود زمانية، تقع هذه الدراسة في الفترة ما بين (محرم 1442هـ: صفر 1442هـ).
- حدود مكانية، تم تطبيق هذه الدراسة في منطقة جازان بالمملكة العربية السعودية.
- حدود بشرية، متمثلة في عدد من المعلمين، وكان عدد المعلمين (95)، بينما عدد الطلاب (101).

(6-2) مصطلحات البحث

فيروسات الكورونا عبارة عن عائلة كبيرة من الفيروسات المتنوعة، والتي تسبب العديد من الأمراض التي تتراوح بين اليسيرة جداً مثل الرشح إلى أخرى أكثر خطورة مثل متلازمة الشرق الأوسط التنفسية، والمتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة.

العملية التعليمية

عُرفت بأنها الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يندرج فيها الطالب لبلوغ أهداف معرفية، وهي بذلك علم من علوم التربية، مبني على قواعد ونظريات مرتبطة أساساً بالمواد الدراسية من حيث محتواها وكيفية التخطيط لها اعتماداً على الحاجات والأهداف وكذلك الوسائل المعدة لها، فهي تقوم على مرتكزات، هي: المعلم، المتعلم، المنهج، الطريقة، البيئة الدراسية، الأهداف التربوية، كما أن لها أنواع، هي: التعليمية العامة، التعليمية الخاصة (تعليمية المادة).

التعليم التقليدي

يُعرف التعليم التقليدي بأنه التعليم الذي يتم فيه التدريس وتبادل المعرفة بين المعلم والطلاب؛ بحيث يكون جميع الطلاب حاضرين جسدياً داخل غرفة الفصل الدراسي، ويعتمد التعليم التقليدي على "الثقافة التقليدية" والتي تركز على إنتاج المعرفة وهو استخدام الطرق التقليدية والوسائل التعليمية القديمة القائمة على تلقين المناهج والمحتوي للطلاب واستخدام الوسائل التعليمية القديمة مثل السبورة والأقلام والكتاب المدرسي.

التعليم عن بُعد

يختلف التعليم عن بُعد عن التعليم التقليدي في أنه يقوم على مفهوم التعلم الذاتي، وتوظيف الوسائط التكنولوجية الحديثة في التعليم، وعدم تواجد المعلم والمتعلم في مكان واحد أو توقيت واحد، ويُعرف (Salih, Usun, 2003) التعليم عن بُعد بأنه: توظيف لتكنولوجيا الاتصال وتقنيات التعليم؛ لتحقيق التفاعل بين المعلم والمتعلمين، والمتعلمين بعضهم بعضاً، ويعرف (Rost, Robert, 1997, 543) التعليم عن بُعد بأنه: أسلوب تعليمي يجدد المهارات والمعلومات، ويوصلها للمتعلمين في مواقعهم دون تحملهم عناء التنقل والسفر والإقامة، متغلباً على مشكلة تزايد أعداد المتعلمين، وقلة عدد المعلمين وإمكانيات التعليم.

(7-2) منهجية البحث

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي من خلاله يستطيع الباحث دراسة الواقع بشكل دقيق للغاية، حيث يتعرف الباحث على الأسباب التي أدت إلى حدوث الظاهرة، ويساهم في إيجاد الحلول لها، كما يقدم المنهج الوصفي معلومات دقيقة وصحيحة عن الظاهرة المراد دراستها.

أداة البحث

قد وجد الباحث أن الأداة الأكثر ملائمة لإجراء هذا البحث هي الاستبانة، فهي من الأدوات السهلة الاستخدام وقليلة التكلفة، وهي الأكثر ملائمة للموضوع المطروح، وهي ذات إجابات قياسية محددة بشكل يجعل من السهل تجميع البيانات وتنظيمها، وصمم الباحث استبانة موجهة لعدد من المعلمين والطلاب بمدينة جازان.

قياس صدق الاستبانة

قام الباحث بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين في تخصصات مختلفة؛ في مجال التعليم، وطلب منهم إعطاء آرائهم عن طريق ملء الاستبانة.

قياس ثبات الاستبانة

للقوف على ثبات الاستبانة (أداة الدراسة) استُخدمت عينة عشوائية استطلاعية من أفراد عينة البحث، وطلب منهم الإجابة عن عدة أسئلة، وبعد حساب معامل الاتساق الداخلي ظهرت النتيجة مرتفعة ومطمئنة لمدى ثبات أداة الدراسة.

(8-2) الدراسات السابقة

نستعرض هنا موجزاً سريعاً لبعض التجارب العالمية والعربية والمحلية في مجال التعليم عن بُعد، والذي يقدم العديد من المزايا والأدوات التفاعلية التي تيسر على المدرسين والطلاب العملية التعليمية.

دراسة المبيريك (1423 هـ)

هدفت الدراسة إلى التطرق إلى التعليم الإلكتروني من خلال بعض الكتابات النظرية والبرامج الإلكترونية المقدمة عبر الشبكة العالمية للمعلومات، هدفت الدراسة إلى كيفية تطوير المحاضرة عن طريق الوسائل التعليمية الحديثة بالتركيز على الشبكة العالمية للمعلومات، وبطريقة تجعل عملية التعليم تشاركي.

دراسة القحطاني (1431هـ)

هدفت الدراسة إلى التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد، والتعرف على أهمية استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد، والتعرف على الصعوبات التي تحد من استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد وكان من أبرز النتائج لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة مجتمع الدراسة نحو استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بُعد.

دراسة العطاس (1432هـ)

هدفت الدراسة إلى التعرف على التصور المقترح لأسس تطوير التعليم عن بعد في جامعات المملكة العربية السعودية، وما مفهوم وأبعاد التعليم عن بعد، وما الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال التعليم عن بعد، وما واقع التعليم عن بعد في جامعات المملكة، وما مدى الاستفادة من الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال التعليم عن بعد بجامعات المملكة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، ومن أبرز النتائج: تعد نشأة التعليم عن بعد وفلسفته وأهدافه وبرامجه في دول المقارنة أكثر ارتباطاً بالواقع المجتمعي لتلك الدول.

دراسة الجرف، (2001)

استهدفت تحديد الخطوات اللازمة للانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني عن طريق برنامج وتدريب معلمي اللغة الإنجليزية على استخدام الإنترنت في تدريس مقررات اللغة الإنجليزية. وتوصلت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لبرنامج تدريبي مناسب مع المستويات الحالية للمعلمين، وتحديد مستويات التدريب وتحديد الميزانية المطلوبة، وتحديد البرامج والإمكانيات اللازمة لمستويات التدريب.

دراسة فلتششر (2001) Fletcher

استهدفت معرفة مدى استخدام التعليم الإلكتروني في مجال التعليم عن بُعد، وتوصلت إلى بعض أدوات التعليم الإلكتروني، وهي الكتاب الإلكتروني، إعداد البرامج مع توفير البدائل، البريد الإلكتروني والهاتف وأكدت على ضرورة استخدام هذه الوسائط في التعليم والتعلم.

دراسة إستروثر (2002) Strother

التي استهدفت الوقوف على فعالية التعليم الإلكتروني في تدريب المتعلمين على بعض الجوانب الأدائية وتوصلت الدراسة إلى أن للتعليم الإلكتروني مزايا إيجابية في مجال التدريب مع تقليل الناحية الاقتصادية وتحويل التدريب إلى أداء عملي.

دراسة جون كوك، ديببي هولي، وديفيد أندرو

2002) and David Andrew ،Debbie Holley، (John Cook

تصف هذه الدراسة أحدث مراحل التعليم عن بُعد، في مجال استخدام أهداف التعليم المعادة، والتي حاولت تطبيق التكنولوجيا والتغير الثقافي، وتهدف هذه الدراسة إلى تعريف الطلاب والمدرسين، والمديرين المشكلات التي تواجههم

أثناء استخدام وسائط التعليم عن بعد ومنها البلاك بورد Blackboard وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود مشكلات في استخدام مثل هذه الوسائط، ومنها نقص الخبرة، والكلفة المادية، والحاجة إلى مزيد من التدريب.

(2-9) الإطار النظري

المبحث الأول

فيروس كورونا محنة أم منحة؟

بداية لا بد أن نتعرف على هذا المرض الخطير، فما هو مرض كوفيد-19؟
مرض كوفيد-19 هو مرض معد يسببه فيروس كورونا المكتشف مؤخراً، ولم يكن هناك أي علم بوجود هذا الفيروس وهذا المرض المستجد من قبل ظهوره وتقشيه في مدينة يوهان الصينية.

أعراض مرض كوفيد -19

تتمثل في الحمى والإرهاق والسعال الجاف، وقد يعاني بعض المرضى من الآلام والأوجاع، أو احتقان الأنف، أو الرشح، أو ألم الحلق، أو الإسهال، وعادة ما تكون هذه الأعراض خفيفة ويصاب بعض الناس بالعدوى دون أن تظهر عليهم أي أعراض ويتعافى معظم الأشخاص (نحو 80% من المرض دون الحاجة إلى علاج خاص، وتشتد حدة المرض لدى شخص واحد تقريباً من بين كل 6 أشخاص يصابون بعدوى كوفيد- 19 حيث يعانون من صعوبة التنفس، وتزداد احتمالات إصابة المسنين والأشخاص المصابين بمشكلات طبية أساسية.

كيف ينتشر مرض كوفيد -19؟

يمكن أن يصاب الأشخاص بعدوى مرض كوفيد - 19 عن طريق الأشخاص الآخرين المصابين بالفيروس، ويمكن للمرض أن ينتقل من شخص إلى شخص عن طريق القطرات الصغيرة التي تنتشر من الأنف أو الفم عندما يسعل الشخص المصاب بمرض كوفيد - 19 أو يعطس. وتتساقط هذه القطرات على الأشياء والأسطح المحيطة بالشخص، ويمكن حينها أن يصاب الأشخاص الآخرون بمرض كوفيد - 19 عند ملامستهم لهذه الأشياء أو الأسطح ثم لمس أعينهم أو أنوفهم أو أفواههم. كما يمكن أن يصاب الأشخاص بمرض كوفيد-19 إذا تنفسوا القطرات التي تخرج من الشخص المصاب بالمرض مع سعاله أو زفيره، ولذا فمن الأهمية بمكان الابتعاد عن الشخص المريض بمسافة تزيد على متر واحد، وتعكف المنظمة على تقييم البحوث الجارية بشأن طرق انتشار مرض كوفيد - 19.

كيف يمكنني حماية نفسي ومنع انتشار المرض؟

تدابير الحماية للجميع

- اطلع باستمرار على أحدث المعلومات عن مرض كوفيد - 19 التي تتاح على الموقع الإلكتروني للمنظمة، وعن طريق سلطات الصحة العمومية الوطنية والمحلية، و عليك الحفاظ على صحتك وحماية الآخرين باتباع ما يلي:
- نظف يديك جيداً بانتظام بفركهما بمطهر كحولي لليدين أو بغسلهما بالماء والصابون.
- احتفظ بمسافة لا تقل عن متر واحد بينك وبين أي شخص يسعل أو يعطس.
- تجنب لمس عينيك وأنفك وفمك؛ لأن اليدين تلمس العديد من الأسطح ويمكنها أن تلتقط الفيروسات. وإذا تلوّثت اليدين فإنهما قد تنقلان الفيروس إلى العينين أو الأنف أو الفم.

- تأكد من اتباعك أنت والمحيطين بك لممارسات النظافة التنفسية الجيدة، ويعني ذلك أن تغطي فمك وأنفك بكوعك المثنى أو بمنديل عند السعال أو العطس.
- الزم المنزل إذا شعرت بالمرض، إذا كنت مصابًا بالحمى والسعال وصعوبة التنفس، التمس الرعاية الطبية واتصل بمقدم الرعاية قبل التوجه إليه، واتبع توجيهات السلطات الصحية المحلية.

■ تدابير الحماية للأشخاص الذين يزورون مناطق ينتشر فيها مرض كوفيد-19 أو زاروها مؤخرًا

- الزم المنزل إذا بدأت تشعر بالتوعل إلى أن تتعافى، حتى وإن كانت الأعراض التي تشكو منها خفيفة، مثل: الصداع أو الرشح الطفيف.
- إذا كنت تعاني من الحمى والسعال وصعوبة التنفس، التمس المشورة الطبية على الفور، فقد تكون مصابًا بعدوى الجهاز التنفسي أو حالة مرضية وخيمة أخرى.
- ومع استمرار انتشار فيروس كورونا في جميع أنحاء العالم، تظل العديد من الأسئلة تدور في الأذهان، أهمها ما سيحدث لآلاف الطلاب الذين تأثرت مدارسهم بالبواء حيث جاءت جائحة كورونا لتجبر البلدان العربية على انتقال مفاجئ نحو التعليم عن بُعد.

آثر إغلاق المدارس

• توقف التعلم

عندما تُغلق المدارس، يُحرم الأطفال والشباب من فرص النمو والتطور، يكون هذا الحرمان أكثر إضرارًا بالمتعلمين الأقل حظًا الذين لديهم فرص تعليمية أقل خارج المدرسة.

• عدم تهيؤ أولياء الأمور للدراسة عن بُعد والتعليم في المنزل

عندما تُغلق المدارس يُطلب من أولياء الأمور غالبًا تيسير عملية تعلم الأطفال في المنزل، وقد يواجهون صعوبة في أداء هذه المهمة، وهذا ينطبق بشكل خاص على الآباء ذوي التعليم والموارد المحدودة.

• عدم تكافؤ الفرص في الوصول إلى بوابات التعلم الرقمية

إن عدم الوصول إلى التكنولوجيا عقبة أمام استمرار التعليم عن بُعد، خاصة للطلاب من العائلات المحرومة.

• زيادة الضغط على المدارس والأنظمة المدرسية التي تظل مفتوحة

يضع إغلاق المدارس محدود النطاق أعباءً على المدارس؛ إذ يقوم أولياء الأمور والمسؤولون بإعادة توجيه الأطفال إلى المدارس المفتوحة.

المبحث الثاني

التعليم عن بُعد بين الماهية والأهمية

يجابه العالم اليوم العديد من التحديات التي تعترض مسيرة تقدمه، فأصبح من الضروري على المؤسسات التعليمية على خلاف أنواعها ومستوياتها أن تواجه هذه التحديات والصعوبات وذلك بتبني وسائل تربوية معاصرة، والمتأمل لصورة التعليم يجد أنها قد تغيرت عن عالم الأمس، وستبقى في حالة ديناميكية وستتغير على الدوام، ذلك لأن نظام التعليم المستقبلي أصبح التعليم فيه أداة من أدوات الحركة والتغير، وإكساب المهارات، ومع انتشار فيروس كورونا، أصبح العالم مطالبًا بالبحث عن أساليب ونماذج تعليمية جديدة لمواجهة العديد من التحديات على المستوى العالمي.

واستجابة لإغلاق المدارس بسبب انتشار فيروس كوفيد-19، توصي اليونسكو باستخدام برامج التعلم عن بُعد والتطبيقات والمنصات التعليمية المفتوحة التي يمكن للمدارس والمعلمين استخدامها للوصول إلى المتعلمين والحد من توقف عملية التعليم.

مراحل تطور التعليم: لو استعرضنا مراحل تطور التعليم نجد أنه ينقسم إلى أربع مراحل:

المرحلة الأولى: قبل عام 1983م عصر المعلم التقليدي؛ حيث كان الاتصال بين المعلم والطالب في قاعة الدرس حسب جدول دراسي محدد.

المرحلة الثانية: من عام 1984 م إلى عام 1993م وهو عصر الوسائط المتعددة، حيث استخدمت فيها أنظمة تشغيل: كالنوافذ والأقراص الممغنطة كأدوات رئيسة لتطوير التعليم.

المرحلة الثالثة: من عام 1993 م إلى عام 2000 م ظهور الشبكة العالمية للمعلومات "الانترنت".

المرحلة الرابعة: من عام 2001م وما بعدها الجيل الثاني للشبكة العالمية للمعلومات؛ حيث أصبح تصميم المواقع على الشبكة أكثر تقدمًا.

التعليم عن بُعد "الفرق بينه وبين التعليم التقليدي والإلكتروني"

أولاً: التعليم التقليدي

من المعروف أن التعليم التقليدي منذ نشأته الأولى والتي بدأت بتوارث الابن مهنة الوالد، والبنات أمها في أعمال المنزل، وإلى أن ظهرت المدرسة ذات الأسوار والأنظمة والتقاليد ودورها في نقل التراث الثقافي والحضاري والمحافظة عليه من جيل إلى آخر، ينهض على ثلاث ركائز أساسية هي **المعلم والمتعلم والمعلومة**، ولا تعتقد أنه مهما تقدم العلم والعلوم وتقنياتها يمكن الاستغناء عنه كليًا لما له من إيجابيات لا يمكن أن يوفرها أي بديل تعليمي آخر، ومن أهم إيجابياته **التقاء المعلم والمتعلم وجهًا لوجه**.

وإذا نظرنا إلى عملية التعليم، نجد أن مدخلات عملية التعليم تشمل العديد من الموارد التي يمكن تلخيصها في التالي:

- موارد بشرية تتمثل في القوى العاملة المطلوبة لتقديم الخدمة، والقوى العاملة المطلوبة لمساندة تقديم الخدمة من إداريين وعمال وما شابه.

- معدات وأدوات تتمثل في كافة الوسائل التي تستخدم لتنفيذ عملية التعليم.
- أنظمة ولوائح وإجراءات عمل تتمثل في الأساليب الإدارية المستخدمة لإدارة عملية التعليم.
- خطط وبرامج عمل ومناهج تعليمية.
- موارد مالية تتمثل في النفقات الباهظة التي تتكبدها المنظمات التعليمية في سبيل استمرارية توفير مستلزمات التعليم وتأمين الكفاءات البشرية اللازمة.

ثانيًا: التعليم الإلكتروني

يعد التعليم الإلكتروني من الاتجاهات الجديدة في منظومة التعليم، ويشير التعليم الإلكتروني إلى التعلم بواسطة تكنولوجيا الإنترنت؛ حيث ينتشر المحتوى عبر الإنترنت أو الأكسترنات، وتسمح هذه الطريقة بخلق روابط Links مع مصادر خارج الحصة، ويقدم التعليم الإلكتروني نوعين أو نمطين من التعليم:

أولاً: التعليم التزامني Synchronous E-Learning

وهو التعليم على الهواء الذي يحتاج إلى وجود المتعلمين في نفس الوقت أمام أجهزة الكمبيوتر لإجراء المناقشة والمحادثة بين الطلاب أنفسهم وبينهم وبين المعلم عبر غرف المحادثة (Chatting).

ثانيًا: التعليم غير التزامني Asynchronous E-Learning

وهو تعليم غير مباشر لا يحتاج إلى وجود المتعلمين في الوقت أو المكان نفسه، ويتم من خلال بعض تقنيات التعليم الإلكتروني، مثل: البريد الإلكتروني؛ حيث يتم تبادل المعلومات بين الطلاب أنفسهم وبينهم وبين المعلم في أوقات متتالية، وينتقي فيه المتعلم الأوقات والأماكن التي تناسبه.

ثالثاً: التعليم عن بُعد

تعددت التعريفات التي وضعت حول مفهوم التعليم عن بُعد، ومنها على سبيل المثال تعريف الجمعية الأمريكية (The Distance Learning Association (USDLA United States " فهو توصيل المواد التعليمية عبر وسيط تعليمي إلكتروني يشمل الأقمار الصناعية وأشرطة الفيديو والحاسبات.

جوانب الاختلاف بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني

م	التعليم التقليدي	التعليم الإلكتروني
1	يعتمد على الثقافة التقليدية والتي تركز على إنتاج المعرفة، ويكون المعلم هو أساس عملية التعليم.	يقدم نوعاً جديداً من الثقافة هي الثقافة الرقمية، وتركز على معالجة المعرفة، وتساعد الطالب على أن يكون هو محور العملية التعليمية وليس المعلم.
2	لا يحتاج إلى التكلفة نفسها التي يحتاجها التعليم الإلكتروني من بنية تحتية وتدريب المعلمين والطلاب على اكتساب الكفايات التقنية.	يحتاج إلى تكلفة عالية وخاصة في بداية تطبيقه لتجهيز البنية التحتية من حاسبات وإنتاج برمجيات وتدريب المعلمين.
3	المعلم هو الذي يقوم بنقل المعرفة إلى أذهان الطلاب في بيئة تعلم تقليدية دون الاستعانة بوسائط إلكترونية حديثة أو مساعدين للمعلم والطلاب على كيفية التعامل مع هذه التكنولوجيا وتصميم المادة العلمية إلكترونياً.	بحاجة إلى مساعدين لتوفير بيئة تفاعلية بين المعلمين والمساعدين من جهة، وبين المتعلمين من جهة أخرى، وكذلك بين المتعلمين فيما بينهم.
4	المعلم هو المصدر الأساسي للتعليم.	المعلم هو موجه ومسهل لمصادر التعليم.
5	التغذية الراجعة ليس لها دور.	الاهتمام بالتغذية الراجعة الفورية.
6	تبقى المواد التعليمية ثابتة دون تغيير لسنوات طويلة.	سهولة تحديث المواد التعليمية المقدمة إلكترونياً بكل ما هو جديد.
7	يعتمد على الحفظ والاستظهار، ويركز على الجانب المعرفي للمتعلم.	يعتمد على طريقة حل المشكلات، وينمي لدى المتعلم القدرة الإبداعية والناقدة.
8	لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.	يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين؛ فهو يقدم التعليم وفقاً لاحتياجات الفرد.
9	يقبل أعداداً محدودة كل عام دراسي وفقاً للأماكن المتوفرة.	يسمح بقبول أعداد غير محددة من الطلاب من كل أنحاء العالم.
10	دور الطالب سلبيًا يعتمد على تلقي المعلومات من المعلم.	يؤدي إلى نشاط المتعلم وفاعليته في تعلم المادة العلمية، ويعتمد على التعلم الذاتي وعلى مفهوم تفريد التعلم.
11	التعليم التقليدي يستقبل جميع الطلاب في المكان والزمان نفسهما.	المتعلمون لا يلتزمون بمكان أو زمان أو وقت محدد لاستقبال عملية التعلم.

مراحل تطور التعليم عن بُعد

مرحلة التعليم من خلال المراسلة البريدية، يليها مرحلة التعليم من خلال الراديو أو الوسائل السمعية، ثم مرحلة التعليم من خلال التلفزيون أو الفيديو كوسائط تعليمية، ثم ظهر مرحلة التعليم من خلال الراديو التفاعلي، يليها مرحلة التعليم من خلال التلفزيون التفاعلي، وأخيراً مرحلة التعليم عن بُعد من خلال الكمبيوتر وشبكة الإنترنت.

خصائص التعلم عن بُعد

يتصف أسلوب التعليم عن بُعد بمجموعة من الخصائص جعلته منفرداً بها منها:

1- الفصل الظاهري بين المعلم والمتعلم

يعتمد أسلوب التعليم عن بُعد على الفصل الظاهري بين المعلم والمتعلم، فهو يحقق عملية الاتصال دون المواجهة بين المعلم والمتعلم، مستخدماً في ذلك وسائل الاتصال الحديثة الملائمة لعناصر عملية الاتصال.

2- استيعاب أعداد كبيرة من المتعلمين

تستوعب برامج التعليم عن بُعد أكبر عدد من المتعلمين في وقت واحد وفي مواقع تعليمية مختلفة، ودون تمييز بين المناطق النائية، أو الريفية، وبين المدن، وبذلك يحقق استيعاباً أكبر للمتعلمين، مع قلة التكاليف.

3- الإعداد المسبق لمحتوى برامج التعليم

يعتمد أسلوب التعليم عن بُعد على الإنتاج المسبق للبرامج التعليمية وتجهيزها مسبقاً في الصورة الملائمة المتناسبة مع وسيلة الاتصال المستخدمة؛ وهذا الإعداد يدعم العملية التعليمية، ويوفر الكثير من الوقت.

4- الاعتماد على وسائل الاتصال عن بُعد في تقديم التعليم

يستخدم أسلوب التعليم عن بُعد وسائل الاتصال الجماهيرية المتعددة، من أجل توصيل برامج التعليم والربط بين طرفي عملية الاتصال، وينوع من وسائله: (مرئية - مسموعة - مطبوعة - حاسوب - إنترنت)، ويدعم عملية التواصل الثنائي والحوار عبر هذه الوسائل.

5- يحتاج إلى عدد قليل من المعلمين

يستعين أسلوب التعليم عن بُعد بأقل عدد ممكن من المعلمين لتقديم التعليم لأكثر عدد ممكن من المتعلمين.

6- يحقق مبدأ التعليم الذاتي

يهتم أسلوب التعليم عن بُعد بنشاط المتعلم وتفاعله مع برامج التعليم، ويعطيه حرية التعليم وذاتيته.

7- التعليم أثناء أوقات العمل

التعليم عن بُعد يوفر بيئة تعليمية ملائمة للعاملين، ويوصل عملية التعليم في أماكنهم وأثناء أدائهم لأعمالهم.

الأهداف العامة للتعليم عن بُعد

يستند أسلوب التعليم عن بُعد بصفة عامة إلى مجموعة من الأهداف المحددة، وهي:

- تحسين المناخ العام للعمل بصورة مستمرة.
- تزويد المتعلمين بالخبرات المختلفة.
- تمكين المتعلمين من الإلمام بكل ما هو جديد؛ في ظل التقدم التكنولوجي السريع.
- إتاحة فرصة تعميق التخصص وتعديل المهن وفق التغير والتعديل الحادث في المجتمع.
- توفير فرص التعليم المستمر، ورفع مستواهم العلمي والمهني.
- تحقيق الرضا الوظيفي للمتعلمين.
- إعادة تشكيل التعليم والتربية الخاصة بالمعلمين.
- توظيف تكنولوجيا التعليم وتقنيات التعليم في مجال تعليم المعلمين.
- تغيير وتعديل دور المعلم والمتعلم؛ فالمتعلم أصبح إيجابياً متفاعلاً، والمعلم أصبح مرشداً موجهاً.



- يوجد العديد من البدائل التي قد تُجدي نفعًا تقريبًا بدرجة التعليم عن بُعد نفسها، ومن هذه البدائل:
- **المواقع الإلكترونية للمدارس**، بحيث تُدار عملية التعليم عن بُعد باستخدام موقع إلكتروني لكل مدرسة حكومية أو خاصة، ويلزم أن يكون الموقع مبرمجًا ليتوافق مع أجهزة الحاسوب بالإضافة للأجهزة الخلوية.
- **المنصات التعليمية**، حيث تعد هذه المنصات التعليمية شاملة ومتكاملة من حيث المحتوى الدراسي والمعرفي، ويتم انتقاؤه بعناية ودراسة لتحقيق الفائدة منه. ومن ذلك منصة مدرستي التي أعدت بشكل فائق للإبداع للتعليم عن بُعد بالمملكة العربية السعودية
- **تطبيق التيمز teams** حيث يعد برنامجا إبداعيا قدمته مجموعة مايكروسوفت لإضافة غرف تعليمية حسب ما يراه المعلم لطلابه ويقدم البرنامج إمكانيات لعمل الواجبات والدروس المرئية والاجتماعات الافتراضية وسجل الواجبات والدرجات
- **تطبيق الواتساب**، بحيث يُدار التعليم عن بُعد عن طريق المعلمين أنفسهم باستخدام وسيلة التواصل الاجتماعي (تطبيق الواتساب)، ومتابعة ما يستحدث في العملية التعليمية وهذه الطريقة أيضا مناسبة للعمل مع طلاب الصفوف الثلاثة الأولى والروضة.
- **تطبيق زووم**، هو من التطبيقات المجانية، ويمكن أن يُستخدم لتنظيم اللقاءات؛ حيث يساعد المعلم والمحاضر على تنظيم اللقاءات بجودة عالية، ومن مميزات هذا التطبيق التواصل الصوتي والمرئي عبر الإنترنت، وفيه يمكن عرض المادة المطلوب تعليمها عبر أي برنامج حاسوبي أو لوح ذكي، بالإضافة لإمكانية الدخول للجلسة عبر رابط إنترنت، مع إمكانية كتم صوت المشاركين أثناء الحديث.

التوصيات والمقترحات

توصيات موجهة للمدارس والمعلمين أوجزها الباحث فيما يلي

- 1- يجب إعداد برنامج دراسة للتعليم عن بُعد من قبل المعلم وإدارة المدرسة لتشمل أوقات الدوام الرسمي ، وتهيئة المدرسة بكافة المستلزمات التقنية التي تستخدم في التعليم عن بعد.
- 2- تحديد وتثبيت مواعيد بث الفيديوهات التفاعلية خلال الفترة الصباحية أو المسائية ضمن وقت بالاتفاق مع أولياء أمور الطلاب.
- 3- أن تعد المدارس بالتنسيق مع مراكز التطوير المهني بإدارات التعليم دورات تدريبية للمعلمين في التعليم الإلكتروني وكيفية استخدام التطبيقات المساعدة في ذلك .

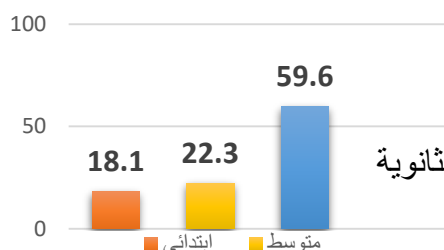
توصيات موجهة لأولياء أمور الطلاب فهي على النحو الآتي

- 1- توسيع أفق الطالب بالتحدث مع أبنائنا الطلاب عن مستجدات الوضع، وإثراء معرفته بالتكنولوجيا.
 - 2- تنظيم وقت الطالب الخاص بالدراسة لمتابعة تعلمه وحل الواجبات أولاً بأول والتواصل مع المعلمين.
 - 3- الصبر والمثابرة نظراً للعبء الجديد الذي أصبح ولي الأمر مجبر على تحمله حيث انتقلت إليه جزء من مهام المعلم ويجب على ولي الأمر القيام بها.
 - 4- متابعة ومراقبة الطلاب لعدم إضاعة الوقت والتهرّب من التعليم أثناء استخدام وسائل الاتصال.
 - 5- إدامة جاهزية وسائل الاتصال وخطوط الإنترنت وشحن الهواتف وتوفير جميع أدوات التعلم.
- في الختام لا بد لنا أن ندرك أن فيروس كورونا هو جند من جنود الله، قد يراه البعض أزمة ومحنة شديدة وقاسية، لكنه أيضا من البعض في الجانب الآخر منحة وهبه من الله ، منحة تتولد من رحم المحنة، عاد الكثير منا خلال هذه الأزمة

إلى نفسه وإلى ربه، أوجدنا بدائل وبحثنا عن حلول عديدة لأزماتنا، ومن المنتظر أن تصبح الحياة قسمين، "حياتنا قبل كورونا" و"حياتنا بعد كورونا" وكذلك تعليمنا ومناهجنا وطرق دراستنا وطرق عرض أعمالنا، سنذكر كيف كنا نعلم طلابنا وأولادنا "قبل كورونا" وكيف أصبحنا نعلمهم بعد ذلك .

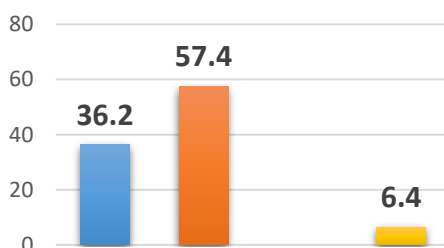
التحليل الإحصائي لاستبيان المعلمين

1- نوع المرحلة التي تدرس لها.



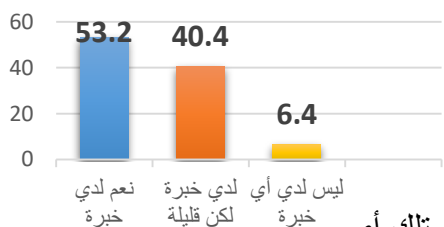
أظهرت نتائج الاستبانة أن عينة البحث يُدرس بها (18.1%) للمرحلة الابتدائية، و(22.3%) للمرحلة المتوسطة، وكان أغلب أفراد العينة يُدرسون للمرحلة الثانوية ونسبتهم (59.6%).

2- التخصص.



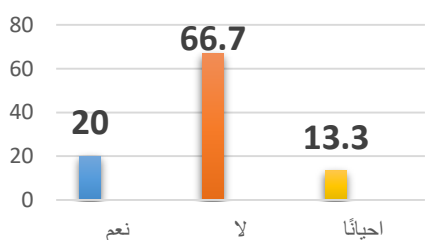
أظهرت نتائج الاستبانة أن (36.2%) من عينة البحث من المعلمين تخصصها العلمي هو العلوم الإنسانية، بينما (57.4%) منهم تخصصهم علوم طبيعية، وأن (6.4%) حاصلون على مؤهلات في تخصصات أخرى.

3- يوجد لديك خبرة في استخدام التكنولوجيا في التعليم والمدرسة قبل جائحة كورونا.

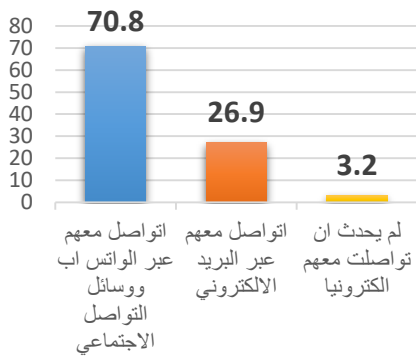


أظهرت نتائج الاستبانة أن (53.2%) من عينة البحث يوجد لديهم خبرة في استخدام التكنولوجيا، بينما (40.4%) منهم لديهم خبرة قليلة، وأن (6.4%) لا يمتلك أي خبرة في استخدام التكنولوجيا.

4- هل كنت تدرس عن بعد قبل تفشي فيروس كورونا؟

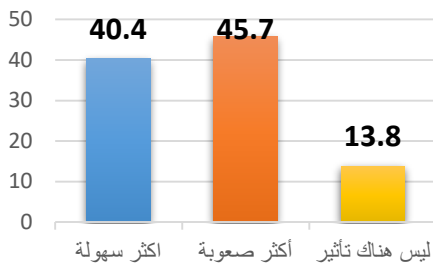


أظهرت نتائج الاستبانة أن عينة البحث كان منها (20%) يدرسون عن بعد، مقابل (66.7%) لم يدرسون عن بعد من قبل، وأن (13.3%) كانوا يدرسون في بعض الأحيان.



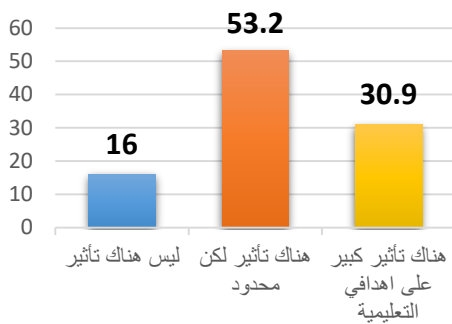
5- التواصل مع طلابك تكنولوجيا وتقنيًا قبل أزمة كورونا.

أوضحت نتائج الاستبانة أن (70.8%) من عينة البحث يتواصلون مع طلابهم عبر الواتس أب وبعض وسائل التواصل الاجتماعي الأخرى، بينما (26.9%) يتواصلون عبر البريد الالكتروني، وكان (3.2%) لم يتواصلوا قط إلكترونياً.



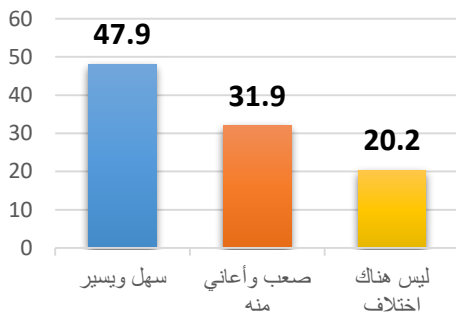
6- ما مدى تحقيق أهدافك التعليمية في التعليم عن بعد؟

أظهرت نتائج الاستبانة أن عينة البحث كان منها (40.4%) يحققون أهدافهم بسهولة أكثر عبر التعلم عن بُعد، بينما (45.7%) يجدون الأمر أكثر صعوبة، و(13.8%) لا يشعرون بأي تأثير.



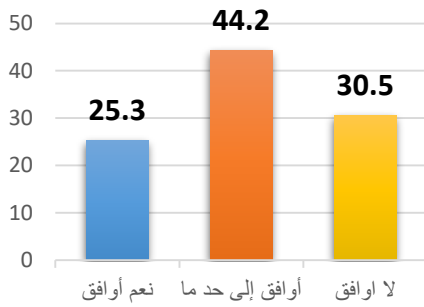
7- مدى تأثير التعليم عن بعد على أهدافك التعليمية والتربوية.

أوضحت نتائج الاستبانة أن (30.9%) من عينة البحث ترى أن هناك تأثير كبير للتعليم عن بُعد على تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية بينما (53.2%) ان له تأثير محدود. ويرى (16%) من عينة البحث أن التعليم عن بُعد ليس له أي تأثير على تحقيق الأهداف.

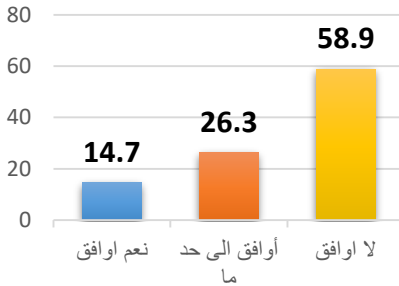


8 - كيف تفسر صعوبة التدريس عن بعد خلال أزمة كورونا؟

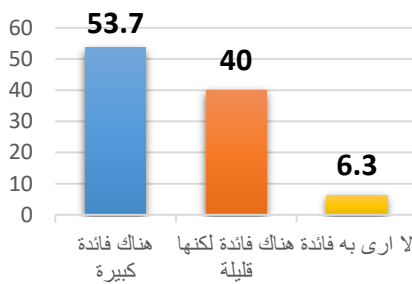
أظهرت نتائج عينة البحث أن (47.9%) التدريس عن بُعد أمر سهل ويسير، لكن (31.9%) يختلفون منهم ويرون العكس، بينما (20.2%) يرون أن ليس هناك اختلاف.



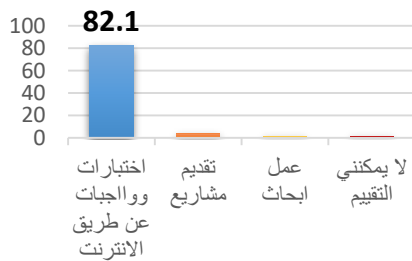
9- هل ترى أن التعليم عن بعد به مميزات أكثر من التعليم المباشر؟
أوضحت نتائج الاستبانة أن (25.3%) يشيدون بالتعليم عن بُعد، بينما (44.2%) يوافقون إلى حد ما على أن التعليم عن بُعد مميزات أكثر من التعليم المباشر، ورفض هذا الرأي (30.5%).



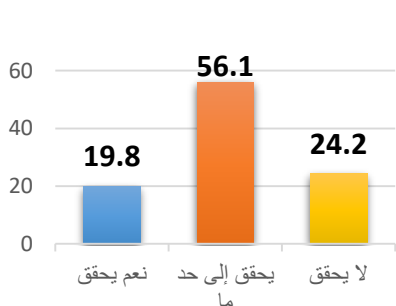
10- هل توافق أن التحصيل الدراسي للطلاب عن بعد أفضل من التعليم المباشر؟
أظهرت نتائج الاستبانة أن (14.7%) يوافقون على أن التحصيل الدراسي عن بُعد أفضل من التعليم المباشر، وأن (58.9%) لا يوافقون على هذا الرأي، بينما (26.3%) يوافقون إلى حد ما.



11- هل تعتقد أن الطلاب يستفيدون بشكل جيد من التعليم المباشر؟
من خلال إجابة عينة البحث اتضح أن (53.7%) يعتقدون أن الطلاب يستفيدون بشكل جيد من التعليم المباشر، لكن (6.3%) لا يرون ذلك مطلقاً، و(40%) يوافقون إلى حد ما.

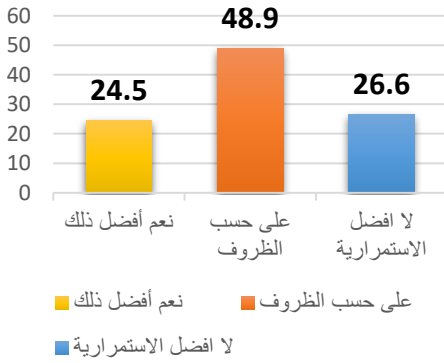


12- أقيم طلابي عن بُعد وذلك بـ...
من خلال إجابة عينة البحث اتضح أن (82.1%) يقيمون الطلاب عن طريق الاختبارات والواجبات.



13- هل يحقق التعليم عن بعد نفس ما يحققه التعليم المباشر؟
أجاب على هذا التساؤل (19.8%) من المعلمين بنعم، بينما يرى (24.2%) أن التعليم عن بُعد لا يحقق نفس ما يحققه التعليم المباشر، وكان (56.1%) من المعلمين يوافقون إلى حد ما.

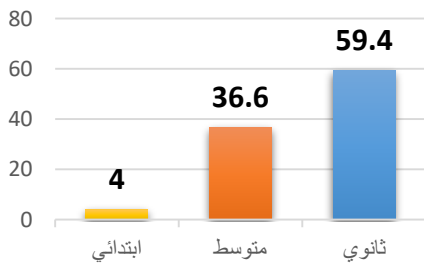
14- هل تفضل استمرار التعليم عن بُعد بعد انتهاء كورونا.



أجاب على هذا التساؤل (24.5%) بأنهم يفضلون استمرار التعليم عن بُعد بعد انتهاء كورونا، بينما أجاب (48.9%) بأنه على حسب الظروف، ويرى (26.6%) أنهم لا يفضلون الاستمرار.

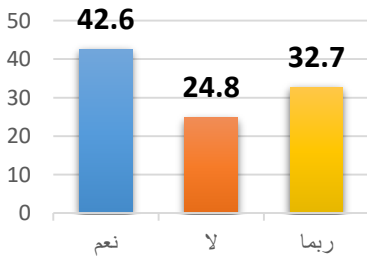
التحليل الإحصائي لاستبيان الطلاب

1- نوع المرحلة التي تدرس بها.



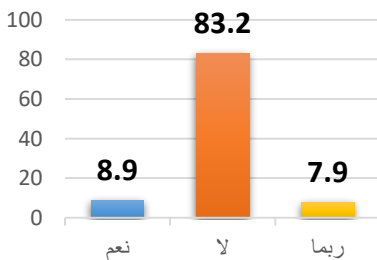
من خلال هذه الاستبانة اتضح للباحث أن (4%) من أفراد عينة البحث يدرسون بالمرحلة الابتدائية، و (36.6%) يدرسون بالمرحلة المتوسطة، و (59.4%) يدرسون بالمرحلة الثانوية.

2- هل تستخدم الانترنت بسهولة (تحميل ملفات – عمل أبحاث – الدخول للمنصة)؟

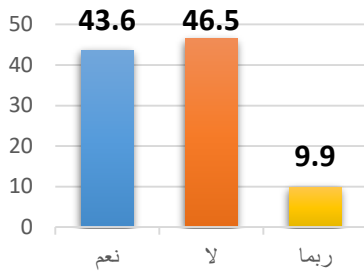


أظهرت نتائج الاستبانة أن (42.6%) يستخدمون الانترنت بسهولة، و (24.8%) يجدون صعوبة في ذلك، و (32.7%) أجابوا بأنهم ربما في بعض الأحيان يجدون بعض الصعوبات.

3- هل كنت تدرس عن بعد قبل تفشي فيروس كورونا؟

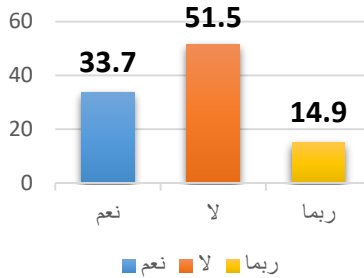


أظهرت إجابات الطلاب أن (8.9%) كانوا يدرسون عن بعد قبل تفشي فيروس كورونا وأجاب (83.2%) أنهم لم يدرسوا من قبل، وأجاب (7.9%) بأنهم قد لجأوا إلى ذلك في بعض الأحيان.



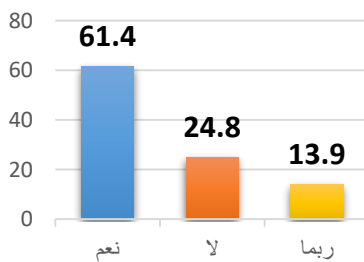
4- هل سبق أن استخدمت التقنية كمبيوتر أو لابتوب أو جوال في التعليم قبل جائحة كورونا؟

أظهر هذا الاستبيان أن (43.6%) هم من استخدموا الأجهزة التقنية من قبل تفشي فيروس كورونا وأجابوا بـ(نعم)، ومن لم يستخدموا أجهزة تقنية قبل تفشي فيروس كورونا وأجابوا بلا هم (46.5%)، ومن أجاب بـ(ربما) هم (9.9%).



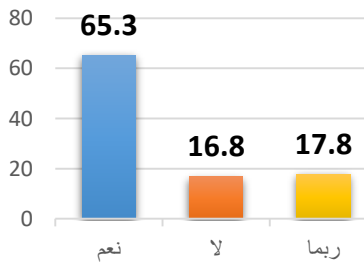
5- هل كنت تتواصل مع معلميك تقنيا قبل أزمة فيروس كورونا؟

أظهر هذا الاستبيان أن من يتواصلون مع معلمهم تقنيا قبل تفشي فيروس كورونا هم (33.7%)، أما من لم يواصلوا معلمهم تقنياً قبل فيروس كورونا هم (51.5%)، ومن أجاب بـ(ربما) هم (14.9%).



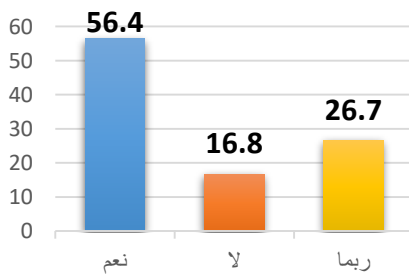
6- هل تريد تدريبك على منصة مدرستي وكيفية رفع الواجبات والمشاركات المدرسية؟

أتضح في هذا الاستبيان أن من يشجعون فكرة تدريبهم على كيفية استخدام المنصة أجابوا بـ (نعم) هم (61.4%)، أما من لم يرحبوا بفكرة التدريب هم من أجابوا بـ(لا) ونسبتهم حوالي (24.8%)، ومن أجابوا بـ(ربما) هم (13.9%).



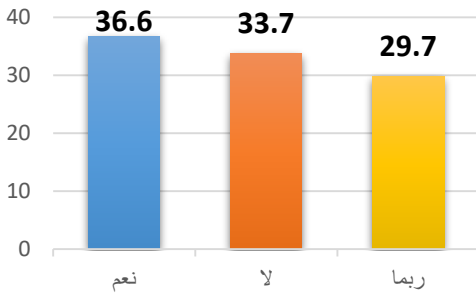
7- هل يسمح لك التعلم عن بعد بالتواصل مع زملائك؟

أتضح في هذا الاستبيان أن من يتواصلون مع أصدقاءهم وزملاءهم ويتعلمون عن بعد أجابوا بـ (نعم) هم (65.3%)، أما من لم يتواصلوا مع زملاءهم وأصدقاءهم وهم يتعلمون عن بعد وأجابوا بـ(لا) هم (16.8%)، ومن أجابوا بـ(ربما) هم (17.8%).



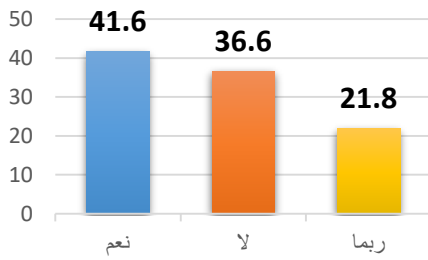
8- هل يوجد إرشادات كافية تبين لك كيف تستخدم منصة مدرستي في التعليم؟

أظهرت إجابات الطلاب أن (56.4%) من الطلاب لا يجدون إرشادات كافية لطرق استخدام منصة مدرستي، بينما (26.7%) أجابوا بـ(ربما) بكون هناك بعض الإرشادات، وأنكر (16.8%) وجود ذلك.



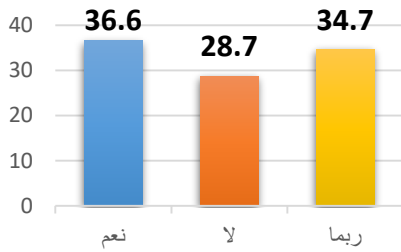
9- هل ترى أن شرح الدروس عن بعد سهل وميسر؟

أجاب (36.6%) من الطلاب بـ (نعم)، بينما أجاب (33.7%) من الطلاب بـ (لا)، وأجاب (29.7%) منهم بـ (لا).



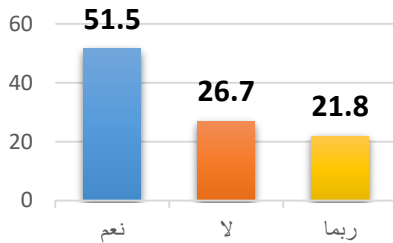
10 - تحميل الدروس من على المنصة أفضل من كتابتها.

أظهرت نتائج الاستبانة أن (41.6%) من عينة البحث يرون أن تحميل الدروس من المنصة أفضل من كتابتها، بينما يرى (36.6%) غير ذلك، و (21.8%) يوافقون إلى حد ما.



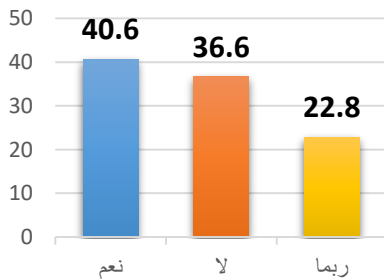
11- يمكنك فهم الدروس في التعليم عن بعد فهمًا جيدًا.

من خلال الإجابة على أسئلة الاستبانة يرى (36.6%) من الطلاب أنهم يستطيعون فهم الدروس في التعليم عن بعد فهمًا جيدًا، بينما يرى (28.7%) أنه لا يمكنهم ذلك، و(34.7%) يوافقون إلى حد ما.



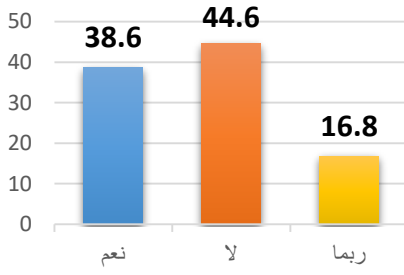
12- التعليم عن بعد حل لمشكلة الغياب عن المدارس في ظل جائحة كورونا.

أظهرت نتائج الاستبانة أن (51.5%) من الطلاب يوافقون على أن التعليم عن بعد حل لمشكلة الغياب عن المدارس في ظل جائحة كورونا، بينما (26.7%) لا يرون ذلك، و(21.8%) يوافقون إلى حد ما.



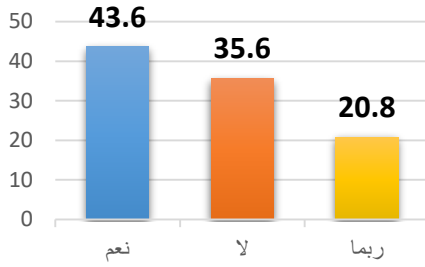
13 - هل ترى أن للتعليم عن بعد مميزات أكثر من التعليم المباشر؟

أوضحت نتائج الاستبانة أن (40.6%) من الطلاب يرون أن للتعليم عن بعد مميزات أكثر من التعليم المباشر، لكن (36.6%) يرون عكس ذلك، بينما (22.8%) يوافقون إلى حد ما.



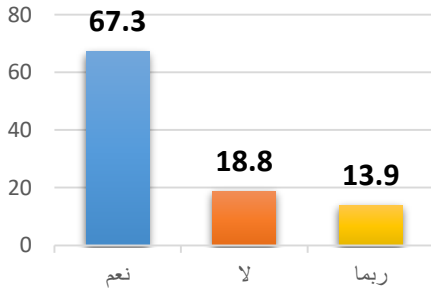
14- هل أثر التعليم عن بعد على تحقيق طموحك وأهدافك؟

من خلال الإجابة على أسئلة الاستبانة يرى (38.6%) من الطلاب أن التعليم عن بعد أثر على تحقيق طموحهم وأهدافهم، بينما يرى (44.6%) أنه لم يؤثر، ويرى (16.8%) أنه أثر إلى حد ما.



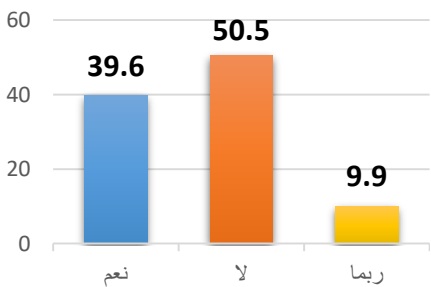
15- هل تعتقد أنك كطالب تستفيد بشكل جيد من التعليم عن بُعد؟

أظهرت نتائج الاستبانة أن (43.6%) من الطلاب يستفيدون بشكل جيد من التعليم عن بعد، بينما (35.6%) لا يعتقدون ذلك، و(20.8%) يوافقون إلى حد ما.



16 - التعليم المباشر مع المعلم وجهًا لوجه أفضل كثيرًا.. هل تتفق مع هذه العبارة؟

أظهرت نتائج عينة البحث من الطلاب أن (67.3%) يفضلون التعليم المباشر مع المعلم وجهًا لوجه، بينما (18.8%) منهم لا يفضلون ذلك، و (13.9%) يتفقون مع العبارة إلى حد ما.



17- هل ترغب في استمرار التعلم عن بُعد حتى بعد الانتهاء من الجائحة؟

أبدى (39.6%) من الطلاب موافقتهم على استمرار التعلم عن بعد حتى بعد الانتهاء من الجائحة، بينما (50.5%) يرفضون ذلك، و (9.9%) أعطوا رأيهم أنهم ربما يستمرون.

التحقق من صدق الاستبانة

قام الباحث بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين في تخصصات مختلفة في مجال التعليم، والإشراف التربوي، وطلب منهم الباحث إعطاء آرائهم عن طريق ملء الاستبانة.

التحقق من ثبات الاستبانة

للقوف على ثبات الاستبانة (أداة الدراسة) استخدمت عينة عشوائية استطلاعية من أفراد عينة البحث، وطلب منهم الإجابة عن عدة أسئلة، وبعد حساب معامل الاتساق الداخلي ظهرت النتيجة مرتفعة ومطمئنة لمدى ثبات أداة الدراسة، حيث استخدم الباحث الاستبانة ومعامل ألفا كرونباخ لتحليل محتواها.

المراجع

- 1- أبا الخيل، عبد الوهاب، واقع استخدام طلبة جامعة الملك سعود لنظام إدارة التعلم الإلكتروني، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك (2015).
- 2- أحمد سالم تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، الطبعة الأولى، مكتبة الرشد (2004).
- 3- آدم أمين، ماري حسين، الوسائل وتكنولوجيا التعليم، الطبعة الأولى، مكتبة دار المتنبي (2016).
- 4- إطار عمل لتوجيه استجابة التعليم تجاه جائحة فيروس كورونا المستجد، ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج (2020).
- 5- جاري انجلين، تكنولوجيا التعليم الماضي والحاضر والمستقبل، جامعة الملك سعود (1425هـ).
- 6- جمال بن مطر بن يوسف السالمي، التعليم الإلكتروني في دراسات المعلومات: تقييم تجربة قسم دراسات المعلومات بجامعة المعلومات بجامعة السلطان قابوس.
- 7- جائحة كورونا: صدمات التعليم والاستجابة على صعيد السياسات، (مايو 2020م).
- 8- أ. حسيني محمد العطار، كورونا بين المحنة والمنحة، (2020م).
- 9- د/ أحمد سالم، تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، مكتبة الرشد، الرياض، (2004م).
- 10- د/ أحمد زاهر، تكنولوجيا التعليم، المكتبة الأكاديمية، (1997م).
- 11- د/ عبد الحافظ محمد سلامه، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، (1996م).
- 12- د. ناصر محي الدين، فيروس كورونا طاعون العصر، (2020م).
- 13- د. محمد فتحي عبد العال، كورونا جائحة العصر (2020م).
- 14- أ. د. السيد محمود الربيعي، التعليم عن بعد وتقنياته في الألفية الثالثة، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، (2004م).
- 15- رسائل وأنشطة رئيسية للوقاية من مرض كوفيد - 19 والسيطرة عليه في المدارس، مارس (2020م).
- 16- طالبات التميز، المعلمة شريفة السلمي، إضاءات في زمن الكورونا (2020م).
- 17- منظمة الصحة العالمية فيروس كورونا المسبب لمتلازمة الشرق الأوسط التنفسية البعثة المشتركة بين المملكة العربية السعودية ومنظمة الصحة العالمية، الرياض، 4-9 يونيو 2013م.
- 18- فيروس كورونا المستجد، منظمة الصحة العالمية دليل توعوي صحي شامل، (2020م).
- 19- فرناندو ريمرز، أندرياس شلايسر، إطار عمل لتوجيه استجابة التعليم تجاه جائحة فيروس كورونا المستجد، (2020م).
- 20- محمد منير زيود، التعليم الفلسطيني عن بعد في زمن الكورونا، (2020م).

21- Substantial undocumented infection facilitates the rapid dissemination of novel corona virus (SARS – COV – 2).

22- Novel corona virus (2019-n cov) situation report

23- Effect induced by the covid – 19 pandemics on students.

24- Student's perception about technologies and distance learning, may 2020.

25- Corona big book. Main messages. April 17,2020.

26- Covid – 19 and higher education: today and tomorrow, April 9,2020

واقع استخدام بوابة التعليم الوطنية (عين) في تدريس التربية الإسلامية من وجهة نظر معلماتها ومشرفاتها بمحافظة الطائف

الأستاذة / زهبة بنت علي خضران الحارثي

الإدارة العامة للتعليم بمحافظة الطائف/ إدارة الإشراف التربوي

thahabaa@gmail.com

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن واقع استخدام بوابة التعليم الوطنية (عين) في تدريس التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلماتها ومشرفاتها بمحافظة الطائف، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما تم بناء استبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (186) معلمة، و (13) مشرفة، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أهم الطرق التي تعرفن بها المعلمات والمشرفات على بوابة (عين) هي التعميم الوزاري، كما أن استجابات عينة الدراسة حول درجة استخدام المعلمات لبوابة (عين) والاستفادة منها كانت بدرجة "متوسطة" لعينة المعلمات، و"عالية" لعينة المشرفات، المعوقات التي تحول دون استفادة المعلمات من بوابة (عين) من وجهة نظرهن ونظر المشرفات تراوحت بين درجة "عالية-منخفضة". وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول واقع استخدام بوابة (عين) ودرجة الاستفادة منها تُعزى للمسمى الوظيفي لصالح المشرفات. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول واقع استخدام بوابة (عين) ودرجة الاستفادة منها تُعزى إلى متغير (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول واقع استخدام بوابة (عين) ودرجة الاستفادة منها تُعزى إلى متغير (عدد الدورات التدريبية). وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم مجموعة من التوصيات من أهمها: تفعيل برنامج لنشر الثقافة الإلكترونية لمستخدمي البوابات التعليمية، توفير كوادرمؤهلة في تكنولوجيا المعلومات لتدريب المعلمات على استخدام البوابات التعليمية، وتقليص العبء الدراسي عن المعلمات حتى يتسنى لهن استخدامها، وعقد دورات تدريبية متخصصة لكل من المعلمات والمشرفات في هذا المجال.

الكلمات المفتاحية: بوابة التعليم الوطنية (عين)، التربية الإسلامية.

Abstract

The study aimed at identifying the reality of using the National Education Portal (IEN) in teaching Islamic education at the secondary stage from the perspective of its teachers and supervisors in Taif. The study adopted the descriptive survey method. A questionnaire was designed as a tool for data collection. The study sample consisted of (186) teachers and (13) supervisors. The most significant results of the study were: The most important ways that the teachers and supervisors knew about the gate (IEN) was the ministerial circular, and the responses of the study sample about the degree of using the teachers of the gate (IEN) and benefiting from it were "medium" to the sample of teachers,

and "high" to the sample of supervisors. Furthermore, the constraints that prevented teachers from using the gate (IEN) from their perspective and that of supervisors were ranged from "high-low". Finally, there was a statistical significant differences between the mean estimates of the study sample on the reality of the use of the portal (IEN) and the degree of utilization attributed to the job title in favor of supervisors. There were no statistical significant differences between the mean of the study sample responses on the reality of (IEN) and the degree of use due to variable (scientific qualification, years of experience). There were statistically significant differences between the study sample responses due to number of training courses. Based on the study results, the most important recommendations were activating a program to spread the e-culture for users of educational portals, providing qualified IT staff to train teachers on the use of educational portals, reducing the load on teachers so that they can use it, and holding specialized training courses for both teachers and supervisors in this field.

Keywords: National Education Portal (IEN); Islamic Education.

المقدمة:

مع دخول العالم الألفية الثالثة التي هي ألفية التحديات والابتكارات الرقمية، والاعتماد على التقنية الحديثة في شتى مجالات الحياة، ومع انخراط معظم دول العالم في مساع حثيثة للتحوّل نحو مجتمعات المعرفة، لم يعد دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عمليتي التعليم والتعلّم ترفاً تزيهياً أو عملية تكميلية اختيارية، وإنما أصبح خياراً استراتيجياً، وضرورة فرضتها التطورات التكنولوجية الهائلة، لذا يُعدّ توظيف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية مؤشراً بارزاً يبين مدى تحول المجتمع إلى مجتمع المعلومات والاتصالات لمواكبة عصر العلم والمعرفة.

وقد مهدت ثورة المعلومات لظهور مجتمع المعرفة الذي نعيشه حالياً، حيث تعتبر المعرفة عاملاً مهماً في نجاح كل من الفرد والمنظمة لتحقيق الأهداف المنشودة، وأصبحت المعرفة أحد أهم عوامل الإنتاج؛ وظهور مجتمع المعرفة كان نتاجاً لظهور اقتصاد المعرفة الذي نتج عنه تشابك وتكامل لظواهر متعددة مثل: ثورة الاتصالات والمعلومات، وانتشار استخدام التكنولوجيا والتقنيات الحديثة، مما سمح ببناء اقتصاد المعرفة (Knowledge-Based-Economy)، وهو مجتمع يشق طريقاً جديداً في التطور المعرفي، ويجعل تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات جزءاً لا يتجزأ من الأنظمة الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والتعليمية، ويحقق تغييرات جذرية عميقة في جميع نواحي الحياة، بحيث تصبح مصدراً اقتصادياً ومعرفياً رئيساً (الثقفي، 2016).

وقد شهد مجال تكنولوجيا التعلّم الإلكتروني تطوراً كبيراً، وذلك بفضل المميزات الكثيرة التي يتسم بها هذا النوع من التعلّم؛ حيث تعددت مجالاته وتصنيفاته ومفاهيمه في مختلف المستويات الدراسية والمراحل التعليمية، وأصبحت تقنيات التعليم الإلكتروني من الأدوات الفعالة في نقل وإيصال المعلومات العلمية للمتعلمين؛ مما أدى إلى تطوير الأساليب التعليمية التي جعلت العالم اليوم أمام ثورة جديدة من التعليم؛ وفتحت آفاقاً واسعة لأنواع جديدة من التعليم والتدريب في جميع المؤسسات التعليمية (الزهراني، 2013).

إن البيئة الجديدة للتعلّم في مدارسنا والمرتبطة بدخول البوابة التعليمية والمنظومة التقنية المعاصرة فرضت دوراً جديداً على المعلم ومختلفاً عن دوره في بيئة التعلّم التقليدي؛ ففي هذه البيئة الجديدة – كما هو معلوم – يكون المعلم مسؤولاً عن متابعة تعلّم الطلاب ومشرفاً عليهم، كما أن الدور الجديد يتطلب تقديم المساعدة للطلاب متى احتاجوا إلى ذلك،

وتسهيل وتوجيه تعلمهم، وإيجاد بيئة تعليمية فاعلة قائمة على تنوع الأساليب والوسائل التي يستخدمها المعلم في التعامل مع طلابه (العريمي، 2010)، حيث يرى إسماعيل (2013) بأن "المعلم هو نقطة البداية والعمود الفقري لأي إصلاح تعليمي، الأمر الذي يستلزم امتلاكه قوى داخلية تدفعه وتمكّنه من مواجهة التحديات، والمثابرة لتحقيق الأهداف التعليمية المخطط لها" (ص168). ولأن المعلم هو العنصر الأساس في أي عملية تطوير في مؤسسات التعليم، فإنه ينبغي العناية به عناية فائقة؛ وذلك لتحقيق الغاية المرجوة من العملية التعليمية في المجتمع (البلوي، 2013). ومما لا شك فيه أن تعليم مواد التربية الإسلامية بمدارس المملكة العربية السعودية لازال يحتاج إلى كثير من التطوير والتحديث، لا سيما على مستوى الاستراتيجيات التدريسية المتبعة في التعليم، والمبررات في ذلك كثيرة؛ ومنها أن معلمي التربية الإسلامية يتحملون مسؤولية خاصة في تنمية وجدان الأمة، وتأكيد قيمها، وتحقيق تماسكها، والحفاظ على أصالتها والتهيئة لتحديثها، وهذا يكسب بعضهم أهمية متميزة (سالم، 2004).

وقد أشار الرفاعي (2013) إلى أن استخدام تقنيات التعليم تقدم فوائد كثيرة في عملية التدريس بصفة عامة، وفي تدريس التربية الإسلامية بصفة خاصة، فهي تؤدي دورًا كبيرًا ومهمًا في العملية التعليمية، وتبرز أهميتها في أنها تخدم جميع مواد التربية الإسلامية، وتوفر الوقت والجهد على المعلم والمتعلم، كما تعمل على تشويق المتعلمين وإثارة اهتمامهم بموضوعات الدراسة، وتقوي الفهم لديهم عن طريق تبسيط المادة التعليمية؛ مما يجعلها أكثر بقاءً ووضوحًا في أذهانهم؛ كما أنها تحفزهم على المشاركة والتفاعل مع المواقف التعليمية؛ لا سيما إذا استخدمت تكنولوجيا التعليم المبرمج، والحقائب التعليمية والألعاب، والتعليم المصغر، والأفلام التعليمية. ويُعدُّ الاتجاه التكنولوجي في تدريس التربية الإسلامية من أهم الاتجاهات الحديثة في تدريسها، فقد أظهرت نتائج الدراسات ودلت العديد من الأدبيات على أهمية هذا الاتجاه نتيجة لما يتميز به من العديد من الخصائص (المالكي، 2015).

وقد ظهرت البوابة التعليمية الإلكترونية كأسلوب من أساليب التعلم الإلكتروني، وملتقى يربط عناصر العملية التعليمية إلكترونيًا (الطالب، والمعلم، وولي الأمر، والمدرسة، والوزارة) عن طريق مجموعة من البرامج والخدمات التي تحتوي عليها البوابة التعليمية باستخدام الإنترنت؛ وتوفير بعض الوقت للمعلمين لتحسين أدائهم والاستفادة من الخدمات التي تقدمها، حيث قدم الصواعي (2010) تعريفًا للبوابة التعليمية الإلكترونية (Instructional e- Portal) أو بوابة الويب (Web Portal) على أنها: "موقع ويب تعليمي يهدف إلى مساعدة المعلمين والطلاب على الوصول إلى المصادر التعليمية التي يقصدونها عبر تصنيفها وعرضها وفقًا لأهدافها وجودة محتوياتها وملاءمتها لمستخدميها للوصول إلى المعلومة المطلوبة في وقت قصير وبأقل مجهود ممكن" (ص1).

ونُعدُّ بوابة التعليم الوطنية (عين) من أهم الموارد الإلكترونية التّربية في المملكة العربية السعودية تحت مظلة وزارة التعليم، وداعمًا قويًا لدور التعليم في بناء المجتمع السعودي في القرن الحادي والعشرين، وذلك تحقيقًا لرؤية المملكة (2030)؛ كونها من الموارد التعليمية المتاحة لمختلف الفئات ذات العلاقة بالعملية التعليمية (Open Educational Resources) التي توفر متطلبات التدريس وترشد عمليتي التعليم والتعلم.

ونظرًا لتلك الأهمية فقد تناولت كثير من الدراسات مجال البوابات التعليمية من حيث جدواها ورضا المستفيدين منها، ومن هذه الدراسات دراسة العبدلي (2012) التي خلّصت إلى أن البوابة التعليمية الإلكترونية تلعب دورًا كبيرًا في بناء مجتمع المعرفة لدى الحقل التربوي (معلمين، طلاب، أولياء أمور)، كما أنها ساعدت على توسيع المدار الزماني والمكاني للتعلم والتعليم، ودراسة الصواعي (2010) التي أظهرت نتائجها أن استخدام البوابة التعليمية الإلكترونية جاء بدرجة متوسطة، وأن أبرز الصعوبات التي تواجه المعلمين في استخدام البوابة عدم استجابتها في كثير من الأحيان، وعدم وجود كادر مؤهل بتقنية المعلومات من قبل وزارة التربية والتعليم. كما أشار رمضان (2009) إلى أن الخدمات المقدمة عبر البوابة الإلكترونية لوزارة التربية والتعليم ورضاها عن حصولها على درجة موافقة "متوسطة" من الطلاب والمعلمين. ودراسة كو (Kuo, 2005) التي توصلت نتائجها إلى أن رضا المستفيدين عن البوابة يرتبط بأربعة عوامل:

التعاطف مع فكرة البوابة، سهولة الاستخدام، جودة المعلومات، سرعة الوصول وإتاحة المعلومات؛ ودراسة أديانكا (Adeyinka. Mt. E.o, 2012) التي توصلت إلى أن هناك تأثيراً إيجابياً للبوابة الإلكترونية من قبل المستفيدين، وأن البوابة الإلكترونية تعزز المعلومات وتلبي الاحتياجات منها مع توفير استراتيجيات بحث واسعة، وبصفة عامة؛ فإن جميع هذه المعلومات تعني أن التعليم في بلادنا الغالية -بصفة عامة- والتعليم التربوية الإسلامية على وجه الخصوص يمكن أن يصبح أكثر فعالية إذا كان يستثمر المعارف والمصادر الجارية الموثوقة؛ وهذا يفترض أيضاً أن المعلمين يستطيعون الاستفادة من الموارد الإلكترونية الوطنية المتاحة للارتقاء بالعملية التعليمية، والإسهام في دعم برنامج التحول الوطني 2020، وسعيًا لتحقيق الرؤية الوطنية الطموحة 2030.

مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحثة في قطاع التعليم، وما لمست من أهمية توظيف التكنولوجيا ومستحدثاتها في العملية التعليمية، لرفع أداء المعلمات للقيام بأدوارهن المتطورة، وحاجة طالباتهن للاستفادة منها، وفي ظل ضعف أداء المعلمات التدريسي وفق متطلباتها، مما قد ينعكس سلباً على تحصيل الطالبات ونواتج تعلمهن، وحيث تمت مراجعة العديد من الدراسات السابقة حول هذا الموضوع كدراسات الجهوري، (2015)، عثمان (2010)، العامري (2010)، ورمضان (2009)، وانطلاقاً من ذلك جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على واقع استخدام بوابة التعليم الوطنية (عين) في تدريس التربية الإسلامية من وجهة نظر معلماتها ومشرفاتها بمحافظة الطائف، ويمكن تحقيق ذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع استخدام بوابة التعليم الوطنية (عين) في تدريس التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلماتها ومشرفاتها بمحافظة الطائف؟

أسئلة الدراسة:

وللإجابة على السؤال الرئيس السابق توجب الإجابة على الأسئلة الآتية:

1. ما الطريقة التي من خلالها تم تعرّف معلمات ومشرفات التربية الإسلامية على الخدمات التعليمية التي تقدمها بوابة التعليم الوطنية (عين)؟
2. ما درجة استخدام معلمات التربية الإسلامية لبوابة التعليم الوطنية (عين) في تدريس التربية الإسلامية من وجهة نظرهن ونظر مشرفاتهن؟
3. ما درجة استفادة معلمات التربية الإسلامية من الخدمات التعليمية التي تقدمها بوابة التعليم الوطنية (عين) من وجهة نظرهن ونظر مشرفاتهن؟
4. ما المعوقات التي تحول دون استفادة معلمات التربية الإسلامية من بوابة التعليم الوطنية (عين) من وجهة نظرهن ونظر مشرفاتهن؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة استخدام المعلمات لبوابة التعليم الوطنية (عين) في تدريس التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظرهن ونظر مشرفاتهن بمحافظة الطائف تُعزى للمسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة استفادة المعلمات من بوابة التعليم الوطنية (عين) في تدريس التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظرهن ونظر مشرفاتهن بمحافظة الطائف تُعزى للمسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق الآتي:

1. تحديد الطريقة التي من خلالها تم تعرّف معلمات ومشرفات التربية الإسلامية على الخدمات التعليمية التي تقدمها بوابة التعليم الوطنية (عين).
2. التعرف على درجة استخدام معلمات التربية الإسلامية لبوابة التعليم الوطنية (عين) في تدريس التربية الإسلامية.
3. التعرف على درجة استفادة معلمات التربية الإسلامية من الخدمات التعليمية التي تقدمها بوابة التعليم الوطنية (عين).
4. التعرف على المعوقات التي تحول دون استفادة معلمات التربية الإسلامية من بوابة التعليم الوطنية (عين).
5. الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة والتي تعزى للمتغيرات الآتية: (المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم).

أهمية الدراسة: تمثلت أهمية الدراسة الحالية في أنها:

1. يمكن أن تقدّم لمعلمات التربية الإسلامية ومشرفاتها المهارات والأساليب التدريسية التي قد تسهم في الرقي بالعملية التعليمية إلى المستوى المنشود لتحقيق أهدافها.
2. قد تفيد المشرفات التربويات لعقد دورات تدريبية، تهدف إلى تنمية مهارات معلمات التربية الإسلامية في كيفية الاستفادة من خدمات بوابة التعليم الوطنية (عين) في تدريس التربية الإسلامية، والتعامل الأمثل معها.
3. قد تفيد القائمين على تطوير بوابة التعليم الوطنية (عين) في تطوير الخدمات التعليمية التي تُقدّم من خلال البوابة.
4. تقدم مجموعة من التوصيات، والمقترحات للباحثين بإجراء دراسات مستقبلية في مجال تنمية مهارات استخدام بوابة التعليم الوطنية (عين) في تدريس التربية الإسلامية، مما قد يسهم في تطوير تدريسها.

حدود الدراسة: اقتصرَت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

الحد الزمني: تم تطبيق الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الأول من العام (1440هـ).

الحد المكاني: طبقت هذه الدراسة على مدارس التعليم الثانوية (بنات) بمحافظة الطائف.

الحد البشري: معلمات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف والمشرفات التربويات.

الحد الموضوعي: اقتصرَت هذه الدراسة على جمع وجهات نظر معلمات ومشرفات التربية الإسلامية بمحافظة الطائف عن واقع استخدام بوابة التعليم الوطنية (عين) في تدريس التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية حسب مجالات الدراسة.

مصطلحات الدراسة: تحددت مصطلحات الدراسة الحالية في الآتي:

بوابة الويب: "هي موقع عام يشتمل على العديد من المصادر والخدمات؛ مثل البحث وأخبار الطقس، والبريد الإلكتروني... إلخ، وهي برمجيات تسمح للمستخدمين تعديل أسلوب الوصول على الخط المباشر لمجموعات من مصادر المعلومات عن طريق إنشاء قوائم انترنت" (بن تازير، 2014، ص18).

بوابة التعليم الوطنية (عين): هي بوابة إلكترونية تفاعلية، تقدم خدماتها للمستخدمين منها من طلاب ومعلمين وقيادات مدرسية وإشرافيه تربوية، وأولياء الأمور في صور خدمات تعليمية تعزّز دور كلٍّ منهم في العملية التعليمية.

الدراسات السابقة

في مجال البوابات التعليمية أجرى رمضان (2009) دراسة هدفت إلى الخروج بمؤشرات ومعلومات عن أهم خصائص ومكونات الخدمة المقدمة عبر البوابة الإلكترونية لوزارة التربية والتعليم، والأدوار التربوية التي تسعى أقسامها المختلفة إلى تحقيقها من خلال وجودها على شبكة الإنترنت، من وجهة نظر طلاب ومعلمي المرحلة الثانوية؛ واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وبأسلوب الدراسة المسحية، وتم بناء استبانتيين إحداهما وجهت إلى طلاب المرحلة الثانوية، والأخرى إلى معلمهم، وبلغت عينة الدراسة (268) فرداً، بواقع (151) طالباً، و(117) معلماً، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن إفادة عينة الدراسة من الطلاب والمعلمين حول الخدمات المقدمة عبر البوابة الإلكترونية لوزارة التربية والتعليم بدرجة موافقة "متوسطة"، وظهر من خلال النتائج أن الخدمات التعليمية بالنسبة للطلاب أو الخدمات

التدريسية بالنسبة للمعلمين كانت في المرتبة الثالثة أو الأخيرة على التوالي في قائمة رضا عينة الدراسة عن درجة الموافقة عليها، وإجماع عينة الدراسة بالموافقة على تطوير الخدمات المقدمة لهم عبر البوابة الإلكترونية للوزارة يؤكد أن هناك حاجة ملحة لضرورة قياس مستوى الخدمات المقدمة لهم في كل فترة زمنية؛ حتى لا تحدث فجوة بين مستوى احتياجاتهم المختلفة ومدى تلبية الخدمات لتلك الاحتياجات، وقد أوصت الدراسة بما يلي: التعريف بصورة أشمل وأدق بأهداف الموقع وخدماته التي يقدمها للمستفيدين وأنواعها، وطرق الاستفادة منها؛ من خلال التسويق الإعلامي لها، عقد ندوات ومحاضرات بين عناصر العملية التعليمية -طلاب، معلمين، إداريين-، وبين خبراء ومتخصصي البوابة الإلكترونية.

كما أجرى عثمان (2010) الدراسة التي هدفت بصورة عامة إلى تحديد آليات تبادل المعلومات بين أفراد المجتمعات التعليمية المختلفة "الطلاب والمعلمون، والمسؤولون، والآباء"، بالإضافة إلى تقييم مستوى الاستخدام والصعوبات التقنية من وجهة نظر مستخدمي البوابة التربوية، واعتمدت الدراسة في منهجيتها على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينتها من (400) مشارك من المعلمين والطلاب والإداريين في المرحلة الثانوية، وأولياء الأمور، كما تم استخدام استبيان يحتوي على (13) فقرة تغطي الخدمات الأساسية التي تقدمها البوابة للفئات المختلفة من المستخدمين، وقد أظهرت النتائج: وجود تباين كبير في نوع الخدمات المستخدمة، ودرجة استخدامها من قبل الفئات المختلفة في عينة الدراسة، وفي ضوء ذلك تم تقديم بعض التوصيات وهي: الاهتمام بوجود ابتكار تعليمي قائم على الأبحاث لتحسين كفاءة الخدمات التعليمية، وتمكين المعلمين والطلاب من المهارات والمعرفة التي يمكن أن تعزز تعلم الطلاب، وبالتالي تقود عمان إلى تحقيق هدفها على المدى الطويل بأن تمتلك اقتصاداً مستداماً قائماً على المعرفة.

وهدف دراسة العامري (2010) إلى وضع تصور مقترح لتطوير البوابة التعليمية بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان وفق الاحتياجات والمعايير التعليمية المعاصرة، وتكونت عينة الدراسة من مستخدمي البوابة التعليمية من مسؤولين وإداريين بلغ عددهم (105) شخصاً، و(400) معلم ومعلمة، و(500) طالب وطالبة، و(500) من أولياء الأمور، واستخدم في دراسته المنهج الوصفي، واستخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة إدخال التعليم الإلكتروني في البوابة التعليمية بسلطنة عمان، ووجود موقف إيجابي من قبل المسؤولين عن البوابة التعليمية حول استخدام هذه التقنية، وضرورة توفير خدمات تعليمية وإدارية وأنشطة تربوية للطلاب، وخدمات للمعلم كالتدريسية والإدارية والأنشطة التربوية، وخدمات خاصة بالإدارة التعليمية كالخدمات التعليمية والتدريبية والإدارية.

وجاءت دراسة أديانكا (Adeyinka et al., 2011) التي هدفت إلى معرفة واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في الدول الأفريقية عموماً وكونه في تطور من عدمه، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من المعلمين في المدارس الثانوية ببعض الدول الأفريقية بواقع (700) معلم ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك نقص في الدعم الفني في المدارس لأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ونقص في خبرة المعلمين في استخدام المعلومات والاتصالات، وأوصت الدراسة بتدريب المعلمين على استخدام التقنيات الحديثة، وتبني المدارس لتلك التقنيات في مجال التدريس.

وفي مجال استخدام تكنولوجيا التعليم في العملية التدريسية جاءت دراسة الرفاعي (2013) التي هدفت إلى تحديد واقع استخدام تقنيات التعليم لمادة التربية الإسلامية والصعوبات التي تواجهها بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة دمشق، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانات تألفت الأولى منها من (17) بنداً، في حين تألفت الثانية من (12) بنداً؛ تكونت عينة الدراسة من (30) مدرساً من مدرسي التربية الإسلامية في محافظة دمشق، وقد كانت أبرز نتائج الدراسة عدم استخدام المدرسين مطلقاً لبعض تقنيات التعليم في تدريس مادة التربية الإسلامية، كما تبين وجود صعوبات تتعلق باستخدام تقنيات التعليم في المدارس؛ وقد أوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات والبحوث المشابهة لهذه الدراسة وعلى مواد أخرى وفقاً لمتغيرات جديدة، لم تتعرض لها الدراسة، كذلك ضرورة تجهيز الغرف

الصفية لاستخدام تقنيات التعليم وتوفير حوافز مادية للمدرسين، وضرورة إجراء دورات تدريبية للمعلمين لاستخدام تقنيات التعليم، وتخصيص وسائل تعليمية تخدم مادة التربية الإسلامية.

وهدف دراسة شديفات؛ هندي؛ وجوارنه (2013) إلى تحديد درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية والتربية الاجتماعية لتكنولوجيا التعليم في العملية التدريسية في مدارس تربية الزرقاء، وتحديد المعوقات التي تعترض هذه العملية ومستويات القلق التي يشعر بها هؤلاء المعلمون من جراء استخدامها، فضلاً عن تحديد مصادر التدريب التكنولوجي، واستخدمت الدراسة الاستبانة أداة لها، وتكونت عينتها من (143) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الإسلامية والتربية الاجتماعية، وأظهرت النتائج أن معلمي التربية الإسلامية والتربية الاجتماعية يستخدمون التكنولوجيا ضمن مرحلة الاستعداد ومرحلة الدمج أكثر من استخدامهم لها في مرحلة التجريب والإبداع؛ وأن هناك مستوى قليل من المعوقات جراء استخدامها؛ وأن قلق المعلمين كان متوسطاً من جراء استخدام التكنولوجيا، كما أظهرت النتائج أن الغالبية من معلمي التربية الإسلامية والتربية الاجتماعية وبنسبة (58.2%) كان مصدر تدريبهم التكنولوجي من خلال التعلم الذاتي، وبنسبة (28.6%) من ورشات العمل، وبنسبة (13.2%) من خلال الدورات الجامعية.

كما تناولت دراسة أكبر (2013) أثر الوسائل الحديثة في تدريس منهج القرآن لطلاب المرحلة الثانوية في ولاية الخرطوم محلية أمبدة. هدفت الدراسة إلى معرفة أثر الوسائل الحديثة في تدريس منهج القرآن الكريم لطلبة المرحلة الثانوية عن طريق السؤال الآتي: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى التدريس باستخدام الوسائل الحديثة والطريقة التقليدية؟ وشمل مجتمع البحث طلاب المرحلة الثانوية، كما تم اختيار العينة (35 طالباً) يمثلون المجموعة الضابطة والتجريبية. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء التحصيلي بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الحاسوب، وأن الوسائل الحديثة لها قدرة جذابة من خلال عرض الصور الحية والألوان المغرية لجذب حواس المتعلم، وتوصلت أيضاً إلى أن الوسائل الحديثة لها قدرة على تحقيق أهداف وأغراض التدريس. وأوصت الدراسة بضرورة تدريس مادة التربية الإسلامية باستخدام الوسائل الحديثة؛ وذلك نسبة لتوسع التعليم وزيادة الطلاب وازدحام الفصول وقلة المعلمين، وضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي القرآن الكريم على استخدام الوسائل الحديثة.

وهدف دراسة بينو (Pynoo, 2014) إلى التعرف على مدى تقبل المعلمين لاستخدام البوابة الإلكترونية التعليمية والأسباب التي تشجعهم على استخدامها، كما هدفت إلى دعم التواصل والتعاون بين المعلمين لاستخدام البوابة الإلكترونية بغض النظر عن المؤسسات التعليمية التي يعملون بها؛ أو أماكن سكنهم، وركزت الدراسة على ثلاثة عوامل (الدخول للبوابة الإلكترونية التعليمية، البحث في المواد التعليمية الموجودة في البوابة التعليمية الإلكترونية، التحميل من البوابة التعليمية الإلكترونية)، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لها، وتكونت عينة الدراسة من (1139) معلم ومعلمة ممن يستخدمون البوابة الإلكترونية التعليمية، وعينة الدراسة من (864) معلم ومعلمة من المجتمع الأصلي، وكان من أهم نتائج الدراسة أنه كلما كانت اتجاهات المعلمين إيجابية نحو البوابة كلما زاد تفاعلهم معها واستخدامهم لها، كما كشفت الدراسة عن أن فئة قليلة من المعلمين الذين يتشاركون بالمواد التعليمية على موقع البوابة الإلكترونية.

وهدف دراسة أولوكوبا (Olokoba et al., 2014) إلى معرفة أثر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على أداء معلمي المدارس الثانوية في ولاية كوارا بنيجيريا، وتم استخدام الاستبانة كأداة لها، واعتمد على المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّن مجتمع الدراسة من (300) معلمة من ثلاث مناطق بولاية كوارا، ومن أهم النتائج: أن العديد من المدارس لا تشجع المعلمين على استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في الأنشطة التعليمية بسبب عدم امتلاكهم لها أو عدم حرصهم على تطبيقها، وأن تدريب المعلمين على استخدام تلك التقنيات لم يرقى إلى المستوى المطلوب، أما أهم التوصيات فكانت:

دعوة مؤسسات القطاع الخاص إلى تزويد المؤسسات التعليمية بأدوات التقنيات التعليمية الحديثة لاستخدامها في التدريس، وعقد دورات تدريبية للمعلمين تؤهلهم لاستخدام هذه التقنيات مما يعزز من أدائهم.

وهدفت دراسة النجار (2015) إلى الوقوف على فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التدريس الإلكتروني والاتجاهات نحوها لدى معلمي المرحلة الثانوية بغزة. ولتحقيق ذلك تم تحديد الاحتياجات التدريبية الرئيسة للمعلمين في مجال التدريس الإلكتروني والبالغة (20) احتياجًا، واستخدم الباحث استبانة لترتيب تلك الاحتياجات حسب أولويات التدريب من وجهة نظر المعلمين، وقد اختار الباحث الاحتياجات التي حصلت على تقديرات مرتفعة حسب آراء المعلمين لبناء البرنامج التدريبي، وهي خمسة احتياجات كالآتي: العروض التقديمية، واستخدام الإنترنت في التعليم، وتطبيقات البريد الإلكتروني، والمدونات الإلكترونية، وجهاز عرض البيانات، وتم اقتراح (45) مهارة فرعية، لتندرج تحت المحاور الخمسة السابقة، وقام الباحث بإعداد البرنامج التدريبي استنادًا إلى أسلوب النظم، وتكوّنت أدوات البرنامج من اختبار التحصيل المعرفي، وبطاقة ملاحظة، ومقياس الاتجاهات، وقد تم تطبيقها قبل البدء بالبرنامج التدريبي على عينة مكونة من (30) معلمًا من معلمي المرحلة الثانوية في غزة، وبعد تطبيق البرنامج على العينة طبقت الأدوات بعددٍ. وقد أسفرت النتائج عن وجود أثر دال إحصائيًا لبرنامج التدريب في الجانب المعرفي والمهاري والاتجاه لدى عينة البحث، كما حقق البرنامج التدريبي فاعلية في الجوانب الثلاثة حسب معادلة بلاك للكسب المعدل.

كما هدفت دراسة الجهوري (2015) إلى التعرف على شكل الصورة الذهنية لدى المجتمع العماني تجاه بوابة سلطنة عمان التعليمية والوقوف على مصادر تكوين هذه الصورة والمؤثرات التي تشكلها، اقتصر البحث على عينة مكونة من (150) مواطن، من محافظات مسقط وشمال الباطنة بسلطنة عمان، واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية: استمارة استطلاع، استبانة تحديد الصورة الذهنية، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: ضعف سماح البوابة بالحصول على ملاحظات وتعليقات المعلمين على أداء الطالب، السلبية تجاه ما يتوافر من قاعدة بيانات تخدم أولياء الأمور للاطلاع الدائم والمستمر على أبنائهم الطلاب، وصل مستوى الرضا عن بوابة سلطنة عمان إلى الدرجة المرتفعة الجيدة، وأوصت الدراسة بالآتي: إتاحة أكثر من مصدر كي يتعرف المستفيد سواء أكان معلمًا أو من أولياء الأمور أو غيرهم على البوابة التعليمية لسلطنة عمان ولا يقتصر تكوين الصورة لديه على البوابة نفسها، على وزارة التربية والتعليم أن تقوم بإعداد نشرات دورية عما هو جديد في موضوع البوابة التعليمية، وأهم المستجدات على شبكة الإنترنت.

هدفت دراسة عزام (2018) إلى التعرف على واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية (E- School) في المدارس الحكومية في مديريات جنين؛ وبيان أثر متغيرات الدراسة وهي: (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، الخبرة في التعليم، الدورات التدريبية في مجال الحاسوب، والوظيفة) في واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من (240) مدير ومديرة، و (4200) معلم ومعلمة ورؤساء أقسام التقنيات في مديريات التربية والتعليم في محافظة جنين، وتم مقابلة رؤساء أقسام التقنيات وعدد من المدراء والمعلمين، كما تم توزيع الاستبانة على (148) مدير ومديرة، و (352) معلم ومعلمة، وقد توصلت الدراسة إلى أن الدرجة الكلية لواقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية في المدارس الحكومية في مديريات جنين كانت بدرجة "متوسطة" حيث بلغت (69%)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية تُعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة. وأوصت الدراسة بأن تقوم وزارة التربية والتعليم بالإعلام والتوعية بأهمية البوابة الإلكترونية، وتنظيم دورات تدريبية دورية للمعلمين والمدراء لاستخدام البوابة الإلكترونية بفاعلية، وتشكيل فريق دعم وإسناد من أجل على الاستفسارات وحل مشكلات البوابة الإلكترونية.

بعد عرض الدراسات السابقة تبين أوجه الاتفاق والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

من حيث الهدف: تنوعت أهداف الدراسات السابقة، فتناولت واقع استخدام المعلمين للتقنيات التعليمية الحديثة مثل دراسة النجار (2015)، ودراسة أولوكوبا (Olokoba et al., 2014)، ودراسة الرفاعي (2013)، ودراسة شديفات وآخرون (2013)، ودراسة أبكر (2013)، ودراسة أديانكا (Adeyinka et al., 2011)، حيث اتفقت الدراسة الحالية معها في توظيف التقنيات الحديثة وتكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية، كما هدفت الدراسات السابقة إلى التطرق للبوابات التعليمية ومدى تطورها وواقع توظيفها في العملية التعليمية، وبيان أثر متغيرات الدراسة (الجنس، الوظيفة، الخبرة، عدد الدورات التدريبية في مجال الحاسوب) مثل دراسة رمضان (2009)، ودراسة العامري (2010)، ودراسة عثمان (2010)، ودراسة بينو (Pynoo, 2014)، ودراسة الجهوري (2015)، ودراسة عزام (2018)، إلا إن الدراسة الحالية تطرقت لواقع استخدام بوابة التعليم الوطنية (عين) في تدريس التربية الإسلامية من وجهة نظر معلماتها ومشرفاتها.

من حيث المنهج: استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي، وقد اشتركت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي، كما اتفقت مع دراسة رمضان (2009) في استخدام المنهج المسحي.

من حيث المجتمع والعينة: تنوعت مجتمعات الدراسات السابقة وعيناتها فبعضها كان مجتمعها وعينتها معلمين ومعلمات مثل دراسة أديانكا (Adeyinka et al., 2011)، ودراسة الرفاعي (2013)، ودراسة شديفات وآخرون (2013)، ودراسة أولوكوبا (Olokoba et al., 2014)، ودراسة بينو (Pynoo, 2014)، ودراسة النجار (2015)، ودراسة أبكر (2013)، وبعضها كان مجتمعها وعينتها من المواطنين لمعرفة آرائهم في البوابات الإلكترونية مثل دراسة الجهوري (2015)، ودراسة العامري (2010)، ودراسة عزام (2018) التي كان مجتمعها من المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات ورؤساء أقسام التقنيات، أما دراسة رمضان (2009) فتكون مجتمعها من الطلاب والمعلمين، واتخذت الدراسة الحالية من المعلمات والمشرفات مجتمعاً لها، وبالتالي اشتركت مع أغلب الدراسات السابقة في اختيار مجتمع الدراسة وعينتها.

من حيث أدوات الدراسة: اشتركت معظم الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة رئيسة لها، عدا بعض الدراسات التي استخدمت أداة أخرى بجانب الاستبانة كدراسة النجار (2015) التي استخدمت اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة، كما اشتركت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في اختيار الاستبانة أداة لها.

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي وبأسلوب الدراسة المسحي، لملاءمته لطبيعة الدراسة الحالية، والتي تتطلب وصف وجهة نظر معلمات التربية الإسلامية ومشرفاتها حول واقع استخدام بوابة التعليم الوطنية (عين) في تدريس التربية الإسلامية، دون التدخل وتقديم المعالجات، حيث عرفه العساف (2016) بأنه: "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" (ص211).

مجتمع الدراسة وعينها: تكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمات المرحلة الثانوية والمشرفات التربويات في تخصص (التربية الإسلامية) بمحافظة الطائف وعددهن (855) معلمة، و (23) مشرفة، وتكونت عينة الدراسة من عدد (186) معلمة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة، وعدد (13) مشرفة تم اختيارهن بطريقة المسح الشامل. أداة الدراسة: للإجابة عن أسئلة الدراسة تم بناء استبانة وفقاً لمقياس التقييم المتسلسل، والمعروف بمقياس ليكرت الخماسي، وجاءت الأداة في نسختين؛ إحداهما للمعلمات، والأخرى للمشرفات، والفارق بينهما أن المعلمة تحكم على ما تفعله هي؛ بينما تحكم المشرفة على ما تفعله المعلمة، وتضمنت محاور الاستبانة (41) عبارة موزعة على (3) محاور. **التحقق من صدق الاستبانة:** تم التحقق من صدق أداة الدراسة، بالطرق الآتية:

أ. **صدق المحكمين:** تم عرض الأداة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم، ونظم المعلومات، وفي ضوء آرائهم تم إجراء التعديلات المناسبة.

ب. **صدق الاتساق الداخلي:** تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بكل محور، وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمحور وذلك على عينة بلغ عددها (30) من المعلمات والمشرفات، وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي:

الجدول (1) قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للاستبانة

درجة استخدام بوابة (عين)		مدى الاستفادة من (عين)		معوقات الاستفادة من بوابة (عين)	
معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
**0.58	1	**0.59	1	**0.46	1
**0.69	2	**0.56	2	**0.58	2
**0.62	3	**0.49	3	*0.39	3
**0.58	4	**0.61	4	*0.35	4
**0.52	5	**0.47	5	*0.44	5
**0.56	6	**0.49	6	**0.62	6
**0.58	7	**0.56	7	**0.56	7
**0.56	8	**0.49	8	**0.58	8
**0.61	9	**0.48	9	**0.47	9
**0.55	10	**0.52	10	**0.53	10
**0.53	11	**0.62	11	**0.62	11
**0.62	12	**0.53	12	**0.45	12
**0.57	13	**0.58	13	**0.52	13
-	-	**0.48	14	**0.55	14

** القيمة دالة عند 0.01 * القيمة دالة عند 0.05

يتضح من الجدول (1) السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمحور دالة عند مستوى (0.01) و (0.05) مما يعني أن المفردات تقيس ما يقيسه المحور، ووجود اتساق داخلي مؤثر على الصدق.

الجدول (2) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية للاستبانة

م	المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	درجة استخدام المعلمة لبوابة التعليم الوطنية	0.82	0.01
2	مدى الاستفادة من بوابة التعليم الوطنية	0.80	0.01
3	المعوقات التي تحول دون الاستفادة من بوابة التعليم الوطنية	0.72	0.01

يتضح من الجدول (2) السابق أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للاستبانة دالة عند مستوى (0.01) وهذا يعني أن الأبعاد تقيس ما يقيسه المحور، أي يوجد اتساق داخلي وهو مؤشر على الصدق.

1. التحقق من ثبات الاستبانة: تم التحقق من ثبات الاستبانة للأبعاد باستخدام:

- طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-retest): حيث طبقت الاستبانة على العينة الاستطلاعية المكونة من عدد (30) من معلمات التربية الإسلامية ومشرقاتها بمحافظة الطائف من خارج عينة الدراسة، بفاصل زمني قدره (14) يوماً وحساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني.
- معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لحساب الاتساق الداخلي بين الفقرات وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي:

الجدول (3) قيم معاملات الثبات للاستبانة وأبعادها

م	البعد	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات إعادة التطبيق
1	درجة استخدام المعلمة لبوابة التعليم الوطنية (عين)	0.90	0.85
2	مدى الاستفادة من بوابة التعليم الوطنية (عين)	0.93	0.83
3	المعوقات التي تحول دون الاستفادة من بوابة التعليم الوطنية (عين)	0.91	0.83
	الاستبانة كاملة	0.94	0.86

يتضح من الجدول (3) السابق أن قيم معاملات الثبات المحسوبة بطريقة ألفا كرونباخ تراوحت بين (0.90 – 0.94)، كما تراوحت قيم معاملات الثبات المحسوبة بطريقة إعادة التطبيق بين (0.83 – 0.86) وكلها قيم ثبات عالية ومقبولة، مما يشير إلى تمتع الاستبانة بدرجة مقبولة من الثبات.

الأساليب الإحصائية: تم استخدام المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، التكرارات والنسب المئوية، اختبار مربع كاي لحسن المطابقة، اختبار (مان ويتني) للعينات المستقلة، لإيجاد الفروق بين استجابات العينة وفقاً للمسمى الوظيفي والمؤهل العلمي، واختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق بين استجابات العينة وفقاً لسنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية.

نتائج الدراسة: نتيجة السؤال الأول ومناقشتها:

نص السؤال الأول على "ما الطريقة التي من خلالها تم تعرّف معلمات ومشرقات التربية الإسلامية على الخدمات التعليمية التي تقدمها بوابة التعليم الوطنية (عين)؟"، وللإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة النسب المئوية لترتيب استجابات عينة الدراسة، واختبار مربع كاي لحسن المطابقة لحساب الفروق بين التكرارات، ويوضح الجدول التالي طرق تعرّف عينة الدراسة على بوابة (عين) مرتبة حسب نسبة الاستجابات.

الجدول (4): طرق تعرّف معلمات ومشرفات التربية الإسلامية على بوابة (عين)

الترتيب	مربع كاي	العدد الكلي	عدد المشرفات		عدد المعلمات		الطريقة
			نسبة	العدد	نسبة	العدد	
1	178.8**	90	%47.05	8	%38.86	82	تعميم وزاري
2		49	%17.65	3	%21.8	46	بوابة وزارة التعليم
7		3	%0	0	%1.42	3	إعلانات شركة تطوير
4		32	%5.88	1	%14.69	31	مواقع التواصل
3		40	%11.76	2	%18	38	زميلة مهنة
5		10	%5.88	1	%4.27	9	موقع الإدارة العامة للتعليم بمحافظة الطائف
6		4	%11.76	2	%0.95	2	أخرى
		228	%100	17	%100	211	المجموع

يتضح من الجدول (4) السابق وجود العديد من الطرق التي تعرفت بها معلمات ومشرفات التربية الإسلامية على الخدمات التعليمية التي تقدمها بوابة (عين)، كان أهمها (التعميم الوزاري) بنسبة (38.86%) للمعلمات، و (47.05%) للمشرفات، وجاء في الترتيب الثاني، بوابة وزارة التعليم بنسبة (21.8%) للمعلمات، و (17.65%) للمشرفات، وجاء في الترتيب الثالث زميلة مهنة بنسبة (18%) للمعلمات، و (11.76%) للمشرفات، وجاء في الترتيب الرابع مواقع التواصل بنسبة (14.69%) للمعلمات، و (5.88%) للمشرفات، وجاء في الترتيب الخامس موقع الإدارة العامة للتعليم بمحافظة الطائف بنسبة (4.27%) للمعلمات، و (5.88%) للمشرفات، وجاء في الترتيب السادس أخرى بنسبة (0.95%) للمعلمات، و (11.76%) للمشرفات، وأخيراً إعلانات شركة تطوير بنسبة (1.42%) للمعلمات، و (0.00%) للمشرفات، كما كانت قيمة اختبار مربع كاي لحسن المطابقة (178.8) وهي قيمة دالة في اتجاه الاختيار (تعميم وزاري) مما يشير إلى أن معظم معلومات عينة الدراسة عن بوابة (عين) جاءت من خلال التعميم الوزاري، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن تعدد التعميمات الوزارية التي تم تزويد المدارس بها؛ والتي تحث على الاستفادة من الخدمات التعليمية التي تقدمها بوابة (عين)، ومن المسلم به أن كلاً من المعلمة والمشرفة التربوية تطلع على تلك التعميمات. وجاء في الترتيب الثاني بوابة وزارة التعليم، وربما يعود ذلك إلى إطلاع المعلمات والمشرفات على بوابة وزارة التعليم ومتابعة مستجداتها، حيث أن هذان المصدران هما المنبعان الأساسيان للعلم بكل ما يستجد في الميدان التعليمي والتربوي.

نتيجة السؤال الثاني ومناقشتها:

نص السؤال الثاني على "ما درجة استخدام معلمات التربية الإسلامية لبوابة التعليم الوطنية (عين) في تدريس التربية الإسلامية من وجهة نظر معلمات ومشرفات التربية الإسلامية؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لترتيب استجابات عينة الدراسة، ويمكن عرضها كالآتي:

يوضح الجدول (5) درجة استخدام المعلمات لبوابة (عين) في تدريس التربية الإسلامية من وجهة نظرهن ونظر مشرفاتهن مرتبة حسب متوسط الاستجابات.

الجدول (5): درجة استخدام معلمات التربية الإسلامية لبوابة (عين) من وجهة نظرهن ونظر مشرفاتهن

من وجهة نظر المشرفات				من وجهة نظر المعلمات				الفقرة
الترتيب	درجة الاستخدام	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب	درجة الاستخدام	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
3	عالية	0.95	3.69	1	متوسطة	1.12	3.10	تطوير مستواي المهني والتربوي.
2	عالية	1.03	3.69	2	متوسطة	1.12	3.03	استخدام استراتيجيات وأدوات ووسائل مناسبة لتقييم أدائي التدريسي.
1	عالية	0.862	4.08	3	متوسطة	1.07	2.97	تحديد الأنشطة التعليمية المناسبة لتدريس التربية الإسلامية.
9	عالية	0.66	3.46	4	متوسطة	1.08	2.97	تنظيم بيئة صفية تفاعلية داعمة للتعلم.
10	متوسطة	1.04	3.38	5	متوسطة	1.15	2.95	تصميم بيئات تعليمية جاذبة تحفز الطالبات على التعلم.
6	عالية	0.78	3.54	6	متوسطة	1.10	2.91	بناء أسئلة قياس تحصيل الطالبات بدعم خدمة (بنك الأسئلة الإلكترونية).
7	عالية	0.97	3.54	7	متوسطة	1.13	2.85	الاستفادة من أدلة المعلمات الإرشادية في تدريس التربية الإسلامية.
4	عالية	0.96	3.62	8	متوسطة	1.12	2.84	توظيف الأنشطة الإثرائية التعليمية المتوفرة على بوابة (عين) في تبسيط المادة العلمية ومفاهيمها الصعبة.
5	عالية	1.044	3.61	9	متوسطة	1.12	2.79	تحديد تكنولوجيا التعليم الملائمة لتدريس التربية الإسلامية من خلال خدمة (الأدلة الداعمة).
12	متوسطة	0.64	3.08	10	متوسطة	1.22	2.78	الاستفادة من المقررات الرقمية لمواد التربية الإسلامية.
8	عالية	1.05	3.46	11	متوسطة	1.16	2.77	إعداد خطط الدروس اليومية لتدريس التربية الإسلامية إلكترونياً من خلال خدمة (خطط درسك).
11	متوسطة	0.76	3.08	12	متوسطة	1.08	2.72	التفاعل مع الأنشطة الإثرائية التعليمية من خلال خدمة (الكتب التفاعلية).
13	متوسطة	0.82	3.00	13	منخفضة	1.15	2.56	استخدام تطبيق (مصحف عين) في تدريس القرآن الكريم.
عالية		0.64	3.48	متوسطة		0.92	2.86	كامل المحور

يتضح من الجدول (5) السابق أن متوسطات فقرات درجة استخدام المعلمات لبوابة (عين) في تدريس التربية الإسلامية من وجهة نظرهن تراوحت بين (2.65-3.10)، حيث بلغ المتوسط العام لفقرات السؤال الثاني من وجهة نظر المعلمات (2.86)، وانحراف معياري قدره (0.92)، ويلاحظ أن أغلب استجابات عينة الدراسة على فقرات السؤال الثاني كانت "متوسطة" ما عدا الفقرة (استخدام تطبيق مصحف عين في تدريس القرآن الكريم) فقد كانت بدرجة "منخفضة"، كما جاءت الفقرة (تطوير مستوي المهني والتربوي) في الترتيب الأول من حيث درجة الاستخدام، وربما يعود السبب إلى أن المعلمات ما زالت تعترضهن بعض الصعوبات عند استخدامهن للتقنيات الحديثة في التعليم ومنها بوابة (عين)، كما أنه قد تنقصهن الخبرة الكافية للاستفادة من تلك الخدمات على الوجه الأمثل، وربما يوجد نقص في البرامج التدريبية التي تساعدن على التعامل مع بوابة (عين).

أما من وجهة نظر المشرفات تراوحت بين (3.00-4.08)، وبلغ المتوسط العام لفقرات السؤال (3.48)، وانحراف معياري قدره (0.64)، وهذه القيمة تشير إلى أن درجة استخدام المعلمات للبوابة من وجهة نظر المشرفات كانت بدرجة "عالية"، ويلاحظ أن أغلب استجابات المشرفات على فقرات السؤال الثاني كانت ما بين (متوسطة- عالية) وجاءت الفقرة (تحديد الأنشطة التعليمية المناسبة لتدريس التربية الإسلامية) في الترتيب الأول من حيث درجة الاستخدام، بينما جاءت الفقرة (استخدام تطبيق مصحف عين في تدريس القرآن الكريم) في الترتيب الأخير، وربما يعود السبب في ذلك إلى اهتمام المشرفات بتشجيع المعلمات وتوجيههن للاستفادة من خدمات بوابة (عين) في تدريس التربية الإسلامية، وبخاصة خدمة (خطط درسك)؛ خدمة (بنك الأسئلة الإلكترونية)، خدمة (الكتب الإلكترونية) ومتابعة المعلمات في ذلك، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العامري (2010) والتي توصلت إلى وجود موقف إيجابي من قبل المسؤولين عن البوابة التعليمية حول استخدام هذه التقنية، ونتائج دراسة عزام (2018) التي أشارت نتائجها إلى أن الدرجة الكلية لمجال استخدام البوابة كانت بدرجة كبيرة، وبنسب متفاوتة، فمنهم من يستخدم البوابة الإلكترونية بشكل سطحي، ومنهم من يتمكنون من استخدامها بجميع تفاصيلها، وهذه النتيجة تشير إلى اختلاف تقدير المعلمات والمشرفات حول درجة استخدام معلمات التربية الإسلامية لبوابة (عين) في تدريس التربية الإسلامية، وهذا يعود إلى اختلاف طبيعة عمل كل منهن ففي حين تمارس المعلمات العمل بأنفسهن؛ فإن المشرفات يتحدثن عن متابعتن للمعلمات.

نتيجة السؤال الثالث ومناقشتها:

نص السؤال الثالث على "ما درجة استفادة معلمات التربية الإسلامية من الخدمات التعليمية التي تقدمها بوابة التعليم الوطنية (عين) من وجهة نظر معلمات ومشرفات التربية الإسلامية؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لترتيب الاستجابات، ويمكن عرضها كالآتي:

الجدول (6): درجة استفادة معلمات التربية الإسلامية من بوابة (عين) من وجهة نظرهن ونظر مشرفاتهن

الفقرة	من وجهة نظر المعلمات			من وجهة نظر المشرفات		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستفادة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التشجيع على العمل التعاوني التشاركي.	3.20	1.14	متوسطة	1	3.85	1.07
استخدام طرائق واستراتيجيات حديثة في تدريس التربية الإسلامية، والحد من الطرق التقليدية.	3.18	1.12	متوسطة	2	4.00	0.91
التنوع في استراتيجيات التقويم بما يتناسب مع الأهداف التعليمية.	3.15	1.09	متوسطة	3	3.72	0.93
الإعداد الجيد لدروس التربية الإسلامية وفق التوجهات التربوية الحديثة.	3.14	1.10	متوسطة	4	3.62	0.87
تعزيز ثقافة النقد البناء وتقييم الأقران.	3.09	1.05	متوسطة	5	3.46	0.88
المساعدة في تنمية مهارات الأداء التدريسي للمعلمة.	3.07	1.09	متوسطة	6	3.69	0.85
تحفيز الطالبات على المشاركة والتفاعل مع المواقف التعليمية المختلفة.	3.03	1.14	متوسطة	7	3.85	0.99
استخدام أنشطة تقوم على برمجيات تثير مهارات التفكير لدى الطالبات.	3.01	1.09	متوسطة	8	3.69	1.03
تصميم أدوات تقويم تتناسب مع المعلومات والمفاهيم المرتبطة بموضوع التعلم.	3.01	1.04	متوسطة	9	3.62	0.96
توفير وقت وجهد المعلمة.	3.00	1.17	متوسطة	10	3.85	1.06
إثارة دافعية الطالبات لتعلم التربية الإسلامية بشكل مبدع وخالق.	3.00	1.13	متوسطة	11	3.92	0.86
توظيف تكنولوجيا التعليم في الأداء التدريسي بمراحله (التخطيط، التنفيذ، التقويم).	2.89	1.04	متوسطة	12	3.38	0.77
التواصل مع الفئات ذات العلاقة بالعملية التربوية والتعليمية (معلمات، مشرفات، طالبات، أولياء أمور).	2.72	1.09	متوسطة	13	3.54	0.97
تمكين المشرفة التربوية من تحكيم خطط الدروس للمعلمة إلكترونياً وتقديم ما يثريها بشكل أوسع.	2.67	1.12	متوسطة	14	3.61	1.12
كامل المحور	3.01	0.95	متوسطة		3.70	0.77

يتضح من الجدول (6) أن متوسطات فقرات درجة استفادة المعلمات من الخدمات التعليمية التي تقدمها بوابة (عين) من وجهة نظرهن تراوحت بين (2.67-3.20)، وبلغ المتوسط العام لفقرات هذا المحور من وجهة نظرهن (3.01)، وانحراف معياري قدره (0.95)، مما يشير إلى أن درجة استفادة المعلمات من بوابة (عين) في تدريس التربية الإسلامية من وجهة نظرهن كانت بدرجة "متوسطة"، وجاءت الفقرة (التشجيع على العمل التعاوني التشاركي) في الترتيب الأول من حيث درجة الاستفادة بينما جاءت العبارة (تمكين المشرفة التربوية من تحكيم خطط الدروس للمعلمة إلكترونياً وتقديم ما يثريها بشكل أوسع) في الترتيب الأخير، وربما يعود السبب في أن المعلمات ما زالت استفادتهن من الخدمات التعليمية التي تقدمها بوابة (عين) بدرجة "متوسطة" نتيجة ضعف وعي الكثير منهن بأهمية الاستفادة من وسائل وتكنولوجيا التعليم وتوظيفها في العملية التعليمية، وصعوبة اختيار التقنيات التعليمية المناسبة لبعض الدروس لقلة الخبرة لدى المعلمات، أو لضعف وجود الإمكانيات المناسبة في بعض المدارس، كما أن عملية دمج تقنيات التعليم في المواد الدراسية تتطلب الكثير من الوقت، والمعلمات يحتجن إلى وقتٍ كافٍ للتعامل أجهزة الحاسب الآلي وبرامجه واستخدامها، كما يلزمهن وقت كبير في التخطيط لأنشطة تقنيات التعليم.

أما من وجهة نظر المشرفات تراوحت بين (3.38-4.00)، حيث بلغ المتوسط العام لفقرات هذا المحور (3.70)، وانحراف معياري قدره (0.77)، مما يشير إلى أن درجة استفادة المعلمات من بوابة (عين) في تدريس التربية الإسلامية من وجهة نظر المشرفات كانت بدرجة "عالية"، ويلاحظ أن أغلب استجابات عينة الدراسة على فقرات السؤال الثالث كانت بدرجة (عالية) وجاءت الفقرة (استخدام طرائق واستراتيجيات حديثة في تدريس التربية الإسلامية، والحد من الطرق التقليدية) في الترتيب الأول من حيث درجة الاستفادة بينما جاءت الفقرة (توظيف تكنولوجيا التعليم في الأداء التدريسي بمراحله (التخطيط، التنفيذ، التقويم) في الترتيب الأخير، وربما يعود السبب إلى اهتمام المشرفات بتشجيع المعلمات وتوجيههن إلى ضرورة توظيف تكنولوجيا التعليم في الأداء التدريسي بمراحله، وحثهن على الإعداد الجيد لدروس التربية الإسلامية وفق التوجهات التربوية الحديثة، واستخدام طرائق وأنشطة واستراتيجيات حديثة في التدريس بأسلوب علمي مخطط، وإنشاء بيئة تعليمية تعليمية نشطة وتفاعلية من خلال عملية التدريس المعتمدة على التقنية، وجميعها من الخدمات التعليمية التي تقدمها بوابة (عين)، وتتفق النتيجة الحالية جزئياً مع دراسة رمضان (2009) والتي أشارت نتائجها إلى أن إفادة عينة الدراسة حول الخدمات المقدمة عبر البوابة الإلكترونية التعليمية بدرجة موافقة "متوسطة".

نتيجة السؤال الرابع ومناقشتها:

نص السؤال الرابع على "ما المعوقات التي تحول دون استفادة معلمات التربية الإسلامية ومشرفاتها من بوابة التعليم الوطنية (عين)؟ وللإجابة على هذا السؤال استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لترتيب استجابات عينة الدراسة، ويمكن عرضها كالآتي:

الجدول (7): المعوقات التي تحول دون استفادة المعلمات من بوابة التعليم الوطنية (عين) من وجهة نظرهن ونظر مشرفاتهن.

من وجهة نظر المعلمات				من وجهة نظر المشرفات				الفقرة
الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوق	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوق	
1	3.84	1.22	عالية	1	4.00	0.91	عالية	كثرة المهام الإدارية والإشرافية التي تحول دون الاستفادة من خدمات بوابة التعليم الوطنية (عين).
5	3.82	1.47	عالية	2	3.69	1.18	عالية	ضعف توفر أجهزة العرض في الفصول الدراسية.
11	3.81	1.49	عالية	3	3.00	1.29	متوسطة	نقص توفر أجهزة الحاسب الآلي في القاعات الدراسية لعرض الدروس.
2	3.66	1.31	عالية	4	3.85	0.99	عالية	ضعف عمليات الصيانة الدورية لأجهزة الحاسب الآلي في المدرسة.
3	3.31	1.39	متوسطة	5	3.69	1.11	عالية	كثافة أعداد الطالبات في الفصول الدراسية يقلل من الاستفادة من الخدمات التي تقدمها بوابة (عين).
6	3.28	1.27	متوسطة	6	3.54	0.97	عالية	بطء شبكة الاتصال (الإنترنت).
7	3.25	1.21	متوسطة	7	3.38	0.64	متوسطة	ندرة البرامج التدريبية المعدة لمساعدة المعلمة على استخدام بوابة التعليم الوطنية (عين) على الوجه الأمثل.
14	2.98	1.23	متوسطة	8	2.38	0.97	منخفضة	صعوبة الدخول لموقع بوابة (عين).
8	2.91	1.25	متوسطة	9	3.38	0.87	متوسطة	ضعف الدعم من إدارة المدرسة الذي يشجع على الاستفادة من الخدمات التي تقدمها بوابة (عين).
10	2.85	1.10	متوسطة	10	3.00	1.00	متوسطة	ضعف معرفة المعلمة باستخدام الخدمات المقدمة على بوابة التعليم الوطنية (عين).
12	2.81	1.18	متوسطة	11	2.92	0.95	متوسطة	عدم تجاوب فريق الدعم الفني في بوابة التعليم الوطنية (عين).
13	2.73	1.25	متوسطة	12	2.54	0.97	منخفضة	عدم جدية المشرفة التربوية في متابعة إعداد خطط دروس التربية الإسلامية وفق محتوى بوابة (عين).
4	2.69	1.26	متوسطة	13	3.61	1.19	عالية	عدم جدية إدارة المدرسة في متابعة إعداد خطط دروس التربية الإسلامية وفق محتوى بوابة (عين).
9	2.54	1.13	منخفضة	14	3.23	0.83	متوسطة	ضعف قناعة المعلمة بجدوى توظيف تكنولوجيا التعليم في الأداء التدريسي.
3.68				3.82				كامل المحور

يتضح من الجدول (7) أن متوسطات فقرات المعوقات التي تحول دون استفادة المعلمات من بوابة (عين) من وجهة نظرهن تراوحت بين (2.54- 3.84)، وتراوح مستوى هذه المعوقات بين درجة "منخفضة" إلى "عالية"، وبلغ المتوسط العام لهذا المحور (3.67) وهو يشير إلى وجود مستوى عالٍ من المعوقات، وجاءت الفقرة (كثرة المهام الإدارية

والإشرافية التي تحول دون الاستفادة من خدمات بوابة التعليم الوطنية (عين). في الترتيب الأول كأكثر المعوقات، وجاءت الفقرة (ضعف قناعة المعلمة بجدوى توظيف تكنولوجيا التعليم في الأداء التدريسي) في الترتيب الأخير كأقل المعوقات، وربما يعود السبب في وجود الكثير من المعوقات التي تحول دون استفادة المعلمات من البوابة أنه بالرغم من النجاح الذي أثبتته الوسائل الحديثة وتقنيات التعليم في العملية التعليمية، وكذلك البوابات التعليمية ودورها الكبير في تسهيل عملية التدريس، ورفع مستوى كفايته وجودته، إلا أن المعلمة كثيراً ما تعترضها بعض الصعوبات عند استخدامها لهذه الوسائط وتكنولوجيا التعليم والتي بدورها تحول دون استفادتها من بوابة (عين).

أما من وجهة نظر المشرفات فقد تراوحت بين (2.38-4.00)، وبين درجة "منخفضة" و"عالية"، بمتوسط عام (3.82) وجاءت الفقرة (كثرة المهام الإدارية والإشرافية التي تحول دون الاستفادة من خدمات بوابة التعليم الوطنية (عين) في الترتيب الأول كأكثر المعوقات، وجاءت الفقرة (صعوبة الدخول لموقع بوابة عين) في الترتيب الأخير كأقل المعوقات، وربما يعود السبب في وجود الكثير من المعوقات التي تحول دون استفادة المعلمات من البوابة من وجهة نظر مشرفاتهن قلة اهتمام المعلمات بتطبيق الاستراتيجيات التعليمية الحديثة المتعلقة بتوظيف تكنولوجيا التعليم، حيث أن المأمول منهن زيادة التركيز على ذلك؛ لمواكبة التطورات الحديثة في هذا المجال، لاسيما في زمن التحول الرقمي، مما يتطلب تركيز المتابعة من قبل مشرفاتهن لاستخدام الأساليب التعليمية الحديثة والمبتكرة في مجال تكنولوجيا التعليم، لتحقيق جودة تدريس التربية الإسلامية، بما ينعكس إيجاباً على تعلم الطالبات ومن ثم على مستوى تحصيلهن، وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة شديفات وآخرون (2013) في أن معلمي التربية الإسلامية والتربية الاجتماعية يستخدمون التكنولوجيا، وأن هناك مستوى قليلاً من المعوقات جراء استخدامها. وهذه النتيجة تشير إلى وجود اتساق في تقدير المعلمات والمشرفات للمعوقات التي تحول دون الاستفادة من بوابة التعليم الوطنية (عين).

نتيجة السؤال الخامس ومناقشتها:

نص السؤال الخامس على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة عن درجة استخدام المعلمات بوابة التعليم الوطنية (عين) في تدريس التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظرهن؛ ونظر مشرفاتهن بمحافظة الطائف يُعزى للمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم؟"، وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم صياغة الفرض الآتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة عن درجة استخدام المعلمات لبوابة التعليم الوطنية (عين) في تدريس التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظرهن؛ ونظر مشرفاتهن بمحافظة الطائف يُعزى للمسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم، وتم التحقق من صحة الفرضية كالاتي:

1. المسمى الوظيفي:

لتعرف الفروق بين المعلمات والمشرفات في تقدير درجة استخدام بوابة (عين) في تدريس التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية فقد تم استخدام اختبار مان ويتني للفروق بين مجموعتين مستقلتين وهو بديل لاختبار (ت) نظراً لوجود فروق كبيرة بين أعداد المجموعتين؛ مما أدى إلى عدم اعتدالية التوزيع حيث بلغت قيمة اختبار كولموجروف - سميروف (2.18) وهي قيمة دالة، عدم تجانس التباين حيث كانت قيمة اختبار ليفين دالة وبلغت (3.68) وبناءً عليه لم تتوافر شروط استخدام اختبار (ت) وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول (8): نتائج اختبار "مان ويتني" للفروق في درجة الاستخدام وفقاً للمسمى الوظيفي

المسمى الوظيفي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "مان ويتني"	مستوى الدلالة
معلمة	186	97.28	18094.00	703.0	0.01
مشرفة	13	138.92	1806.00		

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات رتب استجابات المعلمات والمشرفات تُعزى للمسمى الوظيفي لدرجة استخدام المعلمات لبوابة (عين) في تدريس التربية الإسلامية، وجاءت هذه الفروقات في صالح المشرفات إذ بلغ متوسط الرتب (138.92)، بينما بلغ متوسط الرتب للمعلمات (97.28)، وهذا يعني أن المعلمات ربما يواجهن صعوبات في استخدامهن بوابة (عين) في التدريس، أما من جانب المشرفات فقد يُعزى ذلك إلى مدى إدراك واقتناع ومعرفة المشرفات التربويات بأهمية الاستفادة من الخدمات التعليمية التي تقدمها البوابة حيث أنهن أكثر اطلاعاً وتفاعلاً وتعاملًا مع الواقع المعاش وبشكلٍ مستمر، وبناءً عليه فإنهن يقدمن صورة متكاملة ومثالية لواقع استخدام المعلمات لبوابة (عين) في تدريس التربية الإسلامية، حيث أنهن يعملن على تطوير الأداء التدريسي للمعلمات، بما ينعكس إيجاباً على المستوى التحصيلي للطالبات، ويرغبين في الظهور بمظهر الفعالية والنشاط أمام الميدان التربوي والمسؤولين.

2. المؤهل العلمي:

لتعرف الفروق في تقدير عينة الدراسة حول درجة استخدام بوابة (عين) وفقاً للمؤهل العملي فقد تم استخدام اختبار مان ويتني للفروق بين مجموعتين مستقلتين بعد حذف مجموعة المؤهل (أخرى) حيث بلغ عددهن اثنتان فقط ولا يجرى تحليل إحصائي لفردين، ويُعد اختبار مان ويتني بديل لاختبار (ت) نظراً لوجود فروق كبيرة بين أعداد المجموعتين مما أدى إلى عدم اعتدالية التوزيع حيث جاءت قيمة اختبار كولموجروف - سميرونوف دالة حيث بلغت (2.16)، عدم تجانس التباين حيث كانت قيمة اختبار ليفين دالة وبلغت (2.96) وبناءً عليه لم تتوافر شروط استخدام اختبار (ت) وجاءت النتائج كالآتي:

الجدول (9): نتائج اختبار "مان ويتني" للفروق في درجة استخدام بوابة (عين) وفقاً للمؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "مان ويتني"	مستوى الدلالة
دراسات عليا	14	72.57	1016.00	911	0.07
بكالوريوس	183	101.02	18487.00		

يتضح من الجدول (9) أن قيمة اختبار مان ويتني للفروق بين المؤهلين (بكالوريوس، دراسات عليا) جاءت غير دالة مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول درجة استخدام بوابة (عين) في تدريس التربية الإسلامية تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وهذا يعني أن آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة استخدام بوابة (عين) في تدريس التربية الإسلامية لا تختلف باختلاف المؤهل العلمي.

1. سنوات الخبرة:

لتعرف الفروق بين أفراد العينة وفقاً لسنوات الخبرة في درجة استخدام بوابة التعليم الوطنية (عين) فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين أكثر من مجموعتين بعد التحقق من شروط استخدامه حيث كان اختبار كولموجروف- سميرونوف غير دالة حيث بلغت (0.98) مما يعني اعتدالية التوزيع، واختبار ليفين لتجانس التباين غير دالة حيث بلغت (0.64) مما يعني تجانس التباين بين المجموعات وجاءت النتائج كالآتي:

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج تحليل التباين الأحادي لسنوات الخبرة

السنوات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
من 1- 5	61	2.79	0.98	بين المجموعات	3.645	3	1.215	1.463	0.226
6-10	79	2.84	0.87	داخل المجموعات	161.996	195	0.831		
11-15	17	2.99	0.62	الكلية	165.641	198			
أكثر من 15	42	3.15	0.97						

ينتضح من الجدول (10) أن متوسط فئات عينة الدراسة وفقاً لسنوات الخبرة في استخدامهن بوابة (عين) في تدريس التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظرهن قد تراوح بين (2.79-3.15) إلا أن الأعلى تمثيلاً كان في (أكثر من 15 سنة) بمتوسط حسابي وقدره (3.15)، وهذا يشير إلى أن الغالبية الذين شملتهن العينة هن من فئة ذوات الخبرة الجيدة، وهو مؤشر جيد، كما أن عامل التفاوت في سنوات الخبرة يشير إلى تمثيل العينة للواقع.

كما يتضح أن مستوى الدلالة المقابلة لاختبار تحليل التباين الأحادي أعلى من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وبذلك يمكن استنتاج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول واقع استخدام بوابة (عين) في تدريس التربية الإسلامية تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة، وهذا يعني أن آراء أفراد عينة الدراسة لا تختلف باختلاف سنوات الخبرة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة باختلاف سنوات الخبرة لا تختلف نظرتهم حول استخدام بوابة (عين) نظراً لقناعتهم بمدى أهميتها.

2. عدد الدورات التدريبية:

لتعرف الفروق بين أفراد العينة وفقاً لعدد الدورات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم حول درجة استخدام البوابة؛ فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين أكثر من مجموعتين بعد التحقق من شروط استخدامه حيث كان اختبار كولموجروف-سميرنوف غير دال حيث بلغت (0.66) مما يعني اعتدالية التوزيع، واختبار ليفين لتجانس التباين غير دال حيث بلغت (0.79) مما يعني تجانس التباين بين المجموعات وجاءت النتائج كما سيأتي:

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج تحليل التباين الأحادي للدورات التدريبية

عدد الدورات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
لا يوجد	31	2.43	0.17	بين المجموعات	17.506	3	5.835	7.682	0.01
دورة واحدة	43	2.60	0.13	داخل المجموعات	148.135	195	0.760		
دورتان	35	3.04	0.15	الكلية	165.641	198			
ثلاث دورات فأكثر	90	3.16	0.09						

يتضح من الجدول (11) أن عينة الدراسة تنوعت في عدد الدورات التدريبية التي حصلن عليها، إلا أن النسبة الأعلى تمثيلاً كانت في (ثلاث فأكثر) بمتوسط حسابي (3.16)، وهذا يشير إلى أن الغالبية اللاتي شملتهن العينة هن من الحاصلات على أكثر من ثلاث دورات تدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم، وهو مؤشر جيد، يؤكد حصول المعلمات والمشرفات على دورات تدريبية على استخدام التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية.

كما يتضح أن مستوى الدلالة المقابلة لاختبار تحليل التباين الأحادي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وبذلك يمكن استنتاج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول واقع استخدام البوابة تُعزى إلى متغير عدد الدورات التدريبية، وهذا يعني أن آراء أفراد مجتمع الدراسة تختلف باختلاف عدد الدورات التدريبية، وتعزو الباحثة ذلك إلى أهمية التدريب حيث أنه المدخل الأساس لإكسابهن المهارات اللازمة، وتحويل الجانب العلمي النظري إلى جانب عملي تطبيقي.

الجدول (12): المقارنات البعدية لعدد الدورات التدريبية

عدد الدورات	المتوسطات الحسابية	دورة واحدة	دورتان	ثلاث دورات فأكثر
لا يوجد	2.43	0.178	*0.615	*0.734
دورة واحدة	2.60	-	*0.437	*0.556
دورتان	3.04	-	-	0.119
ثلاث دورات فأكثر	3.16	-	-	-

* دالة إحصائية عند مستوى (0.05).

يتضح من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، حول واقع استخدام البوابة وفق متغير عدد الدورات التدريبية في مجال البوابات التعليمية وتكنولوجيا التعليم بين مجموعة من (لم يتلقين دورات تدريبية)، ومجموعة من تلقين (دورتين)، لصالح المجموعة التي تلقت (دورتين)؛ وتوجد فروق بين مجموعة من (لم يتلقين دورات تدريبية)، ومجموعة من تلقين (ثلاث دورات فأكثر)، لصالح المجموعة التي تلقت (ثلاث دورات فأكثر)؛ ومجموعة من تلقين (دورة واحدة)، ومجموعة من تلقين (دورتين)، لصالح المجموعة التي تلقت (دورتين)؛ وبين مجموعة من تلقين (دورة واحدة)، ومجموعة من تلقين (ثلاث دورات فأكثر)، لصالح المجموعة التي تلقت (ثلاث دورات فأكثر)، يتضح مما سبق أن المعلمات الأكثر تدريباً يستخدمن بوابة (عين) أكثر من غيرهن، مما يتطلب تكثيف الدورات التدريبية للمعلمات فيما يخص تكنولوجيا التعليم، والتي ينعكس أثرها على تطوير الأداء التدريسي للمعلمات.

نتيجة السؤال السادس ومناقشتها:

نص السؤال السادس على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة عن درجة استفادة المعلمات من بوابة التعليم الوطنية (عين) في تدريس التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظرهن؛ ونظر مشرفاتهن بمحافظة الطائف تُعزى للمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم؟".

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم صياغة الفرض الآتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة عن درجة استفادة المعلمات من بوابة (عين) في تدريس التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظرهن؛ ونظر مشرفاتهن بمحافظة الطائف تُعزى للمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم، وتم التحقق من صحة الفرضية كالاتي:

1. المسمى الوظيفي:

لتعرف الفروق بين المعلمات والمشرفات في تقدير درجة الاستفادة من البوابة فقد تم استخدام اختبار مان ويتني للفروق بين مجموعتين مستقلتين وهو بديل لاختبار (ت) نظراً لوجود فروق كبيرة بين أعداد المجموعتين مما أدى إلى

عدم اعتدالية التوزيع حيث جاءت قيمة اختبار كولموجروف – سميرنوف دالة حيث بلغت (3.01)، عدم تجانس التباين حيث كانت قيمة اختبار ليفين دالة حيث بلغت (2.84) وبناء عليه لم تتوافر شروط استخدام اختبار (ت) وجاءت النتائج كما يأتي:

الجدول (13): نتائج اختبار "مان ويتني" للفروق في درجة الاستفادة من بوابة (عين) وفقاً للمسمى الوظيفي

المسمى الوظيفي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "مان ويتني"	مستوى الدلالة
معلمة	186	97.38	18112.00	721	0.01
مشرفة	13	137.54	1788.00		

يتضح من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى للمسمى الوظيفي لدرجة الاستفادة من بوابة (عين) في تدريس التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف، وجاءت هذه الفروقات في صالح المشرفات إذ بلغ متوسط الرتب (137.54)، بينما بلغ متوسط الرتب للمعلمات (97.38)، وهذا يعني أن المشرفات يرين بأن المعلمات يستفدن من البوابة بدرجة أكبر مما ترى المعلمات.

2. المؤهل العلمي:

لتعرف الفروق بين أفراد العينة في تقدير درجة الاستفادة من بوابة (عين) وفقاً للمؤهل العلمي فقد تم استخدام اختبار مان ويتني للفروق بين مجموعتين مستقلتين بعد حذف مجموعة المؤهل (أخرى) حيث بلغ عددهن اثنتان فقط ولا يمكن أن يُجرى تحليل إحصائي لفردين، وبعد اختبار مان ويتني بديل لاختبار (ت) نظراً لوجود فروق كبيرة بين أعداد المجموعتين مما أدى إلى عدم اعتدالية التوزيع حيث جاءت قيمة اختبار كولموجروف – سميرنوف دالة وبلغت (3.11)، عدم تجانس التباين حيث كانت قيمة اختبار ليفين دالة حيث بلغت (3.45) وبناء عليه لم تتوافر شروط استخدام اختبار (ت)، وجاءت النتائج كما يأتي:

الجدول (14): نتائج اختبار "مان ويتني" للفروق في درجة الاستفادة من بوابة (عين) وفقاً للمؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "مان ويتني"	مستوى الدلالة
دراسات عليا	14	57.46	804.50	699	0.01
بكالوريوس	183	102.18	18698.50		

يتضح من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى للمؤهل العلمي لدرجة الاستفادة من بوابة (عين) في تدريس التربية الإسلامية، وجاءت هذه الفروقات في صالح مؤهل البكالوريوس إذ بلغ متوسط الرتب (102.18)، بينما بلغ متوسط الرتب لمؤهل الدراسات العليا (57.46)، وهذا يعني أن ذوات مؤهل البكالوريوس يرين أن درجة الاستفادة من بوابة (عين) يمكن أن تكون بدرجة أكبر مما يرينه ذوات شهادة الدراسات العليا.

3. سنوات الخبرة:

لتعرف الفروق بين أفراد العينة وفقاً لسنوات الخبرة حول درجة الاستفادة من بوابة (عين) فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين أكثر من مجموعتين بعد التحقق من شروط استخدامه حيث كان اختبار كولموجروف – سميرنوف غير دال وبلغ (0.45) مما يعني اعتدالية التوزيع، واختبار ليفين لتجانس التباين غير دال وبلغت (0.86) مما يعني تجانس التباين بين المجموعات وجاءت النتائج كما يأتي:

الجدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغير سنوات الخبرة لدرجة الاستفادة من بوابة (عين)

السنوات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
من 1-5	61	3.02	0.99
6-10	79	2.95	0.92
11-15	17	3.30	0.89
أكثر من 15	42	3.20	0.98

يتضح من الجدول (15) أن عينة الدراسة تنوعت في سنوات الخبرة، إلا أن الأعلى تمثيلاً كانت في (11-15 سنة) بمتوسط حسابي (3.30)، وهذا يشير إلى أن الغالبية اللاتي شملتهن العينة هن من فئة ذوات الخبرة العالية، وهو مؤشر جيد، كما أن عامل التفاوت في سنوات الخبرة يشير إلى تمثيل العينة للواقع.

الجدول (16): نتائج تحليل التباين الأحادي لسنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2.741	3	0.914	0.995	0.396
داخل المجموعات	179.055	195	0.918		
الكلية	181.796	198			

يتضح من الجدول (16) أن مستوى الدلالة المقابلة لاختبار تحليل التباين الأحادي أعلى من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وبذلك يمكن استنتاج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول واقع الاستفادة من بوابة (عين) في تدريس التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة، وهذا يعني أن الخبرة ليست من العوامل التي تحدد درجة الاستفادة، بل أن درجة الاستفادة تحددها عوامل أخرى مثل درجة الدافعية، الحماس، والقناعة بجودة الخدمات التعليمية التي تقدمها بوابة (عين).

4. الدورات التدريبية:

لتعرف الفروق بين أفراد العينة وفقاً لسنوات الخبرة في درجة استخدام بوابة (عين) فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين أكثر من مجموعتين بعد التحقق من شروط استخدامه حيث كان اختبار كولموجروف-سميرنوف غير دال حيث بلغ (1.01) مما يعني اعتدالية التوزيع، واختبار ليفين لتجانس التباين غير دال وبلغ (1.11) مما يعني تجانس التباين بين المجموعات وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول (17): نتائج تحليل التباين الأحادي للدورات التدريبية

عدد الدورات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
لا يوجد	31	2.65	1.14	بين المجموعات	9.765	3	3.255	3.689	0.013
دورة واحدة	43	2.88	0.85	داخل المجموعات	172.031	195	0.882		
دورتان	35	3.29	0.91	الكلية	181.796	198			
ثلاث فأكثر	90	3.19	0.91						

يتضح من الجدول (17) أن عينة الدراسة تنوعت في عدد الدورات التدريبية التي حصلن عليها، إلا أن الأعلى تمثيلاً كانت في (دورتين) بمتوسط حسابي (3.29)، وهذا يشير إلى أن الغالبية اللاتي شملتهن العينة هن من الحاصلات

على (دورتين)، وهو مؤشر مقبول، يؤكد حصول المتدربات على دورات تدريبية على استخدام التقنيات الحديثة والبوابات التعليمية في العملية التعليمية.

كما يتضح أن مستوى الدلالة المقابلة لاختبار تحليل التباين الأحادي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وبذلك يمكن استنتاج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول واقع الاستفادة من بوابة (عين) تُعزى إلى متغير عدد الدورات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم، وهذا يعني أن آراء أفراد عينة الدراسة تختلف باختلاف عدد الدورات التدريبية، وتعزو الباحثة ذلك إلى أهمية التدريب حيث أنه المدخل الأساس لتطوير المهارات اللازمة لديهم، وتحويل الجانب العلمي النظري إلى جانب عملي تطبيقي.

الجدول (18): المقارنات البعدية لعدد الدورات التدريبية

عدد الدورات	المتوسطات الحسابية	دورة واحدة	دورتان	ثلاث دورات فأكثر
لا يوجد	2.65	0.23	*0.63	*0.54
دورة واحدة	2.88	-	0.40	0.30
دورتان	3.29	-	-	0.09
ثلاث دورات فأكثر	3.19	-	-	-

* دالة إحصائية عند مستوى (0.05).

يتضح من الجدول (18) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، في درجة الاستفادة من بوابة (عين) في تدريس التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف وفق متغير عدد الدورات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم بين مجموعة من (لم يتلقين دورات تدريبية)، ومجموعة من تلقين (دورتين)، لصالح المجموعة التي تلقت (دورتين)؛ وتوجد فروق بين مجموعة من (لم يتلقين دورات تدريبية)، ومجموعة من تلقين (ثلاث دورات فأكثر)، لصالح المجموعة التي تلقت (ثلاث دورات فأكثر).

توصيات الدراسة:

- بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة حول واقع استخدام بوابة التعليم الوطنية (عين) في تدريس التربية الإسلامية من وجهة نظر معلماتها ومشرقاتها، توصي بما يلي:
1. تفعيل برنامج لنشر الثقافة الإلكترونية لمستخدمي البوابات التعليمية.
2. توفير كوادر مؤهلة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتدريب المعلمات على استخدام البوابات التعليمية الإلكترونية.
3. تقليص العبء الدراسي عن المعلمات حتى يتسنى لهن استخدام البوابة التعليمية الإلكترونية.
4. عقد دورات تدريبية متخصصة لكل من المعلمات والمشرقات في مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم.
5. استخدام معلمات التربية الإسلامية للأساليب التعليمية الحديثة، والتخلي عن أسلوب الإلقاء والمحاضرة، والتنوع في استخدام الوسائل التعليمية، ولا سيما الإلكترونية.
6. تشجيع معلمات التربية الإسلامية على الاستفادة من خدمات بوابة التعليم الوطنية (عين).
7. على المعلمات السعي الجاد للتفاعل مع بوابتهن التعليمية فالاطلاع على جديد الوزارة ومتابعة القرارات التربوية والمشاركة في الإدلاء بآرائهن البناءة عبر خدمة التصويت أو منظومة المنتديات التربوية.

تمت الاستعانة بالإطار النظري والدراسات السابقة، ونتائج الدراسة الحالية لتقديم بعض المقترحات اللازمة لتفعيل دور بوابة (عين)، وذلك على النحو الآتي:

1. إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية حول درجة تمكّن معلمي التربية الإسلامية من المهارات الأساسية في استخدام تكنولوجيا التعليم.
2. إجراء دراسة لمعرفة فاعلية استخدام بوابة التعليم الوطنية (عين) في تدريس التربية الإسلامية.
3. إجراء دراسة حول معوقات الإدارة المدرسية في ظل متغيرات الإدارة الإلكترونية.
4. إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية في مراحل تعليم مختلفة، كالمرحلة الابتدائية والمتوسطة، لمعرفة مدى استخدام بوابة التعليم الوطنية (عين) في تدريس التربية الإسلامية.
5. إجراء دراسات أخرى تتناول الأنظمة التعليمية الإلكترونية المطبقة في المدارس كبوابة المستقبل، ومنصة شمس ودورها في تعليم وتعلّم مواد التربية الإسلامية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أبكر، مبارك محمد حسن. (2013). أثر استخدام الوسائل الحديثة في تدريس مقرر القرآن الكريم (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.
- ابن تازير، مريم. (2014). بوابة المكتبات الجامعية الجزائرية: دراسة وصفية تحليلية وتقييمية. المجلة الأردنية للمكتبات والمعلومات، جمعية المكتبات والمعلومات الأردنية. 49 (2)، 18.
- إسماعيل، إبراهيم السيد إبراهيم. (2013). أساليب التفكير والذكاءات المتعددة كمنبئات للكفاءة الذاتية في التدريس لدى الطالبات الملمات في ضوء التخصص والتحصيل الدراسي. مصر، مجلة كلية التربية بالمنصورة، 82 (1)، 168.
- البلوي، سالم بن عبد الرحمن. (2013). مدى استعداد هيئة التدريس لاستخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية: فرع جامعة طيبة بالعلا، المغرب، مجلة عالم التربية، (23)، 400.
- الثقي، ليلي أحمد فاضل. (2016). واقع إدارة مصادر التعلّم في المدارس الثانوية بنات بمدينة الطائف في ضوء إدارة المعرفة (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الجهوري، علي بن سيف بن ناصر. (2015). الصورة الذهنية لدى المجتمع العماني عن بوابة سلطنة عمان التعليمية الإلكترونية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر، (67)، 168.
- الرفاعي، ماجد حسين. (2013). واقع استخدام تقنيات التعليم في تدريس مادة التربية الإسلامية في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة دمشق من وجهة نظر المعلمين. سوريا، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 11 (2).
- رمضان، عصام جابر. (2009). تقويم خدمات بوابة وزارة التربية والتعليم الإلكترونية من وجهة نظر طلاب ومعلمي التعليم الثانوي العام بمصر، مجلة التربية جامعة الأزهر، مصر، 139 (3).
- الزهراني، حصة عبدالله غرسان. (2013). أثر توظيف كائنات التعلّم الرقمية ببرامج التعلّم الإلكتروني على تحسين تحصيل العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الباحة: المملكة العربية السعودية.
- سالم، أحمد محمد. (2004). وسائل وتكنولوجيا التعليم. الرياض: مكتبة الرشد.
- شديفات، صادق حسن؛ جوارنة، محمد سليمان علي؛ هندي، صالح ذياب. (2013). درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية والتربية الاجتماعية لتكنولوجيا التعليم في العملية التدريسية في مدارس تربية الزرقاء. الأردن، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، 28 (1).
- الصواعي، هيثم بن مرزوق بن عبيد. (2010م). درجة استخدام معلمي مدارس التربية والتعليم بمحافظة مسقط للبوابة التعليمية الإلكترونية والصعوبات التي يواجهونها (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة البيرموك، إربد، الأردن.
- العامري، محمد بن محسن بن ثني. (2010). تصور مقترح للبوابة التعليمية بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان وفق الاحتياجات والمعايير التعليمية المعاصرة (رسالة ماجستير غير منشورة)، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.

العبدلي، يعقوب بن موسى بن حمد. (2012). دور مؤسسات التعليم في بناء مجتمع المعرفة: البوابة التعليمية بسلطنة عمان نموذجاً، أعمال المؤتمر الثالث والعشرون للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات (اعلم الحكومة والمجتمع والتكامل في بناء المجتمعات المعرفية العربية)- قطر، 3، (23).

عثمان، محمد الطاهر. (2010). البوابة التعليمية في سلطنة عمان: نحو مجتمع متصل. الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا، 1(2).

العريمي، سمير بن خليفة. (2010). تفاعل المعلمين مع البوابة التعليمية-الأهمية والطموح، مجلة التطوير التربوي، سلطنة عمان، 9 (58)، أكتوبر.

عزام، فارس عوض سليم. (2018). واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية (E- School) في المدارس الحكومية في مديريات جنين (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

العساف، صالح بن حمد. (2016). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. (ط3)، الرياض: دار الزهراء.

المالكي، عبدالرحمن بن عبدالله بن محمد. (2015). الاتجاهات التربوية المعاصرة وتطبيقاتها في تدريس التربية الإسلامية، مصر: مكتبة المتنبّي.

النجار، حسن. (2015). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التدريس الإلكتروني والاتجاهات نحوها لدى معلمي المرحلة الثانوية بغزة. الأردن، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، 21 (2).

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Adeyinka, T., Bashorum M.T., Adu E.O. (2012). Impact of Web Portals on Elearning, ARPN Journal of Science and Technology, 2 (8). doi: 10.1109/ICADIWT.2011.6041424.
- Kuo, T. Lu, I. Y.; Huang, C. H.; Wu, G. C. (2005, May). Measuring Users, Perceived Portal Service Quality -an Empirical Study, Total Quality Management, 16 (3), 309–320.
<http://bm.nsysu.edu.tw/tutorial/kuo/seminar/CTQM105365.pdf>
- Olokoba, A. A (2014). Impact of Information Communication Technology (ICT) on The Management and Performance of High School Teachers in Kwara State, Nigeria. International Journal of Education Learning and Development, 2 (3), 60-67.
- Pynoo, B. (2014). Predicting Teachers Generative & Receptive Use of an Educational Portal by Intention, Attitude & Self-Reported Use, Computer in Human Behavior. vol (34). P30.

أثر نمط الإبحار في المحتوى الإلكتروني على تنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية وفقاً لأساليبهم المعرفية

الأستاذ / سلمان سالم سالم المالك

المملكة العربية السعودية – الإدارة العامة للتعليم بمحافظة الطائف

sss_salmon@hotmail.com

ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام نمط الإبحار في المحتوى الإلكتروني في تنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية وفقاً لأنماط تعلمهم (مستقلين / معتمدين) من خلال الكشف عن دلالة الفرق الإحصائي عند مستوى $(\alpha \leq 0,05)$ بين متوسطات درجات الطلاب في بطاقة الملاحظة للاستماع بالتطبيق البعدي ترجع إلى التأثير الأساسي لنمط بنية الإبحار (الخطي/الشبكي) ولأسلوب التعلم (مستقل/ معتمد) وتأثير التفاعل بين نمط بنية الإبحار وأسلوب التعلم في تنمية مهارات الاستماع، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذو التصميم (2×2) (نمط الإبحار: خطي / شبكي، نمط التعلم: مستقل / معتمد) حيث تم تطبيق اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) لأولتزمان وأراسكن وويتكن لتصنيف طلاب المرحلة الثانوية الصف (الثاني والثالث الثانوي) نظام المقررات حسب الأسلوب المعرفي (مستقلين/ معتمدين)، تم إختيار (30) طالباً مستقلاً و(30) طالباً معتمداً حسب نتائج تطبيق المقياس من مجتمع الدراسة (120) طالباً حيث تم إختيار (60) طالباً قصدياً وتوزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبيتين الأولى تدرس المحتوى التعليمي بنمط الإبحار الخطي والثانية بنمط الإبحار الشبكي وعليه تم تكوين أربع مجموعات (خطي مستقلين، خطي معتمدين، شبكي مستقلين، شبكي معتمدين) وقياس أدائهم المهاري للاستماع قبلية وبعدياً باستخدام اختبار تحصيلي الكتروني وتم التأكد من توافر الصدق والثبات، تكون من (40) فقرة من نوع الإختيار من متعدد، كما تم استخدام برمجة تعليمية قُدّمت بنمطين (الخطي والشبكي) لتنمية مهارات الاستماع في اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات المجموعات التجريبية في نتائج الاختبار التحصيلي المهاري البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نمط بنية الإبحار الشبكي، كما تبين وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعات التجريبية في نتائج التحصيل المهاري البعدي ترجع إلى التأثير الأساسي للأسلوب المعرفي لصالح المستقلين، وأيضاً تبين وجود تأثير للتفاعل بين نمط بنية الإبحار وأسلوب المعرفي لصالح المستقلين الذين أبحروا وفق النمط الشبكي.

الكلمات المفتاحية: نمط الإبحار - المحتوى الإلكتروني - مهارات الاستماع - الأساليب المعرفية

Abstract

The study aimed to reveal the effect of using the navigation pattern in electronic content on developing English listening skills of high school students according to their learning styles (independent / accredited) by revealing the significance of the statistical difference at the level of $(0,05 \geq \alpha)$. Between the averages of the students' scores in the observation card for listening in the dimensional application due to the basic effect of the sailing structure pattern (linear / network) and the learning style (independent / accredited) and the effect of

the interaction between the sailing structure pattern and the learning style in developing listening skills, and to achieve the objectives of the study The quasi-experimental approach with design (2 x 2) (sailing pattern: linear / grid, learning mode: independent / accredited) was used, where the embedded shapes test (collective image) was applied to Oltman, Araskin and Whitken to classify high school students. Grade (second and third secondary) curriculum system according to the cognitive method (independent / accredited), (30) independent students and (30) accredited students were selected according to the results of applying the scale from the study community (120) students, where (60) students were selected Students are intended and randomly assigned to two experimental groups, the first to be taught The educational content in linear navigation mode and the second in the network navigation mode, and accordingly, four groups were formed (linear independent, linear dependent, independent network, and networked certified) and their skill performance was measured to listen before and after using an electronic achievement test. 40) A paragraph of the multiple-choice type, and an educational program provided in two patterns (linear and network) was used to develop listening skills in the English language at the secondary stage, and it was found that there were statistically significant differences at the level of (0.05) between the averages of the experimental groups in The results of the post-skill achievement test for the benefit of the experimental group that was studied using the pattern of the network navigation structure, and it was also found that there are statistically significant differences between the mean scores of the experimental groups students in the results of the post-skill achievement due to the basic effect of the cognitive style in favor of the independents. An effect of the interaction between the sailing structure pattern and the cognitive style in favor of the independents who sailed according to the grid pattern.

Key words: navigation pattern - electronic content - listening skills - English language - secondary school - cognitive styles

مقدمة

لقد تبدلت أمور الحياة وشهدت المجتمعات المعاصرة تحديات عديدة فرضت نفسها على طبيعة الحياة فيها، وأسلوب عملها وعمل منظماتها المختلفة، من أبرز هذه التحديات ما تشهده تلك المجتمعات من تقدم في تقنيات المعلوماتية والاتصالات الحديثة، والتي أسهمت في تغيير طبيعة الحياة، وانتشار المعرفة الالكترونية والتي ساهمت في ظهور أشكال جديدة من نظم التعلم، واستفادت النظم التربوية والتعليمية بتطوير التعليم وتحديث أنظمتها في جميع مجالاته، حيث يُعتبر التعليم من خلال تحديث أساليبه واستراتيجيات التعلم المتمركزة على المتعلم العامل المحرك والمنشط لحركة التغيير المطلوب

وبمجال التعليم الإلكتروني فقد تعددت أنماطه القائمة على الويب نظراً لكثرة استخداماته حيث أصبح يُنظر إلى التعلم الإلكتروني القائم على الويب بشكل عام على أنه نظام تعليمي تفاعلي للتعليم عن بعد، يُقدّم للمتعلم وفقاً للطلاب

(On Demand) ويعتمد علي بيئة إلكترونية – ورقمية متكاملة، تستهدف بناء المقررات وإتاحتها بواسطة الشبكات الإلكترونية، والإرشاد والتوجيه، وتنظيم الاختبارات، وإدارة المصادر والعمليات وتقويمها" (أحمد، 2015، 5).

وأكد خميس (2015، 72) على فاعلية التعليم القائم على الويب في تنمية مهارات التحصيل المعرفية والادائية، حيث يشتمل المحتوى التعليمي عبر الويب على عرض المعلومات على المتعلم في شكل عقد وروابط باستخدام العديد من العناصر (نصوص، صور، رسوم، فيديو، وغيرها..). ويرى محجوب (2011، 75) أن التعليم القائم على الويب يتضمن العديد من الطرق والمسارات بين المعلومات مما يؤدي إلى صعوبة تنظيم هذه المعلومات من جانب المتعلم وشعوره بالارتباك والتشتت، والحمل المعرفي أثناء تعلمه باستخدام هذا المحتوى، وهذا يحدث إن لم يتوفر نمط تنظيم مناسب وبشكل جيد بحيث يناسب خصائص المتعلمين المعرفية والعقلية وتساعدهم على الإبحار بحرية وسهولة بين المعلومات التي يتضمنها هذا المحتوى، وذلك لتحسين عملية التعلم وتقليل أو منع حدوث التشتت والحمل المعرفي (أو التشبع العقلي)، ومن ثم زيادة كفاءة وفاعلية عملية التعلم باستخدام المحتوى التعليمي عبر الويب.

ويطلق مصطلح الإبحار على عملية التنقل التي يستخدمها زوار الموقع عند استعراض محتوياته والتفاعل معه والتحرك داخله إلى الصفحة الأخيرة والعودة إلى أول الصفحة، أو اختيار ما يريد وتحقيق ذلك من خلال مجموعة من الروابط داخل بيئة تعلم قائمة على الويب يتم من خلالها عرض المعلومات بصورة تتصف بالشمول، والعمق، مع الاعتماد على التكامل بين الوسائط المختلفة مثل: الرسوم، والصور، والأصوات، والفيديو، بالإضافة إلى النصوص مما يساعده في النهاية لاكتساب أكبر قدر من المعرفة (الغديان، 2010، 35).

بينما يرى هنداي ومسعود ومحمد (2009، 320) أن الإبحار يترجم كعملية سير المتعلم داخل المحتوى التعليمي، وتصفحه لمحتوياته، وذلك يعتمد على الطريقة المستخدمة في تنظيم المحتوى (تنظيم خطي أو تنظيم هرمي أو تنظيم شبكي) وتتم هذه العملية عن طريق استخدام مجموعة من الأدوات التي تساعد المتعلم على التنقل بين المعلومات (مثل القوائم، خرائط المفاهيم، الأزرار،...) وتسمى أدوات الإبحار (Navigational Tools).

والحديث حول الإبحار يفترض أن هناك معلومات يراد الوصول إليها أو إيجادها وهذه المعلومات تختفي خلف باب معين لا يمكن عبوره إلا من خلال مفتاح العبور إلى المعلومات، ويمكن توضيح المقصود بالإبحار من خلال القدرة على الإجابة عن سؤال أين سأذهب وكيف سأعود إلى مكاني السابق" (محمود ومسعود، 2007، 71).

وبالتعلم المعتمد على الويب لتنمية وتدريب المهارات اللغوية كمهارة الاستماع عبر برامج الويب، فإنها تعتمد على تنظيم بنية الإبحار في المحتوى التعليمي عبر الويب من خلال ما يقدمه كل نمط من مزايا تُسهّل على المتعلم إمكانية الحصول على المعلومات التي يريدها أثناء دراسته للمحتوى التعليمي عبر الويب، وأيضا لاختلاف أساليب عرض المحتوى التعليمي عبر الويب الذي يحتاج إلى تعدد لأنماط بنية الإبحار لتتلاءم مع هذه الاختلافات، ويحقق التنظيم الفعال لبنية المحتوى عدة مزايا منها رفع جودة التعلم وثبات المعلومات وتنمية مهارات المتعلم (Schank, 2013, 2).

كما تأتي أهمية الإبحار من كونه الوسيلة التي من خلالها يتم بناء جسور بين فجوات الاتصال بين أجزاء المحتوى، والتي تتعلق بمعرفة المتعلمين بموقعهم الحالي، والكيفية التي يتبعوها للتنقل من درس لآخر، وبمجال تدريس مهارات تعلم اللغة الإنجليزية إلكترونياً فقد شهد العصر الحديث اهتماماً متزايداً بأساليب التعلم وفقاً لاستخدام المحتوى الإلكتروني لتنمية مهاراته الأساسية القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة، وفي مجال تدريس اللغة، حيث يذكر مذكور (2010، 19) أن أهم أهداف تدريس اللغة هو التدريب والممارسة لمهاراتها الأربع وهي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة ويرى أن مهارة الاستماع تأتي في المرتبة الأولى في ترتيب مهارات اللغة إذا أردنا أن نرتبها من حيث وجودها الزمني لدى الطفل في إطار النمو اللغوي، فالطفل يبدأ بعد الولادة بعدة أيام في التعرف على الأصوات وفي نهاية عامه الأول يبدأ في نطق الكلمات وعلى هذا فان مهارة الاستماع هي الأساس في اكتساب وتطوير المهارات الأخرى.

وأشارت اليامي (Al-Yami, 2008) إلى أن المتحدث العربي والمتحدث الانجليزي لديهم نوعان مختلفان من الحروف المتحركة (Vowels) حيث نجد في اللغة الإنجليزية، تسعة حروف متحركة بسيطة وخمسة حروف مدغمة (Diphthongs) - أي حرفا علة يشكلان صوتاً واحداً - ونجد من جهة ثانية ستة حروف متحركة وثلاثة مدغمة في اللغة العربية وهي: الألف في باب (door) والفتحة في رَبِّ (the Lord) والياء في فيل (elephant) والكسرة في من (from) والواو في نور (light) و الضمة في كُلِّ (all) والياء الساكنة في كي (in order to) والألف والياء في شاي (tea) والواو الساكنة في أو (or) لذا فانه بالإضافة إلى أن المتحدث العربي لا يتقن الحروف المتحركة في اللغة الإنجليزية فإن جزءاً من المشكلة كذلك هو طول بعض الحروف الإنجليزية المتحركة والتي يلفظها العربي كحروف قصيرة ، علماً بأن كثرة تكرار الحروف المتحركة وبنائها المختلف يعتبر واحداً من أصعب المشاكل في إتقان النظام الصوتي الانجليزي .

وبالإضافة إلى ذلك فإن هناك مشكلة تواجه العرب في تعلم اللغة الإنجليزية وهي أن الأصوات أو الألفاظ في اللغة العربية ممثلة كتابي أو حرفي بشكل كبير ، بينما نجد في اللغة الإنجليزية فرقاً واضحاً بين اللغة الملفوظة واللغة المكتوبة (المالكي، 2011، 2) وقد أكدت نتائج دراسات كثيرة على أثر نمط الإبحار على التحصيل المعرفي كدراسة عبدالعليم (2014) أن النمط الخطي هو الأسهل ولكنه يتصف بالبطيء - بينما النمط الشبكي أكثر تعقيداً ولكنه يتصف بالسرعة ، في حين كان نمط الإبحار الهرمي وسطاً بين الاثنين و دراسة المحمدي (2010) والمزيد (2011) تبين فيها أثر للاختلاف نمط الإبحار بين نمط الإبحار الهرمي والشبكي في تنمية التحصيل، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء دراسات أخرى مرتبطة بنمط الإبحار لأهميته الكبيرة في المحتوى التعليمي عبر الويب، كما أوصت دراسة الجمل (2009) بضرورة الاستفادة من إمكانيات برامج التعلم الإلكتروني، والاهتمام بتصميمها وإنتاجها وفقاً للأسس والمعايير اللازمة

وأظهرت نتائج دراسة سيرس (serce, 2008, 130) أن بيئة التعلم الإلكتروني تقدم محتوى تعليمي وأنشطة تناسب خصائص المتعلمين وقدراتهم، وأوصت بضرورة تطوير بيئة التعلم الإلكتروني القائم على التكيف بين المتعلم والمحتوى من خلال التطابق بين أساليب تعلمهم ونوع المحتوى التعليمي الأكثر مناسبة لهم. كما أوصت العديد من الدراسات مثل دراسة سوجونو (Surjono, 2007) ودراسة لين وكو (lin & kuo, 2008, 117) بضرورة تصميم المحتوى التعليمي وفقاً لاحتياجات الطلاب واهتماماتهم، كما أكد باشيلر ومكدانيل وروهرير وباجورك (pashler, 2009, 105) أن الأساليب المعرفية هي مداخل أو طرق يوظفها المتعلم في التعلم، أي أنها تعبر عن الصفات والسلوكيات التي تختلف من فرد إلى آخر، والتي تختص بمعالجة المعلومات واسترجاعها، وهذا ما أشارت إليه نظرية الحمل المعرفي، وأوضحت دراسة سوجونو (Surjono, 2007) أن المتعلمين التي تتوافق تفضيلاتهم بالنسبة لأساليبهم المعرفية ونمط الوسائط المتعددة مع النظام يحققون نسبة أداء أفضل من المتعلمين التي لا تتوافق تفضيلاتهم لأسلوبهم المعرفي ونمط الوسائط المتعددة مع بيئات التعلم، ويدل ذلك على أنه بصرف النظر عن بيئات التعلم؛ يحقق المتعلمين تحصيلاً أفضل عندما تتوافق تفضيلاتهم للأسلوب المعرفي ونمط الوسائط المتعددة مع إعدادات هذا النظام.

ومن هنا جاءت فكرة الدراسة للبحث عن أفضل معالجات للمحتوى الإلكتروني عبر الويب لاكتساب الطلاب مهارات الإستماع باللغة الإنجليزية، فالبحث عن آليات تنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية أمر بالغ الأهمية بالنسبة لعملية التعليم والتعلم في تدريس اللغة الإنجليزية خاصة في مجال تحصيل المعارف (الجانب المعرفي)، والتعرف على أثر تنوع أنماط الإبحار في تنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية ، حيث أن استخدام الحاسوب في التعليم أدى إلى زيادة تحصيل التلاميذ في اللغة الإنجليزية، وتنمية مهارات اللغة الإنجليزية ، حيث شهدت مناهج اللغة الإنجليزية في مرحله

التعليم الثانوية في السنوات الاخيره تطوراً ملحوظاً باستخدام المحتوى الالكتروني وهذا يتطلب أن يواكبه تطور في أفضل أنماط الإبحار وأساليب التعلم حتى نستطيع تحقيق الأهداف المنشودة منه.

مشكلة الدراسة:

اتاحت التصميمات الحديثة للمواقع التعليمية أشكال وأنماط مختلفة من أدوات الإبحار مما يستدعي تحرى الملائم منها من وجهة نظر المتعلمين، وعلى الرغم من أهمية تصميم أنماط بنية الإبحار إلا أن بعض الدراسات أشارت إلى أن العديد من المواقع التعليمية الإلكترونية والمقررات الإلكترونية تحتاج إلى التطوير خاصة فيما يتعلق بتصميم بنية الإبحار، نظراً لاقتصار هذه المقررات على أساليب وأدوات التنقل فقط سواء بالقائمة أو باستخدام الفهرس أو العلامات المرجعية، وإغفال تصميم أنماط بنية الإبحار ذاتها والتي قد تؤثر في تعريف المتعلم بالعلاقة بين موضوعات محتوى المقرر، وفي تسهيل الانتقال بين عناصره ومن هذه الدراسات (الشربيني، 2008؛ إسماعيل، 2010). ويؤكد خميس (2015، 55) على أن هناك صعوبات تواجه المتعلم عند استخدامه لبرمجيات التعلم الإلكتروني تتعلق بأنماط بنية الإبحار التي قد تصمم أحيانا بطريقة يصعب على المتعلم فهمها فتنهكه عقلياً وتششت فكره.

كما لاحظ الباحث من خلال الإطلاع على بعض الدراسات السابقة التي تناولت الإبحار سواء تلك المتعلقة بتصميم مواقع الويب التعليمية أو البرمجيات التعليمية أنها اهتمت فقط بدراسة التأثيرات الفارقة لأساليب وأدوات الإبحار على العديد من نواتج التعلم، ولكنها لم تهتم بدراسة التفاعلية بين أنماط بنية الإبحار ومتغيرات التصميم الأخرى للبرمجيات أو المقررات الإلكترونية مثل مهارات الإستماع باللغة الإنجليزية.

ومما يدعم مشكلة البحث أن بعض البحوث والدراسات السابقة أكدت على وجود مشكلات تتعلق بتصميم بنية الإبحار في محتوى المواقع والبرمجيات التعليمية وإلى طريقة عرض المحتوى في هذه المواقع والبرمجيات. فمن حيث تصميم بنية الإبحار في المحتوى اختلفت نتائج الدراسات حول فاعلية أنماط بنية الإبحار في المقررات الإلكترونية حيث أشارت بعض الدراسات إلى فعالية نمط بنية الإبحار الشبكي وفق النظرية التوسعية ومن هذه الدراسات (حامد، 2003؛ زينب الشربيني، 2008) وقد أشارت دراسات أخرى إلى فعالية نمط بنية الإبحار الهرمي وفق نموذج جانبيه ومن هذه الدراسات (المهدي والخالدي، 2002؛ Smith, 1998; Yang, Chao, 2006) في حين أشارت دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق بين نمطي بنية الإبحار الشبكي وبنية الإبحار الهرمي ومنها (دروزة، 1993؛ البعلي، 2001). ومن حيث الحاجة إلى تصميم أنماط بنية الإبحار في المقررات الإلكترونية صفة عامة والمواقع الإلكترونية خاصة، أوضحت دراسة محمد الشربيني (2008) إلى وجود اتجاه سلبي نحو البرمجيات التي تفتقد إلى أنماط واضحة لبنية الإبحار، وأوصت بضرورة مراعاة مواصفات الإبحار الجيد والتنوع في تصميم أنماط بنية الإبحار بما يتناسب مع خصائص الطلاب المتعلمين، ودراسة حازم إسماعيل (2010) التي توصلت إلى أن أنماط بنية الإبحار في البرمجيات التعليمية تؤدي إلى تنمية كل من الجوانب المعرفية والأدائية لمهارات استخدام الشبكات. ودراسة دينا إسماعيل (2008) التي أشارت إلى أن تنوع أنماط بنية الإبحار تساعد المتعلمين على التنقل والتحرك بسهولة في محتوى المواقع التعليمية خاصة إذا كان ناتج التعلم المستهدف هو تنمية معارف الطلاب حول موضوعات هذه المواقع. وقد دعم إحساس الباحث ما جاءت به توصيات المؤتمرات والبحوث حيث أكد المؤتمر الدولي التاسع لجودة المعلومات (2008) بأوربا على أهمية واجهة التصميم بالنسبة للمستخدم، وضرورة أن تتسم بالسهولة، وإلا ستكون سبب في تشويش المستخدم، وهي أحد مشاكل نظم المعلومات الإلكترونية، فالمستخدم يحرص على معرفة موضوعة داخل الموقع، وآلية وصوله للمعلومات، فإذا تعثر في الوصول للمعلومات ذات الصلة شعر بالارتباك، لذا أوصى المؤتمر بضرورة مراعاة عناصر الجودة في التصميم وخاصة فيما يتعلق بأدوات الإبحار (في فارس، 2016، 9).

أما المؤتمر الأوروبي التاسع للتعليم الإلكتروني (2010) فيشير إلى أن التقارير الواردة من المؤسسات التعليمية حول تقييم المواقع الإلكترونية تعتمد وفي المقام الأول على مدى توفر هياكل ملاحية مرنة وودية للمتعم داخل هذه

المواقع(فارس ، 2016، 9). بينما أوصت دراسة ميلر (Miller, Janic, 2005) بأهمية دراسة سلوك المتعلم أثناء استخدام أدوات الابحار داخل صفحات الويب التعليمية، وأن يخضع سلوكه للملاحى للدراسة والتقييم، وكذلك ما أكدته دراسة حسن عبد العزيز (2005) على أهمية تحديد أدوات الإبحار داخل المواقع التعليمية المقدمه عبر الإنترنت حيث تعد من أهم ركائز التصميم، التي لها تأثير كبير على المتعلمين من حيث قدرتهم على التفاعل مع الموقع ، وتحديد مسار سير المتعلم داخلها، وأوصت دراسة محمود وحمادة (2007) بأهمية فحص أنماط مختلفة للإبحار عبر مواقع الويب، ودراسة علاقتها بأسلوب التحكم، وأوصت دراسة المعتصم وخميس (2011) بضرورة إجراء العديد من البحوث حول المتغيرات التي تتعلق بالمتعلم أو مهام التعلم عند تصميم أدوات الإبحار فى برامج التعلم الإلكتروني عبر الويب.

بينما أوصت دراسة مينيتو وشين وليو (Minetou, Chen Liu, 2011, 350) على ضرورة استخدام أدوات الإبحار المناسبة والتي تعد من الضروريات القصوى في بيئات التعلم الإلكترونية، وأنه من أكثر الصعوبات التي تعترض مستخدم هذه البيئات مشكلة فقدان التوجيه "Lost Hyperspace" ومشكلة فقدان الاتجاه "Disorientation" وتوصيات المؤتمر الدولي الثامن لتكنولوجيا التعليم المتقدمة التي تعقدها جمعية مهندسو الكهرباء والإلكترونيات على أهمية إدراك تفضيلات التعلم لدى الطلاب من حيث اختيار الأدوات التعليمية الفعالة والأنشطة المناسبة (في فارس، 2016، 10). كما أن دراسة انماط الابحار تساعد في تحديد العوامل المؤثرة في السرعة الإدراكية للطلاب كوظيفة معرفية هامة تتطلب السرعة والدقة في الإدراك وهذا ما أكد عليه سراج الدين (2014) بضرورة الاستفادة من اختبارات السرعة الإدراكية في تشخيص حالات الطلاب، ومقارنتهم ببعض البعض حسب المراحل التعليمية، وحسب المستويات الدراسية والتحصيلية، والاهتمام بالوسائل والأساليب التي تساعد الطلاب على الارتقاء بمستوى سرعتهم الإدراكية.

وفي تدريس مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لاحظ الباحث وجود مشكلات تواجه الطلاب أثناء توجيههم الى الاستفادة من بعض المواقع الالكترونية المتعلقة بموضوعات اللغة الإنجليزية في وجود صعوبات لدى الطلاب تتعلق بأنماط التنقل والإبحار بين صفحات وعناصر المحتوى الإلكتروني للموقع حيث أنها تفرض عليهم نمط محدد في استعراض محتوى الصفحات دون إتاحة الفرصة لتخطي عناصر أو الاختيار من بين عناصر محددة في المحتوى، وقد يرجع ذلك إلى أن طريقة تصميم هذا المحتوى تفرض عليهم الالتزام بأسلوب تتابع معين في دراسة الموضوعات لا يمكنهم من تحقيق المرونة الكافية في الاختيار بحسب رغبتهم، ولذا فإنهم يشعرون بالملل وعدم الرغبة في المتابعة وضياح الوقت، ولذا يتطلب البحث الحالي الكشف عن أنماط بنية الإبحار في المحتوى الإلكتروني المناسبة لتدريس مهارات الاستماع، حيث أن كثيراً من الطلاب يتخرجون من المرحلة الثانوية بعد دراسة اللغة الإنجليزية لمدة لا تقل عن سبع سنوات بواقع أربع حصص أسبوعياً في السنوات الست الأخيرة ، ومع ذلك نجد تدنياً ملحوظاً في مستوى تحصيل الطلاب وعدم قدرتهم على استخدام اللغة أو تفعيلها في مواقف تتطلب استخدام اللغة الإنجليزية . ولاحظ الباحث أثناء عمله كمعلم ومشرف تربوي لمادة اللغة الإنجليزية أن هناك تدنياً في مستوى تحصيل الطلاب ومستوى مشاركتهم داخل الصف ولاحظ كذلك قلة مناسبة أنماط الإبحار وانماط التعلم لمهارات الاستماع في اللغة الإنجليزية.

لذا يمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال السؤال الرئيس الآتي: "ما أثر استخدام نمط الإبحار في المحتوى الإلكتروني في تنمية مهارات الإستماع باللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية وفقاً لأنماط تعلمهم (مستقلين / معتمدين) ؟ " **ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:**

- 1- هل يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات الطلاب في بطاقة الملاحظة للاستماع بالتطبيق البعدي ترجع إلى التأثير الأساسي لنمط بنية الإبحار (الخطي/الشبكي).
- 2- هل يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات الطلاب في بطاقة الملاحظة للاستماع بالتطبيق البعدي ترجع إلى التأثير الأساسي لأسلوب التعلم (مستقل/ معتمد).

3- هل يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات الطلاب في بطاقة الملاحظة للاستماع بالتطبيق البعدي ترجع إلى تأثير التفاعل بين نمط بنية الإبحار وأسلوب التعلم

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى ما يلي:

- 1- الكشف عن اثر اختلاف نمط الإبحار (خطي، شبكي) في المحتوى الإلكتروني في تنمية مهارات الإستماع الادائية باللغة الإنجليزية لطلاب المرحلة الثانوية .
- 2- معرفة أثر اختلاف الأسلوب المعرفي(معتمد ، مستقل) عن المجال الإدراكي في تنمية مهارات الإستماع الادائية باللغة الإنجليزية لطلاب المرحلة الثانوية .
- 3- تحديد أثر التفاعل بين نمط الإبحار والأسلوب المعرفي عن المجال الإدراكي في تنمية مهارات الإستماع الادائية باللغة الإنجليزية لطلاب المرحلة الثانوية .

أهمية الدراسة:

- تكمّن أهمية الدراسة من خلال ما يلي:
- تزويد أخصائي تكنولوجيا التعليم ومصممي التعليم الإلكتروني بمعايير التصميم التعليمي لأنماط بنية الإبحار للمواقع الالكترونية بمجال تدريس مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية
- قد تسهم الدراسة الحالية في تحديد أفضل نمط للإبحار عبر الويب، مما يسهم في زيادة وتنمية مهارات تعلّم اللغة الإنجليزية لدى الطلاب .
- مساهمة الاتجاهات الحديثة العالمية لتطوير التعليم وزيادة فعالية العملية التعليمية وجعل المتعلم محور العملية التعليمية.
- قد تسهم هذه الدراسة في تشجيع المشرفين التربويين اثناء قيامهم بالتدريب والنمو المهني للمعلمين على الاستفادة من افضل أنماط الإبحار وفقاً لأنماط التعلم ونشرها وتعميمها بالميدان على معلمي اللغة الإنجليزية.
- قد تشجع الدراسة المهتمين بمجال التدريب لمعلمي اللغات على إقامة بعض الدورات التدريبية في مجال تحسين مهارة الاستيعاب السمعي من خلال استخدام برمجيات حسب أنماط الإبحار والتعلم .

فروض الدراسة :

- 1- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعات التجريبية في بطاقة الملاحظة لمهارات الاستماع الادائية باللغة الإنجليزية ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف نمط الإبحار .
- 2- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعات التجريبية في بطاقة الملاحظة لمهارات الاستماع الادائية باللغة الإنجليزية ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف الأسلوب المعرفي(معتمد ، مستقل) عن المجال الإدراكي
- 3- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعات التجريبية في بطاقة الملاحظة لمهارات الاستماع الادائية باللغة الإنجليزية ترجع لتأثير التفاعل بين نمط الإبحار والأسلوب المعرفي عن المجال الإدراكي

مصطلحات الدراسة:

الإبحار: يعرفه الشربيني (2009، 2260) بأنه " تلك العملية التي تساعد المتعلم على التجوال بين أجزاء المحتوى المختلفة المقدم من خلال البرمجية، ويمكنه من استعراضه والوصول إليه، بهدف التعرف على هذا المحتوى ومن ثم اكتسابه". ويعرف بأنه " قدرة المتعلم على التحرك داخل البرمجية التعليمية بطريقة تؤهله لاكتساب أكبر قدر من المعرفة، كأن يكون قادراً على التحرك إلى الصفحة الأخيرة والعودة إلى أول الصفحة أو اختيار ما يريد أن يقوم به من تغيير مستوى المادة العلمية أو إنهاء البرمجية" (الغزو، 2004، 190). **ويعرفه الباحث إجرائياً** على أنه " قدرة المتعلم على التجول داخل المحتوى التعليمي عبر الويب وفق تفرع معين لا يسبب له تشتتاً ويساعده في الوصول إلى

المعلومات بسهولة ويسر". والإبحار الخطي: يعرفه شفيق (2014، 157) بأنه " النمط الذي يتيح للمتعلم التعلم عبر المتابعة من أول شريحة إلى آخر شريحة . والإبحار الشبكي: هو النمط الذي يجعل المتعلم يبحر إلى أي موضوع أو عنصر بأقل عدد من العمليات، ويكون المحتوى مجزأ إلى أجزاء متعددة وكل جزء مترابط مع الأجزاء الأخرى فيما بينهما بروابط ووصلات.

مهارات الإستماع باللغة الإنجليزية: Listening Comprehension Skill : قدرة الطالب على تمييز وفهم ما يستمع إليه بهدف التعلم وبهدف إكسابه آداب ومهارات الاستماع في المواقف الحياتية الحقيقية (المالكي، 2011، 12) وعرفها مجلي (2011، 13) بأنها مهارات الفهم ودقته والاستعداد للاستماع بفهم وإدراك الفكرة العامة التي يدور حولها الحديث، والقدرة على متابعة تعليمات شفوية، وفهم المقصود منها، والقدرة على تلخيص المسموع، والتمييز بين الحقيقة، والخيال مما يقال، وإدراك العلاقات بين الأفكار المعروضة، وتصنيف الأفكار التي تعرض لها المتحدث، وربط الجديد المكتسب بالخبرات السابقة ، وإدراك العلاقة بين المسموع من الأفكار، والخبرات السابقة، والقدرة على مشاركة المتحدث عاطفياً، والقدرة على التنبؤ بما سينتهي إليه الحديث . ويُعرفها الباحث إجرائياً بأنها المهارات المعرفية التي يقيسها الاختبار التحصيلي والمهارات الادائية التي تقيسها بطاقة الملاحظة في (الصوتيات والقواعد والفهم العام) .

الأساليب المعرفية: Cognitive methods: يعرفها الشرقاوي (2015، 82) بأنها " تفضيل الفرد لنمط ما من أنماط معالجة المعلومات". والاستقلال عن المجال الإدراكي: يعرفه رمود (2013، 81) القدرة على فصل الجزء عن الكل الذي يتضمنه، فلكي يتم استخلاص شكل ما من محتوى بصري معقد فإن الخصائص الوظيفية لهذه المهمة تحدد ملامح المتعلمين الذين يتمتعوا بخصائص وقدرات تحليلية، لكن الذين لا يقومون بمثل هذه الأدوار ينتمون للاعتماد على المجال الإدراكي، وهو الفرد الذي يستطيع إدراك الموضوع منفصل عما يحيط به من عناصر أخرى ، والإعتماد على المجال الإدراكي: يرى جودنف (Goodenough, 1977, 671) الوارد في رمود (2013، 80) أن الاعتماد على المجال الإدراكي انعكاس للمدى الذي يستخدمه المتعلم من الاعتماد على التلميحات الخارجية، لتنظيم ذلك الفرد الذي لا يستطيع إدراك الموضوع إلا في تنظيم شامل كلي للمجال بحيث تضل الأجزاء الأرضية غير واضحة عن المجال. وإجرائياً كما يقيسه مقياس اختبار الاشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) لأولتمان وأراسكن وويتكن الذي عرّبه الشرقاوي والخضري (2002).

حدود الدراسة: تلتزم الدراسة بالحدود الآتية:

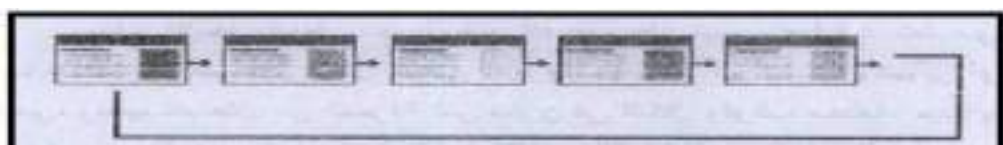
- **الحدود المكانية:** تم تحديد مكان تطبيق الدراسة في ثانوية الملك فهد بمحافظة الطائف.
- **الحدود البشرية:** تم التطبيق على طلاب الصف الثاني و الثالث الثانوي .
- **الحدود الموضوعية:** تمّ تحديد موضوعات الدراسة في أثر نمط الإبحار (الخطي والشبكي) في المحتوى الإلكتروني وهي (برمجية تعليمية) قائمة على نمط الإبحار الخطي والشبكي - على تنمية مهارات الإستماع باللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية وفقاً لأساليبهم المعرفية (معتمدين ، مستقلين)

الإطار النظري للبحث :

يُعرّف الإبحار بأنه الوسائط التي يستطيع من خلالها المتعلم أن يكتشف المعلومات ويتحكم في التعامل مع تلك الوسائط سواء كانت نصوصاً، أو رسوماً، أو صوراً، كما يمكن تعريفه على أنه قدرة المتعلم على التحرك داخل البرنامج أو الموقع بطريقة تؤهله لاكتساب أكبر قدر من المعرفة. (الغزو، 2004، 20). ويعرفه جيمس (James, 2007:22) أنه " عملية منظمة من الإرتباطات التي تمكن المستخدم من الوصول إلى المعلومات". ويعرف الإبحار Navigation بأنه " عبارة عن بيئة تعلم قائمة على الكمبيوتر تتميز بأنها بناء من العُقد، والروابط التي يتم من خلالها عرض المعلومات بصورة تتصف بالشمول، والعمق، مع الاعتماد على التكامل بين الوسائط المختلفة مثل: الرسوم، والصور، والأصوات، والفيديو، بالإضافة إلى النصوص (هنداوي، 2005م، 16). ويقصد ببنية الإبحار في المحتوى تنظيم عناصر ومكونات

المحتوى الإلكتروني بطريقة تساعد المتعلم على التحرك داخل البرنامج أو المقرر أو الموقع الإلكتروني بطريقة تؤهله لاكتساب أكبر قدر من المعرفة واختيار ما يريد أن يتعلمه، ولذا تعد بنية الإبحار من المتغيرات الهامة في تصميم المواقع و المقررات الإلكترونية لأهميتها في مساعدة المتعلم على الوصول إلى المعلومات واسترجاعها والربط بينها (عبدالعليم، 2014، 8). وتتفق بعض الدراسات والأدبيات على تصنيف أنماط الإبحار Navigation Hierarchical Structure إلى عدة أنماط وهي: خطي Liner ، وشبه خطي Semi Liner ، والقائمة Menu ، وهجين Hybrid ، وشبكي Network ، وهرمي Hierarchical وقد تناولها كلاً من (خميس، 2000؛ Farrell, 2000؛ Heder Juvina, 2005؛ Craaikamp ؛ هنداي، 2005؛ 2007، 2007، Gwidzka, Spense, 2007) وما أورده كل من اليزبيث (Elizabeth, 2009) وطلبة (2011، 236) ونوبي (2014، 27) بعض أنماط الإبحار التي يمكن استخدامها في تصميم المحتوى الإلكتروني عبر بيئة الويب، منها:

1. **نمط الإبحار الخطي: Linear Navigation:** يعد أبسط أنواع الإبحار وأقلها تعقيداً وفيه يمكن للمتعم التعم عبر المتابعة من أول شريحة إلى آخر شريحة (شفيق، 2014، 143). ويرى خليفة وجاد (2013، 8) أنه يمكن تقسيم هذا النمط إلى شكلين: السير في اتجاه واحد ولكنه يسمح بالرجوع للخلف و السير في اتجاه واحد ولا يسمح بالرجوع، حيث يعد أبسط طريقة لتنظيم المعلومات والمحتويات داخل المحتوى الإلكتروني في تسلسل، وقد يكون ترتيباً متسلسلاً زمنياً، سلسلة من الموضوعات المنطقية تتقدم من العام إلى الخاص، أو الأبجدي، كما هو الحال في الفهارس والموسوعات والمعاجم (شفيق، 2014، 143). وفي كثير من الأحيان يسمح نمط إبحار الخطي بالتقدم خطوة واحدة للأمام أو خطوة واحدة إلى الوراء على حد سواء، وتكون نهاية التسلسل في نهاية صفحات المحتوى، أو حلقة العودة إلى الصفحة الرئيسية، ويفيد الإبحار الخطي المبتدئين الذين لم يعتادوا على التعامل مع الإنترنت أو أولئك الذين لا يشعرون بالثقة ، كما يتبين بشكل (1) .

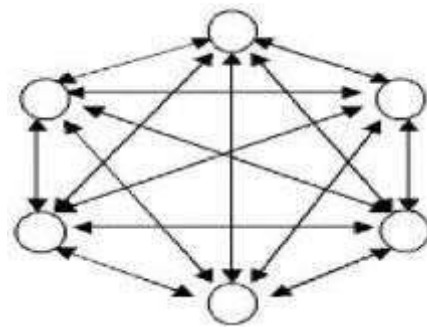


شكل (1) الإبحار الخطي في أبسط صورته، المصدر (شفيق، 2014، 143)

ويتناسب نمط الإبحار الخطي مع مبادئ التمرين المركز في المحتوى، والذي يشير إلى تركيز محاولات التعلم أو جلسات الممارسة في صورة متصلة، كما يرتبط أيضاً بالطريقة الكلية في تعلم المهارات، ويقصد بها أن المتعلم يركز على العمل كله في المرة الواحدة دون أن ينتبه انتباهها مفصلاً إلى الواحدة دون أن ينتبه انتباهها مفصلاً إلى الوحدات التي يتألف منها (محمود، حمادة ، 2007، 64) كما يرتبط الإبحار الخطي عبر الويب بعدد من النظريات منها نظرية التعلم الموقفي والتي يركز التعلم فيها على أن هناك أكثر من إجابة صحيحة للمشكلة الواحدة، بحيث يتم تناول المشكلة وحلها عن طريق تقسيمها إلى عدة مشكلات فرعية بسيطة توضع في عدد من المستويات ويتم الربط بين هذه المستويات من خلال مجموعة من العمليات المتتالية وهي (التصنيف، والتلخيص، والتنبؤ، وإعادة التنظيم، والملاحظة، والاستنتاج)، وأيضاً نظرية معالجة المعلومات، وتقوم هذه النظرية على أساس أن تخزين ومعالجة المعلومات في ذاكرة الحاسب تشبه تناولها ومعالجتها في الذاكرة البشرية حيث يتم نقل المعلومات من أجهزة التسجيل الحسية (الحواس) إلى الذاكرة العاملة ثم يتم بناء صلات بين المعلومات الموجودة في الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى، ثم تعالج في الذاكرة من خلال الترميز والتخزين والاسترجاع، والتعلم يحدث وفقاً لاستراتيجية معالجة المعلومات من خلال مدخلات تتمثل في المثيرات البيئية الجديدة (المعلومات)، والتي يتم إدراكها من خلال الحواس ثم يتم معالجتها بعمل شبكة من التمثيلات، بحيث يتم دمج المثيرات البيئية الجديدة في بيئة تعلم الفرد السابقة لبناء البنية المعرفية الجديدة، ثم يتم إصدار المخرجات في صورة استجابات (شفيق، 2014، 144). ويمتاز الإبحار الخطي عبر الويب أنه يقوم على تيسير عملية التعلم ذي المعنى

ومساعدة المتعلم على فهم الهيكل البنائي للمعرفة، ويساعد على تصميم وتطوير أي مقرر تعليمي، وتقديم كم هائل من المعرفة التي تخزن في أشكال وقوالب مختلفة، حيث يتم ربط هذا الكم بواسطة عدد متنوع من أنماط العلاقات والارتباطات مما يتيح للمتعلم فرصة اختيار نمط العرض المناسب له، وسرعة عرض المعلومات وسرعة الوصول إليها بأشكالها المختلفة واسترجاعها بسرعة كبيرة من خلال توافر مجموعة من المحطات الترابطية التي تسهل من الوصول إلى المعلومات واسترجاعها (شفيق، 2014، 144).

2. **نمط بنية الإبحار الشبكي Navigation Network Structure Patterns:** عرّفه طلبية (2010، 260) بأنه "أسلوب لتنظيم معمارية الإبحار في عناصر المحتوى الإلكتروني لمقرر ما في بيئة التعلم القائم على الويب بشكل شبكي بحيث يرتبط كل عنصر فيه بمجموعة من العناصر الأخرى بما يضمن حرية كاملة للمتعمّل في الانتقال بين أجزاء وعناصر المحتوى المختلفة وفي أي اتجاه يريده المتعلم" أي لا يوجد إلزام بالتجول في اتجاه معين بل حرية كاملة في الاختيار والتجول بين عناصر وأجزاء المحتوى. ويرى خليفة وجاد (2013، 9) أن هذا النمط وهو تصميم مركب علي شكل شبكة من الخطوات المتصلة ببعضها، وتكون الموضوعات في هذا النوع من العروض مجزأة إلى أجزاء متعددة بينهما روابط ووصلات، ويرى العمدة (2014، 153) أنه تصميم إبحاري يتصف بالحرية عند سير المتعلمين في العرض من خلاله لكنه مركب في شبكة من الخطوات المتصلة ببعضها، وتكون الموضوعات في هذا النوع من العروض مجزأة إلى أجزاء متعددة بينها روابط ووصلات، ويمكن للمتعمّل أن يسير في أي اتجاه أثناء تعلمه واكتشافه لمحتويات العرض. ويتيح هذا النمط من الإبحار حرية كبيرة للمتعمّل في عملية الإبحار، ويمكن القول أن الإبحار الهرمي يسير كالآتي: يبدأ المتعلمين من الصفحة الرئيسية، ثم يتخذون المسار الذي يمثل أهمية أكبر لهم ثم يتخذون خيارات إضافية مع إنقسامات المسارات، وعلى ذلك تصبح المعلومات أكثر تحديداً، وتعد طريقة الإبحار الهرمي هي أفضل طريقة لتنظيم المعلومات المعقدة، وذلك لأن مواقع الإنترنت عادة ما يتم تنظيمها حول صفحة واحدة، والإبحار الهرمي مألوف جداً في تنظيم مواقع الشركات والمؤسسات، حيث يرى معظم المستخدمين أن العثور على المعلومات من خلال هذا الإبحار سهل (شفيق، 2014، 144) وعرض رمود (2013، 83) تصميم نمط الإبحار الشبكي Network Navigation Style كما بالشكل (5) حيث أنّ هذا النمط عبارة عن تصميم مركب للإبحار على شكل شبكة من الخطوات المتصلة ببعضها البعض، وتقسّم فيه الموضوعات إلى أجزاء متعددة، بينها روابط ووصلات، ويمكن للمتعمّل أن يسير في أي اتجاه أثناء عملية التعلم، واكتشاف عناصر المحتوى.



شكل (2) نمط الإبحار الشبكي، المصدر (رمود، 2013، 83)

ويرى مارتين (Martin, 2008, 83) تزداد الروابط بين العقد Nodes في تصميم هذا النمط، مما يؤدي إلى سهولة الإبحار، والتحكم، والتجول، ليساعد المتعلم على التخطيط لتعلمه الخاص، حيث أكدت نظرية معالجة المعلومات على أن التعلم عملية تحدث داخل الفرد، وتركز على العمليات العقلية التي يجريها لمعالجة المعلومات التي يستقبلها، كما يوفر هذا النمط للمعلم متعة الاستخدام، من خلال ترتيب الموضوعات مجزأة إلى أجزاء متعددة بينها روابط ووصلات، ويمكن للمتعمّل أن يسير في أي اتجاه يريده لاكتشاف المحتوى وعرضه، كما أن هذا النمط يحقق مزيد من الحرية والثراء

المعلوماتي ، ويتيح حرية ممارسة الأنشطة التعليمية والتدريب المستمر عليها في مساعدة المتعلم على إيجاد الحلول والبدائل المتعددة واختيار أفضلها، وهذا ما يوفره نمط الإبحار الشبكي ببيئة التعلم الإلكتروني.

وفي تدريب طلاب المرحلة الثانوية لتنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية فتشير الدراسات التربوية إلى أن الطلبة لن يتقنوا المهارات الدراسية ما لم يتلقوا تدريباً واضحاً على استخدامها، والتركيز الحالي في التربية وعلم النفس يقوم على تصميم طرائق تدريسية مناسبة لمساعدة الطلبة على أن يتعلموا كيف يتعلمون (Miller,2000)، فهناك اعتقاد غير صحيح لدى بعض مخططي المناهج وبعض التربويين هو أن الفرد يمكن أن يصبح مستمعاً جيداً، وأن يتقن مهارات الاستماع من تلقاء نفسه دون أن يتقن مهارات الاستماع من دون تعلم مقصود ودون برنامج استماعي موضوع ويتضمن تدريس الاستماع عدداً من المبادئ التي يجب الالتفات إليها، حتى يتم تحقيق أهداف تدريسه بيسر وسلامة، وقد اقترح مورلي (Morlly,1995) المبادئ الآتية لتحسين برامج التعليم لتنمية مهارات الاستماع أوردها مجلي (2011)

- تكون دروس الاستماع ذات أهداف محددة ومقررة بعناية، كما يجب أن يراعي التكامل في هذه الأهداف مع المنهج كله، ويجب أن تكون واضحة المضمون بالنسبة للمعلم والطلبة.
- تتدرج دروس الاستماع من الاستماع البسيط إلى الاستماع المعقد.
- يراعي إيجابية الطالب في دروس الاستماع.
- تزيد دروس الاستماع من التأثير في التذكر، وهذه المادة يجب أن توجد في صلب الدروس.
- تركز دروس الاستماع على "التذكر الواعي".

وقسم التربويين مهارات الاستماع إلى أربعة أقسام رئيسية أوردها زياد (2011م) كما يلي:

أولاً : مهارات الفهم ودقته، وتتكون من العناصر الآتية: الاستعداد للاستماع بفهم والقدرة على حصر الذهن، وتركيزه فيما يستمع إليه وإدراك الفكرة العامة التي يدور حولها الحديث وإدراك الأفكار الأساس للحديث واستخدام إشارات السياق الصوتية للفهم وإدراك الأفكار الجزئية المكونة لكل فكرة رئيسية والقدرة على متابعة تعليمات شفوية، وفهم المقصود منها.

ثانياً : مهارات الاستيعاب، وتتكون من العناصر التالية: القدرة على تلخيص المسموع ، والتمييز بين الحقيقة، والخيال مما يقال، والقدرة على إدراك العلاقات بين الأفكار المعروضة، والقدرة على تصنيف الأفكار التي تعرض لها المتحدث.

ثالثاً : مهارات التذكر ، وعناصرها كالتالي : القدرة على تعرف الجديد في المسموع ، وربط الجديد المكتسب بالخبرات السابقة، وإدراك العلاقة بين المسموع من الأفكار، والخبرات السابقة، والقدرة على اختيار الأفكار الصحيحة؛ للاحتفاظ بها في الذاكرة.

رابعاً: مهارة التدنوق والنقد، وتتصل بها العناصر الآتية مثل حسن الاستماع والتفاعل مع المتحدث .

القدرة على مشاركة المتحدث عاطفياً ، والقدرة على تمييز مواطن القوة ، والضعف في الحديث، والحكم على الحديث في ضوء الخبرات السابقة ، وقبوله أو رفضه ، وإدراك مدى أهمية الأفكار التي تضمنها الحديث ، ومدى صلاحيتها للتطبيق ، والقدرة على التنبؤ بما سينتهي إليه الحديث .

وهناك العديد من الدراسات التي استخدم فيها برامج للوسائط المتعددة وبرامج تعليمية لتنمية مهارات الاستماع في اللغة الإنجليزية كدراسة عبد الحميد والغول وشعير و شعيب (2017) التي كشفت عن فاعلية التعلم الترفيهي الإلكتروني في تنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية ودراسة اليحي والعيان (2017) التي كشفت عن فاعلية القصص الرقمية في تدريس اللغة الإنجليزية على تنمية مهارات الاستماع، ودراسة أبو المجد (2015) التي تبين فيها فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الاستماع الاستيعابي لدى طلاب اللغة الإنجليزية عبر مودبول قائم علي بيئة تعلم شخصية قائمة علي مدخل الأنشطة، ودراسة السلمي (2015) التي أكدت على أثر استخدام الوسائط المتعددة في تحصيل طلاب

الصف الثالث المتوسط لمهارات التعرف القرائي والفهم القرائي ومهارات القراءة المسحية والتصفحية في مادة اللغة الإنجليزية، ودراسة العتيبي (2011) التي تبين فيها أثر أنشطة الوسائط المتعددة على مهارات الاستماع لدى طالبات الجامعة، ودراسة المالكي (2011) التي كشفت عن أثر برنامج قائم على الفيديو التفاعلي في تنمية المهارات الاستيعابية باللغة الإنجليزية، ودراسة سلمى اليامي (Al-Yami, 2008) التي كشفت عن فعالية الأنشطة التفاعلية في تنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية

ومن خلال ما سبق فإنه تحتل مهارة الاستماع المرتبة الأولى من حيث الأهمية في تعلم اللغات الأجنبية وخاصة اللغة الإنجليزية، ولإتقان هذه المهارة من قبل التلاميذ، يجب أن يتم تحديد الأسلوب المعرفي للتعلم والذي يسهم في إكتساب اللغة حيث يُقصد بالأساليب المعرفية بأنها " تفضيل الفرد لنمط ما من أنماط معالجة المعلومات التخائية (2011، 410)

ويشير فندرهيدين (Vanderheyden,2010,13) إلى أن أساليب التعلم تتصف بالثبات النسبي لدى المتعلمين، أي يمكن تعديلها وتغييرها ولكن بصعوبة وبطء ، كما يمكن قياسها بوسائل لفظية أو غير لفظية، ويجب عند تصميم بيئات التعلم أن يراعى المضمون التعليمي الاعتبارات الخاصة بالأسلوب الإدراكي لأنه عامل مهم في تخطيط وبناء وتقديم المحتوى التعليمي. ويوضح الشرقاوي (2015) أن الأساليب المعرفية الأكثر استخداما هي: التبسيط المعرفي مقابل التعقيد المعرفي- المخاطرة مقابل الحذر - الاندفاع مقابل التأمل - التسوية مقابل الإبراز- تحمل الغموض والخبرات غير الواقعية- التمايز التصوري - البأورة مقابل الفحص - الإنطلاق مقابل التقييد - الضبط المرن مقابل الضبط المقيد. وأن أسلوب التعلم (مستقل، معتمد)، يعد من أكثر الأساليب المستخدمة في المجالات التربوية والمهنية، حيث يهتم بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وما به من تفاصيل، أي يتناول قدرة الفرد على إدراكه لجزء من المجال كشيء مستقل أو منفصل عن المجال المحيط ككل.

ويعرف رمود (2012، 455) الاستقلال عن المجال الإدراكي، بأنه القدرة على فصل الجزء عن الكل الذي يتضمنه، فلكي يتم استخلاص شكل ما من محتوى بصري معقد فإن الخصائص الوظيفية لهذه المهمة تحدد ملامح المتعلمين الذين يتمتعوا بخصائص وقدرات تحليلية، لكن الذين لا يقومون بمثل هذه الأدوار ينتمون للاعتماد على المجال الإدراكي. ويؤكد الشرقاوي (2015، 256) أنه توجد علاقة بين الاعتماد عن المجال الإدراكي مقابل الاستقلال والتحصيل الدراسي والمهني، وأن الأفراد المستقلين عن المجال الإدراكي لديهم مرجعيات داخلية تحول دون تداخل أو تشويه المجال الإدراكي، حيث أنهم أقل تأثراً من نظرائهم المعتمدين على المجال الإدراكي الذين يدمجون الأجزاء عن طريق تشويه المعلومة من المجال المحيط.

ومن السمات المميزة للمستقلين؛ قدرتهم على إعادة تنظيم وبناء المثبرات المقدمة، عندما توجد استفادة من ذلك(الغامدي، 2014، 12) . كما أن الأفراد المستقلين عن المجال الإدراكي يميلون لاستخدام الاستراتيجيات التحليلية في الاختيارات الفرعية التي تعرضوا لها، بينما يميلون المعتمدين لاتجاه استخدام الاستراتيجيات الكلية، و أن المستقلين عن المجال يتبنوا منهج تحليلي لحل المشكلات حيث يستخدموا التلميحات الموجودة في المجال، ويمكن استخلاص التلميحات الأخرى اللازمة لإتمام المهمة أما المعتمدين على المجال فيتخذوا موقف سلبي وينتبهوا بصورة كبيرة للتلميحات البارزة دون ارتباطها.(رمود، 2013، 85)

كما أكدت الغامدي(2014) عن وجود تفاعل بين أنماط الابداع والأساليب المعرفية فالمتعلم النشط يميل إلى الحصول على المعلومات وفهمها عن طريق إجراءات عملية تطبيقية، كماناقشتها أو تطبيقها أو شرحها للآخرين، ويميل إلى العمل الجماعي، بينما يفكر المتعلم التأملي في المعلومات بهدوء أولاً، ويميل إلى العمل الفردي، ويتطلب هذا توفير محتوى تعليمي يناسب أسلوب التعلم الخاص به، وتهيئة مواقف تعليمية تجعله أكثر نشاطا وفاعلية في العملية التعليمية

وأشارت نتائج العديد من الدراسات لانماط و اساليب الإبحار وتفاعلها مع الانماط المعرفية حيث توصلت نتائج كما توصلت نتائج دراسة الغامدي (2014) عن وجود فروق بالاختبار التحصيلي المعرفي لصالح القياس البعدي لكلاً من الطالبات المستقلات والمعتمدات عن المجال الإدراكي اللواتي درسن المحتوى بنمط الإبحار الخطي بينما لا توجد فروق على نتائج القياس البعدي لبطاقة الملاحظة لكلاً من المعتمدات والمستقلات عن المجال الإدراكي بين اللواتي درسن بنمط الإبحار الخطي والتشعبي.

وكشفت نتائج دراسة الزهراني (2013) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التي تم تدريسها بنمط الإبحار الشبكي وكذلك تبين وجود فروق لصالح الطلاب من الخبرة السابقة المرتفعة وتبين وجود أثر لصالح التفاعل بين نمط الشبكي والمرتفع على تحصيل الطلاب

وأيضاً توصلت نتائج دراسة العمدة (2014) عن وجود فروق دالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري بنمط الإبحار الشبكي في تنمية مهارات التحصيل المهاري ، ودراسة شفيق (2014) التي تبين فيها وجود أثر اختلاف نمط الإبحار عبر الويب على تنمية مهارات إنتاج عناصر التعلم الرقمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية لصالح الهرمي. ودراسة بو ججوح، (2013) التي تبين فيها عدم وجود تفاعل دال إحصائياً بين الأسلوب المعرفي وطريقة التدريس في تنمية مهارات البحث العلمي والدافعية نحوه.

كما توصلت نتائج دراسة رمود (2013) عن التفاعل بين نمطي الإبحار وبيئة التعلم الإلكتروني وأسلوب التعلم حيث يوجد أثر لنمط كلاً من (الإبحار الشبكي والهرمي) ببيئة التعلم الإلكتروني في زيادة تحصيل الجوانب المعرفية والادائية لمهارات تصميم صفحات الويب التعليمية لدى الطلاب كلاً من (المستقلين والمعتمدين) عن المجال الإدراكي، كما يوجد تفاعل دال إحصائياً للتفاعل بين نمطي الإبحار (الشبكي، الهرمي) وأسلوب التعلم في تنمية الجوانب الأدائية لمهارات تصميم صفحات الويب التعليمية. كما كشفت نتائج دراسة زينب إسماعيل (2012) عن أثر التفاعل بين نمط أداة الإبحار (النقاط الساخنة في مقابل التكبير الرقمي) لمصورات الكتاب الإلكتروني والأسلوب المعرفي (التبسيط في مقابل التعقيد المعرفي) في تنمية مهارات التفكير البصري

كما توصلت دراسة رمود (2012) الى أثر اختلاف نمطين لتصميم المقررات الالكترونية والأسلوب المعرفي على زيادة التحصيل حيث تبين وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين (المستقلين والمعتمدين) كلاً على حدة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لقياس الجوانب المعرفية لوحدة استخدامات الكمبيوتر في التعليم، لصالح التطبيق البعدي. كما توصلت دراسة الأسمرى (2011) إلى أثر التفاعل بين نمط الإبحار (الخريطة- قائمة المحتويات) في برمجيات الوسائط المتعددة التعليمية والأسلوب المعرفي على التحصيل الأكاديمي لصالح مجموعة قائمة المحتويات ولم يتبين وجود فروق للتفاعل بين اساليب المعرفية والابحار.

وفي دراسة المزيد (2011) توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبيتين (المجموعة التي درست بنمط الإبحار الخطي والمجموعة التي درست بنمط الإبحار من خلال القائمة). وفي دراسة حجازي (2011) تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات المجموعات التجريبية على اختبار حل المشكلات فيما يتصل باختلاف أسلوبهم المعرفي المستقل في مقابل المعتمد على المجال الإدراكي، بينما تبين وجود فروق بين متوسطات المجموعات التجريبية على اختبار حل المشكلات فيما يتصل ببنية الإبحار في الكتاب الإلكتروني لصالح المجموعة التي تستخدم بنية الإبحار الشبكي ، كما تبين وجود فروق تعزى الى التفاعل بين بنية الإبحار (هرمي في مقابل الشبكي) والأسلوب المعرفي للمتعلم (مستقل في مقابل معتمد) لصالح المستقل الشبكي. وفي دراسة المعتصم وخميس (2011) تبين أنه لا يوجد تأثير أساسي لأساليب الإبحار وأسلوب التعلم بين متوسطي درجات كل من الطالبات اللاتي درسن الموقع بنمط القوائم المنسدلة، والطالبات اللاتي درسن الموقع بنمط قوائم الإطار على الكسب في درجات التحصيل، وزمن التعلم، ومقياس التقرير الشخصي للقابلية للاستخدام. ولا يوجد أثر إحصائي يرجع

إلى التفاعل بين أساليب الإبحار وأسلوب التعلم على نفس المتغيرات. وفي دراسة شريف شعبان (2010) تبين عدم وجود أثر التفاعل بين نمط الإبحار والأسلوب المعرفي على تنمية مهارات تصميم مواقع الويب التعليمية ، وتوصلت نتائج دراسة الجمل (2009) عدم وجود فروق دالة إحصائية ترجع إلى التفاعل بين اختلاف نمط الإبحار والأسلوب المعرفي في برامج التعلم الإلكتروني .

منهج الدراسة ومتغيراتها :

تم استخدام المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي القائم على استخدام تصميم المجموعات التجريبية ذو التصميم العامل (2 x 2) (المجموعة التجريبية الأولى) (التي تم تدريسها باستخدام نمط الإبحار الخطي للمستقلين، والمجموعة التجريبية الثانية) (التي تم تدريسها باستخدام نمط الإبحار الخطي المعتمدين، والمجموعة التجريبية الثالثة التي تم تدريسها باستخدام نمط الإبحار الشبكي مستقلين والمجموعة الرابعة الشبكي المعتمدين) بالقياس قبلي - بعدي، مُقاساً بالاختبار التحصيلي المهاري في الإستماع باللغة الإنجليزية.

متغيرات الدراسة:

1. المتغير مستقل :

- نمط الإبحار في المحتوى الإلكتروني وله مستويين (الخطي والشبكي)
- الأسلوب المعرفي وهو متغير تصنيفي وله مستويين (الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي) .

2. المتغير التابع: درجات مهارات الإستماع باللغة الإنجليزية مُقاسة بالاختبار التحصيلي المهاري

التصميم التجريبي

تم استخدام التصميم شبه التجريبي القائم على استخدام تصميم عاملي (2 x 2) ويُبين الجدول (1) التصميم شبه التجريبي للدراسة.

الجدول رقم (1) التصميم شبه التجريبي للدراسة

المجموع	نمطي الإبحار			
	الخطي	الشبكي	المجموع	
30 طالباً	م: 15 طالباً	م: 15 طالباً	الاستقلال	الإسلوب المعرفي
30 طالباً	م: 15 طالباً	م: 15 طالباً	الاعتماد	
60 طالباً	30 طالباً	30 طالباً	المجموع	

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة المستهدف من جميع طلاب الصف الثاني والثالث الثانوي من مدرسة الملك فهد الثانوية في تعليم الطائف وفق إحصائيات مكتب التعليم بمحافظة الطائف للعام الدراسي 1440/1441 هـ عينة الدراسة:

تم تطبيق مقياس مقياس اختبار الاشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) لأولتمان وأراسكن وويتكن الذي عرّبه الشرفاوي والخضري (2002) على مجتمع الدراسة من طلاب الصف الثاني و الثالث الثانوي الكترونياً وتصحيح المقياس وتم إختيار عشوائياً (30) طالباً مستقلاً تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتي المعالجة التجريبية (15) طالباً مستقلاً يُقدّم لهم المحتوى التعليمي بنمط الإبحار الخطي و (15) طالباً مستقلاً بنمط الإبحار الشبكي، وكذلك تم إختيار عشوائياً (30) طالباً معتمداً تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتي المعالجة التجريبية (15) طالباً معتمداً يُقدّم لهم المحتوى التعليمي بنمط الإبحار الخطي و (15) طالباً معتمداً بنمط الإبحار الشبكي

ادوات الدراسة :

لتحقيق اهداف الدراسة والاجابة عن اسئلتها واختبار فرضياتها تمّ بناء وتصميم ثلاثة أدوات أساسية في الدراسة وهي مقياس الأسلوب المعرفي مستقلين والمعتمدين، والاختبار التحصيلي لقياس الاداء المعرفي المهاري

لاكتساب مهارات معرفية لإستماع اللغة الإنجليزية وتصميم محتوى تعليمي لتنمية مهارات الاستماع في اللغة الإنجليزية بنمط الابحار الخطي والشبكي وذلك على النحو التالي:

(1) اختبار الاشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) لأولتمان وأراسكن وويتكن

تمّ استخدام مقياس الشرقاوي والخضري (2002) الذي عرّبه من مقياس اجنبي صممه "ويتكن وآخرون" (Witkin, et al, 1977) يتكون من أربعة مواقف حسية إدراكية، هي: اختبار الأشكال المتضمنة، اختبار تعديل الجسم، اختبار المؤشر والإطار، اختبار الحجرة الدوارة، وأستخدم اختبار الأشكال المتضمنة Embedded Figure Test في الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الأسلوب المعرفي (الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي)، ويهدف لمعرفة الأسلوب المفضل للتفكير، وتمثل مهمة المفحوص في استخراج شكل بسيط متضمن بداخل شكل أكبر وأكثر تعقيداً، وتتكون بطارية اختبارات الأشكال المتضمنة (الصورة المجمع) من ثلاث اختبارات هي: اختبار الأشكال المتضمنة للراشدين، واختبار الأشكال المتضمنة للأطفال، واختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية). (الشرقاوي، 2015، 148) **ويتكون الاختبار في** القسم الأول: خاص بالتدريب، ولا تحتسب درجته في تقدير المفحوص ويتكون من سبع فقرات، ومدة الإجابة عليها دقيقتان أما بالقسم الثاني: يتكون من تسع فقرات متدرجة الصعوبة ومدة الإجابة عليها خمس دقائق والقسم الثالث: يتكون من تسع فقرات متدرجة الصعوبة ومدة الإجابة عليها خمس دقائق (الشرقاوي، 2015، 148). وبالمحصلة يتكون الاختبار من ثمانية عشر سؤالاً، وكل سؤال عبارة عن مجموعة أشكال هندسية معقدة ومتداخلة، وفي نهاية كراسة الاختبار وعلى صفحة واحدة يوجد ثمانية أشكال هندسية بسيطة مثل مثلث، مربع، مكعب... إلخ، والمطلوب من المتعلم استخدام قلم رصاص هو تحديد أضلاع الشكل البسيط داخل الشكل المعقد. والدرجة الكلية للاختبار 18 درجة بواقع درجة واحدة لكل مفردة من القسمين الثاني والثالث، وكلما زادت درجة المتعلم، كان ذلك دليلاً على استقلاله الإدراكي والعكس. (أنور محمد الشرقاوي، 2009، 42) واستخدم الاختبار في دراسات عديدة منها دراسة صالحة الغامدي (2014) ودراسة رمود (2013) وفي دراسة رمود (2012) ودراسة أميرة حجازي، وقد توافرت للمقياس دلالات الصدق والثبات، فقد تبين توافر صدقه التلازمي حيث ارتبط مع اختبارات كمحك خارجي مع اختبار المؤشر والإطار الإدراكي واختبار تعديل الجسم وقد أورد الشرقاوي (2015، 89) مؤشرات صدق الاتساق الداخلي والصدق التلازمي وتوافرت له ثبات التجزئة النصفية وثبات التجانس الداخلي كرونباخ الفا، كما تبين مناسبة فقراته من حيث معاملات الصعوبة والتمييز. وأعطيت الإجابة الصحيحة (1) ولا شيء للإجابة الخاطئة، بحيث إذا حصل المفحوص على درجة تقل عن (9) اعتبر معتمداً عن المجال الإدراكي وإذا حصل على الدرجة (9) فأكثر يُعد مستقلاً عن مجال الإدراكي.

(2) الاختبار التحصيلي المهاري

تمّ بناء اختبار تحصيلي يقيس مهارات الاستماع للغة الإنجليزية إلكترونياً قائم على المحتوى التعليمي لقياس مهارات الاستماع بعد تحديد مهارات الاستماع وتمّ بناء الاختبار التحصيلي كما يلي:

- تحديد الغرض العام من الاختبار التحصيلي
- تحليل محتوى المهارات التي يقيسها الاختبار المتعلقة باستيعاب وفهم المفردات والجمل واشتملت على ثلاث

مكونات وهي:

- علم الأصوات: كالقدرة على تمييز أصوات اللغة الإنجليزية، والقدرة على التمييز بين الأصوات الإنجليزية والأصوات العربية المماثلة، والقدرة على تمييز الأصوات لكلمات معزولة، والقدرة على تمييز الأصوات في خطاب متصل، وأصوات حروف العلة والتخيم.

■ مهارات النحوية: كالقدرة على التعرف على أنماط النحوية و التعرف على الأخطاء النحوية. والتعرف على الطبقات الكلمة النحوية، وفهم العلاقات داخل الجملة ، وعناصر بناء الجملة ، وفهم العلاقات بين أجزاء النص ومهارة المقارنة والاستبدال وظروف المكان والزمان .

■ مهارة المفردات والاستيعاب الكلي كالقدرة على التعرف على معاني الكلمات معنى. وتحديد الكلمات المفتاحية بالنص و فهم العلاقات بين أجزاء النص، من خلال تكرار الكلمات والمرادفات والكلمات العكسية والقدرة على تخمين الكلمات والعبارات غير معروف ، والقدرة على استنباط معنى واستخدام المواد المعجمية من خلال جذر الكلمة والقدرة على اتباع التعليمات عن طريق الفم. وتذكر الحقائق والأفكار والفهم الصريح وغير الصريح للعبارة . والقدرة على فهم الفكرة الرئيسية للنص، والقدرة على تدوين الملاحظات على التواصل الشفهي ، والتنبؤ بالنتائج من الأحداث التي وصفها، والقدرة على استنتاج الصلات بين الأحداث و الأسباب والآثار الناجمة عن الأحداث، والقدرة على التمييز بين المعاني الحرفية وضمنية، و القدرة على التعرف على مشاعر المتكلم من خلال التعبير اللفظي وغير اللفظي و القدرة على تقييم قصص مسموعة. والاستجابة إلى المحتوى من خلال صياغة الآراء والأحكام ، والقدرة على ضبط استراتيجيات الاستماع إلى أنواع مختلفة من الأغراض أو الأهداف.

- صياغة الاهداف المهارية التي يقيسها الاختبار التحصيلي.

- عرض الصورة المبدئية للاختبار التحصيلي المهاري على مجموعة من الخبراء و المحكمين

- تطبيق الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الاصلية والتأكد من الصدق والثبات وخصائص الفقرات المقيسه.

وصف الإختبار التحصيلي المهاري

يسبق الإختبار التحصيلي عرضاً مسموعاً لمدة (5) دقائق ويُتاح للطالب تكرار الاستماع كلما أحتاج لذلك ثم يتبعه (40) فقرة من نوع الإختيار من متعدد تقيس مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية (علم الأصوات، المهارات النحوية، ومهارة المفردات والاستيعاب الكلي) بحيث يحصل الطالب على درجة الكلية في الاختبار، وقد تمّ تطبيقه قبلياً وبعدياً على جميع الطلاب المشاركين، وقد تمّ التأكد من صدق المحتوى للاختبار، بعد عرضه على مجموعة من المحكمين وعددهم (5) محكماً من اساتذة طرق تدريس اللغة الإنجليزية والمُشرفين والمُعلمين وقد كان الهدف من تحكيم فقرات الاختبار في الحكم على مدى مناسبة الاهداف المهارية لفقرات الاختبار وبناء على الملاحظات التي ابداهها السادة لجنة المحكمين فقد تم الابقاء على جميع الفقرات الواردة بالاختبار حيث نالت نسبة اتفاق 80% فأكثر على ان الاسئلة تتطابق مع الاهداف المهارية، كما تم التَحَقُّق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الأصلية والبالغ عددها (30) طالباً حيث تم حساب معامل ارتباط درجات الاختبار الكلية مع الفقرات وتراوح من (0.39-0.90) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01) كما تمّ حساب نسبة الاستجابات الصحيحة لفقرات (معامل الصعوبة) وتراوح من (0.25-0.85) كما تم حساب الثبات بطريقة كودر ريتشاردسون (KR-20). والتي بلغت للاختبار (0,88).

(3) تصميم المحتوى التعليمي لصفحات الويب التعليمية. ومرت إجراءات تصميم وتطوير صفحات الويب التعليمية، في ضوء مراحل هذا النموذج، كما يلي:

1. **مرحلة الدراسة والتحليل:** وتضمنت هذه المرحلة تحديد الأهداف التعليمية لصفحات الويب والهدف العام في زيادة تحصيل الجوانب المهارية للاستماع، وتنمية الجوانب الأدائية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتحليل المهمات التعليمية وتعني الإجراء المستخدم في عملية تجزئة وتحليل الأهداف العامة لصفحات الويب إلى مستويات تفصيلية من

المهام الفرعية، حيث يتم تحديد المهمات النهائية، وتفصيل المهمات، وتمّ مراعاة الخصائص الخاصة بالطلاب من حيث المستوى الأكاديمي بحيث يُراعى ما يتوافر لدى الطلاب من تعلم سابق أو خبرة سابقة ترتبط بمحتوى البرنامج وأهدافه .

2. **مرحلة تصميم البرمجية :** قام الباحث بتصميم صفحات المحتوى التعليمي بنمطين، الأول خطي، والثاني شبكي بحيث يتم عرض نفس المحتوى التعليمي باختلاف عرض المحتوى وقد تم عرض مقاطع فيديو ومقاطع صوتية بأسلوب تتابعي خطي والتدريب على مهارات النطق الصحيح للكلمات والشرح بالتتابع، بينما في النمط الثاني تمّ تقديم المحتوى التعليمي وفق النمط الشبكي بحيث يتم حرية الاختيار والبدء بالمقاطع الصوتية أو الرجوع لها بعد مرور الطالب وإبحاره لمكونات المحتوى التعليمي والذي تضمّن مهارات الاستماع والتدريب عليها. وتضمنت هذه المرحلة تصميم المحتوى التعليمي لصفحات الويب التعليمية، في خطوتين متتابعتين (تحليل المحتوى، وتنظيم المحتوى) للتعرف على ما يشتمل عليه من معارف ومعلومات ثم تنظيمها بطريقة تلاءم خصائص المتعلمين، وشمل ذلك التعرف على مكونات المحتوى التعليمي (الإجراءات، والمفاهيم، والمبادئ، والحقائق) والتعرف على العلاقات التي تنظم عناصر المحتوى للتحكم فيها وتنظيم المحتوى التعليمي في تجميع وتركيب أجزاء المحتوى التعليمي وفق نسق معين وبيان العلاقات الداخلية التي تربط بين أجزائه والعلاقات الخارجية التي تربطه بموضوعات أخرى، وتم استخدام نظرية الترميز الثنائي في تصميم عناصر الوسائط الفائقة، لتنظيم وعرض المحتوى التعليمي عبر صفحات الويب، وتوفير مصادر التعلم المختلفة لتحسين عملية التذكر والاستدعاء والترميز واسترجاع المعلومات لدى المتعلم، ويساعد على تقليل الحمل المعرفي على الذاكرة قصيرة المدى من خلال تقليل كمية النصوص في عقد المعلومات، كما تساعد خريطة المفاهيم على تخزين المعلومات بطريقة جيدة، وتصميم أنماط الإبحار المستخدمة في البحث الحالي وتحديدًا في تصميم نمط الإبحار الشبكي: تزداد الروابط بين العقد Nodes في تصميم نمط الإبحار الشبكي، مما يؤدي إلى سهولة الإبحار، والتحكم، والتجول، مما يساعد المتعلم على التخطيط لتعلمه الخاص، حيث أكدت نظرية معالجة المعلومات على أن التعلم عملية تحدث داخل الفرد، وتركز على العمليات العقلية التي يجريها لمعالجة المعلومات التي يستقبلها، كما يوفر هذا النمط للمعلم متعة الاستخدام، من خلال ترتب الموضوعات مجزئة إلى أجزاء متعددة بينها روابط ووصلات، ويمكن للمتعلم أن يسير في أي اتجاه يريده لاكتشاف المحتوى وعرضه، كما أن هذا النمط يحقق مزيد من الحرية والثراء المعلوماتي بينما بالخطي كانت على نحو متتابع لا يستطيع العودة للخلف.

3. **مرحلة الإنتاج :** قام الباحث بإعداد السيناريو التعليمي وفق نمط الإبحار الخطي والشبكي (منفصلتين) بالإضافة إلى وضع تعليمات وإرشادات لكيفية التعامل مع البرنامج وكيفية التنقل بين المقاطع استخدمت الصور والأصوات والرسوم المتحركة لكل مقطع .

4. **مرحلة التقويم:** تم عرض البرنامج التعليمي مصحوباً ببطاقة تقويم على مجموعة من المتخصصين في تكنولوجيا التعليم للوقوف على مدى صلاحية البرنامج ومعرفة مدى مناسبتها للأهداف والتحقق من صحة المادة العلمية ومدى مناسبة الصور والصوت والحركة في المقاطع للاستخدام تبين مدى توافر معظم المعايير .

5. **مرحلة الاستخدام والنشر:** تمّ إجازة وإتاحة البرنامج التعليمي و نُفذ تطبيق البرنامج على المجموعتين (الخطي والشبكي) سواء للمستقلين أو المعتمدين حسب المجموعات الأربعة .

ومن الجدير بذكره أنه تم تطبيق الاختبار التحصيلي قبلياً بهدف التأكد من تكافؤ مجموعات البحث قبل إجراء تجربة البحث، حيث تم تفعيل أيقونة الاختبار التحصيلي الخاص ويقوم كل طالب بإدخال البيانات المطلوبة ثم يبدأ في الإجابة عن أسئلة الاختبار، ومن خلال قاعدة البيانات تم تصنيف الطلاب إلى مجموعاتهم وتسجيل درجاتهم تمهيداً لمعالجتها إحصائياً. والجدول (2) يوضح نتائج التحليل الإحصائي لدرجات لتطبيق القبلي للاختبار التحصيلي المهاري.

جدول (3): نتائج التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة F	الدالة
بين المجموعات	8,118	3	2,706	0,134	0,2520 (غير دالة)
داخل المجموعات	601.132	56	10.7345		
المجموع	609.25	59			

يتضح من الجدول (3) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب مجموعات البحث في الدرجة الكلية للتطبيق القبلي للاختبار التحصيلي المهاري مما يدل على تكافؤ مجموعات البحث قبل البدء بالتجربة نتائج البحث ومناقشته

قبل عرض نتائج اسئلة البحث وفرضياته الثلاثة فقد تم معالجة نتائج البحث إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي Spss وتم رصد نتائج الإحصاء الوصفي كما يوضحها الجدول (4) التالي:

جدول (4): المتوسط والانحراف المعياري لدرجات التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمجموعات نمط بنية الإبحار والأسلوب المعرفي

نمط الإبحار	نمط الخطي	نمط الإبحار الشبكي	الانحراف المعياري	المتوسط
مستقلين	15	30.40	3.18	
معتمدين	15	23.67	2.49	
مستقلين	15	36.93	2.52	
معتمدين	15	33.53	1.64	

يتضح من الجدول (4) ارتفاع متوسط درجات مجموعتي طلاب نمط بنية الإبحار الشبكي بأسلوب المعرفي المستقل والمعتمد بالمقارنة بمتوسط مجموعتي نمط بنية الإبحار الخطي، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار التحصيلي المهاري، وللإجابة عن اسئلة الدراسة واختبار فرضياتها تم استخدام أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه (Two-way ANOVA) لدرجات التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي والنتائج كما يوضحها الجدول (5).

جدول (5): نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لتأثير نمط بنية الإبحار (المهري، الشبكي) على التحصيل لمهارات الاستماع لطلاب عينة البحث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدالة	حجم الأثر
بين المجموعات	58157,0667	1	58157,0667	9158,5932	0,00	0,9939
نمط بنية الإبحار	1008,6000	1	1008,6000	158,8346	0,00	0,7393
أسلوب المعرفي	385,0667	1	385,0667	60,6404	0,00	0,5199
بنية الإبحار × المعرفي	41,6667	1	41,6667	6,5617	0,013	0,1049
الخطأ	355,6000	56	6,3500			
المجموع	59948,0000	60				

يتضح من الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطات مجموعتي نمط بنية الإبحار (نمط بنية الإبحار الخطي، نمط بنية الإبحار الشبكي) أي أن هناك تأثير أساسي لنمط بنية الإبحار على التحصيل المهاري للاستماع، حيث بلغت قيمة ف (158,8346) وبلغ حجم التأثير لها (0,73) وهي بقيمة كبيرة ولمعرفة اتجاه الفروق ولصالح أي المجموعات يوضحها الجدول (6) التالي:

جدول (6): الفروق بين المتوسطات وفق نمط بنية الإبحار في درجات القياس البعدي للاختبار التحصيلي المهاري

مجموعات نمط بنية الإبحار	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
مجموعة نمط بنية الإبحار الشبكي	35,233	0,4600
مجموعة نمط بنية الإبحار الخطي	27,033	0,4601

يتضح من الجدول (6) أن الفروق بين المجموعات دالة إحصائياً لصالح مجموعة نمط بنية الإبحار الشبكي، بلغت قيمة متوسطها الحسابي (35,23) مقابل الخطي (27,033) وبذلك يرفض الفرض الصفري ويقبل الفرض البديل والذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات في التحصيل المهاري للاستيعاب لصالح مجموعة نمط بنية الإبحار الشبكي. كما تشير نتائج جدول (5) التأثير الأساسي للأسلوب المعرفي (مستقل / معتمد)، على التحصيل المهاري ووجود فروق دالة إحصائياً حيث بلغت قيمة (F) (60,6404) وهي قيمة دالة عند (0,01) وبلغت قيمة حجم التأثير (0,5199) ويوضح جدول (7) المتوسطات الحسابية وفق الأسلوب المعرفي.

جدول (7) الفروق بين المتوسطات وفق نمط بنية الإبحار في درجات القياس البعدي للاختبار التحصيلي المهاري

مجموعات الأسلوب المعرفي	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
المستقلين	33,666	0,4600
المعتمدين	28,6000	0,4601

يتضح من الجدول (7) أن الفروق بين المجموعات دالة إحصائياً لصالح مجموعة المستقلين، بلغت قيمة متوسطها الحسابي (33,66) مقابل المعتمدين (28,60) وبذلك يرفض الفرض الصفري الثاني ويقبل الفرض البديل والذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات في التحصيل المهاري للاستيعاب لصالح الأسلوب المعرفي المستقلين. كما يتبين من نتائج التأثير الأساسي للتفاعل عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات درجات الطلاب عينة البحث في التحصيل البعدي ترجع إلى تأثير التفاعل بين نمط بنية الإبحار وأسلوب المعرفي بلغت قيمة (F) (6,5617) وهي قيمة دالة عند مستوى (0,05) مما يعني أن هناك أثر للتفاعل بين أنماط بنية الإبحار المستخدمة وأسلوب المعرفي، والجدول (8) يوضح الفروق.

جدول (8) المتوسطات الحسابية لمجموعة نمط بنية الإبحار (الخطي، الشبكي) وفق أسلوب المعرفي (المستقل/ المعتمد)

النمط	الأسلوب	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
شبكي	مستقل	*36,9333	0,6506
	معتمد	33,5333	0,6506
خطي	مستقل	30,4000	0,6506
	معتمد	23,6667	0,6506

(*) دال عند 0,01

يتضح من الجدول (8) ارتفاع متوسطات مجموعتي البحث (الشبكي المستقلين) بالمقارنة ببقية المجموعات كما يتضح من الجدول ارتفاع متوسط درجات مجموعتي نمط الإبحار الشبكي سواء المستقلين أم المعتمدين مما يدل على وجود أثر للتفاعل بين نمطي بنية الإبحار الشبكي والخطي وأسلوب المعرفي المستقل والمعتمد بالتحصيل الدراسي المهاري لصالح الشبكي المستقلين. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تنظيم المحتوى في ضوء نمط الإبحار الشبكي أتاح للطالب حرية تامة في التحرك بين عناصر المحتوى وفي أي اتجاه يريده وبما يسمح له باكتشاف المحتوى واكتساب عناصره، فالطالب من خلال نمط الإبحار الشبكي غير مقيد بتنقلات محددة وغير ملزمة له في الوصول إلى المعلومات،

بل لديه إمكانية التنقل الحر والاختيار بما يتناسب مع رغباته في الحصول على المعلومات، كما يتسم تنظيم المحتوى في صورة الإبحار الشبكي بأنه يتطلب وقت وجهد في تصميم وتجزئة العناصر والمحتويات وتحديد العلاقة بينها حتى لا يشعر الطلاب بالتشتت وفقدان التحكم في دراسة المقرر، أيضاً مما ساعد الطالب على اكتساب المعلومات وتحصيلها هو تقديم الموضوع الرئيسي ثم شرح هذا الموضوع عن طريق التدرج في عرض العناصر والأمثلة والتعامل مع عدد كبير من الأفكار المترابطة مما كون لديه خبرات شاملة متكاملة ومحتوى موسع، كما تميز تصميم نمط بنية الإبحار الشبكي بتقديم العناصر والمعلومات التي تمكن المتعلم من ربطها ودمجها مع بنيته المعرفية، ولذا ساعد هذا النمط في إحداث توافق مع البنية المعرفية للمتعلم وبين المحتوى التعليمي الذي يدرسه، كما يُعزى سبب ذلك الى أن تقديم المحتوى الإلكتروني الشبكي يُناسب جميع الطلاب سواء المستقلين أو المعتمدين ، حيث أن الطريقة التي تم تقديم البرمجية ساهمت في منح حرية تامة للطلاب في التحرك بين عناصر المحتوى الإلكتروني وفي أي اتجاه بما يسمح باكتشاف المحتوى الإلكتروني ، واتفقت مع نتائج دراسة الزهراني(2013) ودراسة العمدة (2014) لصالح التطبيق البعدي بنمط الإبحار الشبكي ، بينما اختلفت مع نتيجة دراسة المزيد (2011) ودراسة الجمل (2009) عدم وجود فروق دالة إحصائية ترجع إلي التفاعل بين اختلاف نمط الإبحار والاسلوب المعرفي و اختلفت هذه النتيجة مع نتائج البعض من الدراسات التي كشفت عن عدم وجود فروق بين المستقلين والمعتمدين في التحصيل المعرفي ومنها دراسة الغامدي (2014) ودراسة بو ججوح، (2013) ودراسة الأسمرى (2011) ودراسة أميرة حجازي (2011) ودراسة شريف شعبان (2010). بينما اتفقت نتائج الدراسة مع نتيجة دراسة رمود (2013) التي تبين فيها وجود فروق في زيادة التحصيل لمهارات تصميم صفحات الويب التعليمية لدى الطلاب (مستقلين، معتمدين)، لصالح المستقلين ودراسة رمود (2012) التي كشفت عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات (المستقلين والمعتمدين) كلاً على حدة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لقياس الجوانب المعرفية لوحدة استخدامات الكمبيوتر في التعليم، لصالح التطبيق البعدي .

توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث يمكن استخلاص التوصيات والمقترحات التالية:

1. توظيف أنماط بنية الإبحار الشبكي التي قدمت في البحث الحالي في تصميم وتنظيم محتويات المقررات الإلكترونية، حيث أشارت نتائج البحث إلى فاعليتها في تحسين مستوى تحصيل الطلاب المهاري
2. الاهتمام بتصميم وتنظيم محتوى المقررات الإلكترونية في ضوء أنماط بنية الإبحار الشبكي والاستفادة من أدوات وأساليب الإبحار في مساعدة المتعلم على التنقل بين عناصر المحتوى.
3. تدريب مصممي التعليم بوحدات التعلم الإلكترونية على تنظيم محتوى المقررات الإلكترونية بأكثر من طريقة من طرق بنية الإبحار خاصة الإبحار الخطي والشبكي.
4. يراعي في تنظيم وترتيب محتوى الموضوعات الاسلوب المعرفي المستقل

مقترحات البحث

- دراسة العلاقة بين أنماط أخرى غير ما تناوله البحث من بنية الإبحار وبعض أساليب التعلم على التحصيل أو اكتساب المهارات أو تنمية مهارات التفكير.
- دراسة العلاقة بين أنماط مختلفة من بنية الإبحار وبعض أدوات وأساليب التنقل والتجول بين عناصر المحتوى.
- بحث اختلاف نوع التفاعل في أنماط بنية الإبحار على التحصيل والأداء المهاري.
- دراسة أثر اختلاف أنماط بنية الإبحار على الزمن المستغرق في التعلم وكفاءة التعلم.
- دراسة العلاقة بين أنماط بنية الإبحار وأساليب الدعم والتوجيه المستخدمة في برمجيات التعلم الإلكتروني.

ثانياً: المراجع العربية

أبو المجد ، محمد أبو المجد محمد(2015) بيئة تعلم شخصية قائمة على المهام لتنمية مهارات الاستماع إلى التخصصات باللغة الإنجليزية." دراسات في المناهج وطرق التدريس: جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (207) ص 40- 2

أحمد، عبد الحميد محمد (2015) . فلسفة التعليم عبر الشبكات . القاهرة . دار عالم الكتب
إسماعيل ، حازم محمد (2010). فاعلية استخدام الوسائط الفائقة في تنمية المفاهيم والمهارات الأساسية للشبكات لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة طنطا.

إسماعيل ، دينا أحمد (2008). تأثير العلاقة بين طرق عرض المصورات وأساليب التجول في تنمية المعارف الخاصة بتطور الأجهزة التعليمية من خلال المتاحف الافتراضية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة حلوان.

إسماعيل، زينب محمد العربي (2012) أثر التفاعل بين نمط أداة الإبحار (النقاط الساخنة في مقابل التكبير الرقمي) لمصورات الكتاب الإلكتروني والأسلوب المعرفي (التبسيط في مقابل التعقيد المعرفي) في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب تكنولوجيا التعليم." دراسات في المناهج وطرق التدريس - مصر (189) ص 15 - 54.

الأسمرى، طلال محمد(2011) أثر التفاعل بين نمط الإبحار في برمجيات الوسائط المتعددة التعليمية والأسلوب المعرفي على التحصيل الأكاديمي لطلاب كلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز" رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة طيبة، المدينة المنورة،
إيمان محمد الغزو (2004). دمج التقنيات في التعليم. إعداد المعلم تقنياً للألفية الثالثة. دبي: دار القلم.

البلعي ، إبراهيم عبد العزيز (2001). فعالية تنظيم محتوى منهج العلوم وفق نظريتي جانبيه الهرمية ورايجلوث التوسعية في التحصيل والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة الزقازيق.

بو ججوح، يحيى محمد(2013) فاعلية التفاعل بين طريقة التعلم المتمركز حول المشكلة والأسلوب المعرفي في تنمية مهارات البحث العلمي والدافعية نحو البحث العلمي لدى طلبة جامعة الأقصى . مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية : (2) 13 ص 185- 205

التخاينة، بهجت حمد (٢٠١١) فعالية استخدام إستراتيجية تدريسية قائمة على بعض أبعاد التعلم في الاتجاه والتواصل الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية في، مدارس تربية عمان الخاصة، مجلة الجامعة الإسلامية، الدراسات الإنسانية، ١٩ (3) ص 399-426
الجمال، شريف إبراهيم أحمد حسن على (2009). أثر اختلاف نوع التفاعل في إستراتيجية تنظيم أنماط الإبحار على التحصيل المعرفي والأداء المهاري لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال برامج التعلم الإلكتروني. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.

حامد، محمد أبو الفتوح (2003). أثر تدريس وحدة في الجينوم البشري على معرفة بعض القضايا البيوأخلاقية وتنمية بعض القيم البيولوجية لدى الطلاب المعلمين. الجمعية المصرية للتربية العلمية. المؤتمر العلمي السابع. نحو تربية علمية أفضل. المجلد الأول.

حجازي، أميرة سعد علي(2011) أثر التفاعل بين بنية الإبحار داخل الكتاب الإلكتروني والأساليب المعرفية في تنمية مهارات حل المشكلات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، قسم تكنولوجيا المعلومات، جامعة عين شمس، مصر
حسن عبد العزيز عبد العزيز (2005). فعالية موقع تعليمي إثنائي على الانترنت (باللغة العربية) في زيادة تحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي لبعض المفاهيم العلمية، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

خليفة، زينب محمد حسن، و جاد، منى محمود محمد (2013) أثر التفاعل بين نمط الإبحار في برنامج الألعاب التعليمية الإلكترونية والدافعية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والميل نحوها "دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية (43)4، ص 1 - 29 .

خميس محمد عطية (2000). معايير تصميم نظم الوسائل المتعددة / الفائقة التفاعلية وإنتاجها، المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، منظومة تكنولوجيا التعليم في المدارس والجامعات: الواقع والمأمول، 26 - 27 إبريل، مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث، القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. 10 (3)، ص 85-166.

خميس محمد عطية (2015). مصادر التعلم الإلكتروني: الأفراد، والوسائط، الجزء الأول، ط 1، القاهرة: دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع.

دروزة، إفنان نظير (1993). أثر نظرية راجلوث التوسعية في تنظيم المحتوى التعليمي مقارنة بجانيه الهرمية والطريقة العشوائية على ثلاث مستويات في التعلم. **مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية**. (2)5، ص322-365.

رمود، ربيع عبدالعزيز (2013) التفاعل بين نمطي الإبحار (الشبكي، الهرمي) بيئة التعلم الإلكتروني وأسلوب التعلم وأثر ذلك في التحصيل وتنمية مهارات تصميم صفحات الويب التعليمية لدى طلاب كلية التربية. **تكنولوجيا التعليم - مصر** (3)23، ص73 - 128.

رمود، ربيع عبدالعزيز (2012) أثر اختلاف نمطين لتصميم المقررات الالكترونية والأسلوب المعرفي على زيادة التحصيل لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية. **مجلة كلية التربية - عين شمس - مصر**، 1(36) ص 451 - 496

الزهراني، جمعان محمد جمعان (2013) أثر التفاعل بين أنماط الإبحار في المحتوى الإلكتروني و الخبرة السابقة للتعلم في التحصيل لمقرر الثقافة الإسلامية لطلاب كلية الآداب بجامعة الباحة" رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الباحة، الباحة.

زياد، محمد مسعد. (2011). مهارات الاستماع وكيفية التدريب عليها، مقالة منشورة في موقع : (اللغة العربية لغة القرآن) .
(http://www.drmosad.com/index85.htm)

سراج الدين ، مصطفى سلامة عبد الباسط (2014). التعليم الإلكتروني في ضوء نظرية الحمل المعرفي، **مجلة التعليم الإلكتروني**، 1 (إبريل).

السلمي، حميد مطيع الله (2015) : أثر استخدام الوسائط المتعددة في تحصيل طلاب الصف الثالث متوسط لمهارة القراءة في اللغة الإنجليزية وعلى تنمية اتجاهاتهم نحوها بمدارس مكة المكرمة. رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة أم القرى. مكة المكرمة .

الشربيني ، محمد مجد (2008). مدى الاستفادة من تعدد أنماط الإبحار في إعداد البرمجيات التعليمية في مصر. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية النوعية. جامعة المنصورة.

الشربيني، زينب حسن (2008). اختلاف نمط تنظيم المحتوى وأسلوب التوجيه في برامج الكمبيوتر التعليمية وتأثيرهما على التحصيل الدراسي وكفاءة التعلم لدى طلاب كلية التربية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة المنصورة.

الشربيني، عيد، محمد مجد (2009) مدى الاستفادة من تعدد أنماط الإبحار في إعداد البرمجيات التعليمية في مصر في الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي : الواقع والمأمول: **المجلد الرابع: المؤتمر العلمي السنوي العربي الرابع والدولي الأول لكلية التربية النوعية**، 8-9 أبريل (2009) ص ص. 2659-2672.

الشرقاوي، أنور محمد (2015). علم النفس المعرفي المعاصر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

شريف شعبان محمد (2010). أثر التفاعل بين نمط الإبحار وأسلوب المعرفي على تنمية مهارات تصميم مواقع الويب التعليمية لدى قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية ببها (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة بها.

شفيق، رمزي، هاني (2014) أثر اختلاف نمط الإبحار عبر الويب على تنمية مهارات إنتاج عناصر التعلم الرقمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية. **مجلة كلية التربية (جامعة بها) - مصر** (97) 25، ص 141 - 203.

طلبة عبد العزيز (2011). أثر الاختلاف في تصميم بيئة التعلم القائم على الويب باستخدام مستودع وحدات التعلم الرقمية في مقرر تكنولوجيا التعليم على التحصيل وإنتاج برمجيات الوسائط المتعددة لدى طلاب كلية التربية، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، (167) كلية التربية – جامعة عين شمس.

طلبة ، عبد الحميد، عبدالعزيز (2010) العلاقة بين نمط بنية الإبحار الهرمي والشبكي وأسلوب عرض المحتوى النظري والتطبيقي في المقررات الإلكترونية وتأثيرها على التحصيل وإكتساب المهارات التطبيقية لمقرر تكنولوجيا التعليم لدى طلاب كلية التربية. **تكنولوجيا التعليم - مصر** (3)20، ص 235 - 274.

عبد الحميد، عبدالعزيز طلبة، شعير، إبراهيم محمد محمد إبراهيم ، والغول، ريهام محمد أحمد محمد ، و وشعيب، وليد أحمد محمود (2017) فاعلية التعلم الترفيهي الإلكتروني في تنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي. **مجلة بحوث التربية النوعية: جامعة المنصورة - كلية التربية النوعية** (47) ص 231 - 254.

عبدالعليم، هدى محمد عز الدين (2014) أثر استخدام بعض أنماط الإبحار في المحتوى الإلكتروني على بعض مهارات التفكير الأساسية لدى طلاب الدبلوم العامة شعبة تعليم الكتروني " رسالة ماجستير غير منشورة، بمعهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة

العتيبي، مريم (2011) : أثر أنشطة الوسائط المتعددة على مهارات الاستماع والرضا في مقرر جامعي للغة الإنجليزية. رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة الخليج العربي. المنامة.

العمدة، علي علي عبدالنواب (2014) أثر اختلاف نمط الإبحار (خطي - شبكي) في التعليم الإلكتروني على تنمية مهارات إدارة قواعد البيانات لدى أخصائي وحدة المعلومات والإحصاء بمدارس محافظة الفيوم. **العلوم التربوية - مصر** (2)22 ص 149 - 193.

الغامدي، صالحة هجاد علي محمد، (2014) اثر التفاعل بين انماط الابحار في المحتوى الإلكتروني و الاسلوب المعرفي على أداء مهارات الحاسب الآلي لدى طالبات الصف الاول ثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الباحة، الباحة.

الغديان ، عبد المحسن بن عبد الرزاق (2010) أنظمة إدارة التعليم الإلكتروني: دراسة مقارنة لمصادر مفتوحة ومصادر مغلقة، مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة. (17) ص 32-62.

فارس، نجلاء محمد (2016) أثر اختلاف أدوات الإبحار في المواقع التعليمية على التحصيل وتفضيلات الاستخدام لدى الطلاب منخفضي ومرتفعي السرعة الإدراكية ، المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج (43) ص 110-145

المالكي، سلمان سالم سالم (2011) أثر استخدام الفيديو التفاعلي في تنمية مهارة الاستيعاب السمعي بمادة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الباحة.

مجلي ، علي بن محمد بن علي (2011) : تدريس اللغة الإنجليزية باستخدام الأنشطة القائمة على الترفيه لتنمية بعض مهارات الاستماع والتحدث لدى طلاب الصف الأول المتوسط ، دراسة تجريبية . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك خالد ، كلية التربية ، قسم المناهج وطرق التدريس .

محجوب، مصطفى محمد علي (2011) التفاعل بين أدوات الإبحار في برامج الكمبيوتر فائقة الوسائل ونمط التعليم وأثره على تنمية مهارات الطلاب في مقرر شبكات الحاسب، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية- جامعة عين شمس.

المحمدي، عبد الله ومحمد، ماهر (2010) ، فاعلية التعليم الإلكتروني المدمج في تدريس العلوم على استيعاب المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASFP) ، (2)، 4. ص 201-255.

محمود، حسن فاروق ، ومسعود، حمادة محمد (2007). أثر اختلاف تصميم نمط الإبحار في برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط المتفاعلة ومستوى القابلية للتعليم الذاتي على تنمية مهارات الخدمة المرجعية الرقمية لدى طلاب شعبة المكتبات والمعلومات وتكنولوجيا التعليم بكلية التربية، مجلة تكنولوجيا التعليم، 17 (4)، أكتوبر، القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، 55 - 112.

المزيد، محمد سليمان (2011). أثر اختلاف أنماط الإبحار في الألعاب الحاسب التعليمية على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائي ، رسالة ماجستير غير منشورة، برنامج الدبلوم الدراسات العليا، جامعة الملك عبد العزيز.

المعتصم، أميرة محمد و خميس محمد عطية (2011) أثر التفاعل بين أساليب الإبحار في المحتوى الإلكتروني القائم على الويب و أسلوب التعلم على تنمية التحصيل و زمن التعلم و القابلية للاستخدام لدى الطالبة المعلمة. " تكنولوجيا التعليم -مصر (1) 21 ص 123 - 155.

المهدي محمود سالم والخالدي، حمد بن حمد (2002). فاعلية تنظيم المحتوى وفق نظريتي جانبيه الهرمية ورايبلوث التوسعية في التحصيل الأكاديمي في العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس. (19) 4، 559-636.

نوبي، أحمد محمد (2014) تصميم المحتوى الإلكتروني في ضوء مبادئ التعلم النشط وأثره في تحسين طرق التعلم والدافعية نحو التدريب لدى المعلمين. "تكنولوجيا التعليم -مصر (4) 24 ص 27 - 51.

هنداوي أسامة سعيد علي (2005). فاعلية برنامج مقترح قائم على الوسائط الفائقة في تنمية مهارات طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم وتفكيرهم الابتكاري في التطبيقات التعليمية للإنترنت، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الأزهر.

هنداوي، أسامة سعيد علي ، مسعود، حمادة محمد ، محمد إبراهيم يوسف (2009). تكنولوجيا التعليم والمستحدثات التكنولوجية، القاهرة: عالم الكتب.

اليحي، سامي بن سلمان بن عبدالرحمن، و العليان، فهد بن علي (2017) فاعلية القصص الرقمية في تدريس مقرر اللغة الإنجليزية على تنمية مهارات الاستماع لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدينة الرياض "عالم التربية: المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية ، 18(57) ص 1 - 81.

ثالثاً- المراجع الأجنبية:

- Miller.S., & Janic, D. (2000), Exploring The Source Of Self –Regulated Learning , *Journal Of Instructional Psychology*. 27. 47-68
- Al-Yami, Salwa A. (2008). *The Effectiveness of Scaffolding Interactive Activities in Developing the English Listening Comprehension Skills of the Sixth Grade Elementary Schoolgirls in Jeddah*, master thesis, KING ABDULAZIZ UNIVERSITY, Department of Education and Psychology

- Martin, F (2008). Effects of Practice in A Linear and Non-linear Web-based learning Environment. ***Educational Technology and Society***, 11(4), 81-93
- Lin, C. S. & Kuo, M. (2005). Adaptive networked learning environments using learning objects, learner profiles and inhabited virtual learning worlds. Fifth IEEE ***International Conference on Advanced Learning Technologies*** (ICAL T, 05), 116-118.
- Miller, S & Janic, D. (2005), Exploring The Source Of Self –Regulated Learning, ***Journal Of Instructional Psychology***. 27. 47-68.
- Minetou C, Chen S, & Liu, X (2011) Investigation of the Use of Navigation Tools in Web-based Learning: A Data Mining ***Approach Teleoperators and Virtual Environments***, 7(4), 327-351
- Pashler H, McDaniel M, Rohrer .D, Bjork R (2009). Learning Styles: Concepts and Evidence, ***Psychol Sci Public Interest***.;9(3):105- 109
- Schank, R. C. (2013). ***Lessons in learning, e-learning, and training: Perspectives and guidance for the enlightened trainer***. Pfeiffer
- Serce, F.C. (2008) Intelligent learning system for online learning, Journal: ***International Journal of Hybrid Intelligent Systems***, 5(3) pp. 129-141.
- Smith, P. & Weidman, J. (1998). The effects Organization of Instruction on Cognitive Processing - **Eric: ED 295664**.
- Surjono, Herman (2007) The design and implementation of an adaptive e-learning system, ***The International Symposium Open, Distance, and E-learning*** (ISODEL 2007), Denpasar, Indonesia, 13-15 November 2007
- Yang, J. & Chao, M. (2006). The Impact of three Navigation Models on students performance: A Case study of a Hypermedia - Based Vocational High school in Taiwan, ***E - Journal of Instructional science and Technology***, 53, 61 - 78.
- James, S. (2007). ***Designing Web Navigation***, Sebastopol: Orally Media, Lie.‘
- Farrell, Inez H H. (2000). Navigation Tools ' Effect on Learners ' Achievement And Attitude. **Dissertation submitted to the Faculty**. Doctor of Philosophy in Teaching and Learning, Blacksburg, Virginia University.
- Heder, E. & Juvina, I. (2004). Discovery of individual navigation styles. proc. of **workshop on individual differences in adaptive hypermedia at adaptive hypermedia**. London 2-4/(4)2004
- Craaikamp, E. (2005). Navigation a matter of style?: study on the relation between users, Cognitive styles, mental models and navigation behaviors in a hypermedia environment, **University of Twente, Enschede, the Netherlands**, from <http://www.essav.utwente.nl/57795/> , Retrieved 1/5/2020
- Gwidzka, J. & Spense, I. (2007). Implicit Measures of lustiness and success in web navigation. ***Interacting with Computers***, 19(3), 357-369.
- Elizabeth, B., (2009): ***Navigation Structures***. Available At: 2/5/2020 [Http://Www.Indiana.Edu/Iirg/ARTICLES/NAVIGATION/Structurcs.H tml](http://Www.Indiana.Edu/Iirg/ARTICLES/NAVIGATION/Structurcs.H tml)
- Vanderheyden, K. (2010). Cognitive Styles and Teamwork-. Examining the Impact of Team Composition on Team Processes and Outcomes, ***Vlerick Leuven Gent Working Paper Series***.

"واقع التعليم الرقمي في دعم التطور المهني لمعلمي الرياضيات"

الأستاذ / نادر بن محيل العتيبي

الإدارة العامة للتعليم بمكة المكرمة – مدرسة أبو عشر الابتدائية

باحث ماجستير في التعليم الإلكتروني

Nader_otibi@hotmail.com

المخلص

هدف البحث الحالي إلى التعرف على واقع ومعوقات تطبيق التعليم الرقمي في دعم التعليم الرقمي لمعلمي الرياضيات وسبل التغلب عليها، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي المعتمد على الدراسات السابقة والأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث، وتوصل البحث للعديد من النتائج أهمها: أن التعليم الرقمي يساعد على دعم التطوير المهني لمعلمي الرياضيات من خلال مجتمعات التعلم المهنية، التي تركز على معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي، والمنهج الآلي، وأن المملكة العربية السعودية قد طورت العديد من الأنظمة التي تُدعم التطور المهني لمعلمي الرياضيات، منها نظام تعليم STEM في العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، وأن معوقات التعليم الرقمي التي تواجه معلمي الرياضيات تتمثل في إيجاد طرق لإشراك الطلاب في تطبيقات الرياضيات المثيرة للاهتمام، والمحفزة، والصعبة ذات الصلة بعالمهم، وأنه للتغلب على معوقات التعليم الرقمي لدى معلمي الرياضيات يجب امتلاكهم القدرة على محو الأمية التكنولوجية، وتعميق معرفتهم بالتكنولوجيا، وإنشاء المعرفة القائمة على التكنولوجيا.

الكلمات المفتاحية: التعليم الرقمي – التطور المهني – معلمي الرياضيات.

Abstract

The present research aimed at investigating the current state and barriers to implementing digital education in supporting digital education for mathematics teachers and ways to overcome these barriers. The researcher adopted the documentary descriptive approach, which relied on using previous studies and literature related to the topic of the study. The research reached many results, the most important of them were the following: digital education helps in supporting professional development for mathematics teachers through professional learning communities, which focus on investigating technological educational content and the automated approach; the Kingdom of Saudi Arabia has developed many systems that support the professional development for mathematics teachers, including the STEM education system for science, technology, engineering, and mathematics; the barriers of digital education facing mathematics teachers are to find ways to engage students in the interesting, stimulating, and challenging mathematics applications that are relevant to their worlds; and to overcome the barriers of digital education for mathematics teachers, teachers must have the ability to eliminate their technological illiteracy, deepen their knowledge of technology, and create technology-based knowledge.

لقد أتاحت التطورات الأخيرة في التكنولوجيا الرقمية للمتعلمين التواصل مع الآخرين في سياقات مختلفة لتبادل المعرفة واكتسابها وبناءها، وبالنظر إلى هذه العوامل من وجهة نظر ما يسمى أحياناً بمهارات القرن الحادي والعشرين، توسعت سياقات التعلم للسماح للطلاب بالتفاعل مع بيئتهم، ليس فقط خارج حدود الفصل الدراسي، ولكن في كيفية تفاعلهم مع بعضهم البعض، ومع معلمهم.

ونعيش في عصر تفجر المعرفة العصر الذكي والتطور الهائل للوسائل التقنية، فنتج عن هذا التطور تغيراً في مجالات الحياة جميعها، فأوجدت التقنية الحديثة تغيرات في مجال التعلم، وتغيرت أهدافه ومجالاته وطرقه وأساليبه وظهرت مسميات ومفاهيم جديدة لطرق التعلم الحديث منها: التعليم الرقمي والتعلم المباشر والتعلم عن بعد وجميعها تبحث في توظيف التقنية الرقمية في عملية التعليم والتعلم. (الطف، 2019: ص 289)

ومما لا شك فيه أن التعليم الرقمي سيحدث تحولاً في أنماط التعليم والتعلم في القرن الواحد والعشرون، وسيحقق تحولاً فعالاً في عملية التعليم والتعلم بالأساليب المتبعة، حيث يحول عملية التعليم بطرق تفوق قدرة الأسلوب التقليدي في إيصال المعلومات ونقلها بصورة فعالة ومميزه، ويعتمد نجاح التعليم الرقمي في قدرة المعلم على إيجاد بيئة تعلم تحفز الطلاب، وتؤدي لتحقيق فعاليات تعليمية ونتائج قيمة وفعالة. (غاريسون وأندرسون، 2006: ص 24-25)

فذكر القدسي، (2014) أن وجود المعلم الكفاء والمؤهل يُشارك في خلق بيئة تعليمية تسهل للطلبة اكتساب الفرص والمهارات التي تقدمها التقنية لهم من تنمية قدراتهم ومواهبهم البحثية والابداعية والنقدية والتحليلية والتواصلية، ومساعدتهم في الإنتاج والعمل الجماعي التعاوني وحل المشكلات وتحمل المسؤولية في تعلمهم، وبالتالي فإن كفاءة معلم الرياضيات المهنية في وقتنا الحالي تعتمد بدرجة كبيرة على مدى استخدامه للتقنية وتفعيلها في التدريس (ص1-2).

ويؤكد المهتمون بالتعليم الرقمي وخاصة في المجال التعليمي على أهمية التعليم الرقمي ودوره في عملية التدريس وما يُسهم في التطور المهني للمعلم بشكل عام ومعلمين الرياضيات بشكل خاص، كما ذكر الشهري، (2017) ويُسهم في نمذجة عملية التعلم وتقديمها في صورة معيارية، وإن يُعد جيل تقني يمتلك أحدث مهارات العصر الحديث، وإن استخدام الانترنت والتقنية الحديثة في التعليم له دور في الزيادة من فاعليته وقوته (ص127).

مفهوم التعليم الرقمي:

هو الذي يعتمد باستخدام التقنية والوسائط في التواصل بين المعلمين وطلابهم والمؤسسة التعليمية. (المحيسن، 2002: ص 3)

التعليم الرقمي، هو الحصول على المعلومة بواسطة التقنيات الحديثة ووسائل التواصل الاجتماعي وعدم الاعتماد الكلي على الكتاب الورقي فقط. (الشمري، 2019: ص 28)

وعرفه مركون، لموشي (2019) بأنه "هو استعمال التقنية والوسائل التكنولوجية في التعليم وتسخيرها لتعلم الطالب ذاتياً وجماعياً وجعله محور المحاضرة، بدءاً من التقنيات المستخدمة للعرض داخل الصف الدراسي من وسائط متعددة وأجهزة إلكترونية، وانتهاء بالخروج عن المكونات المادية للتعليم: كالمدرسة الذكية والصفوف الافتراضية" (ص192).

وقد تم التعرف على التعليم الرقمي على نطاق واسع، باعتباره وسيلة فعالة لتجهيز القوى العاملة، وإشراكها، وتمكينها، ويعد استكشاف تجارب التعليم الرقمي وفهمها في بيئة تعليمية ديناميكية ومكثفة للمعرفة أمراً بالغ الأهمية

للتعرف على نظام التعليم الرقمي المعقد، والتفاعل معه، والاستفادة منه، والعلاقات التي يدعمها النظام في المؤسسة التعليمية، والتي ستفيد الطلاب وتدعم التطور المهني للمعلمين على المدى الطويل. (Yang, 2019: 10)

ويعرفه الباحث إجرائياً على أنه: مجموعة من الاستراتيجيات والأساليب في التعليم والتعلم لاستخدام التقنية الرقمية الحديثة في التدريس، والتواصل بين المعلم والمتعلمين إلكترونياً من خلال الانترنت وكأدوات للتفاعل.

أهمية التعليم الرقمي في دعم التطور المهني لمعلمي الرياضيات:

في ظل الثورة المعلوماتية وتقنية الاتصالات التي يشهدها القرن الواحد والعشرون، وانطلاقاً من أهمية الدور النشط الذي يمارسه التعليم في التنمية البشرية، ومع توجهات واهتمامات العصر الحديث والذي يتميز بالتقدم العلمي والتطور التقني السريع وانفجار المعلومات الكثيرة والتي في ازدياد كل لحظة كان لابد من إعادة النظر في الأنماط التعليمية التقليدية في مواجهة متطلبات القرن الواحد والعشرون. (العوادة، 2012: ص 10)

ولم يكن التطور المهني لمعلم الرياضيات بعيد عن تأثيرات عصر المعلومات، حيث تأثرت هذه التنمية في مضمونها وطريقة تقديمها، حتى زمانها ومكانها وطريقة تقديمها للمعلم، فأصبحت متاحة في أي وقت أو مكان للمعلم ويستطيع استخدام وسيلة الاتصال المناسبة والمعلومة المتاحة، وكان للتأثير نتائج على التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات وظهور نظام تعليم حديث لرفع مستوى الكفاءة المهنية وهو التعليم الرقمي. (عبد المعطي وزارع، 2012: ص 286)

فتبرز أهمية التعليم الرقمي بالنسبة لمعلم الرياضيات في مواكبة المستجدات في مجال الرياضيات، كما ذكر السر، (2015) في إتقان استخدام التقنيات الرقمية الحديثة كأجهزة الحاسب وبرامجه في التعليم والتعلم لمادة الرياضيات، واستخدام التقنيات الرياضية التي تحتوي على الحاسبات البيانية، وبرامج الهندسة، والبرامج الإحصائية بصورة متكاملة مع أغلبية المقررات في توصيل المعلومة للمتعلم بشكل فعال وبسيط، ليؤدي لتنمية وتطوير أداء المعلم المهني (ص 64).

كما يعمل منهاج الرياضيات القائم على التعليم الرقمي على التطوير المهني لمعلمي الرياضيات ويتضمن مجموعة من المواضيع الهادفة كما أشار الطراونة، (2013) في توعية وتنقيف المعلمين بأساليب التعليم الحديثة، حيث يقوم نظام المنهاج باقتراح طرق وأساليب حديثة لتقديم الموضوع بحسب العنوان المراد تدريسه والفئة العمرية المستهدفة، ويتم توجيه المعلم إلى الأسلوب المجرّب والناجح في تقديم الموضوع كما يقوم المعلم بوضع ملخصات للمواضيع بشكل يومي وتجهيز الاختبارات وتحليل النتائج في الاختبارات والتكليفات ضمن المناهج المحوسبة (ص 277-278).

كذلك يساعد التعليم الرقمي في خفض العبء الإداري لمقرر الرياضيات بواسطة استخدام الوسائل والأدوات التقنية في توصيل المعلومة واستلام الواجبات من الطلاب وتقييمهم، بالإضافة إلى السهولة وكثرة طرق تقييم تطور الطالب، واستخدام طرق مختلفة أكثر إحكاماً وعدالة في تقييم أدائهم، وتمكين الطالب من الازدياد في التحصيل الدراسي وازدياد في كفاءة المعلم المهنية. (الزعيبي، وبني دومي، 2012: ص 494-495)

كما ساهم التعليم الرقمي في تطوير معلمي الرياضيات مهنيّاً من خلال مساعدتهم على استخدام البرامج التقديمية بشكل أساسي، مثل Power Point، وبرامج السبورة التفاعلية، وأيضاً استخدام برامج المراجعة، وخدمات المحتوى عبر الإنترنت، وقد ساعد أيضاً المعلمين؛ استخدام الأدوات الرياضية الرقمية مثل الآلات الحاسبة، والهندسة الديناميكية، وجداول البيانات، حيث يتم تصور هذه الأدوات في المقام الأول كمساعدات عرضية ومرئية وحاسوبية بدلاً من كونها أدوات لتسهيل التفكير الرياضي والمنطق. (Clark-Wilson, Oldknow, & Sutherland, 2011: 19)

علاوة على ذلك يُمكن معلم الرياضيات من استغلال الوقت المخصص للحصّة الدراسية بشكل ممتاز وفعال، ويرفع من كفاءة معلم الرياضيات المهنية من خلال التهيئة النفسية بتوفر وسائل التعليم الرقمي، كما يساعد معلم

الرياضيات على تحقيق الأنشطة الإثرائية والعلاجية للطلبة باستخدام أدوات مختلفة وأكثر من جهاز ومادة تعليمية في الموقف التعليمي الواحد، وينقل معلم الرياضيات إلى دور مخطط ومنفذ بدل من كونه ناقل للمعلومة والمعرفة. (السعيد، 2017: ص 87)

ويرى الباحث مما سبق أن التعليم الرقمي يساعد في دعم التطوير المهني لمعلمي الرياضيات من خلال مجتمعات التعلم المهنية، والتي تركز على معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي، والنهج الآلي، وتقدم هذه المجتمعات نظرة ثاقبة حول كيفية تأثير الميزات، والوظائف الخاصة للأدوات الرياضية الرقمية المختلفة على دافع المعلمين، وثقتهم في دمجها في التدريس في الفصول الدراسية، وكيف يستجيبون لتحديات تصميم المهام التي تنطوي على تقنيات رقمية رياضية.

واقع دعم التعليم الرقمي للتطور المهني لمعلمي الرياضيات:

يدعم التعليم الرقمي بالمملكة العربية السعودية التطور المهني لمعلمي الرياضيات، من خلال توفير مجموعة من الأدوات، مثل متصفح Semanoor، ومكتبة الوسائط المتعددة، ونظام الفصول الإلكترونية، والتي تساعد المعلمين على تطوير دروسهم الإلكترونية، علاوة على ذلك، أطلقت Obeikan Education، بالتعاون مع Intel، موقعاً إلكترونياً باسم Skooool يحتوي على أكثر من 250 درساً تفاعلياً للرياضيات والعلوم لطلاب K-12. (Al-Asmari & Khan, 2014: 2)

وذكر السبيعي، (2011) "المواكبة التطورات العلمي العالمي قد اهتمت المملكة العربية السعودية بالتعليم الرقمي، فأنشأت مشروعا بعنوان (مشروع التعليم الإلكتروني) يهدف إلى وضع خطة لدمج تقنية المعلومات في التعليم كأساس استراتيجي لمواجهة تحديات العصر ومتطلباته وتطوير المعلم مهنياً" (ص 5).

فالنقلة النوعية الناتجة عن التقنية الرقمية أظهرت أن الإعداد المهني لمعلمي الرياضيات وفق الأسلوب التقليدي غالبا ما يكون غير مُجدي في عصر الانفجار المعلوماتي والمعرفي، وقد جاءت نتائج دراسة الراجح (2015) بأن الاستفادة كانت بدرجة مرتفعة من منتديات ومواقع تعليم الرياضيات متمثلة في منتديات يزيد التعليمية وشبكة الرياضيات لتعليمية، ثم شبكات التواصل الاجتماعي متمثلة في اليوتيوب، كما أكدت على فاعلية التقنيات الرقمية في تطور المعلمة المهني في الرياضيات.

وكذلك نتائج دراسة الشهوان والنعيمي (2019) التي توصلت أن درجة استخدام المعلمات لتقنيات التعليم الرقمي في تدريس الرياضيات والعلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية جاءت مرتفعة، حيث تقوم معلمات الرياضيات والعلوم الطبيعية بتشغيل الحاسب وملحقاته في التدريس، ويستخدمن الوسائط المتعددة من صوت - وصورة - وفيديو، في تقديم المناهج للطلّابات بدرجة مرتفعة جدا، وتوظيف عين بوابة التعليم الوطنية في عملية التدريس.

وتوافقا مع رؤية المملكة 2030 تم تدشين برنامج بوابة المستقبل من قبل وزير التعليم الدكتور أحمد العيسى كإحدى مبادرات التحول الوطني 2020 المعنية بالتحول نحو التعليم الرقمي، حيث ابتدأ البرنامج بـ 150 مدرسة في عام 1439-1440 هـ وفي عام 1440-1441 هـ يتم تطبيقه في 1500 مدرسة لحين تعميمه على جميع مدارس المملكة العربية السعودية بعد تقييم وقياس المخرجات التعليمية وإجراء التعديلات، وهو برنامج تنفذه شركة TETCOSA وشركة CLASSERA للتحول نحو التعليم الرقمي وهدفه تفعيل دورة التقنيات في العملية التعليمية ودعم المعلمين في تطوير قدراتهم العلمية والمهنية والتربوية. (الشمrani، 2019: ص 121-122)

ويؤكد الباحث من خلال نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة على أن المملكة العربية السعودية قد طورت العديد من الأنظمة التي تُدعم التطور المهني لمعلمي الرياضيات، منها نظام تعليم STEM في العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، الذي يعمل على إعداد معلمي الرياضيات جيداً، وتجهيزهم لتدريس منهج الرياضيات، ويقدم برامج وورش عمل لتطوير المعلمين قبل تنفيذ المناهج الجديدة.

الكفايات اللازمة لمعلم الرياضيات في ظل التعليم الرقمي:

إن كفايات التعليم الرقمي هي مجموعة من المهارات والأدوات التي يمتلكها معلم الرياضيات في مجال التعليم الرقمي ويجب ممارستها في المواقف التعليمية، والقائمة على استخدام الحاسب والإنترنت في إيصال المحتوى التعليمي بالتواصل بين المعلمين والمتعلمين وبين الطلبة والمحتوى التعليمي بطريقة لها فاعلية تُمكنهم من التعلم. (مرداس، 2014: ص 45)

فالتطور السريع والهائل وظهور الحاسب الألى وشبكات الانترنت واستخدامها في العملية التعليمية كانت كفيلة بإحداث تغييرات في نمط معلم الرياضيات وهي تغييرات جوهرية وتغير في خطط وإعداد وتدريب معلم الرياضيات، وظهور اتجاهات كثيرة تنادي لهذه التغيرات. (كلاب، 2011: ص 43)، فهناك مجموعة من الكفايات اللازمة لمعلم الرياضيات التي فرضها علينا العصر الحديث والتي تجعل التعليم الرقمي المعتمد على الحاسبات ضرورة حتمية لا غنى عنها. (سيد والجمل، 2016: ص 36)

حيث يحتاج التعليم الرقمي إلى معلم رياضيات يمتلك القدرة في تعلم الطرق والأساليب الحديثة والاستراتيجيات الفعالة والاندماج في فهم فلسفتها وتطبيقها بإتقان، لكي يتمكن من نقل هذا الفكر للمتعلمين ليمارسوه من خلال أدوات التعليم الرقمي، فالتعليم الرقمي ليس مجرد برمجة وأجهزة مُكلفة، بل هو في الأساس معلم لديه مواصفات تُمكنه من تطبيق أدوات التعليم الرقمي في العملية التعليمية. (المطوع، 2013: ص 79)

كذلك أن يكون لديه معرفة بالجوانب النظرية للتعليم الرقمي، وتمكنه من تصميم المناهج الإلكترونية وبناءها، وأن يقدم بواسطة التقنيات الرقمية الحديثة، وإجادة عملية التقويم للطلاب من خلالها، والحرص على تطوير ذاته باستمرار مواكبة التطورات في التعليم الرقمي، ومراعاة الاخلاقيات في استخدامها وتعليمها للمتعلمين والتعامل مع المواقع والبرامج الموثوقة واحترام الحقوق الملكية الفكرية. (الحافظي، 2011: ص 54، 55)

وتتمثل الكفايات اللازمة لمعلم الرياضيات في ظل التعليم الرقمي فيما يلي: (Tabach & Trgalová, 2018: 276)

- 1) معرفة المحتوى الرقمي المتخصص (SDCK) للمعلمين فيما يتعلق بالرياضيات التي سيتم تدريسها.
- 2) المعرفة بالمحتوى الرقمي والطلاب (KDCS)، والذي يتضمن جوانب إضافية في البيئة التكنولوجية.
- 3) معرفة المحتوى الرقمي والتدريس (KDCR) التي قد تختلف في بيئة تكنولوجية بسبب الموارد الرقمية.
- 4) معرفة المحتوى الرقمي والمناهج الدراسية (KDCC)، على سبيل المثال، المعرفة بالاستخدام الموصوف لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

هذا بالإضافة إلى كفاية توظيف التقنية الرقمية التعليمية كالمواد المطبوعة المتمثلة بالبرامج التعليمية، ومحتويات الدروس والمقررات والتقنية المعتمدة على الصوت والغرف الإلكترونية، وإرشاد المتعلمين في كيفية حصولهم على المعلومات المختلفة المستهدفة والتعاون ومع المعلمين الآخرين في المدرسة، وتصميم وبناء المقررات الإلكترونية

والإفادة من مصادر الشبكة المتنوعة، وتدريب المتعلمين على الاتصال بالشبكة وتشجيع المتعلمين على ذلك. (الزبون، 2016: ص 515-516)

ويرى الباحث أنه من الكفايات اللازمة لمعلم الرياضيات في ظل التعليم الرقمي أيضاً، قدرة معلم الرياضيات على البحث عن المعلومات وتفسيرها وتقييمها ومعالجتها، وقدرته على خلق بيئة عمل رقمية لإشراك الأنشطة الأكاديمية والبحثية المدعومة بالتكنولوجيات الحالية والشبكات الاجتماعية، وقدرته على إتقان التكنولوجيا الرقمية بشكل مثالي لتنفيذ أنشطة التعلم، وقدرته على بناء هوية الطلاب الرقمية وإدارة هويتهم عبر الإنترنت.

أثر التعليم الرقمي على دعم التطور المهني:

وبسبب التطور الهائل في التعليم الرقمي حدث تغير كبير في التعليم حيث ظهر طرق وأنماط حديثة في التعليم، ومن بينها التعليم الرقمي، وقد بدأ التربويون في الاهتمام بالتعليم الرقمي وخصوصاً بعد انتشاره انتشاراً واسعاً على مستوى العالم، والسبب في ذلك لما يحمله هذا النمط من فوائد وإيجابيات، لمساعدته للمعلمين والمتعلمين في تطوير تقنيات المعلومات والاتصال في عملية التعلم والتعليم، حيث أن استخدام الإنترنت سهل ويساعد في ابعاد حواجز الفصل الدراسي. (محمود ومفتاح، 2017: ص 511)

فيعتبر التعليم الرقمي افضل من التعليم التقليدي لأمانه وسلامته، وخاصة في تعليم وتعلم التجارب التي يكن صعب تنفيذها على أرض الواقع، لأن التعليم الرقمي يعتمد على استخدام التقنيات الرقمية الحديثة في الاتصال، واكتساب المهارات، واستقبال المعلومات، والتفاعل الإيجابي بين المتعلم والمعلم وبين الطالب ووسائل التعليم الرقمي المختلفة، وقدرته على تمكين الطالب من التقدم في تعلمه الزيادة في تحصيله الدراسي بالأسلوب المناسب لقدراته واستعداداته. (الأخرس، 2018: ص 71)

كما إن التعليم الرقمي له تأثير إيجابي على الإنجازات الأكاديمية للطلاب، حيث أن هذا النوع من التعليم يؤدي إلى تحسن كبير في موقف الطلاب، وتحفيزهم وتحصيلهم الأكاديمي، واستخدام التعليم الرقمي في عملية التدريس والتعلم، يحسن التعلم والإبداع لدى الطلاب، كما أثبتت الدراسات أن التحصيل الدراسي والتعلم لدى الطلاب الذين تعلموا باستخدام الوسائط المتعددة جاء بدرجة أعلى من الطلاب الذين تعلموا باستخدام الأساليب التقليدية. (Zare, Sarikhani, Salari, & Mansouri, 2016: 27)

ويرى الباحث مما سبق أن التعليم الرقمي يساعد على التطور المهني لمعلمي الرياضيات والذي يظهر من خلال زيادة التحصيل الدراسي للطلاب حيث أنه يعمل على زيادة اهتمام الطلاب، ودوافعهم نحو التعلم، وتطوير ذكائهم العاطفي، ومهارات الاتصال من خلال المساهمة في عملية التعلم من خلال الممارسة والخبرة، والحصول على مهارات القراءة والكتابة في القرن الحادي والعشرين، كما أن التعليم الرقمي تشجع التعاون، ويطور الإبداع لدى الطلاب وعملية صنع القرار، والتفكير النقدي.

معوقات التعليم الرقمي لدى معلمي الرياضيات:

على الرغم من الدراسات المتعددة على مدى سنوات عديدة التي خلصت إلى آثار إيجابية لتفاعل الطلاب مع التقنيات الرقمية التحويلية في تعليم الرياضيات، يجد المعلمون والمدارس صعوبة في دمج هذه الموارد في دروس الرياضيات العادية، وقد يرجع ذلك إلى عدم كفاية الوقت والفرص المتاحة للتطوير المهني المستدام، وضعف التوافق مع الممارسات المؤسسية؛ وصعوبات في الوصول إلى البرامج والحفاظ عليها، والمعرفة والمعتقدات الرياضية للمعلمين. (Clark-Wilson, Hoyles, & Noss, 2015: 2333)

ولقد لاحظ السعيد، الكحالي، البريكي، البلوشي، والخروصي، (2018) من خلال عملهم في التدريس والإشراف التربوي والنشرات التربوية والتعميمات على البعض من معلمي مادة الرياضيات وجود الكثير من المشكلات والتقصير في أغلب الجوانب، ومنها اعتماد معلمي الرياضيات في اعتمادهم على الأساليب التعليمية التقليدية في تدريسهم، واعتمادهم على الحفظ والتذكر بدون فهم وعدم جعل المتعلم محور للعملية التعليمية مما يصيب المتعلم بالملل، فمعلمي الرياضيات في حاجة لاستخدام أساليب تدريس جديدة وفعالة يكون لها دور في ازدياد الدافعية للتعلم والزيادة في تنمية مهارات التفكير (ص 228-229).

فإن تطبيق التعليم الرقمي في مجال التعليم أقل من المتوقع ويرجع ذلك إلى عزوف بعض معلمي الرياضيات عن تطبيق التعليم الرقمي، والتقيد بنفس القواعد الروتينية للتعليم التقليدي، وعدم الاهتمام بنشر ثقافة التعليم الرقمي لدى المتعلمين وأولياء الأمور، فضلاً عن ضعف قدرة بعض المعلمين على استخدام التقنيات الحديثة، وضعف وعي المعلم بأهمية استخدام المقررات الإلكترونية. (العتيبي، 2014: ص 402)

كذلك عدم وضوح التعليم الرقمي لمعلمي الرياضيات وعدم الدراية بأهمية وضرورة وفوائد التعليم الرقمي وعدم الرغبة لدى معلمي الرياضيات في استبدال وتغيير الأساليب والطرق وتمسك بعض معلمي الرياضيات بالطريقة والأساليب القديمة التقليدية، وعدم التمكن من مهارات استخدام التعليم الرقمي في العملية التعليمية، وخوف معلمي الرياضيات من الفشل في تنفيذ وتوظيف التعليم الرقمي، وعدم وجود دعم معنوي أو حافز مالي أو تشجيع يدفع بمعلمي الرياضيات لتوظيف واستخدام التعليم الرقمي، والإحباط الذي يواجه بعض معلمي الرياضيات بسبب قلة الإمكانيات والتسهيلات المادية. (الحسنات، 2012: ص 39)

هذا بالإضافة إلى ضعف قناعة أغلب معلمي الرياضيات بأهمية التعليم الرقمي، وعد استخدام التقنية في عملية التعليم، وعدم الإلمام بمهارات التعليم الرقمي، وعد توفر أدوات ومستلزمات التعليم الرقمي، وعدم تعاون إدارة المدرسة مع معلمي الرياضيات في توفير الأدوات والمستلزمات، وعدم تضمين مناهج الرياضيات في تفعيل التقنية، والصعوبة في التواصل بين المعلم وطلابه. (الذويب، 2019: ص 14)

ويرى الباحث مما سبق عرضه أن معوقات التعليم الرقمي التي تواجه معلمي الرياضيات تتمثل في كيفية إيجاد طرق لإشراك الطلاب في تطبيقات الرياضيات المثيرة للاهتمام، والمحفزة، والصعبة ذات الصلة بعالمهم، وفي اعتماد بعض معلمين الرياضيات على الطريقة التقليدية، وعدم الاهتمام بنشر ثقافة التعليم الرقمي، وفي ممارسات التقييم الحالية، التي لا تسمح باستخدام التقنيات الرقمية، لاسيما في التقييمات عالية المخاطر، وضعف لبعض معلمي الرياضيات في استخدام التقنيات الرقمية، وفي تصور أن التقنيات الرقمية هي إضافة إلى ممارسة الرياضيات وتعلمها.

سبل التغلب على معوقات التعليم الرقمي لدى معلمي الرياضيات:

إن نقل عملية التعليم من كونه تلقين بالطريقة التقليدية من قبل معلم الرياضيات وعملية التخزين من قبل المتعلم إلى العملية التفاعلية بين أطراف العملية التعليمية للوصول إلى هدف تحسين مستوى التعليم، فالتعليم الرقمي يمكن المتعلم من جعله مسؤول في العملية التعليمية عن طريق التغيير والاستكشاف والتجربة فتتغير الأدوار بحيث يصبح المتعلم هو محور العملية التعليمية بدلاً من أن يكون المتعلم متلقي والمعلم موجهاً بدلاً من مُلقي. (حامد، وابشر، 2019: ص 58) ولتحقيق هذا الهدف، لابد التصدي والتغلب على معوقات التعليم الرقمي لدى معلمي الرياضيات عن طريق ما يلي: (هاشم، 2017: ص 126-127)

- 1- الاهتمام بمسألة التعليم الرقمي بجعله في سلم أولويات القيادات التربوية وإيجاد كل ما يدعم لنشره.
- 2- تقديم الحوافز المادية والمعنوية لمعلمي الرياضيات المستخدمين لوسائل التقنية الحديثة.

- 3- الاهتمام بتوفير مشرفين متخصصين للعمل في المدارس والهيئات التعليمية لمساعدة معلمي الرياضيات وليسهلوا مهامهم وقيامهم بصيانة دورية لتقنيات التعليم الرقمي، والحفاظ عليها من التلف.
- 4- تطوير منهج الرياضيات لمواكبة أساليب التعليم الرقمي.
- 5- تشجيع الدراسات التي تهدف لتحسين العملية التعليمية، وخصوصاً التي تدعم التعليم الرقمي.
- 6- الاستفادة من تجارب وخبرات الدول التي لديها تطور في التعليم الرقمي.

وإدخال معلمي الرياضيات بالأخص لمن لا يملك معرفة في التقنيات اللازمة في دورات تدريبية لتدريبهم بكيفية استخدام تقنيات المعلومات بشكل عام والتقنيات التي يمكن استخدامها في مجال التعليم الرقمي بشكل خاص وان يتم توفيرها لهم ويستخدموها باستمرار وبشكل دائم.(السقا والحمداني، 2012: ص 61)

ويجب أن يتم تطوير المهارات الرقمية ومهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أربع مجالات، والتي يجب أن تكون جزءاً من التدريس المدرسي هي: (Nocar, Dofková, Bártek, & Zdráhal 2019: 7586)

1. تطوير الكفاءات الرقمية.
2. استخدام التقنيات الرقمية في التدريس والتعليم.
3. تنمية الكفاءات المعلوماتية.
4. تنمية الكفاءات المهنية في المجالات التعليمية الأخرى.

كذلك الاستمرار في تطوير برامج إعداد معلمين الرياضيات كما ذكر عبدالعزيز، (2016) ورفع الوعي لديهم حول أهمية استخدام التقنيات الرقمية وبالأخص تقنيات التعليم الرقمي في التعليم، وتوضيح الدور الفعال لها في تبسيط العملية التعليمية، وتخفيف الانتقال الإدارية والأكاديمية المناطة بمعلمين الرياضيات ليتمكنوا من حضور البرامج والاستفادة منها ومن الدورات التدريبية حول استخدام وتوظيف التقنيات الرقمية في التعليم والتدريس، ودعم المتميزين من معلمي الرياضيات في توظيف التقنيات الرقمية بالتدريس من خلال تقديم حوافز مادية ودعم معنوي وتشجيعهم على ذلك(ص 232).

علاوة على ذلك تحسين أساليب تدريس الرياضيات ودعمها بالمستحدثات التقنية الرقمية، والبعد عن الطرق التقليدية مما يساعد على نمو الاتجاهات الإيجابية نحو المستحدثات لديهم، والتوعية الشاملة لجميع معلمي الرياضيات في المؤسسات التعليمية بالتعليم الرقمي وأهميته من خلال وسائل الإعلام المختلفة، ودمج التعليم الرقمي في التعليم العام.(قحوان، 2012: ص 316-317)

ويرى الباحث أنه للتغلب على معوقات التعليم الرقمي لدى معلمي الرياضيات يجب اتباع ما يلي:

- ❖ **امتلاك القدرة على محو الأمية التكنولوجية؛** من خلال تمكين الطلاب من استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أجل التعلم بشكل أكثر كفاءة.
- ❖ **تعميق معرفتهم؛** من خلال تمكين الطلاب من اكتساب معرفة متعمقة بمادة الرياضيات، والتطبيق إلى مشكلات العالم الواقعي المعقدة.
- ❖ **إنشاء المعرفة؛** من خلال تمكين الطلاب من خلق المعرفة الجديدة المطلوبة لتعزيز تعلم الرياضيات.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة شاهين (2019) بعنوان " فاعلية استخدام الإنترنت في التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات للمرحلة الابتدائية" إلى استكشاف دور استخدام الإنترنت في التنمية المهنية لمعلمي ومعلمات الرياضيات في مدارس القدس،

وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الرياضيات للصف الخامس الأساسي في مدارس القدس خلال العام الدراسي 2018/2019 م، واشتملت عينة الدراسة على (5) معلمين، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة، واستعانت الدراسة بالاستبانة والمقابلة وبطاقة الملاحظة كأدوات للدراسة، وتوصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها: وجود تحسن وتطور إيجابي لدى المعلمين حول معرفتهم بالمحتوى وطرق التعليم والتكنولوجيا الخاصة بالرياضيات، وتبين وجود معرفة أعمق لدى المعلمين بالمفاهيم الرياضية وتطورت معرفتهم بالاستراتيجيات والأساليب والطرق المتبعة بالتدريس مثل استخدام الانترنت بالتعليم، وأصبح المعلمون أكثر ثقة وأكثر استخداماً للتكنولوجيا خلال حصصهم وأصبح لديهم المقدرة على التعامل مع المفاهيم الخاطئة والبديلة لدى الطلبة والتغلب على صعوبات التعلم.

وأقام الشهبان وآخرون (2019) دراسة بعنوان " واقع استخدام المعلمات المعرفة الرقمية في تدريس الرياضيات والعلوم الطبيعية ضمن سلسلة ماجروهيل بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض " هدفت إلى معرفة آليات استخدام التعليم الرقمي في البيئات التعليمية وتوضيح المهارات والكفايات اللازمة للمعلمات في ضوء المعرفة الرقمية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الرياضيات والعلوم الطبيعية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض والبالغ عددهن (1436) معلمة، واشتملت عينة الدراسة على (359) معلمة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، واستعانت الدراسة بالاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها: استجابة المعلمات لتقنيات التعليم الرقمي في التدريس كالحاسب وملحقاته جاءت بدرجة مرتفعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير استخدام ودمج المعلمات لتقنيات التعليم في التدريس.

هدفت دراسة آهـن وإدون (Ahn & Edwin, 2018) بعنوان: "نموذج التعليم الرقمي لتدريس الرياضيات على منصة تعليمية مفتوحة المصدر" إلى معرفة جدوى تنفيذ نموذج التعليم الرقمي لتدريس الرياضيات على منصة تعليمية مفتوحة المصدر؛ واعتمد الباحثان على المنهج الوثائقي القائم على استعراض عدد من الأدبيات التي توضح نموذج تعلم رياضي للدول النامية كنموذج مناسب وفعال للعصر الرقمي الحديث، استكشاف ثلاث نظريات حيوية للتعلم يمكن اعتبارها أساس النموذج، واقتراح نموذج ومناقشة جدوى تنفيذ النموذج على منصة تعلم إلكترونية مفتوحة المصدر؛ وقد أظهرت الدراسة العديد من النتائج، كان أهمها: أن تدريس الرياضيات بعد المستوى الابتدائي في معظم البلدان النامية يؤكد بشكل أساسي على إعداد الطلاب للامتحانات الوطنية ذات الأهمية العالية بدلاً من ربط المحتوى بمهارات حل مشكلات الحياة الواقعية، ولا تتوافق المناهج بشكل جيد مع احتياجات أو قدرات غالبية المتعلمين ومعدلات الفشل في الرياضيات مرتفعة للغاية، وللتغلب على هذه التحديات، يؤكد نموذج MCIEC على نهج مرّن لتدريس الرياضيات يكون فيه الدافع، والسياق، والتقييم الديناميكي العمود الفقري لأي تصميم أو تقديم محتوى، ويضع النموذج مسؤولية أكبر على معلمي الرياضيات ليكونوا أكثر ابتكاراً، وإنشاء مواد تناسب قدرات المتعلمين وبيئتهم، ونظراً لأن العديد من البلدان النامية ليس لديها ظروف تكنولوجية كافية لبناء بيئة للتعليم الرقمي، فاستخدام منصة XOT المفتوحة لاستنساخ نموذج MCIEC تقدم العديد من الوظائف لإنشاء محتوى ديناميكي وتفاعلي يمكن أن يوفر للطلاب تجربة تعليمية أكثر ثراءً.

وهدفت دراسة الراجح وآخرون (2015) بعنوان " واقع التقنيات الرقمية في دعم التطور المهني لمعلمات الرياضيات " إلى الكشف عن واقع التقنيات الرقمية في دعم التطور المهني لمعلمات الرياضيات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية في مدارس البنات التابعة لوزارة التربية والتعليم في مدينة الرياض والبالغ عددهن (2938) معلمة، واشتملت عينة الدراسة على (294) معلمة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة، واستعانت الدراسة بالاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها: أن الاستفادة كانت بدرجة مرتفعة من منتديات ومواقع لتعليم الرياضيات متمثلة في منتديات يزيد التعليمية وشبكة الرياضيات التعليمية ثم شبكات التواصل الاجتماعي مثل اليوتيوب، وجاءت وسائل الإعلام الرقمية المتمثلة في الصحف

والمجالات الرقمية أقل التقنيات الرقمية التي دعمت تطور المعلمة المهني في الرياضيات وحازت على درجة توفر منخفضة جداً، وحصلت جميع مجالات الاستفادة من التقنيات الرقمية في تعليم الرياضيات على درجة متوسطة.

وتناولت دراسة كيرني وماهر (Kearney & Maher, 2013) بعنوان: "التعليم الرقمي في تدريس معلمي الرياضيات: استخدام أجهزة الآيباد لدعم التطوير المهني للمعلمين" إلى اكتساب فهم للطريقة التي يمكن أن تعزز بها مناهج التعليم الرقمي تعليم معلمي الرياضيات قبل الخدمة، لاسيما في تطوير TPACK لمعلمي ما قبل الخدمة، ومعرفة كيف يستخدم معلمو الرياضيات الابتدائية ما قبل الخدمة التقنيات المحمولة لدعم تعلمهم المهني؟؛ وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ما قبل الخدمة (السنة الرابعة) في التربية والتعليم (الأساسي) يكملون مادة تعليم الرياضيات، وأعضاء هيئة التدريس بأستراليا؛ واشتملت عينة الدراسة على (16) معلم، و (2) عضو هيئة تدريس؛ واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي التحليلي القائم على يوميات المشاركين، ومجموعات تركيز المعلمين قبل الخدمة، ومقابلات الموظفين؛ وقد أظهرت الدراسة العديد من النتائج، كان أهمها: استخدم معلمو الرياضيات قبل الخدمة أجهزة iPad الخاصة بهم للتوسط في تعلمهم المهني، واستغلال ميزات الأصالة والتخصيص في كل من الإعدادات الرسمية وغير الرسمية، لقد استخدموا التكنولوجيا لتسهيل الوعي المعزز للرياضيات في سياقات الحياة اليومية، ثم استخدموا هذه المعرفة لتطوير أفكار غنية ومحددة السياق لمهامهم في الرياضيات من خلال تكنولوجيا المعلومات K-6، وكان هناك حد أدنى من التعاون الشبكي على نطاق أوسع (على سبيل المثال المحادثات ومشاركة البيانات من خلال وسائل التواصل الاجتماعي)، على الرغم من أن المعلمين الطلاب يقدر دور المرئي والعروض للأداة في تسهيل التعلم بين الطلاب وجهاً لوجه باستخدام iPad.

واستقصت دراسة إيتوكودو (Etukudo, 2011) بعنوان: "التعليم الرقمي وإعداد المعلم في العلوم والرياضيات: نموذج لاستخدام الحزم التفاعلية" توضيح استخدام حزم التعليم الرقمي التفاعلي في تدريس وتعلم العلوم والرياضيات؛ واعتمد الباحث على المنهج الوثائقي القائم على استعراض عدد من الأدبيات التي توضح استخدام التعليم الرقمي في تدريس وتعلم العلوم والرياضيات، ومحتوى مواد التعليم الرقمي لإعداد معلمي العلوم والرياضيات، وتقييم الحزم التفاعلية التي أنشأها المعلم والمتاحة تجارياً؛ وقد أظهرت الدراسة العديد من النتائج، كان أهمها: أن التعليم الرقمي يوفر وسيلة لحل صعوبات التعلم في العلوم والرياضيات، ولكن يجب أن يتم تصميمه لتلبية احتياجات المتعلمين وتلبية أهداف المناهج الدراسية، وأن الحزم التفاعلية المتاحة تجارياً على الرغم من أنها لا توفر جميع العناصر الأساسية للتعليم الجيد، فمن الواضح أنها يمكن أن تكون بمثابة نموذج للمعلمين لاعتمادهم في إنتاج الحزم الخاصة بهم التي تركز على المتعلمين، وأنه يمكن معالجة مسألة عدم كفاية المعرفة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي تعوق استخدام التعليم الرقمي في تدريس العلوم والرياضيات من خلال التنفيذ السليم لمواد محتوى التعليم الرقمي في منهج إعداد المعلم.

التعقيب العام على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة التي أجريت في هذا الموضوع استعرض الباحث عدداً من الدراسات العربية والأجنبية، ومن خلال تحليل الدراسات السابقة تم رصد أوجه الشبه، وأوجه الاختلاف بين البحث الحالي، والدراسات السابقة، وأوجه استفادات البحث الحالي من الدراسات السابقة؛ والتي كان لها أثر في بناء الدراسة الحالية.

أولاً: أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

1. من حيث الهدف:

- اتفقت العديد من الدراسات السابقة منها دراسة شاهين (2019)، ودراسة الشهوان وآخرون (2019)، ودراسة الراجح وآخرون (2015)، ودراسة كيرني وماهر (Kearney & Maher, 2013) مع الدراسة الحالية في الكشف عن واقع التعليم الرقمي في دعم التطور المهني لمعلمي الرياضيات.

- بينما اختلفت بعض من الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في هدفها منها دراسة آهن وإدون (Ahn & Edwin, 2018) التي سعت إلى معرفة جدوى تنفيذ نموذج التعليم الرقمي لتدريس الرياضيات على منصة تعليمية مفتوحة المصدر، ودراسة إيتوكودو (Etukudo, 2011) التي هدفت إلى توضيح استخدام حزم التعليم الرقمي التفاعلي في تدريس وتعلم العلوم والرياضيات.

2. من حيث المنهج:

- اتفقت أغلب الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث منهج الدراسة وهو المنهج الوصفي مثل دراسة شاهين (2019)، ودراسة الشهبان وآخرون (2019)، ودراسة الراجح وآخرون (2015)، ودراسة كيرني وماهر (Kearney & Maher, 2013).
- بينما اختلفت دراسة واحدة مع الدراسة الحالية من حيث استخدام المنهج الوصفي كمنهج للدراسة هي دراسة آهن وإدون (Ahn & Edwin, 2018) التي اعتمدت على المنهج الوثائقي كمنهج للدراسة.

3. من حيث الأدوات:

- اتفقت دراسة آهن وإدون (Ahn & Edwin, 2018) مع الدراسة الحالية من حيث استخدام الأدبيات والدراسات السابقة كأدوات للدراسة بينما استخدمت بقية الدراسات السابقة أدوات مختلفة كالاستبانات واستمارات المقابلة.

ثانياً: الاستفادة من الدراسات السابقة:

- هناك استفادة من الدراسات السابقة في عدة أمور من أهمها:
 - عرض الإطار النظري وفي المراجع المستخدمة.
 - تدعيم الإطار النظري بنتائج دراسات وأبحاث حول واقع التعليم الرقمي في دعم التطور المهني لمعلمي الرياضيات.
 - بناء مشكلة البحث من خلال اطلاع الباحث على العديد من الدراسات السابقة والأبحاث ذات الصلة بشكل ملائم.
 - اختيار منهج البحث وبناء أداة البحث.
 - التعرف إلى نوع المعالجات الإحصائية المناسبة للبحث.
 - استفادت الدراسة الحالية من نتائج الدراسات السابقة في تقديم التوصيات والمقترحات.
 - ساعدت الدراسات السابقة الباحث في دراسة أسلوب استنتاج نتائج البحث، من خلال ما تحصلت عليه من نتائج الدراسة الميدانية ورصد مدى الاتفاق، أو الاختلاف بين نتائج البحث الحالي، والدراسات السابقة.
- ## ثالثاً: أوجه تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

- تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة لاهتمامها بالتعرف على واقع التعليم الرقمي في دعم التطور المهني لمعلمي الرياضيات في ظل ندرة الدراسات العربية والأجنبية في هذا المجال (على حسب علم الباحث).
- تختلف الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة في الحدود المكانية والزمانية.

الخاتمة

تناول البحث الحالي مفهوم التعليم الرقمي، وأهمية التعليم الرقمي في دعم التطور المهني لمعلمي الرياضيات، كما بحث في واقع دعم التعليم الرقمي للتطور المهني لمعلمي الرياضيات، وتطرق إلى أهم الكفايات اللازمة لمعلم

الرياضيات في ظل التعليم الرقمي، كما تناول أثر التعليم الرقمي على دعم التطور المهني، وعرض بعض أهم معوقات التعليم الرقمي لدى معلمي الرياضيات، وسبل التغلب على معوقات التعليم الرقمي لدى معلمي الرياضيات وفي ضوء ما توصلت إليه البحث من نتائج يعرض الباحث أهم تلك النتائج:

نتائج البحث:

- أن التعليم الرقمي يساعد على دعم التطوير المهني لمعلمي الرياضيات من خلال مجتمعات التعلم المهنية، التي تُركز على معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي، والنهج الآلي.
- أن المملكة العربية السعودية قد طورت العديد من الأنظمة التي تُدعم التطور المهني لمعلمي الرياضيات، منها نظام تعليم STEM في العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات.
- أنه من الكفايات اللازمة لمعلم الرياضيات في ظل التعليم الرقمي أيضاً؛ قدرة معلم الرياضيات على البحث عن المعلومات وتفسيرها وتقييمها ومعالجتها.
- أن التعليم الرقمي يساعد على التطور المهني لمعلمي الرياضيات والذي يظهر من خلال زيادة التحصيل الدراسي للطلاب حيث أنه يعمل على زيادة اهتمام الطلاب، ودوافعهم نحو التعلم، وتطوير ذكائهم العاطفي، ومهارات الاتصال من خلال المساهمة في عملية التعلم من خلال الممارسة والخبرة.
- أن معوقات التعليم الرقمي التي تواجه معلمي الرياضيات تتمثل في إيجاد طرق لإشراك الطلاب في تطبيقات الرياضيات المثيرة للاهتمام، والمحفزة، والصعبة ذات الصلة بعالمهم.
- أنه للتغلب على معوقات التعليم الرقمي لدى معلمي الرياضيات يجب اتباع ما يلي:
- ❖ **امتلاك القدرة على محو الأمية التكنولوجية؛** من خلال تمكين الطلاب من استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أجل التعلم بشكل أكثر كفاءة.
- ❖ **تعميق معرفتهم؛** من خلال تمكين الطلاب من اكتساب معرفة متعمقة بمادة الرياضيات، والتطبيق إلى مشكلات العالم الواقعي المعقدة.
- ❖ **إنشاء المعرفة؛** من خلال تمكين الطلاب من خلق المعرفة الجديدة المطلوبة لتعزيز تعلم الرياضيات.

توصيات البحث:

- ✓ ضرورة إجراء الدراسات المستقبلية التي تأخذ في الاعتبار البرامج التطبيقية، التي تقدم تقنية متاحة وسهلة الاستخدام لمعلمي الرياضيات مع إمكانية دعم الطلاب، وتقترح استخدام مهارات التفكير العليا في الرياضيات (مثل جدول البيانات) للاستخدام في برامج التطوير المهني.
- ✓ ضرورة أن يقوم معلمي الرياضيات بإعداد حزم نوعية بما يكفي لتناسب احتياجات التعلم المتنوعة، والحالة.
- ✓ ضرورة إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية التي توضح أهمية استخدام الـ iPad، والأجهزة الرقمية الأخرى في تسهيل تعلم الطلاب للرياضيات، ودهم التطور المهني للمعلمين.
- ✓ ضرورة إجراء الدراسات المستقبلية حول اتجاهات التعليم الرقمي لمعلمي الرياضيات المستقبليين.
- ✓ ضرورة تنفيذ المزيد من النماذج الإلكترونية، لتقييم نماذج التعلم الرقمي بشكل أكبر.
- ✓ ضرورة تدريب المزيد من المعلمين على كيفية التنفيذ الكامل لنماذج التعلم الرقمي، وإعداد إرشادات المستخدم لتحقيق الأهداف المنشودة منه.

- ✓ ضرورة إقامة المزيد من الدورات التدريبية وورش عمل لمعلمي الرياضيات للتدريب على التقنيات الرقمية، وتشجيع المعلمين على استخدام التقنيات الرقمية في عملية التدريس.
- ✓ ضرورة تفعيل التدريس باستخدام مواقع الانترنت التعليمية في مناهج الرياضيات بشكل خاص والمناهج ككل بشكل عام.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- 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، *دراسات العلوم التربوية*، 45 (4): 70-80.
- ألطف، إباد (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*، 10 (2): 281-312.
- الحافظي، فهد (2011). كفايات معلمي المدارس الرائدة في التعليم الإلكتروني واتجاهاتهم نحوه: دراسة تقويمية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.
- حامد، نهلة ؛ وابشر، أسامة (2019). انعكاسات التعليم الرقمي وأثره على النمو المعرفي وقدرات الإنسان، *المجلة العربية للتربية النوعية*، (7): 51-74.
- الحسنات، نجاح (2012). صعوبات تطبيق برنامج التعليم التفاعلي المحوسب على تلاميذ المرحلة الدنيا بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة وسبل علاجها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.
- الذويب، إخلاص (2019). دور التعليم الإلكتروني في تطوير الأداء المهني والتحصيلي لمادة الرياضيات، *المجلة العربية للنشر العلمي*، (10): 1-20.
- الراجح، نوال؛ الزين، حنان (2015). واقع التقنيات الرقمية في دعم التطور المهني لمعلمات الرياضيات، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (64): 389-415.
- الزبون، أحمد (2016). درجة توافر متطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني في الأردن من وجهة نظر عينة من معلمي التربية الإسلامية في محافظتي جرش وعجلون، *دراسات العلوم التربوية*، 43 (2): 513-533.
- الزعبي، علي ؛ بني دومي، حسن (2012). أثر استخدام طريقة التعلم المتمازج في المدارس الأردنية في تحصيل تلاميذ الصق الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وفي دافعتهم نحو تعلمها، *مجلة جامعة دمشق*، 28 (1): 485-518.
- السبيعي، عبد المحسن (2011). درجة استخدام التعلم الإلكتروني في مدارس محافظة بيشة بالمملكة العربية السعودية ومعوقات استخدامه من وجهة نظر المعلمين ومدراء المدارس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- السر، خالد (2015). تطوير برنامج إعداد معلم الرياضيات في البلاد العربية وفلسطين في ظل مجتمع المعرفة، *مجلة البحث العلمي في التربية*، (16): 53-76.
- السعيد، خنيش (2017). تكنولوجيا تعليم اللغة العربية في الجامعة الجزائرية: دراسة وصفية تحليلية في الوسائل والتقنيات المعتمدة في التعليم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية اللغة والأدب العربي والفنون، جامعة باتنة 1، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.
- السعيد، محمد ؛ الكحالي، خلفان؛ البريكي، محمد ؛ البلوشي، عبد الرحمن؛ الخروصي، حسين (2017). أثر التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الخامس من التعليم الأساسي في سلطنة عمان، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 6 (4): 227-239.

- السقا، زياد ؛ الحمداني، خليل (2012). دور التعليم الإلكتروني في زيادة كفاءة وفاعلية التعليم المحاسبي، *مجلة أداء المؤسسات الجزائرية*، (2): 45-62.
- شاهين، آلاء (2019). فاعلية استخدام الإنترنت في التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات للمرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة بيرزيت، فلسطين.
- الشمراي، شرعاء (2019). التعليم الرقمي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، *المجلة العربية للتربية النوعية*، (6): 119-124.
- الشمري، ثاني (2019). دور التعلم الرقمي في التنمية المهنية للمعلمين، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (7): 25-42.
- الشهري، عبد المجيد (2017). واقع تطبيق نظام إدارة التعلم الإلكتروني classera في منطقة عسير وسبل تفعيله، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 1 (7): 124-142.
- الشهوان، امتنان؛ النعيمي، غادة (2019). واقع استخدام المعلمات للمعرفة الرقمية في تدريس الرياضيات والعلوم الطبيعية ضمن سلسلة ماجروهيل بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، *المجلة العربية للتربية النوعية*، (6): 13-36.
- الطراونة، صبري (2013). أثر طريقة التعليم الإلكتروني في الرياضيات في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن في لواء المزار الجنوبي، *مؤتة للبحوث والدراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 28(4): 271-312.
- عبد العزيز، أسامة (2016). واقع توظيف تقنيات التعلم الإلكتروني في برامج إعداد معلمات الرياضيات بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، *مجلة تربويات الرياضيات*، 19 (10): 198-239.
- عبدالمعطي، أحمد؛ زارع، أحمد (2012). التدريب الإلكتروني ودوره في تحقيق التنمية المهنية لمعلم الدراسات الاجتماعية "دراسة تقويمية"، *المجلة الدولية للأبحاث التربوية جامعة الإمارات العربية المتحدة*، (31): 286-323.
- العتيبي، وضحي (2014). معوقات استخدام المقررات الإلكترونية في التعليم عن بعد في ضوء معايير جودة التعليم الإلكتروني، *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، (27): 388-425.
- العواودة، طارق (2012). صعوبات توظيف التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية بغزة كما يراها الأساتذة والطلبة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر غزة، فلسطين.
- غاريسون، ر؛ أندرسون، تيري (2006). *التعلم الإلكتروني في القرن الحادي والعشرين: إطار عمل للبحث والتطبيق* ترجمة محمد رضوان الأبرش، ط 1، مكتبة العبيكان للنشر، المملكة العربية السعودية.
- قحوان، محمد (2012). معوقات التعليم الإلكتروني في التعليم الجامعي باليمن، *المؤتمر العلمي السنوي العشرين: التعليم والتقدم في دول آسيا وأستراليا*، (20): 289-326.
- القدسي، انثمان (2014). أثر استخدام الآياد في الكفاءة التدريسية لدى معلمي المدارس الخاصة من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.
- كلاب، رامي (2011). درجة توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي التعليم التفاعلي المحوسب في مدارس وكالة الغوث بغزة وعلاقتها باتجاهاتهم نحوه، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر غزة، فلسطين.
- محمود، أمل؛ مفتاح، عبد الحميد (2017). أثر التعليم الإلكتروني على التحصيل الدراسي لدى طلاب الثالث الثانوي في المدارس الليبية بـماليزيا، *مجلة جامعة المدينة العالمية*، (22): 509-565.
- المحيسن، إبراهيم (2002، أكتوبر). *التعليم الإلكتروني ترف أم ضرورة*، ورقة علمية مقدمة إلى ندوة: مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- مرداس، خالد (2014). كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت، دراسات تربوية ونفسية *(مجلة كلية التربية بالقازيق)*، 2 (85): 41-96.
- مركون، هبة؛ لموشي، زينب (2019). التعليم الرقمي ومدرسة المستقبل، *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*، (7): 191-204.

المطوع، نايف(2013). اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية في محافظة القويعة بالمملكة العربية السعودية نحو التعليم الإلكتروني، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية جامعة السلطان قابوس*، 7 (1): 77-84.

هاشم، مجدي يونس (2017). *التعليم الإلكتروني*، ط 1، دار زهور المعرفة والبركة للنشر، القاهرة: مصر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Ahn, J. Y. & Edwin, A. (2018). An e-Learning Model for Teaching Mathematics on an Open Source Learning Platform, *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(5): 255-267.

Al-Asmari, A. M. & Khan, M. S. R. (2014). E-learning in Saudi Arabia: Past, present and future, *Near and Middle Eastern Journal of Research in Education*, 1-11.

Clark-Wilson, A.; Hoyles, C. & Noss, R. (2015). Scaling mathematics teachers' professional development in relation to technology – probing the fidelity of implementation through landmark activities, *A Paper Presented at (Proceedings of the Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education)*, (9): 2333-2339.

Clark-Wilson, A.; Oldknow, A. & Sutherland, R. (2011). *Digital technologies and mathematics education*, The Joint Mathematical Council of the United Kingdom, London.

Etukudo, U. E. (2011). E-LEARNING AND TEACHER PREPARATION IN SCIENCE AND MATHEMATICS : THE PARADIGM FOR UTILIZATION OF INTERACTIVE PACKAGES, *A Paper Presented at (1st International Technology, Education and Environment Conference)*, 1(1): 246-249.

Kearney, M. & Maher, D. (2013). MOBILE LEARNING IN MATHS TEACHER EDUCATION: USING IPADS TO SUPPORT PRE-SERVICE TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT, *Australian Educational Computing*, 27(3): 76-84.

Nocar, D.; Dofková, R.; Bártek, K. & Zdráhal, T. (2019). DEVELOPMENT OF PUPILS' DIGITAL LITERACY IN TEACHING MATHEMATICS, *A Paper Presented at (Proceedings of EDULEARN 19 Conference)*, (19): 7585-7588.

Tabach, M. & Trgalová, J. (2018). ICT standards for teachers: Toward a frame defining mathematics teachers' digital knowledge, *A Paper Presented at (Proceedings of the 5th ERME Topic Conference MEDA)*, (5): 273-280.

Yang, B. N. (2019). Exploring e-Learning Experiences in a Dynamic Organizational Learning Environment: An Interpretative Phenomenological Analysis of Organizational e-Learners in a Multicultural Consulting Firm in Hong Kong, *Unpublished Doctoral Dissertation*, Northeastern University, USA.

Zare, M.; Sarikhani, R.; Salari, M. & Mansouri, V. (2016). THE IMPACT OF E-LEARNING ON UNIVERSITY STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT AND CREATIVITY, *Journal of Technical Education and Training*, 8(1): 25-33.

فاعلية استخدام التعليم الطارئ عن بعد وعلاقته بإكساب طلاب الصف الأول الابتدائي مهارة إمساك القلم جيداً

الأستاذة / حمده عبد الله محمد آل فازع الخثعمي

جامعة بيشة – المملكة العربية السعودية

hamdahalfazie@gmail.com

الملخص:

تهدف هذه الدراسة لمعرفة فاعلية استخدام التعليم الطارئ عن بعد وعلاقته بإكساب طلاب الصف الأول الابتدائي مهارة إمساك القلم جيداً من وجهة نظر المعلم وولي الأمر، استخدمت الباحثة المنهج المسحي الطولي ولغرض الدراسة تم تصميم استبانة لعينة ميسرة من المعلمين تمثل (32) معلماً من معلمي الصف الأول الابتدائي بمحافظة بيشة وتم توزيع استبانة أخرى لعينة عشوائية من أولياء أمور الطلبة بلغت (28) منهم.

وباستخدام برنامج (SPSS) تم قياس الفاعلية باستخدام اختبار (Independent Sample T Test) واثبت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين أثر التعليم التقليدي والتعليم الطارئ عن بعد في إكساب طلاب الصف الأول الابتدائي مهارة إمساك القلم جيداً، كما تم استخدام اختبار (One-way Anova) وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في إكتساب مهارة إمساك القلم جيداً في ظل التعليم الطارئ عن بعد بين المجموعة التي درست في رياض الأطفال لمدة سنتين وبين المجموعة التي درست لمدة سنة وبين المجموعة التي درست لمدة نصف سنة، وتم استخدام معامل Pearson Correlation وأظهر أن هناك علاقة ارتباطية دالة بين الطلاب الذين تعلموا في رياض الأطفال قبل دراستهم في الصف الأول الابتدائي وبين اكتسابهم مهارة إمساك القلم جيداً في ظل التعليم الطارئ عن بعد. كما تم استخدام (One Sample T Test) وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين الطلاب الذين تعلموا في رياض الأطفال قبل دراستهم في الصف الأول الابتدائي وبين من لم يتعلموا فيها في إكتساب مهارة إمساك القلم جيداً باستخدام التعليم الطارئ عن بعد، و أثبتت الدراسة أن ما حدث بين طلاب مدرسة الفاروق الابتدائية يمكن تعميمه على بقية المدارس وأن هذه الفروق لم تحدث بالصدفة واستناداً إلى هذه النتائج توصي الباحثة بمضاعفة الاهتمام بالطلاب الذين لم يدرسوا في رياض الأطفال بالتدريب على مهارة إمساك القلم جيداً من قبل المعلم وولي الأمر.

Abstract

This study aims to find out the effectiveness of emergency remote teaching with relation to providing first-grade students, the skill of holding a pen from the perspective of the teacher and the parents. The researcher used the longitudinal survey approach and a questionnaire was designed for the study and included a small sample of 32 first grade teachers from Bisha. And another questionnaire was distributed to a random sample consisting of 28 parent of first grade students

Using (SPSS) program, the effectiveness was measured using the Independent Sample T Test, and it proved that there are no statistically significant differences at

the level of significance (0.05) between the effectiveness of traditional education and remote emergency teaching in providing first-grade students with the skill of holding a pen. Also, the One-way ANOVA test was used, and the results showed that there were no statistically significant differences at the level of (0.05) in acquiring the skill of holding a pen under remote emergency education between first grade students that studied previously in kindergarten for two years, one year, and half a year. Moreover, the Sample T Test showed statistically significant differences at the level of (0.05) in acquiring the skill of holding a pen in remote emergency teaching between students who were taught in kindergarten before first grade and those who did not which was also proven by the Pearson Correlation coefficient. The study proved that what happened among the students of Al-Farouk Elementary School can be generalized to the rest of schools and that these differences did not happen by chance. Based on these results, we recommend both the teacher and the parent to pay more attention with regard to teaching the skill of holding a pen to students who did not study in kindergarten and are studying at first grade under remote emergency teaching.

الكلمات المفتاحية: فاعلية – التعليم الطارئ عن بعد – إكساب مهارة إمساك القلم جيداً.

مقدمة:

إن ما تعايشه الدول في يومنا هذا من أزمة صحية وحالة إغلاق وذلك من خلال فرض القيود وحضر التجمعات استدعى من المؤسسات والهيكل الإداري وضع الإجراءات الاحترازية التي إن دلت فإنما تدل على روح المسؤولية في الحفاظ على سلامة الإنسان من جميع جوانبها، ولأن التعليم يعد من أهم المقومات وهومن المؤشرات التي تصنف مدى تقدم الدولة والمجتمع وازدهارهما، فمخرجات العملية التعليمية تبني تطور الأمم ومستقبلها أين كانت عن طريق الموارد البشرية أو المنتجات المادية والمعرفية التي تتجسد في الأجهزة والتكنولوجيا التي تساعد في ازدهار الأنشطة والخدمات في المجتمعات، لذلك فلا ينبغي أن يتوقف التعليم لأي ظرف أو طارئ ويعتبر التعليم الطارئ عن بعد Emergency Remote Teaching (ERT) وسيلة هادفة وفعالة وذات أهمية في الأزمات لمواكبة متغيرات هذا العصر ولمسايرة مستجداته ومتغيراته الطارئة، فلا يجادل أحداً اليوم في الفاعلية المتنامية للتكنولوجيا بمظاهرها المتعددة في حياتنا المعاصرة وخصوصاً في مجال التعليم والمعرفة لذلك وجب تطويعها لخدمة التعليم والطالب في أحلك الظروف.

إن الهدف من التعليم هو بناء الشخصية للطالب من جميع جوانبها الوجدانية والمهارية والعقلية، وغالب تركيز التعليم في الصف الأول الابتدائي على تمكين الطلاب من إمساك القلم والكتابة بخط واضح ، ونعلم أن وسائل التربية الحديثة في المدارس تستعمل مواد تعليمية تعتمد على التعليم والتعلم وتبتعد عن التلقين والحفظ ولكن في ظل الظروف الراهنة من التعليم الطارئ عن بعد والذي تسبب فيه كورونا فيروس فلا بد من إجراء يتخذ لتلافي القصور فمن المعروف أن مهارة إمساك القلم جيداً تتم بطريقة البيان العملي حيث يقوم المعلم بأداء ما يرغب أمام الطلاب بشكل عملي باستعمال التمرين الكتابي الذي يهدف إلى أداء مهارة وضوح الخط بإمساك القلم بطريقة صحيحة ويستخدم فيه الطالب حواس منها السمع والنظر والحس بيده والتطبيق لما يراه، فالتمرين الكتابي يستوعب عدداً كبيراً من الطلاب داخل الصف و يسهم في إكساب مهارة وضوح الخط عن طريق إمساك القلم جيداً فهوا الأسلوب الذي يقوم فيه الطلاب تحت ظروف معينة بأداء المهارات

من وجهة نظر أولياء أمورهم ومعلميهم إضافة إلى عينة ميسرة من معلمي الصف الأول الابتدائي بمحافظة بيشة جنوب المملكة العربية السعودية.

أهداف الدراسة:

- 1- تهدف الدراسة بشكل رئيسي إلى الكشف عن فاعلية استخدام التعليم الطارئ عن بعد وعلاقته بإكتساب طلاب الصف الأول الابتدائي مهارة إمساك القلم جيداً من وجهة نظر المعلم حسب تجربته السابقة في التعليم التقليدي.
- 2- كما تهدف للتعرف لفاعلية استخدام التعليم الطارئ عن بعد وعلاقته بإكتساب طلاب الصف الأول الابتدائي مهارة إمساك القلم جيداً من وجهة نظر ولي الأمر حسب تجربته الحالية مع التعليم الطارئ عن بعد.
- 3- تهدف للتعرف على العلاقة الارتباطية الدالة ومستوى دلالتها بين الطلاب الذين تعلموا في رياض الأطفال قبل دراستهم في الصف الأول الابتدائي وبين اكتسابهم مهارة إمساك القلم جيداً في ظل التعليم الطارئ عن بعد.
- 4- تهدف لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة 0,05 إن وجدت بين الطلاب الذين تعلموا في رياض الأطفال قبل دراستهم في الصف الأول الابتدائي وبين من لم يتعلموا فيها في إكتساب مهارة إمساك القلم جيداً في ظل التعليم الطارئ عن بعد.

أسئلة الدراسة:

- 1- ما الأثر لتعليم التقليدي والتعليم الطارئ عن بعد في إكتساب طلاب الصف الأول الابتدائي لمهارة إمساك القلم جيداً من وجهة نظر معلمي الصف الأول الابتدائي حسب خبرتهم السابقة في تدريسهم للصف الأول الابتدائي ومن وجهة نظر ولي الأمر حسب تجربتهم الحالية للتعليم الطارئ عن بعد بسبب أزمة كورونا فيروس؟
- 2- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين الطلاب الذين تعلموا في رياض الأطفال لمدة سنتين ومن تعلم لمدة سنة ومن تعلم لمدة نصف سنة قبل دراستهم في الصف الأول الابتدائي وبين اكتسابهم مهارة إمساك القلم جيداً؟
- 3- هل يوجد علاقة ارتباطية دالة بين الطلاب الذين تعلموا في رياض الأطفال قبل دراستهم في الصف الأول الابتدائي وبين اكتسابهم مهارة إمساك القلم جيداً في ظل التعليم الطارئ عن بعد.
- 4- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين الطلاب الذين تعلموا في رياض الأطفال قبل دراستهم في الصف الأول الابتدائي وبين من لم يتعلموا فيها في إكتساب مهارة إمساك القلم جيداً؟

الإطار النظري:

إن هدف التعليم الطارئ عن بعد هو إيصال العلم إلى الطالب في أي مكان وعلى أي حال وهذه ما أفرزته أزمة كورونا فيروس، فإذا كان تأثيره يمنع أغلب مناشط الحياة أن تسير بشكل طبيعي كما اعتاد الناس فإن تأثيره ومنعه للتعليم أن يسير بشكله التقليدي المباشر سوف يقلل من تركيز العملية التعليمية وهذا يدعونا إلى العمل جاهدين على تذليل الصعاب أمام إيصال التعليم لمريديه أين ما كانوا للقضاء على الجهل ونشر العلم والمعرفة، فإذا كان خمس سكان العالم لم يحصلوا على الحد الأدنى منه في سنة 2002 مع وجود التعليم التقليدي فكيف الحال الآن في ظل أزمة كورونا فيروس.

هناك الآن حوالي خمس سكان العالم ممن لم يحصلوا حتى على الحد الأدنى من التعليم المدرسي والذي هو أربع سنوات دراسية بالإضافة إلى ذلك فإن معظم هؤلاء الذين يفتقرون إلى التعليم الأساسي يتواجدون في مناطق

إفريقيا جنوب الصحراء وفي بلدن جنوب آسيا ومن هذا يتضح أن تكنولوجيا التعلم عن بعد هي البديل لإيصال التعليم التقليدي. (بيتس & برادلي، 2002).

مبررات ودوافع التعليم عن بعد:

أدت التطورات التقنية إلى قيام التربويين باتخاذ خطوات عملية في الكثير من دول العالم لمراجعة دور المعلم والطالب وواجباتهما وأصبحت قاعدة التعلم مدى الحياة من المتطلبات الرئيسية لتقديم التعليم بجميع مراحلها واعتماد أسلوب التعلم عن بعد يوتي نتائج جيدة على مستوى العالم وظهر أثره الإيجابي في أعمال التطوير المتعددة إضافة إلى مساندته للنظام التربوي ورفعته لكفاءته وتسهيل الحصول على مصادر المعرفة والمعلومات. فقد ذاع صيت التعليم عن بعد بأشكاله المختلفة في كثير من البلدان وانتشر بين أطراف المجتمع وأصبح الناس يقبلون عليه لدوافع عدة، ونظراً لأزمة كورونا فيروس وما تسببت به من تحول لطرق التقليدية في التعليم فقد أصبح تطبيق التعليم الطارئ عن بعد كحل وقائي وعاجل أمراً لا بد منه.

دوافع التعليم الطارئ عن بعد:

أولاً: إمكانية وصوله إلى أفراد المجتمع المتباعدين جغرافياً.
ثانياً: الابتعاد عن التلقين وتحديث مهارة التعليم الذاتي لدى الطلاب.
ثالثاً: حل فعال في وقت انتشار الأزمات والأوبئة الفتاكة مثل كورونا فيروس الذي ألم بالبشرية، حيث يستطيع الطالب أن يستمر في تلقي العلم الذي هو عصب الحياة ولا يمكن الاستغناء عنه حتى لو كان ذلك في أحلك الظروف وأصعبها كما نعيش اليوم هذه الأزمة التي استغلقت حلها على الأطباء والعلماء فلم يتوصلوا إلى الآن لعلاج فعال أو لقاح مضمون يحمي البشرية من ويلات هذا الفيروس.

فلسفة التعليم عن بعد:

- 1- التعامل المرن بين المحاور للعملية التعليمية في تلبية احتياجات التعليم خلال الأزمات.
- 2- مواضيع المنهج وأساليب تقويمه تنظم حسب ظروف الطلاب وقدراتهم.
- 3- المساهمة في تحسين أنظمة التعليم عن بعد التقليدية.

أسس ومبادئ التعليم عن بعد:

- 1- الأحقية في التعليم للجميع بما يتناسب مع قدراتهم الخاصة.
- 2- إتاحة الفرصة للأفراد للتعليم والتدريب بما يتناسب مع إمكاناتهم وظروفهم أينما كانوا.

نماذج التفاعل بين الطالب والمعلم:

يأخذ التفاعل بين الطالب والمعلم نماذج متعددة فقد يكون ممتداً أو ضيقاً، من جانب واحد أو متبادلاً، ضعيف التركيز أو شديد التركيز، وجها لوجه أو غير مباشر، طويل الأمد أو قصير الأمد.
مفهوم الفاعلية Effectiveness هي كلمة صيغت في قواعد اللغة للدلالة على اسم الفاعل أو اسم الآلة أو صيغ المبالغة أو الصفة المشبهة، والفرق بين اسم الفاعل والصفة المشبهة أنها ثابتة مستمرة، أما اسم الفاعل يكون حادثاً غير مستمر، ويفرق بين المعنيين من خلال القرائن " (يعقوب، 1993، ص. 123). وفي الاصطلاح التربوي، فقد استخدمت في الفلسفة لتطلق على السبب الحقيقي الوحيد، والفعال وفي سنة 1309 استخدم المصطلح؛ ليشير إلى الأثر الإيجابي للعمل (بادي، 1989).

مفهوم التعليم عن بعد Distance Learning: تعرفه الجمعية الأمريكية للتعلم عن بعد بأنه "عملية اكتساب المعارف والمهارات بواسطة وسيط لنقل التعلم والمعلومات متضمناً في ذلك جميع أنواع التكنولوجيا وأشكال التعلم المختلفة للتعلم عن بعد" (USDLA 2004).

التعليم الطارئ عن بعد (Emergency Remote Teaching (ERT) يعبر عن التحول الذي طرأ فجأة على طرق التدريس التقليدية، بهدف إيجاد حل مؤقت وسريع للتعليم يمكن أن يعتمد عليه خلال أوقات الطوارئ والأزمات، وينطوي التعليم الطارئ عن بعد على تقديم بديل للتعليم الصفّي وجها لوجه، والذي ستعود إليه الأنظمة التعليمية بمجرد انتهاء الازمة أو الطوارئ. أي أن الهدف الأساسي في هذه الظروف لا يتمثل في إعادة إنشاء نظام بيئي تعليمي قوي، بل توفير الوصول المؤقت إلى التعليم والدعم التعليمي بطريقة سريعة الإعداد ومتاحة بشكل موثوق أثناء الطوارئ Hodges et al. (2020).

كما يشير مالكوم براون Malcom Brown، مدير مبادرات التعليم في جمعية EDUCAUSE الأمريكية، وهي من الجمعيات الرائدة في مجال تكنولوجيا التعليم إنه من اللازم التفريق بين مصطلحي التعليم الإلكتروني والتعليم الطارئ عن بعد، لأن التعليم الإلكتروني مصطلح مفتوح لمجموعة متنوعة من التأويلات وعلاوة على ذلك فإن التفريق بين المصطلحين يمكن أن يوجه مستقبل التعليم لأعوام آتية (Manfuso, 2020، كما ورد في المنشري، 2020).

التعريف الإجرائي: تعرف الباحثة التعليم الطارئ عن بعد بأنه برنامج غير تقليدي مؤقت وهو البديل السريع الإعداد للتعليم المباشر وجه لوجه تنفذه المنظمة التعليمية فيسهم في إيصال المادة العلمية للطلاب عن طريق وسائط متعددة تفاعلية إلكترونية في أي وقت وأي مكان يبسر وسهولة في الأزمات الطارئة.

مفهوم مهارة إمساك القلم جيداً: "هي مجموعة من الحركات الإرادية الصغيرة في أصابع اليدين" (الشريف، 2019، ص.10).

تصنيف أنواع التعليم عن بعد حسب التزامن إلى التصنيفات التالية:

أولاً: - التعليم المتزامن الذي يعني أن جميع الطلبة والمدرسين يتواصلون معاً في وقت واحد تقريباً بالنص أو الصوت أو الفيديو ووفق جدول زمني محدد مسبقاً حيث يتلقون ويتبادلون المعرفة على الخط مما يسهل من عملية التعليم.

ثانياً: - التعليم غير المتزامن: وهو يعطي المعنى التقليدي للتعليم عن بعد حيث يقوم الطلبة بإنجاز مهامهم الدراسية بشكل ذاتي وفي الوقت الذي يلائمهم وذلك بالاعتماد على الأقراص المدمجة وشبكة الإنترنت أو الإنترنت وقد يحصل نوع من المداخلات مع المدرسين من خلال لوحات الإعلانات على الشبكة والبريد الإلكتروني أو قد يكون بشكل ذاتي بالكامل ومسند بالروابط إلى المرجع بدلاً من مدرس حقيقي فهو دعم وتبادل للمعلومات وتفاعل الأفراد عبر وسائط اتصال متعددة مثل البريد الإلكتروني وقوائم النقاش والمنتديات ولوحات الإعلانات وأخيراً ظهرت المدونات . فهو اتصال متحرر من الزمن حيث يمكن للمعلم أن يضع مصادره مع خطة تدريس وتقويم على الموقع التعليمي ثم يدخل الطالب للموقع في أي وقت ويتبع إرشادات المعلم في إتمام عملية التعليم دون أن يكون هناك اتصال متزامن مع المعلم.

ثالثاً: - التعليم المدمج: وفيه يتم مزج أحداث معتمدة على النشاط تتضمن التعليم في الفصول التقليدية التي يلتقي فيها المعلم مع الطالب وجها لوجه والتعلم الذاتي فهو يأخذ بالنمطين السابقين (المتزامن وغير المتزامن) وهو تعليم قد يشتمل على مجموعة من الوسائط التعليمية التي تم تصميمها لتنتم بعضها البعض وتعزز التعليم وتطبيقاته (اخوان، 2016، ص.211).

الفرق بين التعليم الإلكتروني والتدريس الطارئ عن بعد:

- 1- يعرف التدريس هنا بمعناه البسيط وهو: ما يقوم به المعلم عند تقديم الدرس للطلبة.
- 2- يعتمد التعليم الإلكتروني على تخطيط وتصميم تعليمي دقيق باستخدام نموذج ممنهج للتخطيط والتصميم وتتم عملية التصميم وفق نموذج ممنهج ينبنى عليه قرارات تؤثر في جودة التعليم عن بعد وهذه المنهجية والتخطيط هي ما يفتقده التدريس الطارئ عن بعد.
- 3- يعتمد التعليم الإلكتروني على بيئة مكتملة من العوامل المتكافئة فيما بينها ويلزم عدم خلطه مع التدريس الطارئ عن بعد الذي لا يتعدى نقل المعلومات.

4- يتجاوز التخطيط الجيد للتعليم مجرد تحديد المحتوى الذي يصل إلى الاهتمام بدعم أنماط التواصل المختلفة اللازمة لعمليات التعلم، وهذا يتطلب أن ينظر لعملية التعليم بكونها عملية اجتماعية ومعرفية في آن واحد وليست مجرد نقل للمعلومات من جهة واحدة.

5- يطمح التعليم الإلكتروني لصناعة مجتمع تعلم بحيث يدعم الدارسين تعليمياً عبر إشراكهم بالمنهج وأنماط أخرى من الدعم الاجتماعي.

6- يتطلب التعليم الإلكتروني الفعال استثمار في منظومة المتعلم وذلك يتطلب وقتاً في تحديده وبنائه.

7- في الغالب ما يستغرق إعداد مقرر للتعليم الإلكتروني ما بين ستة إلى تسعة أشهر وفي الغالب من يقدمون التعليم الإلكتروني لن يكونوا في وضع جيد من أدائهم إلا بعد تقديم المقرر ثلاث مرات وكل هذا غير موجود في التدريس الطارئ عن بعد.

8- يطمح التدريس الطارئ عن بعد إلى إيجاد حل مؤقت للتدريس بما يمكن تجهيزه بشكل سريع بحيث يمكن أن يعتمد عليه في أوقات الطوارئ والأزمات.

9- من اللازم أن يركز تقييم التعليم الطارئ عن بعد على السياق والمدخلات والعمليات، وليس المخرج أو المتعلم، ولذلك العديد من الدول جعلت تقييم هذا العام مجرد نجاح أو رسوب دون إصدار حكم تفصيلي على مستوى جودة التعليم.

الدراسات السابقة:

تهدف الدراسة الحالية لتعرف على الصعوبات التي تواجه طلاب الصف الأول الابتدائي في إكتساب مهارة إمساك القلم جيداً والأساليب التي يمارسونها للتغلب على تلك الصعوبات من وجهة نظر معلميههم وأولياء أمورهم وبالنظر إلى الأدب البحثي السابق ذو العلاقة بموضوع الدراسة تم رصد عدة دراسات اهتمت بمعالجة المشاكل التي تواجه من يتعلم عن طريق التعليم عن بعد ومن يعاني في إكتساب مهارة إمساك القلم جيداً.

هناك العديد من الدراسات التي تناولت التعليم عن بعد:

هدفت دراسة لخضر وآخرون (2019) إلى التعرف على إمكانية تجسيد برنامج التعليم عن بعد في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة الجلفة من وجهة نظر الأساتذة وكانت نتائج الدراسة أن مستوى المحاضرة المرئية والمعيقات البشرية والمعرفية القبلية لاستخدام وسائل التعليم عن بعد للأستاذ والطالب الجامعي بالكلية كان متوسط، أما الأرضية الرقمية للتعليم عن بعد بالكلية والمعيقات البرمجية والمادية والمعيقات التنظيمية والإدارية كان مرتفع.

أما دراسة صالح (2020) فكان هدفها التعرف على مدى جودة الخدمات الإلكترونية لنظام التعليم عن بعد بكلية التربية بسوهاج من جهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وكان من أبرز نتائجها أن مستوى جودة الخدمات الإلكترونية للتعليم عن بعد من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس تحققت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغير الجنس ومستوى دورات الحاسوب المختلفة، ووجود فروق تعزى إلى مستوى الرتبة الأكاديمية لصالح المدرسين المساعدين، وعدم وجود فروق بين استجابات الطلاب تعزى إلى متغير الجنس، ووجود فروق تعزى إلى التخصص لصالح التخصصات الأدبية، ومستوى دورات الحاسوب المكتسبة لصالح المستويات المتقدمة، وأيضاً عدم وجود فروق بين تقديرات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على الأداة ككل وكذلك المحاور المختلفة لها، وأن الخدمات الإلكترونية ببرنامج التعليم عن بعد في أمس الحاجة إلى مزيد من عمليات البناء والتطوير.

هدفت دراسة حجازية (2020) إلى تحديد متطلبات تطبيق التعليم عن بعد في الدراسات العليا الجامعية على ضوء الاتجاهات والخبرات الحديثة وذلك من خلال التعرف على الإطار النظري والمفاهيمي للتعليم عن بعد، تحديد أسباب ودواعي استخدام الدراسات العليا عن بعد في مصر، والكشف عن أهم الخبرات العالمية في مجال التعليم عن بعد، وكان من نتائجها في آليات تطبيق التعليم عن بعد في الدراسات العليا الجامعية الآتي:

أولاً: انتهاج التخطيط الاستراتيجي لتحقيق مبدأ الجودة الشاملة.



ثانياً: الارتقاء بالإمكانات المادية والبشرية والتجهيزات اللازمة للدراسات العليا بإنشاء قاعدة بيانات لجميع المراجع المكتبية لتسهيل العثور عليها بأقل جهد ووقت.

ثالثاً: توظيف تكنولوجيا المعلومات في البرامج الدراسية باستخدام تقنيات تكنولوجيا حديثة في التدريس.

كما أجرى البيطار دراسة (2016) هدفت للتعرف على فاعلية استخدام التعليم عن بعد في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو التعليم عن بعد في مقرر تكنولوجيا التعليم لدى طلاب الدبلوم العام نظام العام الواحد شعبة التعليم الصناعي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى 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، فدلّت نتائج هذه الدراسة على أن طلاب المجموعة التجريبية التي درست وفقاً لأسلوب التعليم عن بعد قد تفوقت في التطبيق البعدي في نمو الاتجاه نحو التعليم عن بعد، وهذا قد يرجع إلى أن استخدام التعليم عن بعد بما تضمنه من أنشطة إلكترونية مختلفة وعرض المحاضرات وكتابتها في صورة إلكترونية ساعد الطلاب على نمو الاتجاه نحو التعليم عن بعد وذلك من خلال الأنشطة التفاعلية والمواقع الإلكترونية والتغذية الراجعة الفورية والحوار وغرف الدردشة والمنتديات وحل الواجبات والاختبارات الإلكترونية، وحرية التعامل مع المحتوى في أي وقت أو مكان من خلال الانترنت.

وفي دراسة أجراها الأخزمي (2018) هدفت إلى التحقق من فاعلية البرنامج الإلكتروني العماني لتعليم القرآن الكريم عن بعد والتعرف على إيجابيات البرنامج الإلكتروني لتعليم القرآن الكريم عن بعد الفنية والعلمية وسلبياته ومعوقات استخدامه من وجهة نظر المستفيدين (الإداريين، المعلمين، الطلبة) والحلول المقترحة. وكشفت نتائج الدراسة عن نماذج من الجهود التقنية المبذولة في خدمة تعليم القرآن الكريم بسلطنة عمان، منها ما يُعزى إلى الأفراد كمشروع القرص العماني الناطق، ومنها ما يعزى إلى المؤسسات كبرمجية (من الأخطاء الشائعة في التلاوة)، ووجود قبول للبرنامج الإلكتروني لتعليم القرآن الكريم عن بعد بين العامة والخاصة مع حداثة تنفيذه. كما أظهرت نتائجها وجود رضى عال بين المستفيدين من البرنامج عن معظم عبارات الاستبانة. وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المستفيدين من حيث متغير النوع - الذكور والإناث- في أي من محاور الاستبانة.

مكن هذا البرنامج من تعليم قراءة القرآن لفئات لا تستطيع الانضمام إلى الحلقات ودور التحفيظ لكثرة مشاغلهم أو صعوبة تنقلهم، ويستطيع هؤلاء بهذه الطريقة التعلم من بيوتهم وفي أوقات مناسبة لهم.

كما هدفت دراسة (الهادي وموسى، 2019) إلى تقييم بيئة التعليم الافتراضية من حيث المفهوم والأبعاد والخصائص كمدخل إلى إحداث أو تحسين فعالية تدريسية تتماشى والمهارات المطلوب تحقيقها في القرن الحادي والعشرين. وكان من نتائجها ثبات المقياس مع وجود تأثيرات موجبة من البعد النفسي إلى البعد الاجتماعي مما يعني أن الجوانب النفسية هي المحرك الرئيسي لنشوء علاقات اجتماعية سوية وعلاقات موفقيه تساعد في إعادة هيكلة البناء المعرفي لدى المتعلم، كما أظهرت تأثيرات سببية موجبة بين أبعاد المقياس المتنوعة مما يعني أن الموقف التعليمي في بيئة التعلم -أياً كان مستواه وهدفه واستراتيجياته - تبنى عليه الفعالية التدريسية من حيث إعطاء المعرفة والتوجيه نحو منابعها في بيئة اجتماعية إيجابية ونفسية ثابتة. وتوصلت إلى استنتاج أن التعليم الافتراضي يولد متعلم ناقد مبدع قادر على التفاعل بالصورة التي تقلل الخجل تدريجياً في تفاعله مع شخصيات جديدة في كل موقف تفاعل وتوفر الأرضية لنقد الأفكار وتقديمها بشكل مبدع في كل مرة وترويض المعارف والمعلومات الموجودة عنده في تجسيد الموقف التعليمي واجتياز مرحله.

من جهة أخرى الدراسات التي تناولت مهارة إمساك القلم جيداً:

كما هدفت دراسة (لعموري وبدوي، 2017) إلى معرفة مدى أهمية رياض الأطفال وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لطلاب قسم سنة أولى ابتدائي، وكان من نتائجها أن دورها فعال في تحصيل الطالب وتسهم في تنمية قدراته الفكرية والفعلية حتى يكون مهيناً للتلقي والتعلم في الصف الأول الابتدائي.

هدفت دراسة (العويضي، 2016) لوصف إستراتيجية تعليم وتعلم إيقاعية ذاتية موجهة لإكساب تلميذات الصف الأول الابتدائي مهارات وضوح الخط، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين مهارات مسك القلم، والجلسة الصحيحة ومهارة وضوح الخط، وقياس فاعلية إستراتيجية تعليم وتعلم إيقاعية ذاتية على مهارات وضوح الخط. وكان من نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين الجلسة الصحيحة، وضوح الخط في التطبيقين القبلي والبعدي ووجود علاقة ارتباطية دالة عند مستوى دلالة $0,05 \leq \alpha$ بين مهارات وضوح الخط ومهارات مسك القلم في القياس القبلي، وانعدام العلاقة الارتباطية بين مهارات الجلسة الصحيحة ومهارات مسك القلم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $0,05 \leq \alpha$ بين متوسطات درجات تلميذات الصف الأول الابتدائي في بطاقة ملاحظة أداء التلميذات مهارة وضوح الخط باستخدام إستراتيجية التعليم والتعلم الإيقاعية الذاتية المضمنة قواعد الجلسة الصحيحة للكتابة لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى (تشانغ، 2005) دراسة هدفت إلى تقييم وتصنيف أنواع الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الابتدائية في الخط الصيني وكانت نتائجها وجود صعوبات تواجه الطلاب في تركيب الحروف، الدقة، الضبط، مسك القلم، الحركة العامة، التطور.

أما دراسة (سارة، 2011) فقد هدفت للتعرف على مجموعة من التعليمات لجعل خط الطفل وكتابته جميلة، مثل تسطير الأوراق، وجعل المسافة بين الأسطر ما يقارب بوصة، وكتابة الحرف بحيث تملأ بوصة كاملة وتنقيط الحروف، واختيار كلمات متنوعة وتكليف الطالب بتكرار كتابة الكلمات ومن أهم توصياتها أن يعود الطالب الكتابة دون رفع القلم؛ بحيث يكتب الكلمة بشكل متصل.

وكذلك دراسة (ستشنلا، 2019) هدفت لمعرفة كيفية الكتابة بخط جميل؛ وأوضحت قواعد التدريب للطلاب على الكتابة اليدوية منها: قبض القلم بشكل صحيح بين الإبهام والسبابة والوسطى، وإبعاد مبرى القلم ثلاث بوصات، والتركيز على اتصال الكتابة بدون تقطع، وتطويع الورق لتحديد الموقع الملائم مع الرسغ.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة أنها أشارت إلى عظم أهمية التعليم عن بعد ومهارة إمساك القلم جيداً وتقاربت والتقت معظم الدراسات حول الدور البارز للتكنولوجيا المتقدمة في دعم التعليم عن بعد والدور الاستراتيجي لمهارة إمساك القلم جيداً في مسيرة الطالب العلمية، وفي ضوء ما أكدت عليه الدراسات السابقة من أهمية التعليم عن بعد ترى الباحثة تسويغاً لعمل دراستها الحالية مستفيدة مما ورد في الدراسات السابقة وإيجاداً لأفضل الحلول الناجعة لمواجهة تحديات إمساك القلم جيداً لطلاب الصف الأول الابتدائي في التعليم الطارئ عن بعد في ظل أزمة كورونا فيروس.

تفردت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة كونها تناولت فاعلية استخدام التعليم الطارئ عن بعد وعلاقته بإكساب طلاب الصف الأول الابتدائي مهارة إمساك القلم جيداً، واتسعت لتشمل مجتمع دراسة لم يحظ بعدد كاف من الدراسات، ناهيك أن الدراسة تعتبر من ضمن بحوث الجيل الجديد المهتم بتطبيقات استخدامات تكنولوجيا الاتصال الرقمية في التدريس كما تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة كونها إضافة إلى ما تقدم تناولت أثر المتغيرات المستقلة الآتية: خبرة المعلم وعمر الطالب.

كما بادرت الدراسة بمعالجة مشكلة القصور في إكتساب طلاب الصف الأول الابتدائي مهارة إمساك القلم جيداً في ظل التعليم الطارئ عن بعد وهو موضوع ذو أهمية بالغة لدى معلمي الصف الأول الابتدائي وذلك بالبحث عن العلاج المناسب لذلك.

كما استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في عدة جوانب منها: صياغة الاستبانة، وتكوين تصور شامل عن موضوع الدراسة الحالية وذلك من خلال إطلاع الباحثة على طرقها الإجرائية وأساليبها الإحصائية وما أسفرت عنه من نتائج وتوصيات وما قدمت من مقترحات، كما ساهمت الدراسات السابقة في مساعدة الباحثة على مقارنة نتائج هذه الدراسة بنتائج الدراسات السابقة.

إجراءات وأدوات الدراسة:

سنناقش المنهجية التي اتبعتها الباحثة لجمع بيانات الدراسة ومعالجتها من خلال تصميم الدراسة وطريقة بناء الأداة والتحقق من خصائصها وإجراءات تطبيق وأساليب تحليل البيانات.

فقد اعتمدت الدراسة على المدخل الكمي المتمثل في جمع البيانات الكمية لتفسير الظواهر تم استخدام المنهجية المسحية، استخدمت الباحثة تصميم الدراسات الطولية، قامت الباحثة بصياغة الاستبانة اعتماداً على إطلاعها على الدراسات السابقة وتم إرسال الاستبانات إلكترونياً بتاريخ 12-1-1442 هـ وكتبت الباحثة فيها أن لك الحق في الإجابة عليها ولك الحق في الرفض وتم الحصول على آخر استجابة بتاريخ 1-2-1442 هـ وكانت كالتالي: استبانة لعينة ميسرة من المعلمين تمثل (32) معلماً من معلمي الصف الأول الابتدائي بمحافظة بيشة لمعرفة خبرتهم السابقة في التعليم التقليدي عن مهارة إمساك القلم جيداً بين طلابهم.

وتم توزيع استبانة أخرى وحصلت الباحثة على (40) استجابة واختارت عينة عشوائية من أولياء أمور الطلبة بلغت (28) منهم لمعرفة تجربتهم الحالية مع التعليم الطارئ عن بعد وفور الانتهاء من جمع البيانات أدخلتها الباحثة في برنامج (SPSS) وأجرت لها التحليل الإحصائي واستخرجت النتائج وناقشتها ثم قدمت التوصيات.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من (90) طالب من طلاب الصف الأول الابتدائي ومعلميهم (الستة) في مدرسة الفاروق الابتدائية بمحافظة بيشة جنوب المملكة العربية السعودية ومجموعة ميسرة مكونة من (26) من معلمي الصف الأول الابتدائي بمحافظة بيشة جنوب المملكة العربية السعودية وتم سحب عينة الدراسة لطلاب باستخدام معادلة ستيفن ثامبسون المعطاة ومن خلال التعويض في المعادلة في برنامج الإكسل تم استخراج عدد العينة والذي بلغ (28) طالباً ويعتبر هذا العدد الحد الأدنى لتعميم النتائج على مجتمع الدراسة، وتم سحب العينة من خلال أسلوب المعاينة العشوائية البسيطة.

$$N = \frac{N \times P(1-P)}{[N-1 \times (d^2 \div Z^2)] + P(1-P)}$$

معادلة تحديد حجم العينة تبعا لحجم المجتمع

حجم المجتمع N

الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى المعنوية 0,05

ومستوى الثقة 0,05

نسبة الخطأ وتساوي d0,05

القيمة الاحتمالية = P0,50

أداة الدراسة: -

لغرض جمع البيانات صممت أداة الدراسة (الاستبانة في صورة تجعلها مناسبة للإجابة على أسئلتها استناداً إلى مشكلة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها، وقد تم صياغة الاستبانة في ضوء إطلاع الباحثة على الإطار النظري الخاص بموضوع الدراسة والدراسات السابقة وتكونت الأداة من (9) فقرات موزعة على محورين:

المحور الأول: فاعلية استخدام التعليم الطارئ عن بعد وعلاقته بإكساب طلاب الصف الأول الابتدائي مهارة إمساك القلم جيداً من وجهة نظر المعلم واشتمل على (4) فقرات.

المحور الثاني: فاعلية استخدام التعليم الطارئ عن بعد وعلاقته بإكساب طلاب الصف الأول الابتدائي مهارة إمساك القلم جيداً من وجهة نظر ولي الأمر واشتمل على (5) فقرات.

وتكونت الإجابة عن عبارات محاور الاستبانة وفقاً للتدرج الثلاثي (Likert)، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يأتي: نعم أعطيت 3 درجات، ربما أعطيت درجتين، لا أعطيت درجة واحدة.

ثبات الأداة وصدقها:

تم توزيع استبانتين الأولى خاصة بالمعلم ووصل الباحثة (32) استجابة وتم عمل التالي لها:

استخراج معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لتحقيق من ثبات الاستبانة واستخرجت قيمته ب (0,609) وقامت الباحثة بجذر قيمة الثبات فكانت قيمة الصدق له (0,780) والمقياس المقبول من (0,6) فما فوق وقامت الباحثة بمقارنة النتائج وهي قريبة من الواحد وهذا يعني أن هناك صدق وثبات للاستبانة.

والثانية خاصة بولي الأمر ووصل الباحثة (40) استجابة فكانت منها عينة البحث (28) استبانة تم عمل التالي لها:

استخراج معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لتحقيق من ثبات الاستبانة واستخرجت قيمته ب (0,789) وقامت الباحثة بجذر قيمة الثبات فكانت قيمة الصدق له (0,888) ثم قامت الباحثة بمقارنة النتائج وهي قريبة من الواحد وهذا يعني أن هناك صدق وثبات للاستبانة، وهو يعني أن الاستبانة صادقة تمثل المجتمع الذي سحبت منه العينة أفضل تمثيل وبالتالي النتائج التي سنقوم باستخراجها من خلال التحليل نستطيع تعميمها على بقية المجتمع.

تقدير استجابات عينة الدراسة:

جدول (1) المحك المعتمد لتحليل استجابات العينة ومناقشتها.

الرقم	طول الخلية		المستويات
	من	إلى	
1	1	1,66	لا
2	1,67	2,33	ربما
3	2,34	3	نعم

نتائج الدراسة:

يعرف التعليم الطارئ عن بعد: بالانتقال المفاجئ من أساليب التدريس التقليدية إلى استعمال التعليم عن طريق الإنترنت، في حالة استثنائية لمقابلة ظروف تمنع مواصلة العملية التعليمية بالشكل المعروف والتعليم وجهاً لوجه (المنتشري، 2020).

أجرت الباحثة اختبار شرط التجانس Levine's Test لتتأكد من تجانس عينة المعلمين وأولياء الأمور قبل إجراء التحليلات الإحصائية، وأظهرت قيمة $p\text{-value} = 0.721$ وهي أكبر بكثير من 0.05 مستوى المعنوية التي التي تم تحديدها مسبقاً، وهذا يدل على أن العينتين متجانستين.

Test of Homogeneity of Variances

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
استجابات المعلمين وولاء الأمور	Based on Mean	.128	1	58	.721
	Based on Median	.119	1	58	.731
	Based on Median and with adjusted df	.119	1	53.291	.731
	Based on trimmed mean	.128	1	58	.722

وأجرت الباحثة (Independent Sample T Test)

للإجابة على السؤال الأول: - ما أثر التعليم التقليدي وأثر التعليم الطارئ عن بعد في إكتساب طلاب الصف الأول الابتدائي لمهارة إمساك القلم جيداً من وجهة نظر معلمي الصف الأول الابتدائي حسب خبرتهم السابقة في تدريسهم للصف الأول الابتدائي ومن وجهة نظر أولياء الأمور حسب تجربتهم الحالية للتعليم الطارئ عن بعد بسبب أزمة كورونا فيروس؟

T-Test

Group Statistics								
الأكواد	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean				
استجابات المعلمين وولاء الأمور	32	2.36	.325	.058				
ولي الأمر	28	2.36	.384	.073				

Independent Samples Test								
Levene's Test for Equality of Variances				t-test for Equality of Means				
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	
استجابات المعلمين وولاء الأمور	.128	.721	.024	58	.981	.002	.092	Equal variances assumed
ولي الأمر			.024	53.298	.981	.002	.093	Equal variances not assumed

أجرت الباحثة (One-way Anova) للإجابة على سؤال الثاني: - هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين الطلاب الذين تعلموا في رياض الأطفال لمدة سنتين ومن تعلم لمدة سنة ومن تعلم لمدة نصف سنة قبل دراستهم في الصف الأول الابتدائي وبين اكتسابهم مهارة إمساك القلم جيداً؟

ANOVA

العبارة الثانية: - يمسك الطالب القلم باليد ويوجه عقب القلم نحو كتف اليد الممسكة بالقلم

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.939	2	.470	.835	.446
Within Groups	14.061	25	.562		
Total	15.000	27			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: العبارة الثانية: - يمسك الطالب القلم باليد ويوجه عقب القلم نحو كتف اليد الممسكة بالقلم؟

Tukey HSD

				95% Confidence Interval	
Mean		Std. Error	Sig.	Lower Bound	Upper Bound
Difference (I-J)					
إذا كان الطالب قد درس في (J)	إذا كان الطالب قد درس في (I)				
رياض الأطفال فكم المدة التي قضاهـا	رياض الأطفال فكم المدة التي قضاهـا				
هناك؟	هناك؟				
نصف سنة دراسية	سنة دراسية	-.361	.337	.539	-1.20-.48
سنتان دراستان	سنة دراسية	.036	.470	.997	-1.14-1.21
سنة دراسية	نصف سنة دراسية	.361	.337	.539	-.48-1.20
سنتان دراستان	نصف سنة دراسية	.397	.417	.613	-.64-1.44
سنتان دراستان	سنة دراسية	-.036	.470	.997	-1.21-1.14
سنة دراسية	سنة دراسية	-.397	.417	.613	-1.44-.64

أجرت الباحثة معامل Pearson Correlation واستخرجت المتوسط والانحراف المعياري للمحور الثاني للإجابة على السؤال الثالث: - هل يوجد علاقة ارتباطية دالة وبين الطلاب الذين تعلموا في رياض الأطفال قبل دراستهم في الصف كما استخرجت المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وكانت النتائج كما يلي:

الأول الابتدائي وبين اكتسابهم مهارة إمساك القلم جيداً في ظل التعليم الطارئ عن Correlations بعد؟

المحور الثاني: - التحديات التي تواجه طلاب الصف الأول الابتدائي في إمساك القلم بطريقة صحيحة خلال التعليم الطارئ عن بعد م	المحور الثاني: - التحديات التي تواجه طلاب الصف الأول الابتدائي في إمساك القلم بطريقة صحيحة خلال التعليم الطارئ عن بعد م	المحور الثاني: - التحديات التي تواجه طلاب الصف الأول الابتدائي في إمساك القلم بطريقة صحيحة خلال التعليم الطارئ عن بعد م	المحور الثاني: - التحديات التي تواجه طلاب الصف الأول الابتدائي في إمساك القلم بطريقة صحيحة خلال التعليم الطارئ عن بعد م	المحور الثاني: - التحديات التي تواجه طلاب الصف الأول الابتدائي في إمساك القلم بطريقة صحيحة خلال التعليم الطارئ عن بعد م	المحور الثاني: - التحديات التي تواجه طلاب الصف الأول الابتدائي في إمساك القلم بطريقة صحيحة خلال التعليم الطارئ عن بعد م	المحور الثاني: - التحديات التي تواجه طلاب الصف الأول الابتدائي في إمساك القلم بطريقة صحيحة خلال التعليم الطارئ عن بعد م	المحور الثاني: - التحديات التي تواجه طلاب الصف الأول الابتدائي في إمساك القلم بطريقة صحيحة خلال التعليم الطارئ عن بعد م
العبارة الخامسة: - يبعد الطالب مبنى القلم وسنه عن أطراف الأصابع حتى لا تزدحم الحروف؟	العبارة الرابعة: - يحنى الطالب القلم قليلاً في السبابة والوسطى وكثيراً في الإبهام؟	العبارة الثالثة: - يمسك الطالب القلم باليد ويوجه عقب القلم نحو كتف اليد الممسكة بالقلم؟	العبارة الثانية: - العبارة الأولى: - درس الطالب في رياض الأطفال؟	المحور الثاني: - التحديات التي تواجه طلاب الصف الأول الابتدائي في إمساك القلم بطريقة صحيحة خلال التعليم الطارئ عن بعد م	المحور الثاني: - التحديات التي تواجه طلاب الصف الأول الابتدائي في إمساك القلم بطريقة صحيحة خلال التعليم الطارئ عن بعد م	المحور الثاني: - التحديات التي تواجه طلاب الصف الأول الابتدائي في إمساك القلم بطريقة صحيحة خلال التعليم الطارئ عن بعد م	المحور الثاني: - التحديات التي تواجه طلاب الصف الأول الابتدائي في إمساك القلم بطريقة صحيحة خلال التعليم الطارئ عن بعد م
0.485**	0.523**	0.760**	0.776**	0.165	1	Pearson Correlation	المحور الثاني: - التحديات التي تواجه طلاب الصف الأول الابتدائي في إمساك القلم بطريقة صحيحة خلال التعليم الطارئ عن بعد م
0.004	0.002	0.000	0.000	0.201		Sig. (1-tailed)	المحور الثاني: - التحديات التي تواجه طلاب الصف الأول الابتدائي في إمساك القلم بطريقة صحيحة خلال التعليم الطارئ عن بعد م
28	28	28	28	28	28	N	المحور الثاني: - التحديات التي تواجه طلاب الصف الأول الابتدائي في إمساك القلم بطريقة صحيحة خلال التعليم الطارئ عن بعد م
-0.110	0.270	0.192	0.042	1	0.165	Pearson Correlation	العبارة الأولى: - درس الطالب في رياض الأطفال
0.288	0.083	0.164	0.415		0.201	Sig. (1-tailed)	العبارة الأولى: - درس الطالب في رياض الأطفال
28	28	28	28	28	28	N	العبارة الأولى: - درس الطالب في رياض الأطفال
0.347*	0.269	0.754**	1	0.042	0.776**	Pearson Correlation	العبارة الثانية: - العبارة الأولى: - درس الطالب في رياض الأطفال
0.035	0.083	0.000		0.415	0.000	Sig. (1-tailed)	العبارة الثانية: - العبارة الأولى: - درس الطالب في رياض الأطفال
28	28	28	28	28	28	N	العبارة الثانية: - العبارة الأولى: - درس الطالب في رياض الأطفال
0.337*	0.348*	1	0.754**	0.192	0.760**	Pearson Correlation	العبارة الثالثة: - العبارة الثانية: - العبارة الأولى: - درس الطالب في رياض الأطفال
0.040	0.035		0.000	0.164	0.000	Sig. (1-tailed)	العبارة الثالثة: - العبارة الثانية: - العبارة الأولى: - درس الطالب في رياض الأطفال
28	28	28	28	28	28	N	العبارة الثالثة: - العبارة الثانية: - العبارة الأولى: - درس الطالب في رياض الأطفال
0.100	1	0.348*	0.269	0.270	0.523**	Pearson Correlation	العبارة الرابعة: - العبارة الثالثة: - العبارة الثانية: - العبارة الأولى: - درس الطالب في رياض الأطفال
0.306		0.035	0.083	0.083	0.002	Sig. (1-tailed)	العبارة الرابعة: - العبارة الثالثة: - العبارة الثانية: - العبارة الأولى: - درس الطالب في رياض الأطفال
28	28	28	28	28	28	N	العبارة الرابعة: - العبارة الثالثة: - العبارة الثانية: - العبارة الأولى: - درس الطالب في رياض الأطفال
1	0.100	0.337*	0.347*	-0.110	0.485**	Pearson Correlation	العبارة الخامسة: - العبارة الرابعة: - العبارة الثالثة: - العبارة الثانية: - العبارة الأولى: - درس الطالب في رياض الأطفال
	0.306	0.040	0.035	0.288	0.004	Sig. (1-tailed)	العبارة الخامسة: - العبارة الرابعة: - العبارة الثالثة: - العبارة الثانية: - العبارة الأولى: - درس الطالب في رياض الأطفال
28	28	28	28	28	28	N	العبارة الخامسة: - العبارة الرابعة: - العبارة الثالثة: - العبارة الثانية: - العبارة الأولى: - درس الطالب في رياض الأطفال

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

	N	Mean	Std. Deviation
المحور الثاني: - التحديات التي تواجه طلاب الصف الأول الابتدائي في إمساك القلم بطريقة صحيحة خلال التعليم الطارئ عن بعد م	28	2.36	.384
العبارة الأولى: - درس الطالب في رياض الأطفال.	28	2.75	.585
العبارة الثانية: - يمسك الطالب القلم باليد ويوجه عقب القلم نحو كتف اليد الممسكة بالقلم.	28	2.50	.745
العبارة الثالثة: - يضع الطالب القلم بين الإبهام والسبابة والوسطى.	28	2.71	.659
العبارة الرابعة: - يحنى الطالب القلم قليلاً في السبابة والوسطى وكثيراً في الإبهام.	28	2.25	.645
العبارة الخامسة: - يبعد الطالب مبرى القلم وسنه عن أطراف الأصابع حتى لا تزدهم الحروف.	28	2.43	.573
Valid N (listwise)	28		

أجرت الباحثة (One Sample T Test) للإجابة على السؤال الرابع: - هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين الطلاب الذين تعلموا في رياض الأطفال قبل دراستهم في الصف الأول الابتدائي وبين من لم يتعلموا فيها في إكتساب مهارة إمساك القلم جيداً؟

One-Sample Test

Test Value = 28

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
العبارة الأولى: - درس الطالب في رياض الأطفال؟	-228.271-	27	.000	-25.250-	-25.48-	-25.02-

محددات الدراسة:

- 1- هناك ندرة في الدراسات عن التعليم الطارئ عن بعد للصف الأول الابتدائي حسب علم الباحثة؛ فلم تتحصل على دراسات تناولت مهارة إمساك القلم جيداً لدى متعلمي الصف الأول الابتدائي خلال تطبيق التعليم عن بعد؛ بل وجدت دراسات قديمة وحديثة تناولت تعليم الخط، ومهارة وضوح الخط من حيثيات وأهداف مختلفة عن هدف البحث الحالي كما وجدت دراسات عديدة اهتمت بالتعليم عن بعد التقليدي لطلاب الجامعات.
- 2- لصغر عمر المبحوثين في عينة الطلاب وعدم استيعابهم لأسئلة مهارة إمساك القلم جيداً لجاءت الباحثة لإجابة ولي الأمر.

- 1- اختبار (Independent Sample T Test) واثبت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين أثر التعليم التقليدي والتعليم الطارئ عن بعد في إكتساب طلاب الصف الأول الابتدائي مهارة إمساك القلم جيداً، حسب خبرة معلمي الصف الأول الابتدائي وتجربة أولياء أمورهم.
- 0.002 (T (58 = 0,024; P = 0.4905) تم تقسيم مستوى المعنوية على 2 لان SPSS يظهر sig.(2-tailed) وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة البيطار (2016)، دراسة حجازية (2020)، دراسة الأخزمي (2018)، دراسة الهادي وموسى (2019).
- 2- كما تم استخدام اختبار (One-way Anova) وأوضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في إكتساب مهارة إمساك القلم جيداً بين المجموعة التي درست في رياض الأطفال لمدة سنتين وبين المجموعة التي درست لمدة سنة وبين المجموعة التي درست لمدة نصف سنة.
- (F (2,25) = 0,835, P = 0,446) وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الشريف (2019)، دراسة لعموري وبدوي (2017).
- 3- وتم استخدام معامل Pearson Correlation وأظهر أن هناك علاقة ارتباطية دالة بين الطلاب الذين تعلموا في رياض الأطفال قبل دراستهم في الصف الأول الابتدائي وبين اكتسابهم مهارة إمساك القلم جيداً في ظل التعليم الطارئ عن بعد، ويدعم ذلك المتوسط الحسابي والانحراف المعياري كالتالي:
- المحور الثاني: التحديات التي تواجه طلاب الصف الأول الابتدائي في إمساك القلم بطريقة صحيحة خلال التعليم الطارئ عن بعد من وجهة نظر ولي الأمر متوسط استجاباته مرتفع.
- أ- الفاعلية لعلاقة التعليم الطارئ عن بعد ودراسة الطالب في رياض الأطفال متوسط استجاباته مرتفع.
- ب- الفاعلية لإكتساب مهارة يمسك الطالب القلم باليد ويوجه عقب القلم نحو كتف اليد الممسكة بالقلم خلال التعليم الطارئ عن بعد متوسط استجاباته مرتفع.
- ت- الفاعلية لإكتساب مهارة يضع الطالب القلم بين الإبهام والسبابة والوسطى خلال التعليم الطارئ عن بعد متوسط استجاباته مرتفع.
- ث- الفاعلية لإكتساب مهارة يحني الطالب القلم قليلاً في السبابة والوسطى وكثيراً في الإبهام خلال التعليم الطارئ عن بعد متوسط استجاباته مرتفع.
- الفاعلية لإكتساب مهارة يبعد الطالب مبرى القلم وسنه عن أطراف الأصابع حتى لا تزدهم الحروف خلال التعليم الطارئ عن بعد متوسط استجاباته مرتفع.
- وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الشريف (2019)، دراسة لعموري وبدوي (2017).
- 4- كما تم استخدام (One Sample T Test) وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين الطلاب الذين تعلموا في رياض الأطفال قبل دراستهم في الصف الأول الابتدائي وبين من لم يتعلموا فيها في إكتساب مهارة إمساك القلم جيداً باستخدام التعليم الطارئ عن بعد.
- (t(27) = -228,271; p = ,001) - 25,250- الباحثة واثقة بنسبة 95 % أن الفرق بين الطلاب الذين تعلموا في رياض الأطفال وبين من لم يتعلموا فيها يقع ما بين - 25,48 إلى -25,02

وأثبتت الدراسة أن ما حدث بين طلاب مدرسة الفاروق الابتدائية يمكن تعميمه على بقية المدارس وأن هذه الفروق لم تحدث بالصدفة واستناداً إلى هذه النتائج نوصي بأن يضاعف الاهتمام بالطلاب الذين لم يدرسوا في رياض الأطفال بالتدريب على مهارة إمساك القلم جيداً من قبل المعلم وولي الأمر. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة لعموري وبدوي (2017).

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- 1- من خلال نتائج الدراسة توصي الباحثة ولي أمر الطالب ببذل جهود استثنائية في المتابعة والتوجيه للطلاب ليسير العملية التعليمية للأسرة هي المعلم الأول وتزيد أهميتها في هذه الأزمنة بتوفيرها الدعم المنشود للطلاب ليكون التعليم الطارئ عن بعد البديل الأنسب كما أوصي المعلم ببذل التوجيه والإرشاد للأسرة كلما استدعى الأمر ذلك.
- 2- أن التحديات في التعليم الطارئ عن بعد تكون أشد صعوبة لحديثي الدراسة ما لم يدرسوا في رياض الأطفال وجها لوجه ليكتسبوا مهارة إمساك القلم جيداً لذلك يجب أن يكون لهم اهتمام خاص ونسبتهم في دراستي (9,8%) وجدت الباحثة أن التعليم الطارئ عن بعد يناسب المواد النظرية التي لا تحتاج إلى مهارة يدوية وتطبيق عملي؛ لذلك توصي الباحثة بدعم المهارات والمواد العملية بالفديو التعليمي والمتابعة والتوجيه من المعلم وولي الأمر لمعرفة هل تؤدي بالشكل المطلوب، فقد وجدت الباحثة أن الفديو التعليمي لطريقة إمساك القلم في قناة عين سيكون أكثر جدوى عندما يشرف ولي الأمر على العملية، وإن استدعى الأمر في المراحل الأولى للكتابة واحتاج الطالب أن تساعد في الكتابة، بأن تضع يدك فوق يده، في محاولة لتوجيهها دون جهد كبير، ثم رويداً رويداً تخفف ضغط يدك إلى أن يتمكن من الاعتماد على نفسه في الكتابة.
- 4- إجراء المسابقات والفعاليات المشوقة للخط العربي.
- 5- لفت نظر المخترعين إلى اختراع قلم ذي تكلفة يسيرة يخبر أنه يُمسك بطريقة خاطئة بالصوت أو بتغيير اللون يستخدم على الورق العادي لدفتر الطالب.
- 6- أوصي بإجراء المزيد من الدراسات المستقبلية لمعرفة فاعلية التعليم الطارئ عن بعد وعلاقته بإكساب طلاب الصف الأول الابتدائي مهارة رسم الحرف على السطر ووصله ببقية الحروف.

الخاتمة:

إجمالاً لما سبق ترى الباحثة أن نتائج الدراسة أعطت مؤشراً أن فاعلية استخدام التعليم الطارئ عن بعد وعلاقته بإكساب طلاب الصف الأول الابتدائي تحققت بدرجة مرتفعة رغم أنها في مراحلها الأولية وذلك لأن (90,2%) من الطلاب درسوا رياض الأطفال وجها لوجه وهذا ما سهل وساهم في إكسابهم المهارة لذلك وجب الاهتمام بالأجيال القادمة من هذا المنطلق، وفي الختام إن تلك العناصر التي قامت الباحثة بعرضها تعتبر عناصر مترابطة بالتغيرات التي تحدث في عنصر واحد من عناصر مهارة إمساك القلم جيداً لها آثار مباشرة وعاجلة على جميع العناصر.

- الاخزمي، سالم سلطان سيف. (2018). البرنامج الإلكتروني لتعليم القرآن الكريم عن بعد [رسالة رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.
- اخوان، جهيدة شاوش. (2016). تكنولوجيا التعليم والتعلم عن بعد في الجزائر: الأفاق والعوائق. مجلة العلوم الإنسانية، (43)، 207-221.
- بيتس كريس، برادلي جو. (2002). التعليم الأساسي عن بعد، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - إدارة التربية، 22، (2)، 224-223.
- بادي، غ. (1989). تصور مقترح لزيادة فاعلية المعلم. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية العامة للمناهج وطرق التدريس جامعة عين شمس.
- 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. رابطة التربويين العرب، (78)، 38-17.
- حجازية، أميمة عوض مصطفى. (2020). بعض الاتجاهات والخبرات الحديثة في التعليم عن بعد في الدراسات العليا الجامعية. جمعية الثقافة من أجل التنمية، 20(152)، 1-34.
- الشريف، صفاء محمد. (2019). تنمية مهارات مسك القلم لدى أطفال الروضة. خميس مشيط <http://www.m3llm.net/book/8.pdf>
- صالح، شعيب جمال محمد. (2020). تقويم جودة الخدمات الإلكترونية للتعليم عن بعد بكلية التربية بسوهاج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب. جامعة سوهاج كلية التربية.
- العويضي، وفاء حافظ. (2016). فاعلية إستراتيجية تعليم وتعلم إيقاعية ذاتية في إكساب تلميذات الصف الأول الابتدائي مهارات وضوح الخط، مجلة جامعة المدينة العالمية المحكمة، (16).
- لخضر، بن أحمد، حمياني صبرينة، هوارى فطيمة. (2019). إمكانية تجسيد برنامج التعليم عن بعد في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة الجلفة من وجهة نظر الأساتذة. جامعة زيان عاشور بالجلفة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير.
- لعموري وليد، بداوي شهرزاد. (2017). رياض الأطفال والتحصيل الدراسي لتلاميذ قسم السنة أولى ابتدائي [رسالة ماجستير منشورة، جامعة زيان عاشور]. المستودع الرقمي.
- المنتشري، حليلة يوسف. (2020). إدارة الأزمات والتعليم الطارئ عن بعد في ضوء التجربة السعودية والتجارب الدولية – جائحة كورونا نموذجاً. استرجعت من <https://www.new-educ.com/%D8%A5%D8%AF%D8%A7%D8%B1%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B2%D9%85%D8%A7%D8%AA-%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%B7%D8%A7%D8%B1%D8%A6-%D8%B9%D9%86-%D8%A8%D8%B9%D8%AF>
- الهادي، طاهر محمد، موسى، محمود عليم. (2019). تقييم بيئة التعليم الافتراضية كمدخل لتحسين الفاعلية التدريسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، المجلة التربوية (65)، 605-638.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2020). الفرق بين التعليم الإلكتروني والتدريس الطارئ عن بعد.

مسترجع من <https://www.etc.gov.sa/ar/Media/Documents/H1.pdf>

يعقوب، إميل. (1993). معجم الأوزان الصرفية. عالم الكتب.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020).

Teaching And Online Learning .Educasereview../https://er.educause.edu

Sara. (2011) eHow Contributor : http://www.ehow.com/how_8306631_write-beautiful-cursive-handwriting.htm.

Schnell, Christina. (2011). How to Write in beautiful cursive Handwriting. eHow Contributor:
http://www.ehow.com/_8306631_.htm

Steven K. Thompson (2012). Sampling, Third Edition, p:59-60.

USDLA (US American Distance Education Association):

Definition on Distance Learning. [http:// www.usdla/org](http://www.usdla.org). (accessed

Mar 20, 2004)

Yu NY, Chang SH. (2005). Evaluation and classification of types of Chinese handwriting deficits in elementary schoolchildren. Percept Mot skills, Oct; 101(2):631-47. PubMed PMID: 1638102

دور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير البحث العلمي التربوي في التعليم العام بمدينة تبوك

الباحثة جواهر علي عيد الحويطي

إدارة تعليم تبوك

jod1943@hotmail.com

الباحثة : مشاعل صالح عواد البلوي

إدارة تعليم تبوك

mashal5544@gmail.com

المخلص

دور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير البحث العلمي التربوي في التعليم العام بمدينة تبوك

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير البحث العلمي التربوي لدى المعلمين الباحثين في التعليم العام بمدينة تبوك، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، والكشف عن الفروق في استجاباتهم تبعاً لمتغيرات: النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، امتلاك مهارات الحاسب الآلي. ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (255) معلماً ومعلمة بمدينة تبوك. وأظهرت النتائج أن دور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير البحث العلمي التربوي التعليم العام في مدينة تبوك، جاء بمستوى مرتفع، بمتوسط حسابي (4.03)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لمتغيري (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي) بين استجابات أفراد العينة حول دور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير البحث العلمي التربوي التعليم العام في مدينة تبوك. في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لمتغير امتلاك مهارات الحاسب الآلي بين استجابات أفراد العينة حول دور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير البحث العلمي التربوي التعليم العام في مدينة تبوك، لصالح المعلمين والمعلمات ممن يمتلكون مهارات الحاسب الآلي. وأوصت الدراسة بمجموع توصيات، منها: عقد الدورات التدريبية الخاصة بطرق استخدام قواعد البيانات للمعلمين والمعلمات في مراكز التدريب في إدارات التعليم في منطقة تبوك وفي جميع مناطق المملكة. وأن تتضمن مقررات البحث العلمي للطلبة في الجامعات السعودية نبذة تعريفية حول كيفية الاستفادة من خدمات المكتبة الرقمية السعودية.

Abstract

The Role of the Saudi Digital Library in the Development of Educational Scientific Research in Public Education in Tabuk city

This study aimed to detect the role of the Saudi Digital Library in the development of educational scientific research among teacher researchers in public education in Tabuk city

from male and female teachers` viewpoint, and to detect the differences in their responses according to: gender, academic qualification, and having computer skills variables.

To achieve this descriptive survey methodology was used and a questionnaire as an instrument to collect data.

The sample of the study consisted of (255) male and female teachers in Tabuk city.

The results of the study showed that the role of the Saudi Digital Library in the development of educational scientific research in public education in Tabuk city came at a high level with a mean of (4.03).

Also, the results showed that there are no statistically significant differences at the level of (0.05) attributed to (gender and academic qualification) between the responses of the study sample about the role of the Saudi Digital Library in the development of educational scientific research in public education in Tabuk city, while the results showed that there are statistically significant differences at the level of (0.05) attributed to having computer skills variable between the responses of the study sample about the role of the Saudi Digital Library in the development of educational scientific research in public education in Tabuk city in favor of male and female teachers having computer skills.

The study recommended the following: holding training courses on methods of using databases for male and female teachers in training centers of education departments in the Tabuk region and in all regions of the Kingdom and that the scientific research courses for students in Saudi universities should include an introductory briefing on how to benefit from the services of the Saudi Digital Library.

مقدمة:

في ظل البيئة التكنولوجية المتطورة والنمو المتسارع في تنوع مصادر المعلومات الإلكترونية، ومدى انتشارها في ظل التلاحم الذي لا يفصل بين العالم الرقمي والبحث العلمي، ولدت المكتبات الرقمية التي تمثل الوجه المتطور للمكتبة الإلكترونية من حيث تعاملها مع المعلومات؛ إذ أن المكتبات الرقمية تمثل جهات تخاطب متعددة الأشكال للوصول إلى المعلومات من خلال أجهزة الحواسيب للقيام بعمليات وإجراءات البحث (جاسم، 2010).

وثعد المكتبات الرقمية مهمة للحفاظ على التراث الإنساني، وتطور الفكر والحضارة، وذاكرة تختزن فيها الخبرات من جيل إلى جيل، مما يساعد على اكتساب الكثير من المعارف والخبرات من خلال اطلاع الأجيال بخبرات السابقين (شاهين، 2019).

إن ما تقدمه المكتبة الرقمية من مصادر إلكترونية وتقنيات رقمية، لها فائدة كبيرة في مجال التعليم والبحث العلمي، وذلك من خلال تأمين أوعية المعلومات الرقمية، وتوعية المؤسسات المتخصصة بضرورة إنشاء قواعد معلومات؛ تضم البحوث التي تم تنفيذها والجاري تنفيذها، لتجنب الازدواجية، وتكرار إجراء البحوث بين الهيئات على المستويين المحلي والدولي (العلوية، 2009).

لقد عُقدت العديد من المؤتمرات والندوات التي اهتمت بتطوير المكتبات الرقمية مثل المؤتمر الدولي الثالث في النشر الإلكتروني لمكتبة الجامعة الأردنية: نحو مكتبات حديثة -الجودة والاعتماد (2017)، ومؤتمر مؤسسات

المعلومات في المملكة العربية السعودية، ودورها في دعم اقتصاد ومجتمع المعرفة المسؤوليات التحديات، الآليات، التطلعات (2017)، والمؤتمر الدولي الحادي عشر: التعلم في عصر التكنولوجيا الرقمية (2016).

وقد أوصت العديد من الدراسات مثل: دراسات الحناوي (2010)، والعلوية (2009)، والمعتم (2010) إلى تطوير الخدمات التي تقدمها المكتبات الرقمية باستخدام أحدث التقنيات والبرمجيات وشبكات الاتصال، بالإضافة إلى وضع البرامج التدريبية للمستفيدين التي تشمل استخدام النظام والوصول إلى مصادر المعلومات، وأخلاقيات التعامل مع البيئة الرقمية، وحفظ حقوق الملكية الفكرية، كما أوصت بزيادة التعاون بين المكتبات الرقمية في كافة المجالات على الصعيدين العربي والدولي.

وكما نصت رؤية المملكة 2030 على أهمية التحول الرقمي والاستثمار في الفكر وتغيير السلوك لإحداث تحول جذري في طريقة العمل، عن طريق الاستفادة من التطور التقني الكبير الحاصل لخدمة المستفيدين بشكل أسرع وأفضل، كما يوفر التحول الرقمي إمكانات ضخمة لبناء مجتمعات فعالة، تنافسية ومستدامة، عبر تحقيق تغيير جذري في خدمة مختلف الأطراف من مستهلكين وموظفين ومستفيدين، وتحسين تجاربهم وإنتاجيتهم عبر سلسلة من العمليات المتناسبة، مترافقة مع إعادة صياغة الإجراءات اللازمة للتنفيذ. ويتطلب التحول الرقمي تمكين ثقافة الإبداع في بيئة العمل، ويشمل تغيير المكونات الأساسية للعمل، ابتداء من البنية التحتية، ونماذج التشغيل، وانتهاءً بتسويق الخدمات والمنتجات، وهذا ما تبنته المكتبة الرقمية السعودية (المنصة الوطنية الموحدة لرؤية المملكة 2030، 2020).

وتستشعر وزارة التعليم عظم المسؤولية التي تضطلع بها، وحجم المهام الموكلة إليها، وتدرك أن على رأس أولوياتها الاستثمار الموجه نحو أجيال من أبناء وبنات الوطن بهدف الارتقاء بقدراتهم العلمية والمعرفية لمواكبة متطلبات العصر، وتهيئتهم لقيادة دفعة المستقبل نحو ومرافق الرقي والازدهار. وانطلاقاً من قناعة الوزارة بأن التسهيلات التي تتيحها التقنية الحديثة في الوصول إلى مصادر المعلومات التي لها انعكاسات إيجابية تصب في مصلحة الطلاب والطالبات والبيئية الأكاديمية والمعرفية بشكل عام، فقد تم تدشين المكتبة الرقمية السعودية لتكون وعاءً لمحتوى متنوع وثري، وطيف واسع من الخيارات المرجعية العلمية التي تؤمنها أشهر دور النشر والجامعات ومراكز الأبحاث المحلية والعالمية، من خلال آلية البحث والتصفح التي تتم عن طريق الحواسيب الآلية والهواتف الذكية، في تجاوز لكل تأثيرات المكان والزمان التي طالما كانت تشكل عائقاً وهاجساً للباحثين عن المعلومة قبل بزوغ العصر الرقمي.

وتحرص وزارة التعليم على الاهتمام بالبحث العلمي وتزويد المعلم بمهارات البحث العلمي وذلك بتفريغه لإكمال برامج الدراسات العليا من ماجستير ودكتوراه، وهذا ما يفسر حرص المملكة على دعم البحث التربوي والاهتمام به، حيث أتاحت وزارة التعليم الوصول إلى منسوبي ومنسوبات الوزارة من معلمين ومعلمات لمصادر المعلومات الرقمية، من خلال إضافة رابط المكتبة الرقمية السعودية في نظام فارس في صفحة كل معلم للوصول لأوعية المعلومات بمختلف أنواعها ومصادر ها.



الشكل (1) رابط المكتبة الرقمية السعودية

ويرتبط البحث التربوي بالعملية التعليمية بمختلف أبعادها، وبالقضايا المتعلقة بها، وهو يحظى بدور متزايد الأهمية في المجال التربوي، نظراً لما قد يسهم به في تحسين الممارسات التربوية المختلفة، وإلقاء الضوء على العديد

من القضايا والظواهر التربوية، وتقديم حلول للعديد من المشكلات التي تواجه النظام التربوي، والمساعدة في اتخاذ القرارات من أجل تطويره (الفليت، 2015).

ويمتاز البحث العلمي التربوي بأهمية ملموسة، فهو المعين الأساسي في العملية التعليمية التربوية، من حيث التخطيط والمناهج وإعداد المعلمين وتدريبهم، ورعاية الطلاب وإرشادهم وتنقيفهم، ومعالجة جميع المشكلات التربوية، كما يساعد البحث العلمي التربوي في التوصل إلى أفضل السبل التي تمكنا من تطوير الجانبين النوعي والكمي للمخرجات التعليمية، كما يساعدنا على تنشيط المؤسسات التربوية (بلال، 2017).

وعليه فإن المكتبة الرقمية السعودية أصبحت مُعيناً للمعلمين والمعلمات بكافة محتوياتها الرقمية، لإنجاز البحوث التربوية، فهي وسيلة مفيدة لإيجاد حلول مناسبة للمشكلات التربوية التي نعاني منها، وقوامةً متيناً لعملية الإصلاح والتطوير التي تتطلب معالجة علمية منظمة للمشكلات التربوية.

مشكلة الدراسة:

في الوقت الذي يشهد فيه العالم ثورة متزايدة في مجال تكنولوجيا المعلومات والتقدم التكنولوجي واستبدال الوسائل التقليدية بأخرى إلكترونية مطورة، ويأتي على قائمة أولويات هذا التطوير؛ انتشار المكتبات الرقمية وقواعد البيانات والمصادر الإلكترونية، مما يساهم في إثراء البحث العلمي، ورغم المؤشرات والنتائج التي تظهر توسعاً ملموساً في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات عربياً، إلا إنها تستخدم لأغراض الترفيه والتسلية، ويبقى القصور في استخدامها علمياً على صعيد البحث العلمي (حافظ، 2013).

ومن أهم المشكلات المرتبطة باستخدام المكتبات الرقمية ضعف الخدمات التدريبية المقدمة للمستفيدين والتي من أهم فوائدها تعريفهم بوسائل الوصول للمعلومات، واستعمال المصادر الموجودة (أبو الذهب، 2020)، ويشير حافظي (2008) إلى عدد من التحديات التي تواجه المستفيدين عند استخدام المكتبات الرقمية والتي من أبرزها؛ الإرشاد الذي يؤدي إلى التوصل إلى مدخل مختصر للمصادر وطريقة استخدامها.

وعلى الرغم من الأهمية التي تحظى بها مصادر المعلومات الإلكترونية في تطوير العملية التعليمية بمختلف مراحلها، وهو ما يؤكد العوض (2005). إلا أن المعلم الباحث ينقصه التدريب على استخدام المكتبة الرقمية السعودية والتعرف على أوعية المعلومات والمصادر والأبحاث التي تساعده في إنجاز البحث بجودة ودقة عالية، حيث يكتسب البحث التربوي أهمية استراتيجية ويعول عليه المساهمة في تنفيذ سياسات التغيير الاجتماعي والثقافي.

وعلى الرغم من أهمية البحوث التربوية ودورها المنشود، فإن البحث التربوي يواجه العديد من المعوقات التي تحد من دوره، وتحول دون الاستفادة منه، وتوظيف نتائجه، والأخذ بتوصياته من قبل متخذي القرار والمخططين، والقائمين على العملية التعليمية؛ ولذلك فإن كثيراً من البحوث ينتهي بها المقام على رفوف المكتبات، دون أن يستغلها العاملون في الميدان التربوي (الفليت، 2015).

يواجه الكثير من المعلمين العديد من الصعوبات والمشكلات في مجال العمل، مما يساهم في تقليل فاعلية الإنتاج والأداء، وربما تتفاقم هذه المشكلات مع الوقت إذا لم يتم تداركها وحلها، ولا شك أن المعلم الناجح هو الذي يسعى للتغلب على هذه المشكلات بالوسائل والطرق العلمية المدروسة، ومن أهم هذه الوسائل وأجداها (البحوث العلمية)، وقد يكون المعلم في الميدان التربوي الأجدر باستخدام هذه الوسائل للتغلب على المشكلات التي قد تواجهه في الميدان سواء كانت هذه المشكلات تتعلق بالطلاب أو بالبيئة الصفية والمدرسية، وإيجاد الحلول لها وتطبيقها داخل الميدان التربوي، وعليه فالمعلم الباحث لا ينفك عن تطوير معارفه ومهاراته وزيادة ثقافته ج يحوله إلى التجديد والابتكار بدلاً من التقليد والاستهلاك في العملية التربوية (الثعلي، 2019).

وقد رصدت الدراسات التربوية الكثير من المعوقات التي تواجه البحث العلمي التربوي (النعمي، 2000 ؛ كنعان، 2001 ؛ ميخائيل، 2006 ؛ عبدالله، 2007 ؛ المجيدل وشماس، 2007 ؛ السكران، 2012)، ومن أبرز المعوقات التي

توصلت إليها هذه الدراسات عدم كفاية الموارد المالية المخصصة للبحث العلمي، وضعف التعاون بين المنتجين للبحث والجهات المستفيدة منه، وضآلة الإفادة من نتائج البحوث التربوية، وقلة توافر المراجع والمصادر الحديثة، ونقص الخدمات الحاسوبية وعدم توافر قواعد بيانات للبحث العلمي، ونقص المجالات المحكمة المتخصصة. ومن خلال عمل الباحثة، كمعلمة وباحثة في المجال التربوي، فهناك العديد من العقبات تواجهه المعلم الباحث في الميدان التربوي عند قيامه بالبحث عن مشكلات أو ظواهر يرغب بتفسيرها، وأولى هذه العقبات هي مصادر المعلومات الإلكترونية المناسبة في المكتبات الرقمية والتي تلبي احتياجات الباحثين، بالإضافة إلى قلة البرامج التدريبية التي تشرح طريقة استخدامها، لأنها تعد قاعدة المعلومات العلمية التي تكمل مسيرة البحث التربوي، إذ أن هناك علاقة وثيقة بين البحث العلمي التربوي والمكتبة الرقمية، لهذا جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال التالي:

"ما دور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير البحث العلمي التربوي التعليم العام في مدينة تبوك؟"

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير البحث العلمي التربوي لدى المعلمين الباحثين في التعليم العام بمدينة تبوك، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، والكشف عن الفروق في استجاباتهم تبعاً لمتغيرات: النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، امتلاك مهارات الحاسب الآلي.

أسئلة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، سعت الدراسة للإجابة على السؤالين التاليين:

ما دور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير البحث العلمي التربوي في التعليم العام بمدينة تبوك؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين استجابات أفراد العينة حول دور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير البحث العلمي التربوي التعليم العام في مدينة تبوك، تُعزى لمتغيرات: النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، امتلاك مهارات الحاسب الآلي؟

أهمية الدراسة:

السعي إلى توضيح دور المكتبة الرقمية السعودية للمعلمين والمعلمات للباحثين والمستفيدين في الميدان التربوي. تسليط الضوء على أهمية المكتبة الرقمية في تطوير البحث التربوي.

محددات الدراسة

الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة دور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير البحث العلمي التربوي في التعليم العام بمدينة تبوك.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في إدارة تعليم مدينة تبوك.

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام 1440/1441 هـ.

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على معلمي ومعلمات المدارس في إدارة تعليم تبوك، ممن وظّفوا المكتبة الرقمية السعودية في إعداد بحوثهم التربوية، سواء في دراساتهم العليا في الماجستير والدكتوراه، أو ممن قاموا بإعداد البحوث الإجرائية أو أوراق العمل خلال عملهم في الميدان التربوي.

مصطلحات الدراسة

- المكتبة الرقمية: يعرفها (Arms, 2003) بأنها: "مجموعة من أوعية المعلومات المخزنة على شكل رقمي ومتاحة عبر شبكة معلومات، تكون مرتبة بصورة منهجية"، بينما عرّف الجبري (2008) المكتبات الرقمية بأنها: "تلك المكتبات على المكتبات ذات الكيان المادي على أرض الواقع والتي تضم مجموعات رقمية وتقدم خدمات معلوماتية

كما تُعرّف المكتبة الرقمية بأنها: "تلك المكتبة التي تقتني مصادر معلومات رقمية، سواء المنتجة أصلاً في شكل رقمي أو التي تم تحويلها إلى الشكل الرقمي، وتجري عمليات ضبطها ببلوجرافيا باستخدام نظام آلي، ويتاحولوج إليها عن طريق شبكة حواسيب سواء كانت محلية أو موسعة أو عبر شبكة الإنترنت" (علي، 2011).

وتُعرّف المكتبة الرقمية السعودية في الدراسة الحالية إجرائياً بأنها: "مكتبة تابعة لوزارة التعليم، وهي عبارة عن مكتبة إلكترونية تفاعلية لاقتناء وإيداع الرسائل العلمية، وتقديم المصادر والمعلومات المتنوعة، وبلغات متعددة، وافتاحتها لخدمة الباحثين فيها من الجامعات السعودية وللمعلمين والمعلمات في نظام فارس".

- البحث العلمي التربوي: هو "البحث الذي يعتمد على مجموعة من الخطوات المنظمة من أجل الوصول للحقيقة، وذلك من خلال رصد مشكلة معينة، ومحاولة فهمها وتفسيرها وتأويلها بهدف إيجاد الحلول المناسبة لها، ويستوجب ذلك اتباع طريقة منظمة في إيراد الأفكار، وتحليلها تحليلًا منطقيًا وعلميًا، من أجل تحقيق الهدف، معتمداً على آليات ومنهجيات معينة، وأدوات للإحصاء الوصفي والاستنتاجي" (حمداوي، 2013).

ويُعرفه إسماعيل (2013) بأنه: "عملية فكرية يقوم بها الباحث من أجل تقصي الحقائق بشأن مسألة أو مشكلة معينة (موضوع البحث) بطرق علمية منظمة (منهج البحث)، بغية الوصول إلى حلول ملائمة، وصولاً إلى نتائج صالحة للتعميم على المشكلات المماثلة".

وتُعرّف الدراسة الحالية البحث العلمي التربوي إجرائياً بأنه: "عملية منظمة تعتمد على أساليب علمية، تهدف إلى دراسة مشكلة أو ظاهرة تربوية معينة، وتفسيرها وتحليلها للوصول إلى الحلول المناسبة لها، ويشمل أيضاً إعداد المعلمين الباحثين للدراسات العلمية وأوراق العمل والأبحاث الإجرائية التربوية".

الاطار النظري:

مفهوم المكتبة الرقمية

ليس هناك تعريف موحد للمكتبة الرقمية، كما أن هناك العديد من المصطلحات المرتبطة بالمكتبة الرقمية مثل المكتبة الإلكترونية والمكتبة الافتراضية، ويرى أمين (2010) أن الفرق بين هذه المصطلحات يكمن في عنصرين أساسيين هما: طبيعة المجموعات التي تتكون منها المكتبة، والحيز أو المكان الذي تتاح به هذه المجموعات.

فالمكتبة الرقمية، هي: "المكتبة التي تملك مصادر إلكترونية محوسبة فقط، ولا تستخدم مصادر تقليدية مطبوعة بعض النظر على أن تكون متاحة على الإنترنت أولاً. وهناك من يُعرّفها على أنها توليفة من الحاسبات الرقمية ووسائط الاختزان وأجهزة الاتصالات جنباً إلى جانب مع المحتوى والبرمجيات اللازمة لإعادة إنتاج ومناقشة وتوسيع الخدمات المقدمة من قبل المكتبات التقليدية المبنية على المصادر الورقية، مع ما يتوافر لها من وسائل جمع المعلومات وفهرستها وبحثها وبثها" (أمين، 2010). وتُعرّف شاهين (2019) المكتبة الرقمية بأنها: تقنية حديثة لتخزين كم هائل من مصادر المعلومات المنظمة، في أشكال رقمية من خلال استخدام تقنيات الإسترجاع الذكية المتاحة عبر شبكة الإنترنت لتزويد المستفيدين بالمعلومات المرقمة وتمكنه من الوصول المباشر لمصادر المعلومات المنشورة إلكترونياً بأقل وقت وجهد، وهي ليست بحاجة إلى مبنى يحويها. كما تُعرّف المكتبة الرقمية بأنها: مكتبة بها مجموعة من المصادر المتاحة في شكل مقروء آلياً في مقابل كل المواد المطبوعة ورقياً أو فيلماً، ويتم الوصول إليها عبر الحاسبات، وهذا المحتوى الرقمي يمكن الاحتفاظ به محلياً أو افتاحته عن بعد عن طريق شبكات الحاسبات (أبو الذهب، 2020).

أما المكتبة الإلكترونية، فتُعرّفها شاهين (2019) بأنها: المكتبة التي تشمل مواد تقليدية ومواد إلكترونية تخزن المعلومات ومقتنياتها من كتب ومجلات وغيره، وإما على شكل أقراص مرنة (floppy) أو متراسة (CD-Rom) أو من خلال الخط المباشر (OnLine) أو عبر شبكات الإنترنت. كما يُعرّفها أبو سريع (2017) بأنها: تلك المكتبات التي

تشكل مصادر المعلومات الالكترونية أياً ما كان شكلها ووعاءها الناقل لها سواء كانت وسائط الكترونية متاحة أو عبر شبكة الإنترنت، كما يمكن أن تحتوي على بعض المصادر الورقية. أما المكتبة الافتراضية فيرى أبو سريع (2017) بأنها: مكتبة موجودة على الإنترنت، وليس لها مكان في الواقع.

أهداف المكتبة الرقمية

يمكن تلخيص أهداف المكتبة الرقمية فيما يلي: (أمين، 2010)

- 1- إتاحة الوصول لمصادر المعلومات التي كان يصعب الوصول إليها أو التي كان استخدامها مقيدات كالمخطوطات والكتب النادرة.
- 2- ترسيخ مبدأ التعلم الذاتي، من خلال الاعتماد على النفس في البحث عن المعرفة وتخزينها واستثمارها.
- 3- تلبية احتياجات المجتمع من المعلومات؛ من خلال الإتاحة الدائمة لمصادر المعلومات.
- 4- تضيق أبعاد الفجوة الرقمية وانعكاساتها، من خلال توفير المعلومات، وتهيئة وتدريب المستفيدين للتعامل مع التقنيات الحديثة.
- 5- الإسهام في دعم برامج محو الأمية المعلوماتية.
- 6- تعزيز التفاهم بين الدول والثقافات.
- 7-

أهمية المكتبة الرقمية السعودية:

تتبع أهمية المكتبة الرقمية السعودية من النقاط التالية: (الطيار والأكلي، 2010)

- جهة واحدة للتفاوض مع الناشرين والموردين للكتب والمجلات العلمية.
- توفير الجهد والمال للجهات المشتركة.
- توحيد المعايير وآليات العمل في بناء المجموعات الرقمية في مؤسسات التعليم العالي.
- المشاركة في مصادر المعلومات، والتي قد يكون من المستحيل لكل جهة على حدة أن تحصل على تلك المصادر التي ستؤمنها المكتبة الرقمية السعودية.
- ربط مؤسسات التعليم العالي وغيرها فيما يخص إتاحة مصادر المعلومات وتبادلها وإعارتها.
- الحاجة الماسة لمثل هذا العمل سواء في مؤسسات التعليم العالي أو التعليم العام على وجه الخصوص.

أهداف المكتبة الرقمية السعودية:

تسعى المكتبة السعودية الرقمية لتحقيق الأهداف التالية: (أبو سريع، 2017)

- ١- مساندة منظومة التعليم العام والجامعي وخدمة منسوبيها من خلال توفير مصادر المعلومات وخدماتها عبر بوابة المكتبة الرقمية.
- ٢- بناء بيئة رقمية تواكب التطورات التقنية في صناعة النشر الإلكتروني، وتزيد من سرعة التواصل بين الباحثين في مجال الإنتاج والنشر العلمي.
- ٣- اقتناء الكتب الرقمية التي أنتجتها الجامعات المرموقة في العالم، وكذلك التي أنتجت من قبل ناشرين تجاريين عالميين في مختلف التخصصات.
- ٤- تحويل مصادر المعلومات الورقية إلى مصادر رقمية يمكن الاطلاع عليها عبر بوابة المكتبة الرقمية، وخاصة التي أنتجتها الجامعات السعودية، والتي تتمثل في مؤلفات أعضاء هيئة التدريس، ورسائل الماجستير والدكتوراه، والمجلات العلمية وأوراق البحوث والمؤتمرات.
- ٥- المساهمة في إثراء المحتوى العربي الرقمي من خلال النشر الإلكتروني للكتب والرسائل العلمية والبحوث الأكاديمية.

٦ - إيجاد جهة تتفاوض مع الناشرين وتحصل على أفضل العروض.

7 - توسيع حجم المحتوى الثقافي على الإنترنت وتنوعه.

يتضح مما سبق الدور المهم للمكتبة الرقمية في نشر العلم والمعرفة وتوفير مصادر المعلومات للباحثين ولأهمية المكتبة الرقمية في العملية التعليمية، فقد أنشأت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية المكتبة الرقمية السعودية في العام (2015م). حيث تمثل المكتبة الرقمية السعودية حالياً أضخم تجمع لمصادر المعلومات الرقمية في الوطن العربي، وتضم حالياً ما يزيد على (446) ألف كتاباً رقمياً بنصوصها الكاملة، و (169) قاعدة معلومات عالمية وعربية تشمل النصوص الكاملة لملايين المقالات الأكاديمية، بالإضافة إلى أكثر من (5,200,000) رسالة جامعية و

خدمات المكتبة الرقمية السعودية:

- توفر المكتبة الرقمية المعلوماتية مجموعة من الخدمات، يمكن أن نوجزها فيما يلي: (الطيار والأكلبي، 2010)
 - إتاحة مجموعة من الخدمات التفاعلية المتطورة التي تمكن المستخدم من إدارة الخدمات والمحتوى الواقع في مجال اهتمامه.
 - توفر الخدمة المرجعية الإلكترونية.
 - تقديم خدمة التوعية المعلوماتية.
 - توفير دخول موحد للمكتبة الرقمية.
 - إتاحة الخدمة 24/7 لجميع المستفيدين.
 - إتاحة البحث في المعلومات البيبلوجرافية للمكتبات الرقمية للمستخدمين.
 - إتاحة النص الكامل للكتب الإلكترونية، من أي مكان وفي أي وقت.
 - البحث في بعض أو كل المصادر المتاحة.
- ويتضح مما سبق أن المكتبة الرقمية السعودية تسعى إلى تقديم أفضل الخدمات للباحثين في كافة المجالات والتخصصات في المملكة العربية السعودية من خلال توفير مصادر المعلومات المختلفة وتوفير الوقت والجهد، وذلك من أجل الارتقاء بالبحث العلمي.

البحث العلمي التربوي

مفهوم البحث العلمي التربوي

البحث العلمي التربوي هو فرع من البحث العلمي العام، يبحث في مجال العلوم الإنسانية بينما الفرع الآخر يبحث في مجال العلوم الطبيعية، ولا ينمو كل فرع بمعزل عن الآخر. ويُعرّفه وطفة (2004) بأنه "نشاط يتصل بعملية التربية، ويهدف إلى شرح الظواهر التربوية والتحكم فيها والتنبؤ بها، واكتشاف قواعد العمل اللازمة لزيادة مردود

التربية بمعناها الواسع، ويشمل البحوث التجريبية والنظرية والبحوث التطبيقية والاستقصاءات والملاحظات المتصلة بالظواهر التربوية".

ويشير زاهر (2001) أن البحث العلمي التربوي هو "عملية تستهدف ربط الظواهر التربوية بالتغيرات الحادثة في البنى الاجتماعية والثقافية والاقتصادية في المجتمع، من أجل توظيف هذا الربط في توجيه وضبط السياسات التربوية وترشيد اتخاذ القرار".

أنواع البحث العلمي التربوي:

يستهدف البحث التربوي بصفة خاصة الإجابة على الأسئلة التي تواجه المربين ولا توجد لها إجابة علمية. كما يجب أن يستكشف الجوانب الغامضة في العملية التربوية ويلغى الضوء عليها، هذا يعني بعبارة أخرى أن يحاول البحث في التربية تفسير شيء غامض أو تقديم حل لمشكلة أو اكتشاف معرفة جديدة تعمق من فهمنا لميدان التربية بأبعاده المختلفة، ويشير (مرسي، 2003). إلى أبرز أنواع البحث التربوي متمثلة فيما يلي:

أ - **البحث الأساسي النظري:** وهو البحث الذي يتم إجراءه بهدف الوصول إلى نظرية جديدة أو تطوير نظرية قائمة أي الاهتمام بالكشف عن الحقائق والنظريات العلمية الحديثة، ويهدف الباحث في هذه النوعية من البحوث إلى زيادة المعرفة أو المعارف الإنسانية دون الالتفات إلى التطبيقات العلمية، ولكن من أجل تحقيق فوائد اجتماعية مختلفة.

ب- **البحث التطبيقي:** وهو البحث الذي يتناول المشكلات الموجودة فعلا على أرض الواقع، وتهدف هذه النوعية من البحوث إلى تحديد العلاقات بين المشكلات، واختيار النظريات، والفرضيات التي تحكم عمل تلك البحوث.

ج- **البحث الإجرائي:** ويقصد بذلك البحث الذي ينشأ استجابة لموقف معين بوجهة الباحث يمكن الاعتماد عليه المشكلة أو المشكلات المتصلة بإجراءات البحث والعمل الذي يقوم به الباحث، أو تدارك الخطأ في الطرق والأساليب المستخدمة في البحث.

د- **البحث التطويري:** ويقصد به تطوير نواتج الأبحاث للوفاء أو لتحسين الأداء عند استخدامها مما ينعكس إيجاباً على نواتج النظام الذي أجريت عليه.

هـ - **البحث التاريخي:** ويتضمن البحث التاريخي أحداث ووقائع أحداث الماضي بهدف الوصول إلى حقائق، وتفسير سبب وقوع تلك الأحداث في الماضي، والتي يمكن الاستفادة منها في تفسير الأحداث الحالية وتوقع أحداث مستقبلية

ولتحقيق هذه النوعية من البحوث يجب على الباحث أو الدارس أن يقوم بتجميع المادة العلمية من خلال نوعين من المصادر.

أهداف البحث العلمي التربوي:

- يسهم البحث العلمي إلى تحقيق أهداف عدة منها: (إبراهيم، 2004 ؛ رفاعي، 2014)
- 1- دراسة الواقع، وفهم الظاهرة موضوع البحث والتعرف على الظروف والعوامل المؤثرة فيها وفهم العلاقات بين المتغيرات، إضافة إلى فهم قوانين الطبيعة وتوجيهها لخدمة الإنسان.
- 2- التنبؤ، من أهم أهداف العلم والبحث العلمي وهو يمثل عملية الاستنتاج التي يقوم بها الباحث بناء على معرفته السابقة بظاهرة معينة، وهذا الاستنتاج لا يعتبر صحيحاً إلا إذا استطاع إثبات صحته تجريبياً.
- 3- الضبط والتحكم، أي السيطرة على الظواهر والتدخل لحجب ظواهر غير مرغوب فيها، وإنتاج ظواهر مرغوب فيها، وهذا من أهم أهداف التخطيط المبني على البحث العلمي الصحيح.
- 4- إيجاد الحلول للمشكلات المختلفة التي تواجه الإنسان في تعامله مع البيئة التي يعيش فيها.
- 5- تطوير المعرفة الإنسانية في البيئة المحيطة بكافة أبعادها وجوانبها في الطبيعة والسياسية والاقتصاد والتكنولوجيا والإدارة والاجتماع وخلافه.
- 6- التدخل المهني باستخدام الاتجاهات والنماذج والنظريات الحديثة في الممارسة المهنية للوقاية أو العلاج أو للتخفيف من حدة المشكلات الاجتماعية التي تعوق أداء الأفراد والجماعات والمجتمع ككل.

أهمية البحث العلمي التربوي:

- يمكن أن نلخص أهمية البحث العلمي التربوي في الآتي: (سليمان، 1993).
- 1- الاستعانة بالأساليب العلمية في معالجة المشكلات التربوية واتخاذ القرارات المناسبة في ضوءها.
 - 2- الكشف عن المعرفة الجديدة، وبالتالي تمكين التربويين من بناء وتكوين قاعدة معرفة رصينة.
 - 3- إن البحث التربوي يساعد في تحديد فعالية طرق التعليم التي تستخدم وفي الموازنة بين تلك الطرق واختيار أفضلها، كما يساعد في تحديد المستويات التعليمية المختلفة، ومدى مناسبة المواد والبرامج التعليمية فيسد الاحتياجات الثقافية والتربوية للفرد والمجتمع.
 - 4- يقدم البحث التربوي الحلول والإجابات والبدائل التي تساعد في تعميق الفهم للإبعاد المختلفة للعملية التربوية وما يكتنفها من مشكلات وما يجهل من مجالاتها.
 - 5- إن البحث التربوي يحسم الخلاف في كثير من المشكلات التربوية، وبخاصة المشكلات الجدلية التي يصعب فيها إقناع اطراف الخلاف بالجهود المطروحة، مما يوفر الوقت والجهد.

البحث العلمي والمكتبة الرقمية السعودية:

قد أتاح التطور التكنولوجي إسهامات كثيرة ومتنوعة للبحث العلمي، لكن قبل التطرق لهذا، تجدر الإشارة إلى أن هذا التطور التكنولوجي في مجال الرقمية هو بسبب تطور البحث العلمي، فمن خلال تطور البحث العلمي توصلت تكنولوجيات الإعلام والاتصال إلى هذا المستوى الكبير والمتنامي من التطور، ولعل مجال استفادة البحث العلمي من هذا التطور متعددة سواء بالنسبة للباحث أو بالنسبة لمختلف عمليات ومراحل البحث العلمي.

فالمكتبة الرقمية ومن خلال ما تحتويه من كتب ودراسات ووثائق، وغيرها تسهل عملية الاطلاع عليها في أي وقت وفي أي مكان، تكون قد ساعدت الباحث العلمي على إنجاز بحثه، كما أن لتطور البرمجيات المتعلقة باستخدام التكنولوجيا سواء على مستوى الإعلام الآلي مثل: إعداد النصوص وكتابتها وطبعها، وترجمتها، حيث " شهدت البرمجيات المكتبية تطوراً مذهلاً أنتج نقلة نوعية في ما يتعلق بالجوانب الشكلية لإصدار البحوث العلمية، وطرق

إخراجها على شكلها النهائي، فبعدما كان يعتمد على الآلة الراقنة في كتابة البحوث العلمية، فقد سهل استعمال الحاسوب من عملية الكتابة وأتاح فرص تصحيح الأخطاء، ومراجعة المدونات قبل ضبطها على الشكل النهائي للإخراج والطبع، ما لم يكن متاحا بالسهولة نفسها قبل ظهور هذه البرمجيات وشيوع استخدامها (لخضاري، 2016).

كما ساعدت المكتبة الرقمية البحث العلمي في توفير الوقت وكذا الجهد من خلال سهولة عملية الاطلاع على مختلف المعلومات والبيانات المراد الحصول عليها، بالإضافة إلى هذا فإن المكتبة الرقمية متاحة في كل وقت وفي كل مكان، شريطة أن يكون المستخدم لها يستعمل شبكة الأنترنت أو قام بتحميلها محتوياتها، فمن خلال المكتبة الرقمية يمكن للباحث أن ينجز بحثه في وقت قصير وبجهد أقل من بحثه عن المراجع والمعلومات في رفوف المكتبات التقليدية أو حتى ينتقل من مكتبة إلى أخرى عبر مناطق مختلفة، ومن الملاحظ كذلك من استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة وعبر مختلف المواقع الإلكترونية ومحركات البحث مثل جوجل Google، وتكتب عنوان بحثك تشاهد مجموعة هائلة من الدراسات والوثائق والرسومات والأشكال وغيرها من المعلومات المماثلة لبحثك أو المعلومات المرتبطة مباشرة ببحثك كذلك، مما يجعل من المكتبة الرقمية وتكنولوجيا المعلومات بصفة عامة أحد الدعامات الحديثة في تطور البحث العلمي (عوارم، 2019).

الدراسات السابقة:

- **دراسة كنعان (2001)** هدفت إلى تحديد معوقات البحث العلمي، وسبل تطويره لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية بالجامعات السورية وعمداء كليات التربية في الوطن العربي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن أبرز أهداف البحث العلمي لدى مجتمع الدراسة زيادة التعمق في مجال التخصص وزيادة التحصيل المعرفي والإسهام في إيجاد الحلول للقضايا التي تواجه التطور الاقتصادي والاجتماعي والتربوي، وفيما يخص معوقات البحث العلمي لدى مجتمع الدراسة حددت الدراسة مجموعة من المعوقات أبرزها قلة التعاون بين الجامعة والجهات المعنية المستفيدة من البحث العلمي، ونقص التمويل الكافي لدعم البحوث وقلة توافر المراجع والمصادر الحديثة.

- **دراسة المجيدل وشماس (2007)** هدفت إلى تحديد المعوقات التي تحول دون قيام الهيئة التدريسية في كلية التربية بصلالة بأبحاث علمية والحلول المقترحة لتجاوز المعوقات من أجل تمكين كليات التربية لأداء دورها التربوي والاجتماعي والعلمي، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم المعوقات تتمثل في قلة المراجع الحديثة في مجال التخصص، وعدم تخصيص ساعات للبحث العلمي من ضمن ساعات العمل وغياب المراكز البحثية ونقص الخدمات الحاسوبية في الكلية، ومن أبرز الحلول التي خلصت إليها الدراسة العمل على توفير المراجع والمستلزمات والميزانيات للبحث العلمي وإنشاء مراكز بحوث علمية متخصصة.

- **دراسة الطيار والأكلبي (2010)** دارسة تلقي الضوء على تجربة إنشاء المكتبة الرقمية السعودية من خلال التجمع الأكاديمي للجامعات السعودية، والتي تضم في عضويتها الجامعات والكليات الحكومية والأهلية في المملكة العربية السعودية، التي شاركت في مشروع المكتبة الرقمية السعودية من أجل توفير مصادر المعلومات الإلكترونية باعتبارها العامل الأهم في تطوير العملية التعليمية بمختلف مراحلها، ومن بينها مرحلة التعليم الجامعي والبحث العلمي. اتبع الباحثان المنهج الوصفي، واعتمدا في جمع البيانات على أسلوب البحث المكتبي، وأظهرت النتائج بأن

- الاشتراكات الفردية في قواعد المعلومات من قبل الجامعات تؤدي إلى تكرار في الجهود، وزيادة في التكاليف المادية، وأن المكتبة الرقمية السعودية تمثل أكبر تجمع أكاديمي في الوطن العربي يعنى بمصادر المعلومات الرقمية.
- **دراسة (2011) Joo & Lee** هدفت هذه الدراسة إلى قياس مدى سهولة استخدام المكتبة الرقمية من قبل المستفيدين، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن سهولة استخدام المكتبة الرقمية يعتمد على أربعة جوانب يجب توافرها في المكتبة الرقمية، وهي: الكفاءة، والفعالية، والرضا، والقابلية للتعلم.
- **دراسة (2012) Quadri** واهتمت بالكشف فيما يتعلق بمدى قدرة المستفيدين وإجادتهم لمهارة استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية، وتوصلت الدراسة إلى أن بعض المعوقات التي لا زالت تواجه مستخدمي مصادر المعلومات الإلكترونية مثل مشاكل الدخول إلى الإنترنت، وسرعة وضعف البنية التحتية لبعض مقدمي خدمة المصادر الإلكترونية والافتقار إلى المهارات الكافية لاستخدام المصادر الرقمية، وأوصت الدراسة بأن يتم تنظيم دورات التوعية والتدريب على استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية.
- **دراسة ذياب وآخرون (2016)** هدفت إلى تسليط الضوء على دور المكتبات الجامعية في تطوير البحث العلمي في البيئة الرقمية من نظر طلاب العلوم الاجتماعية بجامعة محمد لمين دباغين سطيف، ومعرفة أهمية هذه المكتبات بالنسبة لهم ومدى استعمالهم لمواردها واعتمادهم عليها في إعداد بحوثهم العلمية واستخدام الدراسة المنهج المقارن كأحد مستويات المنهج الوصفي، وقد حددت عينة الدراسة بعينة عشوائية طبقية تمثلت بـ (50) من الطلاب المتمرسين بقسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية بجامعة سطيف، وكانت الاستبانة هي أداة الدراسة، وكانت أهم نتائج الدراسة: تؤثر المكتبة الجامعية في ظل البيئة الإلكترونية بالنسبة للطلبة في الرصيد الوثائقي على عملية البحث، حيث تساهم في تدعيم البحوث العلمية في ظل البيئة الإلكترونية بنسبة (84%). وتساهم المكتبة الجامعية بتوفير مصادر المعلومات المناسبة بنسبة (82%). كما أفاد (92%) من عينة الطلبة أنهم رضوان عن الخدمات التي تقدمها المكتبة الجامعية في ظل البيئة الإلكترونية خاصة في توفير خدمة الإعارة.
- **دراسة سيد (2016)** هدفت إلى التعرف على بعض معايير تقييم المكتبات الرقمية ومحاولة الوصول إلى مواصفات لتقييم المكتبة الرقمية وتوصلت الدراسة إلى أن المكتبة الرقمية العالمية لم تحقق نصف المعايير المطلوبة لتقييم المكتبة الرقمية مما يتطلب إعادة النظر في نقاط الضعف ومحاولة التغلب عليها للوصول بالمكتبة لأعلى درجات الخدمة والجودة.
- **دراسة التميمي (2016)** هدفت الدراسة إلى تقييم موقع المكتبة الرقمية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كلية الآداب بجامعة الملك سعود والتعرف إلى أهم الصعوبات التي تواجههم وتوصلت الدراسة إلى أن محتوى المكتبة الرقمية السعودية يتلاءم مع ما يتطلع له أفراد العينة من حيث أمان المحتوى ووضوحه كما حزت المكتبة على رضا المستفيدين من خدماتها فيما يتعلق بالجانب التقني كما توصلت الدراسة إلى أن الموقع لا يقدم خدمة الدعم الفني التفاعلي والمباشر بين مسؤولين المكتبة والمستفيدين وأظهرت الدراسة أن المكتبة الرقمية لديها تأثير إيجابي في المحيط الذي تعمل به من خلال تعاونها مع جهات أخرى من أجل تقديم خدمات مميزة للمستفيدين، كما أن المكتبة تلتزم بقوانين حماية حقوق المؤلفين.
- **دراسة الأكلبي وعارف (2017)** هدفت إلى التعرف على مدى استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية بالمكتبة الرقمية السعودية من قبل أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية الحكومية، والغرض من استخدام هذه المصادر، ومدى ملائمة هذه المصادر للأغراض المستخدمة، والصعوبات التي يواجهها المستفيدون عند استخدامهم هذه المصادر، وتوصلت الدراسة إلى أن نسبة كبيرة من أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا بلغت نسبتهم 70.8% تستخدم مصادر المعلومات الإلكترونية بالمكتبة الرقمية السعودية، وأن البحث العلمي هو الغرض الأساسي لاستخدامهم هذه المصادر بنسبة 66.3%. كما أن هذه المصادر ملائمة جداً أو ملائمة لأغراضهم

البحثية بنسبة 78.7%، كما بينت النتائج أن أهم المشاكل أو الصعوبات التي يواجهها المستخدمون لهذه المصادر عدم توفر مصادر كافية باللغة العربية، وعدم توفر دعم فني كافٍ للمستخدمين بنسبة 71.5% و62.2% على التوالي.

- **دراسة الشيعبي (2018)** هدفت إلى التعرف على درجة استخدام طالبات الدبلوم التربوي في جامعة أم القرى للمكتبة الرقمية السعودية واتجاهاتهن نحوها ومعوقات استخدامها وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام طالبات الدبلوم التربوي في جامعة أم القرى لمصادر المعلومات الإلكترونية بالمكتبة الرقمية كان بدرجة ضعيفة أما اتجاهاتهن نحو المكتبة الرقمية فكانت إيجابية بدرجة مرتفعة وتوصلت الدراسة إلى أن الصعوبات التي واجهتهن في استخدام المكتبة الرقمية السعودية كانت بدرجة متوسطة.

- **دراسة عوارم (2019)** هدفت إلى الكشف عن دور المكتبة الرقمية كآلية للتعليم الرقمي في تطوير البحث العلمي، في إشارة إلى حالة الجزائر في هذا السياق، وكإجابة على التساؤلات التي انطلقت منه، يمكن أن نستنتج أن مفهوم المكتبة الرقمية مرتبطة بجملة من المفاهيم الأخرى كالمكتبة الإلكترونية والمكتبة الافتراضية، وقد عرف مفهوم المكتبة الرقمية تطوراً عبر استخدامات التقنيات المختلفة في مجال التكنولوجيات الحديثة وأصبح يشكل قاعدة أساسية في الجامعات ومراكز البحوث العلمية، فمن هذا المنطلق أصبحت المكتبات الرقمية تشكل أحد مصادر البيانات والمعلومات المختلفة التي يحتاجها الباحث العلمي، لما تنطوي عليه من ميزات تتعلق أساساً بتوفير الجهد والوقت وكذا إمكانية الاطلاع على محتوياتها واستخدامها في أي وقت وفي أي مكان بشرط توفر شبكة الإنترنت أو تحميل محتوياتها.

- **دراسة شاهين (2019)** هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المكتبات الرقمية في تجويد البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة، وطبقت على عينة من طلبة الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية، بلغ عددهم (306) طالباً وطالبة، وبما نسبته (12.1%) من مجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تقدير عينة الدراسة لدور المكتبات الرقمية في تجويد البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية كانت بدرجة كبيرة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين استجابات أفراد العينة حول دور المكتبات الرقمية في تجويد البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية، تُعزى لمتغير الجنس.

يتضح مما سبق تنوع الدراسات التي تناولت البحث العلمي والمكتبة الرقمية وتنوع الزوايا والاتجاهات التي تناولت الموضوع فهناك دراسات ركزت على تحديد معوقات البحث العلمي مثل دراستي كنعان (2011)، والمجيدل وشماس (2007)، وبعض الدراسات تناولت مدى استخدام مصادر في المكتبة الرقمية وقدرة المستفيدين وإجادتهم لمهارة استخدام مصادر المعلومات مثل دراستي الأكلبي وعارف (2017)، و (2012) Quadr، فيما تناولت بعض الدراسات تقييم المكتبة الرقمية السعودية مثل دراسة سيد (2016)، والتميمي (2016)، كما ركزت بعض الدراسات على دور المكتبة الرقمية في تطوير البحث العلمي مثل دراستي عوارم (2019)، وشاهين (2019). وتناولت بعض الدراسات درجة استخدام المكتبة الرقمية السعودية والاتجاه نحوها مثل دراسة الشيعبي (2018).

ويتضح مما سبق أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة بأنها تتناول دور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير البحث العلمي التربوي في التعليم العام بمدينة تبوك وهو موضوع لم يتم التطرق إليه سابقاً على حد علم الباحثان.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

بناءً على مشكلة الدراسة؛ تم استخدام المنهج الوصفي بمدخله المسحي؛ حيث يُعرّف هذا المنهج بأنه: "ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة منه، وذلك لوصف الظاهرة المدروسة من

حيث طبيعتها ودرجة وجودها على أرض الواقع، للوصول إلى استنتاجات تسهم في تطوير الواقع المدرس" (العساف، 2011: 178).

مجتمع وعينة الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في مدينة تبوك، والذين لديهم خلفية في إعداد البحوث والدراسات بمختلف أنواعها، ممن استخدموا المكتبة الرقمية السعودية، ونظراً لأن مجتمع البحث من المجتمعات غير المحددة، فقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة مقصودة للحصول على عدد كاف من أفراد المجتمع كعينة لأغراض البحث، حيث تم توزيع الاستبانة على المعلمين والمعلمات من مستخدمي المكتبة الرقمية السعودية، وبلغ عدد المستجيبين (255) معلماً ومعلمة، مثّلوا عينة الدراسة، والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، امتلاك مهارات الحاسب الآلي).

الجدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغيرات	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	معلم	71	27.8%
	معلمة	184	72.2%
	المجموع	255	100%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	207	81.2%
	ماجستير فأعلى	48	18.8%
	المجموع	255	100%
امتلاك مهارات الحاسب الآلي	نعم	219	85.9%
	لا	36	14.1%
	المجموع	255	100%

أداة الدراسة:

تم تصميم استبانة لتحقيق هدف الدراسة، وقد تضمنت الاستبانة جزئين واشتمل الجزء الأول على البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة من حيث: النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، امتلاك مهارات الحاسب الآلي. واشتمل الجزء الثاني على الفقرات التي تقيس دور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير البحث العلمي التربوي، وعددها (22) فقرة. وتكون الاستبانة عن فقرات أداة الدراسة وفق مقياس ليكرت "Lekert" الخماسي (أوافق بشدة ولها 5 درجات، أوافق ولها 4 درجات، محايد ولها 3 درجات، لا أوافق ولها درجتان، لا أوافق بشدة ولها درجة واحدة).

صدق وثبات أداة الدراسة:

للتأكد من صدق الأداة بصورتها الأولية غُرِضت على (7) محكمين من المتخصصين في الجامعات السعودية وإدارات التعليم والمشرّفين التربويين في المملكة، وتم الأخذ بآراء المحكمين وإجراء التعديلات الضرورية. بعد التأكد من الصدق الظاهري (المحكمين) لأداة الدراسة، طُبِّقَت الأداة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، اشتملت على (30) معلماً ومعلمة، ومن ثم تم استخراج معاملات صدق الاتساق الداخلي باستخدام

معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، بين كل فقرة من الفقرات مع الدرجة الكلية للأداة، ويبين الجدول (2) قيم معاملات الارتباط.

الجدول (2) قيم معاملات الارتباط لقياس مدى الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة، مع الدرجة الكلية للأداة (ن=30)

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.707	9	0.850	17	0.872
2	0.759	10	0.865	18	0.845
3	0.665	11	0.816	19	0.875
4	0.748	12	0.851	20	0.647
5	0.902	13	0.878	21	0.779
6	0.760	14	0.880	22	0.696
7	0.822	15	0.936	----	-----
8	0.890	16	0.720	----	-----

** معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

تشير النتائج في الجدول (2) إلى أن قيم معاملات الارتباط لكل فقرة من الفقرات ترتبط ارتباطاً موجباً ودال إحصائياً مع الدرجة الكلية للأداة، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للفقرات ما بين (0.647) و (0.936)، وهذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، مما يشير إلى مناسبة كل فقرة من الفقرات لقياس دور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير البحث العلمي التربوي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. وبالتالي لم تُحذف أية فقرة من فقرات أداة الدراسة.

وبعد التحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، استُخرج معامل الثبات لأداة الدراسة، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا "Cronbach's alpha"؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات للأداة ككل (0.973)، وهي قيمة مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الإحصاء الوصفي (المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية) للإجابة عن السؤال الأول، ولأغراض تفسير المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة، ولأغراض الحكم على مستوى دور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير البحث العلمي التربوي التعليم العام في مدينة تبوك، تم استخدام المعيار المشتق من معادلة المدى،

وفقاً لفئات المقياس الخماسي المستخدم في الموافقة على عبارات الأداة (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، أعطيت لها القيم التامة على التوالي (5، 4، 3، 2، 1)، وتم استخراج المدى بالطريقة التالية:

- المدى، ويمثل المدى الفرق بين أعلى درجة وأقل درجة بالمقياس = $5 - 1 = 4$.

- طول الفئة = $5 \div 4 = 0.80$ تمثل طول كل فئة من الفئات الخمس للمقياس.

وعليه، تكون الفئة الأولى لقيم المتوسط الحسابي هي: من (1) إلى $(1 + 0.80)$ ، وهكذا بالنسبة لبقية قيم المتوسطات الحسابية، والجدول (3) يوضح المحك أو درجة القطع لتقدير مستوى دور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير البحث العلمي التربوي التعليم العام في مدينة تبوك.

الجدول (3) المحك أو درجة القطع لتقدير مستوى دور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير البحث العلمي التربوي التعليم العام في مدينة تبوك

مستويات الاستجابة	المتوسط الحسابي	مستوى الدور
لا أوافق بشدة	1.80 – 1	منخفض جداً
لا أوافق	2.60 – 1.81	منخفض
محايد	3.40 – 2.61	متوسطة
أوافق	4.20 – 3.41	مرتفع
أوافق بشدة	5.00 – 4.21	مرتفع جداً

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples t-test) للكشف عن الفروق بين استجابات أفراد العينة حول مستوى دور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير البحث العلمي التربوي التعليم العام في مدينة تبوك، تبعاً لمتغيرات: النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، امتلاك مهارات الحاسب الآلي.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: "ما دور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير البحث العلمي التربوي التعليم العام في مدينة تبوك؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم احتساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة، على أداة الدراسة، وكانت النتائج كما في الجدول (4).

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات عينة الدراسة حول دور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير البحث العلمي التربوي التعليم العام في مدينة تبوك

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الدور
1	تواكب المكتبة الرقمية السعودية التطورات العلمية.	4.11	0.77	7	مرتفع
2	تؤدي المكتبة الرقمية السعودية دورًا مهمًا في تقدم البحث التربوي.	4.23	0.75	3	مرتفع جداً
3	توفر المكتبة الرقمية السعودية الوقت والجهد في البحث.	4.36	0.72	1	مرتفع جداً
4	تستخدم المكتبة الرقمية السعودية للاطلاع على مستجدات البحث التربوي.	4.16	0.75	4	مرتفع
5	المكتبة الرقمية السعودية المرجع الأول للمعلم في البحث عن المعلومات.	3.82	0.97	21	مرتفع
6	تساعد المكتبة الرقمية السعودية المعلم في الحصول على كمية كبيرة من المعلومات.	4.12	0.80	5	مرتفع
7	تنمي المكتبة الرقمية السعودية الإبداع والابتكار لدى المعلم.	4.03	0.89	13	مرتفع
8	تطور المكتبة الرقمية السعودية الخبرات العلمية.	4.10	0.81	8	مرتفع
9	توفر المكتبة الرقمية السعودية مصادر المعلومات بلغات متنوعة.	4.02	0.83	15	مرتفع
10	تثري المكتبة الرقمية السعودية المعلم علميًا ومعرفيًا.	4.07	0.80	9	مرتفع
11	تقيد المكتبة الرقمية السعودية المعلم في مجال التخصص.	4.05	0.83	10	مرتفع
12	تتوفر على المكتبة الرقمية السعودية الدورات التدريبية الخاصة بجداريات الباحث.	3.88	0.86	18	مرتفع
13	يستخدم المعلم جميع مصادر المعلومات الإلكترونية في المكتبة الرقمية السعودية.	3.84	0.91	20	مرتفع
14	تعرض المكتبة الرقمية السعودية النصوص كاملة للدراسات والأبحاث.	3.87	0.88	19	مرتفع
15	يتميز المحتوى في المكتبة الرقمية السعودية بأنه شامل وآمن.	4.02	0.78	14	مرتفع
16	تقدم المكتبة الرقمية السعودية الدعم الفني التفاعلي المباشر.	3.97	0.81	16	مرتفع
17	توفر المكتبة الرقمية السعودية خدمة إيداع الرسائل العلمية بكل يسر وسهولة.	3.93	0.82	17	مرتفع
18	يتميز الموقع بالكفاءة والدقة في استرجاع ما يبحث عنه المعلم.	4.04	0.79	12	مرتفع
19	يسهل موقع المكتبة الرقمية السعودية التوثيق والاستشهاد.	4.04	0.78	11	مرتفع
20	يحتاج المعلم للتدريب على طرق استخدام المكتبة الرقمية السعودية.	4.28	0.79	2	مرتفع جداً
21	يستفيد المعلم من المكتبة الرقمية السعودية في كتابة البحوث العلمية.	4.12	0.81	6	مرتفع
22	الوصول للمكتبة الرقمية السعودية من نظام فارس واضح لكل معلم.	3.58	0.93	22	مرتفع
	الأداة (الكلية)	4.03	0.65	-	مرتفع

تشير النتائج في الجدول (4) إلى أن دور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير البحث العلمي التربوي التعليم العام في مدينة تبوك، جاء بمستوى مرتفع، بمتوسط حسابي (4.03)، وانحراف معياري (0.65). وبالنسبة للفقرات فقد تراوحت استجابات أفراد العينة ما بين المستوى "مرتفع" و "مرتفع جداً"؛ حيث جاءت (3) فقرات بمستوى مرتفع جداً، وهي الفقرات (2، 3، 20)، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (4.23) و (4.36)، في حين جاءت باقي الفقرات بمستوى مرتفع، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.58) و (4.16)، وقد جاءت الفقرة (3) "توفر المكتبة الرقمية السعودية الوقت والجهد في البحث" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.36) وانحراف معياري (0.72) وبمستوى مرتفع جداً، وقد يعود ذلك إلى أن الخدمة متوافرة دائماً، ويمكن استخدامها في أي وقت وأي مكان وتتميز بسرعة الاستجابة في أثناء البحث. تلتها في الترتيب الثاني، الفقرة (20) "يحتاج المعلم للتدريب على طرق استخدام المكتبة الرقمية السعودية"، بمتوسط حسابي (4.28) وانحراف معياري (0.79) وبمستوى مرتفع جداً، وقد يعود ذلك إلى قصور في هذا الجانب وقلة البرامج التدريبية التي تلبي احتياجات المستفيدين وتسهل عليهم تصفح الموقع والبحث فيه.

في حين جاءت الفقرة (22) "الوصول للمكتبة الرقمية السعودية من نظام فارس واضح لكل معلم" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (3.58) وانحراف معياري (0.93) وبمستوى مرتفع، وقد يعود ذلك إلى أن هناك فئة قليلة من المعلمين لم يتعرفوا على إضافة أيقونة المكتبة الرقمية السعودية إلى حسابات المعلمين في نظام فارس، كونها قد تكون حديثة نسبياً. سبقتها في الترتيب قبل الأخير، الفقرة (5) "المكتبة الرقمية السعودية المرجع الأول للمعلم في البحث عن المعلومات"، بمتوسط حسابي (3.82) وانحراف معياري (0.97) وبمستوى مرتفع، وبالرغم من المستوى المرتفع لهذه الفقرة، إلا أن وقوعها في الترتيب قبل الأخير قد يعود ذلك إلى وجود العديد من المواقع الإلكترونية ومحركات البحث مثل الباحث العلمي من قوقل (google scholar) التي توفر عدد كبير من الدراسات والأبحاث والتي قد يعتمد عليها الباحثين في انجاز بحوثهم بالإضافة إلى المكتبة الرقمية السعودية والتي تعد أحد أهم المراجع التي يستفيد منها الباحثون. وترى الباحثتان أن النتائج السابقة التي أظهرت أن دور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير البحث العلمي التربوي التعليم العام في مدينة تبوك، جاء بمستوى مرتفع بشكل عام، وفي معظم الفقرات؛ قد يعود إلى مجموعة من الأسباب، منها: اختصار الوقت على المعلمين والمعلمات في البحث عن مراجع لدراساتهم وأبحاثهم، كما أنها توفر عليهم الكثير من التكلفة المادية، حيث هناك العديد من المكتبات الرقمية العالمية تتطلب اشتراكات مالية سنوية كبيرة، أو شراء نسخ من الدراسات والأبحاث بمبالغ كبيرة، كذلك تمتاز المكتبة الرقمية السعودية بأنها توفر المراجع والدراسات في مجالات متنوعة ومتعددة للباحثين في مختلف التخصصات، كما أنها تتيح إمكانية الاستفادة من مصادر المعلومات لعدد من الباحثين في وقت واحد بالمجان، بالإضافة إلى سهولة استخدام المكتبة الرقمية في عمليات البحث والاسترجاع، وأيضاً خاصية إيداع الأبحاث العلمية، وكل ما سبق أدى إلى أن يكون تقييم المعلمين والمعلمات لدور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير البحث العلمي التربوي التعليم العام في مدينة تبوك بمستوى مرتفع.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الأكلبي و عارف (2017) التي أظهرت أن نسبة كبيرة من أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا تستخدم مصادر المعلومات الإلكترونية بالمكتبة الرقمية السعودية، وأن البحث العلمي هو الغرض الأساسي لاستخدامهم هذه المصادر، كما تتفق مع دراسة Joo & Lee (2011) التي أظهرت سهولة استخدام

المكتبة الرقمية من قبل المستفيدين، كما تتفق مع دراسة التميمي (2016) التي توصلت إلى أن محتوى المكتبة الرقمية السعودية يتلاءم مع ما يتطلع له أفراد العينة من حيث أمان المحتوى ووضوحه، ومع دراسة عوارم (2019) التي أظهرت أن المكتبات الرقمية أصبحت تشكل أحد مصادر البيانات والمعلومات المختلفة التي يحتاجها الباحث العلمي. كذلك تتفق مع دراسة ذياب وآخرون (2016) التي بينت أن المكتبة الجامعية في ظل البيئة الإلكترونية تسهم في تدعيم

البحوث العلمية في ظل البيئة الإلكترونية، وأن (92%) من الطلبة راضون عن الخدمات التي تقدمها المكتبة الجامعية في ظل البيئة الإلكترونية، كما تتفق مع دراسة شاهين (2019) التي أظهرت أن دور المكتبات الرقمية في تجويد البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية كانت بدرجة كبيرة.

في حين تختلف مع دراسة الشعبي (2018) التي توصلت إلى أن استخدام طالبات الدبلوم التربوي في جامعة أم القرى لمصادر المعلومات الإلكترونية بالمكتبة الرقمية كان بدرجة ضعيفة، ومع دراسة بلال (2017) التي أظهرت أن الخدمات التي تقدمها المكتبات الجامعية في تطوير البحث العلمي التربوي في السودان، كانت مرضية بدرجات متفاوتة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد العينة حول دور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير البحث العلمي التربوي التعليم العام في مدينة تبوك، تُعزى لمتغيرات: النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، امتلاك مهارات الحاسب الآلي؟"

1-2: النتائج المتعلقة بالفروق بين استجابات أفراد العينة حول دور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير البحث العلمي التربوي التعليم العام في مدينة تبوك، تبعاً لمتغير: النوع الاجتماعي.

الجدول (5) نتيجة اختبار (t- test) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول دور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير البحث العلمي التربوي، تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
معلم	71	3.97	0.74	0.849	253	0.397	غير دالة
معلمة	184	4.05	0.62				

تُظهر النتائج في الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية؛ تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي بين استجابات أفراد العينة حول دور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير البحث العلمي التربوي التعليم العام في مدينة تبوك، حيث بلغت قيم (t) المحسوبة للفروق بين المعلمين والمعلمات (0.849)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة المحدد ($\alpha \leq 0.05$).

وهذه النتيجة تعني أن المعلمين والمعلمات؛ قيّموا دور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير البحث العلمي التربوي التعليم العام في مدينة تبوك، بدرجة مقاربة بغض النظر عن نوعهم، أي أن النوع الاجتماعي لا يُعدّ عاملاً مؤثراً في تقييم المعلمين والمعلمات لدور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير البحث العلمي التربوي التعليم العام في مدينة تبوك. وتُعدّ هذه النتيجة منطقية، كون المكتبة الرقمية السعودية تُتيح لجميع المعلمين والمعلمات الاستفادة من خدماتها، بغض النظر عن نوعهم، ولا توجد خدمات في المكتبة الرقمية ما هو مخصص لمعلمين أو ما هو مخصص للمعلمات،

كما أن المعلمين والمعلمات يلجأون في دراساتهم العليا أو في إعداد بحوثهم الإجرائية أو أوراق العمل إلى المكتبة الرقمية السعودية، باعتبارها المرجع الرئيس حالياً لمعظم الباحثين للحصول على المراجع والمعلومات اللازمة لهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شاهين (2019) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين استجابات أفراد العينة حول دور المكتبات الرقمية في تجويد البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية، تُعزى لمتغير الجنس.

2-2: النتائج المتعلقة بالفروق بين استجابات أفراد العينة حول دور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير البحث العلمي التربوي التعليم العام في مدينة تبوك، تبعاً لمتغير: المؤهل العلمي.

الجدول (6) نتيجة اختبار (t- test) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول دور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير البحث العلمي التربوي، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
بكالوريوس	207	4.04	0.63	0.397	253	0.692	غير دالة
ماجستير فأعلى	48	4.00	0.77				

تشير النتائج في الجدول (6) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية؛ تُعزى لمتغير المؤهل العلمي بين استجابات أفراد العينة حول دور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير البحث العلمي التربوي التعليم العام في مدينة تبوك، حيث بلغت قيم (t) المحسوبة للفروق بين حملة مؤهل بكالوريوس وماجستير فأعلى (0.397)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة المحدد ($\alpha \leq 0.05$).

وهذه النتيجة تعني أنَّ المعلمين والمعلمات في مدينة تبوك من حملة مؤهل بكالوريوس ومؤهل ماجستير فأعلى؛ قيّموا دور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير البحث العلمي التربوي التعليم العام في مدينة تبوك، بدرجة متقاربة بغض النظر عن مؤهلهم العلمي، أي أنَّ المؤهل العلمي لا يُعدّ عاملاً مؤثراً في تقييم المعلمين والمعلمات لدور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير البحث العلمي التربوي التعليم العام في مدينة تبوك.

وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن جميع أفراد العينة يعودون إلى المكتبة الرقمية السعودية لإنجاز أبحاثهم ودراساتهم سواء أكانت بحوث إجرائية أو أوراق عمل أو رسائل دكتوراه وماجستير في مرحلة الدراسات العليا، وبالتالي يتعامل الجميع مع المكتبة الرقمية، وقيّموا دورها في تطوير البحث العلمي التربوي التعليم العام في مدينة تبوك، بدرجة متقاربة نظراً لما وجدوه من سهولة في الاستخدام والفائدة المتوقعة من هذه المكتبة في إنجاز بحوثهم ودراساتهم بمختلف أنواعها.

2-3: النتائج المتعلقة بالفروق بين استجابات أفراد العينة حول دور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير البحث العلمي التربوي التعليم العام في مدينة تبوك، تبعاً لمتغير: امتلاك مهارات الحاسب الآلي.

الجدول (7) نتيجة اختبار (t- test) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول دور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير البحث العلمي التربوي، تبعاً لمتغير امتلاك مهارات الحاسب الآلي

امتلاك مهارات الحاسب الآلي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
نعم	219	4.06	0.64	2.039	253	0.042	دالة إحصائياً
لا	36	3.82	0.72				

تُظهر النتائج في الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية؛ تُعزى لمتغير امتلاك مهارات الحاسب الآلي بين استجابات أفراد العينة حول دور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير البحث العلمي التربوي التعليم العام في مدينة

تبوك، حيث بلغت قيم (t) المحسوبة للفروق بين فئتي المتغير (2.039)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة المحدد ($\alpha \leq 0.05$). حيث كانت الدلالة لصالح المعلمين والمعلمات ممن يمتلكون مهارات الحاسب الآلي، حيث بلغ متوسط استجاباتهم على الأداة (4.06)، وهو أعلى من متوسط استجابات المعلمين والمعلمات ممن لا يمتلكون مهارات الحاسب الآلي، والبالغ (3.82).

وهذه النتيجة تعني أن المعلمين والمعلمات ممن يمتلكون مهارات الحاسب الآلي؛ قَيِّمُوا دور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير البحث العلمي التربوي التعليم العام في مدينة تبوك، بدرجة تفوق زملائهم ممن لا يمتلكون مهارات الحاسب الآلي، أي أن امتلاك مهارات الحاسب الآلي يُعدّ عاملاً مؤثراً في تقييم المعلمين والمعلمات لدور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير البحث العلمي التربوي التعليم العام في مدينة تبوك، بمعنى أن المعلمين والمعلمات الذين يمتلكون مهارات استخدام الحاسب الآلي، يستفيدون من المكتبة الرقمية السعودية في تطوير أبحاثهم العلمية التربوية بدرجة تفوق استفادة زملائهم الذين لا يمتلكون مهارات الحاسب الآلي، نظراً لأن المكتبة الرقمية تحتاج إلى مهارات حاسوبية قد تُسهّل على المعلمين والمعلمات استخدام المكتبة الرقمية بالصورة المطلوبة، وهي من المهارات الذاتية التي يمتلكها المعلم الباحث في عصر الرقمنة، بالإضافة إلى أنها أبرز مهارات معلم القرن 21، والتي أشارت إلى أهميتها رؤية المملكة 2030 حيث كان من أبرز برامجها برنامج التحول الرقمي في جميع قطاعات الدولة عامة وفي التعليم العام والعالي خاصة، وبما أن الجوائز العلمية الدولية والعربية والمحلية مثل جائزة التعليم للتميز من أهم شروطها أن لدى المعلم بحوث تربوية اجرائية يحتاج هذا الأمر إلى إلمام المعلم بمهارات الحاسب الآلي، مما يشير إلى الحاجة إلى وجود برامج التدريبية تساعد الباحثين الذين لا يمتلكون مهارات استخدام الحاسب الآلي في تطوير مهاراتهم البحثية للحصول على المعلومات من قواعد البيانات في المكتبة الرقمية السعودية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

أن تولي وزارة التعليم الاهتمام بالتعريف والتثقيف الإعلامي بالمكتبة الرقمية السعودية.

عقد الدورات التدريبية الخاصة بطرق استخدام قواعد البيانات للمعلمين والمعلمات في مراكز التدريب في إدارات التعليم في منطقة تبوك وفي جميع مناطق المملكة.

أن تتضمن مقررات البحث العلمي للطلبة في الجامعات السعودية نبذة تعريفية حول كيفية الاستفادة من خدمات المكتبة الرقمية السعودية.

أن تشجع وزارة التعليم البحوث العلمية التربوية للمعلمين والمعلمات الباحثين والباحثات.

إضافة خاصية الترجمة الفورية لمصادر المعلومات والكتب الأجنبية في المكتبة الرقمية.

الاهتمام بامتلاك المعلم مهارة الحاسب وإنجاز البحوث التربوية، والأوراق العلمية وربطها بالأداء الوظيفي والترقيات للمعلم والمعلمة.

1. دراسة "التحول الرقمي في رؤية المملكة 2030 المكتبة الرقمية السعودية أنموذجاً".
2. دراسة "معايير تطبيق الإدارة الإلكترونية في المكتبة الرقمية السعودية".
3. دراسة "معوقات وتحديات المكتبة الرقمية السعودية".
4. دراسة "دور المكتبة الرقمية السعودية في تطوير المهارات الرقمية لدى الباحث".

المراجع

- إبراهيم، كمال يوسف (2004). قضايا ومشكلات البحث العلمي في الدراسات العليا بكليات التربية في السودان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم، السودان.
- أبو الذهب، محمود محمد (2020). نموذج مقترح لإنشاء المكتبة الرقمية بجامعة الأزهر في ضوء الاتجاهات الحديثة لتكنولوجيا التعليم والمعلومات. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (35)، 173-221.
- أبو سريع، حسام الدين (2017). المكتبة الرقمية السعودية: دراسة تحليلية. *المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات*، 4(2)، 243-296.
- إسماعيل، طلعت حسيني (2013). متطلبات تفعيل دور البحث التربوي في معالجة بعض القضايا المجتمعية ذات الأولوية لمرحلة ما بعد ثورة 25 يناير. *مجلة دراسات تربوية ونفسية*، (81)، 112-127.
- الأكلبي، علي وعارف، محمد (2017). استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية بالمكتبة الرقمية السعودية ومدى ملائمتها للمستخدمين بالجامعات السعودية الحكومية. *مجلة دراسات المعلومات*، (19)، 89-102.
- أمين، نجاة وليم (2010). المكتبة الرقمية العربية: بين الواقع والمأمول. *المؤتمر الحادي والعشرين للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات (المكتبة الرقمية العربية: عربي أنا: الضرورة، الفرص والتحديات)*، المنعقد في بيروت.
- بلال، مصباح أحمد (2017). دور المكتبات الجامعية في تطوير البحث العلمي التربوي في السودان: دراسة تطبيقية على مكتبة كلية التربية جامعة أم درمان الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، أم درمان، السودان.
- التميمي، فيصل (2016). *المجلة الرقمية السعودية: دراسة وصفية تقييمية*. *مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية*، 22(1)، 5-38.
- الثعلي، ليلي (2019). *المعلم الباحث في الميدان التربوي*. تم الاسترجاع بتاريخ 2-6-2020م، من الموقع الإلكتروني: <https://edu.moe.gov.sa/Afif/MediaCenter/maqal/Pages/77766.aspx>
- جاسم، جعفر (2010). *المكتبات الرقمية واقعها ومستقبلها*. عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.
- الجبري، خالد عبد الرحمن (2008). *المكتبات الرقمية: دراسة استطلاعية لمكتبات الأعضاء في اتحاد المكتبات الرقمية واقتراح معايير لتقييمها*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- حافظ، أحمد يوسف (2013). *النشر الإلكتروني ومشروعات المكتبة الرقمية العالمية والدور العربي في رقمنة وحفظ التراث الثقافي*. القاهرة: دار النهضة.
- حافظي، زهير (2008). *تكوين المستفيدين في مجال المعلومات*. تم الاسترجاع بتاريخ 28-4-2020م، من الموقع الإلكتروني <http://www.JOURNAL.cybrarians.org/index.php?option.com>
- حمداوي، جميل (2013). *البحث التربوي: ومناهجه وتقنياته*. الرباط: مطبعة الجسور.
- الحناوي، منال صبحي (2010). مدى إفادة طلبة الجامعات السعودية من المكتبة الرقمية في البيئة الجديدة للويب. *المؤتمر الحادي والعشرين للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات (المكتبة الرقمية العربية: عربي أنا: الضرورة، الفرص والتحديات)*، المنعقد في بيروت.
- ذياب، لبنى (2016). دور المكتبات الجامعية في تطوير البحث العلمي في البيئة الرقمية. أعمال مؤتمر التعلم في عصر التكنولوجيا الرقمية، المنعقد في طرابلس، لبنان، الفترة 22-24 أبريل/نيسان.
- رفاعي، عادل (2014). *المرجع في البحث العلمي*. القاهرة: دار المنار للنشر والتوزيع.
- زاهر، ضياء الدين (2001). *رؤى مستقبلية للبحث التربوي*. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.



- السكران، عبدالله فالح (2012). عوائق تفعيل نتائج البحوث التربوية في ميدان التربية والتعليم بمدينة الرياض وسبل علاجها. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، (23)، 87-124.
- سليمان، السر أحمد (1993). دور البحث التربوي تخطيط وتطوير التعليم العالي في السودان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم، السودان.
- سيد، رحاب (2016). تقييم المكتبات الرقمية: دراسة حالة للمكتبة الرقمية العالمية. *مجلة أعلم*، (17)، 139-192.
- شاهين، آمال علي (2019). دور المكتبات الرقمية في تجويد البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.
- الشعبي، أماني حمد (2018). درجة استخدام طالبات الدبلوم التربوي في جامعة أم القرى للمكتبة الرقمية السعودية واتجاهاتهن نحوها ومعوقات استخدامها. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل*، (40)، 21-34.
- الطيار، مساعد والأكلبي، علي (2010). المكتبة الرقمية السعودية. المؤتمر الحادي والعشرين للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات (المكتبة الرقمية العربية: عربي أنا: الضرورة، الفرص والتحديات)، المنعقد في بيروت.
- عبدالله، فيصل (2007). المعوقات التي تواجه البحث العلمي التربوي وتحول دون الاستفادة من نتائجه في تطوير التعليم والتدريب. *مجلة إتحاد الجامعات العربية*، (49)، 45-61.
- العساف، صالح حمد (2011). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط2. الرياض: دار الزهراء
- العلوية، هدى سعيد (2009). أهمية المكتبة الرقمية للتعليم والبحث العلمي. رسالة التربية، (23)، 110-112.
- علي، أحمد (2011). المكتبة الرقمية، الأسس، المفاهيم والتحديات التي تواجه المكتبات الرقمية العربية، *مجلة جامعة دمشق*، (27)، 635-686.
- عوارم، مهدي (2019). دور المكتبة الرقمية كآلية للتعليم الرقمي في تطوير البحث العلمي: الإشارة إلى حالة الجزائر. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (7)، 65-78.
- العوض، وليد محمد (2005). دور استخدام شبكة الإنترنت في التحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الفليت، جمال كامل (2015). دور البحوث التربوية لبرامج الدراسات العليا في تطوير العملية التعليمية في محافظات غزة ومقترحات تفعيله. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، (10)، 317-347.
- كنعان، أحمد علي (2001). البحث العلمي في كليات التربية بالجامعات العربية ووسائل تطوره. *مجلة إتحاد الجامعات العربية*، (38)، 5-69.
- لخضاري، منصور (2016)، تأثير التكنولوجيا الرقمية على جودة البحث العلمي. أعمال مؤتمر التعلم في عصر التكنولوجيا الرقمية، المنعقد في طرابلس، لبنان، الفترة 22-24 أبريل/نيسان.
- المجيدل، عبدالله وشماس، سالم (2007). معوقات البحث العلمي في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية: دراسة ميدانية. كلية التربية بصلالة أنموذجا، مؤتمر (الجامعات العربية: التحديات والآفاق المستقبلية)، برعاية المنظمة العربية للتنمية الإدارية، المنعقد في الرباط، المغرب.
- مرسي، محمد منير (2003). البحث التربوي وكيفية تفهمه. القاهرة. عالم الكتب.
- المعتم، نبيل عبد الرحمن. (2010). المكتبات الرقمية في المملكة العربية السعودية: دراسة تقويمية على مكتبة الملك فهد الوطنية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، أم درمان، السودان.
- المكتبة الرقمية السعودية (2020). محتويات المكتبة الرقمية السعودية. تم الاسترجاع بتاريخ 7-4-2020م، من الموقع الإلكتروني: <https://portal.sdl.edu.sa/arabic>
- المنصة الوطنية الموحدة لرؤية المملكة 2030 (2020). رؤية 2030م. تم الاسترجاع بتاريخ 12-3-2020م، من الموقع: <https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/aboutksa/digitaltransformation>

- ميخائيل، مطانيوس (2006). مشكلات البحث التربوي كما يراها أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات التربوية في سورية. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، 4(1)، 1-37.
- النعيمي، طه تايه (2000). المؤسسات العلمية في الوطن لعربي ودورها في نشاط البحث العلمي. الإمارات. **ندوة البحث العلمي في العالم العربي وآفاق الألفية الثالثة، علوم وتكنولوجيا، المنعقد بجامعة الشارقة، أبريل**.
- وطفة، علي (2004). **البحث التربوي**. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- Arms, W. (2003). **Digital Libraries**. Cambridge: M.I.T. Press.
- Joo, S. and Lee, J. (2011). Measuring the usability of academic digital libraries, **The Electronic Library**, 29(4), 523-537.
- Quadri, G. (2012). Impact of ICT skills on the use of e-resources by information professionals: a review of related literature. **Library Philosophy and Practice (e-journal)**, 762, 1-9.



تطبيقات الصور التشاركية في ظل التحديات المعاصرة

الاستاذة / رشا بنت طلال باراسين

جامعة جدة - المملكة العربية السعودية

Rashatb8@gmail.com

المستخلص

استهدف البحث الحالي التعرف على تطبيقات الصور التشاركية وأهميتها في العصر الحالي، وفعاليتها في العملية التعليمية خاصة بعد اعتماد التعلم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية، ولما كان الغرض من البحث الحالي معرفة تطبيقات الصور التشاركية وضرورة استخدامها خاصة بعد أزمة كورونا فقد استخدمت الباحثة لمعرفة ذلك المنهج الوصفي باعتباره المنهج الأنسب للوصول إلى نتائج البحث والمتمثلة في تحديد أبرز النقاط المتعلقة بتطبيقات الصور التشاركية وعلاقتها بالعصر الحالي.

وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بعدد من التوصيات منها: ضرورة تفعيل تطبيقات الجيل الثاني لتحقيق أهداف التعلم المنشودة بكفاءة وفعالية، إثراء محتوى المناهج الدراسية بمختلف المجالات بتطبيقات الصور التشاركية لجذب انتباه المتعلمين وزيادة الدافعية، كذلك تشجيع المعلمين على استخدام تطبيقات وأدوات الجيل الثاني في تدريس المقررات التعليمية، وتنظيم ورشات عمل لهم بحيث يتم تدريبهم على التقنيات الحديثة وتطبيقات التعلم الإلكتروني.

الكلمات المفتاحية: تطبيقات الصور التشاركية – تطبيقات الجيل الثاني - التحديات المعاصرة

Abstract

The current research aimed to identify the applications of participatory photos and their importance in the current era, and their effectiveness in the educational process, especially after the adoption of e-learning in educational institutions, and since the purpose of the current research was to know the applications of participatory photos and the need to use them, especially after the Corona crisis, the researcher used to know that descriptive approach as The most appropriate approach to reach the results of the current research represented in identifying the most prominent points related to the applications of participatory photos and their relationship to the current era.

In light of the research results, the researcher recommended a number of recommendations, including: the necessity of activating the second generation tools to achieve the desired learning goals efficiently and effectively, enriching the curriculum content in various fields with applications of participatory photos to attract learners' attention and increase motivation, as well as encouraging teachers to use second generation applications and tools in teaching courses. Educational, and organizing workshops for them so that they are trained on modern technologies and e-learning applications.

Key words:

Application of the participatory - Second generation applications - Contemporary challenges.



في ظل الأزمة التي يشهدها العالم اليوم وما ألمت به جائحة كورونا وتأثيرها على كافة المجالات، فقد حظي التعليم بنصيب من ذلك التأثير، ومع انتشار الفيروس وإغلاق أماكن التجمعات ومنها المؤسسات التعليمية دعت الحاجة أكثر للانتقال للتعليم الإلكتروني الكلي والاستفادة من جميع أدواته وتطبيقاته حسب رؤية كل مؤسسة تعليمية، ففي المملكة العربية السعودية عُلقت دراسة الفصل الدراسي الثاني لعام 1440\1441 هـ في جميع المؤسسات التعليمية العام منها والعالي، وتم تفعيل التعليم الإلكتروني لأول مرة وبشكل رسمي لإكمال الفصل الدراسي الثاني مع ترك الحرية للمؤسسات التعليمية في اختيار الطرق المناسبة للتدريس والتقييم، وتتنوع الأدوات المستخدمة في التعليم الإلكتروني ولكنها غالباً تتجه لكونها من تطبيقات الجيل الثاني (Web2) ،

من أهم ما يميز تطبيقات (Web2) وأدواتها أنها تجعل المتعلم بؤرة اهتمام النظام التعليمي كما أنها تتيح له توليد المحتوى وتعديله ومراجعته وتذييله، و تقدم المحتوى للمتعلم في أنماط وأشكال متعددة تيسر له اختيار المحتوى بالنمط الذي يناسبه، بالإضافة إلى أنها تدعم فكرة إيجاد علاقة بين المتعلمين مما يساعد في بناء شبكة اتصال إجتماعية، كما تدعم فكرة تكوين جماعات ذات اهتمامات ومصالح مشتركة و تسمح للمتعلمين بالتشارك مع الآخرين في تعديل المحتوى والإضافة إليه وتحسينه.

ومن أهم تطبيقات (Web2) المستخدمة في التعليم كما ذكرها الحلفاوي (2011) تطبيقات المحادثة، تطبيقات الصور والفيديو التشاركية، وتطبيقات الشبكات الاجتماعية، وغيرها من التطبيقات المستخدمة في التعليم الإلكتروني لجعل العملية التعليمية أكثر تفاعلية؛ لما تتميز به هذه التطبيقات من البساطة وسهولة الاستخدام.

تطبيق التعلم الإلكتروني واستخدام تطبيقات (Web2) تتجاوز مهمة التسهيل وسهولة الوصول وتوفير المحتوى الإلكتروني للمتعلمين إنما هي تطبيقات تسهل وتدعم تطبيق نظريات التعلم الحديثة وتسهم في تحقيق أهداف التعلم في ظل التحديات المعاصرة.

- مشكلة الدراسة

أكد (إبراهيم، 2014) أن الدراسات ونتائج الأبحاث الحديثة دعت إلى ضرورة إعادة النظر في نظام التعليم والتعلم الإلكتروني وخاصة مع ظهور أدوات (Web2) والدعوة إلى استخدامها في العملية التعليمية لما لها من دور في تطوير جودة كفاءة التعليم والتعلم في البيئة التعليمية.

أكدت دراسة (العبيد والشايع، 2015) أن النتائج الإيجابية التي تحققها وسائل وتطبيقات التعلم البصري باعتبارها وسائل للتعبير عن المعلومات اللفظية يعزى إلى أن الإنسان يمتلك ذاكرة بصرية أقوى من ذاكرته اللفظية أي أنه يتذكر الصور أكثر من تذكره للكلمات.

ولقد أوضحت دراسة الشربيني (2011) أن مقدار ما يتمكن الإنسان من استيعابه عن طريق البصر يبلغ 40% من الكم المعروض، كما يؤكد عودة (2014) أن الصوت والصورة يعدان أهم عناصر التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني ولا يمكن لأي محتوى أن ينجح في الوصول للطلاب من دون استخدامها.

ذكرت (عبدالقادر، 2016) كما جاء في المؤتمر العلمي السنوي العاشر لتكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة (2005)، ومؤتمر تكنولوجيا التعليم الإلكتروني وتحديات التطوير التربوي في الوطن العربي (2009)، والمؤتمر الدولي الثاني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد (2011)، والمؤتمر الدولي الرابع للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد (2015)، فقد أوصت هذه المؤتمرات بضرورة تصميم وتطوير مجتمعات التعلم الإلكتروني التفاعلية وتوظيفها للشبكات الاجتماعية وتطبيقات الجيل الثاني بشكل فعال لتحقيق الأهداف التعليمية، وأهمية التحول من التعلم الإلكتروني إلى التعلم التشاركي باعتبار أن نمط التعلم التشاركي والمشاركة المجتمعية هدفاً تربوياً رئيساً يضاف إلى الهدف السلوكي والإداري في هياكل التعليم المعاصرة.

- تشير الاحصاءات إلى ارتفاع في أعداد مستخدمي تطبيقات (Web2) وخاصة الشباب وبنسبة 64% من المستخدمين في البلدان العربية هم تحت عمر ال 30 عاماً (سليمان والسيد، 2017).
- قلة الدراسات العربية التي تناولت موضوع استخدام تطبيقات الصور التشاركية -على حد علم الباحثة-.

وبناءً على ما سبق -وعلى حد علم الباحثة- لا توجد أبحاث تناولت مفهوم تطبيقات الصور التشاركية وأهميتها واستخدامها في التعليم فجاء هذا البحث ليسلط الضوء على تطبيقات الصور التشاركية وعلى أهم النقاط المتعلقة بها.

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

- التعرف على تطبيقات الصور التشاركية.
- التعرف على الخدمات التي تقدمها تطبيقات الصور التشاركية.
- التعرف على مميزات وعيوب تطبيقات الصور التشاركية.
- التعرف على أمثلة لتطبيقات الصور التشاركية.
- التوصل إلى مقترحات وتوصيات حول تطبيقات الصور التشاركية واستخدامها في ظل التحديات المعاصرة.

أهمية البحث

- ❖ الاتجاه الجديد نحو تطبيق ما يعرف بالجيل الثاني (Web2) من التعليم الإلكتروني والذي يعتمد على التطبيقات التي تقدمها شبكة الويب الحديثة والتي تتميز بالحرية والتشاركية والمرونة، والتي تتلاءم مع رغبات الجيل الجديد من الطلاب والمعلمين وتعد هذه الدراسة مثالاً لتسليط الضوء على أحد أهم تطبيقات (Web2) وهي تطبيقات الصور التشاركية.
- ❖ الاعتماد على تطبيقات (Web2) كحل أساسي لتطوير المستوى التعليمي في العالم العربي في ظل جائحة كورونا.
- ❖ تحديد وجهة جيل المستقبل نحو مجتمع ناجح وفعال يستغل التقنية في كافة المجالات وخاصة التعليم.
- ❖ زيادة وعي المجتمع ومؤسساته وحكوماته بأهمية تطبيقات (Web2) كتحدٍ تكنولوجي معاصر.
- ❖ تحقيقاً لرؤية 2030 في خلق وطن طموح بمخرجاته في التعليم.

تطبيقات الصور التشاركية – تطبيقات الجيل الثاني - التحديات المعاصرة

تطبيقات الصور التشاركية (Application of the participatory photos)

يمكن استنتاج تعريف تطبيقات الصور التشاركية من تعريف كلا من التعلم التشاركي ومفهوم الجيل الثاني (Web2) والشبكات الاجتماعية أو ما تعرف بشبكات التواصل الاجتماعي، كما يلي:

- مفهوم التعلم التشاركي: تعرف الباز (2013) التعلم التشاركي بأنه "نمط من التعلم قائم على التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين في مجموعات صغيرة يتشاركون تحقيق أهداف ومهام تعليمية مشتركة من خلال أنشطة جماعية منظمة ومخططة، باستخدام أدوات التواصل عبر الويب وخدماتها، وهو يركز على توليد المعرفة وليس استقبالها، من خلال نشاط المتعلم وإيجابياته وتوجيهات المعلم وإرشاداته".
 - مفهوم الجيل الثاني (Web2): يعرفه عزمي وأحمد وأبو عمار (2014) بأنه "فلسفة أو أسلوب جديد يعتمد على دعم التواصل بين مستخدمي الإنترنت وتعظيم دور المستخدم في بناء وإثراء المحتوى الرقمي على الإنترنت والتعاون بين مختلف مستخدمي الإنترنت في بناء مجتمعات إلكترونية تشاركية".
 - شبكات التواصل الاجتماعي: "مواقع وتطبيقات وبرامج تفاعلية تتيح للمستخدمين تبادل المعلومات والملفات والصور، ومن أشهر تلك الشبكات: فيسبوك، تويتر ويوتيوب وانستغرام وسناب شات وغيرها (البحيري، 2016).
- وعرفت الباحثة تطبيقات الصور التشاركية استنادا على التعاريف السابقة كمايلي:

هي أحد تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web2) القائمة على التفاعل الاجتماعي بين المستخدمين لبناء وإثراء المحتوى الرقمي، وهي مواقع وتطبيقات وبرامج تفاعلية تتيح للمستخدمين تبادل الصور والملفات والمعلومات، كما تتيح للمستخدمين النقاط الصور وإضافتها وإضافة الفلاتر الرقمية إليها وتعديلها والتعليق عليها ومن ثم مشاركتها مع مستخدمين آخرين على نفس التطبيق أو عبر تطبيقات أخرى ويمكن للمستخدمين إضافة تعليق عليها، كما يعمل التطبيق بفكرة التتبع وهو أن يقوم بتتبع الأشخاص الذين تناسكب صورهم أو تكون على معرفة بهم وستصلك كافة صورهم تلقائيا لمشاهدتها، كذلك تتبع الصور التي تناسكب وتناسب مجالاتك وميولك.

تطبيقات الجيل الثاني (Second generation applications)

ويعرفها (القحطاني، 2010) بأنها "مجموعة من الأنظمة المستندة إلى الويب، والتي تتضمن عناصر تتيح للمستخدم الدخول والتفاعل مع مستخدمين آخرين، أو مع محتوى مقدم من قبل هؤلاء المستخدمين، ويكون هذا التفاعل في صور عدة أهمها: الاطلاع، والإضافة، والتعديل، ومن هذه الأدوات أدوات الشبكات الاجتماعية مثل الفيسبوك Facebook وتويتر Twitter ، وأدوات التأليف التعاوني: كالمدونات Blogs والويكي Wiki".

التحديات المعاصرة (Contemporary challenges)

عرفتها الباحثة اجرائيا استنادا لموضوع البحث: هي كل ما يواجه المؤسسات التعليمية من صعوبات وعقبات تحول دون تحقيق الأهداف المنشودة من أزمات صحية والمتمثلة في عصرنا الحالي في فيروس كورونا، وأزمات تقنية من اعتماد التعلم الإلكتروني بشكل رسمي في المؤسسات التعليمية ، وأزمات نفسية واجتماعية للمعلمين والطلاب في سبيل التغلب على هذه التحديات.

الإطار النظري والدراسات السابقة

1- **الإنستغرام (انستغرام وانستجرام):** عرف الملاح (2016) الانستغرام بأنه "تطبيق وشبكة اجتماعية لتبادل الصور حيث يتيح التطبيق للمستخدمين النقاط الصور وإضافة فلتر أو تأثير رقمي عليها ومشاركتها من خلال شبكة الإنستغرام والشبكات الاجتماعية الأخرى، وله شعبية كبيرة تمكن من الاستفادة منه بشكل كبير في المجال التعليمي بما أن الناس من جميع الأعمار يتابعونه خاصة الأعمار في مرحلة التعليم الأساسي".

2- **فليكر:** "هي خدمة تتيح الصور للمستخدمين عبر الإنترنت بمشاركة صورهم مع العائلة والأصدقاء والمجتمع عبر الإنترنت بشكل عام، ويتمثل أحد الجوانب المهمة لهذه الخدمات في قيام المستخدمين بالتعليق يدوياً على صورهم باستخدام ما يسمى بالعلامات، والتي تصف محتويات الصورة أو توفر معلومات سياقية ودلالات إضافية" (Sigurbjörnsson, Zwol, 2008).

3- **البريسنت:** "هو موقع اجتماعي يتميز بالسهولة ويتكون من أجزاء أساسية هي: أسماء المستخدمين، والملفات الشخصية، واللوحات، والدبابيس القابلة للعرض من قبل المستخدمين الآخرين والويب عامة، ويمكن لمستخدمي Pinterest الإعجاب و "إعادة التعليق" والتعليق على المحتوى الذي يثبته الآخرون" (Hall, Zarro, 2012).

أغلب المعلمين الذين حاولوا توظيف تطبيقات (Web2) لخدمة أهداف تعليمية، يفضلون تطبيقات التواصل الفوري والتدوين المصغر مثل (تويتر والواتس آب) لكن القليل فقط من استخدموا تطبيقات الصور التشاركية في التعليم، وباعتبار هذه التطبيقات وسيلة لمشاركة وتقاسم الصور فإن أغلب المهنيين ومنهم المعلمين لا يتحمسون كثيراً لمعرفة ما يمكن استغلاله من إيجابيات وجنیه من فوائد وراء انستغرام، هذا التخوف نابع بالأساس من خصوصية الصور والطابع الشخصي لما يتم نشره عبر هذه الأداة.

وحالياً أصبحت أغلب تطبيقات (Web2) تسمح بمشاركة الصور وتبادلها مثل تطبيقات التراسل الفوري (الواتس آب – التليجرام) وتطبيقات التدوين المصغر (تويتر) وغيرها؛ لأن وجود الوسائط المتعددة مجتمعة تحقق الرفاهية للإنسان وتساعد على التقدم والتواصل والتفاعل مع مجالات الحياة المختلفة مثل التعليم والتدريب والبحث العلمي وغيرها، كما تسهم في توصيل المعلومات بدقة وعمق أكبر (عبد العزيز، 2017).

وقد أكد الحفناوي (2014) أن استخدام الصوت يوفر للصورة قدرات وإمكانات في الإقناع والتفسير والشرح وتقديم المعلومات مما يجعل الصورة موجزة في التعبير عما تحمله من معلومات ودلائل.

إن التدريس باستخدام الوسائط المتعددة يتيح الفرصة للمتعلم لمواجهة قضايا وظواهر ومواقف تعليمية غير مألوفة الأمر الذي يتطلب تفسيراً من المتعلم في ضوء خبراته السابقة وخلق ما يسمى بالتعلم النشط (Active Learning) والذي بدوره يمكن المتعلم من اكتساب المعلومات التي تقدم عبر شاشات الكمبيوتر وبالتالي قد يؤثر التدريس بالوسائط المتعددة في التحصيل والفهم لدى المتعلم، بل واكتساب المهارات العلمية التي تمكنه من الاستمرارية في عملية التعلم (مبروك، 2006).

تجمع بين مميزات الوسائط المتعددة -الصور بالتحديد- ومميزات التعلم المتنقل والشبكات الاجتماعية وأدوات (Web2)، ويمكن تلخيصها كما ذكرها كلا من (نايلي، 2018) و(الشديفات، 2015) و(قنديل، 1999) فيما يلي:

1. سهولة الوصول للتطبيق وتوفره مجاناً.
2. إمكانية إرسال الصور وتبادلها.
3. إتاحة خيار التضمين مثل تضمين نص مع الصورة أو فيديو وروابط.
4. فورية تشارك الصور المحدثه فهي تبقي المستخدمين على إطلاع دائم بالتحديثات في التطبيق.
5. التغلب على الفوارق الاجتماعية وقلصت الفجوة وربطت الناس مع بعضها البعض على اختلاف الجنس والعمر والعرق.
6. تستخدم الحروف والرموز والصور التي تسهل للمستخدم التفاعل.

مميزات تطبيقات الصور التشاركية في التعليم:

ومن مميزاتها في التعليم خاصة كما يذكرها كلا من (الرفاعي، 2015) و (خلف الله وعويس، 2017) و(عبد العزيز، 2017) و (نايلي، 2018) فيما يلي:

- تساعد الطلاب على الربط بين المعلومات من حيث عرضها في أشكال متنوعة من بينها الصور الثابتة والمتحركة والانفوجرافيك، الخرائط الذهنية والقصص المصورة وغيرها من التقنيات التي تعتمد على الصور بشكل أساسي.
- تهتم بتقديم التعلم التشاركي والتعاوني والنشط بين المتعلمين والمعلمين.
- تعزيز التعلم المركز على نشاط الطالب فهي تلغي السلبية للمتعلّم وتمنحه فرصة للمشاركة الفعالة.
- تنمي الاتجاه الإيجابي نحو التعلم الإلكتروني.
- توفر نسبة كبيرة من الوقت تصل إلى 50% من الوقت الكلي للتعلم، مما يعني انخفاض تكلفة التعلم.
- تنوع أساليب التعلم (شفوي، مرئي، صوت، فيديو وغيرها).
- تساعد الطلبة على التفكير فيما وراء التفكير.
- تؤدي إلى الإقناع نحو للتعلم؛ لأنها تخاطب الحواس.
- تحل مشكلة المفاهيم المجردة وطرق تعلمها فتساعد على تصورهما.
- تساعد على التعلم ذي المعنى وتساهم في تبسيط وتجسيد المعلومات وبقائها فترة أطول.
- إضافة وسائط أخرى مثل الصوت والنص يساعد على جذب الانتباه والبعد عن الملل ويساعد على وضوح الفكرة.
- استيعاب عدد كبير من المتعلمين في نفس الوقت.
- تتيح الفرصة لكل طالب للتعلم وفق قدراته وامكاناته واستعداداته العقلية.

الخدمات التي تقدمها تطبيقات الصور التشاركية للتعليم:

من الخدمات التي تقدمها تطبيقات الصور التشاركية كأحد أهم أدوات (Web2) كما يذكرها (مجاهد، 2009) و (العنيزي، 2014) كمايلي:

- 1- إمكانية إنشاء ملفات شخصية و ربطه بالحسابات الأخرى وبالبريد الإلكتروني.

- 2- تحميل صور لملخصات الدروس تفيد الطالب الغائب من معرفة الدرس.
- 3- تحميل فيديو به شرح لقواعد صعبة أو فيديو به قصة لتساعد الطالب في فهم المادة العلمية.
- 4- تبادل أسئلة التقويم للدروس وواجباتها؛ لكي تركز المعلومات في ذهن الطالب ولاستيعاب المادة العلمية بشكل أفضل.
- 5- توجه سلوك الطلاب نحو الدقة والتنظيم والاعتماد على النفس والتعلم الذاتي.
- 6- تساعد على حب الاستطلاع وتكوين الدافعية والرغبة في مواصلة الدراسة والتعلم.
- 7- من خلال الصور يمكن للمعلم معرفة نواحي ميول الطلاب بالاطلاع على صورهم واهتماماتهم مما يعطي الأفضلية للمعلم في فهم واستيعاب نفسيات الطلاب.
- 8- من خلال حساب المدرسة نشر صور تكريم الطلاب المتفوقين والحاصلين على درجات مرتفعة ونشر شهادات تقدير لهم لتحفيزهم.
- 9- إضافة معلومات عن الحساب في مقدمة الصفحة لتمييز هدف الحساب ومجاله، ويقترح للمستخدم الحسابات المشابهة لمجاله أو قريب منه.

وهكذا بات بالإمكان استخدام تطبيقات الصور التشاركية كوسيلة تعليمية داخل الفصل الدراسي لجعل التعليم أكثر فاعلية ليس على الجانب العلمي من مفاهيم علمية للمقرر بل يتجاوز بعض المهارات مثل التفكير الإبداعي والناقد وكذلك مهارات الثقافة البصرية.

خصائص تطبيقات الصور التشاركية:

تجمع تطبيقات الصور التشاركية بين خصائص الصور والوسائط المتعددة وخصائص التعلم المتنقل وايضا خصائص الشبكات الاجتماعية وأدوات الجيل الثاني كما يذكرها كلا من (مهدي، 2006) و(الرفاعي، 2015) و (خلف الله وعويس، 2017) و(عبد العزيز، 2017) ويمكن تلخيصها كما يلي:

1. التفاعلية: تتوفر في التطبيقات أنواع من التفاعل منها ما يكون بين الطالب والمعلم، وبين الطالب والجهاز، الطالب والمحتوى وأيضا بين الطالب وزملاؤه.
2. الفردية: تصمم الصور لتراعي مبدأ التطور الذاتي للمتعلم.
3. الكونية: تتمثل في إلغاء قيود الزمان والمكان والوصول للمستودعات الرقمية والاتصال بها للحصول على الصور واستخدامها.
4. الإتاحة: ويقصد به إتاحة الصور في الوقت الذي يحتاج إليها المتعلم في مكان محدد.
5. الوحدة: العلاقة التي تجمع الوسائط في إطار واحد بحيث تعمل سويا ويكمل كل منهم الآخر لتسهيل الشرح والفهم.
6. المرونة: مرونة التعلم والتواصل في أي وقت ومن أي مكان فهو يقدم تعلم قائم على أساس الاتصالات اللاسلكية.
7. سهولة الاستخدام: لا تحتاج لتدريب مسبق.
8. التواصل الذكي: ويقصد به التواصل والتفاعل الإلكتروني بالصوت والصورة والنص وغيرها من المؤثرات عبر الأجهزة.
9. النقل الرقمي للوسائط المتعددة: بحيث يتم تبادلها بين المتعلمين ومع المعلم.
10. تعدد الاستخدامات: بحيث لا تقتصر على عرض المحتوى بل إنتاجه وإرساله وغيرها من المهام الأخرى.
11. الصور أسهل وسيلة تعبيرية مستخدمة.
12. تساعد الصور في تقريب المعلومة للواقع.

وكما لتطبيقات الصور التشاركية مميزات فهي أيضا تتصف بعيوب كغيرها من أدوات (Web2)، وفيما يلي أهم عيوبها كما ذكرها كلا من (العنيزي، 2014) و(الرفاعي، 2015) و(نايلي، 2018):

1. انتهاك الخصوصية وانتحال الشخصيات وقد يساء استخدام المعلومات الشخصية في كشفها لغير الموثوقين.
2. استخدام الانترنت في التواصل يقلل من المواجهة المباشرة والشخصية بين المعلم وطلابه والتي تكون أحيانا مهمة لإيجاد علاقة قوية ومستدامة بينهما.
3. ارتفاع نسبة الغش.
4. زيادة عدد الساعات التي يقضيها الطالب أمام الجهاز قد تؤدي إلى بعض المشاكل الصحية أو النفسية أو الاجتماعية.
5. التشهير ونشر الشائعات والمضايقات.
6. المعلومات غير خاضعة للرقابة أو التنقيح.
7. صغر حجم الشاشة وحجم الحروف ولوحة المفاتيح وصغر حجم الذاكرة.

دور المعلم في إطار نظام تطبيقات الصور التشاركية:

من أهم مميزات التعلم الإلكتروني تفعيل دور المتعلم بشكل إيجابي مع الإبقاء على دور المعلم، وفيما يلي أهم أدوار المعلم في تفعيل تطبيقات الصور التشاركية في التعليم كما يذكرها (إبراهيم، 2002) و(مهدي، 2006):

1. توفير النقاط الأساسية في المادة العلمية للطلاب.
2. تغير دور المعلم من مجرد ملقن أو مصدر للمعلومات إلى موجه ومرشد.
3. توجيه الطلاب لاعتماد التعلم الذاتي في الحصول على المعلومات.
4. الاهتمام بمشكلات وحاجات الطلاب وميولهم.
5. اختيار الأنشطة والاستراتيجيات المناسبة للمحتوى وللمتعلمين.
6. تقويم الطلاب من خلال الأنشطة والاختبارات.
7. تقديم التغذية الراجعة للطلاب.

معايير تصميم الصور في التطبيقات التشاركية:

يجب على مصمم تطبيقات الصور التشاركية الالتزام بعدة اعتبارات فيما يخص تصميم الصور، كما يذكرها (نايلي، 2018) و(عبد العزيز، 2017) و(العنيزي، 2014) و(الفاعوري و أبو عوض، 2012) فيما يلي:

1. ملائمة الصور لمستويات الطلاب العقلية.
2. عدم ازدحام الدرس بالصور لأن ذلك يؤدي إلى تشتيت ذهن المتعلم.
3. تجربتها والاستعداد السابق لاستخدامها.
4. تكامل استخدام الصور مع المنهج المقرر.
5. الدقة بين الصور المعروضة والمتاحة.
6. ملائمة ترتيب وعرض الصور.
7. أن يكون لدى المتعلمين خبرة لاستخدام التطبيق.
8. أن تتناول الهدف المطلوب منها مباشرة.
9. أن تكون دقيقة في وصف المفهوم.

10. أن تكون بسيطة وغير معقدة.
11. مناسبة الصور للغرض التعليمي.
12. الاختيار الدقيق بين الصور بما يتناسب مع محتوى المادة التعليمية.
13. أن يكون حجم الصور مناسب لعرضها في الشاشة.
14. أن تكون الصور بصيغ ملائمة للعرض والتبادل ومن أشهر الصيغ (JPG – GIF – JPEG)

الدعائم النظرية لاستخدام تطبيقات الصور التشاركية في المنظومات التعليمية:

تشير النظرية المعرفية للتعليم بالوسائط المتعددة إلى أن التعلم بالنصوص والصور أفضل من التعلم بأحدهم فقط، وعلى ذلك فإن استخدام مثيرات أو عناصر وسائط تعليمية في إطار يكمل كل منهما الآخر من أجل توصيل المحتوى بشكل مناسب هو من الأمور الجيدة في العملية التعليمية (Mayer, 2001).

ويرتبط متغير الوسائط التعليمية كالصور بدرجة الحمل العقلي للمتعلم عند التعامل مع كل وسيط من هذه الوسائط المقدمة، حيث تختلف قدرة المتعلمين على التعامل مع ما تحتويه الوسائط وفقا لاختلاف السعة العقلية لدى كل متعلم، ويعرف كلا من (خلف الله و عويس، 2017) السعة العقلية بأنها: "أقصى عدد من المثيرات والمحددات التي يمكن للمتعلم أن يتعامل معها في وقت واحد أثناء عرضها بالوسائط التعليمية المختلفة في بيئة التعلم النقال، وذلك ارتباطا بعدد المخططات العقلية النشطة التي يصنفها المتعلم في ذاكرته أثناء أداء المهارة أو المهمة".

الدراسات السابقة:

هناك ندرة -على حد علم الباحثة- في الدراسات السابقة لموضوع البحث وهو تطبيقات الصور التشاركية، وتم الاستعانة بدراسات اعتمدت على الوسائط المتعددة -الصور - كمتغير مستقل.

الدراسات مرتبة حسب التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم وتم عرضها وفق المنهج التالي:

الهدف من الدراسة، المنهج المتبع، العينة وأدوات الدراسة، أهم النتائج التي توصلت لها ، وأخيرا التعقيب عليها.

❖ دراسة (يسن، 2017):

هدفت الدراسة إلى علاج مشكلة تدني مستوى تحصيل تكنولوجيا التعليم وتنمية مهارات تصميم الصور الرقمية لدى طلاب الفرقة الثانية من قسم تكنولوجيا التعليم باستخدام برنامج معالجة الصور بالـ Photoshop وذلك من خلال قياس أثر اختلاف نمط تقديم سقالات التعلم (صور – فيديو) في المواقع الإلكترونية و التعرف على اكتساب الجانب المعرفي والأدائي المرتبطة بمهارة تصميم الصور الرقمية باستخدام برنامج معالجة الصور الـ Photoshop لطلاب تكنولوجيا التعليم وذلك من خلال إنتاج موقعين تعليمين أحدهما يستخدم نمط الصور في تقديم السقالة التعليمية والآخر يستخدم نمط الفيديو، تكونت عينة البحث من طلاب الفرقة الثانية من قسم تكنولوجيا التعليم كلية التربية النوعية ببها، وتمثلت أدوات البحث في اختبار تحصيلي وبطاقة تقييم المنتج، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى تبعا لنمط تقديم السقالات التعليمية الصور، ودرجات المجموعة التجريبية الثانية تبعا لنمط تقديم السقالة التعليمية فيديو في الجانب المعرفي والجانب الأدائي لمهارات تصميم الصور الرقمية لصالح المجموعة التجريبية الثانية، وأوصى البحث بضرورة الاهتمام باستخدام طريقة سقالات التعلم في العملية التعليمية، وان يراعي مصممي المواقع تقديم السقالات التعليمية بالحد الأدنى الذي يعين المتعلم على التعلم الذاتي.

❖ دراسة (الغزاوي، 2015):

هدفت الدراسة الى بيان أثر أنماط التفاعل بين النص والصورة داخل الكتاب الإلكتروني في التحصيل الفوري وكذلك في التحصيل المرجأ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وقياس مدى اتجاهاتهم نحو استخدام الكتب الإلكترونية، وتكونت عينه البحث من (60) تلميذة من تلاميذ المرحلة ابتدائية في مدرسة اشتوم الجميل الابتدائية بمحافظة بورسعيد تم تقسيمها الى ثلاث مجموعات بواقع (20) طالب لكل مجموعة على كل نمط من الأنماط الثلاثة للكتب الإلكترونية، تمثلت أدوات البحث في اختبار تحصيلي معرفي ومقياس اتجاه، استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، دلت النتائج على فاعلية نمط النص والصورة معا في زيادة التحصيل المعرفي وكذلك تنمية اتجاهات تلاميذ المرحلة الابتدائية نحو الكتب الإلكترونية، وأوصى البحث باستخدام انماط من التفاعلات معتمدة على النص الفائق وصورة فائقة عند إعداد الكتب الإلكترونية التفاعلية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في كافة المقررات لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة من العملية التعليمية.

❖ دراسة (الفاعوري وأبو عوض) عام (2012):

هدفت الدراسة الى بيان أثر استخدام الصور في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية لتوضيح بعض المفردات والجمل الصعب الجديدة الواردة في النص، تكونت عينه البحث من مجموعة من الطلاب غير ناطقين بالعربية في المعهد الدولي في الجامعة الأردنية من المستوى الثاني عددهم (16) طالب وطالبة وتم توزيعهم على مجموعتين مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية تكونت كل مجموعة من (8) طلاب، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا بالصور كانت لديهم القدرة على فهم النص بشكل مضمون وتعلم المفردات والعبارات والجمل وفهما بطريقتهم أفضل وأسهل وأسرع من الطلبة الذين يدرسون نص مجردا من الصور.

نتائج البحث

العالم العربي بحاجة اليوم إلى نقلة نوعية لطلاب القرن العشرين في إيجاد حلول تربوية تقنية داعمة للتعليم الإلكتروني وتطبيقاته وتنسجم بأن لها القدرة على تحسين ودعم وبناء جيل متميز متعلم والتي تعتبر من أهم التحديات التي يجب أن نعمل عليها، فاستخدام تطبيقات الجيل الثاني تساعد على إثراء ما لدى الطلاب من معلومات كما أن لها دور كبير في جذب الانتباه وزيادة دافعية الطلاب للتعليم الإلكتروني.

تعتمد تطبيقات الصور التشاركية على إيجابية الطلاب ونشاطهم على اعتبارهم محورا للعملية التعليمية، وتحولت العملية التعليمية من كونها معلومات تملأ عقول الطلاب إلى خبرات يكتسبونها.

تطبيق الصور التشاركية المرتبط بأدوات إلكترونية يأخذ في الاعتبار الفروق الفردية بين الطلاب في الفصل الواحد، فللطلاب اختلافات في القدرات والذكاء.

تطبيقات الصور التشاركية تساعد على خلق جو من الاهتمام والانتباه لدى الطلاب، وجعل التعلم أكثر تشويقاً ودافعية، وتحويل الدرس التعليمي من التلقين والخمول إلى التفاعل والحيوية.

توصيات البحث

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. إثراء محتوى المناهج الدراسية بمختلف المجالات بتطبيقات الصور التشاركية.
2. تشجيع المعلمين على استخدام تطبيقات وأدوات الجيل الثاني في تدريس المقررات التعليمية للعمل على جذب انتباه المتعلمين.
3. تنظيم ورشات عمل للمعلمين بحيث يتم تدريبهم على التقنيات الحديثة وتطبيقات الجيل الثاني.
4. ضرورة الاستفادة من تطبيقات الصور التشاركية وخاصة في ظل جائحة كورونا.

في ضوء نتائج البحث الحالي تقترح الباحثة بعض الدراسات مثل:

- دراسة فاعلية تطبيقات الصور التشاركية على المقررات الدراسية.
- دراسة فاعلية تطبيقات الصور التشاركية على التحصيل الدراسي والدافعية والاتجاه نحوها لدى الطلاب والمعلمين.
- دراسة مقارنة بين أهم تطبيقات الصور التشاركية.
- دراسة أثر اختلاف متغيرات مستقلة على تطبيقات الصور التشاركية.

المراجع

المراجع العربية:

1. إبراهيم، احلام دسوقي عارف (ديسمبر، 2014). فاعلية برنامج قائم على بعض ادوات الويب 2 في تنمية بعض مهارات تصميم وانتاج الاختبارات الالكترونية لدى طالبات كلية التربية بالزلفي. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. ع206، 15-73.
2. إبراهيم، مجدي عزيز (2002). التقنيات التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.
3. الباز، مروة محمد (مارس، 2013). فاعلية برنامج تدريبي قائم على تقنيات الويب 2 في تنمية مهارات التدريس الإلكتروني والاتجاه نحوه لدى معلمي العلوم أثناء الخدمة. مجلة التربية العلمية، مصر، مج16-ع2.
4. البحيري، محمد حامد محمد (2016). واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي لأغراض تعليمية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية في جامعة الملك خالد. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. مج5، ع12.
5. الحفناوي، أحمد محمد محمد السيد (2014). أثر استخدام تلميحات الفيديو الرقمية في تنمية مهاراتي الاستماع والتحدث لدى الأطفال ضعاف السمع بمرحلة رياض الأطفال. المؤتمر الدولي الرابع للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد.
6. الحفناوي، وليد سالم محمد (2011). التعليم الإلكتروني تطبيقات مستحدثة. القاهرة: دار الفكر العربي - ط1.
7. الرفاعي، أحمد محمد رجائي (2015). جودة استخدام أجهزة التعلم النقال في عمليات التعليم. ورقة عمل غير محكمة. المؤتمر الدولي الرابع للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد-الرياض.
8. الشديفات، عواطف محمود حمدان (2015). العلاقة بين استخدام شبكات التواصل الاجتماعي (فيسبوك - تويتر - استغرام) والشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من ذوي الإعاقة البصرية في الأردن. المجلة التربوية الدولية المتخصصة - المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب - الأردن. مج4، ع12، ص311-295.
9. الشربيني، داليا فوزي عبد السلام (يناير، 2011). أثر استخدام الرسوم الكاريكاتورية في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل والوعي بمشكلات البيئة المحلية لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (ع40-مج10) ص106-136.
10. العنيزي، يوسف عبد المجيد (2014). واقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي (الانستغرام والتويتر والفيسبوك) لطلبة الرياضيات والحاسوب في ضوء معايير الجودة الشاملة بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت -مجلة الثقافة والتنمية - مصر س15، ع82، ص1-80.
11. العبيد، أfnان عبد الرحمن والشايح، حصة محمد (2015). تكنولوجيا التعليم - الأسس والتطبيقات- مكتبة الرشد- ط1.
12. الغزاوي، ايمان احمد فهمي (2015). أثر انماط التفاعل مع النص والصورة داخل الكتاب الإلكتروني في التحصيل الفوري والمرجأ لتلاميذ المرحلة الابتدائية وتنمية اتجاهاتهم نحو الكتب الالكترونية. جامعة بور سعيد كلية التربية النوعية قسم تكنولوجيا التعليم . رسالة مقدمة للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص تكنولوجيا التعليم.
13. الفاعوري، عوني وأبو عوض، إيناس (2012). أثر استخدام الصورة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الاردنية. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية ، مج39، ع2.

14. القحطاني، محمد عايض (ابريل، 2010). واقع استخدام خدمات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني E-learning2 في التدريس من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك خالد، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية – جامعة المنيا، 23(1)، 33-77.
15. الملاح، تامر المغاوري محمد (2016). التعلم الانستغرامي. بحث غير منشور: كلية التربية – جامعة الإسكندرية، http://emag.mans.edu.eg/media/upload/43/logo_1938644899.pdf
16. خلف الله، محمد جابر وعويس، احمد فرحات (اكتوبر، 2017). أثر التفاعل بين الوسائط في بيئة التعلم النقال ومستوى السعة العقلية على التحصيل واداء مهارات استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في التعليم لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم. مجلة كلية التربية جامعة الازهر . ع175، ج1.
17. سليمان، السر احمد محمد والسيد، عثمان فضل السيد احمد فضل (يوليو، 2017). التعامل مع محتوى وسائط التواصل الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلاب جامعة حائل. مجلة كلية التربية، جامعة الازهر. العدد 174 الجزء الثاني.
18. عبد العزيز، خالد إبراهيم (2017). الوسائط المتعددة: الاهمية ودواعي الاستخدام في التعليم الجامعي. مجلة الحكمة للدراسات الاعلامية والاتصالية-مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع- الجزائر. ع11. ص121-137.
19. عبد القادر، رباب عبد المقصود يوسف (2016). التعلم التشاركي القائم على الجيل الثاني للويب وأثره في تنمية مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية لطالبات الصفوف الأولى وفق نمط تعلمهم. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. مج5-ع1.
20. عزمي، نبيل جاد وأحمد، محمد حمدي وأبو عمار، نسرین (2014). بيئات الجيل الثاني للويب في بيئات التعلم التفاعلية، القاهرة، دار الفكر العربي، القاهرة.
21. عودة، فراس محمد (2014). دور شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية. مجلة التميز والتعليم الإلكتروني – الجامعة الإسلامية بغزة – ع3، ف2.
22. قنديل، يس عبد الرحمن (1999): الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، ط2، دار النشر الدولي، الرياض.
23. مبروك، أحمد أحمد (2006).فاعلية الوسائط المتعددة في التحصيل الدراسي، مجلة رسالة الخليج، العدد93.
24. مجاهد، أماني جمال (2009). استخدام الشبكات الاجتماعية في تقديم خدمات مكتبية متطورة. مؤتمر العشرين للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات – اعلم – نحو جيل جديد من نظم المعلومات والمتخصصين – رؤية مستقبلية – المغرب – 20.
25. مهدي، حسن ربحي (2006). فاعلية استخدام برمجيات تعليمية على التفكير البصري والتحصيل في تكنولوجيا المعلومات لدى طالبات الصف الحادي عشر. الجامعة الإسلامية- غزة-.
26. نايلي، حسين (2018). تجديد الخطاب الإسلامي في ظل تطبيقات مواقع التواصل الاجتماعي: قراءة لعينة من الصور الدينية عبر شبكة التواصل الاجتماعي فيسبوك. مجلة الحكمة للدراسات الإعلامية والاتصالية – مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع – الجزائر – ع13.
27. يس، أسماء مسعد (يوليو، 2017). أثر اختلاف نمط تقديم سقالات التعليم (الصور – الفيديو) في المواقع الالكترونية على تنمية مهارات تصميم الصور الرقمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم . مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية – رابطة التربويين العرب – مصر. ع7. ص ص 103-140.

المراجع الأجنبية:

1. Mayer, R. (2001). Multimedia learning. Cambridge; Cambridge University press.
2. Sigurbjörnsson, B & Zwol, R.V (2008). Flickr tag recommendation based on collective knowledge. ACM digital library. Retrieved September 12, 2020 from <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/1367497.1367542>.
- Hall, C., & Zarro, M. (2012). Social curation on the website Pinterest. com. proceedings of the American Society for Information Science and Technology, 49(1), 1-9. Retrieved September 12, 2020 from <https://asistdl.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/meet.14504901189>

أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية بعض مفاهيم الرياضيات لدى طالبات الصف

السادس الابتدائي

في المملكة العربية السعودية

الأستاذة / أمينة علي عوض السرحاني

إدارة تعليم عسير

Jury1399@gmail.com

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة للكشف عن أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية بعض مفاهيم الرياضيات لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، وللإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج التجريبي وهو الأنسب لهذه الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام أداة تحليل المحتوى من أجل تحديد مفاهيم الرياضيات الواردة في الفصل الأول والثاني من كتاب الصف السادس الجزء الأول، وقامت بإعداد اختبار لقياس المهارات التي تم تحديدها والبالغ عددها (20)، وتكون الاختبار من (20) سؤال اختيار من متعدد، تم تطبيقه على عينة الدراسة قبل وبعد التجربة، بعد أن تأكدت الباحثة من صدق وثبات الاختبار ومعامل الصعوبة والتمييز، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السادس في المملكة العربية السعودية العام الدراسي (1440-1441) وقد بلغت عينة الدراسة (37) طالبة، موزعين على عيّنتين (20 طالبة) كعينة تجريبية تدرس من خلال تطبيق تقنية الواقع المعزز، (17 طالبة) كعينة ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية، بعد أن تأكدت الباحثة من تكافؤ مستوى المجموعتين قبل تطبيق التجربة.

وقد توصلت الدراسة إلى نجاح تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارات الرياضيات لدى الطالبات والاحتفاظ بتلك المفاهيم الواردة في الفصل الأول والثاني من كتاب الرياضيات للصف السادس الجزء الأول، واتضح ذلك من خلال الفروق الجوهرية بين نتائج المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي، وأظهرت الدراسة وجود تأثير بدرجة كبيرة جداً لاستخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية مفاهيم الرياضيات.

وبناءً على نتائج الدراسة، أوصت الدراسة بضرورة التركيز على بناء مفاهيم الرياضيات لدى الطالبات من خلال التقنيات الحديثة المرتبطة بالواقع، وكذلك توجيه اهتمام معلمي ومعلمات الرياضيات لاستخدام تقنية الواقع المعزز في العملية التعليمية التعليمية، وتنظيم دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات لتدريبهم على استخدام تقنية الواقع المعزز في العملية التعليمية التعليمية.

مقدمة

لا شك أن عملية التعليم في العصر الحالي تواجه العديد من الطفرات والثورات التي تُغير من مسار التعليم تجاه المزيد من الإبداع والتفاعل والتحكم من الطلاب في عملية التعليم. الأمر الذي ينشأ نتيجة تطور التكنولوجيا التي تسمح بإدراج تطبيقات جديدة وتسخيرها في التعليم على الأخص، حينما تكون تلك التكنولوجيا محل اهتمام جميع.

وتعتبر مادة الرياضيات من أهم المواد الدراسية إلى يدرسها الطلاب ويتناولونها في حياتهم الدراسية، فهي تساعد على التفكير السليم في حل المشكلات، وتنمي الإبداع والابتكار، إلا أن بعض الطلاب ينظرون إلى أن هذه المادة صعبة مما قد يسبب لديهم ضعف ملحوظ.

لفهم الرياضيات واستخدامها بنجاح، يحتاج الطالب لتنمية القدرة على استقبال الأفكار الرياضية والتعبير عنها وعندما يتعلم الطلاب أن يتواصلوا رياضياً، فسوف يصبحون قادرين على طرح أسئلة بين بعضهم بعضاً، وبناء الحدس، ومشاركة الأفكار، وتوضيح تلك الأفكار، واقتراح استراتيجيات، وشرح وتفسير وتوضيح أفكارهم، وتبرير تفكيرهم (بدوي، 2007، ص146)

ومن هنا كان لا بد من إيجاد وسائل حديثة ومبتكرة تساعد في فهم وشرح الرياضيات ومفاهيمها بطريقة سلسة، لذا كان لا بد من الاستعانة بتكنولوجيا المعلومات والعمل على توظيفها حتى تخدم العملية التعليمية بشكل عام وتدرّس الرياضيات بشكل خاص.

وبناء على ما سبق فقد أرادت الباحثة من خلال هذه الدراسة أن تتعرف على أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى طالبات الصف السادس في المملكة العربية السعودية.

أولاً: مشكلة الدراسة:

في ظل التطور التكنولوجي واستخدامها في العملية التعليمية، ولصعوبة استيعاب بعض المفاهيم الرياضية لدى الطالبات بدون تعزيزها بتقنيات حديثة، فقد كان لتقنية الواقع المعزز الأثر الكبير على عدة مجالات في العملية التعليمية فقد بينت دراسة (سلامة، 2019) لبيان فاعلية توظيف الواقع المعزز في تنمية المهارات البصرية في مادة العلوم، بينما تناولت دراسة (الحجيلي، 2019) لمعرفة فاعلية الواقع المعزز في التحصيل.

وقد أرادت الباحثة -كونها تستخدم هذه التقنية في التدريس- دراسة أثر هذه التقنية في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى طالبات الصف السادس.

وتمثلت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس:

ما أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية بعض مفاهيم الرياضيات لدى طالبات الصف السادس؟

وتفرعت منه الأسئلة التالية:

1. ما مفاهيم الرياضيات المراد تنميتها لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار مفاهيم الرياضيات البعدي؟

ثانياً: فرضية الدراسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار مفاهيم الرياضيات البعدي.

ثالثاً: أهداف الدراسة:

1. التعرف على مفاهيم الرياضيات المراد تنميتها لدى طالبات الصف السادس الابتدائي.
2. التأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار مفاهيم الرياضيات البعدي.

رابعاً: أهمية الدراسة:

1. قد تساهم الدراسة في لفت انتباه مصممي مناهج الرياضيات لتوظيف تقنية الواقع المعزز في المناهج كطريقة لتوضيح ما تتضمنه مادة الرياضيات من معرفة رياضية.
2. قد تساعد هذه الدراسة الباحثين في مواد أخرى غير الرياضيات بالقيام بدراسات تتناول توظيف تقنية الواقع المعزز في التدريس.
3. يأمل الباحث أن تفيد هذه الدراسة معلمي الرياضيات في إعداد دروسهم في ضوء الدروس القائمة على الواقع المعزز.

خامساً: متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: الواقع المعزز

المتغير التابع: مفاهيم الرياضيات

سادساً: حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: اقتصرَت الدراسة على تناول أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية بعض مفاهيم الرياضيات لدى طالبات الصف السادس

الحد الزمني: السنة الدراسية 1440هـ – 1441هـ.

الحد المكاني: المملكة العربية السعودية

الحد البشري: طالبات الصف السادس في مدارس المملكة العربية السعودية

الحد المؤسسي: مدارس المملكة العربية السعودية.

سابعاً: مصطلحات الدراسة:

- **الواقع المعزز:** تُعرف الباحثة الواقع المعزز بأنه: عرض مركب للمستخدم يمزج بين المشهد الحقيقي الذي ينظر إليه المستخدم، والمشهد الظاهري (الافتراضي)، والمتمثل بصورة أو فيديو، والذي تم إنشاؤه بواسطة الحاسوب، والذي يعزز المشهد الحقيقي بمعلومات إضافية، وذلك في شرح بعض مفاهيم كتاب الرياضيات الخاص بالصف السادس في مدارس المملكة العربية السعودية .
- **وإصطلاحاً:** هو تحويل الواقع في العالم الحقيقي إلى بيانات رقمية وتركيبها وتصويرها.
- **المفاهيم الرياضية:** عرف عفانة (2006، ص10) المفاهيم الرياضية بأنها: "مجموعة من الخصائص المشتركة للمضامين الرياضية التي ترتبط مع بعضها بعضاً في إطار رياضي موحد لبناء الأساس المنطقي لمصطلح المفهوم أو قاعدته".

أولاً: مفهوم الواقع المعزز:

ويعد الواقع المعزز أحد التطورات التكنولوجية التي تم صناعتها، من أجل العلمية التعليمية، وهو مصطلح جديد ظهر في أوائل السبعينيات، وقد أطلق عليه العديد من المصطلحات التي تشير إليه وهي (الواقع المحسن، والواقع الموسع، والواقع المدمج، والحقيقة المدمجة والحقيقة المعززة)

وتلك المصطلحات جميعاً تدل على الواقع المعزز، وقد تم استخدام مصطلح الواقع المعزز لأنه من بين أكثر الأدبيات التربوية استخداماً.

عرف سلامة (2018، ص22) تقنية الواقع المعزز بأنها: "تقنية تعزز العالم الحقيقي بواقع افتراضي بإضافة محتوى رقمي من خلال إدراج ملفات فيديو وصوت أو صور افتراضية، كرسوم تفاعلية ثلاثية الأبعاد على شاشة الأجهزة الذكية من أجل تزويد المستخدم بالمعلومات المناسبة في الوقت المناسب"

بينما عرفها عطار وكنساره (2015، ص186) بأنها: "تحويل الواقع في العالم الحقيقي إلى بيانات رقمية وتركيبها وتصويرها.

وبناءً على ما سبق تعرف الباحثة تقنية الواقع المعزز إجرائياً بأنها: "عرض مركب للمستخدم يمزج بين المشهد الحقيقي الذي ينظر إليه المستخدم، والمشهد الظاهري (الافتراضي)، والمتمثل بصورة أو فيديو، والذي تم إنشاؤه بواسطة الحاسوب، والذي يعزز المشهد الحقيقي بمعلومات إضافية، وذلك في بعض لشرح بعض مفاهيم كتاب الراضيات الخاص بالصف السادس في مدارس المملكة العربية السعودية

ثانياً: أهمية الواقع المعزز في مجال التعليم (العملية التعليمية)

أشارت الحسيني (2014، ص26) إلى أن الواقع المعزز يمكن استخدامه في العملية التعليمية وذلك للأسباب الآتية:

1. توفير المحتوى التعليمي، والاستبقاء في ذهن وذاكرة الطالب بشكل أقول من ما يكتسبه من الوسائل التقليدية.
2. إن الواقع المعزز يهدف لمفاهيم بناءة فيتحكم الطالب بالعلمية التعليمية الخاصة به.
3. توفير الفرص وذلك لتعليم أنماط تعليمية جديدة ومتنوعة.
4. يثير الحماس لدى المتعلمين حيث يشترك المتعلم بأساليب كانت صعبة بالنسبة لهم.
5. يساهم في جعل التعلم ممتعاً ويعمل على تحدي قدرات المتعلم كي يبذل.
6. يساهم في تحويل عملة التعليم إلى تعلم.
7. تحقيق عملية التعلم المستمر لجميع الطلاب ويعزز علاقات التعاون بين أفراد المجموعة وبين الطلاب ومدرسهم.
8. تعويض قلة الموارد في التعليم.
9. تقديم المادة العلمية بطريقة جذابة ومشوقة وبشكل يتلاءم مع جيل التقنية.

وتضيف الباحثة لما سبق أن تقنية الواقع المعزز تعمل على زيادة كفاءة المعلم في التعليم فهي تساعد المعلم على شرح المعلومة بشكل أكثر كفاءة، كما أنها تساعد على تطوير العديد من المهارات في عملية التعلم فكون المتعلم نشط وفعال نكون ق وصلنا إلى الهدف الاسمي لعملية التعلم وهو أن الطالب محوراً لهذه العملية التعليمية.

ثالثاً: تقنية (hp reveal) كأحد تطبيقات الواقع المعزز:

تعد تقنية hp reveal من أبرز تقنيات الواقع المعزز المستخدمة في العملية التعليمية ومن أشهرها، حيث أنه تطبيق سهل الاستخدام يمكن التسجيل فيه ومن ثم صناعة واقع معزز بكل سهولة ولا يحتاج خبرة بالبرمجة، حيث يمكن تجهيز المقررات الدراسية على البرنامج، ومن خلال استخدام الباحثة للتقنية فقد خلصت إلى أن أهم ما يميز هذه التقنية ما يلي:

1. تحقيق التعليم الغير متزامن.
2. استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التدريس.
3. سهولة الأعداد والتسجيل والاستخدام

وبناءً على ما سبق فقد اختارت هذه التقنية كتقنية واقع معزز لإجراء هذه الدراسة.

المحور الثاني: المفاهيم الرياضية:

أولاً: تعريف المفاهيم الرياضية:

تتعد التعاريف لمصطلح (المفهوم)، حيث عرفه الخطيب (2011، ص135) على أنه: "طيف عقلي لشيء ما وهذا الشيء قد يعني هدفاً مجسداً أو نوعاً من السلوك أو فكرة مجردة"

بينما عرّف أبو زينة (2010، ص 221) المفاهيم الرياضية على أنها: "الصورة الذهنية التي تتكون لدى الفرد نتيجة تعميم صفات وخصائص استنتجت من أشياء متشابهة وهي أمثلة ذلك المفهوم".

وتعرفه الباحثة بأنه: الصورة الذهنية المدركة بالحواس، التي تتكون لد الفرد نتيجة تعميم الخصائص المشتركة والمميزة بين أمثلة ذلك المفهوم.

وقد عرف عفانة (2006، ص10) المفاهيم الرياضية —هو ما تبنته الباحثة— بأنها: مجموعة من الخصائص المشتركة للمضامين الرياضية التي ترتبط مع بعضها بعضاً في إطار رياضي موحد لبناء الأساس المنطقي لمصطلح المفهوم أو قاعدته".

بينهما عرفها دعنا (2009، ص32) بأنها: "الأفكار أو العالقات التي يعتمد عليها النظام الرياضي، وتشتق منها كل التطبيقات"

ثانياً: تصنيف المفاهيم الرياضية:

تتعدد تصنيفات المفاهيم الرياضية نذكر منها تصنيف برونر ومعاونه وهي على ثلاثة أصناف وفقاً لما يلي (درويش، 2016، ص21):

1. **المفاهيم الربطية:** هي التي يستخدم فيها أداة الربط "و"؛ أي يجب توفر أكثر من خاصية واحدة في الأشياء التي تقع ضمن إطار المفهوم (أمثلة المفهوم)، كمفهوم "المعين"، و "الزمرة"، و "المربع"، و "المستطيل".
2. **المفاهيم الفصلية:** هي المفاهيم التي يستخدم فيها أداة الربط "أو"، أي التي تتوفر فيها خاصية واحدة من بين عدة خصائص أو صفات مذكورة، مثل: مفهوم "العدد الصحيح غير السالب" فنقول مثلاً هو عدد صحيح موجب أو صفر، ومفهوم "أكبر من أو يساوي ($\leq$)".



3. **المفاهيم العلاقية:** هي المفاهيم التي تشمل عالقة معينة بين الأشياء، كمفهوم "أكبر من"، "أقل من"، مفهوم "المساواة"، مفهوم "البينية".

الدراسات السابقة:

مقدمة:

قامت الباحثة بتقصي الدراسات السابقة من مصادر متعددة تمثلت في الرسائل العلمية، والأبحاث المنشورة في الدوريات والمؤتمرات العلمية، والمواقع المتخصصة على شبكة الإنترنت، وتم انتقاء أكثر الدراسات ارتباطاً، وأوثقها صلة بموضوع الدراسة الحالية من حيث ارتباطها بالموضوع، أو أهدافها، أو أدواتها وإجراءاتها، فضلاً عن التركيز على اختيار الدراسات الحديثة، لأن الحداثة أكثر قرباً من الواقع الحالي، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات من الأحدث إلى الأقدم:

أولاً: الدراسات السابقة:

1. دراسة الحجيلي (2019) بعنوان: "فاعلية الواقع المعزز في التحصيل وتنمية الدافعية في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لدى طالبات المرحلة الثانوية"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية الواقع المعزز في التحصيل وتنمية الدافعية في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لدى طالبات المرحلة الثانوية، وتحقيقاً لذلك اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (64) طالبة من طالبات الصف الثالث الثانوي في الثانوية الأولى ببنبع الصناعية، وتمثلت أدوات ومواد الدراسة في (اختبار تحصيلي، ومقياس للدافعية، وتقنية الواقع المعزز) لوحدة (الحوسبة السحابية)، وتوصلت الدراسة إلى أن الواقع المعزز ذو أثر كبير في تنمية الدافعية والتحصيل في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات، وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أوصت بالتوسع في استخدام تقنيات التعليم الحديثة في تدريس الحاسب وتقنية المعلومات والإفادة من الواقع المعزز بدلاً من استخدام الطرق المعتادة في التدريس.

2. دراسة قششة (2018) بعنوان: "أثر استخدام نمطين للواقع المعزز في تنمية المفاهيم العلمية والحس العلمي في مبحث العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي"

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استخدام نمطين للواقع المعزز في تنمية المفاهيم العلمية والحس العلمي في مبحث العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة، وتمثلت أدوات الدراسة بإعداد اختبار للمفاهيم العلمية واختبار للجوانب المعرفية للحس العلمي وطُبقت على عينة الدراسة المكونة من 58 طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي في مدرسة دار الأرقم الثانوية بنات، وتم اختيارها بطريقة عشوائية واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي وأظهرت النتائج بأن استخدام نمطين للواقع المعزز حقق فاعلية في تنمية المفاهيم العلمية والجوانب المعرفية للحس العلمي لدى طالبات المجموعة التجريبية وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة توظيف أنماط مختلفة للواقع المعزز في تدريس العلوم، لجعل تعلم العلوم مشوقاً.

3. دراسة الغامدي (2018) بعنوان: "أثر استخدام الواقع المعزز في تحصيل الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة"

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام الواقع المعزز في تحصيل الرياضيات، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من 60 طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة الباحة في المملكة العربية السعودية،

والتي تمثلت في 30 طالبة للمجموعة التجريبية والتي درست باستخدام الواقع المعزز، و30 طالبة للمجموعة الضابطة ودرست بالطريقة المعتادة وتم استخدام اختبار تحصيلي كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل البعدي عند مستويات (التذكر، الفهم، التطبيق) وفي الاختبار ككل لصالح المجموعة التجريبية.

4. دراسة الدهاسي (2017) بعنوان: "استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير الرياضي"

هدفت الدراسة لمعرفة أثر استخدام الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير الرياضي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من 120 من معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بمدينة الدمام. وتمثلت أداة الدراسة باستبانة لجمع المعلومات اللازمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن تقنية الواقع المعزز في تعليم الرياضيات تساعد على زيادة قدرات الطالب المعرفية وتراعي الفروق الفردية بين الطالب وتساعد على تنمية حب المعرفة لدى الطالب، ووجود اتجاهات إيجابية لمعلمي المرحلة الابتدائية نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية التفكير الرياضي.

5. دراسة الخضير (2016) بعنوان: "فاعلية تقنية الواقع المعزز في تدريس المفاهيم الهندسية في ضوء نظرية النمو المعرفية لبياجيه"

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية الواقع المعزز في تدريس بعض المفاهيم الهندسية واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من 67 من طالبات الصفوف العليا للمرحلة للابتدائية والصف الأول المتوسط بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، وتم إعداد اختبار تحصيلي كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في الاختبارين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لمقياس المفاهيم الهندسية للطالبات، وذلك لصالح الطالبات في الاختبار البعدي.

ثانياً: التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق لبعض الدراسات السابقة، سيتم عرض الجدول التالي الذي يوضح وجه المقارنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية من حيث الهدف من الدراسة، منهج الدراسة المتبع، أداة الدراسة، عينة ومجتمع الدراسة.

وجه المقارنة	هدف الدراسة	منهج الدراسة	أداة الدراسة	مجتمع وعينة الدراسة
الدراسة الحالية	التعرف على أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية بعض مفاهيم الرياضيات لدى طالبات الصف السادس.	المنهج التجريبي.	تحليل المحتوى. الاختبار التحصيلي	طلاب . (الصف السادس الابتدائي)
دراسة الحجيلي (2019)	الكشف عن فاعلية الواقع المعزز في التحصيل وتنمية الدافعية في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات	تختلف هذه الدراسة مع الدراسة الحالية باتباعها	استخدمت هذه الدراسة الأدوات التالية: -اختبار تحصيلي -مقياس للدافعية	تتفق مع الدراسة الحالية حيث تكون مجتمع وعينة الدراسة من الطلاب (طلبة الصف الثالث الثانوي)

وجه المقارنة	هدف الدراسة	منهج الدراسة	أداة الدراسة	مجتمع وعينة الدراسة
	لدى طالبات المرحلة الثانوية.	المنهج شبه التجريبي.	-تقنية الواقع المعزز بذلك تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية باستخدامها الاختبار التحصيلي	
دراسة قشطة (2018)	تقصي أثر استخدام نمطين للواقع المعزز في تنمية المفاهيم العلمية والحس العلمي في مبحث العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي.	تتبع هذه الدراسة المنهج التحليلي الوصفي إضافة إلى المنهج التجريبي بذلك تتفق مع الدراسة الحالية باتباعها المنهج التجريبي فقط.	تتفق مع الدراسة الحالية باستخدامها للاختبار (اختبار للمفاهيم العلمية، اختبار للجوانب المعرفية).	تتفق مع الدراسة الحالية حيث تكون مجتمع وعينة الدراسة من الطلاب (طالبات الصف السابع الأساسي).
دراسة الغامدي (2018)	التعرف على أثر استخدام الواقع المعزز في تحسين الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة.	تختلف هذه الدراسة مع الدراسة الحالية باتباعها المنهج شبه التجريبي.	تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية باستخدامها الاختبار التحصيلي.	تتفق مع الدراسة الحالية حيث تكون مجتمع وعينة الدراسة من الطلاب (طالبات الصف الثاني المتوسط).
دراسة الدهاسي (2017)	معرفة أثر استخدام الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير الرياضي.	تختلف هذه الدراسة مع الدراسة الحالية باتباعها	تختلف هذه الدراسة مع الدراسة الحالية باستخدامها الاستبانة كأداة لجمع البيانات.	تختلف هذه الدراسة مع الدراسة الحالية حيث تكون مجتمع وعينة الدراسة من

وجه المقارنة	هدف الدراسة	منهج الدراسة	أداة الدراسة	مجتمع وعينة الدراسة
		المنهج الوصفي التحليلي.		معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.
دراسة الخضير (2016)	التعرف على فاعلية تقنية الواقع المعزز في تدريس المفاهيم الهندسية في ضوء نظرية النمو المعرفية لبياجيه.	تختلف هذه الدراسة مع الدراسة الحالية باتباعها المنهج شبه التجريبي.	تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية باستخدامها الاختبار التحصيلي.	تتفق مع الدراسة الحالية حيث تكون مجتمع وعينة الدراسة من الطلاب (طالبات الصفوف العليا للمرحلة الابتدائية والصف الأول المتوسط).

ثالثاً: الاستفادة من الدراسات السابقة:

وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الواقع المعزز وتأثيره في تنمية كل ما يخص التعليم من تحصيل دراسي ومهارات ومفاهيم، فقد استفادت الباحثة منها في:

1. إعداد الإطار النظري، والاطلاع على الأدبيات المتعلقة بالموضوع.
2. إعداد أداة الدراسة، بحيث تكون مختلفة في محاورها عما ورد في الدراسات السابقة.
3. استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

الطريقة والإجراءات

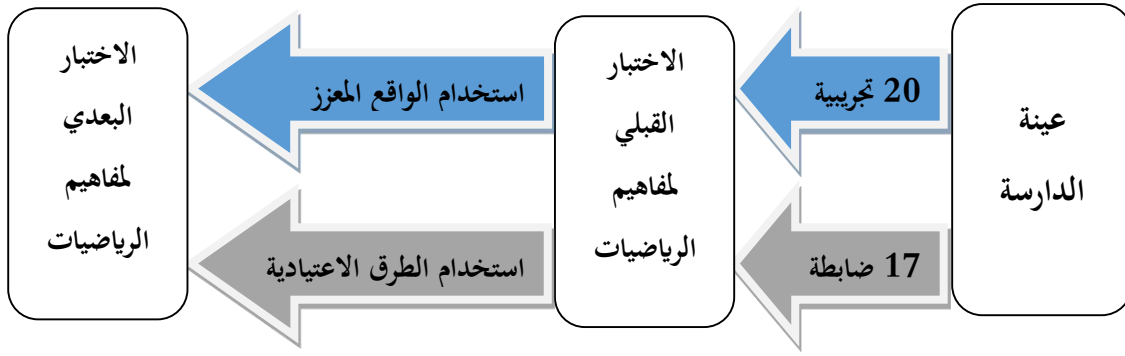
قامت الباحثة بتطبيق التجربة على طالباتها من خلال كتاب الطالبة لمادة الرياضيات الصف السادس الفصل الدراسي الأول

أولاً: منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي لملاءمته لموضوع البحث، ويعرف المنهج التجريبي بأنه: "هو المنهج القائم على التجريب المدبر والمكرر عن قصد والمحدد في المكان والزمان، وهو محاولة من الباحث للتحكم في جميع المتغيرات، والعوامل الأساسية المكونة أو المؤثرة في تكوين الظاهرة باستثناء متغير واحد يقوم الباحث بتطويعه أو تغييره بهدف تحديد وقياس تأثيره في العملية". (الزهيري، 2016، ص167)

وأدخلت الباحثة المتغير المستقل في الدراسة وهو "التعليم باستخدام الواقع المعزز" لقياس أثره على المتغير التابع وهو: "تنمية مفاهيم الرياضيات"، وتم تصميم النظام التجريبي حسب الشكل التالي:

شكل رقم (1) التصميم التجريبي للدراسة



ثانياً: مجتمع الدارسة:

تكون مجتمع الدارسة من 57 طالبة من الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية في العام الدراسي 1441-1440هـ.

ثالثاً: عينة الدارسة:

1. العينة الاستطلاعية:

تم اختيار (20) طالبة كعينة استطلاعية بشكل عشوائي من طالبات الصف السادس من أجل اختبار صدق وثبات أداة الدارسة، ومعامل الصعوبة والتميز لبنود الاختبار.

2. العينة الأصلية:

تكونت العينة الأصلية للدارسة من (37) طالبة تم اختيارهن بشكل قصدي من طالبات الصف السادس من مدرسة الابتدائية 11 في أبها

كعينة تجريبية تدرس الفصل الأول والثاني من كتاب الرياضيات الجزء الأول باستخدام الواقع المعزز، وتعيين الصف السادس من مدرسة ابتدائية الفرعاء كعينة ضابطة تدرس نفس الموضوعات باستخدام الطريقة الاعتيادية، والجدول التالي يوضح طبيعة عينة الدارسة:

جدول رقم (1) : توزيع عينة الدارسة للمجموعة التجريبية والضابطة

النسبة	العدد	المجموعة	المدرسة
54.05%	20	التجريبية	ابتدائية 11 في أبها
45.95%	17	الضابطة	ابتدائية الفرعاء
100 %	37	المجموع	

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة أداتين لجمع المعلومات الخاصة بالدارسة:

1. **تحليل المحتوى:** لتحديد مفاهيم الرياضيات الواردة في الفصل الأول والثاني في كتاب الرياضيات الجزء الأول للصف السادس.

2. **الاختبار:** لقياس امتلاك الطالبات لمفاهيم الرياضيات.

وفيما تفاصيل كل أداة:

1. تحليل المحتوى:

الهدف من التحليل: تحديد مفاهيم الرياضيات الواردة في كتاب لرياضيات للصف السادس الجزء الأول.

عينة التحليل: تم تحديد مفاهيم الفصل الأول والثاني فقط.

وحدة التحليل: تم اعتماد الدرس كوحدة تحليل.

ضوابط التحليل: تم الالتزام بتحديد المفاهيم الرياضية فقط.

جدول (3) أعداد المفاهيم الواردة في كل فصل

عدد المفاهيم	عدد الدروس	الفصل
13	7	الفصل الأول
7	4 (حتى درس المنوال)	الفصل الثاني
20	11	المجموع

وبناء على ما سبق فقد تم تحديد قائمة مكونة من 20 مفهوم في ملحق رقم (1)

2. الاختبار:

أعدت الباحثة اختبار لقياس مفاهيم الرياضيات الواردة في الفصل الأول والثاني من كتاب الصف السادس الابتدائي الجزء الأول، وقد تكون الاختبار من (20) سؤال اختيار من متعدد وقد اتبعت الخطوات التالية:

أ. بناء الاختبار:

يهدف الاختبار لقياس بعض مفاهيم الرياضيات للصف السادس الابتدائي، ومن أجل ذلك قامت الباحثة بإعداد جدول مواصفات لاختبار مفاهيم الرياضيات الواردة في الفصل الأول والفصل الثاني من كتاب الصف السادس الجزء الأول وكان جدول المواصفات كالتالي:

جدول رقم (4) جدول مواصفات اختبار مفاهيم الرياضيات الفصل الأول والثاني

المحتوى	نسبة المحتوى	مجموع الأسئلة	مستويات الأهداف			
			التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل
الفصل الأول	59%	12	1	3	7	1
الفصل الثاني	41%	8	1	1	5	1
المجموع	*	20	2	4	12	2
	100%	*	11%	17%	61%	11%

- تم صياغة بنود الاختبار بطريقة الاختيار المتعدد، بحيث يقيس كل سؤال مهارة من المهارات التي تم تحديدها، وتم صياغة الأسئلة بطريقة مناسبة لمستويات الطالبات، وبدقة علمية ولغة سليمة.

ب. معامل الصعوبة لبنود الاختبار:

"ويقصد بمعامل صعوبة الفقرة بأنه نسبة الذي يجيبون عن الفقرة إجابة صحيحة من بين التلاميذ المفحوصين الذين حاولوا الإجابة على هذه الفقرة" (الحريري، 2012، ص139) ويحسب معامل الصعوبة بالطريقة التالية:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد التلاميذ الذين أجابوا إجابة صحيحة}}{\text{عدد التلاميذ الذين حاولوا الإجابة}} \times 100\%$$

والفقرات التي يبلغ معامل صعوبتها بين (25% - 75%) تعتبر فقرات متوسطة الصعوبة وهي مقبولة في الاختبار، وبعد أن قامت الباحثة بحساب معامل الصعوبة لجميع فقرات الامتحان تراوح معامل الصعوبة بين (24% - 77%).

ج. معامل التمييز لبنود الاختبار:

"ويقصد بمعامل التمييز بقدرة كل فقرة من فقرات الاختبار على التمييز بين الطلبة الذين حصلوا على درجات عالية في الاختبار، والطلبة الذين حصلوا على درجات منخفضة" (العفون وجيل، 2013، ص209)

ويحسب معامل الصعوبة بالطريقة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا - عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا}}{\text{عدد الطلاب في إحدى المجموعتين}}$$

ولحساب التمييز تم تقسيم الطالبات إلى مجموعتين، المجموعة العليا وهم 25% من الطالبات الحاصلات على أعلى الدرجات، والمجموعة الدنيا وهم 25% من الطالبات الحاصلات على أقل الدرجات، وبعد أن قامت الباحثة بحساب معامل التمييز لجميع فقرات الامتحان تراوح معامل التمييز بين (0.21 - 0.73).

د. صدق الاختبار:

ويقصد بصدق الاختبار هو قدرته على قياس السمة المراد قياسها، ويعني أن الاختبار صمم لقياس سمة معينة وأن فقرات هذا الاختبار جميعها ترتبط بهذه السمة المراد قياسها" (الحريري، 2012، ص140)

وقم تم التحقق من صدق الاختبار من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل سؤال من أسئلة الاختبار وبين الدرجة الكلية للاختبار، بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية والبالغ عددها (20).

جدول رقم (5) معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار

رقم السؤال	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية Sig
11	0.90	0.00
12	0.92	0.00
13	0.92	0.00
14	0.93	0.00
15	0.94	0.00
16	0.95	0.00
17	0.97	0.00
18	0.92	0.00
19	0.95	0.00
20	0.93	0.00

رقم السؤال	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية Sig
1	0.93	0.00
2	0.92	0.00
3	0.93	0.00
4	0.87	0.00
5	0.91	0.00
6	0.92	0.00
7	0.85	0.00
8	0.81	0.00
9	0.87	0.00
10	0.90	0.00

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$

من الملاحظ في الجدول السابق معاملات الارتباط بين فقرات الامتحان والدرجة الكلية للامتحان دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) لجميع فقرات الامتحان، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.81 – 0.97)، وهذا يدل على أن فقرات هذا الامتحان صادق لما وضعت لقياسه.

هـ. ثبات الاختبار:

والثبات هو الدرجة التي تكون نتائج أداة القياس ثابتة من مرة إلى أخرى من مرات استخدامها تحت نفس الظروف، ويمكن اعتبار الاختبار ثابتاً إذا ما أعطى نفس النتائج في حال تكراره تحت ظروف مماثلة (الحريري، 2012، ص144)

وقد استخدمت الباحثة طريقة التجزئة النصفية، حيث قامت بتجزئة الاستبانة إلى قسمين (الفقرات الفردية، الفقرات الزوجية) ثم إيجاد معامل الارتباط بيرسون (r) بين القسمين، وبعد ذلك تم إيجاد معامل براون Brown المعدل لجميع فقرات الاستبانة.

$$\text{معامل براون المعدل} = \frac{2r}{r+1}$$

جدول رقم (6) معامل الارتباط بين الفقرات الفردية والزوجية في كل محور من محاور الاستبانة

وكذلك المعامل المعدل لبراوان

المحور	عدد الفقرات	معامل الارتباط بيرسون	معامل براون المعدل
كل الفقرات	20	0.91	0.95

من الملاحظ أن معامل الثبات في الجدول السابق بلغ 0.95، وهذا يدل على أن الامتحان يتمتع بدرجة عالية جداً من الثبات.

وبعد أن تأكدت الباحثة من صدق وثبات الاختبار، اطمأنت لتطبيقه على عينة الدارسة لتحقيق أهداف الدارسة.

خامساً: ضبط المتغيرات:

للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قامت الباحثة، بتطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم قامت باختبار التكافؤ من خلال استخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين، للمقارنة بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعة الضابطة والتجريبية، علماً بأن علامة الاختبار من (20) وكانت النتائج كالتالي:

جدول (7) نتائج اختبار (t) للمقارنة بين درجات الاختبار القبلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية sig
التجريبية	20	9.45	0.16	0.44
الضابطة	17	9.29		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

القيمة الاحتمالية بلغت (0.44) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار مفاهيم الرياضيات القبلي.

وبعد أن تأكدت الباحثة من صدق وثبات الاختبار، وقياس معامل الصعوبة والتمييز، وتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، جعل الباحثة مطمئنة لتطبيق التجربة على المجموعة التجريبية، والاختبار على عينة الدارسة.

قامت الباحثة بإجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المجمعة من أداة الدراسة، وتم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS) للحصول على نتائج الدراسة التي سيتم عرضها وتحليلها وفقاً لأسئلة وفرضيات الدراسة حسب التالي:.

أولاً: اختبار التوزيع الطبيعي لدرجات الطالبات:

تم استخدام اختبار "شبيرو ويلك" Shapiro-Wilk Test للعينات الصغيرة التي تقل عن (30) مفردة، لاختبار إذا كانت البيانات تتبع للتوزيع الطبيعي من عدمه وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (8) اختبار التوزيع الطبيعي لدرجات الاختبار البعدي

م	العينة	عدد الطالبات	القيمة الاحتمالية sig
1	التجريبية	20	0.65
2	الضابطة	17	0.37

من الملاحظ في الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية sig الخاصة بدرجات الطالبات في كلا المجموعتين أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه فإن البيانات في كلا المجموعتين تتبع للتوزيع الطبيعي، وعليه سيتم استخدام اختبار t- (test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين الفروق في متوسطات درجات الطالبات في الاختبار البعدي لمفاهيم الرياضيات.

ثانياً: الإجابة على السؤال الأول: "ما مفاهيم الرياضيات المراد تنميتها لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية؟"

وللإجابة على السؤال قامت الباحثة بالاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بمفاهيم الرياضيات، والدراسات السابقة، ومن ثم قامت بتحليل الفصل الأول والثاني من كتاب الصف السادس الابتدائي الجزء الأول، وتحديد المفاهيم الواجب تنميتها لدى الطالبات في الفصلين الأول والثاني ومن الكتاب المدرسي الجزء الأول، وقد عرضت هذه التحليل على مجموعة من الزميلات والمختصات في مجال الرياضيات لتحقيق من صحة التحليل وتحكيمه، وبعد إجراء التعديلات خرج التحليل بشكله النهائي والمحتوي على (20) مهارة من مهارات الرياضيات كما في ملحق رقم (1) من الدراسة.

ثالثاً: الإجابة على السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار مفاهيم الرياضيات البعدي؟ وللإجابة على هذا السؤال تم اختبار الفرض الصفري التالي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار مفاهيم الرياضيات البعدي."

ولاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار T لعينتين مستقلتين وذلك للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار مفاهيم الرياضيات البعدي، وتقدمت للاختبار البعدي (20) طالبة من المجموعة التجريبية، و(17) طالبة من المجموعة الضابطة، وكانت النتائج حسب الجدول التالي:

جدول رقم (9) نتائج اختبار T للفروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار مفاهيم الرياضيات البعدي.

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار t المحسوبة	القيمة الاحتمالية sig
التجريبية	20	14.90	3.46	2.62	0.01
الضابطة	17	12.00	3.22		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

القيمة الاحتمالية بلغت 0.01 وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار مفاهيم الرياضيات البعدي، لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي فإن المجموعة التي درست باستخدام تقنية الواقع المعزز حققت نتائج أفضل في تنمية مفاهيم الرياضيات لدى طالبات السادس الابتدائي من الطريقة التقليدية.

رابعاً: حجم التأثير:

قامت الباحثة باستخدام "مربع إيتا η^2 " لحساب حجم التأثير، ويعرف (لبد، 2005، ص30) حجم التأثير "مربع إيتا η^2 " بأنه: "أحد طرق حساب حجم التأثير للمتغير المستقل على المتغير التابع، ويعتمد على حساب قوة العلاقة بين متغيرين وهو الدليل القوي على الأثر الفعلي للمعالجة التجريبية".

ولحساب حجم التأثير مربع إيتا η^2 نتبع المعادلة التالية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

t: هي قيمة اختبار t المحسوبة

df : درجات الحرية = $n_1 + n_2 - 2$ (مجموع أفراد العينتين-2)

جدول (10) القيم المرجعية لتحديد مستويات حجم التأثير مربع إيتا η^2

تأثير صغير	تأثير متوسط	تأثير كبير
$[^2h < 0.06 > 0.01]$	$[^2h < 0.14 > 0.06]$	$[^2h > 0.14]$

وبناء على ما سبق فيد قامت الباحثة بحساب حجم التأثير حسب الجدول التالي:

جدول (11) قيمة مربع إيتا η^2

قيمة t المحسوبة	مربع إيتا η^2	درجة التأثير
2.62	0.164	كبيرة جداً

يتضح من الجدول السابق أن قيمة مربع إيتا η^2 يدل على أن حجم التأثير الناتج عن استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية مفاهيم الرياضيات كان كبير جداً.

الاستنتاج:

1. نجاح تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارات الرياضيات لدى الطالبات والاحتفاظ بتلك المفاهيم الواردة في الفصل الأول والثاني من كتاب الرياضيات للصف السادس الجزء الأول، واتضح ذلك من خلال الفروق الجوهرية بين نتائج المجموعة التجريبية والضابطة.
2. بينت الدراسة حجم التأثير الناتج عن استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية مفاهيم الرياضيات كان كبير جداً.
3. أوضحت الدراسة أن استخدام تقنية الواقع المعزز لها أثر في تنمية مفاهيم الرياضيات لدى طالبات الصف السادس بنسبة 16.4%، وهو تأثير مرتفع جداً.

التوصيات:

1. التركيز على بناء مفاهيم الرياضيات لدى الطالبات من خلال التقنيات الحديثة المرتبطة بالواقع.
2. توجيه اهتمام معلمي ومعلمات الرياضيات لاستخدام تقنية الواقع المعزز في العملية التعليمية التعليمية.
3. تنظيم دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات لتدريبهم على استخدام تقنية الواقع المعزز في العملية التعليمية التعليمية.
4. إشراك الطلبة بشكل مباشر في اكتساب مفاهيم الرياضيات من خلال تطبيقه لتقنية الواقع المعزز بنفسه.

مراجع الدراسة

1. أبو زينة، فريد (2010). تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتعليمها. عمان، دار وائل للنشر.
2. بدوي، رمضان (2007). تدريس الرياضيات الفعال من رياض الأطفال حتى الصف السادس الابتدائي دليل للمعلمين والآباء ومخططي المناهج. عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.
3. الحجيلي، سمر بنت أحمد (2019). فاعلية الواقع المعزز في التحصيل وتنمية الدافعية في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لدى طالبات المرحلة الثانوية، المجلة العربية للتربية النوعية، المجلد الثالث، العدد (9). ص ص 31-90.
4. الحجيلي، سمر (2019). "فاعلية الواقع المعزز في التحصيل وتنمية الدافعية في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لدى طالبات المرحلة الثانوية"، المجلة العربية للتربية النوعية، ع. 9، ص ص 31-90.
5. الحريري، رافدة (2012). التقويم التربوي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.



6. الحسيني، مها (2014). أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في وحدة من مقرر الحاسب الآلي في تحصيل واتجاه طالبات المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
7. الخضير، أمل (2016). "فاعلية تقنية الواقع المعزز في تدريس المفاهيم الهندسية في ضوء نظرية النمو المعرفية لبياجيه"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الشرق العربي للدراسات العليا، الرياض، السعودية
8. الخطيب، محمد. (2011). الاستقصاء وتدريب الرياضيات، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع .
9. درويش، إسراء جواد محمد (2016). أثر توظيف المسرحية في تنمية المفاهيم في الرياضيات و التواصل الرياضي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
10. دعنا، زينات (2006). المفاهيم الرياضية ومهاراتها لطفل الروضة. عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.
11. الدهاسي، الجوهرة (2017). "استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير الرياضي"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة. مصر.
12. الزهيري، عبد الكريم (2016). مناهج البحث التربوي، مركز دبيونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن.
13. سلامة، أحمد (2019). فاعلية توظيف الواقع المعزز والخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير البصري في مبحث العلوم الحياتية لدى طلاب الصف الحادي عشر بغزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
14. سلامة، وفاء (2018). فاعلية توظيف تقنيات رقمية في تدريس مبحث العلوم لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير، غزة، جامعة الأزهر، فلسطين.
15. عطار، عبدالله، إسحاق، كنسارة (2015). الكائنات التعليمية، وتكنولوجيا النانو. الرياض، مكتبة الملك فهد للنشر والتوزيع.
16. عفانة، عزو. (2006). التدريس الاستراتيجي للرياضيات الحديثة، غزة، دار المقداد.
17. عفون، نادية و جليل، وسن (2013). التعلم المعرفي واستراتيجيات معالجة المعلومات، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
18. الغامدي، ابتسام (2018). "أثر استخدام الواقع المعزز في تحصيل الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة"، المجلة الدولية للعلوم التربوية النفسية _ مصر، ع.13، ص ص 222-289.
19. قششة، أمل (2018). "أثر استخدام نمطين للواقع المعزز في تنمية المفاهيم العلمية والحس العلمي في مبحث العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي"، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

ملحق رقم (1)

تحليل محتوى كتاب الرياضيات (المفاهيم) الفصل الأول والثاني – الصف السادس الجزء الأول

الفصل الأول: الجبر (الأنماط العددية والدوال)		
م	عنوان الدرس	المفاهيم الواردة في الدرس
1	الخطوات الأربع لحل المسألة	خطوات حل المسألة: هي مجموعة من الخطوات التي يتبعها شخص من أجل الوصول لحل مسألة رياضية بالطريقة الصحيحة وهم أربع خطوات (الفهم، التخطيط، الحل، التحقق من الحل)
2	العوامل الأولية	- العدد الأولي: العدد الذي له عاملان فقط هما (1، والعدد نفسه)، العدد الغير أولي (مؤلفاً): هو العدد الأكبر من الواحد وله أكثر من عاملين. - تحليل العدد إلى عوامله الأولية: كل عدد غير أولي يمكن التعبير عنه في صورة ضرب أعداد أولية.
3	القوى والأسس	- الأساس: هو العامل المتكرر (أي العدد المضروب في نفسه) - الأس: هو عدد مرات ضرب الأساس (عدد مرات تكرار ذلك العامل). - القوى: الأعداد المكتوبة في صورة أسس. - التربيع: رفع العدد إلى القوة من الدرجة الثانية، التكعيب: رفع العدد إلى القوة من الدرجة الثالثة.
4	ترتيب العمليات	ترتيب العمليات: هي قاعدة تستعمل لتوضيح أي العمليات الحسابية يجب تنفيذها أولاً.
5	الجبر: المتغيرات والعبارات	- العبرة الجبرية: هي تجمع من المتغيرات والأعداد تربط بينها عملية واحدة على الأقل. - قيمة عبارة: إيجاد قيمة العبارات الجبرية بالتعويض عن المتغير بأي قيمة.
6	الجبر: الدوال	- جدول الدالة: هو جدل يستخدم لتنظيم قيم المدخلات والمخرجات، قاعدة الدالة: قاعدة تصف العلاقة بين المدخلات والمخرجات. - تعريف المتغير: هو اختيار متغير يمثل المدخلة عند كتابة قاعدة دالة تمثل مسألة من واقع الحياة
7	الجبر: المعادلات	حل المعادلة: هو التعويض عن المتغير بقيمة تعطي جملة صحيحة (تحليل المعادلة).

الفصل الثاني: الإحصاء والتمثيلات البيانية		
م	عنوان الدرس	المفاهيم الواردة في الدرس
1	التمثيل بالأعمدة وبالخطوط	التمثيل البياني: هي الطريقة الأنسب لعرض البيانات بصرياً.
2	التمثيل بالنقاط	التمثيل بالنقاط: هو شكل يوضح تكرار البيانات على خط الأعداد وذلك بوضع إشارة " × " فوق كل عدد من أعداد البيانات على خط الأعداد في كل مرة يظهر فيها ذلك العدد.
3	المتوسط الحسابي	- المتوسط الحسابي (المعدل): هو مجموع البيانات مقسوماً على عددها. - القيمة المتطرفة: القيم التي تكون أعلى كثيراً أو أقل كثيراً من بقية البيانات.
4	الوسيط والمنوال والمدى	- مقاييس النزعة المركزية: هي مقاييس وصف لمركز تجمع البيانات وهي (المتوسط الحسابي، الوسيط، المنوال). - الوسيط: هو العدد الأوسط للبيانات المرتبة من الأصغر إلى الأكبر أو العكس، وذلك عندما يكون عددها فردي أو المتوسط الحسابي للعددين الأوسطين عندما يكون عدد البيانات زوجياً. - المنوال: هو القيمة أو القيم الأكثر تكراراً في البيانات. - المدى: هو الفرق بين أكبر قيم المجموعة وأصغرها.

ملحق رقم (2)

اختبار المفاهيم الرياضية في مبحث الرياضيات للصف السادس الابتدائي

بسم الله الرحمن الرحيم

اسم الطالبة: الصف: السادس /

أختي الطالبة، السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد
يهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى اكتسابك للمفاهيم الواردة في الفصلين الأول والثاني لمبحث الرياضيات للصف السادس الابتدائي (الفصل الدراسي الأول)، وقبل البدء بالإجابة عليك قراءة التعليمات التالية جيداً.

- يتكون الاختبار من 20 سؤالاً.
- يتكون كل سؤال في هذا الاختبار من عبارة يليها أربع إجابات من بينها إجابة واحدة صحيحة فقط.
- يجب أن تقرئي كل سؤال بدقة وتمعن حتى تفهمي المطلوب جيداً قبل الاختيار والإجابة.
- لا تتركي أي سؤال دون إجابة.
- لا تعتمد في الإجابة على التخمين.
- إذا لم تستطعي الإجابة على السؤال أتركه وانتقلي إلى السؤال الذي يليه ثم عودي إليه مرة أخرى.
- لا تختاري أكثر من إجابة للسؤال الواحد.
- فرغي الإجابات في الجدول المخصص لذلك.

جدول الإجابة

السؤال	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
الإجابة										
السؤال	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
الإجابة										

مع تمنياتي للجميع بالتوفيق والنجاح

اختاري الإجابة الصحيحة فيما يأتي:

1	الخطوات اللازمة لحل مسألة رياضية بالطريقة الصحيحة هي:			
	(أ) الفهم، حل	(ب) التخطيط، الحل، الفهم	(ج) الحل والتحقق من الحل	(د) فهم، تخطيط، حل، تحقق من الحل
2	يحلل العدد 30 إلى عوامله الأولية			
	(أ) 6×5	(ب) 3×10	(ج) 30×1	(د) $5 \times 3 \times 2$
3	إذا كانت $125 = 5^3 = 5 \times 5 \times 5$ فإن العدد الذي يمثل الأساس هو			
	(أ) 5	(ب) 3	(ج) 125	(د) 25
4	إحدى العبارات التالية توضح الفرق بين العدد الأولي والعدد الغير أولي			
	(أ) العدد الأولي هو العدد الذي له أكثر من عامل، أما العدد الغير أولي هو العدد الذي له عاملان فقط	(ب) العدد الأولي هو العدد الذي له عاملان فقط أما العدد الغير أولي هو العدد الأكبر من 1 وله أكثر من عاملين	(ج) العدد الأولي هو العدد الذي له عاملان فقط، بينما العدد الغير أولي له أكثر من عاملين وهو عدد أصغر من 1	(د) أ+ج معاً
5	يكتب ناتج الضرب الآتي باستعمال الأسس: $2 \times 2 \times 2 =$			
	(أ) 4^2	(ب) 2^{16}	(ج) 2^4	(د) 16
6	تربيع العدد 2 وتكعيب العدد 3 بالترتيب			
	(أ) 6، 5	(ب) 8، 9	(ج) 4، 27	(د) 4، 9
7	قيمة القوة الرابعة للعدد 2			
	(أ) 8^2	(ب) 16	(ج) 64	(د) 4
8	حل العبارة الجبرية التالية: $2س + 6$ إذا كانت قيمة $س = 2$			
	(أ) 6	(ب) 11	(ج) 2	(د) 10
9	قيمة العبارة: $2 + 9 \times (3 - 6)$			
	(أ) 33	(ب) 53	(ج) 29	(د) صفر
10	الجزء الذي يعبر عن المتغير في المعادلة التالية: $(2 \times ق) + (2 \div ق)$			
	(أ) $2 \times ق$	(ب) ق	(ج) 2	(د) $2 \div ق$

11	قاعدة الدالة الممثلة لجدول الدالة أدناه:				
	المدخلة (س)		المخرجة (....)		
	0		0		
	2		4		
4		8			
أ) س+2		ب) س-2		ج) س×2	د) س÷2
12	أحد القيم التالية هي حل للمعادلة م+7=11				
	أ) 4		ب) 3		ج) 5
13	يتم تحليل البيانات وتمثيلها عن طريق:				
	أ) التمثيل بالخطوط		ب) التمثيل بالنقاط		ج) التمثيل بالأعمدة
14	نصف مركز تجمع البيانات بواسطة				
	أ) المتوسط الحسابي فقط		ب) المنوال والوسيط فقط		ج) مقاييس النزعة المركزية
15	المدى للبيانات: 3، 4، 2، 9، 17 هو				
	أ) 2		ب) 4		ج) 15
16	القيمة المتطرفة في البيانات التالية: 22، 5، 1، 4، 7 هي				
	أ) 1		ب) 5		ج) 21
17	هو شكل يوضح تكرار البيانات على خط الأعداد وذلك بوضع إشارة " × " فوق كل عدد من أعداد البيانات على خط الأعداد في كل مرة يظهر فيها ذلك العدد				
	أ) التمثيل بالنقاط		ب) الجدول		ج) التمثيل بالأعمدة
18	الوسيط للبيانات: 3، 4، 2، 9، 11 هو				
	أ) 2		ب) 4		ج) 9
19	العدد الذي يمثل المنوال لمجموعة البيانات التالية 12، 28، 32، 23، 28 هو				
	أ) 12		ب) 23		ج) 32
20	المتوسط الحسابي للبيانات: 3، 4، 2 هي				
	أ) 2		ب) 3		ج) 9

مدى فعالية التقويم الإلكتروني للطالبات من وجهة نظر المعلمات في المرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة نجران

الأستاذة / أميره بنت صغير آل سعد اليامي

أدارة تعليم نجران

الثانوية الثالثة عشر مقررات

Rose_princess2006@hotmail.com

المقدمة

يحتل التقويم مكانة كبيرة في المنظومة التعليمية بكافة أبعادها وجوانبها نظراً لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية المنشودة والتي يتوقع منها أن تنعكس إيجابياً على الطالب والعملية التربوية سواء بسواء وفي إطار ما نسعى إليه وننشده من إصلاح التعليم من خلال تحسين مدخلاته وتجويد مخرجاته ، فالأمر يتطلب ضرورة إعادة النظر في أساليب تقويم الطلاب كمدخل أساسي وضروري لأجل تحقيق الإصلاح التربوي والتعليمي ، وفي هذه الدراسة سوف نتحدث عن مدى فعالية التقويم الإلكتروني للطالبات .

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في التساؤل التالي:

ما مدى فعالية التقويم الإلكتروني للطالبات من وجهة نظر المعلمات في المدارس الحكومية بمدينة نجران؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية البحث في أهمية موضوعها والذي يتناول أحد العناصر الأساسية في مجال التدريس وهو التقييم والاستفادة من التكنولوجيا الحديثة في العملية التقييمية ، كما تكمن أهمية البحث أيضاً في المعلومات الواردة فيه والتي تفيد الباحثين والمتخصصين في المجال التعليمي .

أهداف الدراسة

يهدف هذا البحث إلى التعرف على مدى فعالية التقويم الإلكتروني للطالبات من وجهة نظر المعلمات في المدارس الحكومية بمدينة نجران.

مصطلحات الدراسة:

التقويم الإلكتروني هو " العملية المستمرة والمنظمة التي تهدف إلى تقييم أداء الطالب عن بعد باستخدام الشبكات الإلكترونية". (عبدالعزيز ، 2008 : 26) .

ويقاس إجرائياً بهذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المستخدم بهذه الدراسة.

حدود الدراسة:

الحد المكاني: المدارس الحكومية بمدينة نجران.

الحد البشري: معلمات المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

الحد الزمني: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1440/1441هـ

تعريف التقويم الإلكتروني

يعرف التقويم التعليمي الإلكتروني بأنه " عملية توظيف شبكات المعلومات وتجهيزات الكمبيوتر والبرمجيات التعليمية والمادة التعليمية المتعددة المصادر باستخدام وسائل التقييم لتجميع وتحليل استجابات الطلاب بما يساعد عضو هيئة التدريس على مناقشة وتحديد تأثيرات البرامج والأنشطة بالعملية التعليمية للوصول إلى حكم مقنن قائم على بيانات كمية أو كيفية متعلقة بالتحصيل الدراسي." (اسماعيل ، 2009 : 393) .

ويقصد بعملية التقويم الإلكتروني بأنها " العملية المستمرة والمنظمة التي تهدف إلى تقييم أداء الطالب عن بعد باستخدام الشبكات الإلكترونية." (عبدالعزيز ، 2008 : 26) .

كما يمكن تعريفها على أنها " أسلوب حديث يعكس إنجازات الطالب ويقيسها في مواقف متنوعة غير تقليدية، يعطى فيها الطلاب مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، فيبدو كنشاطات تعلم وليس كاختبارات، يمارس فيها الطلاب مهارات التفكير العليا." (علي ، 2003 : 102) .

أساليب وأدوات التقويم الإلكتروني

هناك أربعة أساليب أو أدوات تستخدم في تقويم برامج التعلم الإلكتروني، وهي:

- 1- الاستبيانات والدراسات المسحية Questionnaires and Survey: وفيها يطلب من الطلاب الاستجابة على استبانة نحو وبرامج التعليم الإلكتروني، ومنها نحصل على نتائج تتسم إلى حد كبير بالمصادقية.
- 2- المقابلات الشخصية Interviews: ومنها نستطيع الحكم على مدى فعالية البرنامج في ضوء استجابات الطلاب.
- 3- الملاحظة والتطبيق Observation and Application: وفيها يتم وضع الطلاب في مواقف ممارسة وتطبيقات عملية، وفيها يتم ملاحظة مدى التقدم في مهارات الطلاب أثناء الممارسة باستخدام بطاقات ملاحظة.
- 4- الاختبارات التحصيلية الإلكترونية.
- 5- e-Tests: وهي تهتم بأداء الطالب كسلوك ناتج عن كسب معرفي أو مهاري حققه بعد فترة تعلم في المواقف التعليمية داخل قاعات الدراسة الإلكترونية. (اسماعيل ، 2009 : 402- 404)

خصائص الاختبارات الإلكترونية :

- 1- **التفاعلية** وتعني تقديم مهم للطلاب وإمكانية الرد السريع علي أفعاله ويوضحها نبيل عزمي أنها مفهوم يشير إلي الفعل ورد الفعل بين المتعلم وما يعرضه عليه الكمبيوتر ويتضمن ذلك قدرة المتعلم علي التحكم فيما يعرض عليه، وضبطه والتحكم في تسلسله، وتتابعه، والخيارات المتاحة من حيث القدرة علي اختيارها والتجول فيما بينهما .
- 2- **التفاعل المتزامن مع طلاب متنوعين** نستطيع الدخول في تفاعلات مختلفة مع طلاب متنوعين في نفس الوقت
- 3- **تعدد الوسائل واتساعها** مهام التقويم يمكن عرضها من خلال الوسائط المتعددة مما يجعل المهام أكثر واقعية
- 4- **استخدام الشبكات** تشير إلي أن كل شيء سيكون مرتبطاً . مما يعني أن المؤسسات التي تضع الاختبارات، والمدارس، والآباء ، والمسؤولين الحكوميين، والكتاب، ومراجعي الاختبارات، والمصححين، والطلاب سيتم الربط بينهم إلكترونياً .

- 5- **التمهيط** تعني أن الشبكة ستسير وفقا لمجموعة من القواعد المحددة التي يسير عليها المشاركون ،وهو ما يسمح بالتبادل السهل للمعلومات والدخول في بيانات كمبيوترية عديدة الإنترنت يتيح تقديم أي محتوى لعدد ضخم من الأشخاص ،والحصول علي بيانات فورا ،ومعالجة هذه البيانات،وجعل المعلومات متاحة في أي مكان في العالم في أي وقت . (عبد الحميد ، 2005 : 220 – 224) .

أهداف تطبيق التقويم الإلكتروني:

- 1- توظيف التقنية الحديثة بفاعلية في العملية التعليمية لتحقيق الجودة في التعليم.
- 2- تدريب المعلمين على بناء أساليب تقويم حديثة لقياس كافة جوانب العملية التعليمية
- 3- نشر ثقافة استخدام التقنية في التعليم بما يساعد في خلق مجتمع إلكتروني قادر على مواكبة مستجدات العصر
- 4- تهدف إلى تقليل التكاليف المادية على المعلم بالاستغناء عن الأوراق وطباعتها
- 5- تخفيف العبء من خلال تصحيح إجابات الطلاب ورصد درجاتها آلياً وبذلك تسهم في زيادة الإنتاجية والعمل المنظم. (المهنا ، 2012) .

كما يشير هنق ((Hung, 2007، p. 56)) إلى مجموعة من الأهداف العامة للتقويم الإلكتروني على النحو التالي:

1. تسخير التكنولوجيا لخدمة العملية التعليمية.
 2. تشجيع ممارسة التقويم الذاتي في العملية التعليمية.
 3. التعاون في كثير من المهام بين المعلمين والمتعلمين.
 4. استلام وتسليم تغذية راجعة بصفة مستمرة.
- ويضيف أبو الفتوح أن التقويم الإلكتروني يهدف إلى التالي:
5. زيادة الأساليب المستخدمة في عملية التقويم التربوي.
 6. زيادة دافعية الطلاب للتعلم.
 7. تحسين الاتساق والموضوعية في عملية التقويم. (أبو الفتوح ، 2011) .
- كما جاء في (دليل التقويم الإلكتروني) مجموعة من أهداف التقويم الإلكتروني كالاتي:
8. قياس جوانب متعددة من شخصية الطالب.
 9. تنمية قدرة الطالب على الاستجابة لمهام التعلم والمشكلات الواقعية الحياتية.
 10. تنمية تقبل الطالب لوجهات نظر الآخرين.
 11. تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب.
 12. اعتماد معايير ومحكات ومؤشرات تحقق واضحة لتقويم أداء ونتائج الطلاب.

مزايا التقويم الإلكتروني

- 1- **المرونة وتوفير الوقت** يمكن عمل الاختبار وتعديله وإعادة استخدامه حسب الحاجة، وتوزيع الاختبارات والحصول علي الإجابات عن طريق الانترنت وهو ما يوفر في وقت الإعداد والتوزيع
- 2- **الحد من وقت التغذية الراجعة** يحد من الزمن المطلوب لحصول الطالب علي النتيجة وعلي التغذية الراجعة مما يمكن الطالب من استخدام المعرفة التي حصل عليها من تقييمه في علاج أوجه القصور بأسرع وقت ممكن

- 3- **الحد من الموارد المطلوبة** يمكن الحد من الموارد البشرية لأنه يمكن تصحيح الاختبارات البسيطة إلكترونياً، تستطيع البرامج تقليل زمن المعالجة وتصحيح للواجبات فيمكن عمل الواجبات وتجميعها وتصحيحها والتعليق عليها إلكترونياً بالكامل
- 4- **الاحتفاظ بالسجلات** يمكن الاحتفاظ بالسجل الخاص بكل طالب أتماتيكياً ويمكن تخزين هذه السجلات مركزياً بحيث يستطيع الأطراف المعنية الدخول إليها
- 5- **التيسير** تحقيق الراحة والسهولة لجميع الأطراف، وبالتالي سرعة تفهمهم، حيث يتم جمع وتصحيح الاختبارات آلياً، مما يعني أن الطالب يستطيع الحصول علي تغذية مرتدة فورية، وتلقي الواجبات وأدائها في الوقت الذي يرغبه
- 6- **سهولة استخدام البيانات** لأن البيانات الخاصة بتصحيح الواجبات مخزنة إلكترونياً فإنه يسهل تحليلها واستخدامها . (عبد الحميد ، 2005 : 224 - 225) .

عيوب تقويم التعليم الإلكتروني:

- 1- إعداد الاختبارات الموضوعية الجيدة يتطلب مهارة وتدريباً وبالتالي فإنها تستهلك وقتاً طويلاً.
- 2- قياس المهارات العليا أمر صعب في الاختبارات الموضوعية .
- 3- يجب مراقبة أجهزة الكمبيوتر والبرامج بدقة لتجنب الأعطال أثناء الاختبارات .
- 4- يحتاج الطلاب مهارات وخبرة كافية في تكنولوجيا المعلومات .
- 5- يحتاج المعلم إلي التدريب علي التقييم ومهارات تكنولوجيا المعلومات وإدارة الامتحانات .
- 6- يجب أن تكون كل الأطراف المعنية بالاختبارات (الأكاديميون، فريق الدعم، خدمات الكمبيوتر، والإداريون) ذات تنظيم عالي. (عبد الحميد ، 2005 : 226 - 227) .

نصائح لتلافي عيوب التعليم الإلكتروني:

- 1- هناك ستة خطوات ضرورية لنجاح الاختبارات الإلكترونية هي :
وضع خطة الاختبار والالتزام بها :التأكد من أن الاختبار الذي يطبق يكمل الرؤية بعيدة المدى للمنطقة التعليمية وأنه يقدم المعلومات الضرورية لتحسين التعليم، ولضمان تحقيق هذا الهدف يجب تعيين شخص مسئول لتحمل مسؤولية الاختبارات وجمع المعلومات والتأكد من أن الاختبار يحتوي علي الأسئلة الصحيحة.
- 2- تحسين جودة الشبكة بصفة مستمرة .
- 3- تبسيط الاهتمام بالنواحي الفنية، أن الاختبارات الإلكترونية قد تتطلب خبرة تكنولوجية واسعة مما يستدعي أن يكون لكل مدرسة فريق دعم فني يستطيع تولي هذه الأمور من تحميل وإنزال الاختبارات والتأكد من أن النظام يعمل بشكل صحيح .
- 4- استخدام الكراسات الفنية التي تغطي كل عنصر من عناصر تنفيذ البرنامج هو أحد النقاط الأساسية لنجاح برنامج الاختبارات الإلكترونية .
- 5- عند بدء برنامج الاختبارات الإلكترونية يركز التدريب علي الأمور الفنية، ويجب ألا يتوقف علي تدريب الإداريين فقط، بل يجب أن يشمل كل من له علاقة بعملية الاختبارات كالمرشدين والفريق الفني والمراقبين لضمان أداء الاختبار في جميع المدارس بنفس الأسلوب وطبقاً للجدول الموضوع .

- 6- من المهم أن يخضع كل معلم للاختبار قبل الطلاب حتي يعرف تماما ما يتعرض له الطلاب .ومن المهم أيضا أن يسمح للطلاب بالتدريب علي الاختبار حتي يألفوا شكل وطريقة الاختبار .خاصة بالنسبة لصغار السن . (عبدالحميد ، 2005 : 227 – 228) .

متطلبات اعداد الاختبار الإلكترونية

- 1- توفير البنية التحتية من معامل الحاسب الالي وخطوط الانترنت والبرامج المتخصصة والمعلمين المتخصصين .
- 2- تدريب العناصر البشرية من المتعلمين على مهارات الاختبار الإلكتروني .
- 3- تدريب المتعلمين على استخدام الاختبارات الإلكترونية .
- 4- نشر الوعي بين العاملين في المؤسسات حول جدوى استخدام التكنولوجيا في اعداد وتطبيق وادارة الاختبارات الالكترونية .

مراحل تصميم وانتاج الاختبارات الإلكترونية:

- تمر عملية تصميم و انتاج الاختبارات الإلكترونية بستة مراحل:
- 1- **مرحلة التحليل :** تحديد الهدف العام للاختبار - تحديد خصائص المتقدمين للاختبار - تحليل المادة التعليمية لصياغة محتوى الاختبار - تحليل الواقع .
 - 2- **مرحلة التصميم :** كتابة اسئلة الاختبار - تحديد تعليمات الاختبار - تحديد زمن الاختبار - اختيار اشكال الأسئلة - و انماط الاستجابة - اختيار الوسائط المتعددة - تحديد اساليب التغذية الراجعة - تحديد اساليب التصحيح .
 - 3- **مرحلة انتاج الاختبار:** اختيار برامج تأليف برمجية الاختبار - التجريب الاول لبرمجية الاختبار و تحكيمها ثم تطويرها
 - 4- **مرحلة النشر و التوزيع الالكتروني :** نشر الاختبار على الانترنت و الاقراص و الاسطوانات الرقمية _ توزيع الاختبار ليتخذه الطلاب في اماكن تواجدهم .
 - 5- **مرحلة التطبيق :** تجريب الاختبار على عينة من الطلاب - تجميع بيانات تطبيق الاختبار - اعلان نتائج الاختبار إلكترونيا .
 - 6- **مرحلة التقويم:** معرفة مدى صلاحية البيئة الالكترونية وصلاحية نقله وتوصيله - ومدى تامين سرية الاختبار .

أهمية التقويم الإلكتروني للمعلم والمتعلم

تكمن أهمية التقويم الإلكتروني بشكل عام في تحسين جودة التقويم التربوي، ويرى العلماء أن التقويم الإلكتروني فرصة لتحسين جودة عملية التقويم، وزيادة فعالية العمل الإداري، وتخفيف الأعباء والوقت على القائمين بعملية التقويم.

وهناك مجموعة من النقاط ذات الأهمية المتعلقة بأهمية التقويم الإلكتروني للمعلم والمتعلم، كما في الجدول التالي:

المتعلم	المتعلم
- يزود المعلم بمعلومات حول مستوى المتعلمين وطرق تفكيرهم.	- تكسب المتعلم مهارة حل المشكلات.
- تعديل وتطوير عملية التدريس وفق معلومات دقيقة.	- معرفة مستوى أدائه التحصيلي، والكشف عن جوانب القوة والضعف لديه
- تحديد جوانب القوة والضعف في ممارسته التدريسية.	- يصبح فاعلاً ومرناً في بناء معارفه وتنمية مهاراته باستمرار.
- تكوين بنك من الأسئلة خاص بالمقرر.	- يتحمل مسؤولية إدارة تعلمه.
- توفير الوقت والجهد وتخفيف العبء من خلال تصحيح إجابات الطلاب ورصد درجاتها آلياً.	- يخدم التعلم الفردي والتعلم من أجل الاتقان من خلال تدريبه على الاختبار أكثر من مره.
- معرفة مستوى المتعلمين وتصنيفهم إلى مجموعات، ومتابعة مستوى التقدم الدراسي للمتعلمين.	- تظهر قدرة المتعلم على التحليل والتركيب والنقد واستخدام مهارات تفكير عليا.
- تسهيل عملية إجراء التحليلات الإحصائية لنتائج الاختبار.	- مراجعة الاجابات بعد الانتهاء من الاختبار بحيث يخبر البرنامج عن أخطاء المتعلم.

بعض التطبيقات الخاصة بعمل التقويم الإلكتروني

هناك أنظمة إدارة تعلم توفر الاختبارات الإلكترونية مثل البلاك بورد والمودل وغيره.

ومن أبرز برامج تصميم الاختبارات على الانترنت

desktop Flash quiz maker

adobe flash

:ومن المواقع :

Google Docs

:برامج مجانية :

Hot Potatoes 6.2

Question Tools

QuizFaber

Qedoc Quiz Maker

:برامج تجارية :

QuizCreator 1.6

quizmaker 2

ViewletQuiz 2.0.5

Quiz Builder

Question Writer 2

Respondus 3.5

uTest

WebQuiz XP

eTesting

:برامج خاصة بالشبكات :

Test Maker 2.6

UniTest



في دراسة قام بها عطا الله (2016) هدفت لمعرفة اتجاهات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس نحو التقويم الإلكتروني ومعوقات تطبيقه. وقد تكونت عينة الدراسة من (350) طالبا وطالبة في المرحلة الجامعية ، و(150) أستاذاً جامعياً طبق عليهم مقياسي (الاتجاهات نحو التقويم الإلكتروني ، ومعوقات التقويم الإلكتروني) . وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود اتجاهات ايجابية نحو استخدام التقويم الإلكتروني لدى الطلاب والطالبات ، بينما وجدت اتجاهات سلبية نحو استخدام التقويم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس. كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود بعض المعوقات لاستخدام التقويم الإلكتروني لدى عينة الدراسة مثل توفير التجهيزات المناسبة ، ووجود وعي لدى أولياء الأمور ، وعدم ملائمة لقياس جميع المستويات المعرفية.

كما قام الجزوري (2017) بدراسة لمعرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف أدوات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام البلاك بورد. وتكونت عينة الدراسة من (86) عضواً من أعضاء هيئة التدريس. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود اتجاهات ايجابية نحو استخدام التقويم الإلكتروني.

وفي دراسة للروقي (2017) لمعرفة درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية لأساليب التقويم الإلكتروني. وقد تكونت عينة الدراسة من (249) معلماً في المرحلة المتوسطة. وكشفت نتائج الدراسة عن انخفاض مستوى استخدام التقويم الإلكتروني لدى عينة الدراسة.

قامت المسعودي (2018) بدراسة هدفت لمعرفة فاعلية استخدام ملف الانجاز الإلكتروني في منهج الفقه المطور على تحصيل الطالبات. وقد تكونت عينة الدراسة من (61) طالبة في المرحلة الثانوية قسمت إلى مجموعة ضابطة بواقع (31) طالبة ، (30) طالبة كمجموعة تجريبية. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية التي طبق عليها التقويم الإلكتروني.

إجراءات الدراسة

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة.

مجتمع البحث:

جميع معلمات المرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة نجران .

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (80) معلمة في المرحلتين والمتوسطة والثانوية ، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية.

أداة الدراسة:

مقياس فاعلية التقويم الإلكتروني من إعداد الباحث.

صدق المقياس: قام الباحث بعرض المقياس على عدد من المحكمين للتأكد من وضوح العبارات وقياس الهدف الذي أعدت الاستبانة من أجله.

ثبات المقياس: تم تطبيق المقياس على عينة تكونت من (30) معلمة ثم تم حساب الثبات من خلال معامل الفا كرونباخ وقد بلغ 0.619 ، وكذلك تم التأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية حيث بلغت قيمته 0.705

الأساليب الاحصائية:

قام الباحث باستخدام الأساليب الحسابية التالية:
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
معامل الفا كرونباخ لحساب الثبات.

نتائج الدراسة

تتناول الباحثة في هذا الفصل تحليل وتفسير إجابات العينة حول عبارات الدراسة ، وهي على النحو الآتي :

* هل ترى أن هناك عوائق مادية تحول دون استخدام أنظمة التقويم الالكتروني ؟

المتبين من الدراسة أن هناك عوائق مادية تحول دون استخدام أنظمة التقويم الالكتروني حيث أجاب 95% على السؤال بنعم وأجاب 5% فقط بلا .



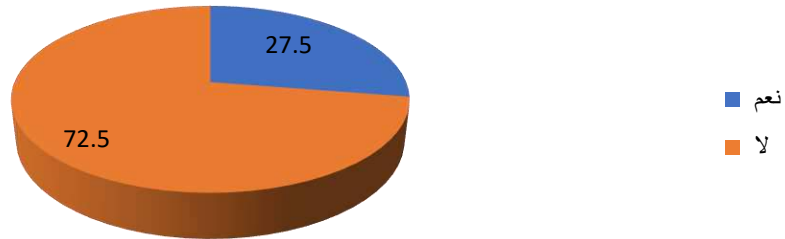
جدول (1)

النسبة	عدد التكرارات	هناك عوائق مادية تحول دون استخدام أنظمة التقويم الالكتروني .
95%	38	نعم
5%	2	لا

• هل ترى أن التقويم الالكتروني يتوافق مع المقررات الدراسية ؟

المتبين من الدراسة أن 72.5% من الآراء لا يتفقون على أن التقويم الالكتروني يتوافق مع المقررات الدراسية ، بينما يرى 27.5 % عكس ذلك .

هل ترى أن التقويم الإلكتروني يتوافق مع المقررات الدراسية ؟



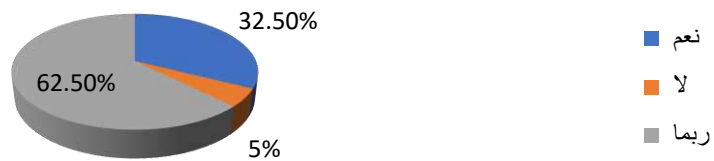
جدول (2)

هل ترى أن التقويم الإلكتروني يتوافق مع المقررات الدراسية ؟	عدد التكرارات	النسبة
نعم	11	27.5
لا	29	72.5

• هل المادة العلمية في المقررات يصعب تكيفها إلكترونياً ؟

المتبين من الدراسة أن 62.5% يرون أنه ربما تكون المادة العلمية في المقررات يصعب تكيفها إلكترونياً بينما يجاوب 32.5% بنعم ، ويجاوب 5% بلا .

هل المادة العلمية في المقررات يصعب تكيفها إلكترونياً ؟

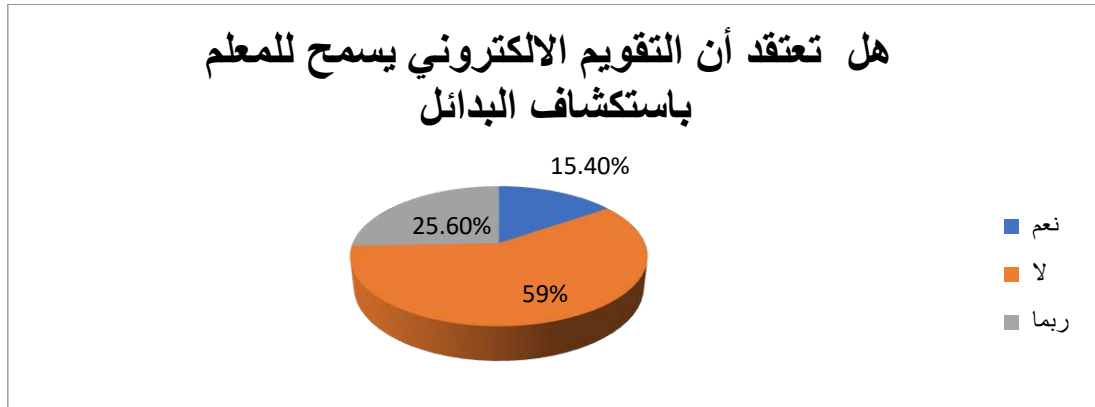


جدول (3)

هل المادة العلمية في المقررات يصعب تكيفها إلكترونياً ؟	عدد التكرارات	النسبة
نعم	13	32.5%
لا	2	5%
ربما	25	62.5%

• هل تعتقد أن التقويم الالكتروني يسمح للمعلم باستكشاف البدائل ؟

المتبين من الدراسة أن 59% لا يرون التقويم الالكتروني يسمح للمعلم باستكشاف البدائل ، بينما يجابوب 25% ربما ، ويجابوب 15.4% بنعم .

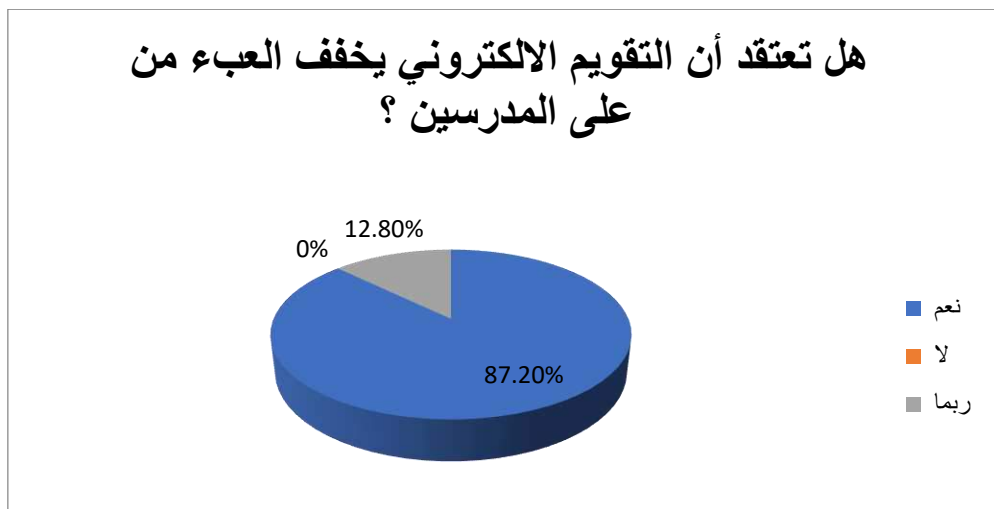


جدول (4)

هل تعتقد أن التقويم الالكتروني يسمح للمعلم باستكشاف البدائل ؟	عدد التكرارات	النسبة
نعم	6	15.4%
لا	23	59%
ربما	10	25.6%

• هل تعتقد أن التقويم الالكتروني يخفف العبء من على المدرسين ؟

المتبين من الدراسة أن 87.2% يعتقدون أن التقويم الالكتروني يخفف العبء من على المدرسين ، بينما يجابوب 12.8% ربما .



جدول (5)

هل تعتقد أن التقويم الالكتروني يخفف العبء من على المدرسين ؟	عدد التكرارات	النسبة
نعم	34	%87.2
لا	0	%0
ربما	5	%12.8

- هل تعتقد أن استخدام التقويم الالكتروني سوف يقلل من المحسوبة داخل البيئة التعليمية ؟

اتفقت جميع الآراء بنسبة 100% على أن استخدام التقويم الالكتروني سوف يقلل من المحسوبة داخل البيئة التعليمية



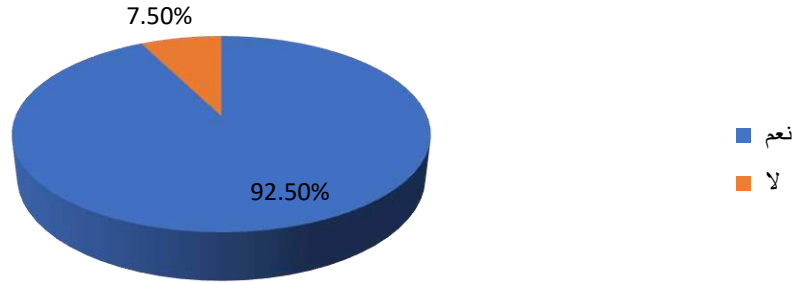
جدول (6)

هل تعتقد أن استخدام التقويم الالكتروني سوف يقلل من المحسوبة داخل البيئة التعليمية ؟	عدد التكرار	النسبة
نعم	39	%100
لا	0	%0

• هل تعتقد أن التقويم يؤثر بشكل إيجابي على أعضاء هيئة التدريس ؟

المتبين من الدراسة أن 92.5 % من الآراء جاوبوا بنعم ، بينما جاوب 7.5 % بلا .

هل تعتقد أن التقويم يؤثر بشكل إيجابي على أعضاء هيئة التدريس ؟



جدول (7)

هل تعتقد أن التقويم يؤثر بشكل إيجابي على أعضاء هيئة التدريس ؟	عدد التكرار	النسبة
نعم	37	92.5%
لا	3	7.5%

• هل هناك ارتباط بين التقويم الالكتروني وحافزية الطلاب نحو التعلم ؟

المبين في الدراسة أن 72.5 % جاوبوا بنعم ، بينما جاوب 27.5 % بلا .

هل هناك ارتباط بين التقويم الالكتروني وحافزية الطلاب نحو التعلم ؟



جدول (8)

هل هناك ارتباط بين التقويم الالكتروني وحافزية الطلاب نحو التعلم ؟	عدد التكرار	النسبة
نعم	29	72.5%
لا	11	27.5%

النتائج والتوصيات

تبين من خلال هذه الدراسة النتائج الآتية :

- هناك عوائق مادية تحول دون استخدام أنظمة التقويم الالكتروني .
- هناك ارتباط بين التقويم الالكتروني وحافزية الطلاب نحو التعلم
- التقويم الالكتروني لا يتوافق مع المقررات الدراسية .
- المادة العلمية في المقررات يصعب تكييفها الكترونياً .
- التقويم الالكتروني له فعالية كبيرة مع الطالبات .
- يؤثر التقويم الالكتروني على مستوى التحصيل الدراسي للطالبات .
- هناك أثر إيجابي للتقويم الالكتروني للطالبات .
- التقويم الالكتروني لا يسمح للمعلمة باستكشاف البدائل .
- استخدام التقويم الالكتروني سوف يقلل من المحسوبية داخل البيئة التعليمية.
- التقويم الالكتروني يخفف العبء من على المدرسين .
- التقويم يؤثر بشكل إيجابي على أعضاء هيئة التدريس .

توصيات الدراسة

- ضرورة استحداث برامج تقويمية الكترونية واستخدامها .
- وضع الأسس والخطط لاستخدام برامج التقويم الالكتروني .
- التحول التدريجي لإلغاء الاختبارات الورقية .
- إدخال العديد من المواد الالكترونية في بيئة التدريس .
- التحول التدريجي في مقررات التعلم التقليدية .
- تحفيز الطلاب نحو التقويم الالكتروني .



- ابو الفتوح ، خليل . (2011) . التقويم التربوي بين الواقع والمأمول ، الرياض : مكتبة الشقري للنشر والتوزيع .
- الجنزوري ، عباس عبدالعزيز . (2017) . اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف أدوات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام بلاك بورد في العملية التعليمية بجامعة الجوف. ندوة : التقويم في التعليم الجامعي ، مرتكزات وتطلعات.
- حمدي أحمد عبد العزيز (2008) . التعليم الإلكتروني، الفلسفة – المبادئ- الأدوات التطبيقات، عمان، دار الفكر.
- الروقي ، عبدالعزيز عوض ماطر.(2017). درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية لأساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الإمام محمد بن سعود.
- عادل بن سليمان المهنا (2012). الاختبارات الإلكترونية . موقع مجلة المعرفة almarefh.net
- عطا الله ، محمد إبراهيم.(2016). اتجاهات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصورة نحو التقويم الإلكتروني ومعوقات تطبيقه.مجلة دراسات تربوية ونفسية ، 90، 201-247.
- الغريب زاهر إسماعيل (2009) . المقررات الإلكترونية ، القاهرة : دار الفكر العربي .
- محمد السيد علي (2003) . تطوير المناهج الدراسية من منظور هندسة المنهج، القاهرة: دار الفكر العربي.
- محمد عبد الحميد(2005).منظومة التعلم عبر الشبكات.القاهرة.عالم الكتب .
- المسعودي ، خلود بنت أحمد. (2018) .فاعلية استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني E-porfolio في منهج الفقه المطور على تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة ، 193، 205-226.
- hung , s . (2007) . alternative EFL assessment : integrating electronic portfolios . university of indiana

Student-Generated Learning: A Constructivist Approach to Design Engaging Online Learning

D.R- Boshra Zawawi,
George Mason University
United States of America
bzawawi@gmu.edu

In 2020, higher education educators around the world were obligated by their institutions to move their classes online for the safety of their students and the community around them. Many educators, however, did not have the experience to teach online courses and are faced with challenging situations. For instance, they cannot provide students with an equal amount of attention, especially in large classes, while focusing on delivering the learning content. Educators with a limited eLearning experience might lack the tools and skills to create engaging learning environments. As a result, some students become passive learners and lurkers as they try to survive the instructor-centered or content-centered learning environments. Nonetheless, many researchers argued that implementing student-generated learning (SGL) allows students to actively engage in the learning process (Frisch, Jackson & Murray, 2013; Lazda-Cazers, 2010; Schuenemann & Wagner, 2014). Hence, the aim of this paper is to review the studies that explored the academic and social effects of SGL methodology on higher education students within multiple disciplinary areas in which online tools were used to construct the learning content.

Student-Generated Learning (SGL) Methodology

SGL is rooted in the constructivist theory. Constructivism approaches learning as a product of the mind; there is no one objective reality that learners acquire from an instructor. Rather, constructivists believe that humans learn through interacting with the world to create relevant meaning and to anchor new information with pre-existing ones (Ertmer & Newby, 1993; Jonassen, 1991). Synthesizing new and prior knowledge provides learners with meta-cognitive thinking skills that lead to new perspectives when attempting to solve problems (Ertmer & Newby, 1993). A constructivist-learning environment encourages learners to explore related resources and build their own coherent understanding of the situation in hand. Learning occurs in ill-structured context, which means that data is embedded in the learning content to create a complex learning environment (Medsker & Hold worth, 2001). Thus, in SGL environments, learners acquire the skills needed in the job market such as locating valid resources and constructing innovative solutions.



Effects of SGL on Students' Academic Skills

Multiple studies argued that courses promoting SGL influence student's ability to conduct online search and identify trustworthy resources (Carroll, Diaz, Meiklejohn, Newcomb, & Adkins, 2013; Lazda-Cazers, 2010; Schuenemann & Wagner, 2014). For instance, Schuenemann and Wagner (2014) found that students' blogging activity about climate change and its effects on multiple developing countries enhanced their skills to locate valid information online, cite properly to avoid plagiarism, and present concise information. Similar findings reported by Lazda-Cazers (2010) after conducting an intervention study prompting students to use a wiki collaboratively to generate the learning content for a Germanic Methodology college course. Lazda-Cazers (2010) concluded that toward the end of the course, students learned how to search the Internet for valid resources, cite and paraphrase, avoid bias, and post resources on wiki. Wiki was an ideal medium for this learning context because it fostered collaboration amongst students as they developed the learning content in an authentic environment.

Learning in an authentic environment means immersing learners into ill-structured real-world problems to enable them to use traditional tools and dive deeply to explore the situation is hand (Ertmer & Newby, 1993; Medsker & Holdeworth, 2001). Hence, learners can easily transfer new knowledge to the real-world because learning took place in the same context (Driscoll, 2005). Schuenemann and Wagner (2014) found that students blogging about global warming increased their awareness (54% to 92%) about this issue and its effects on the environment. This finding indicates that immersing students in real-life issues and encouraging them to collect data about critical topics have deeper effects on their attitudes and knowledge, rather than providing them with basic facts about global warming.

Students' Roles in SGL

Students play different roles within SGL environment based on their personalities and communication skills such as leading discussions and connecting with peers (Jimoyiannis et al., 2013). The diversity of the roles influences the development of an active learning community. Take for example the roles of provoker and knowledge generator; the former motivates peers to respond to questions where the later share information and answer questions from peers and the instructor is (Abdullah, Embi & Nordin, 2011). Abdullah et al., (2011) argued that there are two types of roles during online discussions: positive and negative. The positive roles consist of initiating discussions, solving problems, linking and citing valuable information, elaborating and wrapping discussions.

Students with negative roles, on the other hand, read peers' posts passively with rare contributions, flame discussions using inappropriate language, dominate discussions, and lurk from participating. The negative roles vary in the level of effect they compose on the learning community in general and on individuals in particular. For instance, lurkers can hinder the development of an engaging learning community, while flammers cause other participants to withdraw from the learning community (Abdullah et al., 2011; Jimoyiannis et al., 2013). In addition, students dominating more than 50% of discussions can prevent other members from participating (Abdullah et al., 2011).

Abdullah et al., (2011) argued that many students tend to lurk from participating in online learning during the first weeks due to unfamiliarity with people in the learning community. As students establish their social networking skills, however, their anxiety diminishes, and they start participating. Abdullah et al., (2011) refer to this stage as comfort zone in which students use informal language to address their peers. The presence of lurkers within a learning community might be related to reasons other than social anxiety such as laziness, time constraints, and family responsibilities. Thus, if a student ignored participating in online discussions for a long period, then it is likely that one of the second sets of factors caused his or her attitude (Abdullah et al., 2011). If the learning community is faced with negative participation, the main responsibility relies on the hands of instructor to alter and enhance contributions (Abdullah et al., 2011). Students can also minimize the effect of negative contributions through ignoring offensive comments and encouraging constructive participation. Hence, understanding the factors motivating or hindering students from participating in collaborative learning helps educators with developing successful learning experiences.

Instructor's Roles in SGL

Instructors play an important role in a constructivist learning. They are facilitators motivating learners to take ownership of their learning by defining real-world problems and setting their own objectives (Lazda-Cazers, 2010; Wheeler et al., 2008). The more students feel ownership of the learning process, the more they are motivated to acquire in-depth knowledge and less likely to dropout or lose interest of the subject matter (Mendenhall & Johnson, 2010). Frisch et al. (2013) reached the same conclusion after conducting a study requiring undergraduate students in a biology course to develop scientific questions utilizing Web 2.0 tools. Although the task was challenging for students, they were motivated to learn the skill of developing scientific questions in a student-directed inquiry. Some students formulated their questions around a scientific area not known by the instructor. Accordingly,

the instructor encouraged these students to achieve their desired goals and assigned mentors to direct their research. Hence, providing students ownership over their learning elevates their autonomy in structuring the learning process (Frisch et al., 2013; Kroop, Nussbaumer, & Fruhman, 2010; Mendenhall & Johnson, 2010).

Providing on-time help for learners (Jimoyiannis et al., 2013; Lazda-Cazers, 2010); guiding them through the learning process; redirecting their questions for deeper coherent understanding (Goh et al., 2014); encouraging them to cooperate with peers; exposing them to different resources and perspectives are characteristics of constructivist instructors (Ertmer & Newby, 1993). However, giving up the strict control of a classroom to allow for more interaction and collaboration among students is not an easy task as suggested by Lazda-Cazers (2010). Therefore, instructors interested in developing a learning community within their classes and engaging students in planning the learning content are encouraged to make a clear statement that this is a learning environment for both students and instructor. This type of statement prepares students for collaboration and encourages them to learn and share new techniques among the class (Wheeler et al., 2008). Moreover, Wheeler et al. (2008) suggested discussing the idea of collaboration and its impacts on students' assignments to ease students' anxiety.

SGL courses require a high-level of class structure and facilitation to eliminate students' possible confusion by the types of assignments (Goh et al., 2014; Lazda-Cazers, 2010). For example, providing a clear list of required assignments that indicates number and length of posts and comments, dividing workload adequately among groups and peers within each group, and establishing a clear grading rubric are basic components to ensure a successful learning experience (Lazda-Cazers, 2010). On the other hand, Jimoyiannis et al. (2013) suggested that the instructor should encourage students to take the responsibility of dividing the workload amongst their group using a guideline that outlines all required elements. Furthermore, assessing students' activities in a collaborative constructivist environment need to be placed around formative assessment rather than summative assessment. The formative assessment motivates learners to enhance their learning process and outcome and encourages them to establish self-regulated skills (Goh et al., 2014).

Web 2.0 and social media tools provide educators with invaluable opportunity to engage students in developing learning content in a collaborative environment. Frisch et al. (2013) defined Web 2.0 tools as “a suit of technologies that present the participatory approach to using the Internet as a medium for finding, organizing, managing and sharing sources of information” (p. 70). On the other hand, social media tools are “a group of Internet-based applications that build on the ideological and technological foundations of Web 2.0, and that allow the creation and exchange of User Generated Content” (Kaplan & Haenlein, 2010, p.61). The two definitions suggest that social media tools are part of Web 2.0 tools.

There are multiple online tools that support learners as they build an interactive learning environment around a shared interest. These tools include but are not limited to wikis, social bookmarking and networking sites, Weblogs, podcasts, video repositories, and tagging (Jimoyiannis et al., 2013; Mendenhall & Johnson, 2010; Frisch et al., 2013). The variety of these online tools can be challenging yet motivating for educators who are interested in implementing emerging technologies that support SGL (Mendenhall & Johnson, 2010; Frisch et al., 2013). The online tools can be integrated into a learning management systems (LMS) or used as separate tools to support classroom learning. Munguatosha, Muyinda, & Lubega (2011) survey showed that higher education students are open to accept both ways as long as they are provided with explanation of the benefits of social interaction. Incorporating technology with sound pedagogies to deliver the learning content requires educators to have open minds regarding new trends. Educators are advised to conduct extensive research on the different types of tools, their features, and level of required skills students need to have to effectively utilize an assigned tool (Lazda-Cazers, 2010). In addition, the course learning objectives should be the main component driving tool selection.

Some Web 2.0 tools are more popular than others for supporting student-content development such as wiki, Weblogs, and Google sites. Wiki is a key tool highlighted by many studies to foster collaboration on constructing knowledge and developing cooperative learning projects (Carroll et al., 2013; Lazda-Cazers, R., 2010; Frisch et al., 2013; Rockinson-Szapkiw, Pritchard, McComb-Beverage, & Schellenberg, 2013; Wheeler et al., 2008). Learners use wiki to collaborate on building a learning environment starting by searching for and sharing useful resources, posting text and media, editing and proofreading, and sharing information online (Ryan, Magro, & Sharp, 2011).

Less popular tools, however, can be implemented as sub-applications fostering the process of content development (Frisch et al., 2013). Mendenhall and Johnson (2010) suggested the use of online annotation tools, Adobe Acrobat for example, to promote students' literacy skills. As such, students highlight different types of online text and images, write comments, and invite peers to construct and share their ideas. They found that annotation tools improve students' ability to read comprehensively, think critically, and develop meta-cognitive skills. CiteULike (<http://www.citeulike.org/>) is another example of an innovative Web 2.0 tool that can be used as a medium to help students organize and share online resource, as well as create a hierarchy list of main and sub resources (Frisch et al., 2013). Educators can require students to use CiteULike as a sub-tool supporting the process of disseminating resources amongst peers.

Technical Support in SGL Environments

Assuming that students in the 21st century already have the knowledge to utilize different learning technologies (e.g. blogs and wikis) is misleading and might place the class in technical problems (Lazda-Cazers, 2010). Thus, instructors applying SGL should discuss the level of technical proficiency with students and encourage them to seek help from the instructor, peers, or technical professional staff if faced with problems (Goh et al., 2014; Jimoyiannis et al., 2013). Goh et al., (2014) and Mendenhall and Johnson (2010) suggested offering students guided training in order to familiarize them with the learning medium at the beginning of the course. The guided training encourages students to explore features of the learning medium and overcome any learning curve they might encounter before starting required assignments. Moreover, starting the class with icebreaker activities has positive influence on students as they build social interaction and trust, which then motivate them to share experience and background knowledge with peers. As students exchange information regarding their experiences, students with superior knowledge on utilizing the learning tool can be identified and contacted should peers need help (Goh et al., 2014).

Learning Activities in SGL Context

SGL environments promote collaboration and communication amongst students and between students and the course instructor to discuss existing information about real-life situations, search for alternative explanations, and establish new perspectives. Accordingly, authentic learning activities in SGL environments foster critical thinking skills that students

need to excel in academia and prosper in future career (Goh et al., 2014; Hardy, Bates, Casey, Galloway, Galloway, Kay, Kirsop & McQueen, 2014; Lazda-Cazers, 2010; Schuenemann & Wagner, 2014). The learning activities that support critical thinking skills provoke students to ask in-depth questions, debate different perspectives, defend their own views, and maintain skepticism rather than accepting resources as facts (Goh et al., 2014). Designing learning activities that foster peers' cooperation also affects students' critical thinking ability as they read peer's posts, synthesize, compare and contrast information. The process of sharing information among peers and constructing personal meaning occurs simultaneously within Web 2.0 tools, which feed into enhancing critical thinking skills (Goh et al., 2014). Hence, instructors are encouraged to select a tool that provides learners with great opportunities to collaborate on constructing projects synchronously and asynchronously based on their preferences.

Students in SGL environments are provided with opportunities to take ownership of their learning through self-directed learning activities (Kroop et al., 2010). In classes with writing assignments, for instance, learners participate in topic discussions, articulate different perspectives, develop persuasive essays, and enhance existing ones. These meta-cognitive learning activities support the development of an active self-regulated learner who starts the class with predefined learning objectives to meet class requirements and then reshape these objectives to feed into self-determined goals. Therefore, it is the role of the instructor to structure the class around learners rather than content and empowers learners to express their goals through flexible learning activities (Kroop et al., 2010).

There are various learning strategies that can be applied in SGL environments to encourage collaboration and critical thinking skills. Goh et al. (2014) argued that implementing Community of Inquiry (COI) in learning environments that utilize Web 2.0 technologies influence students' critical thinking and collaboration skills. As such, students investigate and solve problems using their understanding of information that they share among peers to establish mutual knowledge foundation. Furthermore, COI augment SGL because it fosters interactions among students as they develop meta-cognitive and social skills (Goh et al., 2014).

Similarly, Frisch et al. (2013) found that immersing biology students in a self-directed inquiry-based environment showed significant academic results. Students in their study reported increased knowledge about subject matter, enhanced skills regarding evaluating online resources, and utilizing Web 2.0 tools. The students were able to transfer biology facts into real-world situations by working with peers to create a website illustrating their

skills to thoroughly investigate biology related topics using valid online resources. Furthermore, the students were exposed to other groups' websites to expand their knowledge and to learn how to effectively criticize content (Frisch et al., 2013). Nevertheless, it is crucial for educators to define the learning objectives before selecting a learning strategy and align it with optimal tools. Goh et al. (2014) findings suggested that in order to establish a successful learning environment that implements Web 2.0 tools, it is essential for educators to first develop higher order learning outcomes and then design learning content and activities.

Designing SGL Environments

Designing a successful SGL environment using Web 2.0 tools requires careful and thoughtful planning, which can be time consuming for educators. However, the academic and career advantages mentioned previously in the paper are great motivations. Jimoyiannis et al. (2013) illustrated a sample process of designing student-generated learning using a blog as the main medium. The process consisted of five phases. In phase one, instructor prepares students for the learning environment through discussing the learning goals and the assigned individualized and collaborative learning activities. In phase two, students establish familiarization with blog to successfully develop the learning content. The next two phases focus on group-work and the process of acquiring the skills to locate, disseminate, and discuss valid resources among group members to construct knowledge. Finally, in phase five, students wrap-up their group-work and edit the formats to prepare for presentation.

Assessing SGL

Since learners develop their own understanding of the world, instructors in authentic learning environments should not apply a traditional learning assessment, which is based on reinforcement to evaluate the learning outcomes (Jonassen, 1991). Instead, evaluation should be based on assessing the validity of the learning outcomes and students' capability of generating alternative workable solutions (Duffy & Cunningham, 1996). Furthermore, using self-reflection and self and peer evaluation as assessment methods motivate learners to take ownership of the learning process and establish the concept of life-long learning. Asking students to evaluate their learning process motivates them to critically think about their learning progress and whether they developed a new way of knowing. The process of assessing personal learning requires students to approach information with new lenses, which can be challenging at first. However, as students become familiar with self-

evaluation, their critical reasoning and argumentation skills improve (Goh, Dexter, & Self, 2014).

Although peer evaluation is a valuable assessment tool in authentic learning environments, Carroll et al. (2013) reported that some students might develop fear and anxiety knowing that their work will be posted publicly for peer evaluation, commenting, and editing. As a result of this fear, students delayed their postings until the actual date of grading to minimize peer evaluation. To address this problem, the instructor provided students with sample postings and conducted a discussion session for students to ask questions and suggest multiple presentation options to compete with students who posted their work early in the semester. The process of modeling and competing improved the writing quality among students, encouraged them to compete on producing innovative pages within wiki, and boosted self-efficiency and satisfaction among students with early posts (Carroll et al., 2013; Jimoyiannis, Tsiotakis, & Roussinos, 2013). Toward the end of the course, students developed their social communication skills and were motivated to critically comment on peers' work because they accepted the same types of comments on their pages and found them to be constructive. Moreover, through reading and commenting on peers' work, students were exposed to different perspectives on the same topic, which opened their minds to accept new ideas and gain in-depth knowledge (Carroll et al., 2013).

Implementing self and peer evaluation foster students' critical thinking skills, which is a fundamental component in learner-centered environments (Goh et al., 2014; Wheeler, Yeomans & Wheeler, 2008; Wright, Dhanarajan, & Reju, 2009). Hence, measuring students' critical thinking can be accomplished through self and peer evaluation as mentioned earlier and also through the level of online literacy students develop while creating and posting information online.

Conclusion and Future Research

As students' role in higher education is shifting from being passive learners to taking the responsibility of their learning and engaging in the process of constructing knowledge (Johnson, Adams Becker, Estrada, & Freeman, 2014; Lazda-Cazers, 2010), SGL approach provides educators across disciplines the opportunity to empower their students with required skills to take full advantage of this learning environment and overcome any technical, communicational, or academic challenges. In addition, applying Web 2.0 tools to support the establishment of effective learning community elevates students' collaboration

and social communication skills as they address the learning activities using creative yet challenging approaches.

With that in mind, there is paucity of research exploring the effects of implementing Web 2.0 tools in higher education, especially in non-westernized cultures such as Saudi Arabia (Ryan et al., 2011; Wheeler et al., 2008) as well as the influence of students' and instructor's roles on the success of learning communities (Deng & Yuen, 2012; Jimoyiannis et al., 2013). There is little known whether individualized students in Saudi Arabian higher education institutions will succeed in a constructivist environment that requires collaboration and communication skills. How would they react to peers' edits and comments; what roles would they embrace as they work in group-projects; would they take the roles of lurkers or peripherals; and how would these roles affect other group-members. Moreover, as higher education institutions are shifting towards providing online learning because of the COVID-19 pandemic, educators need access to best practices to design and develop effective SGL environments across different disciplines.

References

- Abdullah, A., Embi, M. A., & Nordin, N. (2011). The role of students in the development of a collaborative learning community through networked learning: A Malaysian perspective. *International Journal Of Learning*, 18(1), 347-360. Retrieved from <http://ijh.cgpublisher.com/product/pub.30/prod.3106>
- Carroll, J., Diaz, A., Meiklejohn, J., Newcomb, M., & Adkins, B. (2013). Collaboration and competition on wiki: The praxis of online social learning to improve academic writing and research in under-graduate students. *Australians Journal of Educational Technology*, 29(4), 513-525. Retrieved from <http://ascilite.org.au/ajet/submission/index.php/AJET/article/viewFile/154/607>
- Deng, L., & Yuen, H. K. (2012). Understanding student perceptions and motivation towards academic blogs: An exploratory study. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(1), 48-66. Retrieved from <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet28/deng.html>
- Driscoll, P. M. (2005). *Psychology of learning for instruction* (3rd ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Duffy, T. M., & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. *Handbook of research for educational communication and technology*. New York: Simon and Schuster Macmillan.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72. doi: 10.1111/j.1937-8327.1993.tb00605.x

- Frisch, J. K., Jackson, P. C., & Murray, M. C. (2013). Research and teaching: WikiED -- Using Web 2.0 tools to teach content and critical thinking. *Journal Of College Science Teaching*. 43(1), 70-80.
- Goh, W., Dexter, B. & Self, R. (2014). 4-stage online presence model: Model for module design and delivery using web 2.0 technologies to facilitate critical thinking skills. *International Journal on E-Learning*, 13(3), 251-272. Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved from <http://www.editlib.org/p/39528/>
- Hardy, J., Bates, S. P., Casey, M. M., Galloway, K. W., Galloway, R. K., Kay, A. E., Kirsop, P., & McQueen, H. A. (2014). Student-generated content: Enhancing learning through sharing multiple-choice questions. *International Journal of Science Education*, 36(13), 2180-2194. doi: 10.1080/09500693.2014.916831
- Jimoyiannis, A., Tsiotakis, P., & Roussinos, D. (2013). Social network analysis of students' participation and presence in a community of educational blogging. *Interactive Technology and Smart Education*, 10(1), 15-30. doi: 10.1108/17415651311326428
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). NMC horizon report: 2014 Higher education edition. Retrieved from <http://cdn.nmc.org/media/2014-nmc-horizon-report-he-EN-SC.pdf>
- Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology Research & Development*, 39(3), 5-14. doi: 10.1007/BF02296434
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business horizons*, 53(1), 59-68. Retrieved from <http://openmediart.com/log/pics/sdarticle.pdf>
- Kroop, S., Nussbaumer, A. and Fruhhman, K. (2010). Motivating collaborative learning activities by using existing Web 2.0 tools. Workshop at EC-TEL 2010, Barcelona, Spain. Retrieved from <http://mature-ip.eu/files/matel10/kroop.pdf>
- Lazda-Cazers, R. (2010). A course wiki: Challenges in facilitating and assessing student-generated learning content for the humanities classroom. *JGE: The Journal of General Education*, 59(4), 193-222. Retrieved from <http://muse.jhu.edu/journals/jge/summary/v059/59.4.lazda-cazers.html>
- Medsker, L. K., & Holdsworth, M. K. (2001). *Models and strategies for training design*. Silver Spring, MD: International Society for Performance Improvement.
- Mendenhall, A., & Johnson, T. E. (2010). Fostering the development of critical thinking skills and reading comprehension of undergraduates using a Web 2.0 tool coupled with a learning system. *Interactive Learning Environments*. 18(3), 263-276. doi: 10.1080/10494820.2010. 500537.
- Munguatosha, G. M., Muyinda, P. B., & Lubega, J. T. (2011). A social networked learning adoption model for higher education institutions in developing countries. *On The Horizon*, 19(4), 307-320. doi: 10.1108/10748121111179439

Rockinson-Szapkiw, A., J., Pritchard, T., McComb-Beverage, S., & Schellenberg, R. (2013). Promoting professional identity: A within group comparison of wiki-based and traditional assignments on school counseling students' learning, sense of community and computer anxiety. *British Journal of Guidance and Counseling*, 41(5), 559-572. doi: 10.1080/03069885.2013.773958

Ryan, S. D., Magro, M. J. & Sharp, J. S. (2011). Exploring educational and cultural adaptation through social networking sites. *Journal of Information Technology Education*. 10(1), 1-16. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=EJ930381>

Schuenemann, K., & Wagner, R. (2014). Using student generated blogs to create a global perspective on climate change. *Journal of Geoscience Education*, 62(3), 364-373. doi:10.5408/13-065.1

Wheeler, S., Yeomans, P., & Wheeler, D., (2008). The good, the bad and the wiki: Evaluating student-generated content for collaborative learning. *British Journal of Educational Technology*, 39(6), 987-995. doi:10.1111/j.1467-8535.2007.00799.x

Wright, C., Dhanarajan, G. & Reju, S. (2009). Recurring issues encountered by distance educators in developing and emerging nations. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(1), Athabasca University Press. Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewArticle/608>

دور التلعيب في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة جدة

أ. فيصل أحمد علي النشيري

إدارة تعليم جدة – المملكة العربية السعودية

Gotofaisal1@gmail.com

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور التلعيب في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة جدة. وتحقيقاً لأهداف الدراسة فقد استخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي القائم على المجموعتين التجريبية والضابطة. وتكونت عينة الدراسة من (100) طالباً تم اختيارهم بطريقة عشوائية من جميع طلاب الصف الثاني ثانوي الذين يدرسون في المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة. وقسمت العينة إلى مجموعتين إحداهما ضابطة بلغ عدد أفرادها (50) طالباً، والأخرى تجريبية وبلغ عدد أفرادها (50) طالباً. وظهرت النتائج وجود فروق يعتد بها إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند درجة ثقة (0.05) حيث كان مستوى المعنوية (0.001) للدرجة الكلية للغة الإنجليزية لصالح المجموعة الضابطة، وهذا يعني بأن أسلوب التلعيب لم يسهم تنمية مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة جدة. وقد وضعت آليات تنفيذية للتوصيات المقترحة للدراسة، وهي تأهيل معلمي اللغة الإنجليزية على استخدام أساليب التلعيب تأهيلاً جيداً، وتشجيعهم على الإبداع والمنافسة فيما بينهم. وتمديد زمن الحصة الافتراضية وإعطاء مساحة أكبر في مشاركات الطلاب وتفاعلهم أثناء الدرس. واعتماد تدريس الأطفال اللغة الإنجليزية منذ السنوات الأولى من الدراسة وبشكل جيد، حتى لا يجدوا صعوبة في تعلمها وهم في سن قريب من المرحلة الجامعية، وأخيراً تقييم منهج أسلوب التلعيب ومقارنته بالدراسات السابقة التي طبقت التلعيب ومواكبتها في المجال نفسه وتطويره.

الكلمات المفتاحية: التلعيب، تنمية مهارات اللغة الإنجليزية، منصة مدرستي (الفصول الافتراضية).

Abstract

This study aimed to identify the role of "Gamification" in the development of English language skills in high school students in Jeddah. To achieve the objectives of the study, the researcher used the experimental method with its semi-experimental design based on the experimental and control groups. The sample of the study consisted of (100) student selected randomly from all second-grade high school students studying in the public high schools in Jeddah governorate. The sample divided into two groups, one of them was a control group, with (50) student and the other was experimental group, with (50) student. The results showed that there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the control group at the level of (0.05) between the average grades of students of the experimental group and the control group, where the level of significance was (.001) for the total degree of English language skills in favor of the control group. This means that the role of gamification is useless in developing the English language skills of

high school students in Jeddah. Implementation mechanisms have been put in place for the proposed recommendations of the study, including qualifying English language teachers to use gamification methods well. Then, encourage them to creativity and competition among them.

Key words: Gamification, English language skills, Madrasati (Virtual Classes).

1. المقدمة والدراسات السابقة للبحث

بسم الله والحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله واله وصحبه أجمعين. يشهد العالم بأسره ما أحدثته الطفرة المعلوماتية من تنوع مصادر المعلومات بأشكالها وتشعب موضوعاتها وتداخلها، وبزوغ تخصصات جديدة تلبي حاجة الفرد المعاصر بالمعلومات المطلوبة بسرعة كبيرة ودقة مناسبة وشمولية على اختلاف موقعه الجغرافي. وقد أدى هذا التطور العلمي إلى ظهور أعراض سلبية على الجيل الناشئ، كتغيب القيم الأخلاقية وتوجيه الأفكار والسيطرة على المعلومات وقرصنتها، إلى غير ذلك. (الحديثي، والعنكي، 2019). لا شك أن إيجاد أسلوب واستراتيجية تحفيزية حديثة، تلبي احتياجات المتعلمين، قد تكون نوعاً من الإثارة، وحالة من النشاط التفاعلي داخل نفوس أبناءنا الطلاب، وذلك لرفع المستويات المعرفية لديهم والمهارات والتي هم بحاجة إلى تعلمها، وتشجيعهم على إنجاز المهام الموكلة إليهم، وخلق جو جميل من التنافس الشريف فيما بينهم لتنمية ما يتعلمونه في كل مرحلة تعليمية (زايد، 2018). ويعد أسلوب المحفزات التعليمية تعمل على إدماج الألعاب أو عناصر الألعاب ومبادئها في نشاط تربوي أو أهداف تدريسية من أجل الوصول إلى هدف تعليمي أو تحقيق كفاية خاصة أو عارضة. ويمكن القول بأنها أساليب تعليمية تهتم بتحفيز الطلاب. وتعرف المحفزات التعليمية بأنها أخذ عناصر الألعاب ومبادئها الحيوية وإضافتها على مختلف مناحي الحياة من أجل الوصول إلى هدف أو مغزى قد يكون فردياً أو جماعياً (القائد، 2015). ويعتبر توظيف التلعيب في التعليم شبه جديد، إذ أن المواقع الإلكترونية التعليمية تستفيد من عناصر اللعبة من أجل تحفيز مستخدميها ومساعدتهم على المشاركة بصورة أفضل وأنجح. فالمواقع التعليمية قادرة على الحفاظ على روح السباق لمستخدميهم وتقوية الاتصالات بينهما باستخدام التلعيب. فالتلعيب بشكل عام يحفز ويحسن التزام الطلاب نحو نشاط الدرس وله تأثير إيجابي على عملية التعلم والنجاح (Ozdamli, 2017). ويرى "بياجيه" أن للألعاب دوراً في النمو العقلي إذ تساهم بوضوح في بناء المعرفة كما أن هناك تفاعلاً مستمراً بين عمليتي اللعب والاستيعاب إذ يزيدان من اهتمامات المتعلم وكذلك يزيدان بناء التفكير (خليل، 2011). يتصل مفهوم التلعيب بالألعاب بشكل كبير، فقد عرفه (Michal, 2014) و (العصيمي، 2016) بأنه استخدام عناصر تصميم اللعبة في سياقات غير اللعب لتعزيز وتحسين سلوك المستخدم. وعرفه (Kapp; Blair & Mesch, 2014) أنه استخدام الميكانيكية القائمة على اللعب والجماليات وأسلوب التفكير باللعب لإشراك الأفراد وتحفيز العمل وتشجيع التعلم وحل المشكلات. وعرفه أيضاً (Bunchball, 2010) بأنه استخدام ميكانيكية الألعاب في أنشطة غير الألعاب بهدف التأثير على سلوك الأفراد. وعرفه كذلك (Gartner, 2014) بأنه مفهوم تطبيق ميكانيكية الألعاب وتقنيات تصميم الألعاب لإشراك وتحفيز الأفراد على تحقيق أهدافهم. وقد أشار (Stokes, 2014) أن التلعيب أن تأخذ مبادئ اللعب من الألعاب وتدمجها في الحياة اليومية لجعلها أكثر جاذبية. ويعتبر التلعيب أداة قوية لتحفيز المتعلم على الانتباه والتركيز، ويتم أدائه لدمج المرح مع التعلم، فيربط المتعلم من خلال فكرة اللعبة التي تشجعه على التقدم لإثارة الفضول لديه، ومعرفة المزيد حتى تصل إلى النهاية والاستمتاع بالتجربة والانخراط في الأنشطة التعليمية، فتصبح أكثر متعة وجاذبية وقابلة للتحفيز على إعادة التجربة وتكرارها (Arnold, 2014).

وقد توصلت الدراسات السابقة التي بحثت في التلعيب (Gamification) دوره في العملية التعليمية خصوصاً في مجال تعليم اللغات التي يعاني منها كثير من الطلاب. حيث أوردت دراسة (الشمري، 2019)

التعرف على فاعلية استخدام استراتيجيات التلعيب في تنمية الدافعية نحو تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة حائل واستخدم المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي إذا بلغ مجموع أفراد العينة 149 طالباً، مقسمين إلى مجموعتين، تجريبية وعددها (64) طالباً وضابطة وعددها (85) طالباً، واستخدم الباحث الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية، حيث توصل البحث إلى وجود فروق دالة احصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي، للاختبار التحصيلي للغة الإنجليزية ومقياس الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية وكلاهما لصالح المجموعة التجريبية.

وأوضحت دراسة (المحمود وآخرون، 2019) التي هدفت إلى التعرف على متطلبات إعداد دليل المعلم للتلعيب في التعليم. وقد تم اعتماد المنهج النوعي في هذه الدراسة من خلال إجراء المقابلات الفردية والجماعية مع معلمات التعليم العام في مدينة الرياض. وقد كشفت نتائج الدراسة عن عدد من المتطلبات لإعداد دليل المعلم للتلعيب في التعليم، والتي تضمنت المحاور الرئيسية التي ينبغي أن يتضمنها الدليل وشملت مفهوم التلعيب في التعليم ومميزات التلعيب في التعليم، وكذلك استخدام الأدوات الرقمية في التلعيب في التعليم. كذلك أظهرت النتائج الخصائص العامة التي يجب توفرها في الدليل بأن يكون مرشد للإبداع في التعليم، ووسيلة للتطوير الذاتي، ودليل نظري وتطبيقي للتلعيب في التعليم. وقد أوصت الدراسة على ضرورة الاهتمام بالتلعيب في التعليم، والعمل على تطوير قدرات المعلمين في توظيف التلعيب في التعليم من خلال الأدوات الرقمية.

وهدف دراسة (العتيبي، 2018) إلى الكشف عن درجة تطبيق استراتيجيات التلعيب لدى معلمات الحاسب الآلي بمنطقة الرياض بالإضافة إلى الكشف عن معوقات تطبيقها من وجهة نظرهن. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وإعداد استبانة لجمع البيانات وتوزيعها إلكترونياً على معلمات الحاسب البالغ عددهن (780) معلمة. وتوصلت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق استراتيجيات التلعيب لدى معلمات الحاسب، جاءت بدرجة كبيرة فيما يخص المنهج وطرق التدريس، يليه درجة تطبيق التلعيب فيما يخص الطلبة، كما تبين أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد البحث على وجود معوقات لتطبيق استراتيجيات التلعيب لدى معلمات الحاسب الآلي بمدينة الرياض.

وفي دراسة أجرتها (Alabbasi، 2018) تؤكد أهمية دور المعلمين في تعزيز استخدام التقنيات الحديثة كالتلعيب في العملية التعليمية، طبقتها على (47) معلماً، هدفت إلى الكشف عن تصوراتهم نحو توظيف تقنية التلعيب في التعلم الإلكتروني. تم استخدام استبيان من ثلاثة أقسام لجمع المعلومات، وأظهرت الدراسة نتائج إيجابية تجاه استخدام التلعيب في التعلم عبر الإنترنت وأكدت على أن هناك حاجة ملحة إلى مزيد من البحث في هذا المجال.

وسعت دراسة (الجريوي، 2019) إلى معرفة أثر التلعيب عبر الويب في التحصيل الأكاديمي والتفكير الإبداعي لطلبات المرحلة الابتدائية، وتمثلت عينة البحث من (60) طالبة من طالبات الصف الرابع مقسمة إلى مجموعتين، وتم تطبيق أدوات الدراسة وهي الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الإبداعي لتورانس، كما تم استخدام المنهج شبه التجريبي لمعرفة أثر المتغير المستقل وهو التعلم بالتلعيب في المتغيرات التابعة. وبالتحليل الإحصائي تم استخلاص نتائج تشير إلى ارتفاع مستوى التحصيل الأكاديمي والتفكير الإبداعي باستخدام التعلم بالتلعيب عبر الويب. بينما ذكر

(Michael, 2017) في دراسة تجريبية حول تنمية المخرجات التعليمية بالتلعيب بتطبيق اختبار تجريبي للنماذج الفعالة للتدريب المعزز للتكنولوجيا (TETEM)، كيف يمكن لتكنولوجيات مثل التلعيب أن تؤثر على التغيير في المسارات التعليمية والتنظيمية. وقد تم اختبار هذا النموذج بأسلوب التلعيب من خلال تحديد الفئة المستهدفة من المتعلمين لقراءة سيناريوهات تصف التعليم الحديث أو التعليم التقليدي في ترتيب عشوائي وتقييم مدى تكافؤ التدريبات الخاصة بهم. حيث أظهرت هذه الدراسة نتائج إيجابية كبيرة خلال تجربة ألعاب الفيديو والمواقف تجاه التعلم المستند إلى الألعاب.

وسعت دراسة (Ibrahim et al, 2018) إلى التعرف على إمكانية الاستفادة من استراتيجيات التلعيب في تحسين تطبيق مدخل التعلم المتمركز حول المتعلم بهدف التغلب على بعض تحديات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها مثل

طرق التدريس التقليدية المتمركزة حول المعلم والحواجز النفسية لدى الطلاب كالخوف والخجل مما يعوق تفاعل الطلاب والمشاركة الإيجابية في تعلم اللغة. توصلت الدراسة من الناحية النظرية إلى إمكانية دمج استراتيجية التلعيب مع مدخل التعلم المتمركز حول المتعلم، والاستفادة منه في زيادة التفاعل والمشاركة وتشجيع الطلاب على المشاركة والممارسة والتدريب على اللغة.

أما دراسة (Ming-ShiouKuo, 2016) فقد تم تطبيق استراتيجية التلعيب، كونها تطور في استخدام آليات اللعبة أو العناصر في سياقات غير الألعاب لأغراض تعليمية أو تجارية. وتهدف هذه الدراسة إلى تطبيق التدرج على السياق الإلكتروني للترويج الأكاديمي والنشر. تم تصميم منصة عبر الإنترنت لإشراك أعضاء هيئة التدريس والطلاب في تشكيل مجموعات للنشر المشترك للمعرفة الأكاديمية. وقد تم جمع وتحليل البيانات الكمية والنوعية. وتناقش النتائج فيما يتعلق بأهم عناصر تصميم اللعبة، جنباً إلى جنب مع النتائج الإحصائية المتعلقة بالسلوكيات المشاركة التي أظهرها المشاركون. تكشف البيانات الكمية التي توفرها الأدوات التحليلية عبر الإنترنت دراسة سلوكيات المستخدمين، أن الاستكشاف قد يكون له القدرة على جذب المستخدمين وتحفيزهم.

وأثبتت (Bao, 2015) من خلال تصميم تطبيق لتعلم اللغة الصينية بأسلوب التلعيب فاعليته وإقبال الناس عليه، في حين أن كثيراً من الناس عزفوا عن تعلم اللغة عبر البرامج التعليمية لرتابتها. وأكدت دراسة (الرمادي، 2017) إلى فاعلية توظيف التلعيب في العملية التعليمية من خلال نقل المتعلمين من وضع الانطواء والخجل والإحباط إلى وضع الإيجابية والمشاركة والتعاون مع الزملاء.

وقد أظهرت نتائج دراسة (Leaning, 2015) أن استخدام التلعيب يعد نشاطاً مفيداً، وله نتائج إيجابية قيمة في رفع دافعية الطلاب. كذلك أوضحت دراسة (Behnke, 2015) أن تقنيات تصميم اللعب توفر فرصاً مشجعة للمتعلمين للاندماج في المواد التعليمية. وأثبتت دراسة (Dempsey, 2014) أن العملية التعليمية القائمة على برامج تعتمد على التلعيب قد أثبتت فاعليتها ولاقت استحساناً من المتعلمين ويمكن توظيف استخدام هذه البرامج لوضع استراتيجيات لرفع كفاءة التعلم في العملية التعليمية.

ويعتبر تعلم اللغة الإنجليزية من المواد الصعبة لدى كثير من الطلاب. ومما يسهل تعلمهم للغة، توفير معامل متخصصة مبتكرة تساعد المعلمين بأداء تعليمهم بمرونة وفاعلية في جوي مفعم بالتفاعل والرغبة للتعلم. كما أن لمعلم اللغة الإنجليزية دور في تهيئة بيئة تعليمية تفاعلية مناسبة من خلال إشباع حاجات الطلبة واستثارة دوافعهم الداخلية، وجعل تدريس مادة اللغة الإنجليزية شيقة ومثيرة للطلاب (الربايوي، 2017).

ففي دراسة حديثة قدمها (Khudoley, 2018) حول تعليم اللغة الإنجليزية عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle) أظهرت نمواً معرفياً لطلاب باللغة الإنجليزية، وارتفاع مستوى الدافعية لتعلم اللغة، وقدرة المعلم على أداء الدرس بشكل مريح، بالإضافة إلى تكوين تغذية راجعة بين الطلاب والمعلمين.

وقد سعى كثير من الباحثين في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية وحل مشكلات الطلاب التي تصعب عليهم فقد قدمت دراسة (الحوالة والشهاب، 2019) برنامج تعليمي قائم على منحى تعليم اللغة التواصل في تحسين مهارة التحدث باللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج وأوصت الدراسة بزيادة الاهتمام بمهارة التحدث والسعي نحو تطبيق تعليم اللغة التواصل في تعليم الإنجليزية كلغة ثانية.

كشفت دراسة (Qismullah yusuf, 2018) فاعلية أثر تدريس الكتابة باللغة الإنجليزية للنصوص الروائية باستخدام وسائط Edmodo التعليمية من خلال التعلم المدمج على طلاب الصف العاشر في إحدى المدارس الثانوية في بانداتشي، إندونيسيا. وعلى الرغم من الردود السلبية القليلة في التحليل الكمي، إلا أن بعضهم كانوا يعانون من مشاكل في ضعف شبكات الانترنت في المناطق البعيدة عن المدن الرئيسية. لذا أوصت الدراسة بضرورة توفير الدخول الآمن والسريع لجميع الطلاب حتى يستفيدوا من هذه التقنية وتستمر العملية التعليمية.

وتلخيصاً لهذه الدراسات نجد معظمها قد اهتمت بدراسة استخدام استراتيجية التلعيب في تنمية الدافعية نحو مجموعة من المتغيرات كتعلم اللغة الإنجليزية وغيرها، كدراسة كلاً من (الشمري، 2019)، (الجريوي، 2019)، (Michael، 2017)، (Bao، 2015)، (الرمادي، 2017)، (Leaning، 2015)، (Behnke، 2015)، (Ming-ShiouKuo، 2016)، (Khudoley، 2018)، (الشهاب، 2019). بينما اهتمت دراسات أخرى بأهمية دور المعلمين في تعزيز استخدام التقنيات الحديثة كالتلعيب في العملية التعليمية كدراسة كلاً من (العنبي، 2018)، (العريني، 2019)، (Alabbasi، 2018)، (Yahaya، 2018).

وتعقيباً على الدراسات السابقة، فإن هناك أوجه من الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة: حيث تتشابه الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في منهج الدراسة حيث تستخدم الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي. وتتشابه كذلك في تنوع استخدام استراتيجيات التلعيب كونها تنمي المهارات وترفع مستوى الدافعية، خصوصاً في تعلم اللغة الانجليزية. وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث أسلوب وزمن التطبيق، إذ أنها لا تركز على تصميم برنامج تلعبي الكتروني بقدر ما تركز على تطبيق عناصر الألعاب بصورة مباشرة مع الطلاب من خلال الفصول الافتراضية التزامية. وتختلف هذه الدراسة كذلك في المعالجات الإحصائية، وأهداف الدراسة، كونها تقيس مهارات اللغة بصفة خاصة. ومن هذا المنطلق يمكننا القيام بطرق وأساليب مختلفة بالتلعيب، حيث نجعل المتعلم يستمتع بمبادئ الألعاب أثناء شرح الدرس ومشاركاته الإيجابية داخل الفصول الافتراضية وتميزه في أداء المهام المطلوبة منه. وكذلك في إثراء محتوى الدرس بحيث يحصل على نقاط -على شكل نجوم - يقوم بجمعها ليحصل على شارات أعلى من التميز، فتساعد النجوم على زيادة الدافعية في التركيز داخل الفصل الافتراضي والقيام بالمهام المطلوبة، مما يحصل له من دور كبير في تنمية مهارات اللغة الانجليزية.

كما أشار (Koivisto & Hamari, 2014) أن التلعيب هو الخيار لإشراك الناس في العادات الفردية والاجتماعية مثل ممارسة الرياضة والتعليم. ولا شك أننا الآن في زمن أصبح التعليم عن بعد أمراً حتمياً على الكبير والصغير، الغني والفقير، القريب والبعيد، وذلك بسبب اجتياح وباء كورونا المستجد "كوفيد 19" العالم بأسره. وقد أحدث وباء كورونا اضطراباً كبيراً على مستوى العالم أجمع. حسب تقرير منظمة "اليونسكو" أن انتشار الفيروس سجل رقماً قياسياً للأطفال والشباب الذين انقطعوا عن الذهاب إلى المدرسة والجامعات. ويشهد العالم حالة عارمة من إغلاق المدارس والجامعات مما سيؤدي إلى اضطراب تعليم أكثر من 500 مليون طفل وشاب آخرين وفق المنظمة (زايد، 2020).

وتلعب المملكة العربية السعودية دوراً بارزاً في تنمية مستقبل التعليم الالكتروني قبل جائحة كورونا وبعدها، وذلك عبر إنشاء "المركز الوطني للتعليم الالكتروني" الذي اعتمد إنشاؤه في 1439/1/17 هـ، وتوجهها المستقبلي في تطوير وتفعيل المعايير والعمليات اللازمة لحوكمة التعليم والتدريب الالكتروني، بهدف تعزيز الثقة في مخرجات التعليم الالكتروني (المركز الوطني للتعليم الالكتروني، 2020). وقد أنشأت وزارة التعليم منصة "مدرستي" كمحضر تعليمي الكتروني عن بُعد بديلاً للتعليم النظامي العام بحيث تتم العملية التعليمية عبر الفصول الافتراضية التزامية، مستخدمة أسلوب التلعيب للطلاب كمحفز وداعم للعملية التعليمية انظر الملاحق (6، 7). وكانت انطلاقتها في 1442/1/11 هـ (هلال، 2020). وتعتبر الفصول الافتراضية غزواً إلكتروني، يلتقي فيها المتعلمين بمعلميهم عن طريق الانترنت وفي أوقات محدودة، يتوفر فيها العناصر الأساسية التي يحتاجها كلاً من المعلم والمتعلم، بهدف تكوين بيئة تعليمية تفاعلية مباشرة وغير مباشرة مفتوحة المجالات والاستخدامات بين المعلم والمتعلم (عشابي، 2017).

وما يميز الفصول الافتراضية هي أنها سهلة الاستخدام وبأقل التكاليف، ولا تحتاج إلى مهارات تقنية عالية، وتتيح التعليم في أي وقت أي مكان وأي ظروف كما هو الحال في هذا الوقت، وتغطي أعداد كبيرة من المتعلمين في مناطق جغرافية مختلفة وتدعم التعليم التفاعلي المستمر، وتشجع المتعلمين على المشاركة دون خوف أو قلق، مع إمكانية مشاهدة الدروس

السابقة. فهذه الفصول رفعت على المعلم أعباء ثقيلة كالمراجعة والتصحيح ورصد الدرجات والتنظيم، وكذلك وفرت له حجم كبير من المعلومات عبر المكتبات الرقمية وفضاء شبكات الانترنت (التلواتي، 2014).

ومع هذا كله يعتبر الانفجار المعلوماتي من العوامل المساعدة على تطور الفصول الافتراضية، فالمعلومة لم تعد هي الهدف بقدر ما هو مهم كيفية توصيلها والاستفادة منها، بأساليب مبتكرة وجذابة، تكسر الروتين التعليمي التقليدي وتحفز نشاط وانتباه الطالب طوال الحصة الدراسية. ولا بد على المعلم من تحديد مهارات التدريس الفعال، والأسلوب المتبع لتنمية تلك المهارات، للخروج بصورة علمية واضحة ومشوقة للطلاب تزيل الصعوبات التي ربما يواجهها الطلاب مثل صعوبات تعلم اللغات (المنتشري، 2011).

وتوصل الباحث بعد هذه القراءات الأكاديمية، والعمل الميداني، إلى اتباع أسلوب التلعيب داخل الفصول الافتراضية وعبر منصة "مدرستي" التعليمية لتنمية مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية، من خلال تطبيق عناصر الألعاب التحفيزية التالية:

1. منح الطالب نجوم مقابل مشاركاته الإيجابية وتفاعله داخل الصف الافتراضي، تميزه في أداء الواجبات الدراسية، والأنشطة الإثرائية.
2. منح الطالب أوسمة مثل (VIP) و (CROWN)، مقابل جمعه عدد معين من النجوم.
3. إنشاء لائحة ترتيبية للطلاب الحاصلين على الأوسمة. انظر الملاحق (8).
4. ربط النجوم المحصل عليها بالدخول إلى مراحل أعلى. ويوضح جدول (1) آلية الاستخدام:

جدول (1)

المرحلة	المشاركة	الواجبات	الأنشطة الإثرائية
المرحلة الأولى وتمثل 2 درجتين للطلاب	يشارك الطالب مشاركتين إيجابية في الدرس = يحصل على نجمة في المشاركة	يتميز الطالب في حل الواجب مرتين = يحصل على نجمة في الواجبات	يثرى الطالب محتوى الدرس مرة واحدة بتميز = يحصل على نجمة في المشاركات الإثرائية
المرحلة الثانية وتمثل 5 درجات مع شهادة شكر مدرستي	يجمع الطالب 3 نجوم = يحصل على وسام VIP مع تسجيل إعجاب في منصة مدرستي	يجمع الطالب 3 نجوم = يحصل على وسام VIP مع تسجيل إعجاب في منصة مدرستي	يجمع الطالب 3 نجوم = يحصل على وسام VIP مع تسجيل إعجاب في منصة مدرستي
المرحلة الثالثة وتمثل 10 درجات مع شهادة شكر	يجمع الطالب 3 VIP = يحصل على وسام التاج مع تسجيل إعجاب في مدرستي	يجمع الطالب 3 VIP = يحصل على وسام التاج مع تسجيل إعجاب في مدرستي	يجمع الطالب 3 VIP = يحصل على وسام التاج مع تسجيل إعجاب في مدرستي

مشكلة البحث

من خلال ما لمسّه الباحث فترة تدريسه للمادة من إشكاليات متعددة على الطلاب، جعلت الباحث يبحث عن أساليب محببة ومشوقة للطلاب تخفف عنهم الخوف والملل، وتمنحهم جرأة وشجاعة في الدرس مما ينعكس على تنمية مهارات اللغة الإنجليزية. ومما سبق تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس:

- ما دور التلعيب في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة جدة؟
ويتفرع من هذا السؤال عدة أسئلة حول مهارات اللغة الإنجليزية وهي كالتالي:

1. ما دور التلعيب في تنمية مهارة الاستماع باللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة؟
 2. ما دور التلعيب في تنمية مهارة القراءة باللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة؟
 3. ما دور التلعيب في تنمية مهارة بناء قواعد اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة؟
 4. ما دور التلعيب في تنمية مهارة بناء المفردات باللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة؟
 5. ما دور التلعيب في تنمية مهارة الكتابة باللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة؟
- وللإجابة على السؤال الرئيس، وما يعقبها من فروع، سعى الباحث من خلال الدراسة للتحقق من الفرض التالي:

1. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست بأسلوب التلعيب) ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (والتي درست بأسلوب المحفزات التقليدية) في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية.
2. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست بأسلوب التلعيب) ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (والتي درست بأسلوب المحفزات التقليدية) في تنمية مهارة الاستماع في اللغة الإنجليزية.
3. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست بأسلوب التلعيب) ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (والتي درست بأسلوب المحفزات التقليدية) في تنمية مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية.
4. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست بأسلوب التلعيب) ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (والتي درست بأسلوب المحفزات التقليدية) في تنمية مهارة بناء المفردات في اللغة الإنجليزية.
5. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست بأسلوب التلعيب) ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (والتي درست بأسلوب المحفزات التقليدية) في تنمية مهارة بناء القواعد في اللغة الإنجليزية.
6. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست بأسلوب التلعيب) ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (والتي درست بأسلوب المحفزات التقليدية) في تنمية مهارة الكتابة في اللغة الإنجليزية.

3. أهداف البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى: معرفة دور التلعيب في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة جدة. وهذه المهارات هي الاستماع والقراءة وبناء قواعد اللغة وبناء المفردات وأخيراً مهارة الكتابة.

4. أهمية البحث:

تكمن أهمية أسلوب التلعيب في أنها تنمي الشخصية والسلوك وتساعد الطالب على التعلم وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وفقاً لإمكانياتهم وقدراتهم وهي أداة تواصل تعمل على تنشيط القدرات العقلية وتحسن الموهبة الإبداعية لديهم (عبدالحميد، 2006). لذا يمكن القول، إن تطبيق أسلوب التلعيب في مادة اللغة الإنجليزية سيساعد كثيراً في الخروج بعدة نتائج مهمة للدراسة وهي:

1. تطوير أساليب تدريس مهارات اللغة الإنجليزية وتوظيفها في التعليم عن بعد.
2. توجيه نظر معلمين اللغة الإنجليزية إلى توظيف التعلم بالتلعيب ورفع الملل والرتابة داخل بيئة التعلم الإلكتروني.
3. تنمية التحصيل العلمي لطلاب المرحلة الثانوية في مهارات مادة اللغة الانجليزية واكتشاف طاقاتهم وتوظيفها حتى يكونوا قادرين على الاندماج في التخصصات الجامعية المختلفة.

5. حدود البحث:

الحدود الموضوعية: نظراً لما تعيشه البيئة التعليمية في الزمن الحالي من ضرورة التعليم عن بعد بسبب تفشي مرض "كورونا" فقد حدد الباحث موضوعية البحث في دور التلعيب في تنمية مهارات مادة اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة. وكان تطبيق الدراسة داخل الفصول الافتراضية عبر منصة "مدرستي" التعليمية وطبقت على موضوع الوحدة الثانية من الكتاب المقرر "Mega Goal 3" والذي هو بعنوان (Crime Doesn't Pay).

الحدود المكانية: مدرسة ثانوية رضوى والتي تقع وسط مدينة جدة.

الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة الميدانية على طلاب الصف الثاني وقد تم اختيارهم اختياراً عشوائياً.

الحدود الزمنية: أجريت الدراسة التجريبية عن بُعد بسبب جائحة كورونا في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1442هـ.

6. مصطلحات البحث:

دور:

لغة: مهمة، ووظيفة: مثال: قام بدور رئيسي في المعركة، مثال آخر: دور الفعل في الجملة (عمر، 2009).

اصطلاحاً: هو نمط من الدوافع والأهداف والمعتقدات والقيم والاتجاهات والسلوك التي يتوقع أعضاء الجماعة أن يروه فيمن يشغل وظيفة ما أو يحتل وضعاً اجتماعياً معيناً.

إجرائياً: بأنه المهام والأعمال المنوطة بالتلعيب إجرائياً لتنمية مهارات اللغة الإنجليزية.

التلعيب:

لغة: مصدر: لعب / يلعب، فهو لاعب، والمفعول ملعوب – وتلعيب اشتقاق حديث في اللغة. (عمر، 2009).

اصطلاحاً: ذكر (Kapp, 2012) أن مفهوم التلعيب يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالألعاب، وعرفه بأنه استخدام ميكانيكا اللعب، وفكرة اللعب في تحقيق اندماج الأفراد، وتحفيز العمل، وتعزيز التعلم، وحل المشكلات.

إجرائياً: دمج عناصر الألعاب كالمستويات والنقاط، والمراحل التي تدفع الطلاب للاستمرار في التعليم لزيادة الدافعية والاندماج في الفصل لتعلم مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

تنمية:

لغة: مصدر نَمَى بمعنى الزيادة، والنماء، والكثرة، والوفرة، والمضاعفة.

واصطلاحاً: التغيير الإرادي الذي يحدث في المجتمع سواءً اجتماعياً، أم اقتصادياً، أم سياسياً، بحيث ينتقل من خلاله من الوضع الحالي الذي هو عليه إلى الوضع الذي ينبغي أن يكون عليه، بهدف تطوير وتحسين أحوال الناس من خلال استغلال جميع الموارد والطاقات المتاحة حتى تستغل في مكانها الصحيح، ويعتمد هذا التغيير بشكل أساسي على مشاركة أفراد المجتمع نفسه. (الدويكات، 2016).

إجرائياً: عملية تطور شامل أو جزئي مستمر يتخذ أشكالاً مختلفة تهدف إلى تعلم مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية بما يتوافق مع احتياجاتهم وإمكانياتهم.

مهارات:

لغة: مفرد مهارة وتعني: السهولة والسرعة والدقة (عادة) في أداء عمل حركي (قطب، 2002).

اصطلاحاً: القدرة على أداء وظيفة معينة، أو تحقيق هدف معين، وعرفت أيضاً بأنها أداء تكون على أشكالٍ (لفظية، عقلية، حسية، اجتماعية)، وهذه المهارة تحتاج إلى وقتٍ وجهدٍ وتدريب مقصود (الغامدي، 2011).

إجرائياً: القدرة على أداء وظائف تعلم اللغة الإنجليزية من قراءة وكتابة واستماع ومحادثة والالمام بمفردات اللغة والتعبير بها في شتى المجالات.

مادة اللغة الإنجليزية: هي أحد المواد الدراسية الإلزامية والتي تدرس في التعليم العام الحكومي لطلاب المرحلة الثانوية.

الفصول الافتراضية:

هي ما يطلق عليه الفصول الإلكترونية أو الفصول الذكية أو فصول الشبكة العالمية للمعلومات أو الفصول التخيلية، وتعتمد على التفاعل بين المعلمين والمتعلمين عن طريق الإنترنت في وقت واحد أو في أوقات مختلفة، للعمل على قراءة الدرس وأداء الواجبات وإجاز المشاريع (الخليفة، 2003) وهي أحد عناصر بيئات تعلم الإلكتروني، ويمكنها الاتصال عبر الويب كما يمكن التلوج إليها أيضاً عبر بوابة أو استناداً إلى برامج تتطلب التحميل والتنشيط. ومثلها مثل الفصل العادي، يمكن للطلاب المشاركة وحل الواجبات وأداء الاختبارات والتفاعل مع الدرس وفهمه بصورة مباشرة وغير مباشرة. (التلواتي، 2014).

تعليم تفاعلي عن بُعد بنظام إدارة التعلم الإلكتروني، وبأدوات إثرائية متنوعة وفصول افتراضية بين الطلاب ومعلميهم. وهي بديل تعليمي تفاعلي للدراسة عن بُعد خلال الفصل الدراسي الأول، وتعتبر إحدى الرؤى الوطنية نحو التحول الرقمي (التعليم، 2020).

طلاب: يقصد بهم طلاب التعليم الحكومي العام في المملكة العربية السعودية.

المرحلة الثانوية: هي المرحلة الثالثة والأخيرة من مراحل التعليم العام وتشمل السنة العاشرة والحادي عشر والثانية عشر في النظام الدولي.

7. الأدب النظري للبحث

أ. التلعيب:

مفهومه وتعريفه: وصفه (Kickmeier-Rust, 2014) بأنه نهجاً واعداً لاستخدام إمكانيات تحفيزية قوية من ألعاب في الفصول الدراسية دون أن يتضمن أوجه القصور مثل انخفاض كفاءة التعليم وضعفه. وقد نشأ التلعيب كمصطلح في صناعة الوسائط الرقمية، ويرجع استخدامه في عام 2008، وتم تبني هذا المصطلح بعد النصف الثاني م عام 2010 (الشمري، 2019). وعرفه (Deterding, 2011) أنه تصميم، بدلاً عن الألعاب الجاهزة القائمة على التكنولوجيا، باستخدام عناصر تصميم الألعاب في سياقات غير الألعاب لتحقيق هدف مقصود غير المرح والترفيه. ويعرفه (القائد، 2015) بأنه منحى تعليمي لتحفيز المتعلمين على التعلم باستخدام عناصر الألعاب في بيئات التعلم بهدف تحقيق أقصى قدر من المتعة والمشاركة من خلال جذب اهتمام المتعلمين لمواصلة التعلم.

خصائصه ومميزاته: ويُعد التلعيب أداة قوية لتحفيز المتعلمين على الانتباه والتركيز، ويتم تطبيقه لدمج المرح مع التعلم فيربط المتعلمين من خلال فكرة اللعبة التي تحثه على التقدم من خلال زيادة الفضول لديه لمعرفة المزيد أو الفوز، وتصل في النهاية إلى الاستمتاع بالتجربة والانخراط في الأنشطة التعليمية، فتصبح متعة التفاعل بين المتعلمين من أهم مميزات التلعيب حيث أنها لا تقتصر على جذب المتعلم فقط بل تحفزه لإعادة التجربة وتكرارها (Brain, 2014). وتقدم الألعاب مكافآت وملاحظات فورية تشعر اللاعب بتحقيق إنجاز ما، لذا فإن التعلم بالتلعيب يؤثر على المتعلمين بشكل حقيقي، حيث أن كمال عناصر اللعبة تتجاوز السطحية وتركز على الاعتبارات الأعمق للألعاب مثل التحدي، والشعور بالسيطرة، اتخاذ القرار (Kapp K. , 2012). ذكر (Gressick, 2017) أن التلعيب يمكن أن يؤدي إلى التنظيم الذاتي للطلاب بواسطة توفير فرص لأداء الرقابة الذاتية، وتحقيق هدف التعلم، ويعزز دوافع التعلم حتى يحقق النجاح.

عناصر التلعيب: ذكر (Hunicke, 2014) أشهر عناصر التلعيب نعرضها في جدول (2):

جدول (2)

النقاط (Point)	المستويات (Levels)	لوحات المتصدرين (Leader-board)
التحديات (Challenges)	الأوسمة (Badges)	المكافآت (Rewards)

وذكرت (الزين، 2019) 4 عناصر أساسية تجعل التلعيب أكثر فعالية في العملية التعليمية وهي:

1. إعادة الممارسة (Retrieval Practice): حيث تعد محاولة استرجاع المعلومة مهارة مطلوبة من المتعلم للإجابة على سؤال من أسئلة تقنية التلعيب حول موضوع ما بدلاً من مجرد إعادة قراءتها أو الاستماع إليها.
2. استرجاع المعلومات في وقت معين (Spaced Retrieval): عندما يأخذ طلاب مسابقة عبر تقنية التلعيب، يتم تسليمها غالباً من خلال جهاز محمول وفي وقت معين.
3. الإثارة (Excitement): يقوم عنصر الإثارة في التلعيب بالمساعدة على إفراز الاندروفين وهي مسكنات الألم الطبيعية والتي يمكنها أيضاً خفض مستويات التوتر والقلق وخلق بيئة مثالية للطلاب.

4. التحدي (Challenge): يؤدي عنصر التحدي في التلعيب إلى جعل المترددين في تعليم محتوى صعب يبادرون في خوض تجربة التحدي لتحقيق هدف التلعيب.

مكونات التلعيب: ذكرت دراسة (عبد الحميد وآخرون، 2018) أن التلعيب يتضمن ثلاثة مكونات رئيسة وهي: الآليات المحركة للتفاعل (Mechanics)، وطبيعة التفاعل (Dynamics)، والجماليات (Aesthetics). ويمكن توضيح العلاقة بين تلك المكونات الثلاثة في جدول (3) كالتالي:

جدول (3)

ميكانيكيات التلعيب (Mechanics)	ديناميكيات التلعيب (Dynamics)	الجماليات (Aesthetics)
النقاط	تؤدي للحصول على المكافآت	الشعور بالمرح
التحديات	القيام بالمهام	الشعور بالمنافسة
المستويات	التقدم في المستوى	شعور التعبير عن الذات
لوحات المتصدرين	الحصول على ال مكانة	الشعور بالإنجاز
الأوسمة والنياشين	الحصول على الألقاب	الشعور بالفخر

أهداف التلعيب في التعليم: أوضحت دراسة (عبد الحميد وآخرون، 2018) أن التلعيب ليس إلا وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية، وله أهداف بدنية، كتدريب الحواس والعضلات والانسجام بين قنوات الاتصال في البدن. وللتلعيب أهداف معرفية في تنمية المهارات اللغوية والقدرات العقلية والتفكير والاستكشاف والابداع. وأهداف اجتماعية، في التواصل مع الآخرين، وتعلم النظام والقواعد والقوانين الاجتماعية. وكذلك أهداف وجدانية، في تعزيز الدافعية، والتعبير عن الذات، وتكوين الشخصية. بالإضافة إلى الأهداف المهارية، كتعلم مهارات السرعة والدقة وحل المشكلات.

إيجابيات التلعيب: ذكرت دراسات عديدة إيجابيات عدة يتميز بها التلعيب نوجزها في التالي:

1. التحفيز على التعلم الذاتي المستمر وإثارة الدافعية. وجعل التعلم أكثر متعة. 2. إتاحة التعلم بواسطة وسائل تعليمية مختلفة.
3. إعداد مجموعة مناسبة وغير محدودة من المهام للطلاب. 4. يقوم الطلاب بالمشاركة الإيجابية والفعالة في الحصول على المهارة والخبرة. 5. يتناسب هذا النمط مع مراحل التعليم المختلفة. 6. يمتلك هذا النشاط مشاعر المتعلم وأحاسيسه ويؤدي إلى زيادة الاهتمام والتركيز على النشاط الذي يمارسه. 7. التلعيب بصفة خاصة يجمع بين النوعين؛ التحفيز الخارجي، والدافعية الداخلية. فالتحفيز الخارجي يتمثل في المكافآت أو جمع النقاط أو تقدم المستويات، أما الدافعية الداخلية فتتمثل في الرغبة في تحقيق الإنجاز والإتقان والاستقلالية والشعور بالانتماء، بالإضافة إلى روح المنافسة والتفاعل الاجتماعي والتعاون مع الآخرين. (Yahaya, 2018) و(الجريوي، 2019).

سلبيات التلعيب: قد يؤدي التلعيب إلى نتائج سلبية مثل ضعف الإعداد والتصميم وعدم تطبيقه بالصورة المناسبة ومن أهم سلبيات التلعيب ما يلي:

1. تشتت الانتباه عن تحقيق هدف التعلم بحيث يكتشف الطالب ثغرات في اللعبة تحقق له النجاح.
2. التوتر الاجتماعي: في حالة ضعف التصميم قد يؤدي إلى التوتر الذي يصرف الانتباه عن التعلم.
3. المكافآت المادية: تعتبر المكافآت المادية من أكبر المخاطر التي تصرف الانتباه عن التعلم، وتُعدُّ المكافآت المعنوية كالشَّارات والنقاط والمراحل أكثر فعالية. (الجريوي، 2019).

الصعوبات التي تواجه التلعيب في التدريس: هناك تحديات في استخدام التلعيب في التدريس منها ما يلي:

1. الفصل الدراسي ومدى ملاءمته لإجراء اللعبة من حيث الاتساع ومرونة أثاثه وكثافته الطلابية وإمكاناته الأساسية، حيث يتواجد ما يقارب 50 طالباً في الفصل الواحد. 2. الطالب وخصائصه الأكاديمية والاجتماعية وقدرته سواءً الفائقة أو المتواضعة على إدراك العلاقة بين دوره في اللعبة والحياة الواقعية، ويتأثر ذلك بشخصيته وجنسه واهتمامه وتفاعله وأسلوبه المعرفي في اللعبة. 3. الكوادر التعليمية فنياً وإدارياً ومدى قبولهم التطوير التربوي والابتكار والتحديث في أساليب التدريب وتشجيع المعلم على ذلك مادياً ومعنوياً.

4. المعلم هو المخطط والمشرّف على اللعبة من أجل تحقيق أهدافها، وذلك يتمثل في مدى تمكنه من مهاراته وأدواره واقتناعه باستخدام الألعاب في التدريس، واستعداده للتجديد والابتكار في تدريس مادة تخصصه، وسنوات خبرته التدريسية وفهمه لأسس استخدام الألعاب في التدريس، وكيفية تقويم نتائج التعلم بها. 5. الألعاب ذاتها سواء كانت جاهزة أو مبتكرة من حيث موقف المعلم والمتعلم منها، وارتباطها بالمنهج وحاجات الدارسين لحاجات المعلم، وواقعيتها ووضوح فكرتها وأهدافها وقواعدها وإمكانات تنفيذها من حيث المواد الخام والأدوات ومصادر التعلم المصاحبة والوقت المتاح والتكلفة المادية والنفسية وآثارها المعرفية والوجدانية وقبل ذلك ما يستغرقه بناؤها وضبطها وتنفيذها من وقت.

ب. مهارات اللغة الإنجليزية:

مفهومه وتعريفه: تعرف المهارات اللغوية الأربع على أنها مجموعة من أربع قدرات تتيح للشخص إدراك وإنتاج لغة منطوقة لغرض التواصل الفعال بين الآخرين. وهذه المهارات هي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة. وعندما يتعلم الطفل الحديث بلغته الأولى، فإنه يتم اكتساب المهارات الأربع في الغالب بترتيب الاستماع أولاً، ثم التحدث، ثم القراءة وأخيراً الكتابة. فما يسمعه الإنسان، يتكلم به، وما يقرؤه، يكتبه (Post, 2020).

1. **مهارة الاستماع:** هي القدرة على تركيز الانتباه نحو المتحدث، لاستيعاب ما يرغب إيصاله إليك من آرائه وأفكاره. ومن فوائد هذه المهارة، أنها تظهر الاحترام للمتحدث والرغبة في فهم وجهة نظره، وتكسب علاقات الآخرين، وتنمي المعلومات حول الموضوع، وتعطي فرصة للتفكير وتحليل النتائج مع نهاية الحديث (فرصة، 2019).

2. **مهارة التحدث:** هي القدرة على التواصل الشفهي الفعال مع الآخرين للتعبير عن آراء حول موضوع معين، بعاطفة وفكر وإقناع (slideshare, 2002). ولكي يكون الحديث أكثر تأثيراً لا بد من عناصر أساسية تدعمه، مثل الإلمام بالموضوع والصدق في الطرح، والحماس والتفاعل لأهمية الموضوع والممارسة التي تزيل حاجز الخوف والرهبة وتكسبه الثقة والتأثير على الآخرين (عجيب، 2016). ولا شك أن بناء مفردات اللغة وانتقاء التراكيب اللغوية السهلة والمعبرة لها أثر كبير في الحديث الجيد والفعال. لذلك تم اعتمادها في كتب مناهج اللغة الإنجليزية المتطورة، جعلها الباحث أداة لقياس مهارة التحدث (Hill, 2020).

3. **مهارة القراءة:** هي القدرة على معرفة أشكال الحروف والكلمات والجمل والقدرة على تمييز الكلمات ولفظها بصورة صحيحة (الأسطل، 2010). وهناك عدة أشكال للقراءة نذكر منها، القراءة الجهرية والقراءة الصامتة وقراءة البحث عن معلومة. وتكمن فائدة مهارة القراءة في أنها تلبي الاحتياجات الإنسانية، فالبعض يعتمد على القراءة في التعلم، والبعض يتخذها طريقاً للوصول إلى وظيفة، وآخر يبحث عن طريقها إلى مستوى جيد من الأمان المعرفي وحل المشكلات. ولكي يجني القارئ ثمار القراءة الفعال، عليه التدرج في مستويات القراءة وألا يتعجل، فهناك عدة مستويات للقراءة تم تحديدها على شكل هرمي، تبدأ من الأسفل حتى رأس الهرم، وهي: 1. المستوى الحرفي، ويتضمن قدرة القارئ على التعرف على المعلومات والأفكار التي تم تحصيلها من النص. 2. المستوى التنظيمي، ويشمل القدرة على فهم الموضوع وكافة المصطلحات. 3. المستوى التفسيري والاستنتاجي، ويعتمد على قدرة القارئ على تحليل الشخصيات المتواجدة في النص، وتفسير المشاعر والتنبؤ بالنتائج والاستنتاجات.

4. المستوى النقدي، ويتضمن القدرة على الفصل بين المحتوى المكتوب هل هو واقعي أم غير حقيقي، أو من آراء الكاتب. 5. المستوى الإبداعي، وهو أعلى مستوى في هرم القراءة، ويعتمد على التنبؤ بالنهاية، وتوقع تسلسل الأحداث (Hassan, 2019).

4. **مهارة الكتابة:** عرفها (Blanchard and Root, 2004) أنها القدرة على الاتصال بالآخرين بشكل مكتوب للتعبير عن المشاعر والآراء بناءً على الخبرات السابقة. وفسرتها (شيشاني، 2018) أنها مهارة لغوية تمكن مالكها من تحويل أفكاره ومعلوماته إلى نص مكتوب لحفظها، ونشرها، والتواصل بها مع الآخرين. ويمكن اكتساب مهارة الكتابة بثلاث

- خطوات إبداعية: 1. يقرأ عدة مقالات لكتّاب بارزين ثم يكتب بأسلوب أكثر إبداعاً ومستقلاً عن الآخرين، يحكي مشاعره وأفكاره.
2. يكتب بأسلوب منطقي ومتسلسل الأحداث لكي يسهل على القارئ فهمه.
3. اختيار أبلغ الكلمات والمصطلحات الأدبية، التي تجذب القارئ إلى إتمام القراءة.

ج. الفصول الافتراضية:

مفهومها وتعريفها: سبق أن ذكرنا بأنها فصول ذكية أو فصول الشبكة العالمية للمعلومات أو فصول تخيلية، والتي تعتمد على التقاء المتعلمين والمعلمين عن طريق الانترنت في وقت واحد أو في أوقات مختلفة.

أنواع الفصول الافتراضية: تنقسم الفصول الافتراضية إلى نوعين رئيسيين هما:

1. الفصول الافتراضية المتزامنة (Synchronous) وهي شبيهة بالقاعات الدراسية، يستخدم فيها المعلم والطالب أدوات وبرمجيات مرتبطة بزمان معين، كغرف الدردشة مثل: paltalk و talkroom و centra.
2. الفصول الافتراضية غير المتزامنة (Asynchronous) يمكن تعريفها على أنها فصول الكترونية تكون عن طريق دخول الطلاب والمعلمين إلى شبكة الإنترنت في أوقات مختلفة ويدرسون محتوى معين ولكن لا يجتمعون في نفس الوقت. ومن البرامج غير المتزامنة نذكر: Black Board و Moodle و Caroline.

جوانب التميز في الفصول الافتراضية: تتميز الفصول الافتراضية بمميزات عديدة نذكر منها: سهولة الاستخدام، وإمكانية التعليم في أي وقت وأي مكان سواء بشكل فردي أو جماعي. وتميزها كذلك استمرارية التفاعل والاستجابة والمتابعة، رغم تكلفتها البسيطة وتغطيتها لأعداد كبيرة من الطلاب في مناطق جغرافية مختلفة وفي أوقات مختلفة. كذلك تشجيع الطالب على المشاركة دون خوف أو قلق. وتخفف على المعلم بعضاً من مهامه التدريسية.

جوانب الضعف في الفصول الافتراضية: هناك بعض نقاط الضعف في الفصول الافتراضية، لكنها ليست مبرراً لعدم استخدامها في العملية التعليمية، نذكر منها: أن يكون للطالب القدرة على استخدام الحاسوب، لكي يتمكن من إرسال واستقبال الملفات وتحريرها. وأيضاً توفر شبكة الإنترنت عالية السرعة. وتوفر محتوى تعليمي مناسب للنشر على المواقع باللغة التي يستوعبها الطلاب. ووجود نظام إدارة ومتابعة لنظام الفصول الافتراضية. (التلواتي، 2014).

8. منهجية البحث

استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي لقياس دور التلعيب في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة، حيث تم اختيار عشوائياً لمجموعتين، إحداها ضابطة (درست بدون أسلوب التلعيب الوحدة الثانية بالطريقة الالكترونية المتبعة داخل الفصول الافتراضية - وهي الكتاب التفاعلي- عبر منصة مدرستي)، وأخرى تجريبية (درست نفس الوحدة بأسلوب التلعيب وبالطريقة الالكترونية المتبعة داخل الفصول الافتراضية - وهي الكتاب التفاعلي- عبر منصة مدرستي). وقد تم تطبيق أداة البحث ألياً عن طريق نماذج جوجل (Google Form) على المجموعتين قبل وبعد تدريس الوحدة بصورة اختبار تحصيلي. وقد تطوع بتطبيق الدراسة على المجموعة التجريبية أحد معلمي اللغة الإنجليزية من حملة الماجستير في طرق تدريس اللغة الإنجليزية في المدرسة، وتطوع معلم آخر مثلاً طلابه المجموعة الضابطة في نفس المرحلة. وقام المعلمان بنشر الاختبارين القبلي والبعدي على طلابهما.

أ. أفراد البحث

تكون أفراد البحث من (100) طالباً من طلاب الصف الثاني ثانوي في مدرسة رضوى الثانوية التابعة لكتب تعليم وسط جدة. وكان اختيار أفراد البحث بالطريقة العشوائية، إذ أبدت إدارة المدرسة ومعلمي اللغة الإنجليزية رغبتهم في التعاون مع الباحث، انظر الملاحق رقم (4). وتم اختيار المجموعة التجريبية، من (50) طالباً. وكذلك المجموعة الضابطة، من (50) طالباً انظر جدول (4).

جدول (4)

المجموعة	عدد الطلاب	أسلوب التدريس
المجموعة الضابطة	50	الكتاب التفاعلي
المجموعة التجريبية	50	التلعيب + الكتاب التفاعلي
المجموع	100	من (245) طالب
النسبة المئوية	40.8 %	

ب. متغيرات البحث

اشتمل البحث على المتغيرات الآتية: **أولاً:** المتغير المستقل: أسلوب التلعيب.
ثانياً: المتغير التابع: مهارات اللغة الإنجليزية.

ج. أداة البحث

لتحقيق أهداف البحث تم إعداد اختبار تحصيلي في مهارات اللغة الإنجليزية المتضمنة في منهج (3 Mega Goal)، الوحدة الثاني وكانت عن موضوع (Crime Doesn't Pay). وهذا الاختبار من نوع الاختيار من متعدد بأربع بدائل، وسؤال واحد مقالي. وشمل على (5) أقسام لمهارات اللغة الإنجليزية: الاستماع والقراءة وبناء المفردات والقواعد تمثل التحدث، وأخيراً الكتابة.

د. صدق وثبات أداة البحث

للتحقق من صدق الأداة تم عرضها بصيغتها الأولية على (13) محكماً معظمهم من أهل الاختصاص. وطلب إليهم إبداء آرائهم في مدى وضوح أهداف الاختبار التحصيلي، وتحقيق الاختبار للأهداف التعليمية، ومناسبة الاختبار للموضوع الذي يتم تدريسه، ومناسبة الاختبار للفئة المستهدفة، وسهولة الأسئلة وفهمها ودقتها، ومناسبة عدد فقرات الأسئلة، ومناسبة توزيع الدرجات على الأسئلة، حيث تم وضع (درجتين لكل سؤال). وفي النهاية تم تعديل صياغة بعض الفقرات التي أوصى بها المحكمين بتعديلها، ليصبح الاختبار بصورته النهائية مكون (15) فقرة. وللتأكد من ثبات الأداة، فقد تم تطبيقه على (20) طالباً، ثم أعيد تطبيقها على نفس العينة، بعد مضي فترة زمنية تقدر بأسبوع. وتم استخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alfa)، إذ بلغت قيمة ألفا للمقياس (0.7) وهي نسبة أكبر من (0.7) القيمة الدنيا المقبولة للمعامل، مما يشير إلى ثبات الأداة فيما لو استخدمت لنفس مجتمع الدراسة تحت نفس الظروف التي أجريت فيها الدراسة، وهذا يعني أن الاختبار يتمتع بدرجة ممتازة من الثبات، ويمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة (انظر جدول 5-6).

جدول رقم (5) معامل ثبات ألفا كرونباخ لمحاوَر الدراسة (العينة الاستطلاعية: ن = 20)

البيان	القيمة
عدد العبارات	5
قيمة ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)	0.7

جدول رقم (6) الاحصاء الوصفي للعينة الاستطلاعية

المهارات	المتوسط	الانحراف المعياري
مهارة الاستماع	2.50	1.70
مهارة القراءة	3.20	1.99
مهارة المفردات	2.40	2.11
مهارة القواعد	1.70	1.87
مهارة الكتابة	1.40	1.14

المصدر: بيانات العينة الاستطلاعية

هـ. مراحل إجراءات الدراسة

مرت الدراسة بعدة مراحل:

أولاً: مرحلة الملاحظ والاحساس بالمشكلة وإيجاد حل لها وهو اتباع أسلوب تلخيصي ووضوح أثره.

ثانياً: مرحلة الاطلاع على الدراسات السابقة في هذا الشأن والخروج بتصور كبير عن طرق التلخيص وعناصره.

ثالثاً: مرحلة تصميم الأسلوب التلخيصي المناسب لمنصة مدرستي.

رابعاً: مرحلة تصميم الاختبار التحصيلي على نموذج جوجل ونشره للفئات المستهدفة.

خامساً: المرحلة الأخيرة وهي استقبال نتائج الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي في مهارات اللغة الإنجليزية من المجموعتين التجريبية والضابطة وتحليل النتائج عبر البرنامج الاحصائي (SPSS).

9. خلاصة نتائج البحث ومناقشتها

مهارات اللغة الانجليزية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ المعياري
الاستماع	المجموعة التجريبية	50	.9600	1.72568
	المجموعة الضابطة	50	1.8400	2.01383
القراءة	المجموعة التجريبية	50	.7200	1.38564
	المجموعة الضابطة	50	1.5600	1.99141
بناء المفردات	المجموعة التجريبية	50	1.1600	1.81108
	المجموعة الضابطة	50	1.8000	2.14761
بناء القواعد	المجموعة التجريبية	50	.6000	1.08797
	المجموعة الضابطة	50	1.3200	1.69561
الكتابة	المجموعة التجريبية	50	1.1200	1.81423
	المجموعة الضابطة	50	1.6000	1.85164
الدرجة الكلية	المجموعة التجريبية	50	3.2400	4.76192
	المجموعة الضابطة	50	6.8000	7.23935

هدفت الدراسة لقياس "دور التلخيص في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة جدة"، حيث تم القياس مرتكزاً علي خمسة مهارات رئيسية وهي: (الاستماع، القراءة، بناء المفردات، بناء القواعد، الكتابة) ومن ثم القياس على ضوء الدرجة الكلية للغة الإنجليزية التي تمثل مجموعة الدرجات التي تم الحصول عليها من جميع الدرجات التي يتحصل عليها الطالب في كل مهارة، وكذلك تم استخدام "اختبار ت للعينات المستقلة (T-Test - Independent Samples Test)، حيث تمت مقارنة نتائج الطلاب في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية و الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية مع الاختبار القبلي للمجموعة الضابطة والاختبار البعدي للمجموعة الضابطة، انظر جدول (7-8).

المصدر: المسح الميداني للباحث على عينة مكونة من 50 طالب

جدول رقم (7) نتائج التحليل الوصفي

t-test for Equality of Means					Levene's Test for Equality of Variances		ENGLISH SKILLS	
Std. Error Difference	Mean Difference	Sig. (2-tailed)	df	t	Sig.	F		
.37506	-.88000	.021	98	-2.346	.038	4.446	Equal variances assumed	الاستماع
.37506	-.88000	.021	95.753	-2.346			Equal variances not assumed	
.34310	-.84000	.016	98	-2.448	.022	5.447	Equal variances assumed	القراءة
.34310	-.84000	.016	87.437	-2.448			Equal variances not assumed	
.39730	-.64000	.110	98	-1.611	.202	1.647	Equal variances assumed	بناء المفردات

.39730	-.64000	.111	95.285	-1.611			Equal variances not assumed	
.28491	-.72000	.013	98	-2.527	.000	17.022	Equal variances assumed	بناء القواعد
.28491	-.72000	.013	83.499	-2.527			Equal variances not assumed	
.36661	-.48000	.193	98	-1.309	.948	.004	Equal variances assumed	الكتابة
.36661	-.48000	.193	97.959	-1.309			Equal variances not assumed	
1.22543	-3.56000	.005	98	-2.905	.001	12.198	Equal variances assumed	الدرجة الكلية
1.22543	-3.56000	.005	84.716	-2.905			Equal variances not assumed	

جدول رقم (8) "اختبارات للعينات المستقلة" (T-Test - Independent Samples Test)

وقد توصلت النتائج للآتي:

1. توجد فروق يعتد بها إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند درجة ثقة (0.05) حيث كانت المعنوية (0.38) **لمهارة الاستماع** لصالح المجموعة الضابطة، وهذا يعني بأن أسلوب التلعيب لم يسهم تنمية مهارة الاستماع لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة جدة، وأكثر من ذلك فإن الطلاب الذين لم يتم استخدام الأسلوب لهم مستواهم كان مرتفع عن المجموعة التجريبية.
2. توجد فروق يعتد بها إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند درجة ثقة (0.05) حيث كانت المعنوية (0.22) **لمهارة القراءة** لصالح المجموعة الضابطة، وهذا يعني بأن أسلوب التلعيب لم يسهم تنمية مهارة القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة جدة، وأكثر من ذلك فإن الطلاب الذين لم يتم استخدام الأسلوب لهم كان مستواهم مرتفع عن المجموعة التجريبية.
3. توصلت النتائج لعدم وجود فروق يعتد بها إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند درجة ثقة (0.05) حيث كانت المعنوية (0.22) **لمهارة بناء المفردات**، وهذا يعني بأن أسلوب التلعيب لتنمية مهارة بناء المفردات لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة جدة، لم تثبت النتائج وجود فروق واضحة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في رفع معدلات المستوى.
4. توجد فروق يعتد بها إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند درجة ثقة (0.05) حيث كانت المعنوية (0.00) **لمهارة بناء القواعد** لصالح المجموعة الضابطة، وهذا يعني بأن أسلوب التلعيب لم يسهم تنمية مهارة بناء القواعد لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة جدة، وأكثر من ذلك فإن الطلاب الذين لم يتم استخدام الأسلوب لهم كان مستواهم مرتفع عن المجموعة التجريبية.
5. توصلت النتائج لعدم وجود فروق يعتد بها إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند درجة ثقة (0.05) حيث كانت المعنوية (0.948) **لمهارة الكتابة**، وهذا يعني بأن أسلوب التلعيب لتنمية مهارة الكتابة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة جدة، لم تثبت النتائج على وجود فروق واضحة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في رفع معدلات المستوى.
6. أما عند قياس الدرجة الكلية لمهارات اللغة الانجليزية فقد وضح وجود فروق يعتد بها إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند درجة ثقة (0.05) حيث كان مستوى المعنوية (0.001) **للدرجة الكلية للغة الانجليزية** لصالح المجموعة الضابطة، وهذا يعني بأن أسلوب التلعيب لم يسهم في تنمية مهارات اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة جدة، بالإضافة إلى ذلك فإن الطلاب الذين لم يتم استخدام الأسلوب لهم كان مستواهم مرتفع عن المجموعة التجريبية. انظر الرسم البياني التالي. انظر الملاحق رقم (9).

أ. التوصيات:

خرجت نتائج الدراسة بأن استخدام أسلوب التلعيب في تنمية مهارات اللغة الانجليزية لطلاب المرحلة الثانوية في مدينة جدة لم يكن له دور إيجابي وذلك لعدة احتمالات منها:

1. ضعف أداء أسلوب التلعيب من قبل المعلم على المجموعة التجريبية، حيث يحتمل أن يكون المعلم قد واجه مشكلات خارجة عن استطاعته، كانقطاع النت أو ضعف الاتصال أو مشكلة في برنامج الفصول الافتراضية مما أعاق سيره في التدريس.
2. قلة زمن الحصة الافتراضية وكثرة عدد الطلاب، قد يعيق الطلاب عن المشاركة والتفاعل الجيد أو الاهتمام بها.
3. المنهج الذي يتم تدريسه ربما لا يتناسب مع خلفيات طلاب الصف الثانوي، كونه يدرس لأول مرة على الطلاب.
4. المستوى الدراسي للمجموعة الضابطة كان أعلى من المجموعة التجريبية

ب. آلية تنفيذها:

1. تأهيل المعلمين على استخدام أساليب التلعيب تأهيلاً جيداً وتشجيعهم على الابداع والمنافسة فيما بينهم.
2. تمديد زمن الحصة الافتراضية وإعطاء مساحة أكبر في مشاركات الطلاب وتفاعلهم أثناء الدرس.
3. اعتماد تدريس الأطفال اللغة الإنجليزية منذ السنوات الأولى من الدراسة وبشكل جيد، حتى لا يجدوا صعوبة في تعلمها وهم في سن قريب من المرحلة الجامعية.
4. تقييم منهج أسلوب التلعيب ومقارنته بالدراسات السابقة التي طبقت أسلوب التلعيب ومواكبتها في المجال نفسه وتطويره.

10. المراجع العربية

- أحمد الخوالدة و فايزة الشهاب. (2019). فاعلية برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في اكتساب مهارة التحدث باللغة الانجليزية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. دراسات العلوم التربوية.
- أحمد سالم وعادل سرايا. (2003). منظومة تكنولوجيا التعليم. الرياض: مكتبة الرشد.
- أحمد محمد زايد. (2018). دور آليات العولمة والهوية الذاتية في إدراك الأهمية والرغبة وقوة الدافع لتعلم اللغة الانجليزية لدى طلاب الجامعة. حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية - الحولية 39، الصفحات 9-106.
- أحمد مختار عمر. (2009). معجم اللغة العربية المعاصرة. القاهرة: عالم الكتب.
- أروى المحمود و ريم العبيكان و سارة العريني. (2019). إعداد دليل المعلم للتلعيب في التعليم. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، الصفحات المجلد(8)، العدد(5) ص 38-50.
- التعليم. (2020). منصة "مدرستي". تم الاسترداد من وزارة التعليم: <https://www.moe.gov.sa/ar/news/pages/mn-2020-876.aspx#:~:text=%D9%88%D8%AA%D8%AA%D9%8A%D8%AD%20%D9%85%D9%86%D8%B5%D8%A9%20%D9%85%D8%AF%D8%B1%D8%B3%D8%AA%D9%8A%20%D9%85%D8%B5%D8%A7%D8%AF%D8%B1%20%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%D9%8A%D8%A9,%D9%88%D8%AA%D8%AD>
- الشحات عثمان، أماني عوض. (2008). تكنولوجيا التعليم الإلكتروني. دمياط: مكتبة نانسي.
- المركز الوطني للتعليم الإلكتروني. (2020). عن المركز. تم الاسترداد من المركز الوطني للتعليم الإلكتروني: <https://nelc.gov.sa/nelc>
- آمال وهاب العنكي و هالة صلاح الحديثي. (April, 2019). مسارات الثورة المعلوماتية والتكنولوجيا وأثارها على حقوق الانسان. تم الاسترداد من ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/332539273_msarat_althwrt_almlwmatyt_waltknwlwjya_wat_harha_ly_hqwq_alansan
- أماني الرمادي. (2017). استخدام تقنيات وقواعد الألعاب في تحقيق الأهداف الجادة وتفعيل Gamification في الشبكات الاجتماعية في تعليم علوم المكتبات: مقرر "التحليل الموضوعي المتقدم" بجامعة الاسكندرية نموذجاً. المؤتمر الثامن والعشرون للاتحاد العربي لمكتبات والمعلومات بعنوان : شبكات التواصل الاجتماعي وتأثيراتها في مؤسسات المعلومات في الوطن العربي، مصر، الصفحات 1-33.
- إيمان قطب. (2002). مهارات الأداء اللغوي. شاه عالم ماليزيا: جامعة المدينة العالمية.



- بدر الشمري. (5، 2019). استراتيجيات التلعيب، دافعية التعلم، اللغة الانجليزية، المرحلة. مجلة كلية التربية، الصفحات 574-602.
- تامر الملاح. (16، 6، 2016). المحفزات التعليمية Gamification نقلة نوعية في نفسية الطلاب. تم الاسترداد من تعليم جديد: <https://www.new-educ.com/%d8%a7%d9%84%d9%85%d8%ad%d9%81%d8%b2%d8%a7%d8%aa-m&%d8%a7%d9%84%d8%aa%d8%b9%d9%84%d9%8a%d9%85%d9%8a%d8%a9?unapproved=55307oderation-hash=241497a12f4d76362684a5cf00d6f047#comment-55307>
- تهاني فواز أبوجريبان. (2018). أثر برنامج تدريسي قائم على المهمات التعليمية في تدريس اللغة الانجليزية في اكتساب طالبات الصف العاشر الأساسي للمهارات الاجتماعية. دراسات العلوم التربوية - المجلد 45 العدد 4 ملحق 6، الصفحات 426-406.
- حليمة يوسف المنشاري. (2011). برنامج تدريبي مقترح قائم على الفصول الافتراضية في تنمية مهارات التدريس الفعال لمعلمات العلوم الشرعية. جامعة الملك عبدالعزيز - رسالة ماجستير .
- رشيد التلواتي. (16، 10، 2014). ما هي الفصول الافتراضية Virtual Classrooms ؟ تم الاسترداد من تعليم جديد: <https://www.new-educ.com/%D9%85%D8%A7-%D9%87%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D9%81%D8%B5%D9%88%D9%84-D8%A7%D9%81%D8%AA%D8%B1%D8%A7%D8%B6%D9%8A%D8%A9-%4%D8%A7%D9%8virtual-classrooms>
- رقية عبید العتيبي. (2018). درجة تطبيق استراتيجيات التلعيب ومعوقات تطبيقها لدى معلمات الحاسب الآلي بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية. المجلة العلمية لكلية التربية - جامعة اسبوط، الصفحات 471-504.
- رياض الجارالله. (2015). أساسيات المحادثة باللغة الانجليزية. تم الاسترداد من يوتيوب: <https://www.youtube.com/watch?v=f8WoYB3Ldbg>
- ريم الجرف. (2010). مدى فاعلية التعليم الإلكتروني في تعليم اللغة الإنجليزية بالمرحلة الجامعية. تم الاسترداد من منتدى قسم الاعلام التربوي جامعة المنصورة: <https://e3lam2010.7olm.org/t5-topic>
- سمر الموسى. (2014). 5 خطوات لتعلم أساسيات الكتابة الأكاديمية. تم الاسترداد من مدونة سمر الموسى: <http://www.samar-almoossa.com/blog/p/4061>
- سناء الدويكات. (28، 11، 2016). مفهوم التنمية لغة واصطلاحاً. تم الاسترداد من موضوع: https://mawdoo3.com/%D9%85%D9%81%D9%87%D9%88%D9%85_%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%86%D9%85%D9%8A%D8%A9_%D9%84%D8%BA%D8%A9_%D9%88%D8%A7%D8%B5%D8%B7%D9%84%D8%A7%D8%AD%D8%A7%D9%8B
- سهام بنت سلمان محمد الجريوي. (2019). أثر التعلم بالتلعيب عبر الويب في تنمية التحصيل الأكاديمي والتفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس المجلد السابع عشر - العدد الثالث -، الصفحات 17-54.
- سهام سليمان العصيمي. (2016). قراءة تحليلية للتلعيب، المملكة العربية السعودية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الصفحات 18-38.
- عبدالمجيد عبدالعزيز الجريوي. (2010). تم الاسترداد من مدرسة الملك فيصل: <http://www.kfs.sch.sa/ar/sim.ht>
- عصام الحسن وهناء عشابي. (2017). واقع استخدام الفصول الافتراضية في برامج التعلم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جامعة السودان المفتوحة أنموذجاً. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، الصفحات 45-75.
- فاطمة مصطفى رزق. (2009). أثر الفصول الافتراضية على معتقدات الكفاءة الذاتية والأداء التدريسي لمعلمي العلوم قبل الخدمة. مجلة القراءة والمعرفة العدد 90 ، الصفحات 212-257.
- فتحي عبدالرحمن جروان. (2015). الموهبة والنفوق. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- فرصة. (2019). ماهي مهارة الكتابة ؟ وكيف اتعلمها؟ تم الاسترداد من فرصة: <https://www.for9a.com/learn/%D9%85%D8%A7-%D9%87%D9%8A-%D9%85%D9%87%D8%A7%D8%B1%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D9%83%D8%AA%D8%A7%D8%A8%D8%A9-%D9%88%D9%83%D9%8A%D9%81-%D8%A7%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%85%D9%87%D8%A7>



بوابة المستقبل. (2020). بوابة المستقبل. تم الاسترداد من بوابة المستقبل: <https://edu.moe.gov.sa/Wadi/FutureGate/Pages/default.aspx>

ماجد الغامدي. (30 4، 2011). مفهوم المهارات الحياتية. تم الاسترداد من الألوكة الاجتماعي: <https://www.alukah.net/social/0/31456/#ixzz53OBpEnzY>

محمود طوبا. (25 أغسطس، 2019). مهارة التحدث. تم الاسترداد من أبحاث دوت كوم: https://abhaskom.blogspot.com/2019/08/blog-post_47.html

محمود محمد الحفناوي. (2017). أثر استخدام الأنشطة الإلكترونية المبنية على مبدأ التلعيب (Gamification) في ضوء المعايير لتنمية المفاهيم الرياضية لدى التلاميذ الصم ذوي صعوبات التعلم. العلوم التربوية، (الصفحات 31-73).

مصطفى القايد. (12 1، 2015). ماهو التلعيب Gamification ؟ وماذا نعني بالتلعيب في التعليم ؟ تم الاسترداد من تعليم جديد: <https://www.new-educ.com/gamification-education>

هاني زايد. (17 3، 2020). التعلم عن بُعد» في مواجهة «كورونا المستجد. تم الاسترداد من scientificamerican: <https://www.scientificamerican.com/arabic/articles/news/distance-learning-versus-covid19>

هبة محمد عبد الحميد. (2006). ألعاب الاطفال الغنائية. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

هديل هلال. (2020). السعودية تعلن آلية عودة الدراسة للعام 2021 - 2022. تم الاسترداد من شروق: <https://www.shorouknews.com/news/view.aspx?cdate=15082020d91df2d72f99>

هند سليمان الخليفة. (2003). الاتجاهات والتطورات الحديثة في خدمة التعليم الإلكتروني دراسة مقارنة بين النماذج الأربعة للتعليم عن بعد. <http://www%2Cksu%2Cedu%2Csa/seminars/futureschool/index2.htm> موقع جامعة الملك سعود.

هند عبد الحميد الرباوي. (2017). أثر توظيف التطبيقات الذكية في تدريس اللغة الإنجليزية نحو بيئة جاذبة للتعلم. مؤتمر تكنولوجيا وتقنيات التعليم والتعليم الإلكتروني، (الصفحات 349-358). الشارقة - الامارات العربية المتحدة.

ياسر محمد الغريبي. (2008). اثر التدريس باستخدام الفصول الالكترونية بالصور الثلاثة (تفاعلي - تعاوني - تكاملي) على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة الرياضيات. جامعة ام القرى.

المراجع الأجنبية

- Arnold Brian J. (2014) Gamification in Education .annual American Society of Business and Behavioral Sciences (ASBBS) conference .Las Vegas, NV.
- Benwell, T. (2008) Learn English: Writing. Retrieved from English Club: <https://www.englishclub.com/about/team/tara-benwell.php>
- Brian J and Arnold (2014) Gamification in Education .Conference: annual American Society of Business and Behavioral Sciences (ASBBS).
- D Alabbasi(2018) Exploring Teachers Perspectives towards Using Gamification Techniques in Online Learning .Turkish Online Journal of Educational Technology ، (2) 17 ،pp.34- 45.
- D., Dichev C., Agre G & ،Angelova G. Dicheva .(2015) .Gamification in Education: A Systematic Mapping Study .Journal of Educational Technology & Society , Vol. 18, No. 3, page:75-88) International Forum of Educational Technology & Society.
- EF ENGLISH LIVE .(2020) .Ways to improve writing skills in English. Recovered from, EF ENGLISH LIVE: <https://englishlive.ef.com/ar-sa/blog/study-tips/ways-to-improve-your-english-writing-skills/>

- EF ENGLISH LIVE .(2020) .How to develop different English language skills across English Life School .
 Recoved from, EF ENGLISH LIVE: <https://englishlive.ef.com/ar-sa/blog/english-in-the-real-world/improve-english-skill/>
- Ibrahim Y. Abdelhamid and Kaseh Abu Bakar and Suhaila Zailani and Hazrati Yahaya .(2018) . The effect of manipulating learner-centered education on teaching Arabic to non-native speakers - survey previous studies. ASEAN Comparative Education Research Journal on Islam and Civilization (ACER-J) ، Volume 2(2) September 2018, 18-38. eISSN: 2600-769X.
- Juho Hamari and Jonna Koivisto and Harri Sarsa .(2014) .Does Gamification Work? A literature Review of Empirical Studies on Gamification47 .th Hawaii International Conference on System Science ، .(3034-3025)Hawaii.
- Julia, Natalia & Olentsova Khudoley .(2018) .NEW USE OF MOODLE TOOLS FOR DISTANCE ENGLISH LANGUAGE LEARNING (EXPERIENCE OF KRASNOYARSK STATE AGRARIAN UNIVERSITY)18 .th International Multidisciplinary Scientific GeoConference SGEM1 .(232-225) ،Krasnoyarsk state, Russia.
- K. A. Behnke .(2015) .Gamification in Introductory Computer Science .Colorado :ProQuest.
- Kapp, B. &. (2014). The gamification of learning and instruction fieldbook: ideas into practice. San Francisco, CA: Wiley.
- Kapp, K. (2012). The gamification of learning and instruction. gamebased methods and strategies for training and education.
- Koivisto & Hamari, J. (2014, 3 7). Demographic differences in. Computers in Human Behavior, pp. 35, 179-188.
- M Leaning (2015) A study of the use of games and gamification to enhance student engagement, experience and achievement on a theory-based course of an undergraduate media degree . Journal Of Media Practice ،page 155-170 .
- M. D., Hillemann, E. C & ،Albert, D. Kickmeier-Rust .(2014) .Gamification and Smart, Competence-Centered Feedback: Promising Experiences in the Classroom .International Journal of Serious Games,1 ،(1)doi:10.17083/ijsg.v1i1.7.
- Michal, J. (2014). Gamification in business and education – project of gamified course for university students. Developments in Business Simulation and Experiential Learning, pp. 41: 339-342.
- Ming-ShiouKuo & Tsung-YenChuang .(2016) .How gamification motivates visits and engagement for online academic dissemination – An empirical study .Computers in Human Behavior ،Volume 55, Part A, February 2016, Pages 16-27.

- N Richard and B Michael .(2017) .Enhancing instructional outcomes with gamification: an empirical test of the Technology-Enhanced Training Effectiveness Model .Computers in Human Behavior , Volume :71, pages 499-507.
- N. Khudolei .(2018) .Experience of using LMS Moodle tool» Lesson «in foreign language teaching, Science and education: experience, problems, development prospects:materials of the international scientific and practical conference .Krasnoyarsk State Agrarian University Krasnoyarsk, Russia .276-271 ,Recovered from URL: <http://e.kgau.ru/>
- Nevin. Westfall. Cherrington. Willig & Dempsey .(2014) .Gamification as a tool for enhancing graduate medical education .Postgraduate Medical Journal, 90.(1070)
- Ninoriya. S&et al. (2011). CMS, LMS and LCMS for elearning. IJCSI, International Journal of Computer Science, pp. 8(2), 644-647.
- Nunan, D. (2003). Practical English Language Teaching. New York: Mc Grawhill.
- Ozdamli, E. C. (2017). What "Gamification is and What is not". European Journal of Contemporary Education.
- R., Marc LeBlanc, Robert Zubek. Hunicke .(2004) .A Formal Approach to Game Design and Game Research. Recovered from https://www.researchgate.net/publication/228884866_MDA_A_Formal_Approach_to_Game_Design_and_Game_Research
- S., Dixon, D., Khaled, R. and Nacke, L. Deterding .(2011) .From Game Design Elements to Gamefulness: Defining“ Gamification .”the 15th international academic Mind Trek conference: Envisioning future media environments ,pp. (9-15).
- Stokes, Z. (2014). Integration of gamification into the classroom. UMI, p. No. 1556230.
- Wells, R. (2020). Benefits of Enrichment Activities. Retrieved from apolloafterschool: <https://apolloafterschool.com/benefits-of-enrichment-activities/>
- X Bao .(2015) .Applying Gamification into a Language LearningApplication, Master Thesis, Industrial Design Program, University of Lapland, Faculty of Art and Design .University of Lapland.
- Yunisrina Yusuf, Nirra Erdiana and Arif Rizky pratama Qismullah yusuf .(2018) .ENGAGING WITH EDMODO TO TEACH ENGLISH WRITING OF NARRATIVE TEXTS TO EFL STUDENTS .PROBLEMS OF EDUCATION IN THE 21st CENTURY, Vol. 76, No. 3.

التحول للتعليم الرقمي في القطاعات التعليمية بالمملكة العربية السعودية

الإستاذة / ابتسام بنت دغسان الزهراني

طالبة دكتوراه: جامعة الملك سعود

soomaa20101@hotmail.com

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مفهوم التعليم الرقمي، وعلى مبررات استخدام التعليم الرقمي، وعلى أهم التحديات التي تواجه تطوير التعليم الرقمي، وعرض تجربة المملكة العربية السعودية للتحول للتعليم الرقمي، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتوصل البحث إلى أن المستقبل سيكون للتعليم الرقمي في العالم لمواكبة التطور التكنولوجي، وأن هذا التحول للتعليم الرقمي سيتم بطريقة تدريجية وعلى مراحل متعددة، وأن المملكة العربية السعودية هي من الدول العربية الأولى التي تسعى لهذا التحول من خلال برنامج (بوابة المستقبل).

Abstract:

The aim of the current research is to identify the concept of digital education, the justifications for using digital education, the most important challenges facing the development of digital education, and the presentation of the Kingdom of Saudi Arabia's experience of the transformation of digital education. The descriptive analytical approach was used, and the research concluded that the future will be for digital education in the world to keep pace with technological development, and that this transformation of digital education will take place in a gradual manner and in multiple stages, and that the Kingdom of Saudi Arabia is one of the first Arab countries that seeks this transformation through the (Future Gate) program.

المقدمة:

نظراً لازدياد أعداد السكان في العالم بشكل كبير، والتطور التكنولوجي الهائل في مجال الاتصالات، وزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العام، والعالي حيث لم يستطيع التعليم التقليدي استيعاب جميع المتعلمين لضعف الإمكانيات المادية، والمعنوية كان لابد من توفير بدائل أخرى للتعليم العام، والعالي التقليدي وقد تمثل في التعليم الرقمي.

ويعد التعليم الرقمي أحد أشكال التعليم الفردي الحديثة المستخدمة في دول العالم حيث يساعد هذا التعليم على إيصال المعلومات للمتعلمين من خلال استخدام آليات الاتصال الحديثة كالحاسب الآلي، وشبكاته، ووسائطه المتعددة بأقصر وقت، وأقل جهد، وأكبر فائدة.

وبالتالي أصبح التحول للتعليم الرقمي ضرورة ملحة في جميع دول العالم نتيجة للتطور السريع الذي يشهده العالم بشكل عام والوطن العربي بشكل خاص، فقد أصبح من السهل نقل المعرفة إلى المتعلمين عبر الشبكات المحلية اللاسلكية أو غيرها عن طريق الوسائل التكنولوجية الحديثة.



ولذلك لابد من أن يرافق هذا التحول تطوير كل ما له صلة بالتعليم الرقمي من معلمين وفصول، ومدارس، وجامعات، وأجهزة الكمبيوتر، والشبكات الالكترونية، لضمان نجاح هذا التحول للتعليم الرقمي، بالإضافة إلى أن يكون هذا التحول بالتدرج، وبصورة مخطط لها للوصول للأهداف المرجوة من هذا التحول.

ويتضح مما سبق بضرورة تناول هذا الموضوع بالبحث لما له من أهمية كبيرة على مستقبل التعليم في العالم، حيث سيتم تناول مفهوم التعليم الرقمي، ومبررات استخدام التعليم الرقمي، والتحديات التي تواجه تطوير التعليم الرقمي في الوطن العربي، وتجربة المملكة العربية السعودية في التعليم الرقمي.

مشكلة البحث:

يشهد العالم الكثير من التغيرات على كافة الأصعدة السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والصحية، وأدى هذا التغير إلى تغير التعليم من التعليم التقليدي المقام في المدارس إلى تعليم رقمي لمواكبة التغير العالمي، حيث تحول دور المعلم من مقلي وملقن للمعلومات إلى موجه ومرشد للمتعلمين، وأصبح دور المتعلم نشط، ومتفاعل باحث عن المعلومات، ومعتمد على ذاته، لتحقيق الأهداف التعليمية التي وضعها المعلم، باستخدام التقنيات الحديثة المتنوعة، حيث يراعي هذا النوع من التعليم الفروق الفردية للمتعلمين، وينمي لديهم الشعور بالمسؤولية، والثقة بالنفس.

وتزداد الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة في ضوء التحول العالمي التقني، وقد تطرقت لذلك التحول العديد من الدراسات: كدراسة عبره (٢٠٢٠) حيث أشار إلى أن التعليم الرقمي يوفر أساساً فعالاً لتوحيد الاختلاف في المعلومات، والبيانات في البيئات التعليمية، والمدرسية، وغيرها، والهدف هو تثبيت، وتنفيذ هذا التعليم في سياقات مختلفة. ودراسة Sanmamed (٢٠٢٠) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الموارد التكنولوجية التي تشكل بيئاتهم التعليمية لتعزيز تطوهم المهني كمعلمين. ودراسة Patterson (٢٠٢٠) هدفت إلى التعرف على الأنواع الثلاثة لمصادر الفيديو التي يفضلها طلاب تقنية المعلومات للتعلم وإعداد الامتحانات في السنة الأولى الجامعية. ودراسة القحطاني (٢٠١٨) التي هدفت إلى التعرف على دور التعليم الرقمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم وانعكاس ذلك على قدراتهم التحصيلية وكيف يمكن استخدام أنماط التعليم الرقمي في الدروس وما جدوى تلك الدروس. ودراسة الزين (٢٠١٦) هدفت إلى معرفة فوائد التعليم الالكتروني (الرقمي) وكذلك معوقاته في عصر بدء ينفذ عن كتفه الأساليب التقليدية في التعلم والتعليم. ودراسة بو كريس (٢٠١٣) هدفت إلى التعرف على مستقبل التعليم بوسائل الاعلام في العصر الرقمي.

وبناءً على ما سبق ومن خلال شعور الباحثة بأهمية تناول التعليم الرقمي، وعلى حد علم الباحثة يعتبر هذا البحث من التوجهات الهامة على المستوى العالمي ومستوى الوطن العربي، وبالتالي يتحدد بحثي الراهن في دراسة مشكلة البحث المتمثلة في (التحول للتعليم الرقمي).

أسئلة البحث:

وينبثق من المشكلة العديد من الأسئلة الفرعية التالية:

- ١- ما مفهوم التعليم الرقمي؟
- ٢- ماهي مبررات استخدام التعليم الرقمي؟
- ٣- ماهي التحديات التي تواجه تطوير التعليم الرقمي؟
- ٤- ماهي تجربة المملكة العربية السعودية للتحول للتعليم الرقمي؟

أهداف البحث:

إن الهدف الرئيسي للبحث هو دراسة (التحول للتعليم الرقمي) ويتفرع من الهدف الرئيس الأهداف الفرعية التالية:

- 1- مفهوم التعليم الرقمي.
- 2- التعرف على مبررات استخدام التعليم الرقمي.
- 3- التعرف على أهم التحديات التي تواجه تطوير التعليم الرقمي.
- 4- التعرف على تجربة المملكة العربية السعودية للتحول للتعليم الرقمي.

أهمية البحث:

- 1- تنبع أهمية البحث من كونها تتناول موضوعاً هاماً من حيث الأهمية والموضوعية على حد علم الباحثة حيث تناول البحث قضية مجتمعية هامة في العصر الحالي وهي التحول للتعليم الرقمي.
- 2- تفيد المهتمين بالتعليم من مخططين ومطورين للمناهج لمراعاة التحول من التعليم التقليدي للتعليم الرقمي مواكبة للتطور العالمي.

منهج البحث: المنهج الوصفي التحليلي

وللإجابة عن أسئلة البحث:

مفهوم التعليم الرقمي:

وقد عرفه عبره (٢٠٢٠) بأنه تعلم يتضمن وسائط رقمية مختلفة مثل النصوص، والصور، ورسوم متحركة، والمحاكاة، وأدوات النمذجة في بيئة التعلم.

وعرفته الراشد (٢٠١٨) بأنه تعلم يحدث في بيئة رقمية تعتمد على استخدام الوسائط الالكترونية تستهدف إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب والانترنت لإحداث التعلم المطلوب وتقديم المحتوى وما يتضمنه من أنشطة ومهارات واختبارات وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

ويعرفه الزين (٢٠١٦) بأنه أسلوب من أساليب التعليم في إيصال المعلومة للمتعلم يعتمد على التقنيات الحديثة للحاسب والشبكة العالمية ووسائطها المتعددة مثل الأقراص المدمجة، والبرمجيات التعليمية، والبريد الالكتروني، وساحات الحوار والنقاش.

ويعرفه زيتون (٢٠٠٥) بأنه تقديم محتوى تعليمي إلكتروني عبر الوسائط المتعددة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع أقرانه سواء كان ذلك بصورة متزامنة أو غير متزامنة، وكذلك إمكانية هذا التعلم في الوقت والمكان وبالسعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلاً عن إمكانية إدارة هذا التعلم أيضاً من خلال تلك الوسائط.

ويتضح مما سبق اتفاق ما ذكره عبره، والراشد، والزين، وزيتون في أن التعليم الرقمي يحدث في بيئة تفاعلية، وتعتمد هذه البيئة على الوسائط الالكترونية المتعددة.

نتيجة لمواكبة التحول العالمي في جميع الجوانب الاقتصادية والسياسية والاجتماعية ظهرت العديد من المبررات للتحول للتعليم الرقمي منها:

- ١- ارتفاع تكاليف التعليم التقليدي من مباني ووسائل تعليمية ومرافق صحية بالإضافة لتدريب المعلمين كل ذلك يتطلب مبالغ ضخمة، فكان لابد من توفير بديل أقل تكلفة تمثل في التعليم الرقمي.
- ٢- تعزيز تعليم المعلمين من خلال توفير طرق التدريس الفعالة.
- ٣- ازدياد اعداد المتعلمين الراغبين في الالتحاق بالتعليم وعدم توفر الظروف الملائمة لإكمال تعليمهم كسكنهم في مناطق نائية بعيدة، أو عدم المقدرة المادية، أو عدم التفرغ للدراسة بسبب العمل.
- ٤- سهولة التواصل بين المعلم والمتعلمين في أي وقت وأي مكان وحتى خارج وقت الدوام الرسمي.
- ٥- إعطاء المتعلمين فرصة أكبر للحوار والنقاش من خلال طرح أسئلتهم واستفساراتهم عند انشاء غرف الحوار.
- ٦- التخلص من بعض المشكلات كعدم شعور المتعلم بالإحراج في حالة كانت إجابته خاطئة حيث يراعي التعليم الرقمي الخصوصية بين المعلم والمتعلم.
- ٧- استطاعة المتعلم التحكم بالوقت المناسب للتعلم دون الحاجة للذهاب إلى المدرسة.

التحديات التي تواجه تطوير التعليم الرقمي:

قد تظهر بعض العقبات والتحديات عند تطبيق التحول للتعليم الرقمي منها:

- نقص الخبرة لدى الأشخاص القائمين على التعليم الرقمي، ويمكن تجاوزها عن طريق تقديم الدورات المكثفة للمعلمين والمتعلمين والاداريين.
- بعض المشاكل التقنية مثل: ضعف الخدمات المقدمة من شركة الاتصالات فالاختياج أكبر بكثير من الخدمات المقدمة، بالإضافة إلى ارتفاع أسعار الاشتراك في خدمات الانترنت، وعدم توفر الشبكات في بعض القرى والهجر في بعض الدول العربية، والانقطاع المفاجئ للشبكة نتيجة لضعف الانترنت.
- صعوبة جذب انتباه المتعلمين طول فترة الدرس والمحاضرة لأنه سيشعر بالملل بعد خمس دقائق من بداية الدرس أو المحاضرة، ولحل تلك المشكلة لابد من استخدام الألعاب التعليمية وزيادة وتنويع الأنشطة التعليمية، واستخدام أساليب تقويم متنوعة، لجذب انتباه المتعلمين.
- بعض المراحل الدراسية كمرحلة رياض الأطفال، والمرحلة الابتدائية بحاجة التواصل المباشر والمستمر من قبل المعلمين لإتقان المهارات الأساسية كالقراءة، والكتابة، والحساب.
- عدم ملائمة هذا النوع من التعليم الرقمي لبعض الفئات كأصحاب الهمم (الاحتياجات الخاصة)، وذلك أن تعليمهم قائم على التدريب المباشر المتكامل، والتفاعلي باستخدام الوسائل التعليمية، والتعلم بالأقران، والنمذجة.
- ارتفاع أسعار أجهزة الحاسب الآلي، وعدم قدرة بعض الأسر على توفيرها لأبنائهم، حيث يمكن حل ذلك عن طريق تقديم أجهزة الكمبيوتر من قبل وزارة التعليم للمتعلم بداية العام الدراسي للأسر المحتاجة.
- مقاومة التغيير وصعوبة تأقلم المعلمين والمتعلمين لهذا النوع من التعليم لتعودهم على التعليم التقليدي. (جودت، ٢٠٠٣).

تجربة المملكة العربية السعودية للتحويل للتعليم الرقمي:

مما لا شك فيه أن المملكة العربية السعودية حريصة على مواكبة التطور العالمي المتسارع في كافة المجالات، حيث بدأت إصلاحات شاملة طالت كافة القطاعات منها مجال التعليم فهو الأساس الذي يؤهل المواطنين ليكونوا فاعلين في مجتمعهم ويضعون بصمة في تطوير وازدهار الدولة مواكبين بذلك التطور العالمي.

ومن هنا بدأت المملكة العربية السعودية في عملية التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الرقمي حيث تم تدشين برنامج (بوابة المستقبل) في عام ٢٠١٧م، حيث يعد هذا البرنامج أحد المبادرات التي تقوم بها وزارة التعليم بالتعاون مع شركة تطوير لتقنيات التعليم وذلك في إطار مرحلة التحول الوطني ٢٠٢٠، وضمن رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م، وقد كان من أهم أهداف هذه البوابة تحضير جيل للمستقبل قادر على تحليل المعلومات، والاكتشاف، والبحث، ويفكر بطريقة إبداعية، حيث لم يعد لطريقة التعليم التقليدية جدوى لأنها تركز على تلقين المعلومات وحشو العقل بالمعلومات، واهملت نواحي مهمة كال تفكير، والتحليل، والتفسير، والبحث والاكتشاف.

وسوف يعمل برنامج (بوابة المستقبل) على تعزيز الاستراتيجيات التربوية، ودعم فرص التعليم الذاتي، وتطبيق أساليب تربوية حديثة توجه البيئة التعليمية نحو الاستخدام الإيجابي للتقنية، حيث ستمكن البوابة المعلم من رفع الواجبات المنزلية، وأوراق العمل على المواقع، بالإضافة إلى الاختبارات الإلكترونية، وبنك الأسئلة، والخطة الفصلية، وسيتمكن من التواصل مع المتعلمين وأولياء الأمور، وسيتمكن المعلم من تقديم الدرس وتحضيره إلكترونياً، وهذا يسهل آلية متابعة عمل المعلمين من قبل المشرفين عليهم، وبالتالي يمكن المعلمين والمتعلمين والإدارة المدرسية من الاطلاع على البرنامج الأسبوعي واليومي، وجدولة الفصول الافتراضية للمتعلمين، ومعرفة الحضور، والغياب، والدرجات، وفي الوقت نفسه يمكن أولياء الأمور من متابعة أبنائهم بشكل مستمر.

أهداف بوابة المستقبل التابعة لوزارة التعليم السعودي:

- تطوير العملية التعليمية عبر التحول إلى بيئة تعليمية إلكترونية تفاعلية متكاملة والتخلص من أعباء البيئة الورقية التقليدية.

- تغيير النمط التقليدي للتعليم إلى نمط إلكتروني تفاعلي.

- توسيع عمليات التعليم والتعلم إلى خارج نطاق الفصل الدراسي والبيئة المدرسية.

- توفير بيئة تعليمية ممتعة بالتفاعل الإيجابي بين الطلاب والمعلمين.

- تمكين الطالب من المهارات الشخصية التي تجعله أكثر جاهزية للدراسة الجامعية وسوق العمل.

- الاستفادة من إقبال الطلاب على التقنيات الحديثة وتوجيههم للاستخدام الإيجابي لمنتجات التقنية (الذويخ، ٢٠٢٠، ١٧٣).

الدراسات السابقة:

يقوم هذا البحث على دراسة التعليم الرقمي ولذا قامت الباحثة بالاطلاع على الأدبيات التربوية العربية والأجنبية المرتبطة بعنوان البحث الحالي حتى يتم معرفة موضوعات الدراسات السابقة وأهدافها والمنهج المتبع وخطواتها، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات حسب تسلسلها الزمني:

دراسة بوكريسه (٢٠١٣) هدفت إلى التعرف على مستقبل التعليم بوسائل الإعلام في العصر الرقمي، ومواجهة تزايد الصراعات بالتربية الإعلامية، وماذا نقيم؟ وكيف نقيم؟ وكيف يتم إعداد المتعلمين لمواجهة أي مخاطر بأكثر قدر من الحيلة والحذر؟ والاهتمام بالقضايا الأساسية في الإعلام التربوي، وتوصل الباحث إلى أم الربط بين الإنسان والتكنولوجيات المتقدمة ونظام الاتصال هو ما يجعل عملية التعلم تمتد إلى خارج المدرسة بواسطة مشاريع فعلية تتعامل مع الواقع، وهو ما يسمح بتحفيز المتعلمين والمعلمين للاهتمام بالعمل والمساهمة في تطوير قدراتهم الفكرية والثقافية للعودة بمفهوم التعلم لمتعة العلم وهو ما يحقق فكرة المدرسة الحاملة (متعة التعلم) والذي هو ليس بجديد لأن التربية قديماً وفي مجتمعاتنا العربية كانت تعتمد أساساً في نظام تعليمها على العمل بمتعة التعلم ومع كبار السن أي المحترف مهنيًا، ولذا لابد من التركيز على أهم عنصر في عملية الاستثمار الرقمي وهو الإنسان في توظيف تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات.

دراسة الزين (٢٠١٦) هدفت إلى معرفة فوائد التعليم الإلكتروني وكذلك معوقاته في عصر بدء ينفذ عن كتفه الأساليب التقليدية في التعلم والتعليم، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي عبر عن هذه الظاهرة بمختلف أبعادها، وتوصل الباحث إلى أن هذا التعليم سوف يزدهر بشكل أكبر لما يوفره من راحة ومرونة للطالب والمعلم في الوقت نفسه.

دراسة القحطاني (٢٠١٨) هدفت إلى التعرف على دور التعلم الرقمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم وانعكاس ذلك على قدراتهم التحصيلية وكيف يمكن استخدام أنماط التعلم الرقمي في الدروس وما فائدة تلك الدروس، واحتوت عينة البحث على (٣٠) طالب ذوي صعوبات التعلم، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي والتحليلي الاستنباطي لتحديد آليات استخدام التعلم الرقمي بأنماط مختلفة في إعداد المعلم وتدريبه وتحليلها وتفسيرها، وقد أجرى الباحث اختبار تحصيلي، ومقياس اتجاه، وقد توصل الباحث إلى أن المعلم يجب أن لا يكتفي بالأسلوب التقليدي للتدريس وإنما عليه أن يحث الطلاب على البحث عن المعلومة هو بذاته ويتواصله مع الآخرين من خلال مواقع الانترنت وما يتوفر من مقاطع فيديو وأن ينعكس ذلك في العملية التعليمية مستفيداً من التعلم المعكوس والتعلم المدمج كي يواكب التطورات التقنية المتزايدة وتخفض حدة الصعوبات لديه.

دراسة سعيد (٢٠١٩) هدفت إلى التعرف على استراتيجيات التعليم الرقمي ودوره في تحسين المردود التربوي، ومنها: بناء موقع جيد على الشبكة العنكبوتية، وتحديد البرنامج التعليمي المستهدف، وتوفير دعم فعال وفوري وسريع للطلاب، وبناء شبكة تعليمية لكل الجامعات أو المدارس، وتوحيد النماذج المستخدمة في جميع البرامج التعليمية، وتهيئة الوسائل لتبادل المعلومات التقنية، وتنميط تصميمات البيانات مثال استخدام قاعدة بيانات مايكروسوفت SQL.

دراسة Sanmamed (٢٠٢٠) هدفت إلى التعرف إلى أي مدى يستخدم أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الموارد التكنولوجية التي تشكل بيئاتهم التعليمية لتعزيز تطورهم المهني كمعلمين، وتظهر أهمية البحث في التأثير المتزايد لبيئات التعلم كإطار لفحص فرص التعلم المتعددة التي يوفرها المشهد الرقمي المعقد، وقد تحديد البيانات العالمية التي تشير إلى استخدام الموارد التكنولوجية في ثلاثة أبعاد (الوصول إلى المعلومات وموارد البحث والإدارة، وموارد الإنشاء وتحرير المحتوى وموارد التفاعل والاتصال، بالإضافة إلى ذلك تم فحص تأثير المتغيرات المختلفة مثل الجنس، والعمر، وسنوات الخبرة في التدريس ومجال المعرفة، وقد استخدم الباحث المنهج الكمي المسحي، وقد تكونت عينة البحث من (١٦٥٢) عضو هيئة تدريس ينتمون إلى (٥٠) جامعة إسبانية، حيث تم إجراء تحليلات وصفية واستنتاجية (انوفا) وقد لوحظ استخدام معتدل للموارد التكنولوجية للتطوير المهني، بينما لوحظ من ناحية أخرى اختلافات كبيرة في جميع المتغيرات التي تم تحليلها، وتوصل الباحث إلى أن الحاجة إلى التعزيز على المستويين الفردي والمؤسسي بيانات تعليمية أكثر إثراء بطريقة يمكن لكل أستاذ تسخير فرص التعلم التي يوفرها المجتمع الشبكي.

دراسة الراشد (٢٠٢٠) هدفت إلى التعرف على اتجاه معلمات الروضة نحو استخدام التعلم الرقمي ومعرفة درجة امتلاك مهارات التعلم الرقمي لديهن، وتكونت عينة المعلمات من (١٢٠) معلمة من روضات بمناطق مختلفة بمدينة الرياض، وقد اعد الباحث استبانة تتضمن محورين أساسيين بعد التأكد من صحتها وثباتها، حيث يقيس المحور الأول اتجاهات المعلمات نحو التعلم الرقمي، ويحدد المحور الثاني مدى توافر مهارات التعلم الرقمي لدى المعلمات، ولمعالجة البيانات إحصائياً تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وتوصل الباحث إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو التعلم الرقمي حيث بلغ المتوسط الحسابي العام على محور الاتجاه (٢,٤٩) من أصل (٣) درجات، واتضح من خلال تحليل النتائج توافر مهارات التعلم الرقمي لدى معلمات الروضة عينة البحث حيث بلغ المتوسط الحسابي العام على محور المهارات (٢,٥٦) من أصل (٣) درجات.

دراسة Patterson (٢٠٢٠) هدفت إلى التحقق من الأنواع الثلاثة لمصادر الفيديو وأيها إضافية الموارد التي يفضلها طلاب تقنية المعلومات (IT) للتعلم والتحضير للامتحانات. وقد قدم الباحث ثلاثة أنواع من مصادر التعلم بالفيديو لدعم تقديم دورة تكنولوجيا المعلومات في السنة الأولى الجامعية. وقد تم تجميع البيانات الكمية حول التفاعل مع كل مورد فيديو من خلال نظام إدارة التعلم، وقد تم استخلاص المزيد من الأفكار من استطلاع عبر الإنترنت للطلاب وتم دمج ذلك مع البيانات التي تم الحصول عليها من استطلاع تقييم الطلاب المؤسسي. وقد توصل الباحث إلى أنه تمت مشاهدة مقاطع الفيديو القصيرة المتميزة مرات أكثر من المحاضرات الكاملة، واتفق ٨٥٪ من الطلاب على أن مقاطع الفيديو القصيرة الممتازة كانت أكثر فائدة وفعالية من تسجيلات المحاضرات الأطول والأقل جودة لتعلمهم. تباينت بشكل كبير مدى انتباه الطلاب للفيديو الذي تم تقييمه ذاتياً، بمتوسط ١٠ دقائق. أدرك الطلاب أن مقاطع الفيديو القصيرة الممتازة ساعدتهم على الاحتفاظ بالمعرفة. ومع ذلك، كان المورد الأكثر فائدة بشكل عام هو شرائح المحاضرة.

دراسة Joosten (٢٠٢٠) هدفت إلى التعرف على أهم اتجاهات الابتكار للتعلم الرقمي وتضم اتجاهين هما : الاتجاهات الأولية حيث تضم : التعلم التكيفي، والتعلم مفتوح المصادر، والتعلم القائم على اللعب والتصميم، وأجهزة المحمول، LMS التوافقية، واتجاهات ثانوية تضم : الواقع الافتراضي والذكاء الاصطناعي، والتعلم المخلوط، ولوحات التحكم، وقد تم استخدام المنهج المسحي في هذا البحث، حيث تميزت ابتكارات التعلم الرقمي بالعديد من المميزات أهمها: خفض التكاليف للطلاب عن طريق استبدال المواد الدراسية عالية التكلفة بخيارات منخفضة التكلفة أو مجانية، وتحسين فرص النجاح، وتقليل الوقت المستغرق للدورات والبرامج، وتعزيز تعلم الطلاب من خلال توفير طرق التدريس الفعالة.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في تناول التعليم الرقمي، وتتفق مع دراسة بو كريسه (٢٠١٣)، ودراسة الزين (٢٠١٦) في استخدام منهج البحث الوصفي لوصف المشكلة ومعرفة أسبابها ووضع حلول لها، وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بتفرداها بتناول مبررات استخدام التعليم الرقمي، والتحديات التي تواجه تطوير التعليم الرقمي، وبعرض تجربة المملكة العربية السعودية في التحول للتعليم الرقمي.

الخاتمة:

يتضح مما سبق أن التعليم الرقمي سيكون بديل للتعليم التقليدي، لما يتصف به من مرونة للتعلم والمعلم، وسهولة استخدامه في أي مكان وزمان، حيث أن معظم دول العالم في الوقت الحالي اتجهت إلى هذا النوع من التعليم وخاصة بعد التغيرات السريعة التي يمر بها العالم، وقد تختلف وتيرة التحول للتعليم الرقمي من دولة إلى أخرى حسب إمكانياتها المادية ومدى تمكن المعلمين من التقنية ومدى توفر البنى التحتية للاتصالات وشبكات الإنترنت التي تسهم في استخدام هذا النوع من التعليم، ويلاحظ أن بعض دول العالم اتجهت لهذا النوع من التعليم كالمملكة العربية السعودية بشكل تدريجي

من خلال مبادرة (بوابة المستقبل) لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م، أما بعض الدول التي تعاني من الفقر والحروب وضعف البنى التحتية للاتصالات والشبكات سوف تتأخر في تطبيق هذا التحول للتعليم الرقمي.

التوصيات والمقترحات:

- العمل على تكثيف التعاون والجهود بين وزارة الاتصالات ووزارة التعليم لحل المشاكل التقنية التي تعيق تقدم ونجاح التعليم الرقمي.
- تقديم دورات للمعلمين والمتعلمين والاداريين لتطوير وتنمية قدراتهم للتعامل مع التعليم الرقمي.
- العمل على تطوير المناهج الدراسية وطريقة عرضها لتلائم التعليم الرقمي.
- عمل تقييم مستمر لجميع جوانب عملية التعليم الرقمي للوقوف على جوانب الضعف ومعالجتها ووضع حلول لها، ومعرفة جوانب القوة وتنميتها وتطويرها.
- أن يتم تطبيق التعليم الرقمي لبعض المراحل الدراسية كمرحلة الجامعة، والمرحلة الثانوية.

المراجع:

- بوكريسة، عائشة (٢٠١٣). التعليم في العصر الرقمي: التحديات والفرص، مجلة التربية الأستمولوجيا: المدرسة العليا للأساتذة أبو زريعة، العدد (٥)، ص١٠٣-١١٦.
- جودت، سعادة (٢٠٠٣). استخدام الحاسوب والانترنت في ميادين التربية والتعليم، رام الله: دار الشرق.
- الذويخ، نورة (٢٠٢٠). فاعلية الصف المقلوب عبر بوابة المستقبل في استثمار حصص الانتظار لمقرر حاسب ٢، مجلة القراءة والمعرفة، مجلد (٢٠)، ص ١٦٥-١٩٤.
- الراشد، مضاي (٢٠١٨). درجة امتلاك معلمة الروضة التعلم الرقمي واتجاهها نحو استخدامه، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مجلد (٢٦)، العدد (٣)، ص٤٠٧-٤٣٢.
- رباح، ماهر حسن (٢٠١٤). التعليم الالكتروني، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٥). رؤية جديدة في التعليم «التعليم الالكتروني» المفهوم- القضايا- التطبيق - التقييم، الرياض: دار الصوتية للتربية.
- سعيد، رنوش (٢٠١٩). استراتيجيات التعليم الرقمي ودوره في تحسين المردود التربوي، مجلة الاناسه وعلوم المجتمع، ٦ع، ص ١١-٣٥.
- عيره، قاسم جبر (٢٠٢٠). دور التعليم الرقمي في تحسين المهارات الرقمية للمعلم والمتعلم في درس اللغة الأجنبية، مجلة الأراك للفلسفة والعلوم الاجتماعية، ٣٧ع، ٢م، ص٤٧٣-٤٨٢.
- القحطاني، مبارك هادي (٢٠١٨). دور التعليم الرقمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ٦ع، ص٢٥-٢٤٤.

-Patterson, N. & Schultz & Wood-Bradley & Lanham. (2020). **Going digital to enhance the learning of undergraduate students**, journal of university Teaching and learning Practice, vol.17 Issue3, preceding p1-15.

-Joosten, T. & McCarthy, K & Harness, L & Paulus, R. (2020). **Digital Learning Lnovation Trends**, <https://eric.ed.gov/?id=ED603277> .

-Sanmamed, M. & Estevez, L. & Souto Seijo, A. (2020). **Digital Learning ecologies and professional development of University professors**, Media Education Research journal, vol.62, p9-18.

https://www.arrajol.com/content/141316-استرجعت في تاريخ ٤ أكتوبر، ٢٠٢٠."

جدول الملصقات العلمية

اسم المشارك	عنوان الملصق
الأستاذة / هانية عبد الرزاق فطاني	واقع استخدام الطابعة ثلاثية الأبعاد في التعليم والتعلم في مرحلة التعليم الجامعي وما قبله
الأستاذة / جميلة متعب العيادة	تطبيق احتساب الإجازة التعويضية
الأستاذة / صالحة أحمد مبروك الصبحي	فاعلية استخدام البروجكتر التفاعلي بديلاً للسميرة الذكية
الأستاذة / نورة هاشم حسن الشريف	تصميم التطبيق الإلكتروني (تعليم الصيغ الكيميائية)
الدكتورة / رانية محمد محمود زيادة	فاعلية تطبيقات جوجل التعليمية لتطوير مهارات المعلم في استخدام المنصات التعليمية
الأستاذة / لولوة إبراهيم الحارثي	الصعوبات التي تواجه طالبات الماجستير بجامعة الطائف أثناء التعليم عن بعد
الأستاذة / أحلام عبدالله غرسان الشهري	فاعلية استخدام نظم الذكاء الاصطناعي لتعزيز استراتيجيات التعليم لطلاب المرحلة الابتدائية في دولة نيوزيلاندا
الأستاذة / هيلة إبراهيم عبدالرحمن الطويل	دورة التعليم الرقمي في تحسين الأداء لدى المعلم والمتعلم

مقدمة

شكلت الطابعات ثلاثية الأبعاد أحد أبرز تقنيات الثورة الصناعية الرابعة، فقد أظهر العديد من الباحثين قدراً كبيراً من الاهتمام بدور الطابعات ثلاثية الأبعاد في عملية التعليم والتعلم، وتجارب استخدامها، ومعرفة النتائج المترتبة على استخدام الطابعات ثلاثية الأبعاد في التعليم والتعلم.

الهدف من البحث :

اتجه اهتمام الدراسة الحالية إلى التعرف واقع استخدام الطابعات ثلاثية الأبعاد في عملية التعليم والتعلم، وذلك من خلال المراجعة المنهجية المنظمة للأدبيات والدراسات السابقة التي أجريت حول الطابعات ثلاثية الأبعاد في التعليم والتعلم.

المسؤال الخاص بالمراجعة

المناهج للدراسات:



ما واقع استخدام الطابعات ثلاثية الأبعاد في التعليم والتعلم في مرحلة التعليم الجامعي وما قبل الجامعي؟

واقع الاستخدام

أثره على المنشورات المتصلة بالتعليم والتعليم

تتألف الاستخدام

تجارب استخدام 3D printing



● **أداة البحث الحالي :** تحليل محتوى الدراسات السابقة.



القنوصيات

[illegible][illegible]

اتفقت الدراسات على أهمية استخدام 3D printing و الأثر الإيجابي لها على:

-
1. تحديد المصطلح الدراسي
2. التفكير عن المصطلح بشكل مبدئي بالنسبة وتحديد المصطلح الجديد
3. بناء نموذج أولي للمصطلح، وإضافة المزيد من المفاهيم الجديدة والمعلومات
4. اختبار صحة النموذج الأولي للمصطلح
5. اختبار النموذج الأولي للمصطلح

نتیجہ





تطبيق الإجازة التعويضية

أ / جميلة متعب العيادة ... إدارة التعليم بمنطقة الجوف ... مكتب التعليم بسكاكا

المملكة العربية السعودية - ربيع الأول ١٤٤٢ هـ

الوصف

عبارة عن تطبيق إلكتروني يعمل على الأجهزة الذكية (الأيفون والأندرويد) لحساب الإجازة التعويضية للموظفين والموظفات والمعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية .

الأهداف

- تحويل إجراءات العمل باحتساب الإجازة التعويضية .
- تمكين المستحقين للإجازة التعويضية من الاحتساب الذاتي .
- تأسيس نظام رقمي موحد .

الآلية

جمع المعلومات - التصميم - التنفيذ - الاختبار - النشر

النتائج

- مؤشرات الأداء / عدد التحميلات للتطبيق
- النتائج / تحميل 1650 تحميله خلال عام



رابط الأندرويد:



رابط الأيفون:

فاعلية استخدام جهاز العرض التفاعلي بديلاً للسبورة الذكية وجهاز العرض العادي في العملية التعليمية

دراسة من صالحة أحمد الصبيحي ضمن فعاليات المؤتمر الدولي للتعليم الرقمي المنعقد في مكة ٢٣-٢٥ شعبان ١٤٤١هـ

أهداف

الدراسة

- المنهج الوصفي
- المنهج التحليلي

تسليط الضوء على مزايا جهاز العرض التفاعلي

مقارنة تكلفة جهاز العرض التفاعلي بغيره من الأجهزة الذكية

حصر معوقات تفعيل السبورة التفاعلية في القاعات الذكية

قياس أثر استخدام جهاز العرض التفاعلي على العملية التعليمية

المقدمة

من خلال دراسة واقع القاعات الذكية في المدارس وما لوحظ أثناء الزيارات الميدانية من معوقات متعلقة بتعدد الأجهزة الذكية في الصف الذكي من سبورة تفاعلية وملحقاتها وما يطرأ من تعطيل لأحدها والذي قد يتسبب في نقص الاستفادة من باقي الأجهزة المرتبطة، من هنا نشأت مشكلة الدراسة بالبحث عن جهاز يحل محل تلك الأجهزة في عمله مما يدعم العملية التعليمية ويقلل من الجهد والوقت المبذول في أكثر من جهاز التعامل مع



جهاز العرض التفاعلي

جهاز عرض يقوم بتحويل أي سطح إلى لوح تفاعلي باستخدام اللمس أو الأقلام التفاعلية الخاصة به ويمكنه العمل بجهاز حاسب أو بدونه. ومدمج معه سبورة افتراضية

مصطلحات الدراسة

السبورة الذكية

نوع من السبورات الإلكترونية التي يتم التعامل معها باللمس أو القلم الخاص ولها برنامج خاص لتفعيل أدواتها الذكية

توصيات الدراسة

توجيه نظر التربويين في الميدان إلى استخدام الأمثل للأجهزة والبرامج الذكية.

توجيه أنظار الباحثين في تكنولوجيا التعليم في البحث عن كل ما من شأنه تقليل الأجهزة المستخدمة في الصف الذكي، بما يساهم في تقليص الجهد والوقت ويدعم العملية التعليمية

إعادة النظر من قبل الجهات المختصة في صرف السبورات الذكية واستبدالها بجهاز العرض التفاعلي حيث كلفته توازي كلفة السبورة وملحقاتها مجتمعة، وصيالته أقل كلفة

نتائج الدراسة



٨٠-٩٠% من أفراد العينة تؤيد وتوافق على مزايا جهاز العرض التفاعلي وتؤمله ليكون بديلاً رائعاً يدعم العملية التعليمية بشكل أكبر



تصميم التطبيق الإلكتروني (تعلم الصيغ الكيميائية) و أثره في رفع المستوى التحصيلي لطالبات المرحلة الثانوية في مهارة كتابة الصيغ الكيميائية

المعلمة : نورة هاشم الشريف - ادارة تعليم بيشة - قطاع البشائر - ثانوية الاطرقه
المملكة العربية السعودية ٢٣ - ٢٥ / ٨ / ١٤٤١ هـ

تفسير النتائج

يتضح من النتائج ارتفاع نسبة طالبات الصف الثاني ثانوي في جميع اقسام المسابقة

الإحصائيات

وفقاً لإحصائيات موقع مطوري جوجل بلاي فقد حقق التطبيق عدد جيد من التنزيلات تجاوز حتى الآن ٢٥٠٠ تنزيل . في أكثر من ٢٠ دولة في العالم



منهجية و أدوات الدراسة

تم اعتماد المنهج التجريبي على عينة الدراسة و هن طالبات الصف ثاني ثانوي و البالغ عددهن ٢٥ طالبة في قياس أثر استخدام التطبيق كوسيلة تعليمية من خلال تفعيله داخل الحصة الصفية و كذلك من خلال المهمة المنزلية و التواصل مع المعلمة بإرسال النتيجة التي تحققها الطالبة

أدوات الدراسة :

- ١- استبانة إلكترونية
- ٢- اختبار قبلي / اختبار بعدي
- ٣- مسابقة بين صفوف المرحلة الثانوية

النتائج

المرحلة	الصف الأول ثانوي	الصف الثاني ثانوي	الصف الثالث ثانوي
العدد الإجمالي	70 %	90 %	70 %
المرحلة الأولى	90 %	95 %	87 %
المرحلة الثانية	تم تم	100 %	100 %
المرحلة الثالثة	تم تم	90 %	70 %
المجموع	165	364	331

المقدمة

لأن التعليم هو أساس نهضة الأمم و سر تقدمها و يجب علينا مواكبة مستجدات العصر و العمل على تطوير التعليم بما يلبي احتياجات المرحلة التي نمر بها و دعم التوجه الرقمي لتحقيق رؤية ٢٠٣٠ من خلال تشجيع انتاج تطبيقات إلكترونية تعليمية تغني السوق الإلكترونية بالتطبيقات العربية ، من هنا جاءت الحاجة لتصميم هذا التطبيق (تعلم الصيغ الكيميائية) المتاح مجاناً على منصة الاندرويد في المتجر الإلكتروني (جوجل بلاي) ، تم صميم التطبيق و رفعه على المتجر في شهر أكتوبر عام ٢٠١٨ م

تعلم الصيغ الكيميائية
noora hashem al-sharif



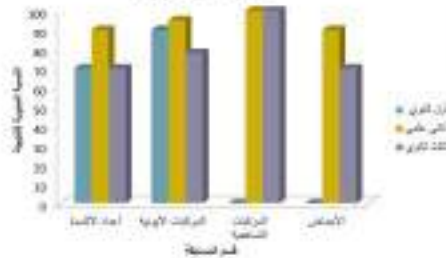
التوصيات و المقترحات

في ضوء النتائج السابقة و من خلال الاطلاع على أثر استخدام التطبيقات التعليمية على مستوى الطالبات أوصي و أقترح الآتي :

فاعلية استخدام تطبيق (تعلم الصيغ الكيميائية) في رفع المستوى التحصيلي لطالبات المرحلة الثانوية .

تشجيع الانتاج الإلكتروني المتمثل في صناعة و تطوير تطبيقات تعليمية بتقنية الواقع المعزز ، والواقع الافتراضي .

نتائج مسابقة صيغ كيميائية



الهدف من التطبيق

توفير وسيلة تعليمية حديثة لفهم و اتقان مهارة حفظ رموز العناصر و أعداد الأكسدة لها و توظيفها في كتابة الصيغ الكيميائية للمركبات، من خلال التدريب المستمر على أسئلة المسابقة و التي صُممت على نمط الاختيار من متعدد ، و قياس أثره على المستوى التحصيلي لطالبات الصف الثاني ثانوي .



دور التعليم الرقمي في تحسين الأداء لدى المعلم والمتعلم

إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث
KNOWLEDGE ENRICHMENT FOR CONFERENCES & RESEARCHES



إعداد أ / هيلة إبراهيم عبد الرحمن الطويل

معلمة ابتدائية ومتوسطة تحفيظ القرآن الكريم بإدارة تعليم محافظة المجمعة - المملكة العربية السعودية

دراسة مقدمة للمؤتمر الدولي لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي

خلال الفترة من ١٧-١٩ أبريل ٢٠٢٠م

المقدمة

إن ارتفاع مستوى اهتمام الأفراد والمجتمعات بالتكنولوجيا الحديثة في حياتهم اليومية حدث نتيجة تزايد حركية مجمل حاجاتهم ورغباتهم وانشغالهم. هذا ما افرز في المقابل ضرورة تطوير وتحديث مختلف البنيات التعليمية (التربوية، المهنية... الخ) بشكل سريع تجاوز الحدود الزمنية والمكانية لهذه المجتمعات.

ولعل هذا ما افرز وضع جديد تطلب الزامية خلق توازي مستمر بين عملية التعلم وتلك البنيات المتطورة التي يجب أن تكون مرنة، ذات قابلية وتفاعل. إن التطور التكنولوجي الحاصل أدخل قفزة نوعية ايجابية كبيرة في بيئة العملية التعليمية بمختلف أنواعها، وساعد على إيصال المعلومات والبيانات العلمية، التربوية وحتى السلوكية للفرد المتعلم (التلميذ، العامل الأمر الذي أدى بدوره إلى تحقيق مجموعة الأهداف المسطرة. وذلك من خلال اعتماد أسلوب التعلم الرقمي أو الإلكتروني الذي يعتبر من بين نتائج هذا التطور التكنولوجي والذي أصبح ينتشر في معظم القطاعات المشكلة للمجتمع.

منهجية وأدوات البحث

اتبعت الباحثة في بحثها المنهج الوصفي التحليلي وقد استخدمت في دراستها الأدوات الآتية:

مقياس الأداء المتوازن لقياس أداء الطالبات من خلال تطبيق التعليم الرقمي.
مقياس الأداء المتوازن لقياس أداء المعلمات من خلال تطبيق التعليم الرقمي.

أهداف البحث

يتمثل الهدف الرئيسي لهذه الدراسة في التعرف على التعليم الرقمي وتقنياته، والأثر الذي سيحدثه استخدام التعليم الرقمي على المعلم والمتعلم. وينبثق عن هذا الهدف الرئيسي لهذه الدراسة مجموعة من الأهداف الفرعية تتمثل في الآتي:

١. التأكيد على أهمية استخدام التعليم الرقمي للارتقاء بمستوي التعليم.
٢. إبراز المزايا والمعوقات لاستخدام التعليم الرقمي وأثره على تطوير التعليم، وتنمية تعزيز الموارد البشرية.
٣. تحسين المناخ التعليمي بخلق وسط تعليمي إلكتروني في مختلف مراحله.

أساليب التحليل الإحصائي

استخدمت الباحثة في دراستها أساليب التحليل الإحصائي الآتية:

- المتوسطات الحسابية
- الانحرافات المعيارية
- تحليل التباين للمصاحب اختبار (ت)
- اختبار شافية للمقارنات البعدية

التوصيات والمقترحات

- بالاعتماد على نتائج هذه الدراسة تقترح الباحثة على وزارة التربية والتعليم الآتي:
- العمل على توفير أجهزة حاسوب بعدد كاف في المدارس الثانوية، بحيث يتاح وقت استخدام كاف للمعلمين والطلبة.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين في وزارة التربية والتعليم بحيث يتم تدريبهم على كيفية استخدام الحاسوب والإنترنت في التعليم وكيفية تنفيذ التعليم الرقمي.
- توفير مختبر حاسوب خاص بالمواد العلمية في المدرسة ومشرف مختبر حاسوب لمساعدة المعلمين والطلبة أثناء تنفيذ التعليم الرقمي، وصيانة أجهزة الحاسوب بشكل مستمر.
- العمل على تحسين وتحديث شبكة الإنترنت وزيادة عرض الحزمة الموجية.
- تدريب الطلبة على مهارات التعلم الذاتي، واستخدام الحاسوب والإنترنت في عملية التعلم.
- إثراء برامج إعداد المعلمين في الجامعات السعودية بمساقات تتعلق بالتعليم الرقمي واستخدام الحاسوب والإنترنت في التدريس.

النتائج

توصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

- وجود إيجابية في تحسين الأداء لدى المعلمات نحو التعليم الرقمي، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي لتقدير المعلمات على مقياس الأداء المتوازن (٣,٧٦) من أصل (٥,٠٠).
- حدوث تغير سلبي دال إحصائيا في تحسين الأداء لدى الطالبات نحو التعليم الرقمي، حيث كان متوسط علامات الطالبات على مقياس الأداء قبل التجربة (٣,٧٨) أعلى من متوسط علامات الطلبة على المقياس بعد التجربة (٣,٣٣).



الصعوبات التي تواجه طالبات الماجستير بجامعة الطائف عند التعليم عن بعد خلال أزمة جائحة كورونا

tolowh-987@hotmail.com

نولوة فهد الحارثي

أساليب المعالجة الإحصائية

تم استخدام أساليب المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة الحالية والمندرجة ضمن برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

التوصيات والنتائج

تقديم خطط البرامج ومخرجات للدراسات دورياً واستضافة من أراء الطالبات في تصميمها، حيث يثبت نتائج الدراسة أن أكثر مخرج الماجستير في المقررات جاءت بدرجة مرتفعة للصعوبات التي تواجه طالبات الماجستير بجامعة الطائف خلال جائحة كورونا.

تركز على رفع أداء أعضاء هيئة التدريس والعمل استخدام أساليب التدريس والتطوير للتقنية، حيث يثبت النتائج قد تلعب أساليب التدريس دوراً هاماً في تحسين جودة كفاءة على إلقاء من الصعوبات التي تواجه طالبات الماجستير بجامعة الطائف خلال جائحة كورونا.

استخلص من التكتيكات والعروض على الطالبات التي تسبب لهم الصعوبات التي تواجه طالبات الماجستير بجامعة الطائف خلال جائحة كورونا.

المراجع



مشكلة الدراسة

تعتبر جامعة الطائف من الجامعات الرائدة في استحداث برامج للدراسات العليا وغير تقليدية تتوافق مع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ ومتطلبات سوق العمل إذ أطلقت جامعة الطائف مبادرة (عليا) لجائحة مخبرات المنظومة التعليمية مع سوق العمل والقطاعات التنموية. والطلاقاً من واقع الباحثة كأحد طالبات الدراسات العليا بجامعة الطائف وتعايشها مع العديد من الصعوبات أثناء التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا، التي أكدت وجودها الدراسات السابقة لذا فإن مشكلة الدراسة تركز على الصعوبات التي تواجه طالبات الماجستير بجامعة الطائف عند التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا



منهجية البحث

المنهج: المنهج الوصفي المسحي
العينة: شملت (٦٢) طالبة من طالبات الماجستير بجامعة الطائف
الأداة: قامت الباحثة بتطوير استبانة مكونة من ثلاثة أجزاء

المقدمة

تعد الجامعة من أهم المؤسسات التعليمية التي تسهم في بناء وتنمية المجتمع وإعداد الكفاءات البشرية المتخصصة، ولما للجامعة من دور قيادي في تزويد المجتمع بالقوى العاملة المؤهلة تأهيلاً عالياً قادراً على دفع عجلة الحياة إلى طريق التقدم والرفق، فقد أصبح التعليم الجامعي أحد أدوات التطوير والتحديث والتي لها دور أساسي في تنمية المهارات التي يحتاجها الطالب أثناء عملية التعليم والتعلم وتأهيلهم لإجراء البحوث العلمية.

فلا شك أن برامج الدراسات العليا تعمل على استقطاب الطلاب المتميزين وحملة الشهادات الجامعية، وإعداد الكفاءات العلمية والمهنية المتخصصة للعمل في المجالات المختلفة، واستحداث البرامج الأكاديمية التي تتوافق مع تغيرات العصر.

ومع هذه التغيرات تواجه بعض البرامج صعوبات تقلل من جودتها، حيث فرضت جائحة كورونا على جميع المؤسسات التعليمية التحول من التعليم في الجامعات حضورياً إلى التعليم عن بعد. ونظراً لندرة الدراسات التي تتطرق للصعوبات التي تواجه طالبات الماجستير عند التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا-حسب علم الباحثة- اهتمت هذه الدراسة بتسليط الضوء على تلك الصعوبات ومحاولة إيجاد حلول لها.



(فاعلية استخدام نظم الذكاء الاصطناعي (الكرة الروبوتية) لتعزيز استراتيجيات التعليم وتطوير مهارات ما وراء المعرفة لطلاب المرحلة الابتدائية في دولة نيوزيلندا) المؤتمر الدولي (الافتراضي) لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي الأستاذة : أحلام بنت عبدالله غرسان الشهري وزارة التعليم - الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير



مواد وطرق البحث :

- 1- نظراً لطبيعة البحث وأهدافه التي يسعى لتحقيقها، فقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، وذلك لقياس فاعلية المتغير المستقل (الذكاء الاصطناعي - الكرة الروبوتية) على المتغير التابع المتمثل في (استراتيجيات التعلم ومهارات ما وراء المعرفة).
- 2- تم تحديد الفئة المستهدفة ومحتوى الاسئلة الموجهة للمعلمين وللطلاب .
- 3- تم جمع المادة العلمية من بيانات ومعلومات عن طريق : الملاحظة والمقابلة والاستبيان .

خطة التنفيذ :

- هدفت الدراسة لتحقيق ما يلي :
- 1- الكشف عن فاعلية استخدام الذكاء الاصطناعي (الكرة الروبوتية) لتعزيز استراتيجيات التعليم وتطوير مهارات ما وراء المعرفة لطلاب المرحلة الابتدائية في نيوزيلندا .
 - 2- التعرف على الفوائد التعليمية استخدام الذكاء الاصطناعي (الكرة الروبوتية) لتعزيز استراتيجيات التعليم وتطوير مهارات ما وراء المعرفة لطلاب المرحلة الابتدائية في نيوزيلندا .

نتائج البحث :

- 1- أدوات الذكاء الاصطناعي تزيد من فرص التعلم لدى طالبات المرحلة الابتدائية وتحسن من مهارتهم بشكل أفضل وممتع.
- 2- تفيد أدوات الذكاء الاصطناعي على تعزيز استراتيجيات التعليم وتطوير مهارات ما وراء المعرفة لطلاب التعليم بشكل عام .
- 3- تساعد الطلاب على السير في العملية التعليمية بحسب قدراته.
- 4- تعتبر وسيلة فاعلة لتوظيف وتدريب مهارات القرن ٢١ نظراً لطبيعتها التقنية.

أهمية استخدام الذكاء الاصطناعي (الكرة الروبوتية) في التعليم :

- 1- تساهم هذه التقنية الحديثة في رفع مستوى جميع الطلبة مهما كانت درجة اختلاف المهارات المعرفية لديهم ، وتكون نسب مخرجات التحصيل الطلابي متفاوتة.
- 2- يودي التعليم القائم على الذكاء الصناعي الى تقليص الاعتماد على الخبراء البشر.
- 3- تساعد أنظمة الذكاء الاصطناعي في تطوير الحاضر الرقمي وبناء مستقبل يعتمد على مهارات القرن الواحد والعشرون لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ .

أهم المراجع العلمية :

- Ministry of Education (2018). Technology: The New Zealand curriculum online. Updated on 12 Mar 2018. Retrieved from <https://resources.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum/Technology/Learning-area-structure>
- Saudi vision (2030), Human Capital Development Program, Retrieved from <https://vision2030.gov.sa/en>
- McDowall, S. (2017). Critical literacy and games in New Zealand classrooms: A working paper. Wellington: New Zealand. Council for Educational Research.

مقدمة الدراسة :

تشهد المجتمعات الإنسانية في الوقت الحاضر ثورة معرفية وتكنولوجية، نتج عنها الكثير من التطورات والمتغيرات السريعة في الميدان التعليمي، وعلى ذلك، يتزايد اهتمام الخبراء التربويين باستمرار لتطبيق أفضل الوسائل التعليمية التي توفر للطلبة بيئة تفاعلية ثرية تسي إلى جذب انتباههم وتصل بهم إلى الطريقة الصحيحة للوصول إلى المعرفة وتبادل الآراء والخبرات.

وفي التعليم النيوزيلاندي يستخدم المعلمون والمتعلمين العديد من المستحدثات التكنولوجية الحديثة كأدوات الذكاء الاصطناعي كوسائل فعالة تساعد على تحسين عملية التعلم وتدفع المتعلم نحو التعلم بأسلوب مشوق وجذاب، فاستخدام الكرة الروبوتية ساهم في تحسين وتعزيز عملية التعلم وتطوير المهارات الإدراكية المعرفية وتحقيق مخرجات تعليمية بكفاءة وجودة عالية .

وترى الباحثة أن أدوات الذكاء الاصطناعي تساهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية والتربوية بشكل عام. وهذا البحث عبارة عن محاولة لتبني طريقة من الطرق التعليمية الهادفة والمبتكرة والمقننة لتنمية القدرات والمهارات المعرفية للطلاب في الصف التعليمي وخصوصاً في ضوء الرؤية المملكة ٢٠٣٠.

"مجتمع حيوي وطن طموح واقتصاد مزدهر"

مشكلة الدراسة :

- ظهرت مشكلة الدراسة من خلال :
- 1- عمل الباحثة كعالملة لغة إنجليزية، وملاحظة مستوى الطالبات في الصف المدرسي.
 - 2- كمحاولة لتبني طريقة من الطرق والوسائل التعليمية الهادفة المقننة والمبتكرة المستخدمة في التعليم النيوزيلاندي كأحد أدوات الذكاء الاصطناعي (الكرة الروبوتية) .

أهداف الدراسة :

- هدفت الدراسة لتحقيق ما يلي :
- 1- الكشف عن فاعلية استخدام الذكاء الاصطناعي (الكرة الروبوتية) لتعزيز استراتيجيات التعليم وتطوير مهارات ما وراء المعرفة لطلاب المرحلة الابتدائية في نيوزيلندا .
 - 2- التعرف على الفوائد التعليمية لأستخدام الذكاء الاصطناعي (الكرة الروبوتية) لتعزيز استراتيجيات التعليم وتطوير مهارات ما وراء المعرفة لطلاب المرحلة الابتدائية في نيوزيلندا .

فكرة عمل الذكاء الاصطناعي :

- 1- الذكاء الاصطناعي هو سلوك وخصائص معينة تنسم بها البرامج الحاسوبية تجعلها تحاكي القدرات الذهنية للإنسان .
- 2- يعمل الذكاء الاصطناعي كمحاكاة للعقل البشري من خلال تطبيق خوارزميات معينة يمكن الآلة من اتخاذ القرار وفهم الأمور الإدراكية باستخدام النصوص المكتوبة أو لغة الصوت.

فاعلية تطبيقات جوجل التعليمية لتطوير مهارات المعلم في استخدام المنصات التعليمية

رائية محمد محمود زيادة ، كلية المجتمع للبنات ، جامعة الملك خالد

المملكة العربية السعودية، 2020 / 11 / 2 - 10 / 30

النتائج

تبين أن نسبة 80% من المضامين لا يمتلكون مهارات التعامل مع المنصات التعليمية ومنها منصة جوجل التعليمية ولا يضمن عليها وأرجع أسباب ذلك لعدم توفر تدريب كافية وتوظيفها وضغط الجدول الدراسي وأبدى رغبة في التعلم خاصة في ظل جائحة كورونا وتحول التعليم إلى الاعتماد على المنصات التعليمية.

النتائج

تطوير برامج الاحداث والتدريب والتشجيع المهنية لمسيرة متطلبات عصر التقنية الرقمية وتطوير الجانب المعرفية والمهارات الادائية والعقلية، توفير دليل ارشادي للمعلمين حول كيفية التعامل مع تطبيقات جوجل التعليمية.

الخاتمة

حررت التكنولوجيا والاتصالات عيلتي التعليم والتعلم من قيود الزمان والمكان وساهمت المنصات التعليمية لشبكة جوجل في تقديم بيئة تعلم تفاعلية جذابة توظف التقنية وتدمي الجانب المعرفي والادائي للمعلم مما يستوجب أن يكسب مجموعة من المهارات للتفاعل مع المنصات التعليمية.

الاطار المفاهيمي



المهارات الواجب اكتسابها



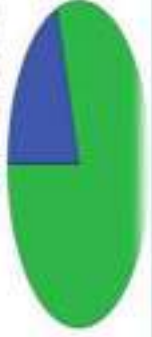
أهمية الدراسة

إلقاء الضوء على دور تطبيقات جوجل التعليمية في تنمية الجانب المعرفي والادائي للمعلم، فرة الدراسات العربية التي تناولت تطبيقات جوجل التعليمية حسب علم الباحث، تزايد دور المنصات التعليمية في بيئة تعليمية تفاعلية متكاملة.

حدود الدراسة	البشرية
مضامين المدرسة الثانوية الخامسة والمتوسطة الثانية بأبها	
دور تطبيقات جوجل التعليمية في تنمية معرفة المعلم مع المنصات التعليمية	الموضوعية
الفصل الدراسي الأول 2020	الزمانية
تطبيقات جوجل التعليمية	المكانية

طريقة الدراسة وإجراءاتها

أجرت الباحثة مقابلات مفتوحة مع المعلمين لمعرفة مدى توفر القدرة على استخدام تطبيقات جوجل التعليمية، وتوظيف تطبيقات جوجل التعليمية في التدريس وتحديد أساليب التدريس الملائمة.



المقدمة

معظم هذا العصر يواجه معضلة نقل المعرفة لطلابها والتوصل لأفضل الطرق لجذب الطلاب ودعمهم وتشجيعهم خاصة في ظل تحول التعلم من الشكل التقليدي إلى الاعتماد على المنصات التعليمية ، وتعد تطبيقات جوجل التعليمية بيئة خصبة لتنمية مهارات التعلم وتبادل المعلومات بين المعلمين والطلاب وتحقق منعة التعلم وعلى ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال التالي: ما أثر تطبيقات جوجل التعليمية في تنمية مهارات المعلم في استخدام المنصات التعليمية، وينبثق منه : ما أثر تطبيقات جوجل التعليمية لتنمية الجانب المعرفي المرتبط بمهارات استخدام المنصات التعليمية؟ ما أثر تطبيقات جوجل التعليمية لتنمية الجانب الادائي المرتبط لمهارات المنصات التعليمية؟

أهداف الدراسة

تسليط الضوء على تطبيقات جوجل التعليمية وأهميتها في تنمية الجانب المعرفي، والادائي المرتبط بمهارات استخدام المنصات التعليمية ، تحديد المهارات الواجب تنميتها لاستخدام المنصات التعليمية.

منهج الدراسة



www.kefeac.com/de/
www.kefeac.com