



International Journal

For Research and Educational Development

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي



المجلة الدولية للبحث والتطوير
التربوي مجلة دولية علمية محكمة
وفق معايير النشر الدولي للمجلات
العلمية المحكمة (ISI) تعنى بنشر
البحوث والدراسات في مجال العلوم
التربوية وكل ما له صلة بالعملية
التربوية والتعليمية في التعليم
العام والتعليم الجامعي.

الرقم المعياري الدولي
ISSN 1658-9580



تنويه: جميع الآراء المطروحة في البحوث والدراسات المنشورة بالمجلة
تعبر عن آراء أصحابها ولا تعبر عن رأي هيئة تحرير المجلة.



مجلة دورية - علمية - محكمة - ومصنفة دولياً
تُصدر أربعة أعداد في العام (يناير - أبريل - يوليو - أكتوبر)
تنشر المجلة البحوث والدراسات والأوراق العلمية التي لم يسبق نشرها، باللغة العربية أو
الإنجليزية، التي تتميز بالأصالة والابتكار.

ترخيص إعلامي رقم: 111489

الرؤية:

تعمل المجلة على الرقي بمواصفات النشر العلمي المتميز محلياً ودولياً في مختلف مجالات البحث
والتطوير التربوي.

الرسالة:

تسعى المجلة لتأصيل البحث العلمي والرفع من شأنه بحيث تصبح المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في
مختلف فروع البحث والتطوير التربوي.

الأهداف:

- المساهمة في تطوير البحث التربوي وتطبيقاته من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية.
- نشر الأبحاث المتميزة التي تتسم بالجودة العالية والأصالة والابتكار وترتبط بالواقع المحلي والعالمي.
- توفير وعاء نشر للباحثين المتميزين والتسويق لأبحاثهم محلياً ودولياً.
- عرض التجارب العالمية وذلك من خلال ما يصدر من كتب وأبحاث تتعلق بالبحث والتطوير التربوي.

جميع الحقوق محفوظة:

لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه دون الحصول على موافقة كتابية من المشرف العام
أو رئيس التحرير، علماً بأن جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:
مركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي - المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي
ص.ب: 26523 الطائف - المملكة العربية السعودية

هاتف وفاكس: 00966127272778 جوال واتساب: 00966500205551

البريد الإلكتروني: IJERD@kefeac.com

kefeac.pub@gmail.com



المشرف العام
د. عبد الرحمن محمد الزهراني
الرئيس التنفيذي لمركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي

رئيس التحرير
أ.د. مرضي غرم الله الزهراني
أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة أم القرى

مدير التحرير
د. بدور خالد الصقعي
كلية التربية الأساسية - الكويت

أعضاء هيئة التحرير
أ.د. خالد عواض الثبيتي
أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. منصور بن عوض القحطاني
أستاذ القيادة التربوية والتخطيط بجامعة الملك خالد

أ.د. سامي بن فهد السنيدي
أستاذ المناهج التعليمية بجامعة القصيم

د. حسام الدين السيد محمد إبراهيم
دكتور باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية - مصر
أستاذ مشارك بكلية العلوم والآداب في جامعة نزوى بسلطنة عُمان (سابقاً)

د. ماجدة مصطفى عبد الرازق
أستاذ الإدارة التربوية المشارك بكليات الشرق العربي

د. رندة أحمد حريري
دكتورة فلسفة في التربية والجودة في التعليم العالي
أستاذ التربية المشارك بجامعة دار الحكمة

مجالات النشر في المجلة:

النشر العلمي مفهومه ومتطلباته.	الجوانب الفلسفية في البحوث العلمية.
الاختراعات والتجارب العلمية.	الموهبة والإبداع.
دراسات علم المستقبل.	تكنولوجيا وتقنيات التعليم.
تصميم البحوث العلمية النوعية.	التربية الخاصة وصعوبات التعليم.
النقد والتحكيم العلمي.	رياض الأطفال والطفولة المبكرة.
المناهج وطرق التدريس.	الإعداد الأكاديمي والتطور المهني.
الإدارة والقيادة التربوية.	الروبوتات والذكاء الاصطناعي.
القياس والتقويم التربوي.	التعليم الأهلي والاجنبي والمسارات الدولية
استراتيجيات التدريس الذكية.	مؤشرات أداء المؤسسات التعليمية.
الاختبارات والتصنيفات الدولية.	استراتيجيات تطوير المؤسسات التربوية والتعليمية.
التوجيه والإرشاد الطلابي.	التميز الفردي والمؤسسي في القطاعات التعليمية.
الإشراف التربوي.	قضايا ومشكلات في التربية والتعليم.

المجلة تقبل نشر جميع الأبحاث والدراسات ذات العلاقة
بالبحث والتطوير التربوي.

شروط النشر:

تمهيد:

تصدر المجلة إصداراتها المتعددة للبحوث العلمية الاصلية المحكمة وفق معايير النشر الدولي للمجلات العلمية المحكمة (ISI).

لذلك يجب أن يكون البحث المراد نشره أصيل، ومكتمل الأركان وفق أسس ومعايير البحث العلمي وضمن مجالات المجلة، ولم يسبق نشره من قبل، أو تم إرساله لمجلة أخرى للنشر حسب المعايير التالية:

معايير التحكيم الأولى لقبول النشر في المجلات:

- 1 - أن يتسم البحث بالأصالة والمنهجية العلمية والحدثة في الموضوع والعرض.
- 2 - ألا يكون قد سبق نشره أو قدم للنشر إلى مجلة أخرى.
- 3 - أن يكون البحث مكتمل العناصر.
- 4 - مراعاة صحة اللغة وسلامة الأسلوب في البحث ويجب مراجعة البحث جيداً قبل إرساله.
- 5 - مطابقة البحث لتنسيقات البحوث المعتمدة في المجلة.
- 6 - أن لا يتجاوز عدد صفحات البحث 20 صفحة.
- 7 - أن يكون البحث بإحدى اللغتين: (العربية، الإنجليزية).

عناصر البحث:

- 1 - العنوان الكامل للبحث باللغة العربية وترجمة له باللغة الإنجليزية.
- 2 - اسم الباحث ودرجته العلمية، والمؤسسة التابع لها، واسم الدولة باللغتين العربية والانجليزية والبريد الالكتروني.
- 3 - مستخلص للبحث (عربي، إنجليزي) في حدود (400) كلمة للمستخلصين (لكل مستخلص 200 كلمة) حيث لا يزيد عدد أسطر المستخلص الواحد عن " 10 " أسطر بخط " 12 " Time New Roman للمستخلص العربي و " 12 " Calibri للمستخلص باللغة الإنجليزية.
- 4 - الكلمات المفتاحية من 3 - 6 كلمات باللغتين العربية والانجليزية.
- 5 - المقدمة ويجب أن تتضمن مشكلة البحث وأسئلته، أهمية البحث، أهداف البحث ومجتمع الدراسة .
- 6 - محتويات البحث.
- 7 - نتائج البحث ومناقشتها ، التوصيات والمقترحات ، الخاتمة والمراجع.

تنسيقات البحث:

- 1 - ملف البحث يجب أن يكون ملف ميكروسوفت وورد (word.docs,.doc) غير محمي.
- 2 - يجب أن يكون البحث في صفحات مفردة وليست مدمجة بأعمدة في نفس الصفحة.
- 3 - لا تتجاوز عدد صفحات البحث 20 صفحة ولا تقل عن 12 صفحة وأن تكون هوامش الصفحة عادية (أعلى وأسفل 254سم وأيمن وأيسر 318سم).
- 4 - تكتب المادة العلمية العربية بخط Time New Roman بحجم (12) والتباعد بين السطور (1.15).
- 5 - تكتب المادة العلمية الإنجليزية بخط Calibri بحجم (12) والتباعد بين السطور (1.15).
- 6 - ترتيب العناوين الرئيسية والفرعية ترتيباً تسلسلياً على التوالي.
- 7 - ترتيب الجداول والأشكال والصور في البحث ترتيباً تسلسلياً على التوالي.
- 8 - يجب استخدام نموذج موحد للمعادلات الرياضية في محتويات البحث.
- 9 - أن يلتزم الباحث باستخدام الأرقام (1 2- 3- ...) سواء في متن البحث، أو في الجداول والأشكال أو في المراجع.
- 10 - يكون الترقيم لصفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة، حتى آخر صفحة من صفحات البحث التي تتضمن المراجع.
- 11 - المراجع: APA reference style.

خطوات النشر:

- 1 - استلام البحث العلمي المراد نشره بالمجلة.
 - 2 - الفحص الأولي لتنسيقات البحث ومطابقة شروط النشر في المجلة.
 - 3 - إخطار الباحث بنتيجة الفحص الأولي خلال (5أيام عمل) من استلام البحث.
 - 4 - إرسال البحث إلى المحكمين للتحكيم النهائي.
 - 5 - إخطار الباحث بنتيجة التحكيم النهائي.
 - 6 - إجراء التعديلات أو الملاحظات أن وجدت بناءً على قرار اللجنة العلمية قبل النشر النهائي للبحث.
 - 7 - استيفاء رسوم النشر، في حال قبول البحث للنشر.
 - 8 - إصدار شهادة قبول نشر البحث في المجلة.
 - 9 - نشر البحث في الإصدار القادم للمجلة والأولية في النشر حسب تاريخ الاستلام.
- رسوم النشر:
- تبلغ رسوم التحكيم والنشر في المجلة 400 دولار وتساوي 1500 ريال سعودي و يتم سداد الرسوم بعد القبول الأولي والتحكيم للبحث.

كلمة رئيس التحرير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد:
فيسرنا أن نضع بين يدي الباحثين والمهتمين بالشأن التربوي؛ العدد الأول من المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي الصادرة عن مركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي .
إن الهدف الأسمى للمجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي هو إثراء المعرفة في مجال العلوم التربوية؛ ومعالجة القضايا التربوية والتعليمية في إطار علمي موضوعي؛ لتشكل إضافة حقيقية في هذا الميدان، ولذا فقد حرصت المجلة على استقطاب الباحثين الذين يسعون لتقديم أبحاث ودراسات ذات قيمة علمية عالية؛ فالأبحاث المنشورة في هذا العدد تشكل الثراء المعرفي المطلوب والتنوع في مجالات العلوم التربوية والتعليمية المختلفة؛ مما يؤكد على الجهود العلمية المبذولة فيها من قبل الباحثين .
وفي هذا المقام يطيب لنا أن نقدم لهم أوفى عبارات الشكر والتقدير، ويمتد الشكر والثناء لهيئة تحرير المجلة، وفريق العمل الفني والإداري، ولجان التحكيم والمراجعة التي لم تدخر جهداً لتصويب الأبحاث وتقويمها وتدقيقها لتخرج وفق الصورة المرجوة .
وننتهز فرصة صدور هذا العدد لنكرر الدعوة لجميع الباحثين والمتخصصين في مجال اهتمام المجلة إلى تقديم أبحاثهم وأعمالهم العلمية، لنشرها في المجلة في ضوء شروط النشر ومعايير المعتمدة .
ونتطلع لتحقيق أهداف مركز إثراء المعرفة للبحوث والدراسات الرامية إلى المساهمة في بناء المعرفة وتطويرها ونشرها التي باتت أحد أهم قضايا العصر الحديث.

أ.د. مرضي بن غرم الله الزهراني



فهرس المحتويات

م	العنوان	الصفحة
1	تطوير مقرر الفقه (2) بالمرحلة الثانوية نظام المقررات في ضوء مهارات التفكير المستقبلي لتعلم المستجدات الفقهية د. جمعان محسن محمد الزهراني	14 - 1
2	درجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بعد لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي د. محمد بن علي المحيا	31 - 15
3	فرق التنمية المهنية مدخل لدعم برامج الإنماء المهني للمعلمين المتمركزة على المدارس بسلطنة عمان في ضوء نماذج بعض الدول د. حسام الدين السيد محمد إبراهيم ¹ د. أحمد بن سعيد بن عبد الله المرزوقي ²	47 - 32
4	واقع استخدام المعلمات للمستحدثات التكنولوجية الحديثة بمدارس محافظة الظاهرة بسلطنة عمان أ. جميلة سالم حمد العلوي	63 - 48
5	تصور مقترح لتطوير وحدة التعليم الإلكتروني وفقاً لمعايير التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الإشراف التربوي أ. حنان بنت محمد الريشي	78 - 64
6	واقع استخدام منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية د. حنان عبد الجليل نجم الدين	90 - 79
7	مفترحات لتطوير التعليم والتدريب في جامعات الشركات في المملكة العربية السعودية على ضوء الخبرة اليابانية د. عذراء بنت مران الشمري	109 - 91
8	الإشراف الإلكتروني في المدارس في ظل جائحة كورونا (كوفيد 19) أ. سعدا لويقي لافي الحربي	118 - 110
9	استراتيجيات التعلم النشط في الحصص الافتراضية المتزامنة مشكلات وحلول أ. فاطمة بنت عيسى المطيري	132 - 119
10	معوقات استخدام التعليم الإلكتروني عبر منصة مايكروسوفت تيمز للصف الثاني عشر للعام الدراسي 2019-2020 خلال جائحة كورونا (Covid-19) – الكويت د. حسيبه غضبان محمد النصار	145 - 133

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal of Educational Research and Development

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Developing the Fiqh 2 course in the secondary stage the course system in the light of future thinking skills for teaching jurisprudential developments

Dr. Jamaan Mohsen Al-Zahrani
General Administration of Education in Taif

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

د. جمعان محسن محمد الزهراني
الإدارة العامة للتعليم بمحافظة الطائف

zah1415@hotmail.com

KEY WORDS

Future shaping, Jurisprudential issues.

الكلمات المفتاحية

استشراف المستقبل، التّوازل.

ABSTRACT

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

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى إعداد قائمة بمهارات التفكير المستقبليّ المعنية على تعلّم المستجذات الفقهية ومدى توافرها في مقرّر الفقه (2) بالمرحلة الثانوية نظام المقررات، ولتحقيق ذلك تمّ استخدام المنهج الوصفيّ التحليلي؛ وتمّ بناء قائمة بمهارات التفكير المستقبليّ وتحكيمها، وفي ضوئها تمّ إعداد بطاقة التحليل؛ وتمّ استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية لبناء الأداة والتّوصل لنتائج الدراسة؛ وتوصّلت الدراسة للآتي: تكوّنت قائمة مهارات التفكير المستقبليّ في صورتها النهائيّة من (3) مهارات رئيسية: مهارة التنبؤ بالآثار المستقبلية للمشكلة القائمة، وكتابة تصوّر للتعامل مع الآثار المستقبلية للمشكلة القائمة، وإصدار القرارات المستقبلية لمواجهة الآثار المتوقعة، واشتملت على (9) مهارات فرعية؛ وبلغ تكرار المهارات (574) مرّة، وجاءت المهارة الرئيسة الأولى بدرجة توافر متوسطة، بينما أتت مهارتان الأخريان بدرجة توافر منخفضة.

مقدمة الدراسة:

يمثل استشراف المستقبل وجهة للمؤسسات الرائدة لتحقيق التقدم، فهو يساير مواكبة التغيرات والتطور المستمر لبلوغ الأهداف وتحسين النتائج بأقل تكلفة مادية وبشرية، مع ضمان ديمومة المنافسة في مجال التخصص. وحتى تصل تلك المؤسسات لغاياتها فإن اعتمادها على نمط تفكير غير تقليدي يُعدّ عنصرًا أساسيًا في سرعة الاستجابة التي أخذت أهميتها تزداد في بيئة اليوم المتقلبة وغير المتوقعة (فاينر وبروان، 2008).

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

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

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

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

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

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

كما دعت ندوة "التفكير المستقبلي لمديري المدارس في المملكة العربية السعودية" إلى تشجيع المهارات الضرورية لتعزيز قدرات الطلبة في المستقبل، والتركيز على التعليم المستقبلي الذي يهدف إلى مساعدة المتعلمين على تحقيق التميز في وظائفهم (شركة التعليم العالمية الرائدة، 2019). ورغم ما للتقنية وتطبيقات التواصل الاجتماعي من سطوة على عقول وأوقات الكثيرين إلا أن المقررات الدراسية تبقى ذات أثر وفاعلية في تحقيق أهداف التعليم، ولذا يؤكد (واطسون، 2016) على أن تكون الكتب الورقية خياراً إلزامياً لما في التعامل معها من هدوء للعقل، وقطع للمشغلات، وتنمية للذكاء والمهارات والتحصيل.

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

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

ويُعدّ مقرر الفقه في التعليم العام أحد المقررات الساعية لتنمية مهارات التفكير لدى الطالب، وتبنيته لدراسة نصوص القرآن الكريم، والحديث الشريف لمعرفة أحكام المسائل الشرعية المتعلقة بالعبادات والمعاملات الفردية والجماعية، وذلك أن تعلم الفقه مفتاح وعلامة على السير في طريق الخير والصواب كما أخبر النبي ﷺ: "من يرد الله به خيراً يُفقهه في الدين" (البخاري، 2002).

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

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

وبالنظر لمشكلة عالمية بحجم جائحة كورونا يتضح مدى تأثيرها على نواحي الحياة ومنها القضايا المتعلقة بالمستجدات الفقهية، مما استدعى تنفيذ فعاليات لمناقشة

والبرامج التربوية المطبقة في المدارس، ومقترحات التطوير (ص:14)؛ فقد تم استعراض عدة دراسات حول أهمية تضمين المقررات الدراسية لمهارات التفكير المستقبلي كركيزة في بناء شخصية الطالب تُعينه على مواجهة المشكلات المستقبلية، واتخاذ القرارات المناسبة لها.

وعلى ما لمهارات التفكير المستقبلي من أثر في تحسين مخرجات التعليم، إلا نتائج دراسة كل من (مرسي، 2019؛ والمطيري، 2018؛ والمقحم، 2019؛ وهليل، 2019) أشارت إلى وجود ضعف في توافر مهارات التفكير المستقبلي في مجموعة من المقررات الدراسية المتنوعة. وحيث إنه لا توجد دراسة لمدى توافر مهارات التفكير المستقبلي بمقرر الفقه (2) بحسب علم الباحث، فقد نشأت فكرة الدراسة الحالية والتي تبلورت في السعي للإجابة عن السؤالين الآتيين:

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

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

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

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها:

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

مصطلحات الدراسة:

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

الأثار القريبة والبعيدة للجائحة، وإصدار فتاوى شرعية لعدة مسائل فقهية، ومن تلك الجهود: الندوة الفقهية لمجمع الفقه الإسلامي المنعقدة في إبريل من العام (2020) تحت عنوان "فيروس كورونا المستجد وما يتعلق به من معالجات طبية وأحكام شرعية"، والمؤتمر الافتراضي الأول لمجلة الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة الكويت، المنعقد في يونيو (2020) تحت عنوان: "معالجة الشريعة الإسلامية لأثار جائحة كورونا"، وقامت كلية الشريعة بجامعة أم القرى بإطلاق تطبيق "دليل المسلم الفقهي للتعامل مع فايروس كورونا المستجد".

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

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

ومن ضمن التخصصات الجامعية المستقبلية لطلاب هذا المسار: الكليات الشرعية التي تزخر بها جامعات المملكة العربية السعودية لتدريس علوم الكتاب والسنة، وأصول الدين، والفقه وأصوله؛ كما أن من الوظائف المستقبلية في المؤسسات الحكومية: القضاء، والإفتاء والبحوث الشرعية، والدعوة والإرشاد، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والتدريس في الكليات الشرعية بالجامعات، وتدريس مواد التربية الإسلامية بالتعليم العام. إن مثل هذه الوظائف تحتاج لشخص يمتلك مهارات تفكير من المستويات العليا لأداء المهام بإتقان، ولذا كان من توصيات (المؤتمر الدولي لتقويم التعليم، 2018) تحت عنوان "مهارات المستقبل، تنميتها وتقويمها": أهمية دمج مهارات المستقبل في المناهج الدراسية للتعليم العام والجامعي من أجل تعليم يهيئ الجيل الجديد لوظائف المستقبل.

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

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

وانطلاقاً مما أكدت عليه هيئة تقويم التعليم والتدريب (2018) من أن تطبيق معايير مناهج التعليم العام يتطلب إجراء دراسات تقييمية وتصميم أدوات تحليل لتقويم محتوى المواد التعليمية لتقديم بيانات ومحكمات دقيقة لصناع القرار والقيادات التعليمية حول جودة المناهج

المستقبل ظهر في القرن العشرين على يد عالم الاجتماع Gilfillan وأطلق عليه اسم Mellontology وهو مصطلح يوناني يعني أحداث المستقبل، وأخذ في التطور حتى النصف الثاني من تسعينيات ذات القرن حيث استوفى هذا العلم مبررات مشروعته العلمية والمعرفية وأصبح فرعاً مستقلاً في العلوم الاجتماعية (11-13).

تعريف التفكير المستقبلي:

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

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

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

إن التفكير المستقبلي بمهاراته يقدم للطلاب خصوصاً والمجتمع عموماً فوائد، ويمنحهم قدرة عقلية تتناسب مع تلبية احتياجاتهم المستقبلية، فهو يساهم في إعداد النشء بتوسيع قدرات تفكيرهم أثناء مواجهة المشكلات والأزمات القائمة أو المتوقعة والتوصل لحلول لها، كما أنه يساهم في توفير المتطلبات المعرفية والمهارية لبناء الرؤية المستقبلية للطلاب وبيان منهجيتهم في إدارة حياتهم الخاصة بما يضمن

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

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

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

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

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

الإطار النظري:

التفكير المستقبلي:

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

إن التفكير المستقبلي أمر ممارس في حياة الناس منذ القدم بصور متنوعة كالسعي للحصول الاحتياجات الأساسية للعيش من الطعام واللباس والمأوى ونحوها، ومع تقدّم الزمن وانتشار فنون العلم ومنهجيّاته تمّ تطوّر علم التفكير في المستقبل، وبحسب حافظ (2015) فإن علم دراسة

أنماط التفكير العتيفة التي حظيت بالكثير من المؤلفات والبحث والتجريب؛ ولعل ذلك الثقاوت يُعدُّ اختلاف تنوع لا تضاد الأمر الذي يعطي مساحة أوسع لزيادة البحث والدراسة والتفقيح بما يخدم مهارات التفكير المستقبلي.

الشريعة وتعليم التفكير المستقبلي:

في المجتمع المسلم تنطلق الرؤية للحياة من الشريعة الإسلامية المشتملة على أصول احتياجاتهم الدنيوية والدينية المعينة على استغلال الحياة الدنيا والاستعداد للحياة الآخرة.

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

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

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

ولقد طبق مجموعة من فقهاء المسلمين قديماً وحديثاً التفكير المستقبلي عند تصور المسائل والتهبؤ لإصدار الفتاوى، وقاموا بواجبهم في حل مشكلات المستجذات الفقهية بفكر إبداعي ينطلق من الفهم الصحيح لمقاصد التشريع ودراسة متطلبات ومكونات الواقع، ولم يقف الأمر عند ذلك الحد بل تعداه إلى توقع بعض من فقهاء السلف بمسائل مستقبلية وافترض الحلول الأنسب لها، وقد أثار هذا السلوك في التعامل مع المسائل جدلاً حول مشروعيتها وضوابطه، ولخص ابن القيم (2003) الخلاف فقال: "والحق التفصيل:

فإن كان في المسألة نص من كتاب الله أو سنة عن رسول الله -صلى الله عليه وسلم-، أو أثر عن الصحابة لم يكره الكلام فيها؛ وإن لم يكن فيها نص ولا أثر فإن كانت بعيدة الوقوع أو مقدرة لا تقع لم يستحب له الكلام فيها؛ وإن كان وقوعها غير نادر ولا مستبعد، وغرض السائل الإحاطة بعلمها أن يكون منها على بصيرة إذا وقعت استحبه له الجواب بما يعلم" (ج:4، ص:222).

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

- توقع المسائل التي قد تطرأ على المجتمع يُعين على تسهيل التعامل معها عند وقوعها.

الاستقرار النفسي والعتاء الأمل، ويساعدهم في تنفيذ أدوارهم الوظيفية لتحقيق التنمية المستمرة لمجتمعاتهم (مرسي، 2019).

مهارات التفكير المستقبلي:

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

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

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

ويمكن للدراسة الحالية تفسير عدم استقرار تحديد مهارات التفكير المستقبلي بعدة مبررات: اختلاف مجال الدراسة، وتنوع المستهدفات التي يراد تحقيقها، والاختلاف في توزيع المهارات ما بين رئيسية وفرعية، وأن التفكير المستقبلي يعتبر ذا حداثة زمنية إذا ما تم مقارنته بغيره من

- تدريب الطلاب على التفكير في المستقبل وتنمية ما يتطلّبونه من مهارات ومعارف.

- يدعم مسيرة التطور لآب الاجتهاد الفقهي.

- يساعد على بناء خطط مستقبلية وفق رؤية إسلامية تشمل جميع مناحي الحياة لاسيما في ظل التطورات المتسارعة والتقارب بين المجتمعات العالمية.

- يثري المكتب العلمية الفقهية بأطروحات ومؤلفات تُعدّ مراجعاً للباحثين وطلبة العلم.

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

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

الدراسات السابقة:

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

هدفت دراسة مرسي (2019) إلى معرفة مدى تضمين مهارات التفكير المستقبلي والقيم البيئية في مقرّر الجغرافيا للصف الأول الثانوي، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام بطاقة تحليل المحتوى كأداة للدراسة في ضوء قائمة لمهارات التفكير المستقبلي من تصميم الباحثة؛ وتوصلت لعدة نتائج منها: ضعف نسبة تضمين مقرّر الجغرافيا لمهارات التفكير المستقبلي؛ حيث تكررت (168) مرة: مهارة التخطيط المستقبلي (34) مرة، ومهارة توقع النتائج المستقبلية (49) مرة، ومهارة حلّ المشكلات المستقبلية (32) مرة، ومهارة اتخاذ القرارات المستقبلية (34) مرة، ومهارة إدارة الأزمات المستقبلية (19) مرة.

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

وهدفت دراسة هليل (2019) إلى معرفة مدى تضمين مهارات التفكير المستقبلي في مقرّر الاجتماعيات بالصف الثاني المتوسط، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام بطاقة تحليل المحتوى كأداة للدراسة في ضوء قائمة لمهارات التفكير المستقبلي من تصميم الباحثة تضمنت (6)

مهارات رئيسة و(56) مهارة فرعية؛ وتوصلت لعدة نتائج منها: تكررت مهارات التفكير المستقبلي بنسب ضعيفة (230) مرة كالتالي: مهارة التصوّر (61) مرة، ومهارة حلّ المشكلات (43) مرة، ومهارة التقييم (37) مرة، ومهارة التخيل (30) مرة، ومهارة التخطيط (28) مرة، ومهارة التوقع (20) مرة، ومهارة اتخاذ القرار (11) مرة.

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

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

تعقيب على الدراسات السابقة.

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

واختصت الدراسة الحالية بتحليل مقرّر الفقه (2) بالمرحلة الثانوية نظام المقررات في ضوء قائمة بمهارات التفكير المستقبلي لتعلم المستجدات الفقهية من إعداد الباحث. وتمت الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء قائمة مهارات التفكير المستقبلي، ودعم ما توصلت إليه من إجابات عن أسئلة الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اتّبعَت الدراسة المنهج الوصفي الهادف إلى الجمع المتأني والدقيق للسجلات والوثائق المتوفرة؛ ذات العلاقة بموضوع ومشكلة البحث، ومن ثمّ التحليل الشامل لمحتوياتها بهدف استنتاج ما يتصل بمشكلة البحث من أدلة للإجابة عن أسئلة البحث، حيث يتمّ التحليل كيفياً في

المستقبلي لتعلم المستجذات الفقهية في مقرر الفقه (2) بالمرحلة الثانوية نظام المقررات.

- فئات التحليل: تمّ تحديدها في مهارات التفكير المستقبلي الرئيسة والفرعية والمؤشرات الدالة عليها.
- وحدة التحليل: تمّ اعتماد الفكرة كوحدة للتحليل نظراً لملاءمتها لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها.
- ثبات الأداة: تمّ التأكد من ثبات الأداة من خلال إجراء عملية التحليل من قبل الباحث والاستعانة بأحد معلمي التربية الإسلامية من حملة شهادة الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس، وتمّ إجراء تحليل أولي لعدد (5) دروس عشوائية وهي تمثل (15%) تقريباً من دروس المقرر؛ وتمّ حساب معامل الاتفاق بين نتيجة التحليلين باستخدام معادلة هولستي: $R = 2M / (N+1+2N)$ ، حيث إن:

ر: معامل ثبات التحليل.

- 2م: عدد الفئات التي تمّ الاتفاق عليها بين التحليلين.
- 1ن: عدد الفئات التي حصرها المحلل الأول (الباحث).
- 2ن: عدد الفئات التي حصرها المحلل الثاني (المعلم).
- وبلغت نسبة معامل الاتفاق (85%) وهي دالة على الاتفاق بين التحليلين مما يؤكد ثبات الأداة.
- إجراءات الدراسة:** تمّ إعداد الدراسة وفق اتباع الإجراءات الآتية:

- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وتمّ الاستفادة منها في كتابة الإطار النظري وإعداد أداة الدراسة.
- بناء قائمة بمهارات التفكير المستقبلي لتعلم المستجذات الفقهية وتحكيمها للتأكد من صدقها.
- تحويل القائمة إلى بطاقة ملاحظة والتأكد من ثباتها من خلال التحليل الأولي.
- تحليل المقرر المستهدف باستخدام أداة الدراسة.
- جمع البيانات وترتيبها في الجداول المختصة لها.
- استخلاص النتائج وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها.
- تقديم المقترحات والتوصيات بناء على نتائج الدراسة.
- الأساليب الإحصائية:** تمّ استخدام الآتي:
- معادلة هولستي للتأكد من ثبات الأداة.
- التكرارات والنسب المئوية لتحليل البيانات.

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

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

الأسلوب الوثائقي، ويعتمد على استنباط الأدلة والبراهين من الوثائق، ويتمّ في أسلوب تحليل المحتوى بصورة كمية تعتمد على الحصر العددي للوحدة المختارة (العساف، 2003).

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

مجتمع وعينة الدراسة:

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

أداة الدراسة:

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

1. إعداد قائمة مهارات التفكير المستقبلي:

- هدف القائمة: حصر مهارات التفكير المستقبلي لتعلم المستجذات الفقهية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- مصادر القائمة: انطلقت من البحث والاطلاع على الدراسات والأدب التربوي في تخصص المناهج وطرق التدريس، وعلم الفقه وأصوله، وعلم النفس التربوي، لاستخلاص قائمة بمهارات التفكير المستقبلي تتناسب مع أهداف المرحلة الثانوية.
- الصورة الأولية: اشتملت القائمة على ثلاث مهارات رئيسة: التنبؤ بالآثار المستقبلية للمشكلة القائمة، وكتابة تصور للتعامل مع الآثار المستقبلية للمشكلة القائمة، وإصدار القرارات المستقبلية لمواجهة الآثار المتوقعة؛ وأندرج تحتها تسع مهارات فرعية، وتضمّ كلّ مهارة فرعية غدة مؤشرات سلوكية بلغ مجموعها (34) مؤشراً.

- صدق الأداة: تمّ التأكد من صدق الأداة بتحكيمها من قبل مختصين في المناهج وطرق التدريس من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات ومنسوبي التعليم العام من مديري مكاتب تعليم، ومشرّفين تربويين، ومعلمين، بلغ عددهم (15) محكّماً، وتمّت موافقتهم على المهارات الرئيسة والفرعية، مع إبداء ملاحظات على (7) مؤشرات، وتمّ تعديل المؤشرات في ضوء آراء السادة المحكّمين لتبقى في صورتها النهائية (34) مؤشراً سلوكياً.

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

- هدف التحليل: بيان مدى توافر مهارات التفكير

نتائج الدراسة:

أولاً: نتائج الدراسة المرتبطة بالسؤال الأول

ما مهارات التفكير المستقبلي لتعلم المستجدات الفقهية؟ للإجابة عن السؤال تم الرجوع للأدبيات التربوية من الكتب والدراسات التي عنيت بمهارات التفكير المستقبلي، وتدرّس الفقه وإعداد الفقهاء للوقوف على المهارات المناسبة للفترة العمرية لطلاب المرحلة الثانوية؛ وفي ضوء ذلك تم بناء قائمة بمهارات التفكير المستقبلي لتعلم المستجدات الفقهية. واشتملت القائمة في صورتها النهائية على (3) مهارات رئيسية و(9) مهارات فرعية و(34) مؤشراً سلوكياً لتوافر المهارات في مقرر الفقه (2)، وبيان ذلك كالآتي:

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

أ- تلخيص نتائج المشكلة:

- يعرض المقرر مشكلات فقهية واقعية.

- يدعم تحليل المشكلة.

- يقود إلى حصر النتائج الظاهرة للمشكلة.

ب- تحليل نتائج المشكلة:

- يشجع على توقع نتائج مستقبلية للمشكلة.

- يسهم المقرر في دراسة نتائج المشكلة الفقهية.

- ينمي قدرة الطالب على تصنيف نتائج المشكلة.

ت- توقع الآثار المستقبلية للمشكلة:

- يحفز المقرر على إيجاد تفسيرات لنتائج المشكلة.

- يؤدي إلى حصر الآثار الحالية للمشكلة.

- يعزز القدرة على تخيل الآثار المستقبلية للمشكلة.

- يساعد على تلخيص الآثار المستقبلية للمشكلة.

ث- تقييم الآثار المستقبلية للمشكلة:

- يدعم المقرر تحليل الآثار المستقبلية للمشكلة.

- يقود إلى تصنيف الآثار المستقبلية في مجموعات.

- يتيح الفرصة لفهم عوامل انتشار الآثار المستقبلية.

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

أ- التخطيط لمواجهة الآثار:

- يستثمر المقرر نتائج التحليل في التخطيط لمواجهة الآثار.

- يشجع على التخطيط لمواجهة الآثار المستقبلية.

- يسهم في توليد أفكار إبداعية لمواجهة الآثار المستقبلية.

- يحث على نقد الأفكار الإبداعية لمواجهة الآثار.

ب- تخيل التصورات:

- يوجه المقرر إلى تصنيف الأفكار الإبداعية في مجموعات.

- يستثير الخيال لوضع صورة مستقبلية لكل مجموعة أفكار.

- يؤدي إلى تصميم الأفكار الإبداعية في تصورات.

ت- الحكم على التصورات:

ث- يوجه المقرر إلى تصنيف الأفكار الإبداعية في مجموعات.

- يستثير الخيال لوضع صورة مستقبلية لكل مجموعة أفكار.

- يؤدي إلى تصميم الأفكار الإبداعية في تصورات.

ج- الحكم على التصورات:

- يوجه المقرر لمقارنة تصورات مواجهة الآثار المستقبلية.

- يحفز على تقييم تصورات مواجهة الآثار المستقبلية.

- يدعو إلى تطوير التصورات في ضوء نتائج التقييم.

ج/ المهارة الرئيسية الثالثة: إصدار القرارات المستقبلية لمواجهة الآثار المتوقعة، وتحتوي على مهارتين و(11) مؤشراً سلوكياً، وتفصيل ذلك كالآتي:

أ- تمييز متطلبات اتخاذ القرارات:

- يعرض المقرر قرارات لمواجهة مشكلات فقهية واقعية.

- يشجع على المشاركة في اتخاذ القرارات.

- يلفت الانتباه إلى أسس اتخاذ القرارات.

- يشير إلى الخطوات العلمية لاتخاذ القرارات.

- يبين كيفية التعامل مع معوقات اتخاذ القرارات.

ب- اتخاذ القرارات:

- يوجه المقرر لاقتراح قرارات لتصورات مواجهة الآثار المستقبلية.

- يساعد على مقارنة مقترحات القرارات.

- ينمي القدرة على تلخيص مقترحات القرارات.

- يحث على تقييم مقترحات القرارات.

- يسهم في بناء تصور لمقترحات القرارات.

- يعزز توقع النتائج المستقبلية للقرارات المقترحة.

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

للإجابة عن السؤال تم تحليل مقرر الفقه (2) بالمرحلة

الثانوية نظام المقررات في ضوء قائمة مهارات التفكير

المستقبلي لتعلم المستجدات الفقهية التي توصلت إليها

الدراسة، وتلخصت النتائج في الآتي:

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

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

المقررات الدراسية في الأهداف التي تسعى لتحقيقها ومهارات التفكير المحققة لتلك الأهداف، إضافة إلى تنوع وتعدد مهارات التفكير المستقبلي حيث تراوحت في الدراسات السابقة بين (3-6) مهارات، وبلغ مجموع المهارات الفرعية في الدراسة الحالية (9) مهارات. إن احتواء مقرر الفقه (2) على هذا الكم من مهارات التفكير المستقبلي يعكس أهميته في بناء الملكة الفقهية والقدرات العقلية التي تسهم في إعداد الطالب لوظائف ومهام المستقبل؛ ومنها التعامل الأمثل مع المستجدات الفقهية.

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

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

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

إن مجموع مهارات التفكير المستقبلي في الدراسة الحالية بلغ (574) مهارة، وتعد هذه النتيجة أكبر من نتائج الدراسات السابقة والمتمثلة في: (297) مهارة في دراسة محمد (2018)، و (294) مهارة في دراسة المقحم (2019)، و (230) مهارة في دراسة هليل (2019)، وما يقارب (170) مهارة في دراسة كل من (مرسي، 2019؛ والمطيري، 2019)؛ ولعل هذا التفاوت بين النتائج يعود إلى اختلاف

أ/ مهارة التنبؤ بالآثار المستقبلية للمشكلة القائمة:

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

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

وبدرجة توافر منخفضة، ومهارة تحليل نتائج المشكلة (11.25%) وبدرجة توافر منخفضة، وجاءت مهارة تقييم الآثار المستقبلية للمشكلة في المرتبة الأخيرة بنسبة (5.46%) وبدرجة توافر منخفضة.

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

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

أنّ مهارتي توقع وتقييم الآثار المستقبلية للمشكلة جاءتا بدرجة ضعيفة، مما يظهر حاجة المقرّر إلى الاشتغال على محفزات؛ لإيجاد تفسيرات منطقية لنتائج المشكلة تؤدّي إلى حصر وتخيل الآثار المستقبلية للمشكلة، مما يسهم في إعداد الطالب للقدرة على توقع وإدارة الأزمات بفاعلية.

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

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

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

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

جدول (5): نتائج تحليل مقرّر الفقه (2) في ضوء مهارة: كتابة تصوّر للتعامل مع الآثار المستقبلية للمشكلة القائمة.				
م	مهارات التفكير المستقبلي الفرعية	التكرار	النسبة	المتوسط
أ	التخطيط لمواجهة الآثار	54	76.05%	18
ب	تخيل التصورات	12	16.90%	4
ج	الحكم على التصورات	5	7.04%	1.66
	مجموع تكرارات المهارة	71	100%	23.66

توافر متوسطة، وبلغت نسبة مهارة تخيل التصورات (16.90%) وبدرجة توافر منخفضة، وفي المرتبة الأخيرة مهارة الحكم على التصورات (7.04%) وبدرجة توافر منخفضة.

من خلال استعراض الجدول (5) يظهر أنّ المهارات الفرعية لمهارة كتابة تصوّر للتعامل مع الآثار المستقبلية للمشكلة القائمة قد تكرّرت (71) مرّة، جاءت مهارة التخطيط لمواجهة الآثار في المرتبة الأولى بنسبة بلغت (76.05%) وبدرجة

جدول (6): نتائج توافر المؤشرات السلوكية لمهارة: كتابة تصور للتعامل مع الآثار المستقبلية للمشكلة القائمة.				
م	مؤشرات تضمن المهارة في المقرر	التكرارات	النسبة	درجة التوافر
أ	يستثمر المقرر نتائج التحليل في التخطيط لمواجهة الآثار	15	21.12%	منخفضة
	يشجع على التخطيط لمواجهة الآثار المستقبلية	15	21.12%	منخفضة
	يسهم في توليد أفكار إبداعية لمواجهة الآثار المستقبلية	14	19.71%	منخفضة
	يحث على نقد الأفكار الإبداعية لمواجهة الآثار	10	14.08%	منخفضة
ب	يوجه المقرر إلى تصنيف الأفكار الإبداعية في مجموعات	7	9.85%	منخفضة
	يستثير الخيال لوضع صورة مستقبلية لكل مجموعة أفكار	2	2.81%	منخفضة
	يؤدي إلى تصميم الأفكار الإبداعية في تصورات	3	4.22%	منخفضة
ج	يوجه المقرر لمقارنة تصورات مواجهة الآثار المستقبلية	2	2.81%	منخفضة
	يحفز على تقييم تصورات مواجهة الآثار المستقبلية	1	1.40%	منخفضة
	يدعو إلى تطوير التصورات في ضوء نتائج التقييم	2	2.81%	منخفضة
مجموع تكرارات المؤشرات السلوكية للمهارة		71	100%	

وهو ما يكشف عن سعي المقرر لتنمية متطلبات التخطيط العلمي لدى الطلاب، إيماناً بأهميته في بناء الرؤية الإبداعية لمعالجة القضايا المؤثرة في المسائل الفقهية. أن النتائج أسفرت عن ضعف تغطي المقرر مع مهارتي تخيل التصورات المستقبلية وتقييمها والحكم عليها، حيث يفقر لما يستثير الخيال لوضع صورة مستقبلية وبناء سناريوهات إبداعية للتعامل مع المشكلات المؤثرة على القضايا الشرعية؛ وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (المقحم، 2019؛ وهليل، 2019؛ والمطيري، 2018) والتي أكدت على ضعف توافر مهارة: التخيل والتصور والتقييم في المقررات محل الدراسة.

يتضح من الجدول (6) أن المؤشرات السلوكية لمهارة كتابة تصور للتعامل مع الآثار المستقبلية للمشكلة القائمة قد تراوحت نسبها بين (1.40% - 21.12%) وبدرجة توافر منخفضة، مما يزيد من التأكيد على ضرورة تضمين هذه المهارة الرئيسة وما يندرج تحتها من مهارات فرعية في مقرر الفقه (2) لتنمية التفكير المستقبلي لدى الطلاب لتعلم المستجدات الفقهية، وتفسر الدراسة هذه النتائج بالآتي:

أن مجموع المؤشرات السلوكية الدالة على توفر المهارة الفرعية التخطيط لمواجهة الآثار (54) مرة وبنسبة بلغت (76.05%) مقارنة بالمهارات الفرعية لمهارة كتابة تصور للتعامل مع الآثار المستقبلية للمشكلة القائمة،

ج/ مهارة إصدار القرارات المستقبلية لمواجهة الآثار المتوقعة:

جدول (7): نتائج تحليل مقرر الفقه (2) في ضوء مهارة: إصدار القرارات المستقبلية لمواجهة الآثار المتوقعة.				
م	مهارات التفكير المستقبلي الفرعية	التكرار	النسبة	المتوسط
أ	تمييز متطلبات اتخاذ القرارات	161	83.85%	80.5
	اتخاذ القرارات	31	16.14%	15.5
ب	مجموع تكرارات المهارة	192	100%	96

في المرتبة الأولى بنسبة (83.85%) وبدرجة توافر مرتفعة، بينما أتت مهارة اتخاذ القرارات بنسبة (16.14%) وبدرجة توافر منخفضة.

يتضح من الجدول (7) أن المهارتين الفرعيتين لمهارة إصدار القرارات المستقبلية لمواجهة الآثار المتوقعة قد تكررنا (192) مرة، حيث جاءت مهارة تمييز متطلبات اتخاذ القرارات

جدول (8): نتائج توافر المؤشرات السلوكية لمهارة: إصدار القرارات المستقبلية لمواجهة الآثار المتوقعة.				
م	مؤشرات تضمن المهارة في المقرر	التكرارات	النسبة	درجة التوافر
أ	يعرض المقرر قرارات لمواجهة مشكلات فقهية واقعية	46	23.95%	منخفضة
	يشجع على المشاركة في اتخاذ القرارات	79	41.14%	متوسطة
	يلفت الانتباه إلى أسس اتخاذ القرارات	17	8.85%	منخفضة
	يشير إلى الخطوات العلمية لاتخاذ القرارات	7	3.64%	منخفضة
ب	يبين كيفية التعامل مع معوقات اتخاذ القرارات	12	6.25%	منخفضة
	يوجه المقرر لاقتراح قرارات لتصورات مواجهة الآثار المستقبلية	12	6.25%	منخفضة
	يساعد على مقارنة مقترحات القرارات	5	2.60%	منخفضة
	يتمى القدرة على تلخيص مقترحات القرارات	2	1.04%	منخفضة
	يحث على تقييم مقترحات القرارات	7	3.64%	منخفضة
	يسهم في بناء تصور لمقترحات القرارات	2	1.04%	منخفضة
	يعزز توقع النتائج المستقبلية للقرارات المقترحة	3	1.56%	منخفضة
	مجموع تكرارات المؤشرات السلوكية للمهارة	192	100%	

إلا أنه وفي الوقت نفسه لم يدعم هذا التوجه بما يعطي معرفة وممارسة الأسس اتخاذ القرارات، والخطوات العلمية لها، وكيفية التعامل مع معوقاتها.

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

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

أشارت المؤشرات السلوكية لتوافر عرض المقرر قرارات لمواجهة مشكلات فقهية واقعية، إضافة لتشجيعه على اتخاذ القرارات تركزت مهارة تمييز متطلبات اتخاذ القرارات (161) بنسبة كلية (83.85%) مما يعزز توجه المقرر لتوفير ما يحتاجه الطالب من قدرات تُعينه على مواجهة الأزمات واتخاذ القرارات الصائبة تجاهها؛

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

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

ومن ذلك ما قامت به (كلية الشريعة بجامعة أم القرى، 2020) من إصدار "دليل المسلم الفقهي للتعامل مع فايروس كورونا المستجد"، كما عقدت مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة الكويت مؤتمر "معالجة الشريعة الإسلامية لآثار جائحة كورونا"، وتم عقد الندوة الفقهية لمجمع الفقه الإسلامي تحت عنوان "فايروس كورونا المستجد وما يتعلق به من معالجات طبية وأحكام شرعية"، وتضمنت هذه المناشط أكثر من (50) مسألة فقهية طارئة واحتاجت إلى إصدار فتاوى فقهية للتعامل معها في أبواب: الطهارة، وأحكام الأذان والصلاة، وأحكام المساجد، وأحكام الزكاة والصيام، وأحكام العمرة والحج، وأحكام الجنائز والعزاء، وغيرها من المسائل.

ومن هنا تظهر أهمية تضمين مقررات الفقه ما يحتاجه طالب المرحلة الثانوية -لاسيما في تخصص العلوم الإنسانية- من مهارات التفكير المستقبلي، ليسهم في فتح آفاق مستقبلي لتنمية قدراته العلمية والمعرفية والتفكيرية لاستيعاب وفهم الفتاوى المتعلقة بالنوازل الفقهية من ناحية،

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

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

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

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

البيان الختامي 2020

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

الجهيمي، أحمد. (2010). تقويم كتاب الفقه المطور المقرر على طلاب الصف الثالث الثانوي شرعي في ضوء المعايير المعاصرة للكتاب المدرسي. رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 31 (116)، 278-211.

حافظ، عماد. (2015). التفكير المستقبلي: المفهوم والمهارات والاستراتيجيات. دار العلوم، القاهرة.

الزمانة، عبد الرؤوف. (2013). تحليل محتوى كتاب الفقه للصف الثالث الثانوي في الجمهورية اليمنية في ضوء القضايا الفقهية المعاصرة. الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، الحديدة، 4 (9)، 103-116.

شبير، عثمان. (2014). التكييف الفقهي للوقائع المستجدة وتطبيقاته الفقهية. دار القلم، دمشق، ط2.

شبير، محمد. (1999). تكوين الملكة الفقهية لدى الدارسين للفقه الإسلامي. بحوث المؤتمر الثاني: تدريس الفقه الإسلامي في الجامعات الواقع والطموح، جامعة الزرقاء الأهلية، عمان.

شركة التعليم العالمية الرائدة. (2019). "ندوة التفكير المستقبلي لمديري المدارس في المملكة العربية السعودية". الخبر.

عبد الرحمن، فاطمة. (2014). منهج القرآن في استشراف المستقبل. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، أم درمان.

عبد الرحيم، محمد. (2015). "نموذج تدريس مقترح في ضوء نظرية التعلم المستند إلى المخ لتنمية التفكير المستقبلي وإدارة الذات". مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر، (75)، 1-57.

عبد المجيد، السيد محمد. (2019). تطوير اختبار لمهارات التفكير المستقبلي وتقدير خصائصه السيكمترية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بسلطنة عمان. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، 3 (19)، 686-723.

العساف، صالح. (2003). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.

وتعلم أساليب النظر في المشاكل وتحليلها وفق منهج علمي محكم من ناحية أخرى، وبالتالي يزداد تمكنه من مقومات وظائف المستقبل في المجالات الشرعية أو الإفتائية أو القانونية أو التعليمية.

توصيات الدراسة:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج تتعلق بتحليل مقرر الفقه (2) في ضوء مهارات التفكير المستقبلي لتعلم المستجذات الفقهية، تم تدوين التوصيات الآتية:
-أهمية تزويد مقرر الفقه (2) بمهارات التفكير المستقبلي التي توصلت إليها الدراسة، وتوزيعها بنسب تتوافق مع أقسام ووحدات المقرر.

-بناء وحدة في المقرر بمسمى (التعامل مع المستجذات الفقهية) في قسم أصول الفقه.

-تطوير أداء المعلمين وفق استراتيجيات التدريس الموجهة لتعليم التفكير المستقبلي وتنمية مهاراته.

-الاستفادة من أداة الدراسة وتطويرها بما يسهم في تحليل مقررات دراسية أخرى.

مقترحات الدراسة:

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

-فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

-أدوار معلم التربية الإسلامية في إكساب طلاب المرحلة الثانوية مفاهيم المستجذات الفقهية.

-برنامج تعليمي مقترح لطلاب المرحلة الثانوية قائم على مهارات التفكير المستقبلي لدراسة النوازل الفقهية.

المراجع:

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

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

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

أكرم، حبة. (2017). تحليل محتوى مقرر الفقه 2 للمرحلة الثانوية في ضوء معايير أنماط التعلم الفور مات MAT4. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مركز رفاة للدراسات والأبحاث، إربد، 2 (2)، 269-285.

رسالة التربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود، الرياض، 53-77، (61)، 2019). تحليل مقرر الاجتماعيات في التعليم الثانوي نظام المقررات بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير المستقبلي. المجلة التربوية، جامعة الكويت، الكويت، 33 (131)، 59-99. المؤتمر الدولي لتقويم التعليم. (2018). "مهارات المستقبل، تنميتها وتقويمها". موقع المؤتمر على النت، تاريخ الدخول 1442/1/12: <https://icee.eec.gov.sa>

النعمي، محمد. (2014). الفقه الافتراضي في المذهب الشافعي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.

الناصر، عمر. (2020). أثر توظيف استراتيجيات محركات التعلم الذكية في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والتحصيل لدى الطلبة في مبحث التاريخ. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2018). الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام المملكة العربية السعودية. الرياض.

هليل، ريماء. (2019). تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المقررة على طالبات الصف الثاني المتوسط في ضوء مهارات التفكير المستقبلي. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 1 (35)، 1-28.

واطسون، ريتشارد. (2016). عقول المستقبل. ترجمة عبد الحميد دابو، القاهرة: المركز القومي للترجمة.

وزارة التعليم. (د.ت). التعليم ورؤية السعودية 2030. موقع وزارة التعليم السعودي تاريخ الدخول 1442/1/5: <https://cutt.us/wyYLC>

وزارة التعليم. (2016). دليل التعليم الثانوي نظام المقررات. الرياض.

وزارة التعليم. (2019). مقرر الفقه (2) للتعليم الثانوي نظام المقررات. الرياض.

الوعلائي، صالحة. (2019). تحليل محتوى الفقه بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير الاستدلالي. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العلمية للبحث العلمي والتنمية البشرية، القاهرة، 14 (33)، 60-100.

Hines, Andey; and Bishop, Peter. (2015). "Thinking about the future guidelines for strategic foresight". Texas: Hinesight.

Joern, H; & Liedtka, J. (2018). Embracing systematic futures thinking at the intersection of strategic planning, foresight and design. Journal of Innovation Management, 6(3), 134-152.

Kelz, R. (2019). Thinking about future/democracy: Towards a political theory of futurity. Sustainability Science, 14(4), 905-913.

عمر، نشوى. (2014). "تطوير منهج التاريخ للصف السادس لتنمية مهارات التفكير المستقبلي وبعض قيم المواطنة لدى التلاميذ. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر، (56)، 64-112.

فايز، إدي؛ وبراون، أرنولد. (2008). التفكير المستقبلي: كيف تفكر بوضوح في زمن التغير. أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية.

الحطاطي، محمد. (2017). تحليل محتوى مقرر الفقه للصف الثالث المتوسط في ضوء معايير الجودة الشاملة للمناهج التعليمية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث، عمان، 6 (8)، 12-28.

الفرعان، أنس. (2015). الفقه الافتراضي وأثره في تغطية المستجدات. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.

قشوع، عبد الرحمن. (2005). استشراف المستقبل في الأحاديث النبوية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

الكلم، حمد. (2013). تحليل محتوى كتاب الفقه (1) للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، 1 (154)، 224-243.

كلية الشريعة بجامعة أم القرى (2020). دليل المسلم الفقهي للتعامل مع فيروس كورونا المستجد. موقع الدليل على النت، تاريخ الدخول 1442 / 2 / 20: <https://cutt.us/Rdd6e>

الكيومية، جهاد. (2019). فاعلية نموذج اليستر في تنمية التحصيل ومهارات التفكير المستقبلي في القضايا السكانية لدى طالبات الصف التاسع واتجاههن نحو المستقبل. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، عُمان.

ماكين، شارلي. (2008). التخطيط الاستراتيجي في التعليم. ترجمة فهد الحبيب، الرياض: مكتبة العبيكان للنشر.

مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية، 2020. "معالجة الشريعة الإسلامية لأثار جائحة كورونا" موقع المؤتمر على النت، تاريخ الدخول 1442 / 2 / 18: <https://cutt.us/5gAqo>.

مجمع الفقه الإسلامي، 2020. "فيروس كورونا المستجد وما يتعلق به من معالجات طبية وأحكام شرعية" موقع المؤتمر على النت، تاريخ الدخول 1442 / 2 / 15: <https://cutt.us/4j8jZ>

محمد، حنان. (2018). تقويم محتوى منهج العلوم للصف الثالث الإعدادي في ضوء مهارات التفكير المستقبلي. مجلة العلوم التربوية، جامعة جنوب الوادي، قنا، (37)، 304-264.

مرسي، هبة. (2019). تصور مقترح لمنهج الجغرافيا للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير المستقبلي والقيم البيئية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، جامعة عين شمس، القاهرة، (108)، 1-72.

المطيري، وفاء. (2018). تحليل محتوى مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير المستقبلي.

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal of Educational Research and Development

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



The degree of observance of the performance expectations in remotely teaching practices for the teachers of sciences at the intermediate

Dr. Mohammed Al-Mohayya
PhD in Curriculum and Instruction Ministry of
education -KSA

alwatan2588@hotmail.com

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

د. محمد بن علي المحيا
دكتوراه في المناهج وطرق التدريس-وزارة التعليم – المملكة
العربية السعودية

KEY WORDS

Performace expectations, remotely teaching practices,
Next Generation of Sciences Standards NGSS.

الكلمات المفتاحية

الأداء -الممارسات التدريسية عن بعد-معايير العلوم للجيل القادم

ABSTRACT

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

The population of study included the teachers of sciences at intermediate schools in Al Zulfi City. Sample size was (17) male teachers, the researcher used the descriptive survey approach, and to achieve the objectives of the study, the researcher have designed a questionnaire tool for data collection and required data from the population of the study. The researcher used Likert forth scale and performed reliability and validity test for the tool of the study as well as the researcher calculated the frequencies, percentages, Means and standard deviation for the statistical process and T- Test for Independent Samples

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بعد، لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي في ضوء المعايير العالمية في تدريس العلوم NGSS، والكشف عن مدى وجود فروق في درجة مراعاتهم لتوقعات الأداء تُعزى لمتغيري الخبرة، والدورات التدريبية، حيث شكّل مجتمع الدراسة معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي، وبلغ (17) معلماً، مستخدماً المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بإعداد استبانة لجمع المعلومات والبيانات اللازمة من مجتمع الدراسة، واستخدم للإجابة مقياس ليكرت الرباعي، وتم التأكد من صدق وثبات الأداة، واستخدم الباحث في دراسته التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعالجة الإحصائية واختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي:

-درجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بعد لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي كان متوسطاً بمتوسط حسابي بلغ (2.69).

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بعد لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي تُعزى لمتغير الخبرة.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بعد لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي تُعزى لمتغير الدورات التدريبية.

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

مقدمة الدراسة:

يُعتبر المعلم محور العملية التدريسية، ويقوم بمهام متعددة سواء داخل الصف أو خارجه، وينبغي على المعلم مراعاة توقعات أداء الطلاب أثناء عملية التدريس، من حيث المخرجات التعليمية وتحليلها وتفسيرها والتنبؤ بأدائهم.

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

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

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

وتذكر حسانين (2016م) أن توقعات أداء الطالب من المبادئ الأساسية لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، حيث ظهرت هذه المعايير الجديدة لتعليم العلوم بفاعلية في القرن الحادي والعشرين وتُعرف بمعايير الجيل القادم، حيث تم إعداد هذه المعايير من قبل أعضاء المجلس القومي للبحوث (NRC) مع عدد من الهيئات والمؤسسات، وأعضاء الرابطة القومية لمعلمي العلوم (NSTA)، وأعضاء الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم (AAAS)، حيث مرّ تطوير معايير العلوم للجيل القادم بمراحل عديدة، وتم اعتماد المعايير النهائية ونشرها في أبريل 2013م.

وقامت الدول العربية بتطوير مناهج العلوم من خلال تبني سلاسل ماجروهيل (McGraw-Hill) وترجمتها ومواءمتها وتطبيقها، مثل المملكة العربية السعودية، ومملكة

البحرين، والإمارات العربية المتحدة، ودولة قطر التي انضمت لها مؤخراً، فتعتبر هذه السلاسل قائمة على المعايير القومية للتربية العلمية (NSES) الأمريكية (الأحمد والبقي، 2017م).

ويُعد مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية في المملكة العربية السعودية من المشروعات التربوية الرائدة في المنطقة (السبيعي، 2009م)، ويهدف إلى التطوير الشامل لتعليم العلوم من خلال تطوير المناهج والمواد التعليمية والتقويم والتعلم الإلكتروني والتطوير المهني، لجميع مراحل التعليم العام، لبناء جيل إيجابي قادر على حل مشكلاته ومشكلات مجتمعه ووطنه، ويسهم بشكل فعال في بنائها.

وتتمثل رؤية هذا المشروع من خلال توقعات أدائهم وما ينبغي معرفته للوصول إلى فهم عميق للمادة العلمية وبناء مفاهيم جديدة، وحل المشكلات، وابتكار وتطوير المنتجات والاتصال، واستخدام التقنية وفق أحدث المعايير العلمية لتلبية احتياجات سوق العمل المتطور، وقيم المجتمع ومتطلبات الريادة في سياق التنافسية العالمي (السلبي وعبد الحميد، 2011م، ص113).

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

وبالرغم من تطوير مناهج العلوم الطبيعية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، إلا أن المخرجات لا تعكس صورة حقيقية لكل هذه الجهود، حيث لا زالت المملكة العربية السعودية تقع في مراتب متأخرة في الاختبارات الدولية تيمس (TIMSS) في العلوم لمرحل التعليم العام، حيث كان ترتيب الطلاب في اختبار العلوم في عام 2003م (39) من بين (45) دولة مشاركة، وفي عام 2007م كان ترتيبهم (44) من بين (49) دولة مشاركة (الشمراني، 2009م، ص11). وفي عام 2015م للصف الرابع (45) من (47)، وفي العلوم للصف الثامن (35) من (39) (الشمراني وآخرون، 2016م).

تطوير مناهج العلوم، إلا أن تلك الجهود لم ترتق إلى المستوى المأمول في مجال تدريب المعلمين وتنقيحهم بالمعايير العالمية لتدريس العلوم التي بُنيت عليها مناهج العلوم، مما أسهم في تدني مستوى أدائهم التدريسي ولم يساير تطوير المناهج.

وقد أكدت العديد من الدراسات القصور العام في أداء معلمي العلوم التدريسي بالمملكة العربية السعودية حيث أظهرت نتائج دراسة الظفيري (2012م) بعض نقاط القصور المتعلقة بطرق تدريس العلوم، منها: أنها تحتاج إلى تقنيات تعليمية غير متوفرة بالمدرسة، وعدم تأهيل المعلمين على استخدام طرق التدريس التي تتناسب مع المحتوى، وزيادة أعداد الطلاب يحد من تطبيق طرق التدريس الحديثة، وتضيف دراسة العنزي (2014م) أن من المعوقات المتعلقة بطرق تدريس العلوم؛ تجنب المعلمين استخدام طرق التدريس الحديثة لصعوبتها واحتياجها لوقت طويل في تنفيذها، واتفقت مع ذلك نتائج دراسة أسماء الشيخ (2016م). وتضيف دراسة الحربي (2017م) التي أشارت نتائجها إلى أن من نقاط القصور المتعلقة بطرق تدريس العلوم، إمكانات المدرسة لا تساعد الطلاب على العمل بأنفسهم، وعدم اقتناع بعض معلمي العلوم الطبيعية بجدوى طرق التدريس التي يتطلبها المقرر، وصعوبة ملائمة طرق التدريس الحديثة لمفردات المحتوى.

وقد أوصت دراسة السبيعي (2018م) وفق معايير العلوم للجيل القادم NGSS ورؤية المملكة 2030 بمراجعة الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم كما أظهرت دراسة الغامدي (2010م) ضعف ممارسة المعلمين في ضوء المعايير العالمية للتدريس. كمدخل للإصلاح التربوي في تعليم العلوم.

وبين وراي وتسيرنا (Worral & Tserna, 1987) أن تأثير توقع المعلم/المعلمة بجنس المتعلم يكون أوضح لدى المعلمات أكثر من المعلمين؛ وقد يرجع ذلك إلى تأثيرهن الواضح بالقوالب الفكرية حول الموضوع. وأن طبيعة توقعات المعلم عن المتعلم وتكوينها تحدث نتائج عوامل كثيرة ومتداخلة، كلها تؤثر في بناء وتشكيل توقعات المعلم عن المتعلمين؛ فمنها ما يتعلق بالمادة الدراسية، والخلفية الثقافية

وهذا ما تؤكد دراسة عسيري (2013م) بأن التميز في التعليم، يجعل على المعلمين أهمية الأخذ بالتوقعات العالية والدعم القوي لجميع الطلاب، وتوفير الفرص الدراسية لهم، وتشجيعهم لتعلم العلوم مما يرفع من جودة المخرجات التعليمية.

وأوضحت البحوث أن ما بين 5%، 10% من التباين في الإنجاز يمكن إرجاعه إلى تأثير توقعات المعلم Teacher expectancy effects ويكون لتوقعات المعلم تأثيراً قوياً على الطلاب في السنوات المبكرة، وفي حجات الدراسة التي يستخدم فيها المعلم معالجة مختلفة مع الطلاب مرتفعي ومنخفضي القدرة (Jan.et.al, 2005,303).

مشكلة الدراسة (والإحساس بها):

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

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

ولتحقيق توقعات الأداء في تعليم العلوم كما يشير السيد (2019م)، فمن الأجدر وجود معلم قادر على مواجهة المواقف العملية المختلفة؛ ليتمكن من تحقيق توقعات الأداء العالية ومراعاتها بين الطلاب، وهو ما أكدته سميث وآخرون (Smith & Others, 2000) بأهمية دور المعلم.

ومن خبرة الباحث في مجال تعليم العلوم لاحظ أنه بالرغم من جهود وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في

درجة مراعاتهم لتوقعات الأداء تُعزى لمتغيري الخبرة والدورات التدريبية.

أهمية الدراسة:

يمكن تحديد بعض جوانب أهمية الدراسة فيما يلي:

1. تأتي هذه الدراسة استجابة للاتجاهات التربوية الحديثة في تقويم أداء معلمي العلوم وفق المعايير العالمية في تدريس العلوم NGSS.
2. يمكن أن تفيد القائمين على برامج التطوير المهني للمعلمين في تحديد بعض جوانب الضعف لدى معلمي العلوم.
3. قد تسهم هذه الدراسة في مساعدة معلمي العلوم برفع درجة ممارساتهم التدريسية عن بُعد، مما ينعكس على مستويات طلابهم في العلوم.
4. يمكن أن يستفيد المشرفون التربويون من الاستبانة المقدمة في الدراسة في تقييم أداء المعلمين في المراحل المختلفة.
5. قد تفتح هذه الدراسة المجال للباحثين في تناول قضايا بحثية جديدة.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود التالية:

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

الحدود المكانية: المدارس المتوسطة الحكومية للبنين بمدينة الزلفي.

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول من العام 1442/1441 هـ.

مصطلحات الدراسة:

توقعات الأداء:

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

والاقتصادية للمتعلم، والنظام داخل المدرسة، وجنس المتعلم، ومعلومات المعلم السابقة عن قدرات المتعلم،

وشخصية المعلم، وشخصية المتعلم، فتوقعات المعلم عن المتعلمين ليست أمراً سطحياً بل ممارسة لها طبيعتها التي تكونها عوامل كثيرة ومتداخلة، ولا يمكن فهم هذه الممارسة والتعامل معها وتوظيفها لصالح تحسين التحصيل الدراسي دون تحديدها ومعرفة تأثيراتها.

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

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

1. ما درجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بُعد لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بُعد لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي تعزى لمتغير الخبرة؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بُعد لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي تعزى لمتغير الدورات التدريبية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بُعد لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي في ضوء المعايير العالمية في تدريس العلوم NGSS والكشف عن وجود فروق في

الطلاب من تقدم ونجاح، بين فترة وأخرى، وإمكانية رفع سقف التوقعات الإيجابية لأداء الطلاب وتحفيزهم بشكل مستمر لزيادة ثقتهم بأنفسهم، وزيادة التحصيل الدراسي في مقرر العلوم.

ماهية توقعات الأداء:

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

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

وهناك أسلوبان لتفهم شخصيات المتعلمين داخل الصف، الأول: يعتمد على الانطباعات التي يكونها المعلم عن متعلميه، وتشكل انطباعاته في سلوكه نحوهم.

والثاني: يعتمد على الدراسة الموضوعية لشخصيات المتعلمين، التي يستخدم فيها أدوات مصممة لذلك. وموضع البحث هنا يتناول الأسلوب الأول، أسلوب فهم المعلم لشخصيات المتعلمين عن طريق انطباعاته؛ فحتى يفهم المعلم طبيعة شخصية المتعلمين وسلوكياتهم داخل غرفة الفصل الدراسي؛ فهو غالباً يعتمد على توقعاته التي تتكون من خلال خبراته في التعامل مع الناس عامة في حياته اليومية، ومع المتعلمين خاصة، والمعلم يعتمد على توقعاته أو انطباعاته التي يكونها عن الآخرين في فهمه إياهم وتعامله معهم، وقد تكون مفيدة في تسيير تعاملاته معهم،

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

الممارسات التدريسية:

عرّفها الأسود (2014): "هي مجمل الأساليب التربوية القائمة التي يؤديها المدرس لتقديم درسه". (ص2014).

وعرفها خليل (2016) بأنها: "مجموعة من الأفعال والسلوكيات والطرق التي يستعملها المدرسون داخل حجرة الصف وذلك لتقديم المادة الدراسية بهدف إحداث التعلم عند الطلبة (ص 154)

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

الممارسات التدريسية عن بُعد:

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

معايير العلوم للجيل القادم NGSS:

تعرفها بدرية حساتين (٢٠١٩، 4٠٠) أنها مجموعة من توقعات الأداء التي تصف ما ينبغي أن يعرفه الطلاب ويكونوا قادرين على القيام به في مجالات العلوم الفيزيائية، وعلوم الفضاء والأرض، وعلوم الحياة والهندسة والتكنولوجيا وتطبيقات العلوم، وذلك في كلّ صف دراسي بدءاً من رياض الأطفال، وحتى الصف الثاني عشر".

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

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

أولاً: الإطار النظري

تمهيد:

يُعدُّ توقع الأداء أحد العمليات التي يستطيعها المعلمون من خلال الممارسات التدريسية عن بُعد في التنبؤ بما ينجزه

إلا أنه لا يمكنه الاعتماد عليها؛ لأنها تعرضه للخطأ في فهم الدراسين. (حسان، 1998، ص291).

كما أن إدراكات وتوقعات المعلم Teacher perceptions and expectations

تؤثر تأثيراً قوياً على طريقته في التدريس وفي التعامل مع طلابه (Emily، 2007).

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

وقام المركز القومي للبحوث في الولايات المتحدة (NRC) مع عدد من الهيئات والمؤسسات مثل: الأكاديمية القومية للعلوم (NAS)، والجمعية القومية لمعلمي العلوم (NSTA)، ومنظمة (Achieve)، ببناء معايير العلوم للجيل القادم لتعلم العلوم (The next Generation Science Standards) NGSS وهي معايير تعليمية جديدة تنسم بالإثراء والترابط، شاملة لمختلف الموضوعات والمراحل الدراسية، وتوفر لجميع الطلاب مستوى تعليمياً مرجعياً لائقاً (مها البقي، 2017، ص 310)

وتهدف معايير العلوم للجيل القادم إلى إحداث ثورة في طرق تعليم العلوم، إذ تؤكد على أهمية أربع ركائز: الاتصال والتعاون والإبداع والتفكير الناقد، والتكامل التام للثورة الرقمية مع العملية التعليمية، ودمج الهندسة في تعليم العلوم (العنبي والجبر، 2017، ص 2).

توقعات الأداء في العلوم:

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

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

ويتضح مما تقدّم أنّ معايير العلوم للجيل القادم NGSS قد أحدثت نقلة نوعية في الأداء المتوقّع من الطالب أثناء العملية التعليمية من مرحلة رياض الأطفال إلى المرحلة الثانوية، لأنّ مفهوم المعايير يركّز على ثلاثة محاور رئيسة ويسمى المحور الأول: الأفكار المحورية، والثاني: الممارسات العلمية والهندسية، والثالث: المفاهيم الشاملة. (NGSS، 2013، 41 – 80)

فلسفة توقعات الأداء في معايير العلوم (NGSS):

تتمثل فلسفة توقعات الأداء في معايير العلوم في الآتي:

1-الأداء: أن تتضمن توقعات الأداء التي يجب أن يكون الطالب قادرين على القيام بها حتى يمكن تحقيق هذه المعايير.

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

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

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

5-التقييم المستمر: لتعزيز ودعم النمو الثري، والفهم المنسق لجميع أبعاد التعلم لدى الطالب، ويشمل التقييم: القبلي، والتكويني، والنهائي والذاتي. (بدرية حسانين، 2016، 431-930).

الدراسات السابقة

1-دراسة البسيوني(2000م):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على توقعات الطلاب المعلمين بالنسبة لكفاءتهم في أداء المهارات التدريسية في

- أن علاقة الاتجاه نحو مهنة التدريس والالتزام الانفعالي مرتفعة.

- أسهمت درجات الاتجاه نحو مهنة التدريس والالتزام الانفعالي مع درجات الثانوي في التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب المعلم.

3-دراسة عطاري (2010م):

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي توقعات طلبة جامعة اليرموك من الجامعة، ومدى تحققها من منظور الطلبة أنفسهم. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع

الدراسة من جميع طلاب وطالبات جامعة اليرموك، والعينة قصدية من 266 طالباً من جامعة اليرموك، وأداة الدراسة عبارة عن استبانة من شقين: أحدهما للتوقعات، والثاني لمدى تحققها. وهي مكونة من 30 فقرة موزعة على خمسة محاور هي: الأداء الأكاديمي، والمكتبة، والعلاقة مع الأساتذة، والطلبة، وأخيراً الأنشطة.

وأظهرت نتائج الدراسة الآتي:

- أن متوسطات التوقعات ومتوسطات مدى تحققها كانت معتدلة على الأداة ككل وكذلك على المحاور الخمسة.

- أن الأداء الأكاديمي والمكتبة جاءا في المقدمة من حيث التوقعات وأخيراً الأنشطة.

- اختلاف الترتيب من حيث مدى التحقق، بينما الأداء الأكاديمي في المرتبة الأولى من حيث التوقعات والثاني من حيث التحقق. فيما تظل الأنشطة في نهاية القائمة.

- أن متوسط توقعات الطلبة كان أعلى من متوسط التحقق على الأداة ككل، وعلى محاور الأداء الأكاديمي، والمكتبة، والعلاقة مع الأساتذة والطلاب، بعكس ذلك على محور الأنشطة حيث كان متوسط التحقق أعلى من متوسط التوقعات.

- لم تصل درجة الدلالة الإحصائية في الفروق إلا على محوري الأداء الأكاديمي، والمكتبة.

4-دراسة هارون (2011م):

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء توقعات معلمات الروضة، ومعلمات الصف حول المهارات الاجتماعية – الانفعالية اللازمة لنجاح الطلبة في الصفوف الثلاثة الأولى. كما هدفت الدراسة إلى معرفة فيما إذا كان هناك فروق في

التربية البدنية بالملكة العربية السعودية. واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب المعلمين بكلية المعلمين بعرعر، وعينة مكونة من (20) طالب/معلم، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات.

وأظهرت نتائج الدراسة الآتي:

- انخفاض ثقة الطلاب المعلمين في قدراتهم على أداء المهارات التدريسية بمراعاة أسس التعلم الجيد.

- زيادة ثقة الطلاب المعلمين في قدراتهم على أداء المهارات التدريسية بتنمية الصفات الشخصية الخاصة بالمهنة.

- ثقة الطلاب المعلمين في أداء المهارات التدريسية بأهمية تخطيط الدروس وتنفيذها لتحقيق أهداف المنهج.

- توقعات الطلاب المعلمين بالنسبة لأداء المهارات التدريسية بتكوين علاقات حسنة مع الطلاب في زيادة مستمرة، والأنشطة خارج الفصل كانت منخفضة.

- تبلورت آراء الطلاب المعلمين وتوقعاتهم بالنسبة لكفاءتهم وقدرتهم على تنفيذ معظم الأهداف ومهاراتها التدريسية.

2-دراسة هادي (2005م):

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير مقياسي الاتجاه نحو مهنة التدريس والالتزام الانفعالي، ومعرفة مدى إسهام كل منهما في التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب المعلم. واستخدم المنهج الوصفي، وتتكون الأداة من مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، ومقياس الالتزام الانفعالي، ويتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية التربية بجامعة الكويت، والعينة مكونة من 305 طالبا وطالبة (16 ذكورا، و289 إناثا) من الملحقين بكلية التربية بجامعة الكويت.

وأظهرت نتائج الدراسة الآتي:

- عدم وجود فروق بين الجنسين في درجات الاتجاه نحو مهنة التدريس والالتزام الانفعالي.

- وجود علاقات دالة بين المعدل التراكمي، وكل من الاتجاه نحو مهنة التدريس، والالتزام الانفعالي.

توقعات المعلمات المتعلقة بأهمية المهارات الاجتماعية – الانفعالية تبعاً لمتغير مستوي المعلمة (معلمة روضة،

ومعلمة صف) ونوع المؤسسة التعليمية (حكومية، وخاصة). واستخدم المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الروضة (618) معلمة، وقد تكونت عينة الدراسة من (269) معلمة على النحو التالي: (79) معلمة روضة (190) معلمة صف. وتكونت أداة الدراسة من الاستبانة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي:

- أن معلمات الروضة يعتقدن بدور المهارات الاجتماعية الانفعالية في التعلم المدرسي أكثر من معلمات الصف.

- أن معلمات الروضة والصف قد أعطين أهمية أكبر لمهارات التعاون وضبط الذات، مقارنة بمهارات تأكيد الذات، أيضاً أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائية ($a < 0.01$) في توقعات معلمات المؤسسات الخاصة والمؤسسات الحكومية حول أهمية المهارات الاجتماعية والانفعالية في التعلم ولصالح مؤسسات التعليم الخاصة.

5-دراسة الت (2012م):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الأفراد في تحصيلهم الأكاديمي تبعاً لمتغيري: توقع الأداء في المهام المستقبلية، والدافعية للإنجاز. واستخدم المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة آل البيت (11804) طالباً وطالبة، واختيرت عينة مكونة من (200) طالب وطالبة من طلاب جامعة آل البيت، نصفها من الذكور والنصف الآخر من الإناث، بطريقة العينة العشوائية الطبقية، يمثلون جميع كليات الجامعة وجميع المستويات الدراسية، وتكونت الأداة من مقياس توقع الأداء في المهام المستقبلية، ومقياس دافع الإنجاز، وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأفراد ذوي التوقعات العالية لأدائهم، والأفراد ذوي التوقعات المنخفضة لأدائهم، لصالح الأفراد ذوي التوقعات العالية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز، والأفراد ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز لصالح الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للتفاعل بين متغير توقع الأداء، والدافعية للإنجاز.

6-دراسة الصالح (2014م):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى ملائمة توقعات الطلبة لتقديراتهم؛ كأحد أساليب تقويم الأداء، ودورها في مراقبة وتأكيد الجودة في جامعة الجوف. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، ومجتمع الدراسة من جميع طلبة كليات التربية، والعلوم الإدارية والإنسانية في جامعة الجوف،

وعينة مكونة من (240) طالباً وطالبة من كليات التربية، والعلوم الإدارية والإنسانية في جامعة الجوف. وتتكون أداة الدراسة من الاختبار. وأظهرت النتائج الآتي:

- وجود فروق لدى طلاب كليات التربية، والعلوم الإدارية والإنسانية عند مستوى (0,01)، وكان اتجاه الفروق لصالح تقديراتهم المتوقعة قبل الاختبارات.

- وجود فروق لدى طلاب كلية التربية عند مستوى (0,01) لصالح التقديرات المتوقعة قبل الاختبارات.

- وجود فروق لدى طلاب كلية التربية في قسم التربية الخاصة، وقسم التربية وعلم النفس، وقسم المناهج وطرق التدريس، عند مستوى (0,01) وكان اتجاه الفروق لصالح التقديرات المتوقعة قبل الاختبارات، على وجود فروق في النوع لصالح الطلاب الذكور عند مستوى (0,01)، حيث كان متوسط توقعاتهم أعلى من الإناث في قسمي التربية الخاصة، وعلم النفس، ولم تكن هناك فروق دالة في قسم المناهج وطرق التدريس.

7-دراسة السيد (2019م):

هدفت هذه الدراسة إلى التنبؤ بالأداء في جوانب إعداد المعلم (الجانب التربوي، الجانب الثقافي – الجانب الأكاديمي – مجموع جوانب إعداد المعلم) وذلك من خلال نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة، كما هدفت إلى تعرف مستوى الذكاءات المتعددة لدى الطلاب في كل تخصص من التخصصات. واستخدم المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية التربية جامعة المنيا، وقد تكونت عينة الدراسة من (1069) طالباً وطالبة بالفرقة الأولى كلية التربية جامعة المنيا، وتتكون الأداة بترجمة مقياس الذكاءات المتعددة.

وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- التنبؤ بمستوى الذكاءات المتعددة لدى الطلاب عينة الدراسة تراوح بين متوسط ومرتفع.

- التنبؤ بالذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي في مقدمة الترتيب كأكثر أنواع الذكاءات شيوعاً، والذكاء المكاني والذكاء الطبيعي أقل الأنواع شيوعاً لدى طلاب أغلب التخصصات.

- يمكن التنبؤ بالأداء في الجانب التربوي من خلال أنواع الذكاءات التالية: (الذكاء المنطقي: تخصص تعليم أساسي مواد)، (الذكاء اللغوي: تخصص الجغرافيا واللغة العربية)، (الذكاء الاجتماعي: تخصص التعليم الزراعي، والبيولوجي، والتعليم الأساسي لغة عربية).

- يمكن التنبؤ بالأداء في الجانب الثقافي من خلال أنواع الذكاءات التالية: (الذكاء المنطقي: تخصص الجغرافيا والتعليم الأساسي مواد)، (الذكاء اللغوي: تخصص اللغة الإنجليزية، اللغة الفرنسية، البيولوجي، التعليم الأساسي لغة إنجليزية)، (الذكاء الطبيعي: تخصص الفيزياء، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية)، (الذكاء الموسيقي: تخصص الجغرافيا).

- يمكن التنبؤ بالأداء في الجانب الأكاديمي من خلال أنواع الذكاءات التالية: (الذكاء المنطقي: تخصص الجغرافيا، تعليم أساسي مواد، تعليم أساسي علوم)، (الذكاء الطبيعي: تخصص التعليم الزراعي)، (الذكاء المكاني: تخصص تعليم أساسي مواد).

- يمكن التنبؤ بالإداء في جميع جوانب إعداد المعلم من خلال أنواع الذكاءات التالية: (الذكاء المنطقي: تخصص جغرافيا، أساسي مواد)، (الذكاء اللغوي: تخصص لغة عربية، فيزياء)، (الذكاء الطبيعي: تخصص فيزياء، أساسي علوم، تعليم زراعي)، (الذكاء الموسيقي، والذكاء الشخصي: للفيزياء)، (الذكاء الحركي: تخصص أساسي علوم، فيزياء، لغة عربية).

التعليق على الدراسات السابقة:

أ- أوجه الاتفاق:

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (البسيوني، 2000)، دراسة (هادي، 2005)، ودراسة (عطاري، 2010)، ودراسة

(هارون، 2011)، ودراسة (التح، 2012)، ودراسة (الصالح، 2014)، ودراسة (السيد، 2019) في توقع الأداء. وأيضاً تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (البسيوني، 2000)، دراسة (هادي، 2005)، في الممارسات التدريسية. كما تشترك الدراسة الحالية مع دراسة (البسيوني، 2000)، دراسة (هادي، 2005)، ودراسة (عطاري، 2010)، ودراسة (هارون، 2011)، ودراسة (التح، 2012)، ودراسة (الصالح، 2014)،

ودراسة (السيد، 2019)، في استخدام المنهج الوصفي، بينما تتفق معها دراسة (البسيوني، 2000)، في استخدام المنهج الوصفي المسحي، في حين دراسة (عطاري، 2010)، ودراسة (الصالح، 2014)، استخدمنا المنهج الوصفي التحليلي. وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (البسيوني، 2000)، ودراسة (عطاري، 2010)، ودراسة (هارون، 2011)، في استخدام الاستبانة أداة لجمع بيانات الدراسة. كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (البسيوني، 2000)، ودراسة (الصالح، 2014)، في مكان تطبيق عينة الدراسة بالمملكة العربية السعودية.

ب- أوجه الاختلاف:

تختلف الدراسة الحالية مع دراسة (هادي، 2005)، ودراسة (عطاري، 2010)، ودراسة (هارون، 2011)، ودراسة (التح، 2012)، ودراسة (الصالح، 2014)، ودراسة (السيد، 2019)، في عدم استخدام المنهج الوصفي المسحي. وتختلف الدراسة الحالية مع دراسة (البسيوني، 2000)، دراسة (هادي، 2005)، ودراسة (عطاري، 2010)، ودراسة (هارون، 2011)، ودراسة (التح، 2012)، ودراسة (الصالح، 2014)، ودراسة (السيد، 2019) في عدم استخدام المعلمين مجتمع الدراسة. كما تختلف الدراسة الحالية مع دراسة (هادي، 2005)، ودراسة (التح، 2012)، ودراسة (السيد، 2019) في عدم استخدام الاستبانة أداة لجميع بيانات الدراسة، حيث استخدم المقياس، ودراسة (الصالح، 2014)، استخدم الاختبار أداة لجمع البيانات. وتختلف الدراسة الحالية مع دراسة (البسيوني، 2000)، حيث المجتمع الطالب/ المعلم، بينما دراسة (هادي، 2005)، ودراسة (عطاري، 2010)، ودراسة (التح، 2012)، ودراسة (الصالح، 2014)، ودراسة

البحث أو عينة كبيرة منهم؛ بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً" (ص179).

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة الحالية في جميع معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي، خلال الفصل الدراسي الأول من العام 1441-1442هـ، وقد بلغ حجم مجتمع الدراسة (17) معلماً، (وفقاً للإحصائية الرسمية التي حصل عليها الباحث من إدارة التعليم بمحافظة الزلفي).

عينة الدراسة:

نظراً لمحدودية مجتمع الدراسة البالغ (17) معلماً، استخدم الباحث أسلوب الحصر الشامل، أي دراسة جميع أفراد المجتمع دون أخذ عينة، بمعنى أن الباحث طبق أداة دراسته على جميع أفراد مجتمع الدراسة.

بعد توزيع أداة الدراسة على أفرادها، تم الحصول على (17) استجابة بنسبة (100%) من كامل أفراد الدراسة موزعين وفقاً لمتغيرات الدراسة، والجدول رقم (1) يوضح ذلك.

(السيد، 2019) حيث المجتمع طلاب وطالبات، بينما دراسة (هارون، 2011)، حيث المجتمع معلمات. كما تختلف

الدراسة الحالية مع دراسة (البسيوني، 2000)، حيث المجتمع كلية معلمين، بينما دراسة (هادي، 2005)، ودراسة (عطاري، 2010)، ودراسة (التح، 2012)، ودراسة (الصالح، 2014)، ودراسة (السيد، 2019) حيث المجتمع في الجامعات، بينما دراسة (هارون، 2011)، حيث المجتمع روضة.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

استناداً إلى الأهداف التي سعت الدراسة الحالية لتحقيقها؛ فإن المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي

(المسحي) (Survey Descriptive Method)؛ وذلك لملاءمته لموضوعها وأهدافها، التي سعت لدراسة الظاهرة في الواقع، ويعرفه العساف (2012م) بأنه "ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة.

جدول رقم (1) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغيراتها

المتغير	المستويات التصنيفية	التكرار	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	14	82.4
	ماجستير	2	11.8
	دكتوراه	1	5.9
	المجموع	17	100%
طبيعة المؤهل	تربوي	16	94.1
	غير تربوي	1	5.9
	المجموع	17	100%
الدورات التدريبية	أقل من 5 دورات	3	17.6
	أكثر من 5 دورات	14	82.4
	المجموع	17	100%
سنوات الخبرة	من 5-10 سنوات	4	23.5
	أكثر من 10 سنوات	13	76.5
	المجموع	17	100%
نوع المدرسة	حكومية	17	100.0
	المجموع	17	100%
نوع المنصة	مدرستي	12	70.6
	بوابة المستقبل	3	17.6
	أخرى	2	11.8
	المجموع	17	100%

يظهر من الجدول (1) ما يلي:

– متغير المؤهل العلمي: يظهر أن أفراد الدراسة الأكثر تكراراً هم الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس بنسبة 82.4% بينما الأقل تكراراً حملة الدكتوراه بنسبة 5.9%.

– متغير طبيعة المؤهل: يظهر أن أفراد الدراسة الأكثر تكراراً الذين طبيعة مؤهلهم تربوي بنسبة 94.1% بينما البقية 5.9% فقط طبيعة مؤهلهم غير تربوي.

– متغير الدورات التدريبية: يظهر أن أفراد الدراسة الأكثر تكراراً هم الحاصلين على أكثر من 5 دورات بنسبة 82.4% بينما نسبة 17.6% حاصلين على أقل من 5 دورات.

– متغير سنوات الخبرة: يظهر أن أفراد الدراسة الأكثر تكراراً هم الذين سنوات خبرتهم أكثر من 10 سنوات بنسبة 76.5% بينما نسبة 23.5% سنوات خبرتهم أقل من 10 سنوات.

– متغير نوع المدرسة: يظهر أن جميع أفراد الدراسة بالمدارس الحكومية بنسبة 100%.

– متغير نوع المنصة: يظهر أن أفراد الدراسة الأكثر تكراراً يستخدمون منصة مدرستي بنسبة 70.6% بينما الأقل تكراراً يستخدمون منصات أخرى بنسبة 11.8%.

أداة الدراسة:

استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات، بناء على أهداف الدراسة وأسئلتها ومنهجها وطبيعتها موضوعها، ونظراً لاختلاف مجتمع الدراسة وتنوعه، ونظراً لملائمتها

للدراسة الحالية، ولأنها أفضل الطرق في جمع البيانات من أفراد الدراسة، وقد قام الباحث بتصميم الاستبانة بعد مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة وتوصيات المؤتمرات، والدورات المحلية والعربية والعالمية.

وقد تكونت الاستبانة من جزأين وهما:

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

ب. الجزء الثاني: احتوى الجزء الثاني على محور: توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بعد لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة وهو يشتمل على (18) عبارة.

كما حدّد مقياس ليكرت (Likert Scale) الرباعي المتدرّج كمقياس لعبارة الاستبانة في محاورها، ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بدائل المقياس، وذلك بإعطاء وزن للبديل: (متوقّرة بدرجة كبيرة = 4، متوقّرة بدرجة متوسطة = 3، متوقّرة بدرجة ضعيفة = 2، غير متوقّرة = 1)، كما يتضح من الجدول رقم (2)، ثمّ صنّف الباحث تلك الإجابات إلى أربعة مستويات متساوية المدى عن طريق المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئدة} = (\text{أكبر قيمة} - \text{أقل قيمة}) \div \text{عدد بدائل المقياس}$$

$$= (4 - 1) \div 4 = 0.75$$

جدول رقم (2)

درجات فئات معيار نتائج الدراسة وحدودها وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي

الدرجة	مقياس الحكم على النتائج	فئة المتوسط	
		من	إلى
4	متوقّرة بدرجة كبيرة	3.26	4.00
3	متوقّرة بدرجة متوسطة	2.51	3.25
2	متوقّرة بدرجة ضعيفة	1.76	2.50
1	غير متوقّرة	1	1.75

صدق أداة الدراسة:

إن أحد الأسس العلمية لتقنين المقياس، توافر خاصية الصدق (Validity)، والتي تعني كما ذكر القحطاني، وآخرون (1431هـ، ص230): "إلى أي درجة يقيس المقياس ما صمم لقياسه فعلاً، ولا شيء غير ذلك"، وللتحقق من صدق أداة الدراسة قام الباحث باستخدام طريقتين على النحو الآتي:

ب. الصدق الظاهري (External Validity) للأداة:

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء من ذوي الخبرة والاختصاص، وقد أرفق الباحث بالأداة خطاباً يتضمن موجز لأهداف الدراسة ومتغيراتها، ومحورها، وطلب إليهم دراسة الأداة، وإبداء الرأي فيها من حيث: وضوح الفقرات (واضحة، غير واضحة)، والانتماء

(منتمية، غير منتمية)، والأهمية (مهمة، غير مهمة)، ومدى ملائمتها للمحور محل الدراسة، وفي ضوء تلك الملاحظات عدل الباحث عبارات الاستبانة، واستبعد العبارات غير المناسبة أو تعديل موقعها.

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

أ. صدق الاتساق الداخلي (Internal consistency (Validity):

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

جدول رقم (3)

معاملات ارتباط بيرسون لمحور توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بُعد

معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
**0.768	9	**0.664	1
**0.698	10	**0.763	2
**0.904	11	**0.689	3
**0.755	12	**0.750	4
**0.631	13	**0.798	5
**0.596	14	**0.820	6
**0.632	15	**0.696	7
**0.769	16	**0.822	8

والمقصود بثبات الاستبانة أن تعطي النتائج نفسها تقريباً لو تكررت تطبيقها أكثر من مرة على الأشخاص أنفسهم في ظروف مماثلة.

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

يتضح من الجدول رقم (3)، أن: قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع المحور موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل مما يدل على صدق اتساقها وصلاحياتها للتطبيق.

ثبات أداة الدراسة (Reliability):

جدول رقم (4)

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

الثبات	عدد العبارات	ثبات محور توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بُعد
0.930	18	

يتضح من الجدول رقم (4) أن: معامل الثبات العام لمحور توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بُعد عالٍ حيث بلغ (0.93)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

الأساليب الإحصائية:

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

ومعامل ارتباط بيرسون (Person's Correlation Coefficient) لقياس صدق الاتساق الداخلي، اختبارات الفروق في إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

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

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها:

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

جدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على درجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بُعد

الرقم	نص العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
1	يقدم المعلم الدعم المناسب لجميع الطلاب.	2.94	0.659	6	متوسطة
2	يعمل المعلم على غرس حب العلوم في طلابه.	3.12	0.781	2	متوسطة
3	يشارك الطلاب بالإجابات أثناء التدريس عن بُعد.	3.35	0.702	1	كبيرة
4	يشجع المعلم جميع الطلاب على التعلم.	3.12	0.857	3	متوسطة
5	يتفاعل المعلم مع جميع الطلاب.	3.00	0.791	4	متوسطة
6	يتابع المعلم أداء كل طالب.	2.35	0.996	14	ضعيفة
7	يشرك المعلم جميع الطلاب في حل التمارين.	2.53	0.874	10	متوسطة
8	يقدم المعلم أنشطة متنوعة تناسب جميع الطلاب.	2.53	0.874	10	متوسطة
9	يستمتع المعلم لاستفسارات جميع الطلاب.	3.00	1.000	5	متوسطة
10	يعطي المعلم الطالب الوقت الكافي للتفكير.	2.76	0.903	9	متوسطة

11	يراعي المعلم الفروق الفردية في مستويات الطلاب الدراسية.	2.41	0.795	12	ضعيفة
12	يراعي المعلم اختلاف أنماط التعلم بين الطلاب.	2.18	0.951	17	ضعيفة
13	يقدم المعلم برامج إثرائية للطلاب الموهوبين.	2.41	0.712	11	ضعيفة
14	يزود المعلم كل طالب بمصادر التعلم المناسبة له.	2.29	1.160	16	ضعيفة
15	يبنى المعلم لدى المتعلمين مفهوماً إيجابياً عن ذاتهم.	2.94	0.899	7	متوسطة
16	يتمسك المعلم بتوقعات عالية عن أداء المتعلمين.	2.35	0.786	13	ضعيفة
17	ينوع المعلم في استخدام أساليب التقويم.	2.82	0.529	8	متوسطة
18	يقدم المعلم تغذية راجعة لكل طالب.	2.35	1.057	15	ضعيفة
	المتوسط العام لدرجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بُعد	2.69	0.583		متوسطة

وهو يقابل تقدير الموافقة بدرجة متوسطة ويدل على أن معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي يراعون توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بُعد بدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

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

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

جدول رقم (6)

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

المتغير	الخبرة	العدد	المتوسطات الحسابية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
درجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بُعد	من 5-10 سنوات	4	3.01	1.285	0.218
	أكثر من 10 سنوات	13	2.59		

يتضح من الجدول رقم (6): عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) فأقل بين المتوسطات الحسابية في درجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بُعد لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي تُعزى لمتغير الخبرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

نص السؤال الثالث على الآتي: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بُعد لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي تُعزى لمتغير الدورات التدريبية؟" وللإجابة على هذا السؤال فقد تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية واختبار "ت: Independent Sample T-test"، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (7)

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

المتغير	الدورات التدريبية	العدد	المتوسطات الحسابية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
درجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بُعد	أقل من 5 دورات	3	3.04	1.137	0.273
	أكثر من 5 دورات	14	2.62		

يتضح من الجدول رقم (7): عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) فأقل بين المتوسطات الحسابية في درجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بُعد لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي تُعزى لمتغير الدورات التدريبية.

مناقشة نتائج الدراسة:

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

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من البسيوني (2000م)، ودراسة عطاري (2010م)، ودراسة هارون (2011م)، ودراسة الصباح (2014م)، ودراسة السيد (2019م)، بينما تختلف مع دراسات كل من دراسة هادي (2005م)، ودراسة النج (2012م).

ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة للصعوبات العديدة التي يواجهها معلم العلوم ومنها: غياب بعض المهارات التقنية الرقمية في التدريس عن بُعد من خلال المنصة التعليمية، وعدم رؤية حالة الطلاب ومدى جاهزيتهم لاستقبال المادة العلمية أثناء التدريس عن بُعد، وزيادة نصاب المعلم التدريسي عن بُعد الذي قد يصل إلى 24 حصّة دراسية أسبوعية، كل ذلك قد يسهم في ضعف اهتمام المعلم بتأدية بعض مهامه التدريسية عن بُعد.

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

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

وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بُعد لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي تُعزى لمتغير الخبرة والدورات التدريبية، وتتفق هاتان النتيجةتان مع نتائج دراسة التح (2012م).

ويمكن تفسير هاتين النتيجةتين بضعف برامج التطوير المهنيّ المقدّمة لمعلمي العلوم للمرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي، حيث إنّ غالبية تلك البرامج تكون اجتهادية وليست مقننة بشكل كافٍ، كما أنّها تقتقد للتدريب على المبادئ والمعايير العالمية في تدريس العلوم NGSS فضعف ذلك على برامج التطوير المهنيّ على معلمي العلوم في تلك المجالات.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

1. ينبغي مراجعة برامج إعداد معلمي العلوم بالجامعات السعودية وتضمينها الممارسات التدريسية عن بُعد وفق متطلبات توقعات الأداء.
2. تدريب معلمي العلوم على الممارسات لتدريسية عن بُعد المحققة لتوقعات الأداء في تعليم العلوم.
3. تنقيف معلمي العلوم بالمبادئ والمعايير العالمية في تدريس العلوم NGSS.
4. توفير الدعم الكافي لمعلمي العلوم من قبل المشرفين التربويين وقادة المدارس؛ وذلك بمراعاة المعلم اختلاف أنماط التعلم بين الطلاب، ومصادر تعلم مناسبة لتعليم العلوم، وتقديم التغذية الراجعة والتمسك بتوقعات عالية عن أدائهم.

مقترحات الدراسة:

يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

1. بناء برنامج تدريبي في ضوء توقعات الأداء وفاعليته في تطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم.
2. تقييم أداء معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في ضوء توقعات الأداء.
3. العلاقة بين مراعاة توقعات الأداء لدى معلمي العلوم وتحصيل طلابهم في المرحلة المتوسطة.

المراجع:

المراجع العربية:

- الأحمد، نضال والبقمي، مها. (2017م). تحليل محتوى كتب الفيزياء في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم NGSS. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. 13(3). ص 309-326.
- الأسود، الزهرة. (2014). الممارسات التدريسية الإبداعية للأستاذ الجامعي وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية، دكتوراه، جامعة قاصدي مرباح ورقلة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- البارقي، زاهر محمد. (2014م). تقييم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض في ضوء معايير NCTM رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- البيسوني، أحمد البيسوني. (2000م). توقعات الطلاب المعلمين بالنسبة لكفاءاتهم في أداء المهارات التدريسية في التربية البدنية بالمملكة العربية السعودية، كلية التربية الرياضية للبنين، مجلة جامعة حلوان، (33)، 17-35.

-البقمي، مها فراج عائض. (2016)، تحليل محتوى كتب الفيزياء في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

-التح، زياد خميس. (2012م). دور كل من توقع الأداء المستقبلي ودافع الإنجاز في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت، مجلة جامعة الملك سعود، جامعة الملك سعود، 24(1)، 267-283.

-الحربي، عبد الله معتق. (2017م). المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي العلوم الطبيعية في نظام المقررات للمرحلة الثانوية والحلول المقترحة لها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

-حسان، حسان محمد. (1998). أصول التربية. العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، ص ٢٩١.

-حسانين، بدرية محمد. (2016م). معايير العلوم للجيل القادم. المجلة التربوية بمصر. 46. ص 398-439.

-خليل، إبراهيم بن الحسين بن إبراهيم. (2016). الممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مكونات القوة الرياضية، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد 54 -سبتمبر، السعودية، الرياض.

-رؤية المملكة العربية السعودية (2030). تم الاسترداد من الموقع بتاريخ 1439/4/28 هـ <http://vision2030.gov.sa/ar>.

-السيد، أحمد محمود. (2019م). التنبؤ بالأداء في جوانب إعداد معلمي التخصصات المختلفة في ضوء نظرية جارنر للذكاءات المتعددة، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، 64، 720-788.

-الشيخ، أسماء عبد الرحمن. (2016م). مشكلات تدريس مناهج العلوم المطورة في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات بمحافظة الخرج. مجلة جامعة طيبة (العلوم التربوية) بالسعودية. 11(2). ص 261-277.

-الصالح، محمد علي. (2014م). مدى ملائمة توقعات الطلبة لتقديراتهم كأحد أساليب تقييم الأداء ودورها في مراقبة وتوكيد الجودة في جامعة الجوف، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (54)، 113-134.

-الظفيري، محمد سعيد. (2012م). مشكلات تدريس مقرّر العلوم الأول المتوسط من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة حفر الباطن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

-العتيبي، ريم طلال. (2012م). تقييم أداء معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات NCTM. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق

المراجع الأجنبية:

- Bandura, A. (1986). **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Emily, A. (2007). **Relationships between teacher expectations of student ability and best practice teaching**. Dissertation Doctor of Education University of South Carolina.
- Good T.L., and Klausmeir, H.J., Facilitating Student Learning: An Introduction to Educational Psychology, New York: **Harper and Row**, 1975, pp. 142-172
- Jan, N. & Katie, A. & Daun, Z. (2005) Relationship influences on teachers' perceptions of academic competence in academically at- risk minority and majority first grade students. **Journal of School Psychology**, 43, 4,303-320...
- Jussim, L., Eccles, and J.S. "Teacher expectations 11: Construction and reflection of student achievement". **Journal of Personality and Social Psychology**, 63 (1992), 947-961.
- Nevid, Jeffrey S. **Psychology: Concepts and Applications**. Boston: Houghton Mifflin Company, 2003.
- NGSS lead States. (2013). **Next Generation Science Standards For states, by states**. Washington, DC. National Academies Press.
- Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. **American Psychologist**, 45, 489-493.
- Talbot, M. (2000, January 9). The placebo prescription. **New York Times Magazine**, pp. 34-39, 44, 58-60.
- Trouilloud, David O., Sarrazin, Philippe G., Martinek, Thomas J., & Guillet Emma. "The influence of teacher expectations on student achievement in physical education classes: Pygmalion revisited". **European Journal of Psychology**, 32, (2002), 591-607.
- Smith, S. & Others (2000). Blending the Best of the Achieve a Mathematics Equity Pedagogy in the Twenty-first Century. In Burke, M. J. and Curcio, F. R. (eds.) learning mathematics for new century, NCTM 2000 yearbook, Reston, Virginia.
- التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- العتيبي، غالب والجبر، جبر (2017) ، مدى تضمين معايير (NGSS) في وحدة الطاقة بكتب العلوم بالملكة العربية السعودية، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، (59) ، 19-1.
- عسيري، محمد؛ وآخرون. (2013). مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية. الرياض- مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- عطاري، عارف. (2010م). التوقعات ومدى تحققها تجاه جامعة اليرموك: دراسة مقارنة من وجهة نظر الطلبة، مجلة اتحاد الجامعات العربية، (55)، 73-97.
- العنزي، جراح خالد. (2014م). معوقات تدريس محتوى كتب العلوم المطورة لمرحلة التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي العلوم في محافظة القريات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- الغامدي، سعيد عبد الله. (2010). تقويم أداء معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- مارزانو، روبرت. (2013م). أثر توقعات المعلم على تحصيل الطلاب. ترجمة: عمر خليفة. مجلة المعرفة، ع21
- النداف، عبد السلام محمد. (2018م). جودة التعليم في كلية علوم الرياضة بين التوقعات والوقائع دراسة تحليلية من وجهة نظر الطلبة، مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، (38) 1
- هادي، فوزية عباس. (2005م). التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطلبة المعلمين من خلال اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس واتزانهم الانفعالي وتحصيلهم بالتأني، المجلة التربوية، جامعة الكويت، 19(75)، 17-46.
- هارون، رمزي فتحي. (2011م). توقعات معلمات الروضة ومعلمات الصف في الأردن حول المهارات الاجتماعية الانفعالية اللازمة لنجاح الطلبة في الصفوف الثلاثة الأولى، دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 38، 280-293.

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal of Educational Research and Development

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Electronic supervision in schools under the Corona pandemic (covid19)

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

Dr. Hossam El Din Elsaid Mohammad Ibrahim*¹Researcher/ Ahmed bin Saeed bin Abdullah Al Marzouqi*²1. Associate Professor/ College of Arts and Sciences/
Nizwa University - Sultanate of Oman2. PhD. student at International Islamic University-
Malaysia Ministry of Education- Sultanate of Omanالدكتور/ حسام الدين السيد محمد إبراهيم*¹الأستاذ / أحمد بن سعيد بن عبد الله المرزوقي*²

1. أستاذ مشارك بكلية العلوم والآداب، جامعة نزوى-سلطنة عُمان

2. طالب دكتوراه بالجامعة الإسلامية العالمية-ماليزيا/ وزارة التربية
والتعليم – سلطنة عمان

H.IBRAHIM@UNIZWA.EDU.OM

KEY WORDS

School-based professional development teams -
Sultanate of Oman.

الكلمات المفتاحية

فرق التنمية المهنية المتمركزة على المدارس -سلطنة عُمان.

ABSTRACT

مستخلص البحث:

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

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

المقدمة:

شهدت كثير من النظم التعليمية في دول العالم حركة إصلاح وتطوير واسعة في نظمها التعليمية ارتكزت على لا مركزية التعليم، وكان من مظاهر اللامركزية في التعليم ظهور أسلوب الإدارة الذاتية للمدرسة School-Based Management أو الإدارة من موقع المدرسة Site-Management School أو استقلالية المدرسة Autonomy والتي تم من خلالها زيادة صلاحيات وسلطات المدارس في إدارة شؤونها بنفسها واتخاذ قراراتها بعيدة عن تدخل السلطات التعليمية العليا.

وتعتبر الإدارة المتمركزة على المدرسة شكلاً من أشكال لا مركزية التعليم تعتمد على إجراء تغييرات رسمية في بني وهياكل الإدارة، وجعل المدرسة وحدة للتحسين والتطوير والتنمية المهنية لجميع العاملين بها، وتعتمد على إعادة توزيع سلطة صنع واتخاذ القرار بمشاركة مديري المدارس والمعلمين والطلبة وغيرهم أعضاء المجتمع المدرسي بالإضافة إلى أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة. (Kiragu and others, 2013, 1167) وأولت الإدارة الذاتية للمدرسة المعلمين اهتماماً بالغاً حيث اعتبر المعلم ركيزة رئيسة في تنفيذ آلياتها المختلفة، كما تم الاهتمام ببرامج التنمية المهنية للمعلمين وغيرهم من هيئة العاملين من موقع المدرسة وتوفير كافة مصادر الدعم لها ولا سيما تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات.

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

وساعدت الإدارة الذاتية للمدرسة المعلمين في زيادة فرص تعلمهم المهني وتنوعها من خلال مجتمعات التعلم المهنية، كما مكنتهم من تنظيم بيئة التعلم داخل الفصول الدراسية وخارجها بالطريقة التي تثير إنجاز الطلبة، ومنحتهم حرية كاملة في تصميم وتخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها، كما وفرت لهم فرصاً متنوعة للمشاركة في إعداد وتصميم وتنفيذ برامج تنميتهم مهنيًا، وتقويم أدائهم بصورة مستمرة، وبناء شراكات وعلاقات إيجابية مع الزملاء والآباء والطلّاب. (Cheng & Cheung, 2003, 102) ولكي يقوم المعلم بهذه الأدوار المتعددة والمتنوعة فلا بد من زيادة معارفه، ومهاراته، واتجاهاته، من خلال برامج تنمية مهنية مستمرة تركز على المدرسة؛ أي

المدرسة هي التي تُعدّ وتصمم وتتفقد هذه البرامج، كما يتيح المدرسة الفرصة للمعلمين لمناقشة أساليب واستراتيجيات التدريس مع بعضهم البعض، والموضوعات والمجالات التي يجب أن تتضمنها أنشطة وبرامج التنمية المهنية، والتدريب المهني المرتكز على الزميل أو النظير. (Fong, 37, 2004) وتأسيساً على ذلك اهتمت كثير من دول العالم

بتشكيل فرق للتنمية المهنية للمعلمين Teachers Professional Development Teams تكون مسؤولة عن كافة أنشطة وبرامج التنمية المهنية في المدارس، ففي الولايات المتحدة الأمريكية في ولاية مينوسا Minnesota يتولى مسؤولية التنمية المهنية للمعلمين - من موقع المدرسة تخطيطاً وتنظيماً وتنفيذاً - فريق عمل مكون من مجموعة من الخبرات المتخصصة بالمدرسة من ممثلين عن الإدارة المدرسية، والمعلمين، والخبراء، والمراقبين، والمشرفين، كما يستعين غيرهم من الخبرات التدريبية في المؤسسات المجتمعية المهتمة بالتعليم في البيئة المحيطة بالمدرسة (Berg, 2011, 46) ، وفي جنوب أفريقيا يشارك في برامج التنمية المهنية ويتولى مسؤوليتها، وينظم أنشطتها فريق عمل مكون من ممثلين عن الإدارة المدرسية والمعلمين وغيرهم من هيئة العاملين والمجتمع المحلي بدعم من مجلس إدارة المدرسة. (Boaduo, 2010, 77) .

وفي سريلانكا تتولى لجنة التنمية المهنية للمعلمين Teacher Professional Development Committee مسؤولية التخطيط والتنفيذ والمتابعة لبرامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة، ويختلف تشكيل اللجنة وفقاً لحجم المدرسة؛ ففي المدارس كبيرة ومتوسطة الحجم تتشكل اللجنة من: مدير المدرسة، ورئيس لها من الإدارة أو المعلمين، وثلاثة معلمين يتميزون بالخبرات والكفاءات الواسعة والممتدة، أما المدارس صغيرة الحجم - والتي يغلب عليها قلة الموارد المادية من أبنية وتجهيزات مدرسية - يتم تشكيل لجنة التنمية المهنية للمعلمين بالتعاون بين المدرسة والمدارس المجاورة في نفس الموقع الجغرافي، وتتشكل من مديري مدارس هذه المنطقة الجغرافية، وعدد من المعلمين أصحاب الخبرة، يتم اختيارهم وفقاً لعدد المدارس المشاركة في برامج التنمية المهنية، ويتم اختيار رئيس اللجنة من أحد مديري المدارس المشاركين. (Sethunga and others, 2010, 18) وفي إنجلترا تعتبر فرق التدريب Training Teams هي المسؤولة عن القيام بعمليات التدريب داخل المدارس

المدرسة لدى المعلمين بسلطنة عمان تتمثل في أنها لم تُشبع الاحتياجات المهنية الحقيقية للمعلمين، ولم تُعالج المشكلات التي تواجههم في المدارس، كما أنها تركز على الجوانب النظرية دون الجوانب العملية التطبيقية، وعدم كفاءة بعض المُدرِّبين في توصيل المعرفة، كما أنَّ خطط البرامج تقتصر إلى الترابط والتكامل فيما بينها.

وأبرزت نتائج دراسة المراهبية (2014) أنَّ ممارسات مُديري المدارس للإشراف التأملي في تحقيق التنمية المهنية المُستدامة لمعلمي التعلّم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان جاءت بدرجة مُنخفضة بشكل عام، ومتوسطة في مجالي مُتابعة وتنفيذ مُمارسات المعلمين المهنية، ومُنخفضة في مجالي التخطيط للتنمية المهنية، وتقييم ممارسات المعلمين المهنية.

وبيّنت نتائج دراسة صلاح الدين والمسكرية (2017) أنَّ برامج الإنماء المهني للمعلمين بسلطنة عمان تواجهها بعض المشكلات تتضمن قلة وقت المعلمين للمشاركة في برامج الإنماء المهني، وقلة توفر المُستلزمات والمُطلّبات اللازمة لعملية التدريب داخل المدرسة مثل القاعات المناسبة والمُجهّزة بالتقنيات والوسائل الحديثة، وأنَّ محتوى برامج الإنماء المهني لا يُلبّي احتياجات المعلمين، وقلة الإقبال من قِبل المعلمين، كما أنَّ المدارس لا تجد المُدرِّبين المُتميّزين الذين يقدّمون البرامج النوعية المُتخصّصة.

بالإضافة إلى ما سبق فإنَّ فريق التحسين والتطوير المدرسي (التقويم الذاتي) هو الذي يتولّى مسؤولية عمليات الإنماء المهني للمعلمين المُتمركزة على المدرسة، وهذا الفريق يتولّى أيضاً مسؤولية جميع برامج وأنشطة التطوير والتحسين والتغيير المدرسية التي تخص الإدارة والمعلمين والأخصائيين والطلّبة وغيرهم من الوظائف الداعمة، بالإضافة إلى توليه عمليات التقويم الذاتي للمدرسة، وبالتالي فإنّه من الصعب القيام بهذه المهام والمسؤوليات بكفاءة وفعالية، ومما يدعم ذلك أنَّ الاتجاهات العالمية المعاصرة في تشكيل فرق العمل تعتمد على تشكيل فريق خاص بالتنمية

البريطانية، وتتشكل من مجموعة من الخبراء من داخل المدرسة وخارجها، تهتمّ بالأمور المتعلقة بالتعليم والتعلّم وتحقيق النهوض والتنمية المهنية للعاملين في المدارس، وعادة ما تكون البرامج التي تستخدمها فرق التدريب متطورة ومرنة بما يمكنها من مواكبة المستجدات والتغيرات التي تطرأ على التعليم باستمرار، وهي تقوم على أساس الاحتياجات الأساسية للمعلمين من أجل تليبيتها بكافة الطرائق والأساليب. (نعيم، 2014، 637) وفي دولة جامبيا Gambia بأفريقيا تتولّى لجنة التنمية المهنية للمعلمين Teachers' Professional Development Committee مسؤوليات تحديد احتياجات التدريب للمعلمين وتوفير البرامج المناسبة لتلبية احتياجاتهم المهنية من خلال دعم إدارة المدرسة، وتوفّر اللجنة التوجيه والمشورة، ولديها برنامج تعريفي للمعلمين الجدد في المدرسة والترحيب بهم والمساعدة في توطئتهم في المدرسة والمجتمع، كما تعمل اللجنة جنباً إلى جنب مع فريق الإدارة العليا لتطوير إجراءات الانضباط والتظلم للموظفين، والاتفاق عليها مع أعضاء هيئة التدريس وضمان تنفيذها ومراقبتها. (Ministry of Basic and Secondary Education in Gambia, 2011, 47)

مشكلة الدراسة:

أشارت نتائج بعض الدراسات السابقة التي أجريت في المدارس العُمانية أنَّ عمليات الإنماء المهني للمعلمين المُتمركزة على المدارس تواجهها عديد من المشكلات والصعوبات والتحديات، حيث توصّلت نتائج الراسبيّة (2011، 25-26) إلى أنَّ تدريب الزملاء كأحد أساليب التنمية المهنية للمعلمين داخل المدارس لم يُشر إليه كمفهوم حديث يعمل على ترسيخ المهارات المهنية الجديدة عن طريق التعاون بين الزملاء، كما تغيب الحرية للمعلمين في الممارسات المهنية المتعلقة بهذا الأسلوب. كما أشارت نفس الدراسة إلى وجود قصور في وضع المدرسة معايير لممارسة الأداء الجيد لتنفيذها وفق تدريب الزملاء، وقصور في تضمين محتوى الخطّة المدرسية تدريب الزملاء، وتوفّر المصادر والمراجع التربوية التي تساعد على تدريب الزملاء.

وأظهرت نتائج دراسة الطوانسي وآخرين (2012) قلة توافر بعض معايير جودة برامج التدريب المُتمركزة على

وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلًا كافيًا ودقيقًا، وذلك لاستخلاص دلالاتها والوصول إلى نتائج وتعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث". (الكسباني، 2012، 86)

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

1. **الحدود الموضوعية:** اقتصر على نماذج من فرق التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدارس.
2. **الحدود البشرية:** اقتصر على المعلمين.
3. **الحدود المكانية:** اقتصر على بعض دول العالم مثل الولايات المتحدة الأمريكية، ونيوزيلندا، وكندا، وإنجلترا وماليزيا، وألمانيا، وجمهورية مصر العربية، وأثيوبيا، وسلطنة عُمان.
4. **الحدود الزمنية:** أجريت الدراسة في العام الدراسي 2021/2020م.

مصطلحات الدراسة:

1- التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة: تُعرف التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة بأنها "مدخل متكامل ومركّز ومكثّف ومساند لتحسين أداء وفعالية المعلمين داخل المدارس من خلال تزويدهم بمجموعة جديدة ومتنوعة من المعارف والمهارات، وذلك عن طريق مجموعة من الأنشطة مثل: الدورات التدريبية، وورش العمل، والشبكات الإلكترونية، والمؤتمرات والدورات والدرجات العلمية، وذلك لتحسين أداء الطلبة والارتقاء بإنجازهم ليوكب المعايير المحلية والدولية للإنجاز العلمي للطلبة. (Berg and Others, 2011، 46)

2- فرق التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة: يُعرف فريق التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة بأنه "جماعة مدرسية منظمة مكونة من مجموعة من الأفراد ممن لديهم معارف، ومهارات، واتجاهات تمكّنهم من قيادة برامج التنمية المهنية للمعلمين تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً". (Desta, Chalchisa & Lemma, 2013، 80)

الدراسات السابقة:

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

المهنية للمعلمين، وفريق خاص بالتطوير والتحسين المدرسي، وفريق خاص بالتقويم الذاتي للمدرسة. وتأسيساً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1. ما نماذج فرق التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدارس في بعض دول العالم؟
2. ما واقع الإنماء المهني للمعلمين المتمركز على المدارس في سلطنة عُمان؟ ما أوجه الاستفادة من نماذج من فرق التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدارس في بعض دول العالم بسلطنة عُمان؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

1. التعرف على نماذج من فرق التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدارس في بعض دول العالم.
2. استكشاف واقع الإنماء المهني للمعلمين المتمركز على المدارس في سلطنة عُمان.
3. تحديد أوجه الاستفادة من نماذج من فرق التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدارس في بعض دول العالم بسلطنة عُمان.

أهمية الدراسة:

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

منهج الدراسة:

اتباع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يعتمد على "مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتماداً على جمع الحقائق والبيانات

أولاً؛ الدراسات العربية:

1-دراسة علاّم ومحمد ومحمد (2020) وهدفت إلى تطوير وحدات التدريب في ضوء متطلبات الجودة بمدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية، وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وضع تصور مقترح وحدات التدريب في ضوء متطلبات الجودة بمدارس التعليم الأساسي بمصر يتضمن وضع معايير شخصية وأكاديمية وتكنولوجية وإدارية لاختيار مسؤول وحدة التدريب، وإعادة تشكيل فريق وحدة التدريب بالمدرسة بحيث يتضمن مسؤول الوحدة، ومنسق الجودة، ومدير المدرسة، وأعضاء من الأوائل، وموجهي المواد، وسكرتير المدرسة، وأعضاء من المجتمع المحلي المهتمين بالعملية التعليمية.

2-دراسة أبو شملة وأبو شمالة (2016) وهدفت إلى التعرف على درجة تطبيق معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة لفعاليات الدورات التدريبية لبرنامج التطوير المهني المستمر القائم على المدرسة، وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (195) معلماً ومعلمة، وكشفت نتائج الدراسة عن أنّ درجة تطبيق معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة لفعاليات الدورات التدريبية لبرنامج التطوير المهني المستمر القائم على المدرسة جاءت كبيرة جداً بشكل عام، وكبيرة جداً في محاور ممارسات التعلم المتمركز على الغرفة الصفية، والتقييم الهادف لتحسين نوعية التعليم، وتعزيز مهارات تعلم القراءة والكتابة والحساب، والمنحى الجامع للتعليم والتعلم، بينما جاءت كبيرة في محور تفعيل دور أولياء الأمور في عملية الارتقاء بإنجازات الطلبة.

3-دراسة النمران (2013) وهدفت إلى بناء رؤية مقترحة للتنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت في ضوء مدخل التدريب على رأس العمل، وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وخلصت نتائج الدراسة إلى بناء رؤية مقترحة للتنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية تعتمد على دعم الإدارة العليا لبرامج التدريب على رأس العمل، ووضع خطة للتدريب على مستوى المدرسة، وترسيخ نظام المعلومات يشتمل على مستويات الإنجاز داخل المدارس، وإنشاء وحدات تدريب وتجهيزها بكافة الأجهزة والمعدات والوسائل التعليمية المعينة على التدريب، وتخصيص ميزانية منفصلة لها، ومشاركة المعلمين أنفسهم في التخطيط

والتنفيذ للعمليات التدريبية، ودعم وتحفيز المتميزين من المتعلمين، ومراعاة الفروق الفردية بين المعلمين.

4-دراسة الراسبيّة (2011) وهدفت إلى تحديد متطلبات تطبيق تدريب الزملاء كأحد أساليب التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (5-10) بسلطنة عمان في ضوء الاستراتيجيات الحديثة، وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (287) من المديرين والمعلمين، وبيّنت نتائج الدراسة توافر بعض متطلبات تنفيذ تدريب الزملاء

بدرجة كبيرة مثل: نشر الوعي المهني لأسلوب تدريب الزملاء بين المعلمين، ووجود دور متميز لمدير المدرسة والمعلمين الأوائل والمشرفين لدعم هذا الأسلوب، ووجود دعم متبادل بين المعلمين بعضهم البعض. كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود بعض المغيقات التي تقف دون تدريب الزملاء مثل: الوقت، والمكان، والأعباء التدريسية، وخلو خطط المدارس من برامج تدعم تدريب الزملاء، وتبني بعض المعلمين الاتجاه السلبي نحو هذا الأسلوب.

5-دراسة منصور (2003) وهدفت إلى كيفية الاستفادة من خبرات كلّ من إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية في وضع تصور مقترح لنظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدارس في الجمهورية العربية السورية، وأتبعت الدراسة المنهج المقارن، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مجموعة من السلبيات في نظام التدريب السوري مثل: قلة الوقت المتاح للمعلمين من أجل التدريب، وقصور الأسس الفكرية والتشريعية التي يقوم عليها نظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة الحالي، وضعف وضوح الأهداف بالنسبة لكثير من المعلمين، وضعف قدرة القائمين على البرامج التدريبية في مساعدة المعلمين أثناء التدريب.

ثانياً؛ الدراسات الأجنبية:

1-دراسة كول (Call,2018) وهدفت إلى التعرف على معايير التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدارس الاستراتيجية، وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدارس الاستراتيجية تعتمد على مجموعة من المعايير تتضمن الاهتمام بالتعلم المهني، وبناء مجتمعات التعلم المهنية، والتعاون بين المعلمين في تحسين وتطوير ممارساتهم التعليمية، والتركيز على النظريات

دراسة بوسكت (Poskitt, 2005) وهدفت إلى التعرف على النموذج النيوزيلندي في التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة حول المدرسة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات عن مشروعات وبرامج التنمية المهنية الذاتية للمدرسة في (500) مدرسة ابتدائية وثانوية في نيوزيلندا، وبيّنت نتائج الدراسة أن برامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة حول المدرسة تركز على الممارسات الصفية للمعلمين مثل:

أساليب واستراتيجيات التدريس، وإدارة البيئة الصفية، واهتمام والتزام المعلمين، والاختبارات وتقييم إنجاز الطلبة التكويني والختامي، والمناهج الدراسية، وجمع وتحليل البيانات والمعلومات. كما كشفت النتائج عن أن الاستخدام المبدع للوقت وتنظيمه وإدارته من أهم التحديات التي تواجه برامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة حول المدرسة.

ويتضح من عرض الدراسات السابقة الآتي:

- أن كثيراً من نظم التعليم في دول العالم تعتمد على التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدارس.

- أن التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدارس يفوقها مجموعة عمل منظمة قد تكون في شكل وحدة أو فريق أو لجنة.

- أن التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدارس تعتمد على مجموعة من المعايير مثل: بناء مجتمعات التعلم المهنية، والتركيز على النظريات والاستراتيجيات والأساليب الحديثة في التدريس، التركيز على التغذية الراجعة والتقييم.

- أن التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدارس تنطلق من مجموعة من الركائز مثل: الاستمرارية، ودعم الخبراء، والتعاون الفعال بين كافة المشاركين.

- أن التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدارس تهتم بكثير من المجالات مثل: أساليب واستراتيجيات التدريس، وإدارة البيئة الصفية، وأخلاقيات المهنة، والاختبارات، وتقييم إنجاز الطلبة التكويني والختامي، والمناهج الدراسية، وجمع وتحليل البيانات والمعلومات.

- أن التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدارس تواجهها بعض التحديات تتمثل في وقت المعلمين، والموارد المادية من أجهزة وآلات ومعدات، ونقص الكفاءات والخبرات التدريبية.

والاستراتيجيات والأساليب الحديثة في التدريس، وكذلك التركيز على التغذية الراجعة والتقييم.

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

3-دراسة شانج وكو (Cheng & Ko, 2009) وهدفت إلى التعرف على تنمية فريق المعلمين في برامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة في جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي كما استخدمت المقابلات في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (12) معلماً وستة مديرين، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة ساهمت ببناء وتدعيم الثقة بين المعلمين بعضهم البعض، ودعمت الجوانب الأخلاقية في العمل، وأنها تراعي الاحتياجات المهنية الشخصية للمعلمين، وتفعيل التواصل بين المعلمين، وتنمية الحوارات والمناقشات الهادفة، وقيم الاحترام المتبادل، والتفكير الناقد في ممارساتهم التدريسية، وأن المعلمين الخبراء لهم دور متميز في قيادة برامج التدريب داخل المدارس.

4-دراسة هيرد (Hurd, 2008) وهدفت إلى التعرف على تأثير التدريب المتمركز على المدرسة للمعلمين المبتدئين على أداء المدارس الثانوية في المدارس الإنجليزية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات من خلال تحليل تقارير التفتيش التي قام بها مكتب المعايير التربوية والتي شملت (1122) مدرسة، وأوضحت نتائج الدراسة وجود التزام من جانب المعلمين لحضور البرامج التدريبية المدرسية، وأن المعلمين الخبراء قاموا بدور متميز في التدريب، وساعد التدريب على تحسين مخرجات الطلاب، ووجود مشاركة فعالة من وكالة تدريب المعلمين والجامعات وغيرها من المؤسسات التعليمية المحلية في دعم برامج تدريب المعلمين المتمركزة حول المدرسة.

الإطار النظري للدراسة:

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

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

وتضمن هذا المبحث نماذج الدول الآتية:

[1] الولايات المتحدة الأمريكية:

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

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

• المنسق: ويقوم بالمهام الآتية:

- تسهيل اجتماعات عمل الفريق والمشاركة فيها لتصميم وتعزيز ميثاق مجتمع التعلم المهني وخطة التنمية المهنية في المدرسة.
- تسهيل والمشاركة في تحليل البيانات ومناقشة تقويم النتائج على المستوى المحلي والقومي وفقاً للمعايير القومية للتعليم.

- التواصل مع المجالس المدرسية بشأن خطط التنمية المهنية الفردية والجماعية.
- تسهيل تحديد الأهداف ذات الأولوية للتعلم المهني على أساس بيانات محددة ودقيقة.
- تسهيل والمشاركة في اجتماعات عمل الفريق لتصميم وتعزيز تنفيذ خطة التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة.
- التنسيق والتخطيط للتنمية المهنية بحيث تتماشى مع احتياجات المدرسة الأساسية.
- تعزيز النمو المهني لجميع معلمي المدرسة.
- تسهيل المشاركة في شبكات التنمية المهنية التي تقدمها السلطات التعليمية العليا.
- ضمان مشاركة فريق التنمية المهنية في تطوير خطة تحسين المدرسة.
- تنسيق المعلومات اللازمة لتوثيق خطة التنمية المهنية التي تحدث من موقع المدرسة.
- تنسيق تقديم المعلومات اللازمة للمسؤولين في السلطات التعليمية العليا على مستوى المنطقة التعليمية فيما يتعلق بالتنمية المهنية.
- العمل كحلقة وصل بين المدرسة والمنطقة التعليمية لتسهيل تنفيذ برامج بالتنمية المهنية.
- مدير المدرسة وقائدها: ويقوم بالآتي:
 - المشاركة في اجتماعات عمل الفريق لتصميم وتنفيذ خطة التنمية المهنية المتركزة على المدرسة.
 - تنفيذ ودعم ومتابعة وتقويم خطة التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة.
 - التعاون مع فريق التنمية المهنية لضمان تنفيذ وتحقيق أهداف المدرسة.
 - تعزيز النمو المهني لجميع المعلمين.
 - ضمان توفير كافة الموارد المتاحة لأنشطة التنمية المهنية مثل (الوقت-الموظفين-المواد-الأموال)
 - التواصل باستمرار مع فريق التنمية المهنية ودعم جهوده.

- توفير القيادة والدعم في تنفيذ معايير التنمية المهنية المتفق عليها.

[2] نيوزيلندا:

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

ويعتمد عمل اللجان في نيوزيلندا على قيادة أو منسق متخصص أو مشرف لبرامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة ويوجد نوعان:

أ- منسق داخلي: Inside Facilitators/ Lead Teacher

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

ب- منسق خارجي: Outside Facilitator

ويكون لديه القدرة على تنمية مهارات ووضع تصورات جديدة لبرامج التنمية المهنية، في كثير من الأحيان هذا المنسق يجلب شبكة من المستشارين والموارد تدعم برامج التنمية المهنية مثل كليات التربية، والجامعات، والموظفين والمستشارين في القطاع الخاص، والمعلمين من المدارس

الأخرى، ولابد أن يتوافر في هذا المنسق مجموعة من المهارات هي: (Poskitt, 2005, 147)

❖ المعارف؛ وتتضمن:

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

المهارات العملية؛ وتتضمن:

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

مهارات التعامل مع الآخرين؛ وتتضمن:

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

[3] كندا:

في مدينة فانكوفر بولاية كولومبيا البريطانية British Columbia بكندا، تتولى لجنة التنمية المهنية المدرسية School Professional Development Committee مسؤولية التنمية المهنية للمعلمين المرتكزة على المدرسة، وتشكل اللجنة من: مدير المدرسة أو نائبه،

- إبلاغ المعلمين بالأنشطة القادمة للتنمية المهنية، وقضايا التنمية المهنية الحاضرة، وتعزيز فرص التنمية المهنية على مستوى المدرسة والمجتمع المحلي والمقاطعة.

دعم التنمية المهنية: Professional Development Support

- مساعدة هيئة العاملين في الوصول إلى موارد التنمية المهنية.
- توفير المعلومات التي تتعلق بالتنمية المهنية أو البحث عنها من خلال التعاون مع لجنة هيئة العاملين بالمدرسة، أو لجنة التنمية المهنية بالمقاطعة.
- المشاركة في دورات التنمية المهنية التي تعدها المستويات الإدارية العليا بالمقاطعة.
- استلام خطط التنمية المهنية الذاتية من هيئة العاملين.
- الحفاظ على دليل التطوير المهني الحالي للمدرسة.

[4] إنجلترا:

يتكوّن فريق التدريب داخل المدارس الإنجليزية من أعضاء يتم اختيارهم من داخل المدرسة وخارجها، وتتوفر لديهم خبرات مختلفة في مجال التدريب وتنفيذه، حيث يتضمن: (نعيم، 2014، 637-638)

- عضو من فريق الإدارة العليا.
- عدد من المعلمين ممن يمتلكون الخبرة.
- أعضاء من الكليات التي تقع في نطاق المدرسة.
- أعضاء من المستويات الإدارية العليا.
- أعضاء من المجتمع المحلي ممن لديهم خبرة بالتعليم.
- أي عضو آخر يختاره الفريق.

ويقوم عمل الفريق على إعداد وتصميم برامج تدريبية تمكن من الارتقاء بالمستوى المهاري للمتدربين من المعلمين وزيادة خبراتهم، وتتضمن هذه البرامج الجوانب الآتية: (نعيم، 2014، 638)

- طرائق وأساليب التقويم المدرسي.
- التخطيط الاستراتيجي.
- أساليب إدارة الوقت بما يضمن حسن الاستفادة منه.
- نظم الاتصالات والمعلومات.
- أساليب الإبداع والابتكار في العمل.
- سبل وأساليب مواجهة المشكلات السلوكية التي يمكن ملاحظتها لدى الطلاب.

وممثلين عن المعلمين وهيئة العاملين والمستويات الصفية والمناهج الدراسية. (British Colombia Department of Education, 2010, 15)

وتتولى لجنة التنمية المهنية القيام بعدد من المهام والمسؤوليات والأدوار هي:

(British Colombia Department of Education, 2010, 15-16)

عمل اللجنة: Committee Work

- تولي مسؤولية التنمية المهنية للمعلمين، وضمان وضع جداول أعمال لبرامج التنمية المهنية وتؤخذ في الحسبان.
- عقد اجتماعات دورية منتظمة لمناقشة كافة الموضوعات والقضايا الخاصة بالتنمية المهنية المدرسية.
- إعداد خطة تنمية مهنية بالتعاون مع جميع العاملين بالمدرسة للعام الدراسي الجديد في ضوء احتياجاتهم المهنية.
- تحديد أوقات التنمية المهنية للعاملين بالمدرسة محددة بالأيام.
- تنظيم أيام التنمية المهنية من خلال: ترتيب مقامي العروض والميسرين، وتأمين الموارد والمرافق والأدوات والوسائل وجداول الأعمال، وتنظيم المتابعة ضمن الأنشطة المدرسية مثل خطاب الشكر، وإدارة الموارد الخاصة بأنشطة التنمية المهنية مثل حضور المؤتمرات.

الاتصالات والتواصل: Communications and Liaison

- تقديم تقرير إلى لجنة هيئة العاملين Staff Committee بالمدرسة.
- إجراء الاتصالات مع مدير المدرسة.
- حضور الاجتماعات المدرسية مثل اجتماعات لجنة هيئة العاملين بالمدرسة، أو لجنة التنمية المهنية بالمقاطعة.
- نشر المعلومات الواردة من هيئة العاملين بخصوص التنمية المهنية من خلال النشرات المدرسية وغيرها من وسائل التواصل.

والبحوث الإجرائية، وملفات الإنجاز، ومجموعات العمل.

[6] إنجلترا:

يتولى فريق التدريب مسؤولية التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة في إنجلترا، يتشكل من أعضاء من داخل المدرسة وخارجها، ولديهم خبرات متنوعة في مجال التدريب وإدارته، فهو يتكون من: (الهيم، 2013، 341-342)

- عضو من فريق الإدارة العليا.
- عدد من المعلمين أصحاب الخبرة.
- أعضاء من الكليات المحيطة بالمدرسة.
- أعضاء من المستويات الإدارية العليا.
- أعضاء من المجتمع المحلي أصحاب الخبرة بالتعليم.
- أي عضو يرغب الفريق في ضمّه إليه.
- ويركز فريق التدريب في عمله على تصميم وإعداد برامج تدريبية يكون لها القدرة على الارتقاء بمهارات المعلمين وخبراتهم، ودائماً تتضمن برامج التدريب المدرسية الموضوعات الآتية: (الهيم، 2013، 342)
- نظم وأساليب التقييم المدرسي.
- التخطيط الاستراتيجي.
- أساليب إدارة الوقت.
- نظم الاتصالات والمعلومات.
- طرائق وأساليب الإبداع والابتكار في العمل.
- استراتيجيات وأساليب وطرائق التدريس.

[7] ألمانيا:

في ولاية فيرموند الألمانية Vermont Department of Education يتولى فريق التنمية المهنية بالمدارس مسؤولية برامج التنمية المهنية

للمعلمين، ويتشكل من أعضاء يمثلون الإدارة المدرسية، والمعلمين الخبراء، وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، ويقوم الفريق بالعديد من المهام والوظائف التي تتمثل في ضمان التّوحد والتّماسك بين كافة المعلمين، وأنّ التّعلّم المهني يدعم تعلّم الطّلاب والتّحسين المدرسي، وتدعيم مجموعة متنوعة من الآراء والأفكار ووجهات النّظر، ومساعدة المعلمين ودعمهم في عملهم، والإشراف الكامل على عمليّات وأنشطة وبرامج وفعاليّات التنمية المهنية بما في ذلك تحديد الاحتياجات المهنية، والتّخطيط والتّنفّذ والتّقويم، والعمل بشكل وثيق مع القيادة المدرسية وفريق التّحسين المدرسي، وتطوير وتغيير وتحسين رؤية المدرسة للتنمية المهنية نحو

- أساليب الإدارة وأنماط القيادة وما تقوم به من أدوار.
- استخدام الكمبيوتر والإنترنت.
- اتباع منهج وأساليب معينة للتّحسين والتّطوير المدرسي.

[5] ماليزيا:

تم إنشاء وحدات التدريب في المدارس الماليزية عام 1989م وذلك نتيجة للتّوجّه نحو تطبيق اللامركزية في التّعليم والإدارة الذاتيّة للمدارس، ويقوم المدير في كلّ مدرسة باختيار المسؤول أو المشرف عن إدارة الوحدة، ويعاونه بعض المسؤولين من الإدارة والمعلمين وغيرهم من الوظائف الدّاعمة في المدرسة. وتعتمد فلسفة وحدات التدريب في المدارس على التّنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة، وتحديد الاحتياجات المهنية للمعلمين بدقّة، وهذا يقود إلى الإثارة الفكرية للمعلمين، وتغيير ممارستهم المهنية، ووجود فرص متنوعة للتّفكير الفردي والجماعي، والعمل بروح الفريق، والجمع بين النّماذج الفرديّة والجماعيّة في العمل.

(عيداروس ومنصور وفراج، 2019، 270-275)

وتهدف وحدات التدريب في المدارس الماليزية إلى:

عيداروس ومنصور وفراج، 2019، 273-275)

- تحقيق التنمية المهنية المستمرة للمعلمين من خلال تزويدهم بمجموعة متكاملة من المعارف والمهارات والاتجاهات.

- توظيف التكنولوجيا داخل قاعات الدّروس لتمكين المعلمين من إدارة الصّفوف الذّكيّة وذلك مثل أجهزة الحاسوب، والسّبورة التّفاعليّة، وذلك لتحقيق:

- اهدف المشروع القومي الموسوم بتحسين جودة التّعليم للجميع.

- تدريب المعلمين على إدارة الأنشطة اللاصفية حتى يتمكنوا من قيادة وإرشاد الطّلبة داخل المدرسة.

- الاهتمام بتنويع برامج التدريب من خلال التّركيز على مهارات التّفكير، ومهارات الدّراسة، واللّغة الإنجليزيّة، واللّغة المالايّة، والعلوم والرياضيّات، وتوظيف التكنولوجيا في عمليّات التّعليم والتّعلّم.

- استخدام مجموعة متنوعة من أساليب التّدريب مثل السّمينارات، والمحاضرات، والدّروس النموذجيّة، ولعب الأدوار والمحاكاة، وورش العمل،

- تنمية الاتجاهات والقيم الإيجابية لدى المعلمين وجميع العاملين بالمدرسة. مثل قيم الانتماء والولاء للوطن، وتنمية الهوية الثقافية.
 - مواكبة التطورات والتجديدات التربوية في جميع مكونات المنظومة التعليمية.
 - إعداد كوادر تدريبية (مدربين) لديها الكفايات والمهارات اللازمة للقيام بالأنشطة التدريبية.
 - وتقوم وحدة التدريب بالعديد من المهام والمسؤوليات لتحقيق التنمية المهنية لكافة العاملين بالمدرسة والقيام بعمليات التقويم لكافة جوانب العمل المدرسي وذلك مثل: (وزارة التربية والتعليم، 2012، 1-2)
 - وضع رؤية ورسالة المدرسة بالتعاون مع الإدارة المدرسية ومجلس الأمناء.
 - وضع خطة تنفيذية لتحسين المدرسة وتطويرها باستمرار، وتحديد الأهداف المراد إنجازها من خلال الخطط السنوية في كافة المجالات والأنشطة، ومتابعة تنفيذها وتقييمها بالتعاون مع مجلس الأمناء.
 - التقويم الذاتي لجميع جوانب المنظومة التعليمية داخل المدرسة وفقاً للمعايير المحددة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
 - تحديد الاحتياجات التدريبية، وإعداد وتنفيذ برامج التنمية المهنية على مستوى المدرسة، وتبادل وتنمية المهارات الفنية بين العاملين بالمدرسة، والبحث عن مصادر تمويل ذاتي لهذه البرامج.
 - الاستفادة من خبرات المبعوثين إلى الخارج ونقل إبداعاتهم وأفكارهم وما تعلمونه إلى زملائهم بالمدرسة بما يعود علي الطالب بالفائدة.
 - إعداد تقارير عن البرامج التدريبية المنفذة في الوحدة، ورفعها إلى وحدة تنمية الموارد بالإدارة التعليمية.
 - التحقق من أثر برامج التنمية المهنية في رفع مستوى إنجاز الطلبة، وتأهيل المدرسة للاعتماد التربوي.
 - استيفاء المعايير والمواصفات الخاصة بالهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، والتقدم عن طريق الإدارة التعليمية لنيل شهادة الاعتماد.
 - إعداد تقارير عن حالة الجودة بالمدرسة، ورفعها لوحدة قياس الجودة بالإدارة التعليمية.
 - العمل على ترسيخ ثقافة التنمية المهنية المستدامة داخل المدرسة.
 - التنسيق مع الموجهين ومشاركتهم في تقويم متابعة أداء المعلمين وتحديد احتياجاتهم المهنية.
 - تخطيط وتنفيذ وتقويم التعلم المهني الجديد، وإتاحة الفرصة لهيئة العاملين بالمدرسة بالمشاركة في دعم برامج التنمية المهنية للمعلمين، والتعاون مع فرق التنمية المهنية الأخرى بالمدارس المجاورة، والتعاون الفعال مع فرق العمل الأخرى بالمدارس. (Duley, 2011, 15)
- [8] جمهورية مصر العربية:**
- إيماناً من وزارة التربية والتعليم بأهمية التدريب للمعلمين والعاملين في المدرسة بالنسبة لعمليات تطوير وتحديث التعليم في مدارس التعليم قبل الجامعي، وعلى أساس أن المدرسة هي المركز الأساسي والمنطلق لأي تطوير وتحديث للتعليم؛ قامت الوزارة بإنشاء وحدات للتدريب في جميع المدارس على مستوى الجمهورية تتشكل وحدة التدريب من عناصر لديها الكفاءات التدريبية والتقويمية المتكاملة، فهي تتكون من أحد نظار أو وكلاء المدرسة ويكون متفرغاً للعمل بها، والعائدين من البعثات الخارجية بالمدرسة، وعدد من الخبرات الفنية والإدارية المشهود لهم بالكفاءة بالمدرسة. (وزارة التربية والتعليم، 2000، 1)
- وتهدف وحدة التدريب بمدارس التعليم قبل الجامعي إلى: (محمود وحجازي، 2002، 4-5)
- تنمية الكفايات المهنية والتخصصية والثقافية لجميع العاملين بالمدرسة.
 - توفير مناخ عام بالمدرسة يشجع على التنمية المهنية المستدامة للعاملين بها.
 - تنمية الأسلوب العلمي في التفكير لدى جميع المعلمين بالمدرسة بما يساعد على التجديد والتحديث والابتكار في عملهم.
 - تنمية كفايات المعلمين والعاملين بالمدرسة على استخدام التكنولوجيا المتطورة، ومصادر المعرفة المتنوعة.
 - تنمية الكفايات البحثية للمعلمين والعاملين في المدرسة من خلال قيامهم بإجراء بحوث ودراسات تساعد في حل المشكلات التعليمية الميدانية التي تواجههم.
 - الاستفادة من خبرات المعلمين والعائدين من بعثات خارجية، وأيضاً الخبرات المتوفرة بالمدرسة.
 - مساعدة المعلمين والعاملين بالمدرسة على التفاعل مع المجتمع المحلي بما يدعم العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.
 - استثمار الإمكانات المادية المتوفرة بالمدرسة الاستثمار الأمثل في خدمة العملية التعليمية.

[9] اثيوبيا:

تتولى لجنة التنمية المهنية المستمرة Continuous Professional Development Committee المدارس الاثيوبية مسؤولية التنمية المهنية للمعلمين، ويتولى قيادتها ميسر facilitator التنمية المهنية بالمدرسة بالإضافة إلى عدد من معاونين من الإدارة المدرسية والمعلمين الخبراء، وتجتمع اللجنة مرة كل شهر لمناقشة ما تم إنجازه على مستوى المدرسة، وتعتمد اللجنة في عملها على بناء مجموعات من مجتمعات التعلم المهنية تصل في بعض الأحيان إلى 20 مجموعة، وكل مجموعة تتكون من خمسة إلى ستة أعضاء، ويتولى قيادة كل مجموعة ميسر، ويشرف مدير ونائب المدير للشؤون الأكاديمية على عملية التنمية المهنية المستمرة الشاملة في المدرسة، وتقوم اللجنة في بداية كل عام دراسي بتحديد الاحتياجات الضرورية والفورية المهنية للمعلمين، ومن ثم إعداد خطة سنوية لبرامج التنمية المهنية وترتيب أولوياتها الضرورية في التنفيذ، وتركز برامج التنمية المهنية على مجالات متعددة مثل: الأخلاقيات المهنية وإرشاد الطلبة، وتنمية معارف ومهارات المعلمين، وإدارة الصف. (Wondem, 2015, 45-46)

وتعتمد لجنة التنمية المهنية المستمرة في عملها على التعاون مع لجان التنمية المهنية في المدارس المجاورة حيث تعتمد اثيوبيا على مدخل المجموعات المدرسية العنقودية School Cluster، حيث يتم تجميع عدد من المدارس في عقود واحد ويتبادلون الموارد والخبرات، كما يهتمون بفرص التعاون ومشاركة الممارسات الجيدة داخل العقود، مثل نماذج من الدروس المتميزة، واستراتيجيات التدريس الفعالة، والاستخدام المبتكر للمواد المتاحة بسهولة للدروس العملية، بالإضافة إلى برنامج المعلمين الجدد، وتقوم لجنة التنمية المهنية المستمرة بتقديم تقارير سنوية إلى إدارة المدرسة وإدارة المجموعة العنقودية حول أنشطة التطوير المهني، وذلك للحفاظ على نظام اتصال فعال بين جميع المدارس. (Neri, 2014, 36)

المبحث الثاني: واقع الإنماء المهني للمعلمين المتمركز على المدارس في سلطنة عُمان:

وتضمن هذا المبحث المحاور الآتية:

[1] نشأة وتطور الإنماء المهني للمعلمين المتمركز على المدرسة:

بدأت أولى مبادرات جعل المدرسة وحدة أساسية للإنماء والتطوير المهني في سلطنة عُمان عام 2004م، من خلال المشروع التكاملي للإنماء المهني حيث تتلخص فكرته في تحويل المدرسة إلى وحدة تدريب وجعلها بيئة صالحة لتعلم

المعلم كما للطلاب؛ وذلك من خلال تحديد المدرسة لاحتياجاتها التدريبية الفعلية من خلال ممارسات علمية مدروسة، منها الممارسة التأملية لواقع المدرسة وإجراء الدراسات والبحوث الإجرائية، وتصميم برامج الإنماء المهني لمقابلة الاحتياجات التدريبية الفعلية. بحيث يؤدي ذلك التغيير إلى تطوير الأداء، وتحسين جودة المخرجات والوصول بالمدرسة إلى أقصى درجات الكفاءة. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، 2009، 18)

وفي عام 2006م تبنت وزارة التربية والتعليم بالسلطنة مشروع تطوير الأداء المدرسي والذي هدف إلى تحويل المدرسة إلى وحدة تدريب وجعلها منظمة متعلمة، حيث ضم هذا النظام ثلاثة مشاريع هي: مشروع تقويم الأداء المدرسي وتطويره، ومشروع رؤية المعلم الأول كمسرف مقيم، والمشروع التكاملي للإنماء المهني، والتي تتكامل فيما بينها وتذوب في بوتقة واحدة لتحقيق الغاية وهي تطوير الأداء المدرسي تحت مسمى نظام تطوير الأداء المدرسي. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، 2009، 18)

وقامت وزارة التربية والتعليم (2011، 7) بإصدار دليل المدرسة وحدة للإنماء المهني، بحيث يتم من خلال إيضاح دور المدرسة في الإنماء المهني للمعلمين من موقع المدرسة، والمبادئ والأهداف والمرتكات التي يقوم عليها الإنماء المهني، ومجالات وبرامج وأساليب الإنماء المهني بالمدرسة.

[2] مبادئ الإنماء المهني للمعلمين المتمركز على المدرسة:

حددت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (2011، 10-11) مجموعة من المبادئ يعتمد عليها الإنماء المهني للمعلمين المتمركز على المدرسة تتمثل في الآتي:

- توجه الوزارة نحو اللامركزية، وإعطاء مزيد من الصلاحيات الإدارية والمالية للمناطق التعليمية لاسيما المدارس.
- تحسين مستوى المناخ المدرسي، والخدمات التعليمية، وجعل المدرسة بيئة تعلم للمعلم مثلما هي بيئة تعلم للطلاب.
- رفع مستوى أداء الفرد نحو تقديره لقيمة عمله، وأهميته.
- ترسيخ مبدأ الرقابة الذاتية؛ وذلك بأن يقوم الفرد بالإشراف الذاتي على أدائه، والعمل على تطويره.
- تقليل الفاقد من الوقت والجهد الناتج عن التحاق المعلمين ببرامج التدريب المركزي.
- مساعدة الفرد في الكشف عن قدراته، واستعداداته، وميوله، واتجاهاته، والعمل على تنميتها وتطويرها.

- مواكبة مستجدات العصر وتطوّراته، والاطلاع على كلّ ما هو جديد من تقنيات متعلّقة بمجال العمل؛ حتى تساعد أعضاء هيئة التدريس على تجديد معلوماتهم، وصقل مهاراتهم.
 - تحقيق الإنماء المهنيّ الذاتي للمعلّمين، وذلك من خلال تشجيع المبادرات الشخصيّة في مجالات البحوث والدراسات.
 - تحقيق أكبر عائد من الإنماء المهنيّ يجعله مرتبطاً بحاجات المتدرب الفعليّة.
 - تشجيع المعلّمين على تنمية مهاراتهم، وذلك من خلال القيام بتقديم مشاغل تدريبيّة عمليّة لزملائهم داخل المدرسة.
- [3] المسؤولون عن الإنماء المهنيّ للمعلّمين المتمركز على المدرسة:**
- يتولّى فريق التحسين والتطوير المدرسيّ (التقويم الذاتي) مسؤولية الإنماء المهنيّ للمعلّمين المتمركز على المدرسة، ويتشكّل هذا الفريق من مدير المدرسة رئيساً، ومساعد مدير المدرسة نائباً للرئيس وفي المدارس التي يكون بها مساعداً مدير اثنان يتم اختيار أحدهما نائباً للرئيس والآخر مقرراً، والمعلّمون الأوائل أعضاء، وأخصائي اجتماعي/ نفسيّ عضواً. وأخصائي مصادر تعلّم عضواً، وأخصائي قواعد بيانات عضواً، وأخصائي الأنشطة عضواً، وأخصائي شؤون إداريّة وماليّة عضواً، وفنيّ مختبر علوم عضواً، وأخصائي توجيه مهنيّ عضواً، وعدد (2) من أولياء الأمور أعضاء، وعدد (2) من الطّلاب أعضاء. ويقوم فريق التحسين والتطوير المدرسيّ (التقويم الذاتي) بالمهام والمسؤوليات الآتية: (دليل المجالس واللجان المدرسيّة في سلطنة عمان، 2018، 6)
- نشر ثقافة نظام تطوير الأداء المدرسيّ بالمدرسة من خلال تعريف العاملين بالمدرسة والطّلاب وأولياء الأمور بالنظام، وكيفية سير عمليّاته عن طريق اللقاءات وأوراق العمل وغيرها.
 - الإشراف على عمليّة تحليل نتائج التّحصيل الدراسيّ.
 - متابعة تحليل أعمال الطّلاب لكلّ مادة دراسيّة من كلّ صفّ دراسيّ.
 - الإشراف على تنفيذ جميع مراحل التقويم الذاتيّ للمدرسة.
 - إشراك جميع أفراد المجتمع المدرسيّ في صياغة رؤية المدرسة ورسالتها وخطّتها التطويريّة في ضوء نتائج التقويم الذاتيّ/ الخارجيّ.
- بناء خطة المدرسة التطويريّة في ضوء نقاط القوة وأولويّات التطوير المرصودة.
 - تخطيط برامج الإنماء المهنيّ حسب الاحتياجات الفعليّة وأولويّات التطوير التي ظهرت في تقرير جودة الأداء المدرسيّ، ومتابعة تنفيذها وتقويم أثرها على المستفيدين.
 - متابعة ودعم البرامج والمشاريع التربويّة التي تعمل على رفع المستوى التّحصيليّ للطّلبة.
 - تهيئة الفرص للطّلاب لتحمل المسؤولية والمشاركة في أدوار متنوّعة لتفعيل تعلّمهم، ورفع مستواهم التّحصيليّ.
 - متابعة الفئات الطّلابيّة المختلفة (مجيبين-موهوبين-دون المستوى-ذوي الحالات الخاصّة) وتقديم برامج الرّعاية المناسبة لكلّ فئة.
 - توعية جميع أفراد المجتمع المدرسيّ وأولياء الأمور بأهميّة آرائهم ومقترحاتهم في سبيل الارتقاء بمستوى الأداء المدرسيّ، وجعل المدرسة بيئة محفزة للتعلّم.
 - تقديم التسهيلات لأولياء الأمور فيما يتعلّق باستفساراتهم حول بنود استمارة آراء أولياء الأمور أو أية معلومات من شأنها أن تساعد على ملء الاستمارة بموضوعيّة.
 - اطلاع جميع أفراد المجتمع المدرسيّ وأولياء الأمور على نتائج التقويم الذاتيّ/الخارجيّ كلّ في مجال اختصاصه.
- ويتضح مما سبق عدم وجود فريق خاصّ بعمليّات الإنماء المهنيّ للمعلّمين المتمركزة على المدرسة، وأنّ فريق التحسين والتطوير المدرسيّ (التقويم الذاتي) يختصّ بعمليّات أخرى مثل المسؤولية عن جميع برامج وأنشطة التطوير والتّحسين والتّغيير المدرسيّة التي تخصّ الإدارة والمعلّمين والأخصائيين والطّلبة وغيرهم من الوظائف الداعمة، وكذلك عمليّات التقويم الذاتيّ للمدرسة بكلّ مجالاتها وأدواتها، ولذلك تبدو الحاجة إلى فريق متخصصّ بعمليّات الإنماء المهنيّ للمعلّمين المتمركزة على المدرسة تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً.
- أوجه الإفادة من نماذج من فرق التّمتية المهنيّة للمعلّمين المتمركزة على المدارس في بعض دول العالم بسلطنة عُمان:**
- إنشاء وحدات التّمتية المهنيّة في جميع المدارس بسلطنة عُمان، وذلك لدمج جميع أنشطة التّمتية المهنيّة الجماعيّة والفرديّة تحت مظلة واحدة والتنسيق بينها.

- 3- منصور، سميرة حيدر. (2003). دراسة مقارنه لنظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدارس في إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الاستفادة منها في الجمهورية العربية السورية، رسالة دكتوراه غير منشورة مقدمة إلى قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة عين شمس، 2003.
- 4- النمران، مبارك هادي عدس. (2013). التدريب على رأس العمل: مدخل للتنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت: رؤية مقترحة. التربية (جامعة الأزهر) - مصر، 2(154)، 183 - 218.
- 5- نعيم، سميرة يوسف حسنين. (2014). التنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوي العام في مصر في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، 7(7)، 585-666.
- 6- وزارة التربية والتعليم بمصر. (2000). القرار الوزاري رقم (254) بتاريخ 2000/10/19 بشأن إنشاء وحدات التدريب بالمدارس، القاهرة.
- 7- محمود، حسين بشير، حجازي، رضا السيد. (2002). دليل الوحدات التدريبية بالمدارس، وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع البنك الدولي والاتحاد الأوروبي: القاهرة.
- 8- وزارة التربية والتعليم بمصر. (2012). القرار الوزاري رقم (137) بتاريخ 2012/3/11 بشأن تعديل اسم وحدة التدريب والتطوير بالمدرسة إلى وحدة التدريب والجودة، القاهرة.
- 9- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (2009). دليل نظام تطوير الأداء المدرسي، مسقط: دائرة تطوير الأداء المدرسي.
- 10- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (2011). دليل إرشادي نحو المدرسة وحدة للإتماء المهني، مسقط: المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.
- 11- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (2018). المجالس واللجان المدرسية، مسقط: المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.
- 12- المرهوبية، حبيبة بنت راشد بن عامر بن محمد. (2014). ممارسات مديري المدارس للإشراف التأملي في تحقيق التنمية المهنية المستدامة لمعلمي التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عُمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس-سلطنة عُمان.
- توفير أماكن مستقلة لوحدة التنمية المهنية مجهزة بكافة الإمكانيات المادية من أجهزة ومعدات وآلات ومواد خام.
- توفير قاعة تدريبية بالمدرسة مجهزة بكافة الإمكانيات المادية تستوعب جميع أنشطة وبرامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة.
- تشكيل فريق التنمية المهنية للمعلمين يتولى مسؤولية وحدة التنمية المهنية ويتكون من ممثلين عن الإدارة المدرسية، والمعلمين، والأخصائيين، والوظائف المعاونة، والمشرفين التربويين، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي.
- وضع شروط وضوابط لاختيار أعضاء فريق التنمية المهنية للمعلمين بحيث تتضمن معايير شخصية وأكاديمية وتكنولوجية وإدارية.
- الاستعانة بحملة الدرجات العلمية العليا (الماجستير-الدكتوراه) في تشكيل فرق التنمية المهنية للمعلمين بالمدارس.
- قيام فريق التنمية المهنية للمعلمين بتصميم وتنفيذ وتقييم ومتابعة أثر برامج التنمية المهنية للمعلمين، وإعطاء صلاحيات وسلطات له للاستفادة من أولياء الأمور، ومؤسسات المجتمع المحلي في الجوانب الفنية والمادية لبرامج التنمية المهنية بالوحدة.
- إعداد فريق التنمية المهنية للمعلمين خطة لجميع أنشطة وفعاليات وبرامج التنمية المهنية للمعلمين، يتوافر فيها عناصر الأهداف، والمحتوى، والمسؤولية الفنية والإدارية، والأساليب، والثوقيت، والمكان، والأجهزة والأدوات، والتقييم، ومتابعة الأثر.
- وجود تعاون بين فرق التنمية المهنية للمعلمين في المدارس القريبة جغرافياً ولا سيما في تبادل الخبرات البشرية والموارد المادية.

مراجع الدراسة:

أولاً؛ المراجع العربية:

- 1- الزاسبيبة، زهرة بنت ناصر بن محمد. (2011). متطلبات تطبيق تدريب الزملاء في مدارس التعليم الأساسي -الحلقة الثانية (5-10) بسلطنة عمان في ضوء الاستراتيجيات الحديثة. مجلة كلية التربية (جامعة بنها) -مصر، 22 (88)، 1-44.
- 2- الكسباني، محمد السيد علي. (2012). البحث التربوي بين النظرية والتطبيق، القاهرة: دار الفكر العربي.

ثانياً؛ المراجع الأجنبية:

- 1- Berg, Margaret ;(et.al.) . (2011). **Five-Year Comprehensive Professional Development Plan 2011 – 2016**, Minnesota: Minneapolis Public Schools.46.
- 2- Boaduo, Nana Adu-Pipim. (2010). School- Based Continuing Professional Teachers Development: A study of Alternative Teacher Development initiative in the Eastern CAPE, **The African Symposium**, 10(2), 75-83.
- 3- British Colombia Department of Education. (2010). **VSB/VTF PROFESSIONAL Development Handbook**, Vancouver: The School District.
- 4- Cheng, Lu Pien; Ko, Ho-Kyoung. (2009). Teacher-Team Development in a School-Based Professional Development Program, **the Mathematics Educator**, 19 (1), 8-17.
- 5- Cheng, Yin Cheong; Cheung, Wing Ming. (2003). Profiles of multi-level self-management in schools, **The International Journal of Educational Management**, 17(2/3), 100-115.
- 6- Duley,Carol .(2011). **A Guide for Increasing the Effectiveness of Professional Development in Schools and Districts** ,Montpelier :Vermont Department of Education.
- 7- Eurydice Unit for England Wales and Northern Ireland. (2007). **School autonomy in England**, Eurydice network's forthcoming comparative study on School Autonomy in Europe for the Portuguese Presidency of the European Union.
- 13- الطوانسي، مرفت محمد أحمد؛ بيومي، نجوى سليمان؛ سالم، مرفت محمد. (2012). **تقويم برامج التدريب أثناء الخدمة في ضوء معايير الجودة لدى معلمي التربية الرياضية بسلطنة عمان، المؤتمر العلمي الدولي الثالث عشر، التربية البدنية والرياضة-تحديات الألفية الثالثة-مصر، 403-437.**
- 14- صلاح الدين، نسرین صالح محمد؛ المسكرية، تهاني بنت حمود بن جابر. (2017). **تطوير برامج الإنماء المهني للمعلمين بسلطنة عمان في ضوء متطلبات التنمية المستدامة. مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، كلية التربية جامعة الأزهر-مصر، 1 (174)، 558-634.**
- 15- أبو شملة، كامل عبد الفتاح محمد؛ أبو شمالة، فرج إبراهيم حسن. (2016). **مدى تطبيق معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة لفعاليات الدورات التدريبية لبرنامج التطوير المهني المستمر القائم على المدرسة (SBTD)، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 7(21)، 116-130.**
- 18- علام، منال محمد السيد؛ محمد، نادية جمال الدين، حسنين، محمد رفعت. (2020). **تطوير وحدات التدريب في ضوء متطلبات الجودة بمدارس التعليم الأساسي، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية بجامعة عين شمس-مصر، (220)، 409-435.**
- 20- عيادروس، أحمد نجم الدين أحمد؛ منصور، فيولا منير عبده؛ فراج، تامر إسماعيل عبد الرحيم. (2019). **الخبرة الماليزية في تطوير وحدات التدريب بمدارس التعليم العام وإمكان الاستفادة منها في مصر، مجلة كلية التربية، جامعة بنها – مصر، 30(117)، 255-309.**
- 21- الهيم، عيد صقر. (2016). **التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة بدولة الكويت في ضوء التوجهات المعاصرة، الثقافة والتنمية-مصر، (100)، 313-360.**

- 18- Ministry of Basic and Secondary Education in Gambia.(2011).**School Management Manual Lower Basic, Basic Cycle and Upper Basic Schools**,Banjul, Gambia.
- 19- Call, Kairen. (2018). Professional Teaching Standards: A Comparative Analysis of Their History, Implementation and Efficacy, **Australian Journal of Teacher Education**, 43(3), 93-108.
- 20- Gaikhorsta,Lisa ; Beishuizenb, Jos J.J.; Zijlstra, Bonne J.H. ; Volmana.Monique L.L.(2016).The sustainability of a teacher professional development programme for beginning urban teachers, **Journal Cambridge Journal of Education**, 47(1), 1-19.
- 21- Dereje Taye Wondem. (2015). School Based Continuous Professional Development Practices at a Selected General Secondary and Preparatory School in Bahir Dar Town, Bahir Dar Journal of Education, 15(2).38-57.
- 22- Neri, Habte. (2014). **Practices and Problems of Teacher Development**
- 23- **Program Implementation in Selected Secondary Schools of Gurage Zone in Snnpr**, UN Published Master Dissertations, School of Graduate Studies, and Addis Ababa University, Ethiopia.
- Desta, Daniel; Chalchisa, Desalegn; Lemma, Grime. (2013). School-based continuous Teacher Professional Development in Addis Ababa: An Investigation of Practices, Opportunities and Challenges, Journal of International Cooperation in Education, 15(3), 77-94.
- 9- Fong, O Sui. (2004). **School-based Management :A way to improve teacher performance in Hong Kong Government Secondary Schools**, Dissertation presented a part fulfillment of the requirements
- 10- Of the degree of Master of Education, the University of Hong Kong.
- 11- Hurd,Steve.(2008). Does school-based initial teacher training affect secondary school performance? **British Educational Research Journal**, 34(1).19-36.
- 12- Kiragu,Joyce Wangari ;King’oina,John Ogamba ;Migosi,Joash A.(2013). School - Based Management Prospects and Challenges: A Case of Public Secondary Schools in Murang’a
- 13- **Journal of Asian Social Science**, 3(5):1166-1179.
- 14- Poskitt; Jenny .(2005).Towards a Model of New Zealand School-Based Teacher Professional Development, **New Zealand Journal of Teachers’ Work**, 2 (2), 136-151.
- 15- Schack, Gina; Overturf, Brenda J. (1998). Professional Development Teams, **Teaching Education**, 9(2), 91-98.
- 16- School District of Palm Beach County. (2005). **The Roles of the School-Based Professional Development Team**, www.palmbeachschools.org/staffde.
- 17- Sethunga, Prasad ;(et.al). (2007). **the Study on School Based Teacher Development Programmes**, University of Peradeniya: Department of Education Faculty of Arts.

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal of Educational Research and Development

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



The reality of female teacher's use of modern technological innovations in school in the Dhahirah Governorate in the Sultanate of Oman.

واقع استخدام المعلمات للمستحدثات التكنولوجية الحديثة
بمدارس محافظة الظاهرة بسلطنة عمان

Jamila Salim Hamed AL- Alawi
Ministry of Education-Oman

أ. جميلة سالم حمد العلوي -وزارة التعليم بسلطنة عمان
ماجستير في تكنولوجيا التعليم -باحثة دكتوراه الفلسفة في التربية

jamila222@moe.om

KEY WORDS

Modern technological innovations - Teaching

الكلمات المفتاحية

المستحدثات التكنولوجية الحديثة -التدريس

ABSTRACT

مستخلص البحث:

The aim of the research is to: Identify the extent to which female teachers employ technological innovations in teaching, the extent to which female teachers are able to deal with technological innovations, and the effect of employing female teachers of technological innovations in teaching on the students' academic achievement, according to the variables of the research community in terms of: qualification, specialization, years of experience.

In the research, the researcher used the descriptive approach and the questionnaire as a tool for collecting data, and the questionnaire consisted of three axes, the first is educational technology, the second is the quality of technology, and the third axis is the use of technological innovations. The research community consisted of the teachers of the second cycle schools, and they were (47) teachers.

After applying the questionnaire, the results were analyzed, and the following results were reached: that a large proportion of female teachers employ technological innovations, and that a large proportion of female teachers have the ability to deal with technological innovations, and it has also become clear that employing technological innovations leads to an increase in the achievement level of students.

هدف البحث إلى: التعرف على مدى توظيف المعلمات للمستحدثات التكنولوجية في التدريس، ومدى قدرة المعلمات على التعامل مع المستحدثات التكنولوجية، وأثر توظيف المعلمات للمستحدثات التكنولوجية في التدريس على التحصيل الدراسي للطالبات، وذلك وفقاً لمتغيرات مجتمع البحث من حيث: المؤهل، التخصص، سنوات الخبرة.

استخدمت الباحثة في البحث المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت الاستبانة من ثلاثة محاور الأول تكنولوجيا التعليم، والثاني نوعية التكنولوجيا، والمحور الثالث استخدام المستحدثات التكنولوجية، وتكون مجتمع البحث من معلمات مدارس الحلقة الثانية، وعددهن (47) معلمة.

بعد تطبيق الاستبانة تم تحليل النتائج، وتم التوصل إلى النتائج التالية: أن نسبة كبيرة من المعلمات يوظفن المستحدثات التكنولوجية، وأن نسبة كبيرة من المعلمات لديهن القدرة على التعامل مع المستحدثات التكنولوجية، كما اتضح أن توظيف المستحدثات التكنولوجية يؤدي إلى رفع المستوى التحصيلي للطالبات.

المقدمة:

يتميز العصر الحاضر بالتضاعف المعرفي، بسبب التزايد في سرعة انتشار المعرفة عبر الوسائل المختلفة، حتى أصبح العالم قرية صغيرة مفتوحة، يسهل تبادل المعرفة فيه، ولم يقتصر التطور العلمي على الاختراعات، والصناعات المختلفة فقد كان لا بد أن يحدث التطور في المجال التربوي والتعليمي جنباً إلى جنب؛ لأن المجالين يكمل بعضهما بعضاً، ولأن التطور التقني يتطلب قدرات متطورة، وعالية لدى العاملين لكي يستطيعوا مواكبة التطور التقني في العصر الحديث.

وتحتل المستحدثات التكنولوجية مكانة هامة في المجال التربوي، لما لها من خصائص تسمح بسرعة توصيل المعلومات، ونقلها، وتخزينها، وإعادة عرضها مرة أخرى، بما يسهم في تحسين نوعية الخبرات التربوية. إن التجديد التربوي، وما يتضمن من توظيف للمستحدثات التكنولوجية أصبح ضرورة تفرضها علينا طبيعة العصر ومتغيراته وتعدد حاجات ومطالب التنمية في المجتمع، ولا بد للمؤسسات التربوية في أي مجتمع من المجتمعات من مواكبة طبيعة العصر، والاستجابة للتحولات التي تغطي أوجه الحياة المختلفة.

ونظراً للانفجار التقني، والمعرفي الذي يشهده عصرنا الحالي، فإنه لا بد من مواكبة هذا العصر، وأن نتعايش معه بكل معطياته، ولعل من أهم المهارات التدريسية المعاصرة مهارة استخدام المستحدثات التكنولوجية، وتطبيق تكنولوجيا التعليم بمختلف أشكالها، وتوظيفها لمصلحة المواد الدراسية، والتدريس، والتي من بينها الحاسوب فقد وجد الكثير من المهتمين بأن هناك الكثير من التطبيقات للحاسوب التي تفيد في عملية التعليم والتعلم، ولعل من أهمها برنامجي الإنترنت والبريد الإلكتروني؛ حيث تطورت شبكة الإنترنت، وأصبحت كتاباً مفتوحاً للعالم، فهي غنية بمصادر المعلومات، ولقد تأثرت المناهج الدراسية بظهور المستحدثات التكنولوجية، وشمل التأثير أهداف هذه المناهج ومحتواها، وأنشطتها وطرق تقديمها، وأساليب تقييمها، كما أدى ظهور المستحدثات التكنولوجية إلى ظهور مفاهيم جديدة في ميدان التعليم ارتبطت بالمستوى الإجرائي التنفيذي للممارسات التعليمية بصفة خاصة.

وثعُد سلطنة عمان -شأنها شأن الدول الأخرى- من الدول التي تسعى لمواكبة التطورات الحديثة في مجال تكنولوجيا

التعليم وتوظيف المستحدثات التكنولوجية وذلك من خلال تطوير المناهج الدراسية، وإعداد المعلمين، وتدريبهم على استخدام التقنية الحديثة، ووقرت مختلف الأجهزة التعليمية لتكون موعيناً للمعلم في أداء رسالته التربوية لتقديم المعلومة للمتعلم بوسائل متعددة مراعاة للفروق الفردية، وغرس مبدأ التعلم الذاتي، والاستفادة من التقنية الحديثة في عملية التعليم والتعلم.

من هنا ارتأت الباحثة في هذه الدراسة التعرف على واقع استخدام المعلمات للمستحدثات التكنولوجية في التدريس في مدارس محافظة الظاهرة بسلطنة عمان.

اتبعت الباحثة في توثيق مراجع البحث نظام الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA الإصدار السادس حيث يشير ما بين القوسين إلى (اسم المؤلف، سنة النشر، رقم الصفحة) **مشكلة الدراسة والتساؤلات:**

في ضوء ما سبق أمكن للباحثة صياغة مشكلة البحث في أنه توجد الحاجة إلى معرفة "واقع استخدام المعلمات للمستحدثات التكنولوجية الحديثة في التدريس في مدارس محافظة الظاهرة بسلطنة عمان" لذا قامت الباحثة بصياغة السؤال الرئيسي التالي:

ما واقع استخدام المعلمات للمستحدثات التكنولوجية في التدريس في مدارس محافظة الظاهرة بسلطنة عمان؟

وللاجابة على السؤال الرئيسي تم تحليله إلى الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما مدى توظيف المعلمات للمستحدثات التكنولوجية في التدريس في سلطنة عمان؟

2- ما مدى قدرة المعلمات على التعامل مع المستحدثات التكنولوجية؟

3- ما أثر توظيف المعلمات للمستحدثات التكنولوجية في التدريس على التحصيل الدراسي للطالبات؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التوصل إلى:

1. مدى توظيف المعلمات للمستحدثات التكنولوجية في التدريس في سلطنة عمان.

وتكنولوجيا مؤتمرات التعلّم عن بُعد، وتكنولوجيا البيئة التعليمية، والأجهزة التعليمية اللازمة لمستحدثات تكنولوجيا التعليم.

3-التّدرّيس: يعرفه (أبو الهيجاء، 2001، 15) أنّه مجموعة النّشاطات التي يؤدّيها المدرّس في موقف تعليميّ معيّن لمساعدة الطّالب في الوصول الى أهداف تربويّة محدّدة.

الإطار النظريّ

المبحث الأول: تكنولوجيا التعليم

تكنولوجيا التعليم:

يشهد العالم اليوم ثورة علميّة تكنولوجيايّة لها حضارتها المحدّدة وصفاتها الخاصّة بها؛ فهي ليست مجرد آلات، وأجهزة تكنولوجيايّة، وإنّما هي أدوات عقلية جديدة، وتقنيّات جديدة لها انعكاساتها على التّربية وأساليبها، مما جعل الدّول المتقدّمة تبذل قصارى جهدها لتوليد نظم تربويّة جديدة، وإعادة النّظر ببنية التّربية وإطارها التّقليديّ، ومناهجها، وطرانقها من أجل حلّ المشكلات التّربويّة التي تجابهها.

لقد مرّت تكنولوجيا التعليم بتعريفات متعدّدة يعرفها (مهدي، 2015، 20) هي توظيف منظومة من العمليّات وفقاً لمعايير محدّدة مستفيدة من جميع الإمكانيّات المتاحة مادّيّة كانت أم غير مادّيّة، وبأسلوب فعّال وبدرجة عالية من الاتقان والكفاءة، وصولاً إلى تغيير يُلبي حاجة الإنسان ويوحي بالرّقي والتّقدم.

ويعرّفها (مازن، 2012، 28) هي الوسائل التي يستخدمها المدرّسون في الموقف التعليميّ من أجل توصيل الأفكار، أو المهارات أو الحقائق إلى المتعلّمين. وتعرّفها الباحثة بأنّها مجموعة من الأجهزة والمعدّات الحديثة التي يعتمد عليها المعلّم أثناء التّدرّيس، والتي لها دور كبير في تحسين إنتاج العمليّة التعليميّة إذا ما استخدمت بكفاءة وإتقان.

أهميّة تكنولوجيا التعليم في العمليّة التعليميّة:

تمثّل تكنولوجيا التعليم أهميّة كبيرة في العمليّة التعليميّة يذكرها (طريبة، 2008، 149، 150) أنّها:

- 1-تنمي الإدراك الحسيّ لدى المتعلّم حيث تقوم الرّسوم التّوضيحيّة، والأشكال بتوضيح اللّغة المكتوبة للمتعلّم،
- 2-زيادة الفهم لدى المتعلّم.
- 3-تنمية المهارات كمهارة النّطق الصّحيح، وتنميّة ميول المتعلّمين للتعلّم وتقوية اتجاهاتهم الإيجابيّة نحوه.
- 4-تساعد على بقاء أثر التعلّم لدى المتعلّمين لفترات طويلة
- 5-تنمية التّفكير وتطويره والمساهمة في حلّ المشكلات التي يواجهها.

2. مدى قدرة المعلّمت على التّعامل مع المستحدثات التّكنولوجيّة.

3. أثر توظيف المستحدثات التّكنولوجيّة في التّدرّيس على التّحصيل الدّراسي للطّالبات.

أهميّة البحث:

قد تسهم نتائج البحث التي يتمّ التّوصّل إليها في:

- 1-التّعرّف على مدى توظيف المعلّمت للمستحدثات التّكنولوجيّة في التّدرّيس في سلطنة عمان.
- 2-الوقوف على مدى قدرة المعلّمت على التّعامل مع المستحدثات التّكنولوجيّة
- 3-الكشف عن أثر توظيف المستحدثات التّكنولوجيّة في التّدرّيس على التّحصيل الدّراسي للطّالبات.
- 4-قد تفيد وزارة التّربية والتعليم في سلطنة عمان في الكشف عن مدى الحاجة إلى تدريب المعلّمين على استخدام المستحدثات التّكنولوجيّة لمواكبة التّطوّرات المتسارعة في المجال التّربويّ.

حدود البحث:

يقصر البحث الحالي على ما يلي:

- 1-الحدود البشريّة: المعلّمت في مدارس محافظة الظّاهرة الحلقة الثّانية.
- 2-الحدود الزّمانية: شهر نوفمبر 2020م.

مصطلحات البحث:

يحتوي البحث على المصطلحات التالية:

1-تكنولوجيا التعليم: يعرفها (مهدي، 2015، 20) بأنّها منظومة من عمليّات الابتكار، والإدارة التّكنولوجيّة (التّحليل والتّصميم والتّطوير، والاستخدام، والتّقويم، والإدارة) التي تؤثر، وتتأثر ببيئة الموقف التعليميّ داخل وخارج المدرسة، وتسير وفق منحنى النّظم معتمدة على نتائج البحوث، والدّراسات العلميّة نحو تحقيق أفضل الممارسات التعليميّة التعلّميّة، بما يضمن تحسين الأداء، وتسهيل التعلّم متضمّناً منظومة من التّفاعلات المتبادلة بين كلّ من التّكنولوجيا، وبيئة الموقف التعليميّ، والتّكنولوجيا والمعلّم، والتّكنولوجيا والمتعلّم، والتّكنولوجيا ومحتوى التعلّم.

2-المستحدثات التّكنولوجيّة: يعرف (النّجار، 2009) مستحدثات تكنولوجيا التعليم بأنّها مفهوم يشير إلى منظومة متكاملة تشمل كلّ ما هو جديد في تكنولوجيا التعليم من أجهزة تعليميّة، برمجيات بيئات تعليميّة، وأساليب عمل؛ لرفع مستوى العمليّة التعليميّة، وزيادة فعاليتها، وكفاءتها على أسس علميّة، وتحدّد في تلك الدّراسة بعروض الوسائط المتعدّدة، وتكنولوجيا المعلومات، والاتصالات التعليميّة،

التعليمية بطريقة مبتكرة من أجل تحقيق نتائج ذات كفاءة عالية.

ولقد أكد كل من مارتين وآخرون (Martin & et al, 2005, 61-71) و (سالم، 2009، 73، 74) أن استخدام المستحدثات التكنولوجية له أثر إيجابي كبير على المنظومة التعليمية والذي برز من خلال تغيير دور المعلم والمتعلم، وتغير فلسفة التعليم واستراتيجياته، ونتائج التعليم، وتطور مفهوم الوسائل التعليمية وغيرها.

خصائص المستحدثات التكنولوجية الحديثة:

للمستحدثات التكنولوجية بعض خصائص يذكرها (الجزار والعمرى، 2010، 65، 66) في التالي:

1-التفاعلية: حيث تجعل الطالب أكثر تفاعلاً، ومشاركة، وتسمح للمتعلم أن يتعلم بدرجة من الحرية، وأن يتحكم في معدل عرض المحتوى التعليمي، وأن يختار العديد من البدائل من مصادر التعلم والأنشطة.

2-تفريد التعليم: حيث تعتمد على تفريد المواقف التعليمية لتناسب المتغيرات، وقدرات المتعلم، واستعداداته، وخبراته السابقة، كما تعتمد على الخطو الذاتي للمتعلم.

3-التنوع: فهي توفر بيئة تعلم متنوعة تشمل على بدائل، وخيارات تعليمية متعددة أمام المتعلم تتمثل في الأنشطة، والمواد التعليمية، والاختبارات، وتعدد مستويات المحتوى، وأساليب التعلم.

4-العالمية: فالمستحدثات التقنية تتيح فرصة الانفتاح على مصادر المعلومات المختلفة، من خلال شبكة الإنترنت من أجل الحصول على المعلومات في مختلف المجالات.

5-التكاملية: تتميز المستحدثات التقنية بالتكاملية من خلال مكونات البرامج مثل برامج الوسائط المتعددة التي يقدمها الحاسب الآلي والتي تتنوع فيما تقدمه من عروض لتحقيق الهدف المنشود.

6-الإتاحة: تتيح المستحدثات التقنية للمتعلم فرص الحصول على الخيارات، والبدائل التعليمية المختلفة في الوقت الذي يناسبه، وتقدم الخيارات التي يحتاجها من محتوى، وأنشطة وأساليب تقويم بطرق سهلة.

7-الجودة الشاملة: إن تصميم المستحدثات التقنية سواء الأجهزة، أو الأدوات، أو البرمجيات مرتبط بالجودة الشاملة، حيث تتواجد نظم مراقبة الجودة في كافة مراحل تصميم المستحدثات التقنية وإنتاجها، واستخدامها وإدارتها لقد أجريت بعض الدراسات عن مدى توظيف التقنيات الحديثة في عملية التعليم من بينها دراسة رمود (2007) التي أكدت على أهمية المستحدثات التكنولوجية في مجال

6-تعمل تكنولوجيا التعليم على تنويع الخبرات، ونمو الثروة اللغوية، وبناء المفاهيم السليمة، وتنويع أساليب التقويم لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين.

لقد أجريت دراسات عديدة حول ضرورة استخدام تكنولوجيا التعليم والتي توصلت إلى نتائج وتوصيات منها دراسة العنزي (2018) والشراري (2014) التي أوصت بضرورة تفعيل استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم، ومتابعة ذلك من قبل مديري المدارس والمشرفين التربويين، وتهيئة البيئة المدرسية المناسبة بمختلف مقوماتها، وتخفيف العبء التدريسي من الحصص الدراسية والجوانب الإدارية بشكل يسمح للمعلمين استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم.

المبحث الثاني: المستحدثات التكنولوجية.

مفهوم المستحدثات التكنولوجية:

إن العملية التعليمية في تطور مستمر فقد ظهرت اليوم المستحدثات التقنية التي تعتبر من أهم المصادر الإلكترونية من أمثلتها: الإنترنت، والحاسوب، والتعليم الإلكتروني، والفيديو التفاعلي، ومؤتمرات الفيديو، والتعليم عن بُعد وغيرها. يعرف كل من (الجزار والعمرى، 2010، 63، 9) مستحدثات تكنولوجيا التعليم أنها " كل ما هو جديد ومستحدث في مجال استخدام وتوظيف تطبيقات الثورة المعلوماتية والتقنية المعاصرة في العملية التعليمية "

ويشير كل من (صالح والسباحي، 2005، 269) أنه يقصد بالمستحدثات التكنولوجية الأدوات الحديثة والاستراتيجيات التعليمية التي تحقق أعلى قدر من الإمكانيات المتاحة في مجال تجويد التعليم، وبذلك يصبح للمستحدثات جانبان، جانب مادي يتمثل في كل ما هو جديد من الأجهزة التعليمية، والبرامج الحديثة، وجانب فكري متمثل في المصادر التعليمية بكافة أشكالها، وأنواعها، والاستراتيجيات التي تسمح بالإفادة منها بصورة منهجية، وتزويد من فاعليتها وكفاءتها داخل منظومة التعليم.

أما (سالم، 2009، 70) يعرفها بأنها مجموعة النماذج والأساليب، والتقنيات التعليمية التي تستخدم لتطوير، وتحديث العملية التعليمية لتحقيق أهدافها بكفاءة، وفاعلية بما تحقّقه من مبدأ التفاعلية، والتكاملية والإثراء والتفريد في عملية التعلم.

وتعرفها الباحثة بأنها كل جديد ومستحدث في المجال التربوي من أجهزة، وآلات حديثة، وأساليب تدريسية التي تزيد من قدرة المعلم، والمتعلم على التعامل مع العملية

الزاجعة، ويساعد المعلم في تقديم المحتوى العلمي للدارسين بأنماط مختلفة مع القيام بالتوجيه والإشراف والنصح. وتعرفه الباحثة بأنه وسيلة تعليمية ساهم في تقديم المعرفة للمتعلم بطرق سهلة ومتنوعة، وساعد المعلم على توفير الوقت والجهد في عرض المادة التعليمية لما يتميز به من سهولة تخزين المعلومات واسترجاعها، وعرضها بشكل يجذب المتعلم.

مميزات التعليم بالحاسوب:

يتفق كل من (العرنوسي وعبد عمران، 2019، 100، 101) و(عطية، 2016، 202) و (عطية، 2008، 277 - 279) في أن التعليم باستخدام الحاسوب له مميزات متعددة منها:

أ. أنه يعمل على شد انتباه المتعلمين وذلك لما يتوافر به من عوامل جذب مثل الألوان والصور والصوت.
ب. مراعاة الفروق الفردية حيث يتيح للمتعلم فرصة التعلم وفقا لقدراته وسرعته، ويراعي بعض المشكلات التي يعاني منها بعض المتعلمين كالجمل.

ج. يتميز بعملية تخزين المعلومات وسهولة استرجاعها.
د. يوفر أنشطة متنوعة، ويثري مادة التعليم بكثير من المعلومات.

هـ. يقدم تعزيز وتغذية راجعة فورية للمتعلم، ويشجعه على عملية التعلم.

و. يسهل عملية الاتصال بين الطلبة بعضهم البعض وبينهم وبين المدرسة وأولياء الأمور.

ز. يوفر الوقت والجهد للمعلم والمتعلم، وهو مصدر مميز من مصادر المعلومات.

ط. يمكن بواسطته عرض ظواهر معينة في الطبيعة لا يمكن محاكاتها في غرفة الصف.

ولقد أجريت عدد من الدراسات عن الحاسوب وأهميته في التعليم ، وقد أشارت العديد منها إلى الدور الإيجابي للحاسوب في التعليم منها دراسة (Joy, 2000) والتي هدفت إلى بيان أثر استخدام الحاسب الآلي كطريقة للتعليم على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم وتغيير مهارات المعلمين واتجاهاتهم نحو هذه الطريقة التعليمية ، وقد أكد المعلمون الذين تعلموا باستخدام الحاسوب رضاهم عن هذه الطريقة حيث اكتسبوا مهارات تعليمية إضافية لهم للتعامل مع المواقف التعليمية المختلفة ، كما أشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين تعلموا باستخدام الحاسوب زادت دافعيتهم نحو التعلم ، كما أكدوا على زيادة استمتاعهم بالدرس التعليمي أثناء عملية التعلم ، كما أكد الباحث من خلال ما توصل إليه

التعليم نظرا لتوفرها في الواقع التعليمي ، وضرورة تدريب المعلمين على استخدامها وتوظيفها في عملية التعليم والتعلم ودراسة الكندي (2011) التي هدفت إلى التعرف على واقع توظيف التقنيات الحديثة في خدمة التعليم بسلطنة عمان ، وتحديد الصعوبات التي تعوق توظيفها ، وتقديم مقترحات لزيادة فعالية التقنية في خدمة التعليم في سلطنة عمان ، فقد خلصت إلى مدى الأهمية التي يوليها المعلمون للوسائل التعليمية ، وأن لديهم وعيا كبيرا بأهميتها ، وأن إدارات المدارس تشجع على توظيف التقنيات لخدمة العملية التعليمية.

أما دراسة القحطاني (2013) التي هدفت إلى تقويم واقع توظيف المستحدثات التكنولوجية من قبل معلمي الرياضيات في تدريس المناهج المطورة من وجهة نظر معلمي، ومشرفي الرياضيات، فقد توصلت إلى بعض النتائج منها: وجود قصور في أداء معلمي الرياضيات في دعم البيئة التعليمية في حصّة الرياضيات بالمستحدثات التكنولوجية لتشجيع المتعلم على التفاعل بصورة إيجابية، وقصور توظيف المستحدثات التكنولوجية في تخطيط وتنفيذ الدروس

ثانيا: تطبيقات على المستحدثات التكنولوجية:

أولاً: الحاسوب التعليمي:

يعد الحاسوب أحد المستحدثات التكنولوجية التي تستخدم في مختلف مجالات الحياة خاصة في مجال التعليم، وقد أصبح الحاسوب من أهم الأجهزة في حياة الإنسان لما له من قدرة فائقة في معالجة البيانات، وتوفير الوقت والجهد، وتحسين الأداء الوظيفي، وإضافة المزيد من التشويق، والإثارة في عملية التعليم والتعلم، كما سمح بتطبيق استراتيجيات جديدة مثل التعلم الفردي، والتعلم التعاوني، وتنمية مهارات متعددة لدى المتعلم.

يذكر (طافش، 2015، 161) أن الحاسوب يعد وسيلة تعليمية وهو الأكثر شيوعا حيث يمكن للحاسوب أن يقدم الدروس والنظريات، ويوفر التمارين والتغذية الراجعة مباشرة، ويرتبط استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية بالعديد من الأدوات منها: أدوات بناء المعرفة، وأدوات اكتساب المعرفة، وأدوات مشاركة المعرفة، وأدوات التقويم وغيرها.

ويعرفه (الشبول وعليان، 2014، 24) أنه وسيلة تعليمية يساعد المتعلم في الاعتماد على نفسه في تعلم المادة التي تقدم من خلال برمجيات تعليمية تعرض المحتوى العلمي، وأسئلة تستقبل إجابات المتعلم وتقيمها ثم تقدم له التغذية

يذكر (الزايد، 2015، 31) و (عمر، و عمر، 2015، 257، 258) أن الإنترنت يؤدي إلى زيادة ثقة الطلاب والمعلمين من خلال إتاحة الفرصة للتعامل مع العالم الخارجي دون قيود، ويقدم مصادر متعددة ومتنوعة للمتعلم، وأنه يتيح الفرص للطلاب للتعلم الذاتي، ومراعاة الفروق الفردية، كما يساهم في تدريب الطلاب والمعلمين على مهارات البحث والتفكير، كما يؤدي إلى تطوير المعلمين مهنيًا من خلال تقديم نماذج وأساليب ووسائل جديدة تساهم في تحسين ثقافتهم وأدائهم في إدارة عمليتي التعليم والتعلم بكفاءة وفاعلية.

لقد أكدت العديد من الدراسات على مدى التأثير الإيجابي للإنترنت ودوره في العملية التعليمية وأثره على تحسين عملية التعلم منها: دراسة (2012) Blaschke التي هدفت إلى وضع ابتكارات إدارية لتطبيق التكنولوجيا على نحو فعال في مجال التعليم بما في ذلك أجهزة الحاسوب وتطوير تطبيقات الحاسب الآلي في مجال التعليم، وأكدت الدراسة بأنّ توظيف الحاسب الآلي وتطبيقاته بمثابة حافز لتحسين نوعية التعليم.

ودراسة ريتشاردز (Richards, 1996) التي هدفت إلى التعرف على مدى تأثير الإنترنت في عمليتي التعليم والتعلم كما يراها المعلمون والطلاب والمتخصصون في الوسائل التعليمية وقد استنتجت الدراسة أن أفراد العينة أكدوا أن الإنترنت أثرا إيجابية في التعليم والتعلم وقد اعتبر أفراد العينة أن الحصول على المعلومات من الإنترنت أفضل الأنشطة التعليمية، وكانت أداة جيدة لإثارة دافعية المتعلمين، وأنها غيرت من طريقة تعلمهم، وأدت إلى سرعة وصول المعلومات إليهم.

ودراسة تيتير (Teeter, 1997) التي أجريت بهدف التعرف على أثر التدريس باستخدام الإنترنت على دافعية المتعلمين للتعلم، حيث أجريت الدراسة على مجموعة تجريبية من المتعلمين في جامعة (أركنسا) الذين درسوا المقرر بالإنترنت، وقاموا بقراءة النصوص والمحاضرات وأدوا الواجبات وتقدموا للامتحان عن طريق الإنترنت، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى زيادة دافعية المتعلمين وإطلاعهم على العديد من المصادر وتحسن قدرتهم على المناقشة وحل الواجبات المنزلية.

دور المعلم في عصر الإنترنت:

في ظلّ ظهور الإنترنت أصبح دور المعلم يختلف عما كان عليه سابقا فيذكر كلّ من (عبد الخالق وعبد الخالق، 2008، 314، 315) أن المعلم في عصر الإنترنت أصبح

أن طريقة استخدام الحاسوب في التعليم تسرع اكتساب الطلبة للمفاهيم التعليمية المختلفة بصورة دقيقة.

ثانيا: الإنترنت:

يذكر (كافي 2017، 167) أن للحاسوب بعض التطبيقات التي تفيد في عملية التعليم والتعلم من أهمها الإنترنت والبريد الإلكتروني. ففي ظلّ التقنية الحديثة وظهور الإنترنت وما يحمله من مميزات تشجع التربويين على استخدامه في عملية التعليم سعياً إلى وتوظيف التقنية الحديثة في التعليم، وتحقيق الفائدة والتهوض بمستوى الطالب والعملية التعليمية.

يعرّف (عطوي، 2019، 88) و (كافي، 2017، 168) الإنترنت أنه أحد التقنيات التي يمكن استخدامها في التعليم لأنها شبكة واسعة ومرتبطة بعدد كبير من أجهزة الحاسوب المتشبكة مع بعضها البعض والمنتشرة حول العالم، فالإنترنت يلعب دورا كبيرا في تغيير الطريقة التعليمية المتعارف عليها في مختلف المراحل الدراسية، وهو مثال واقعي للقدرة على الحصول على المعلومات من مختلف دول العالم بأقل وقت وجهد وتكلفة.

مجالات استخدام الإنترنت في التعليم ومميزاته:

يذكر (عطية، 2008، 286، 287) و(شواهين، 2015، 25، 26) أن الإنترنت يستخدم في التعليم في مجالات متعددة من بينها: أنه يساعد على توفير أكثر من طريقة في التدريس؛ حيث يعمل بمثابة مكتبة كبيرة تضم مختلف أنواع الكتب، ويساعد في الاطلاع على آخر الدراسات، والبحوث في مختلف المواد العلمية، وللإطلاع على آخر الإصدارات من المجلات والكتب والنشرات، كما يمكن الاستفادة من البرامج التعليمية الموجودة خاصة ذات الصلة بالمناهج، كما يتم من خلاله استخدام البريد الإلكتروني، والحصول على معلومات لخدمة الأبحاث والمجال التعليمي.

أما مميزاته فهو ينمي روح التعاون، والمشاركة بين المتعلمين، ويتيح حرية التعلم، والاعتماد على الذات، وتنمية القدرة على الاكتشاف والإبداع، كما يوفر التفاعل المتزامن بين الطلبة، وبينهم وبين المعلم إضافة إلى التفاعل غير المتزامن، ويسهل الوصول إلى مصادر المعرفة حيث يمكن للطلاب أن يصلوا بسهولة إلى قواعد البيانات عليه، وأن يتواصلوا مع ذوي الخبرة في المواضيع التي يدرسونها

أهداف استخدام الإنترنت في التعليم:

يحقق استخدام الإنترنت في التعليم العديد من الأهداف - والذي يعدّ أحد نتائج الثورة التقنية وأهمها:

مزايا البريد الإلكتروني:

يشير كل من (الشبول وعلّيان، 2014، 355، 356) إلى بعض مزايا البريد الإلكتروني منها السرعة فعند إرسال رسالة بالبريد الإلكتروني تصل خلال ثوان، أو ساعات لصاحبها، وأنه قليل التكلفة فتكلفة الرسالة قليلة إذا ما قُورنت بالبريد العادي، كما يتميز بأنه يمكن للشخص فحص صندوق بريده في أي وقت وفي أي مكان، إضافة إلى ذلك السرية في الحفاظ على مضمون الرسالة، وإمكانية العمل عن بُعد حيث يمكن إرسال المعلومات من أي مكان، كما يتميز بسهولة استخدامه، وإمكانية إرسال الرسالة الواحدة لأكثر من جهة.

رابعاً: التعليم الإلكتروني: E: Learning

يُعدّ التعليم الإلكتروني أحد المستحدثات التكنولوجية يعرفه (سالم، 2012، 289) أنه " منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين أو المتدربين في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنية المعلومات والاتصالات التفاعلية مثل الإنترنت، والإذاعة، والأقراص المدمجة، والبريد الإلكتروني وأجهزة الحاسوب وغيرها لتوفير بيئة تفاعلية متعددة بطريقة مترامنة أو غير مترامنة دون الالتزام بمكان محدد اعتماداً على التعلم الذاتي والتفاعل بين المعلم والطالب " (ويذكر (عامر، 2015، 79، 83) أنّ عدد من البحوث دلت نتائجها على أنّ التعليم الإلكتروني يساعد على تقديم فرص للطلاب للتعلم بشكل أفضل، وتقديم فرص للتعليم متمركزة حول المتعلم وهوما يتوافق مع الفلسفات التربوية الحديثة، كما يتيح فرصة للمتعمّل للتعرف على مصادر متنوعة من المعلومات بأشكال مختلفة تساعد على تقليل الفروق الفردية بين المتعلمين، كما يكسب المتعلم المعرفة والحقائق، والمهارات والقدرات، وتنمية الاعتماد على الذات، وبتنفيذ التغلب على عوائق المكان والزمان، وأنه يقلل من تكلفة التعليم.

ويشير (باكلر، ودالي كارولين، 2016، 39) إلى أنّ التقرير الذي أعدّ في مشروع حديث حول الفوائد التي يحققها التعلم الإلكتروني قد أكد على مدى فائدة التعلم الإلكتروني من حيث تأثيره على النمو الشخصي للمتعلم، وأثره على عملية التعلم، ومدى رضا المتعلم عن التعلم الإلكتروني، والابتكار في التدريس، وأثره على بقاء أثر التعلم واستدامته، وصناعة القرار وغيرها.

وهذا هو ما يؤكده الواقع على مدى الإيجابية التي يحققها التعلم الإلكتروني، وأثره على عملية التعلم في اكتساب المعلومات، والمهارات، والأفكار وثبات أثر التعلم، وتنمية

المخطط والموجه، والمرشد، والمقيم للعملية التعليمية، كما أنه يتيح للمتعلم مساحة أكبر للمشاركة، والتفاعل مع اكتساب مهارات أكثر، مما ينعكس أثره على المتعلم بشكل يجعل لديه مهارة الاتصال، والإطلاع على أحدث ما توصل إليه العلم. لذا يتطلب من المعلم أن يكون على دراية بالبيئة التعليمية، ويكسبها للمتعلم، ويحللها ومن ثم يُحلّل خصائص المتعلمين، ومهاراتهم، وأن يحدّد طرق تدريسهم، وأن يضع الأهداف التعليمية التي تناسبهم مراعيّاً في ذلك الفروق الفردية فيما بينهم، حتى يستطيع إيجاد الطالب المؤهل الذي لديه القدرة على البحث الذاتي، والزّجوع للمصادر واستخدامها، وبذلك يكون قادراً على مواجهة التحديات ومتطلبات العصر الحديث.

ثالثاً: البريد الإلكتروني (Electronic Mail) في التعليم:

يُعدّ البريد الإلكتروني أحد المستحدثات التكنولوجية الحديثة التي أصبح لها دور كبير في عملية التعليم والتعلم. يشير (عطوي، 2019، 88، 89) إلى أنّ استخدام البريد الإلكتروني في التعليم يُعدّ أحد الخدمات المتوافرة عبر شبكة الإنترنت، وهو وسيلة لتبادل الرسائل عبر الإنترنت حيث يشترط أن يكون لدى المرسل، والمستقبل عنواناً بريدياً خاصاً به، ومن تطبيقاته في التعليم استخدامه كوسيط بين المعلم والمتعلم حيث يقوم المتعلم بإرسال الواجبات المنزلية للمعلم، وطرح الاستفسارات وغيرها، ويتم الرد عليها مما يوفر الجهد، والوقت والورق كما يجعل المتعلم يطلع عليها في أي وقت، كما يستخدم كوسيلة بين الطلاب والمعلمين والإدارة المدرسية لإرسال التعليمات واللوائح وما يستجد من أنظمة في العملية التعليمية، إضافة إلى استخدامه للاستفادة من خبرات الآخرين وتجاربهم والإطلاع على الأبحاث وغيرها.

ويذكر (الفراجي ، 2011 ، 309) أنّ البريد الإلكتروني هو تبادل الرسائل ، والوثائق باستخدام الحاسوب ، ويرى كثير من الباحثين أنّ البريد الإلكتروني من أكثر خدمات الإنترنت استخداماً وذلك لسهولة استخدامه ، ويرى البعض بأنّ سبب اشتراك كثير من الناس في الإنترنت يعود إلى البريد الإلكتروني ، و يُعدّ تعليم الطلاب على استخدام البريد الإلكتروني الخطوة الأولى في استخدام الإنترنت في التعليم حيث استخدام الإنترنت يساعد المعلم على استخدامه في جوانب مختلفة في التدريس ، والتواصل وتبادل الرسائل والخبرات ، والمعلومات ، كما يتيح للطالب فرصة للحوار وتبادل المعلومات ، والرسائل ، والبحث عن المعلومات وغيرها .

4-تقديم استراتيجيات تعليمية تناسب الفئات العمرية المختلفة حتى تكون قادرة على مراعاة الفروق الفردية فيما بينهم.

5-تبادل الخبرات التربوية من خلال قنوات الاتصال المتعددة المتاحة على شبكة الإنترنت مثل منتديات المناقشة

6-توفير المناهج على شبكة الإنترنت والأقراص المدمجة باستمرار.

7-نشر الثقافة التقنية بما يساعد في خلق مجتمع تكنولوجي قادر على مواكبة مستجدات العصر.

وقد أشار (كنساره وطار، 2013، 57، 58) إلى أنه ينبغي على المعلم في التعليم الإلكتروني:

أن يعمل على تحويل غرفة الصف إلى بيئة ديناميكية تتمحور حول الطالب، وأن يتبع مهارات تدريسية وفقا لاحتياجات الطالب، كما ينبغي أن يعمل بكفاءة كمرشد وموجه للمحتوى التعليمي الإلكتروني، وأن يكون مفتحا على كل جديد يحذر يمكنه من الابتكار والإبداع في عملية التعليم، كما ينبغي أن يكون لديه المهارة والقدرة في التعامل مع التقنية الحديثة، وأن يسعى دائما لتطوير ذاته.

لقد أجريت عدد من الدراسات حول التعلم الإلكتروني ودوره في عملية التعلم وبقاء أثره على المتعلم، من بينها دراسة الموسى (2007) والتي هدفت إلى معرفة متطلبات التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية، وقد أوصت الدراسة بضرورة التخطيط الجيد لاستخدام التعليم الإلكتروني باعتبار هذا النوع من التعليم منظومة متكاملة في العملية التعليمية وضرورة تهيئة المعلمين والمتعلمين من خلال عقد دورات تدريبية على برامج التعليم الإلكتروني.

وإضافة إدوارد، وفريتز (Edwards and Fritz) التي هدفت إلى التعرف على آراء الطلاب في ثلاث طرق تدريس تعتمد على التكنولوجيا وقد أجريت على طلاب الجامعة، وقد أفاد الطلاب أن التعليم الإلكتروني ممتع وشيق وحقق النتائج المرجوة فيها، كما أكد الطلاب أن نتائج التعلم من المواد التعليمية الإلكترونية أفضل من المواد التقليدية.

ثالثا -التعليم عن بُعد:

يذكر (مهدي، 2015، 222) أن للتعلم عن بُعد عدة تعريفات منها تعريف اليونسكو فقد عرفته " أنه عملية تربوية يتم فيها معظم التدريس من شخص بعيد في المكان والزمان عن المتعلم مع التأكيد على أن أغلب الاتصالات بين المعلمين والمتعلمين تتم من خلال وسيط معين سواء كان إلكترونياً أو مطبوعاً".

وتعرفه الباحثة هو التعليم الذي يكون الطالب بعيدا عن المعلم دون مواجهة، ويتم التواصل والتفاعل مع المعلم عبر الحاسوب أو الأجهزة اللوحية.

شخصية المتعلم، وإتاحة التعلم للفرد وفقا لقدراته ومهاراته، وميوله ومساره وفي الوقت والمكان الذي يختاره.

خصائص التعليم الإلكتروني:

للتعليم الإلكتروني عدة خصائص كما يذكرها كل من (شوقي وسيفين، 2011، 109، 110) وهي:

1.التنوع: حيث يوفر التعليم الإلكتروني الفرص لتيسير الحصول على المعلومات باستخدام أكبر عدد من الحواس؛ حيث يستطيع المتعلم التعامل مع الصور الثابتة والمتحركة أو النصوص أو غيرها.

2.التفاعلية: حيث تجعل العملية التعليمية شيقة وممتعة ويستطيع المتعلم التحكم في عملية تعلمه وفقا لقدراته.

3.التكاملية: هناك تكامل بين مجموعة من الوسائط المتعددة المختلفة التي تستخدم في عملية التعلم.

4.الكونية: ذلك من خلال إتاحة الفرصة للمتعلم للانفتاح على جميع مصادر المعلومات في العالم من خلال الاتصال بالشبكة العالمية الإنترنت.

5.التبادلية: حيث يكون هناك تناسب في العناصر الموجودة في البرامج التعليمية والتي تتناسب مع سرعة العرض وقدرات المتعلم أثناء عملية التعلم.

6.الفردية: حيث يتعلم الفرد ذاتيا معتمدا على نفسه، ويحصل على التغذية الراجعة الفورية، ويستطيع المتعلم أن يقيم نفسه.

7.سرعة الأداء: تتميز البرامج متعددة الوسائط بسرعة استدعاء المعلومات وتحليلها.

8.الإلكترونية: تعتمد الوسائط المتعددة في إنتاجها وتنفيذها على العديد من الأجهزة الإلكترونية وأنظمة شبكة المعلومات بهدف توفير الوقت والجهد والتكلفة واستخدام أحدث الأجهزة.

أهداف التعليم الإلكتروني:

يشير كل من (إبراهيم، 2019، 126) و (الدليمي، 2018، 25، 26) إلى أن التعليم الإلكتروني كأي نظام تعليمي آخر يسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

1-إيجاد بيئة تعليمية تفاعلية بين عناصر النظام التعليمي من خلال وسائط الكترونية ناقله لأكثر من اتجاه بغض النظر عن كيفية تحديد البيئة ومتغيراتها.

2-إكساب المعلمين والطلاب مهارات ضرورية ولازمة للتعامل مع استخدام التكنولوجيا.

3-تطوير الأدوار التي يقوم بها كل من الإدارة والمعلم والمتعلم في العملية التعليمية حتى يستطيع مواكبة التطورات التكنولوجية المستمرة.

خصائص التعلم عن بُعد:

يشير (مهدي، حسن، 2015، 225، 226) إلى أن التعلم عن بُعد يتصف ببعض الخصائص أهمها:

- 1- توفير خيار التعلم مدى الحياة لفئات عمرية مختلفة، والتعلم غير الرسمي.
- 2- التحديث والتوزيع السريع للمعلومات، وتنوع المحتوى المعرفي.
- 3- توافر الفاعلية المباشرة، ودعمها بميزة التحكم للتعلم وبذلك تتم مراعاة الاهتمامات الفردية.
- 4- عدم التقيد بكثير من القضايا التي يشترطها التعليم التقليدي مثل: الانتظام، والتوقيت، والمكان، والعمر، ونظم التقييم وغيرها.
- 5- يرتبط التعلم عن بُعد بإمكانات المتعلمين الاجتماعية، والتربوية، والمهنية، والوظيفية.
- 6- يُعد التعلم عن بُعد من أهم مظاهر التقدم التكنولوجي، والثورة المعلوماتية التي أحدثت فارقا كبيرا بين التعليم التقليدي، والتعليم الحديث.

أهداف التعلم عن بُعد:

يذكر (مهدي، 2015، 226) أن التعلم عن بُعد له أهداف متعددة تتمثل في:

- 1- تعليم أعداد هائلة من الطلبة مع ضمان تقليل التكلفة والوقت، والحرص على تحقيق الجودة في التعليم.
- 2- زيادة إمكانية الاتصال المستمر والفاعل بين عناصر المنظومة التعليمية من معلمين، وطلبة، وإدارة، إضافة إلى التواصل مع أولياء الأمور.
- 3- دعم وإثراء المادة التعليمية وربطها بالواقع.
- 4- تحقيق مفهوم التعلم غير الرسمي، والتعلم مدى الحياة، والتعلم للجميع.

رابعا: الوسائط المتعددة: Multimedia

تُعد الوسائط المتعددة من المستحدثات التكنولوجية التي تستخدم في التعليم يعرفها (علي، 2011، 122، 123) أنها منظومة تتضمن مجموعة مثيرات تتمثل في: النصوص المكتوبة، والصور الثابتة، والمتحركة، والمؤثرات الصوتية وغيرها، متكاملة ومتفاعلة مع بعضها، وتعمل في نسق واحد بهدف تزويد المتعلمين بمجموعة من المعلومات، والمهارات عبر برامج يتحكم في تشغيلها الكمبيوتر، كما تحقق التفاعل بينها وبين المتعلم.

أهمية تكنولوجيا الوسائط المتعددة في العملية التعليمية:

يشير (عثمان و عوض ، 2007 ، 183) إلى أهمية الوسائط المتعددة في عملية التعليم والتعلم كونها تركيبة متكاملة من مجموعة وسائل تقليدية، يتم التحكم في تكاملها وتفاعلها وعرضها باستخدام الكمبيوتر، فالنص المكتوب يقدم الشرح للتعلم وينتج له التقدم وفقا لخطوه الذاتي، والكلمة المنطوقة تقدم التعليقات والتوجيهات، والرسومات الخطية تعطي التوضيحات، والموسيقى تريح الأعصاب، والفيديو يتحكم في الأحداث المتحركة في العالم من حولنا، والكمبيوتر يخزن ويعطي المعلومات بسرعة، فالتركيبة المتنوعة من هذه الوسائل والأنظمة تجعل الاتصال سريعا وفعالا، ويحدث التعلم بسرعة.

لقد أجريت بعض الدراسات التي أكدت على مدى فاعلية ودور الوسائط المتعددة في تحسين المستوى التحصيلي والفهم لدى المتعلم منها: دراسة محمد ومنير (2008) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج بالوسائط المتعددة على مستوى التحصيل في مادة التكنولوجيا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن للبرنامج فاعلية في تنمية التحصيل في مادة التكنولوجيا، وقد خلص الباحثان إلى مجموعة من التوصيات من أهمها الاهتمام بتوظيف البرمجيات التعليمية القائمة على الوسائط المتعددة التفاعلية.

خامسا: الفيديو التفاعلي:

يُعد الفيديو التفاعلي من أهم المصادر الإلكترونية لما له من أثر إيجابي في تحسين مهارات التعليم والتعلم من حيث تقديمه للمعلومات بأشكال مختلفة (صوت، نص، صورة، لقطات فيديو) وتوفيره فرص التفاعل بين المتعلم والمادة التعليمية وفقا لسرعة المتعلم الذاتية.

يذكر (مازن، 2012، 264، 265) أن الفيديو التفاعلي هو أحد المستحدثات العلمية لتقديم المعلومات السمعية البصرية وفقا لاستجابات المتعلم ويتم عرض الصوت والصورة من خلال شاشة عرض تتألف من جهاز كمبيوتر، ووسيلة لإدخال المعلومات ورسم وتخزين الصور.

كما أنه عبارة عن نظام بث تعليمي يتم فيه عرض مادة التعلم المسجلة على شرائط الفيديو من خلال تحكم الحاسب الآلي الذي يسمح للمشاهد بالتفاعل وإبداء استجابات لما يسمع ويرى مما يجعل العرض يسير وفق معدل المشاهد.

مميزات الفيديو التفاعلي:

يشير (مازن، 2012، 273) إلى أن الفيديو التفاعلي يتسم بعدد من المميزات منها:

- 1- يجمع بين مميزات كل من الفيديو والكمبيوتر من خلال البرامج التعليمية لكل منهما.
- 2- يساهم في توفير وقت المتعلم ويساعد على اتقان التعلم، ويمكن استخدامه مصدراً للمعلومات وأداة لحل المشكلات.
- 3- يمكن استخدامه لتقديم نماذج مماثلة للمواقف التعليمية عن طريق المحاكاة.
- 4- إمكانية متابعة المادة التعليمية من وقت لآخر، وإيجاد المشاركة الإيجابية بين المتعلم والبرنامج.
- 5- إثارة اهتمام الطلاب من خلال المؤثرات الصوتية والضوئية والحركية.
- 6- وسيلة لتحقيق التعلم المستقل ويراعي خصائص المتعلم وحاجاته المختلفة.

الإمكانات التي حققها الفيديو التفاعلي:

يذكر (مازن، 2012، 271) أن كثيراً من الدراسات أشارت إلى أن توظيف الفيديو التفاعلي في التعليم حقق الكثير من الإمكانات، منها زيادة نسبة التحصيل، وتحسين مهارات الاتصال لدى المتعلمين، تفريد التعليم، وإتاحة الفرصة للمتعلمين حسب سرعتهم وقدراتهم، جذب انتباه واهتمام المتعلمين لفترة أطول مقارنة بالطرق التقليدية، أفاد في حل المشكلات لدى جميع المتعلمين المختلفين في القدرات.

رابعاً: للإجابة على السؤال البحثي الثالث ونصه "ما أثر توظيف المعلمات للمستحدثات التكنولوجية في التدريس على التحصيل الدراسي للطالبات؟

تعرفت الباحثة على ذلك من خلال إجابات المعلمات عن العبارات التي تضمنتها الاستبانة الإلكترونية التي قامت بإرسالها إليهن، والتي اتضح من خلالها أن توظيف المستحدثات التكنولوجية في التدريس له أثر إيجابي على رفع المستوى التحصيلي لدى الطالبات وتحفيزهن على التعلم.

خامساً: الإحصاء وتفسير النتائج.

منهج البحث: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي: Method Research Developmental. في تحليل المحتوى وخصائص فئة مجتمع الدراسة والإجابة على التساؤلات.

عينة البحث: قامت الباحثة باختيار عينة البحث التي تكونت من المعلمات في مدارس محافظة الظاهرة بسلطنة عمان؛ وقد بلغ عدد العينة التي شاركت (47) معلمة من مدارس الحلقة الثانية وقد تم اختيارهن عشوائياً.

أدوات البحث: استبانة إلكترونية تم بناؤها وتحكيمها من قبل الأساتذة المحكمين، وتطبيقها على عينة البحث من خلال النشر عبر مواقع التواصل الاجتماعي.

تجربة البحث: قامت الباحثة في هذه المرحلة بتطبيق أداة البحث "الاستبانة" إلكترونية في صورتها النهائية، وذلك للحكم على "مدى توظيف المعلمات للمستحدثات التكنولوجية في التدريس في سلطنة عمان" على عينة البحث.

كما أشارت بعض الدراسات إلى أن الطلاب الذين يستخدمون الفيديو التفاعلي لا يتعلمون أكثر ولكنهم يتعلمون أسرع، ويحتفظون بالمعلومات لمدة أطول، ويكسب المتعلمون مهارات خلال فترة زمنية بسيطة.

مما سبق ذكره يمكننا القول بأن توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم في التدريس يعتبر من الموضوعات المهمة والمعاصرة، وقد أدرك الجميع أن مصير الأمم رهن بإبداع أبنائها، ومدى تحديثهم لمشكلات التغيير ومطالبه. وأن التربية تحتل موقعا بارزا ضمن إطار النقلة المجتمعية، كما أن التعليم أحد أهم الأركان التي شملتها رياح التغيير والتجديد.

ثانياً: إجراءات البحث

إجراءات البحث:

اتبعت الباحثة في هذا البحث الخطوات التالية:

أولاً: الاطلاع على الدراسات والبحوث والمراجع والرسائل العلمية المرتبطة بموضوع البحث.

ثانياً: للإجابة على السؤال البحثي الأول ونصه "ما مدى توظيف المعلمات للمستحدثات التكنولوجية في التدريس في سلطنة عمان؟

قامت الباحثة بإعداد استبانة وتحكيمها لتحديد مدى توظيف المعلمات للمستحدثات التكنولوجية في التدريس.

والتي تضمنت (34) عبارة، وقد تم حصر الآراء ومن ثم تم تحليل النتائج كل عبارة على حدة.

ثالثاً: للإجابة على السؤال البحثي الثاني ونصه "ما مدى قدرة المعلمات على التعامل مع المستحدثات التكنولوجية؟ قامت الباحثة بإرسال الاستبانة الإلكترونية للمعلمات عبر وسائل التواصل الاجتماعي وتوصلت الباحثة للإجابة على هذا السؤال من خلال نتائج الاستبانة والتي أوضحت أن هناك نسبة كبيرة من المعلمات لديهن القدرة على التعامل مع المستحدثات التكنولوجية الحديثة.

سادساً: نتائج البحث ومناقشتها:

جدول (1) نتائج البيانات الديموغرافية للبحث:

الترتيب	إجمالي العينة		الفئات	المتغيرات
	النسبة المئوية	التكرار		
	47		إناث	النوع
3	4%	2	أقل من 7 أعوام	الخبرة العملية
2	28%	13	من 7-15 عام	
1	66%	31	أكثر من 15 عام	
4	2%	1	دبلوم	المؤهل العلمي
1	85%	40	ليسانس/بكالوريوس	
2	6%	3	دبلوم تربوية عالي	
3	4%	2	ماجستير	
-	-	-	دكتوراه	

تشير نتائج الجدول (1) الخاص بالبيانات الديموغرافية إلى أنّ عدد العينة المشاركة (47) معلمة في مختلف التخصصات، أمّا من حيث الخبرة العلمية فقد جاءت فئة الخبرة العلمية أكثر من (15) عام بالمرتبة الأولى، فقد كان التكرار (31) بنسبة (66%)، أمّا المرتبة الثانية فقد كانت الاستجابة لفئة من (7-15) عاما، وكان التكرار (13) بنسبة (28%)، وبالمرتبة الثالثة من هم أقل من (7) أعوام في مجال الخدمة بتكرار (2) والتي مثلت نسبة (4%)، وهذا يدلّ على أنّ الفئة الأكثر استجابة هم الأكثر من (15) عاما في الخدمة.

أمّا بالنسبة للمستوى التعليمي والمؤهل العلمي فقد جاءت في المرتبة الأولى حملة مؤهل البكالوريوس والليسانس فقد بلغ عدد التكرار (40) بنسبة (85%)، وجاء في المرتبة الثانية حملة دبلوم تربوية عالي بتكرار (3) بنسبة (6%)، والمرتبة الثالثة كانت لحملة الماجستير بتكرار (2) بنسبة (4%)، وجاء أقل تكرار لحملة مؤهل دبلوم فكان (1) بنسبة (2%)، وهي في المرتبة الأخيرة، وهذا يشير إلى أنّ أكثر فئة في مجتمع الدراسة هم الحاصلون على مؤهل الليسانس والبكالوريوس.

المرتبة	النسبة المئوية				التكرار				العبارة				رقم السؤال
منعدم	أحيانا	غالبا	دائما	منعدم	أحيانا	غالبا	دائما	منعدم	أحيانا	غالبا	دائما		
4	1	2	3	2%	55%	32%	11%	1	26	15	5	تساعد تكنولوجيا التعليم المعلم على حل المشكلات التربوية التي تواجهه.	1
4	3	1	2	2%	19%	45%	34%	1	9	21	16	تساعد تكنولوجيا التعليم على تنمية قدرات ومهارات مختلفة لدى المعلم والمتعلم.	2
4	3	1	2	8%	28%	36%	28%	4	13	17	13	تساهم تكنولوجيا التعليم في اختزال وقت المعلم والمتعلم، وتولد بيئة محفزة للتعلم.	3
4	2	1	3	-	32%	45%	23%	-	15	21	11	استخدام تكنولوجيا التعليم يؤدي إلى الابتعاد عن طرائق التعليم التقليدية	4
4	1	3	2	4%	39%	23%	34%	2	18	11	16	استخدام التقنية الحديثة في التدريس أضاف عبئا أكبر على المعلم.	5
4	1	2	3	15%	45%	25%	15%	7	21	12	7	تقلل تكنولوجيا التعليم من ضغوطات العمل.	6
4	2	3	1	9%	30%	23%	37%	4	14	11	17	كثرة استخدام تكنولوجيا التعليم يؤدي إلى آثار سلبية على الناحية الصحية والنفسية.	7
4	3	1	2	صفر	21%	47%	32%	-	10	22	15	تساعد تكنولوجيا التعليم المعلم في الحصول على مصادر المعلومات بسهولة.	8
4	1	2	3	6%	51%	26%	17%	3	24	12	8	تساهم تكنولوجيا التعليم في تحسين المستوى التحصيلي للطلبة وتحسين مخرجات التعليم	9
4	3	1	2	5%	23%	40%	30%	2	11	19	14	استخدام تكنولوجيا التعليم في التدريس عملية مكلفة.	10
4	1	2	3	11%	49%	26%	13%	5	23	12	6	تساهم تكنولوجيا التعليم في غرس القيم الإيجابية لدى المتعلم	11
4	2	1	3	6%	36%	39%	19%	3	17	18	9	يتطلب التعامل مع التقنية الحديثة مهارات مختلفة يصعب إتقانها.	12
				13%	45%	19%	23%	6	21	9	11	استخدام تكنولوجيا التعليم في التعلم تجعل الطالب يعيش في عزلة عن الآخرين.	13

استخدام التكنولوجيا الحديثة يؤدي إلى آثار سلبية على الناحية الصحية والنفسية، وفي العبارة (8) تكرر دائما (15) مرة بنسبة (32%)، وغالبا (22) بنسبة (47%)، وتكررت أحيانا (10) مرات مثلت نسبة (21%)، ولم تكن هناك أية استجابة عن خيار منعدم وهذا يشير إلى أن تكنولوجيا التعليم تساعد المعلم في الحصول على مصادر المعلومات بسهولة، وفي العبارة (9) جاءت دائما بتكرار (8) مرات بنسبة (17%) وغالبا (12) بنسبة (26%) وأحيانا تكرر (24) بنسبة (51%)، ومنعدم (3) مرات بنسبة (6%) وهذا يدل على أن تكنولوجيا التعليم تساهم في تحسين المستوى التحصيلي وتحسن مخرجات التعليم، وفي العبارة (10) جاءت دائما بتكرار (14) مرة ما يعادل (30%)، وغالبا تكرر (19) بنسبة (40%) وأحيانا (11) مرة ما يعادل (23%)، ومنعدم (2) بنسبة (5%) وهذه النتائج تؤكد أن استخدام تكنولوجيا التعليم عملية مكلفة، وفي العبارة (11) تكرر دائما (6) مرات ما يعادل (13%)9 وغالبا (12) بنسبة (26%) وتكررت أحيانا (23) ما يعادل نسبة (49%) ومنعدم (5) بنسبة (11%) وهذا يدل على أن تكنولوجيا التعليم تساهم في غرس القيم الإيجابية لدى المتعلم.

وفي العبارة (12) جاءت دائما (9) تكرارات بنسبة (19%) وغالبا (18) بنسبة (39%) وأحيانا تكرر (17) مرة مثلت نسبة (36%) ومنعدم (3) بنسبة (6%) وهذا يدل على أن التعامل مع التقنية الحديثة يتطلب مهارات مختلفة، وفي العبارة (13) تكرر دائما (11) مرة بنسبة (23%) وغالبا (9) مثلت نسبة (19%) وأحيانا (21) تكرارا بنسبة (45%) ومنعدم تكرر (6) ما يعادل نسبة (13%) وهذا يشير أن استخدام الطالب للتكنولوجيا يجعله يعيش منعزلا عن الآخرين.

وفي الجدول (2) تكنولوجيا التعليم تشير النتائج في العبارة (1) أن دائما جاءت بتكرار (5) بنسبة (11%) وغالبا (15) بنسبة (32%) وأحيانا تكرر (26) مرة ما يعادل (55%) ومنعدم (1) بنسبة (2%) وهذا يشير إلى أن تكنولوجيا التعليم تساعد في حل المشكلات التربوية، وفي العبارة (2) تكرر دائما (16) بنسبة (34%) وغالبا (21) بنسبة (45%) وأحيانا تكرر (9) مرات بنسبة (19%) ومنعدم (1) مرة بنسبة (2%)، وهذا يشير إلى أن تكنولوجيا التعليم تنمي المهارات والقرارات لدى المعلم والمتعلم، وفي العبارة (3) جاءت دائما (13) تكرار ما يعادل نسبة (28%) وغالبا (17) تكرار بنسبة (36%) وأحيانا (13) بنسبة (28%) وتكررت منعدم (4) مرات بنسبة (8%) وهذا يدل على دور تكنولوجيا التعليم في اختزال الوقت وتوليد البيئة المحفزة للتعلم، وفي العبارة (4) دائما تكرر (11) مرة بنسبة (33%) وتكرر غالبا (21) مثلت نسبة (45%) وأحيانا (15) مرة بنسبة (33%) ولم تسجل أية استجابة لخيار منعدم وهذا دليل على أن تكنولوجيا التعليم تؤدي إلى الابتعاد عن استخدام الطرق التقليدية في التدريس، وفي العبارة (5) تكرر دائما (16) مرة بنسبة (34%)، وغالبا (11) بنسبة (33%)، وأحيانا (18) تكرار بنسبة (39%)، ومنعدم تكرر (2) بنسبة (4%) وهذا يدل على أن المبحوثين يرون أن التقنية الحديثة أضافت عبئا على كاهل المعلم، وفي العبارة (6) جاءت دائما بتكرار (7) مرات بنسبة (15%)، وغالبا (12) بنسبة (25%)، وتكرر أحيانا (21) مرة ما يعادل (45%)، ومنعدم (7) مرات بنسبة (15%) وهذا يشير إلى أن تكنولوجيا التعليم تقلل من ضغوطات العمل. وفي العبارة (7) تكرر دائما (17) بنسبة (37%)، وغالبا (11) مرة بنسبة (23%)، وتكرر أحيانا (14) ما يعادل (30%)، ومنعدم (4) بنسبة (9%) وهذا يشير إلى أن كثرة

جدول (3) المحور الثاني: نوعية التكنولوجيا (الأجهزة التعليمية):

رقم السؤال	العبارة	التكرار				النسبة المئوية				الترتيب			
		دائما	غالبا	أحيانا	منعدم	دائما	غالبا	أحيانا	منعدم	دائما	غالبا	أحيانا	منعدم
1	الحاسوب	23	15	7	1	49%	32%	15%	2%	1	2	3	4
2	السماعة الذكية	1	7	25	14	2%	15%	53%	30%	4	3	1	2
3	فلكر كام	1	1	12	31	2%	2%	26%	66%	4	3	2	1
4	المسجل الصوتي	3	9	17	17	7%	19%	37%	37%	4	3	2	1
5	جهاز الفيديو	8	13	10	14	17%	28%	22%	30%	4	2	3	1
6	التلفاز	8	11	13	14	17%	23%	28%	30%	4	3	2	1
7	الراديو	2	4	7	32	5%	9%	15%	69%	4	3	2	1
8	عارض المعلومات الحاسوبي (جهاز البروكسيما)	19	18	6	3	40%	39%	13%	7%	1	2	3	4

استخدام جهاز المسجل الصوتي.

وفي العبار (5) تكررت دائما (8) مرة بنسبة (17%) وتكررت غالبا (13) بنسبة (28%) وأحيانا (10) بنسبة (22%) وتكررت منعدم (14) مرة ما يعادل (30) ويدل ذلك على استخدام الفيديو في التدريس بنسبة متوسطة ، وفي العبار (6) تكررت دائما (8) بنسبة (17%) وتكررت غالبا (11) مرة ما يعادل نسبة (23%) وأحيانا (13%) بنسبة (28%) وتكررت منعدم (14%) مرة بنسبة (30%) وهذا يدل على استخدام التلفاز لكن بصورة متدنية ، وفي العبار (7) جاءت دائما بتكرار (2) وبنسبة (5%) وغالبا (4) بنسبة (9%) وأحيانا تكررت (7) مرة بنسبة (69%) وتكررت منعدم (32) ما يعادل (69%) وهذه النتائج تشير إلى تدني استخدام الراديو في التدريس ، وفي العبار (8) تكررت دائما (19) مرة بنسبة (40%) وغالبا (18) مرة بنسبة (39%) وأحيانا تكررت (6) مرة بنسبة (13%) ومنعدم تكررت (3) بنسبة (7%) وتشير النتائج إلى استخدام البروكسيما بنسبة عالية .

تشير نتائج الجدول (3) إلى نوعية التكنولوجيا (الأجهزة التعليمية) في العبار (1) تكررت دائما (23) بنسبة (49%) ، وغالبا (15) تكرار ما يعادل (32%)، وجاءت أحيانا (7) تكرار بنسبة (1،5%)، أما منعدم تكررت (19) مرة بنسبة (2%)، وهذا يشير إلى استخدام الحاسوب في التدريس بنسبة عالية، ويمثل المرتبة الأولى بين الأجهزة التعليمية ، وفي العبار (2) جاءت دائما (1) تكرار بنسبة (2%) ، وغالبا تكررت (7) بنسبة (15%)، وأحيانا (25) مرة بنسبة (53%) ، ومنعدم (14) تكرار ما يعادل (30%) ، وهذا يشير إلى استخدام السيورة الذكية بنسبة متوسطة ، وفي العبار (3) تكررت دائما (1) مرة بنسبة (2%)، وغالبا (1) تكرار بنسبة (2%)، وأحيانا تكررت (12) ما يعادل (26%)، وتكررت منعدم (31) بنسبة (66%) ، وهذا يدل على تدني استخدام جهاز فلكس كام في العملية التعليمية ، وفي العبار (4) جاءت دائما بتكرار (3) بنسبة (7%)، وتكررت غالبا (9) بنسبة (19%)، وأحيانا ومنعدم (17) تكرار ما يعادل (37%) لكل منهما، وهذه النتائج تشير إلى تدني

جدول (4) المحور الثالث: استخدام المستحدثات التكنولوجية:

رقم السؤال	العبارَة	التكرار			النسبة المئوية			الترتيب					
		دائما	غالبا	أحيانا	منعدم	دائما	غالبا	أحيانا	منعدم				
1	استخدم الوسائط المتعددة في عرض المادة العلميّة للطّالبات.	10	20	15	صفر	22%	43%	32%	صفر	3	1	2	4
2	أجد صعوبة في التّعامل مع الأجهزة التّعليميّة الحديثة.	1	9	28	8	2%	19%	60%	17%	4	2	1	3
3	أجد سهولة أثناء توظيف الإنترنت في التّدرّس.	10	12	21	4	21%	25%	45%	9%	3	2	1	4
4	استخدم الإنترنت في الحصول على مصادر المعلومات المختلفة.	18	21	8	صفر	38%	45%	17%	صفر	2	1	3	4
5	استخدم الحاسوب في إعداد الدّروس وعرضها للطّالبات.	20	15	12	صفر	43%	31%	26%	صفر	1	2	3	4
6	أنّوع في استخدام الوسائل التّعليميّة أثناء التّدرّس.	16	22	9	-	34%	47%	19%	صفر	2	1	3	4
7	أنّسجّع الطّالبات على توظيف الإنترنت في الحصول على المعلومات لإثراء المادة العلميّة	17	15	14	1	36%	32%	30%	2%	1	2	3	4
8	استخدم المؤثرات الصّوتيّة في عرض الدّرس	7	21	17	2	15%	45%	36%	4%	3	1	2	4
9	أوظف التّعليم الإلكتروني غير المتزامن مع الطّالبات.	7	16	23	1	15%	34%	49%	2%	3	2	1	4
10	أوظف المصادر الإلكترونيّة في عرض المادة العلميّة.	9	19	17	1	19%	40%	37%	2%	3	1	2	4
11	أنّسعر بالمتعة عند استخدام التّقنية الحديثة في التّدرّس.	11	20	14	2	23%	43%	30%	4%	3	1	2	4
12	أفضل استخدام الحاسوب في التّدرّس دون الوسائل أخرى.	10	23	11	2	22%	48%	23%	5%	3	1	2	4
13	استخدم الفيديو التّفاعلي في التّدرّس لتحفيز الطّالبات على التّعلّم	13	17	14	3	28%	36%	30%	6%	3	1	2	4

(37%)، ومنعدم (1) بنسبة (2%) وهذه النتائج تؤكد على توظيف المعلمات للمصادر الإلكترونية في عرض المادة العلمية، وفي العبارة (11) تكرر دائما (11) مرة ما يعادل (23%)، وغالبا (20) بنسبة (43%)، وتكرر أحيانا (14) ما يعادل نسبة (30%)، ومنعدم (2) بنسبة (4%)، وهذا يؤكد على أن المعلمات يشعرن بالمتعة أثناء استخدام التقنية الحديثة في التدريس، وفي العبارة (12) جاءت دائما (10) تكرارات بنسبة (23%)، وغالبا (23) بنسبة (48%)، وأحيانا تكرر (11) مرة مثلت نسبة (23%)، ومنعدم (2) بنسبة (5%)، وهذا يدل على أن المعلمات يفضلن استخدام الحاسوب في التدريس دون الوسائل الأخرى، وفي العبارة (13) تكرر دائما (13) مرة بنسبة (28%)، وغالبا (17) مثلت نسبة (36%)، وأحيانا (14) تكرارا بنسبة (30%)، ومنعدم تكرر (3) ما يعادل نسبة (6%)، وهذا يشير إلى أن المعلمات يستخدمن الفيديو التفاعلي في التدريس لتحفيز الطالبات على التعلم.

أما بالنسبة للأسئلة المفتوحة:

تمت الإجابة على السؤال الأول: ما مفهوم تكنولوجيا التعليم من وجهة نظرك؟

أجاب على هذا السؤال عدد (39) معلمة، حيث ظهرت تعريفات مختلفة بين المعلمات كل حسب وجهة نظرها فهناك من عرفت تكنولوجيا التعليم بأنها "وسيلة لتوصيل المعرفة للطالب"، ومنهن من عرفتها: "استخدام التقنية الحديثة في التعليم"، والبعض عرفها بأنها "تطبيقات تعليمية باستخدام الحاسوب"، وتعريف آخر وهو "استخدام الأجهزة، والأدوات كالإنترنت وغيره لخدمة العملية التعليمية"، وتعريف آخر: "تفعيل التعليم من خلال أجهزة حديثة تتناسب مع مجريات العصر"، وغيرها من التعريفات الأخرى.

أما السؤال الثاني: ما مقترحاتك لتوظيف المستحدثات التكنولوجية في التعليم بشكل أفضل؟

أجاب على هذا السؤال عدد (39) معلمة، وقد أجمع عدد كبير من المعلمات على ضرورة تقديم دورات، ومشاكل للمعلمين، وتقوية الشبكة خاصة في القرى النائية، وتوفير الأجهزة التعليمية المختلفة، وتخصيص الوقت الكافي لتدريب المعلمين على استخدام المستحدثات التكنولوجية.

نتائج البحث:

تشير نتائج البحث إلى:

1. أن نسبة كبيرة من المعلمات يوظفن التقنية الحديثة في التدريس.

في الجدول (4) استخدام المستحدثات التكنولوجية تشير البيانات في العبارة (1) تكرر دائما (10) بنسبة (22%)، وغالبا (20) بنسبة (43%)، وأحيانا تكرر (15) مرة ما يعادل (32%)، ومنعدم لم تسجل له أية استجابة، وهذا يشير إلى أن هناك نسبة كبيرة من المعلمات يستخدمن الوسائط المتعددة في عرض المادة العلمية للطالبات، وفي العبارة (2) تكرر دائما (1) بنسبة (2%)، وغالبا (9) بنسبة (19%)، وأحيانا تكرر (28) مرة بنسبة (60%)، ومنعدم (8) مرات بنسبة (17%)، وهذا يشير إلى أن نسبة متوسطة من المعلمات يجدن صعوبة في التعامل مع الأجهزة الحديثة. وفي العبارة (3) تكرر دائما (10) ما يعادل نسبة (21%)، وغالبا (12) تكرار بنسبة (25%) وأحيانا (21) بنسبة (45%)، وتكرر منعدم (4) مرات بنسبة (9%)، وهذا يدل على أن المعلمات يجدن سهولة في توظيف الإنترنت في التدريس، وفي العبارة (4) دائما تكرر (18) مرة بنسبة (38%)، وتكرر غالبا (21) مثلت نسبة (45%)، وأحيانا (8) مرات بنسبة (17%)، ولم تسجل أية استجابة في خيار منعدم، وهذا يدل على أن المعلمات يستخدمن الإنترنت في الحصول على مصادر المعلومات، وفي العبارة (5) تكرر دائما (20) مرة بنسبة (43%)، وغالبا (15) بنسبة (31%)، وأحيانا (12) تكرار بنسبة (26%)، ومنعدم لم تسجل أية استجابة وهذا يدل على استخدام المعلمات للحاسوب في إعداد الدروس وعرضها للطالبات، وفي العبارة (6) دائما تكرر (16) مرة بنسبة (34%)، وغالبا (22) بنسبة (47%)، وتكرر أحيانا (9) مرات ما يعادل (19%)، ومنعدم لم تسجل أية استجابة وهذا يشير إلى أن المعلمات ينوعن في الوسائل التعليمية أثناء التدريس.

وفي العبارة (7) تكرر دائما (17) بنسبة (36%)، وغالبا (15) مرة بنسبة (32%)، وتكرر أحيانا (14) ما يعادل (30%)، ومنعدم (1) بنسبة (2%) وهذا يشير إلى أن المعلمات يشجعن الطالبات على توظيف الإنترنت للحصول على المعلومات، وفي العبارة (8) تكرر دائما (7) مرات بنسبة (15%)، وغالبا (21) بنسبة (45%)، وتكرر أحيانا (17) مرة مثلت نسبة (36%)، ومنعدم (2) بنسبة (4%)، وهذا يدل على تطبيق المعلمات للمؤثرات الصوتية في عرض الدروس، وفي العبارة (9) جاءت دائما بتكرار (7) مرات بنسبة (15%)، وغالبا (16) بنسبة (34%)، وأحيانا تكرر (23) مرة بنسبة (49%)، ومنعدم (1) مرة بنسبة (2%)، وهذه النتائج تشير إلى توظيف المعلمات للتعليم الإلكتروني المتزامن مع الطالبات، وفي العبارة (10) جاءت دائما بتكرار (9) ما يعادل (19%)، وغالبا تكرر (19) بنسبة (40%)، وأحيانا (17) مرة ما يعادل

أبو الهيجاء، فؤاد حسن (2001). أساسيات التدريس ومهاراته وطرقه العامة، ط1، عمان: دار المناهج.

أحمد، أحمد يوسف حافظ (2009). الإنترنت في التعليم والمكتبات: دوره وتطبيقاته، دليل تعليمي شامل، ط1، عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الجزار، منى محمد والعمرى، عائشة بنت بلهيش (2010) مستحدثات تقنيات التعليم، الرياض: مكتبة دار الرشد.

الدليمي، هند مؤيد (2018). بيئة التعلم الافتراضية، ط1، القاهرة: دار السحاب.

الزاوي، زويد بن معيوض (2015). توظيف التقنية الحديثة والإعلام الجديد في العملية التعليمية، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.

الشبول، مهند أنور وعليان، ربحي مصطفى (2014). التعليم الإلكتروني، ط1، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

الشحات محمد عثمان، أماني محمد عوض. (2007). مفاهيم وأساسيات في تكنولوجيا التعليم. القاهرة: مكتبة دمياط.

الشراري، عايد حمدان سليمان (2014). درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية لأدوات التكنولوجيا الحديثة والمعوقات التي تواجههم في منطقة الجوف (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن.

العروسى، ضياء عويد حربي وعبد عمران، مجد ممتاز (2019). سيكولوجية التعلم الصفي، ط1، همان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

العنزي، طلال مروان خلف (2018). درجة استخدام التقنيات التعليمية في تدريس التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، الأردن

الفراجي، هادي أحمد (2011). أنماط التنمية المعرفية – المهارية في القرن الحادي والعشرين، ط1، عمان، كنوز المعرفة.

القحطاني، عثمان بن علي (2013). واقع توظيف المستحدثات التكنولوجية في تدريس رياضيات المناهج المطورة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمنطقة تبوك التعليمية، المجلة التربوية المتخصصة، المجلد (2) (العدد) 5.

2. أن تكنولوجيا التعليم تساعد المعلم في الحصول على مصادر المعلومات المختلفة بسهولة.

3. أن استخدام التقنية الحديثة يحتاج إلى مهارات للتعامل معها بسهولة وبسر، وتوظيفها بشكل أفضل.

4. أن كثرة استخدام التقنية الحديثة له آثار سلبية على الناحية الصحية والنفسية.

5. أن أكثر الأجهزة التعليمية استخداما في التدريس هي الحاسوب، والبروكسيما، والفيديو التفاعلي.

6. أن توظيف المستحدثات التكنولوجية في التدريس تقلل من ضغوطات العمل.

7. أن تكنولوجيا التعليم حلت الكثير من المشكلات التربوية ووقرت وقتاً وجهداً المعلم والمتعلم.

8. أن المعلمات يوظفن شبكة الإنترنت في العملية التعليمية ويشجعن الطالبات على استخدامها.

النوصيات:

1. تكثيف الدورات التدريبية والمشغل لتدريب المعلمين على استخدام التقنية الحديثة.
2. إعداد دراسات مماثلة في مجال واقع استخدام المعلمين للمستحدثات التكنولوجية الحديثة في التدريس.
3. توظيف المواد والأجهزة التعليمية الحديثة في التدريس بشكل أفضل.
4. تدريب الطلبة على استخدام التقنية الحديثة.
5. متابعة المستجدات في مجال التقنية الحديثة وإطلاع المعلمين عليها.
6. أن يهتم المعنيون بمتابعة المعلمين والوقوف على مدى توظيفهم للتقنية الحديثة في التدريس.
7. أن تهتم الجهات المعنية بتقوية شبكة الإنترنت حتى يستطيع المعلم توظيف التقنية ، وتحقيق أهداف العملية التعليمية.
8. توفير الأجهزة التعليمية التي تواكب المستجدات التربوية ، وتدريب المعلمين على استخدامها.
9. تشجيع المعلمين وتحفيزهم على استخدام التقنية الحديثة في العملية التعليمية.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، همسة عدنان. (2019). التعليم من الألواح الطينية إلى الألواح الإلكترونية، ط1، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

علي، محمد السيد (2011). موسوعة المصطلحات التربوية، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

كافي، مصطفى يوسف (2017). إدارة مراكز ومصادر التعلم، ط1، عمان، دار ومكتبة الحامد .

كنسارة، إحسان بن محمد وعطار، عبد الله بن إسحاق. (2013) الجودة الشاملة في التعليم الإلكتروني، ط2، جامعة ام القرى، مكة المكرمة.

مازن، حسام الدين محمد (2012). تكنولوجيا التربية وتطبيقاتها الإلكترونية، ط1، القاهرة: دار السحاب.

محمد عصام طريبه. (2008) . تكنولوجيا التعليم: الوسائل التعليمية وتقنيات التعلم. ط1. عمان: دار حمورابي.

محمد محمود الحيلة؛ تقديم توفيق أحمد مرعي. (2004) . تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق. ط4. عمان: دار المسيرة.

مهدي، حسن ربحي (2015). تكنولوجيا التعليم والتعلم، ط1، عمان: دار المسيرة.

المراجع الأجنبية:

-Blaschke, C.L. (2012). Computers in Education; Interesting, But How Relevant? Educational Technology, 52(1).

-Joy F. (2000). Integrating Technology in Instruction in an Inclusive Classroom for Diverse Learners. Rowan University. U.S.A

-Martin , W., Chris,P., & Robin, M. (2005). Use of innovative technologies on an e-learning course. Internet and Higher Education, Vol. 8, pp.61-71.

-Richards, F.(1996).The impact of the internet on teaching learning in education as perceived by teachers, library media specialists, and Students , ERIC document Reproduction Service, No , ED410943.

-Edwards, Cand fritz, (1997). Evaluation of Three online delivery approaches. ERIC Document Reproduction Service. No, ED 430516

Teeter, T, (1997) . Teaching on the Internet, -meeting the challenge of electronic Learning , ERIC Document Reproduction Service, No , ED 418957

الكندي، سالم (2011). واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة والصعوبات التي تواجهها بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان، كلية التربية، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

الموسى، عبد الله بن عبد العزيز (2007) متطلبات التعليم الإلكتروني، ورقة مقدمة إلى مؤتمر التعليم الإلكتروني: آفاق وتحديات، للفترة 17-19، آذار، الكويت.

باكلر، نوربرت وكارولين، دالي؛ ترجمة سلامة، هشام محمد والصراف، رهام ماهر (2016). التعلم الإلكتروني قضايا أساسية: الممارسات والدراسات، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي .

سالم، احمد محمد (2012) تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، الرياض: مكتبة دار الرشد.

سالم، أحمد محمد (2009). الوسائل وتقنيات التعليم، الرياض: مكتبة دار الرشد .

عطية، محسن علي (2016). التعلم أنماط ونماذج حديثة، ط1، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

شواهين، خير سليمان (2015). التعليم الإلكتروني وحوسبة المناهج تقنيا وتربويا، ط1، إريد، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع .

شوقي، عماد وسيفين، ملقى (2011). التعليم والتعلم من النمطية إلى المعلوماتية: رؤية عصرية في أساليب التدريس، ط1، القاهرة، عالم الكتب.

صالح، إيمان والسباحي، حميد (2005). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكميات التربية من المستحدثات التكنولوجية في ضوء معايير الجودة الشاملة، جامعة حلوان، دراسات تربوية واجتماعية، مجلد 11، العدد الثاني.

طافش، بن غريب سلمان (2015). إدارة مراكز مصادر التعلم: رؤيا شاملة حديثة، ط1، عمان، دار الحامد للنشر.

عامر، طارق عبد الرؤوف، عمر، إيهاب عيسى المصري (2015). تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية: مفهومها – مبادئها-أهميتها، ط1، القاهرة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

عبد الخالق، رشاش أنيس وعبد الخالق، أمل أبو ذياب (2008). تكنولوجيا التعليم وتقنياته الحديثة، ط1، بيروت، دار النهضة العربية.

عطوي، جودت عزت (2019). الإدارة المدرسية الحديثة، ط14، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عطية، محسن علي (2008). تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال، ط1، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع .

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal of Educational Research and Development

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



**Concept proposal to develop E-learning unit
According to e-learning standards According to
from the point of view educational supervision**

**تصوّر مقترح لتطوير وحدة التعليم الإلكتروني وفقاً لمعايير
التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الإشراف التربوي**

Hanan bint Muhammad Al-Rishi
Master's Researcher (E-Learning)
Curriculum and Instruction Department - College of
Education
Umm Al Qura University- KSA

أ. حنان بنت محمد الرشي
ماجستير (التعليم الإلكتروني)
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية جامعة أم القرى

modrendreamy2017@gmail.com

KEY WORDS

E-learning, E-learning units, E-learning standards,
Educational supervision, Educational supervisors,
Makkah Al-Mukarramah region, Saudi Arabia.

الكلمات المفتاحية

التعليم الإلكتروني، وحدات التعليم الإلكتروني، معايير التعليم
الإلكتروني، الإشراف التربوي، المشرفين التربويين، منطقة مكة

ABSTRACT

This study aims to present Concept proposal to develop E-learning unit According to e-learning standards from the point of view educational supervision. To achieve the objectives of the study, the descriptive and analytical method was used through a questionnaire consisting of (44) items in its final form. The study population consisted of all the supervisors of the General Administration of Education in Makkah almukarama region, their number is (1162), of whom (594) supervisors and (568) female supervisors, the sample of study consisted of (90) supervisors were chosen randomly. The results indicated that the third axis "providing a safe and unified entry system" came first in terms of the highest score among the axes with a relative weight (4.42) and with a high degree of availability. The first axis, "providing the technical infrastructure necessary to implement e-learning programs," came in the eleventh and last order. In terms of the lowest score between the axes, with a relative weight (4.02) and with a large degree of availability, the sample members had a view of developing the e-learning unit according to the e-learning standards for general education.

مستخلص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم تصوّر مقترح لتطوير المعايير التقنية للتعليم الإلكتروني عند تطوير وحدة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الإشراف التربوي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال استبانة مكونة من (44) فقرة في صورتها النهائية، تكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي ومشرفات الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة وعددهم (1162)، منهم (594) مشرفاً (568) مشرفة، وتكونت عينة الدراسة من (90) مشرفاً ومشرفة تم اختيارهم عشوائياً، وأشارت النتائج إلى أنه جاء المحور الثالث "توفير نظام دخول موحد وآمن" في الترتيب الأول من حيث أعلى درجة بين المحاور بوزن نسبي (4.42) وبدرجة توافر كبيرة، جاء المحور الأول "توفير البنية التقنية اللازمة لتنفيذ برامج التعليم الإلكتروني" في الترتيب الحادي عشر والأخير من حيث أقل درجة بين المحاور بوزن نسبي (4.02) وبدرجة توافر كبيرة، بما يشير إلى أنّ أفراد العينة كانت وجهة نظرهم التطوير لوحدة التعليم الإلكتروني وفقاً لمعايير التعليم الإلكتروني للتعليم العام.

المقدمة:

يواجه مجتمع القرن الحادي والعشرين تحديات وتغيرات في شتى مجالات الحياة المختلفة على ضوء الثورة التكنولوجية، إذ أدت عمليات التداخل والاندماج بين تكنولوجيا الحاسوب وتكنولوجيا الاتصالات إلى تغيير تقني كبير أثر على أوجه النشاط الإنساني بوسائل وأساليب لم تقتصر أهميتها على خدمة الإنسان، وممارساته الوظيفية، بل لها دور فاعل في زيادة معلوماته ومعارفه، ورفع مستوى قدراته، وكفاياته، ومهاراته، فصارت الطرق والوسائل التقليدية غير قادرة على مواجهة هذه التحديات والتحويلات وغير قادرة على مواكبة التطورات.

ويشير كل من باتاك وفياز (Pathak & Vyas, 2019) إلى أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أصبحت جزءاً لا يتجزأ من حياة الإنسان، ويمثل التعليم الإلكتروني أحدث أشكال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحسين عملية التعليم والتعلم في عصر التقنية. ويؤكد سيد والجمال (2012) على أن ما فرضه العصر الحالي من متطلبات تجعل من التعليم الإلكتروني ضرورة حتمية لا بديل له ومنها: الحاجة إلى التعليم المستمر، والحاجة إلى التعليم المرن، وكذلك التواصل والانفتاح على الآخرين، وكذلك التوجه لجعل التعليم غير مرتبط بالمكان والزمان، وتعلم مدى الحياة. ومما سبق وبفحص بعض الدراسات والبحوث المتعلقة بالتعليم الإلكتروني فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية توظيف التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية والاستفادة من تطبيقاته؛ وعليه تشير دراسة سداوي (2020) إلى أن تبني التعليم الإلكتروني أصبح ضرورة ملزمة بناء على المستجدات في الأساليب والتقنيات التي تسعى إلى استعمال أحدث ما توصلت إليه التقنيات التكنولوجية الحديثة في عالم الاتصالات، والمتمثلة في الأجهزة والبرامج واستخدام وسائل العرض الإلكترونية خارج نطاق الغرفة التقليدية، وتؤكد دراسة الدروبي (2020) على ضرورة أن تعتمد المؤسسات التعليمية على التعليم الإلكتروني التفاعلي كمساعد للتعليم المعتاد، ومن زاوية أخرى تؤكد دراسة مخلوف (2019) على أن التعليم الإلكتروني يحتاج إلى بعض الإمكانيات والشروط منها البيئة التكنولوجية والثقافية والكوادر البشرية مما يسمح بنجاح هذا النمط من التعليم، بينما تشير دراسة المقرن (2019) إلى أهمية توفير إدارة دعم متكاملة تهتم بجودة التعليم الإلكتروني وتعمل على تطوير أنظمة التعلم الإلكتروني.

مشكلة البحث:

أكد كل من شلبي وآخرون (2018، 193) على أهمية استخدام التكنولوجيا والتقنيات في المجال التربوي نتيجة انخفاض مستوى التعليم، وأن الأنظمة التعليمية أصبحت غير قادرة على مواكبة التطورات العالمية، وتشتت المناهج الدراسية مع تعدد مصادر المعرفة، وعلى الرغم من أهمية ذلك فإن المسار بحاجة إلى تصحيح، وعليه تشير الخزاعة (2015) بضرورة التوجه إلى تطبيق آليات تعليمية مساندة للتعليم التقليدي في الوقت الراهن، مثل التعليم الإلكتروني والتي لها القدرة على تحسين ودعم بناء جيل متميز، لأن التعليم التقليدي لم يضيف الجديد على المحتوى التعليمي، لأنه وحده لا يستطيع مواكبة الفكر العصري، ودراسة كل من يوانو وسوجونو (Yuwono & Sujono, 2018) تؤكد أن نتائج التعلم في تنفيذ التعليم الإلكتروني ذات تأثير سلبي وأقل من نتائج التعليم التقليدي. وعلى الرغم من الجهود المبذولة وتوفير الأدوات الإلكترونية لتطوير التعليم الإلكتروني، فقد أشارت نتائج دراسة كومر وكاش (Kumar & Kush, 2006) إلى أن التعليم الإلكتروني لا يزال غير قادر على أن يحل محل التدريس في قاعات الدرس. ودراسة آل عثمان (2016) أشارت إلى ضرورة الاهتمام بالدراسات التطويرية للتعليم الإلكتروني مع الاطلاع على التجارب العالمية في المجال لتحديد الثغرات وفرص التطوير، وطرح المشاريع المناسبة لسدّ العيوب والاستفادة من فرص التحسين، ومن زاوية أخرى تؤكد دراسة العتيبي (2019) على أن الطرق والأساليب التقليدية في العملية التعليمية لم تعد قادرة على مسايرة التغيرات الحديثة في مجال تقنية المعلومات، وأصبحت الحاجة ملحة لتبني نوع آخر من التعليم وهو التعليم الإلكتروني.

ومن خلال الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة والتي أوضحت أن هناك تدني في التعليم الإلكتروني، فعلى ذلك أصبحت الحاجة ملحة لتبني التعليم الإلكتروني والاهتمام بمجالات تطويره، وتحديد أهم مهاراته، ومن واقع عمل الباحثة لاحظت تزايد حجم المشكلات التعليمية وتعقد المهام التربوية، وتنوع المسؤوليات الملقاة على المعلمين والمشرفين التربويين والتي تحتاج لحلول فعالة لمشكلاتها. وكذلك الحاجة الماسة لعمليات تطوير التعليم الإلكتروني والقدرة على القيام بالمهام المطلوبة، ومن هنا فإن الدراسة الحالية قد تسعى إلى تطوير وحدة التعليم الإلكتروني، وتتحدد مشكلة الدراسة من خلال محاولة التوصل إلى تصور مقترح لتطوير وحدة التعليم الإلكتروني وفقاً لمعايير

وآليات بحث ومكتبات إلكترونية، سواء كان ذلك عن بُعد أو بشكل حضوري أثناء الفصل الدراسي، وهو بذلك أسلوب من أساليب التدريس يعتمد على استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة".

معايير التعليم الإلكتروني: تُعرّف معايير التعليم الإلكتروني بأنها "دليل لمعايير ضبط الجودة في التعليم الإلكتروني في المدارس ومؤسسات التعليم العام في المملكة العربية السعودية، ويتم قياس درجة تحقيق هذه المعايير من خلال الممارسات التي تطبقها هذه المؤسسات في المملكة" (المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، 2020).

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة موضوع التعليم الإلكتروني وفقاً لمعايير التقنية.

الحدود البشرية: اقتصرَت هذه الدراسة على المعلمين والمعلمات والمشرفين والمشرفات التربويين.

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة في العام 1442 هـ.

الحدود المكانية: تمثلت الحدود المكانية في إدارة التعليم بمنطقة مكة المكرمة.

الإطار النظري:

مفهوم التعليم الإلكتروني:

تعددت التعريفات التي تناولت التعليم الإلكتروني، وعليه عرّف قطييط (2015، 177) التعليم الإلكتروني أنه "توظيف الوسائط التكنولوجية المختلفة من حاسوب وبرامج إلكترونية في تحقيق الأهداف التي ينشد المعلم تحقيقها من خلال استثمار ميزات التكنولوجيا كالتفاعل، والإثارة، والتشويق، في التعليم"، بينما ذكر جويال (Goyal, 2012, 240) أن التعليم الإلكتروني هو "استخدام تكنولوجيا الاتصالات السلكية واللاسلكية لتوصيل المعلومات لأغراض التعليم والتدريب دون استخدام مواد تعليمية مطبوعة ورقياً، في حين يعرفه العمري (2019، 14) بأنه "استخدام تطبيقات الحاسب الآلي والشبكات الإلكترونية في عملية التعليم والتعلم بحيث يشمل ذلك عناصر المنهج المختلفة في مرحلة التخطيط أو التنفيذ أو التقويم سواء كان ذلك داخل الصف الدراسي أو عن بُعد".

تقنيات التعليم الإلكتروني:

يشهد العصر تطورات مستمرة في استخدام الوسائل التكنولوجية وخاصة في العملية التعليمية، وقد أورد شلبي وآخرون (2018) أنها تندرج تحت ثلاث تقنيات رئيسية وهي: **التكنولوجيا المعتمدة على الصوت:** وهي إما تفاعلية

التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الإشراف التربوي؛ ومما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: **ما التصور المقترح لتطوير وحدة التعليم الإلكتروني وفقاً لمعايير التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الإشراف التربوي؟** ويتفرع من السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية:

1- ما المعايير التقنية للتعليم الإلكتروني عند تطوير وحدة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الإشراف التربوي؟

2- ما مؤشرات المعايير التقنية للتعليم الإلكتروني عند تطوير وحدة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الإشراف التربوي؟

3- ما التصور المقترح لتطوير وحدة التعليم الإلكتروني وفقاً لمعايير التقنية للتعليم الإلكتروني من وجهة نظر الإشراف التربوي؟

أهداف الدراسة:

1- معرفة المعايير التقنية للتعليم الإلكتروني عند تطوير وحدة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الإشراف التربوي.

2- الوقوف على مؤشرات المعايير التقنية للتعليم الإلكتروني عند تطوير وحدة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الإشراف التربوي.

3- تقديم تصور مقترح لتطوير وحدة التعليم الإلكتروني وفقاً لمعايير التقنية للتعليم الإلكتروني من وجهة نظر الإشراف التربوي.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة الحالية من جملة اعتبارات نظرية وتطبيقية كالآتي:

1- إثراء الجانب النظري المتعلق بمضمون التعليم الإلكتروني؛ مما يساهم في إثراء المكتبة العربية.

2- تعزيز الجانب المهني للإشراف التربوي من خلال تقديم تصور مقترح لتطوير وحدة التعليم الإلكتروني وفقاً لمعايير التعليم الإلكتروني.

3- قد تكشف هذه الدراسة عن جوانب الضعف والقوة في وحدة التعليم الإلكتروني.

مصطلحات الدراسة:

التطوير: يُعرّف التطوير بأنه "تخطيط الفرص التعليمية التي تستهدف إحراز تغييرات بعينها في الشيء المستهدف (النظام التعليمي - المنهج المدرسي - سلوك التلميذ -... إلخ) وتقدير المدى الذي حدثت به هذه التغييرات" (إبراهيم، 2009، 327).

التعليم الإلكتروني: يُعرّف قطييط (2015، 180) التعليم الإلكتروني بأنه "شكل من أشكال التعليم وإيصال المعلومة للمتعلم، يتم من خلاله استخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب آلي وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة

نماذج التفاعلات القائمة على البريد الإلكتروني، ووسائل التواصل الاجتماعي والاختبار الحاسوبي.

وهدفت دراسة ماهوار وناندكار (Medawar & Nandedkar, 2019) للكشف عن نظرة الطالب للتعليم الإلكتروني بديلاً عن الفصول التقليدية، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب، وظفت الدراسة الاستبيان كأداة للدراسة، وظفت الدراسة تحليل (T-Test) وتحليل الارتباط، وأشارت النتائج إلى أن التعليم الإلكتروني يحسن من نتائج تعلم الطلاب، والمرونة والراحة سببان رئيسيان يجعلان من التعليم الإلكتروني أكثر فعالية. وهدفت دراسة أبود (Aboud, 2020) إلى استكشاف عوامل التعليم الإلكتروني الداخلية والخارجية التي أثرت على الهوية المهنية لمعلمي اللغة الإنجليزية، وإبراز درجة تغيير الهوية لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أثناء عملية التدريس، واعتمدت الدراسة على إجابات (6) من المشاركين على أسئلة مقابلة شبه منظمة، تم تحليل البيانات بشكل منفصل باتباع طريقة تحليل المحتوى، وأثبتت النتائج تأثير الميول الإلكترونية حول هوية معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية من خلال عوامل داخلية مثل (الدافع، المواقف، الالتزام، الاستقلالية) وعوامل خارجية مثل (البيئة المدرسية، وبرامج التدريب المحدودة)، علاوة على ذلك أثبت التعليم الإلكتروني الأثر الكبير في تغيير الدور التقليدي للمعلمين وهويتهم المهنية ليصبحوا مُيسرين لعملية التعلم.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في تناول موضوع التعليم الإلكتروني، حيث بينت أن التعليم الإلكتروني له العديد من الفوائد، فهومن الأنظمة المحفزة والتي تساعد على التعلم دون القيود بالزمان والمكان وتختلف عن دراسة (آل عثمان، 2016)، ودراسة

(Aboud, 2017) (Mohamed et al, 2017)، ودراسة (Mahawar & Nandedkar, 2020)، ومن حيث الهدف للدراسة حيث هدفت هذه الدراسة لإنشاء وحدة لتطوير المعايير التقنية للتعليم الإلكتروني عند تطوير وحدة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الإشراف التربوي

الإجراءات المنهجية للبحث:

منهج البحث وأدواته:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبيان كأداة لجمع البيانات التي تم تصميمها، وبلغ عدد فقراتها بعد الصياغة النهائية (44) فقرة، موزعة على الاستبيان.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع البحث من جميع مشرفي ومشرفات الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة وعددهم (1162) منهم (594) مشرفاً، (568) مشرفة، تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (91) مشرفاً ومشرفة من غير عينة البحث الأساسية، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (90) مشرفاً ومشرفة، تم توصيفها طبقاً للمتغيرات الديموغرافية كما يلي:

مثل (المؤثرات السمعية والراديو قصير الموجات) أو أدوات صوتية ساكنة مثل الأشرطة السمعية والفيديو.

تكنولوجيا المرنّيات (الفيديو): يتنوع استخدام الفيديو في التعليم وهو أهم الوسائل للتفاعل المباشر والتغير المباشر، ويشمل الأفلام وشرائط الفيديو، والمؤتمرات السمعية عن طريق الفيديو.

الحاسوب وشبكاته: يستخدم في عملية التعلم بثلاث أشكال هي التعلم المبني على الحاسوب، وتتمثل في: التفاعل بين الحاسوب والمتعلم فقط، والتعلم بمساعدة الحاسوب، أو التعلم بإدارة الحاسوب ليعمل على توجيه وإرشاد المتعلم.

أهداف التعليم الإلكتروني:

يهدف التعليم الإلكتروني إلى دعم العملية التعليمية نتيجة استخدام التكنولوجيا التفاعلية التي تساعد على مواجهة تحديات النظام التقليدي، وذكر مازن (2014، 147) بعض من أهداف التعليم الإلكتروني ومنها: تحسين المدخلات وتحسين الجودة التعليمية، وزيادة كفاءة كل من المؤسسات والطلاب. تحقيق رضا العملاء المستفيدين من الخدمة التعليمية. وأضافت الخزاعة (2015، 91) أن التعليم الإلكتروني يهدف إلى تحقيق العديد من الأهداف على مستوى الفرد والمجتمع، وتوجزها الباحثة فيما يلي: تحسين مستوى فاعلية المعلمين وزيادة الخبرة لديهم في إعداد الموارد التعليمية، والوصول إلى مصادر المعلومات والحصول على الصور والفيديو عن طريق شبكة الإنترنت. والعمل على توفير المادة التعليمية بصورتها الإلكترونية للطلاب والمعلم. وتساعد الطالب على الفهم والتعمق أكثر بالدرس. وإدخال الإنترنت كجزء أساسي في العملية التعليمية له فوائد جمة برفع المستوى الثقافي العلمي، وكذلك بناء شبكة لكل مدرسة بحيث يتواصل من خلالها أولياء الأمور مع المعلمين والإدارة، وتتواصل المدرسة مع المؤسسات التربوية والحكومية.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة آل عثمان (2016) إلى معرفة مستوى تطبيق معايير الجودة في إدارة التعليم الإلكتروني بجامعة الملك سعود من وجهة نظر القيادات من أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين، وتم استخدام المنهج الوصفي، تمثلت أداة الدراسة استبيان إلكتروني أجاب عليه (355) عضواً، وحقق النتائج أعلى درجة لتطبيق معايير الجودة في التعليم الإلكتروني لبعده جودة الإمكانيات المادية في إدارة التعليم الإلكتروني، تلاها بعد جودة الإعداد والتخطيط، فبعد جودة الدعم والتواصل، ومن ثم بعد جودة القوة البشرية، وبعد ذلك بعد جودة التدريب على التعليم الإلكتروني، ومن ثم تلاها بعد جودة التصميم التعليمي ومن ثم جودة التطوير، ومن ثم التقويم، إدارة التعليم الإلكتروني، وكان أدنى المتوسطات الحسابية لبعده جودة اقتصاديات في إدارة التعليم الإلكتروني. وهدفت دراسة محمد وآخرون (Mohamed et al, 2017) إلى استخدام التعليم الإلكتروني في تعزيز التدريس والتعلم في المعاهد التعليمية، وهو بحث وصفي لاستخدام تقنية لغة النمذجة الموحدة لتقديم وصف لنماذج التعليم الإلكتروني في المعاهد التعليمية، وتبين نتائج الدراسة

جدول (1) توصيف العينة الأساسية تبعاً للنوع

النوع	العدد	%
ذكر	13	14.4
انثى	77	85.6

جدول (2) توصيف العينة الأساسية تبعاً للدورات التدريبية

عدد الدورات	العدد	%
أكثر من أربع دورات	89	98.9
أقل من ثلاث دورات	1	1.1

جدول (3) توصيف العينة الأساسية تبعاً للمؤهل الدراسي: -

المؤهل	العدد	%
بكالوريوس	64	71.1
ماجستير فأعلى	26	28.9

جدول (4) توصيف العينة الأساسية تبعاً لعدد المدارس المشرف عليه

عدد المدارس	العدد	%
5-10	26	28.9
11-15	5	5.5
أكثر من 15	59	65.6

جدول (5) توصيف العينة الأساسية تبعاً لسنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	%
أقل من 5	12	13.3
من 5-10	35	28.9
أكثر من 10	43	47.8

جدول (6) توصيف العينة الأساسية تبعاً للمنطقة التعليمية

المنطقة التعليمية	العدد	%
مكة المكرمة	90	100
خارج مكة المكرمة	-	-

جدول (7) توصيف العينة الأساسية تبعاً للمؤسسة التعليمية

المؤسسة التعليمية	العدد	%
حكومية	89	98.9
أهلية	1	1.1

كما تمّ قياس صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبيان من خلال معامل CITC Corrected Item-Total (CITC) Correlation ويتضح من تحليل النتائج بالجدول (8) أنّ قيمة (CITC) لجميع عبارات الاستبيان تتراوح بين (0.237 إلى 0.840) وهذا يدلّ على صدق أداة الاستبيان المستخدمة بالبحث.

2- ثبات الاستبيان:

تمّ حساب ثبات الأداة Reliability من خلال معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) ويتضح أنّ قيم معامل ألفا كرونباخ تتراوح بين (0.569 و 0.937) وبلغت قيمة ألفا للاستبيان ككل (0.972) مما يدلّ على الثبات.

1- قياس الصدق

تمّ حساب صدق الاستبيان في البداية من خلال الصدق الظاهري Face Validity من خلال عرض الاستبيان في البداية على (4) من المحكمين في مجال التربية والتعليم الإلكتروني من أعضاء هيئة التدريس، وبعد أن اطّلع المحكمين على الاستبيان أبدوا آراءهم وملاحظاتهم حول فقرات الاستبيان من حيث مدى ملائمة الفقرات لموضوع الدراسة، وصدقها في الكشف عن المعلومات المطلوبة، وكذلك من حيث ترابط كلّ فقرة بالمحور الذي تندرج تحته ومدى وضوح الفقرة وسلامة صياغتها، وتمّ تعديل الفقرات وحذف غير المناسب منها وإضافة ما رآوه مناسباً،

جدول (8) تحليل الصدق والثبات لاستبيان تقديم تصوّر مقترح لتطوير وحدة التعليم الإلكتروني وفقاً لمعايير التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الإشراف التربوي

المحور السادس: توفير أنظمة تحليل البيانات وإمكانية تتبّع تفاعل المتعلّم مع أقرانه، والمحتوى، والمعلّم، وولي الأمر		
0.901	0.739**	22- توفير نُظم لتحليل نتائج اختبارات الطلاب في التّعليم الإلكترونيّ.
	0.794**	23- توفير البرامج التي تساعد على تحليل البيانات ومعالجتها والتّغذية الراجعة.
	0.836**	24- توفير برامج لمتابعة مشاركة الطلاب / ولي الأمر / المعلّم / الأقران.
المحور السابع: تدعم الأنظمة مختلف أنواع الأجهزة باختلاف أنظمة تشغيلها		
0.890	0.718**	25- توفير الأجهزة التّقنيّة بما يناسب كلّ مرحلة تعليميّة.
	0.761**	26- ربط جميع الأجهزة التّقنيّة بداخل الفصول بإدارة موحّدة.
	0.770**	27- توفير الدّعم لعمل الصيانة الدّورية لأجهزة التّعليم الإلكترونيّ.
	0.812**	28- تحديث مستمر لأنظمة تشغيل الأجهزة التّقنيّة.
المحور الثامن: توفير تطبيقات على الهواتف الذكيّة لأنظمة التّعليم والتّدريب الإلكترونيّ		
0.910	0.805**	29- استخدام التّطبيقات السّحابيّة وتطبيقات البيانات التي تعزّز من التّعليم الإلكترونيّ.
	0.833**	30- توفير أدوات التّواصل بين أولياء الأمور والطلاب والمعلّم والإدارة للتّعليم الإلكترونيّ.
	0.804**	31- تحديد خصائص ومزايا وعيوب كلّ تطبيق.
	0.708**	32- قياس رضا المستخدمين من التّعليم الإلكترونيّ بشكل مستمر..
المحور التاسع: وجود نظام تنبيهات إلكترونيّ لتنبيه المتعلّم على المهام المطلوبة بشكل مستمر		
0.822	0.724**	33- توفير تنبيهات عند تسجيل الدّخول الخاطيء في التّعليم الإلكترونيّ.
	0.613**	34- توفير التّنبهات لكلّ استجابة من المشاركين داخل نظام التّعليم الإلكترونيّ.
	0.625**	35- توفير تنبيهات للأخبار داخل نظام التّعليم الإلكترونيّ.
	0.648**	36- توفير تنبيهات بالواجبات الجديدة داخل نظام التّعليم الإلكترونيّ.
المحور العاشر: توفّر الأنظمة خاصيّة البحث عن مختلف أنواع المحتويات الرّقميّة		
0.892	0.738**	37- ربط المحتوى الرّقميّ للوحدة بقواعد البيانات المختلفة.
	0.760**	38- توفير نظم تعمل على فلترة البحث داخل نُظم التّعليم الإلكترونيّ.
	0.747**	39- تعدّد طرق وخيارات البحث داخل نُظم التّعليم الإلكترونيّ.
	0.668**	40- توفير الخصوصيّة للبحث لكلّ مستخدم داخل نُظم التّعليم الإلكترونيّ.
المحور الحادي عشر: توفّر الأنظمة إمكانية الوصول من الأشخاص ذوي الإعاقة		
0.937	0.778**	41- توفير أدوات التّعليم الإلكترونيّ الخاصّة بالأشخاص ذوي الإعاقة.
	0.840**	42- توفير برامج ونماذج التّعليم الإلكترونيّ الخاصّة بنوع كلّ إعاقة
	0.830**	43- توفير الكتب الإلكترونيّة والتي تتناسب مع نوع الإعاقة.
	0.809**	44- توفير بيئة تعليم إلكترونيّ داعمة للأشخاص ذوي الإعاقة تتناسب قدراتهم.

مناقشة وتفسير النتائج :

للإجابة عن السؤال الأول: ما المعايير التقنية للتعليم الإلكتروني عند تطوير وحدة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الإشراف التربوي؟

قامت الباحثة بتحديد المعايير التقنية للتعليم الإلكتروني للتعليم العام بالمملكة العربية السعودية 2020م وتمثلت في المعايير الآتية: (1) توفير البنية التقنية اللازمة لتنفيذ برامج التعليم الإلكتروني. (2) ضمان خصوصية بيانات المستفيد. (3) توفير نظام دخول موحد وأمن. (4) توفير أنظمة للتحقق من هوية المستفيد. (5) توفير أنظمة إدارة التعلم والفصول الافتراضية والاختبارات الإلكترونية. (6) توفير أنظمة تحليل البيانات وإمكانية تتبع تفاعل المتعلم مع أقرانه، والمحتوى، والمعلم، وولي الأمر. (7) تدعم الأنظمة مختلف أنواع الأجهزة باختلاف أنظمة تشغيلها.

(8) توفير 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. (11) توفر الأنظمة إمكانية الوصول من الأشخاص ذوي الإعاقة.

وللإجابة عن السؤال الثاني: ما مؤشرات المعايير التقنية للتعليم الإلكتروني عند تطوير وحدة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الإشراف التربوي؟

قامت الباحثة بتحديد جميع بنود الاستبيان بقياس ليكرت الخماسي من خمس نقاط (غير موافق بشدة = 1، غير موافق = 2، محايد = 3، موافق = 4، موافق بشدة = 5) والجدول التالي يوضح مستوى ومدى الموافقة لكل استجابة من استجابات الاستبيان.

جدول (9) يوضح مستوى ومدى توافر الخدمة

مستوى الاستجابة	المدى	درجة التوافر الخدمة
غير موافق بشدة	من 1 وحتى (0.8+1) أي 1.8	ضعيفة جدا
غير موافق	من 1.81 وحتى (0.8 + 1.81) أي 2.61	ضعيفة
محايد	من 2.62 وحتى (0.8+2.62) أي 3.42 تقريباً	متوسطة
موافق	من 3.43 وحتى (0.8+3.43) أي 4.23 تقريباً	كبيرة
موافق بشدة	من 4.43 وحتى (0.8+4.43) أي 5 تقريباً	كبيرة جدا

جدول (10) المحور الأول: توفير البنية التقنية اللازمة لتنفيذ برامج التعليم الإلكتروني

م	العبارة	درجة التوافر					الانحراف المعياري
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق مطلقاً	
1	توفير الموارد المالية لدعم البنية التقنية.	43	24	9	9	2	1.097
		47.8	26.7	10.0	10.0	2.2	
2	القدرة على تصميم الوسائط المتعددة التفاعلية	43	32	9	6	-	0.891
		47.8	35.6	10.0	6.7	-	
3	القدرة على توفير الوسائط المتعددة التفاعلية	46	27	14	3	-	0.851
		51.1	30.0	15.6	3.3	-	
4	إعداد متطلبات المحتوى الرقمي بالتنسيق مع المختصين	44	25	14	4	3	1.055
		48.9	27.8	15.6	4.4	3.3	
المتوسط العام للمحور		4.02					

عبارة (إعداد متطلبات المحتوى الرقمي بالتنسيق مع المختصين) في المركز الأخير بوسط حسابي (4.13) وانحراف معياري (0.1055) بمستوى توافر كبير، وبناء عليه يتضح أن المتوسط العام لآراء العينة على المحور الأول: توفير البنية التقنية اللازمة لتنفيذ برامج التعليم الإلكتروني كانت: توفير البنية التقنية بصورة كبيرة من وجهة نظر العينة.

يتضح من تحليل جدول (10) أن المتوسط العام لآراء العينة جاء بالموافقة على توفير البنية التقنية اللازمة لتنفيذ برامج التعليم الإلكتروني، ودرجة الاهتمام بها كبير بوسط حسابي قدره (4.02)، وعبارة القدرة على توفير الوسائط المتعددة التفاعلية حصلت على أعلى متوسط، بوسط حسابي قدره (4.29) وانحراف معياري قدره (0.851) بمستوى توافر كبير، وجاءت

جدول (11) المحور الثاني: ضمان خصوصية بيانات المستفيد

م	العبارة	درجة التوافر					الانحراف المعياري	الوزن النسبي	
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق مطلقا			
1	استخدام كلمات مرور سرية قوية.	ك	54	24	9	3	-	4.43	0.807
		%	60.0	26.7	10.0	3.3	-		
2	تشفير بيانات المستفيد.	ك	45	26	18	1	-	4.28	0.821
		%	50.0	28.9	20.0	1.1	-		
3	توفير برامج مكافحة التجسس والفيروسات.	ك	52	24	3	10	1	4.29	1.04
		%	57.8	26.7	3.3	11.1	1.1		
4	تحديث نظم التشغيل بشكل مستمر.	ك	52	26	10	1	1	4.41	0.819
		%	57.8	28.9	11.1	1.1	1.1		
المتوسط العام للمحور		4.35							

بينما جاءت عبارة (استخدام نظم تحري الاختراق) في المركز الأخير بوسط حسابي (4.28) وانحراف معياري (0.924) بمستوى توافر كبير، وبناء عليه يتضح أن المتوسط العام لآراء العينة على المحور الثالث: توفير نظام دخول موحد وآمن متوفر بصورة كبيرة من وجهة نظر العينة.

يتضح من تحليل جدول (11) أن المتوسط العام لآراء العينة جاء بالموافقة على المحور الثاني ضمان خصوصية بيانات المستفيد ودرجة الاهتمام كان كبيرا بوسط حسابي قدره (4.35) وعبارة استخدام كلمات مرور سرية قوية حصلت على أعلى متوسط بوسط حسابي قدره (4.43) وانحراف معياري قدره (0.807)

جدول (12) المحور الثالث: توفير نظام دخول موحد وآمن

م	العبارة	درجة التوافر						الانحراف المعياري	الوزن النسبي
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق مطلقا			
1	استخدام نُظم سياسة الخصوصية.	ك	55	.3	14	1	-	4.54	0.638
		%	61.1	33.3	4.4	1.1	-		
2	استخدام نُظم تحكم الدّخول	ك	54	26	8	2	-	4.47	0.753
		%	60.0	28.9	8.9	2.2	-		
3	استخدام برامج أمن المعلومات .	ك	52	25	11	2	-	4.41	0.792
		%	57.8	27.8	12.2	2.2	-		
4	استخدام برامج أمن الشبكات.	ك	52	23	13	2	-	4.39	0.817
		%	57.8	25.6	14.4	2.2	-		
5	استخدام نظم تحزّي الاختراق.	ك	50	19	17	4	-	4.28	0.924
		%	55.6	21.1	18.9	4.4	-		
		المتوسط العام للمحور						4.42	

بينما جاءت عبارة (استخدام نظم تحري الاختراق) في المركز الأخير بوسط حسابي (4.28) وانحراف معياري (0.924) بمستوى توافر كبير، وبناء عليه يتضح أن المتوسط العام لآراء العينة على المحور الثالث: توفير نظام دخول موحد وآمن متوفر بصورة كبيرة من وجهة نظر العينة.

يتضح من تحليل جدول (12) السابق أن المتوسط العام لآراء العينة قد جاء بالموافقة على المحور الثالث: توفير نظام دخول موحد وآمن ودرجة الاهتمام به كانت كبيرة بوسط حسابي قدره (4.42)، ونجد أن عبارة (استخدام نظم سياسة الخصوصية) حصلت على أعلى متوسط بوسط حسابي قدره (4.54) وانحراف معياري قدره (0.638) بمستوى توافر كبير جدا

جدول (13) المحور الرابع: توفير أنظمة للتحقق من هوية المستفيد

م	العبارة	درجة التّوافر					الوزن النسبيّ	الانحراف المعياريّ
		موافق بشدّة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق مطلقا		
1	عمل نسخة احتياطية للبيانات.	ك	51	31	8	-	4.48	0.657
		%	56.7	34.4	8.9	-		
2	طلب كلمات المرور من المستفيد بشكل مستمر	ك	39	33	7	3	4.022	1.208
		%	43.3	36.7	7.8	3.3	8.9	
3	استخدام تقنيّات البصمة.	ك	26	30	16	16	3.69	1.138
		%	28.9	33.3	17.8	17.8	2.2	
		المتوسّط العام للمحور					4.064	

بمستوى توافر كبير، بينما جاءت عبارة (استخدام تقنيات البصمة) في المركز الأخير بوسط حسابي (3.69) وانحراف معياري (1.138) بمستوى توافر كبير، وبناء عليه يتضح أن المتوسط العام لآراء العينة على الرابع: توفير أنظمة للتحقق من هوية المستفيد متوفر بصورة كبيرة من وجهة نظر العينة.

يتضح من تحليل جدول (13) السابق أن المتوسط العام لآراء العينة قد جاء بالموافقة على المحور الرابع: توفير أنظمة للتحقق من هوية المستفيد ودرجة الاهتمام به كانت كبيرة بوسط حسابي قدره (4.064)، ونجد أن عبارة (عمل نسخة احتياطية للبيانات) حصلت على أعلى متوسط بوسط حسابي قدره (4.48) وانحراف معياري قدره (0.657)

جدول (14) المحور الخامس: توفير أنظمة إدارة التعلم والفصول الافتراضية والاختبارات الإلكترونية

م	العبارة	درجة التوافر					الانحراف المعياري	الوزن النسبي	
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق مطلقا			
1	توفير أنظمة التّعليم الإلكتروني المتزامن والغير متزامن.	ك	46	35	8	1	-	4.40	0.699
		%	51.1	38.9	8.9	1.1	-		
2	متابعة ورقابة العملية التّعليميّة للتّعليم الإلكترونيّ والفصول الافتراضية عبر الأدوات الإلكترونيّة	ك	49	33	8	-	-	4.46	0.656
		%	54.4	36.7	8.9	-	-		
3	توفير نُظُم إلكترونيّة لإدارة فصول التّعليم الإلكترونيّ.	ك	46	34	10	-	-	4.41	0.684
		%	51.1	37.8	11.1	-	-		
4	توفير برامج لتقييم الاختبارات في التّعليم الإلكترونيّ تقدّم تغذية راجعة.	ك	46	32	9	2	1	4.33	0.835
		%	51.1	35.6	10.0	2.2	1.1		
5	توفير نُظُم وبرامج لربط الفصول الافتراضية بإدارة التّعليم	ك	46	30	13	-	1	4.33	0.807
		%	51.1	33.3	14.4	-	1.1		
		المتوسّط العامّ للمحور							4.38

بمستوى توافر كبير جداً، وجاءت عبارتي (توفير برامج لتقييم الاختبارات في التعليم الإلكتروني تقدم تغذية راجعة) و(توفير نظم وبرامج لربط الفصول الافتراضية بإدارة التعليم) في المركز الأخير بوسط حسابي (4.33) وانحراف معياري (0.835 و 0.807) على التوالي بمستوى توافر كبير، وبناء عليه يتضح أن المتوسط العام لآراء العينة على المحور الخامس: توفير أنظمة إدارة التعلم والفصول الافتراضية والاختبارات الإلكترونية.

يتضح من تحليل جدول (14) السابق أن المتوسط العام لآراء العينة قد جاء بالموافقة على المحور الخامس: توفير أنظمة إدارة التعلم والفصول الافتراضية والاختبارات الإلكترونية ودرجة الاهتمام بضمان الخصوصية كان كبير بوسط حسابي قدره (4.38)، ونجد أن عبارة (متابعة ورقابة العملية التعليمية للتعليم الإلكتروني والفصول الافتراضية عبر الأدوات الإلكترونية) حصلت على أعلى متوسط بوسط حسابي قدره (4.46) وانحراف معياري قدره (0.656)

جدول (15) المحور السادس: توفير أنظمة تحليل البيانات وإمكانية تتبع تفاعل المتعلم مع أقرانه، والمحتوى، والمعلم، وولي الأمر

م	العبارة	درجة التوافر						الانحراف المعياري	الوزن النسبي
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق مطلقا			
1	توفير نظم لتحليل نتائج اختبارات الطلاب في التعليم الإلكتروني.	ك	50	29	8	2	1	4.39	0.831
		%	55.6	32.2	8.9	2.2	1.1		
2	توفير البرامج التي تساعد على تحليل البيانات ومعالجتها وتقديم التغذية الراجعة	ك	49	31	8	2	-	4.41	0.747
		%	54.4	34.4	8.9	2.2	-		
3	- توفير برامج لمتابعة مشاركة الطلاب / ولي الأمر / المعلم / الأقران.	ك	53	23	12	2	-	4.41	0.806
		%	58.9	25.6	13.3	2.2	-		
المتوسط العام للمحور									4.40

وانحراف معياري قدره (0.747 و 0.806) على التوالي وبمستوى توافر كبير، بينما جاءت عبارة (توفير نظم لتحليل نتائج اختبارات الطلاب في التعليم الإلكتروني) في المركز الثاني بوسط حسابي (4.39) وانحراف معياري (831) بمستوى توافر كبير، وبناء عليه يتضح أن المتوسط العام لآراء العينة على المحور السادس: توفير أنظمة تحليل البيانات وإمكانية تتبع تفاعل المتعلم مع أقرانه والمحتوى والمعلم وولي الأمر.

يتضح من تحليل جدول (15) السابق أن المتوسط العام لآراء العينة قد جاء بالموافقة على المحور السادس: توفير أنظمة تحليل البيانات وإمكانية تتبع تفاعل المتعلم مع أقرانه، والمحتوى، والمعلم، وولي الأمر، ودرجة الاهتمام به كانت كبيرة بوسط حسابي قدره (4.40)، ونجد أن عبارتي (توفير البرامج التي تساعد على تحليل البيانات ومعالجتها وتقديم التغذية الراجعة) و (توفير برامج لمتابعة مشاركة الطلاب / ولي الأمر / المعلم / الأقران) حصلت على أعلى متوسط بوسط حسابي قدره (4.41)

جدول (16) المحور السابع: تدعم الأنظمة مختلف أنواع الأجهزة باختلاف أنظمة تشغيلها

م	العبارة	درجة التوافر						الانحراف المعياري	الوزن النسبي
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق مطلقا			
1	توفير الأجهزة التَّقْنِيَّة بما يناسب كلَّ مرحلة تعليميَّة	ك	49	28	8	3	2	4.32	0.934
		%	54.4	31.1	8.9	3.3	2.2		
2	ربط جميع الأجهزة التَّقْنِيَّة بداخل الفصول بإدارة موحَّدة	ك	46	27	13	4	-	4.28	0.874
		%	51.1	30.0	14.4	4.4	-		
3	توفير الدَّعم لعمل الصيانة الدَّوريَّة لأجهزة التَّعليم الإلكتروني	ك	49	23	11	5	2	4.24	1.02
		%	54.4	25.6	12.2	5.6	2.2		
4	تحديث مستمر لأنظمة تشغيل الأجهزة التَّقْنِيَّة	ك	48	24	13	5	-	4.28	0.912
		%	53.3	26.7	14.4	5.6	-		
المتوسَّط العام للمحور									4.28

وانحراف معياري قدره (0.934) بمستوى توافر كبير بينما جاءت عبارة (تحديث مستمر لأنظمة تشغيل الأجهزة التقنية) في المركز الأخير بوسط حسابي (4.28) وانحراف معياري (912) بمستوى توافر كبير. وبناء عليه يتضح أن المتوسط العام لآراء العينة على المحور الثاني: ضمان خصوصية بيانات المستفيد متوفر بصورة كبيرة من وجهة نظر العينة.

يتضح من تحليل جدول (16) السابق أن المتوسط العام لآراء العينة قد جاء بالموافقة على المحور السابع: تدعم الأنظمة مختلف أنواع الأجهزة باختلاف أنظمة تشغيلها ودرجة الاهتمام به كانت كبيرة بوسط حسابي قدره (4.28) ونجد أن عبارة (توفير الأجهزة التقنية بما يناسب كل مرحلة تعليمية) حصلت على أعلى متوسط بوسط حسابي قدره (4.32)

جدول (17) المحور الثامن: توفير تطبيقات على الهواتف الذكية لأنظمة التعليم والتدريب الإلكتروني

م	العبارة	درجة التوافر					الوزن النسبي	الانحراف المعياري
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق مطلقا		
1	استخدام التطبيقات السحابية وتطبيقات البيانات الضخمة التي تعزز من التعليم الإلكتروني.	ك	52	23	13	1	4.38	0.856
		%	57.8	25.6	14.4	1.1		
2	توفير أدوات التواصل بين أولياء الأمور والطلاب والمعلم والإدارة للتعليم الإلكتروني.	ك	53	27	8	-	4.55	0.752
		%	58.9	30.0	8.9	2.2		
3	تحديد خصائص ومزايا وعيوب كل تطبيق .	ك	42	27	16	5	4.18	0.919
		%	46.7	30.0	17.8	5.6		
4	قياس رضا المستفيدين من التعليم الإلكتروني بشكل مستمر.	ك	50	24	10	5	4.30	0.956
		%	55.6	26.7	11.1	5.6		
		المتوسط العام للمحور					4.352	

يتضح من تحليل جدول (17) السابق أن المتوسط العام لآراء العينة جاء بالموافقة على المحور الثامن: توفير تطبيقات على الهواتف الذكية لأنظمة التعليم والتدريب الإلكتروني ودرجة الاهتمام به كانت كبيرة بوسط حسابي قدره (4.35)، وأن عبارة (توفير أدوات التواصل بين أولياء الأمور، والطلاب، والمعلم، والإدارة للتعليم الإلكتروني) حصلت على أعلى متوسط بوسط حسابي قدره (4.55) وانحراف معياري قدره (0.752)

بمستوى توافر كبير جداً، وجاءت عبارة (تحديد خصائص ومزايا وعيوب كل تطبيق) في المركز الأخير بوسط حسابي (4.18) وانحراف معياري (0.919) بمستوى توافر كبير، وبناء عليه يتضح أن المتوسط العام لآراء العينة على المحور الثامن: توفير تطبيقات على الهواتف الذكية لأنظمة التعليم والتدريب الإلكتروني متوفر بصورة كبيرة من وجهة نظر العينة.

جدول (18) المحور التاسع: وجود نظام تنبيهات إلكتروني لتنبيه المتعلم على المهام المطلوبة بشكل مستمر

م	العبارة	درجة التوافر					الوزن النسبي	الانحراف المعياري
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق مطلقا		
1	توفير تنبيهات عند تسجيل الدخول الخاطئ في التعليم الإلكتروني.	ك	48	27	13	2	4.34	0.808
		%	53.3	30.0	14.4	2.2		
2	توفير التنبيهات لكل استجابة من المشاركين داخل نظام التعليم الإلكتروني.	ك	46	30	12	2	4.33	0.793
		%	51.1	33.3	13.3	2.2		
3	توفير تنبيهات للأخبار داخل نظام التعليم الإلكتروني.	ك	31	40	18	1	4.12	0.762
		%	34.4	44.4	20.0	1.1		
4	توفير تنبيهات بالواجبات الجديدة داخل نظام التعليم الإلكتروني.	ك	49	21	19	1	4.31	0.843
		%	54.4	23.3	21.1	1.1		
المتوسط العام للمحور							4.28	

يتضح من تحليل جدول (18) السابق أن المتوسط العام لآراء العينة قد جاء بالموافقة على المحور التاسع: وجود نظام تنبيهات إلكتروني لتنبيه المتعلم على المهام المطلوبة بشكل مستمر، ودرجة الاهتمام به كانت كبيرة بوسط حسابي قدره (4.28)، ونجد أن عبارة (توفير تنبيهات عند تسجيل الدخول الخاطئ في التعليم الإلكتروني) حصلت على أعلى متوسط بوسط حسابي قدره (4.34) وانحراف معياري قدره (0.808)

بمستوى توافر كبير بينما جاءت عبارة (توفير تنبيهات للأخبار داخل نظام التعليم الإلكتروني) في المركز الأخير بوسط حسابي (4.12) وانحراف معياري (0.762) بمستوى توافر كبير. وبناء عليه يتضح أن المتوسط العام لآراء العينة على المحور التاسع: وجود نظام تنبيهات إلكتروني لتنبيه المتعلم على المهام المطلوبة بشكل مستمر متوفر بصورة كبيرة من وجهة نظر العينة.

جدول (19) المحور العاشر: توفر الأنظمة خاصية البحث عن مختلف أنواع المحتويات الرقمية

م	العبارة	درجة التوافر					الوزن النسبي	الانحراف المعياري
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق مطلقا		
1	ربط المحتوى الرقمي للوحدة بقواعد البيانات المختلفة.	ك	42	33	12	3	4.27	0.818
		%	46.7	36.7	13.3	3.3	-	
2	توفير نَظْم تُعْمَل على فلترة البحث داخل نَظْم التَّعليم الإلكتروني.	ك	40	31	13	6	4.17	0.915
		%	44.4	34.4	14.4	6.7	-	
3	تعدّد طرق وخيارات البحث داخل نَظْم التَّعليم الإلكتروني .	ك	38	31	15	6	4.12	0.922
		%	42.2	34.4	16.7	6.7	-	
4	توفير الخصوصيّة للبحث لكلّ مستخدم داخل نَظْم التَّعليم الإلكتروني	ك	43	29	18	-	4.28	0.779
		%	47.8	32.2	20.0	-	-	
المتوسّط العامّ للمحور							4.21	

بمستوى توافر كبير، وعبارة (تعدد طرق وخيارات البحث داخل نظم التعليم الإلكتروني) في المركز الأخير بوسط حسابي (4.12) وانحراف معياري (0.922) بمستوى توافر كبير، وبناء عليه يتضح أن المتوسط العام لأراء العينة على المحور العاشر: توفر الأنظمة خاصية البحث عن مختلف أنواع المحتويات الرقمية متوفر بصورة كبيرة من وجهة نظر العينة.

يتضح من تحليل جدول (19) السابق أن المتوسط العام لأراء العينة جاء بالموافقة على المحور العاشر: توفر الأنظمة خاصية البحث عن مختلف أنواع المحتويات الرقمية ودرجة الاهتمام به كانت كبيرة بوسط حسابي قدره (4.21) ونجد أن عبارة (توفير الخصوصية للبحث لكل مستخدم داخل نظم التعليم الإلكتروني) حصلت على أعلى متوسط بوسط حسابي قدره (4.28) وانحراف معياري قدره (0.779)

جدول (20) المحور الحادي عشر: توفر الأنظمة إمكانية الوصول من الأشخاص ذوي الإعاقة

العبارة	درجة التوافر		الوزن النسبي				الانحراف المعياري	
			غير موافق مطلقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	
توفير أدوات التّعليم الإلكتروني الخاصّة بالأشخاص ذوي الإعاقة	ك	50	22	15	1	2	4.30	0.941
	%	55.6	24.4	16.7	1.1	2.2		
توفير برامج ونماذج التّعليم الإلكتروني الخاصّة بنوع كلّ إعاقة	ك	44	26	14	1	2	4.21	0.942
	%	48.9	28.9	18.9	1.1	2.2		
توفير الكتب الإلكترونيّة والتي تتناسب مع نوع الإعاقة	ك	47	26	14	1	2	4.28	0.924
	%	52.2	28.9	15.6	1.1	2.2		
توفير بيئة تعليم إلكترونيّ داعمة للأشخاص ذوي الإعاقة تناسب قدراتهم.	ك	46	23	16	3	2	4.20	0.997
	%	51.1	25.6	17.8	3.3	2.2		
المتوسط العام للمحور								4.25

في المركز الأخير بوسط حسابي (4.21) وانحراف معياري (0.942) بمستوى توافر كبير، ويتضح أن المتوسط العام لأراء العينة على المحور الحادي عشر: توفر الأنظمة إمكانية الوصول من الأشخاص ذوي الإعاقة متوفر بصورة كبيرة من وجهة نظر العينة. النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على المحاور (11) للاستبيان مجملة وفقاً لترتيب الوزن النسبي من حيث توافر التطوير لوحدة التعليم الإلكتروني وفقاً لمعايير التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الإشراف التربوي.

يتضح من تحليل جدول (20) السابق أن المتوسط العام لأراء العينة جاء بالموافقة على المحور الحادي عشر: توفر الأنظمة إمكانية الوصول من الأشخاص ذوي الإعاقة ودرجة الاهتمام به كانت كبيرة بوسط حسابي قدره (4.25)، ونجد أن عبارة (توفير أدوات التعليم الإلكتروني الخاصة بالأشخاص ذوي الإعاقة) حصلت على أعلى متوسط بوسط حسابي قدره (4.30) وانحراف معياري قدره (0.941) بمستوى توافر كبير، بينما جاءت عبارة (توفير برامج ونماذج التعليم الإلكتروني الخاصة بنوع كل إعاقة)

جدول (21) يوضح استجابات أفراد العينة على الاستبيان مجمله ومحاوره الفرعية

م	المحور	المتوسط العام للمحور	درجة التوفر	الترتيب
1	توفير البنية التحتية اللازمة لتنفيذ برامج التعليم الإلكتروني.	4.02	كبيرة	11
2	ضمان خصوصية بيانات المستفيد.	4.35	كبيرة	4
3	توفير نظام دخول موحد وآمن.	4.42	كبيرة	1
4	توفير أنظمة للتحقق من هوية المستفيد.	4.06	كبيرة	10
5	توفير أنظمة إدارة التعلم والفصول الافتراضية والاختبارات الإلكترونية.	4.38	كبيرة	3
6	توفير أنظمة تحليل البيانات وإمكانية تتبع تفاعل المتعلم مع أقرانه، والمحتوى، والمعلم، وولي الأمر.	4.4	كبيرة	2
7	تدعم الأنظمة مختلف أنواع الأجهزة باختلاف أنظمة تشغيلها.	4.28	كبيرة	7
8	توفير تطبيقات على الهواتف الذكية لأنظمة التعليم والتدريب الإلكتروني.	4.35	كبيرة	5
9	وجود نظام تنبيهات إلكتروني لتنبيه المتعلم على المهام المطلوبة بشكل مستمر.	4.28	كبيرة	6
10	توفر الأنظمة خاصية البحث عن مختلف أنواع المحتويات الرقمية.	4.21	كبيرة	9
11	توفر الأنظمة إمكانية الوصول من الأشخاص ذوي الإعاقة.	4.25	كبيرة	8
	مجمّل الاستبيان	4.27	كبيرة	

رؤية وحدة التعليم الإلكتروني:

تتمثل رؤية الوحدة في تعزيز وتمييز التعليم الإلكتروني على المستوى المحلي والمستوى الإقليمي والدولي، والتغلب على مشكلات التعلم التقليدي.

رسالة وحدة التعليم الإلكتروني:

متابعة تنفيذ الخطة الاستراتيجية لوحدة التعليم الإلكتروني، وتطوير الخطط والاستراتيجيات في ضوء المتغيرات المحلية والإقليمية والدولية المتعلقة بالتغلب على مشكلات التعليم الإلكتروني، وتحديد جوانب القوة وكيفية الاستفادة منها، وجوانب الضعف وكيفية تحسينها، وتحديد الفرص وكيفية استغلالها والتغلب على المخاطر القيم: الشفافية-المحاسبية-الحوكمة-المرونة-الإبداع – الابتكار.

أهداف التصور المقترح

-إيجاد بيئة تعليمية تفاعلية من خلال تصميم وسائط متعددة تفاعلية تساعد على التفاعل بين المعلم والمتعلم .
-توفير الوسائط التعليمية المدعمة بالصوت – الصور – الفيديو – الرسوم – الخرائط.
-تقديم الدعم والموارد المالية لدعم البنية التحتية .
-إعداد المحتوى الرقمي التفاعلي الذي يساعد على خلق بيئة تعليمية تفاعلية.

المبررات الميدانية :

إن عملية التطوير هي عملية تغيير، وإحداث عملية التغيير بوحدة التعليم الإلكتروني وفقاً لمعايير التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الإشراف التربوي يأتي هذا التصور إلى رسم إطار يحدد المسار والمهام، ويعمل على تحقيق الأهداف وصولاً إلى تحسين وتطوير وحدة التعليم الإلكتروني،

ومن جدول (21) السابق يتضح أنّ درجة توافر التطوير لوحدة التعليم الإلكتروني وفقاً لمعايير التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الإشراف التربوي. كانت كبيرة، حيث بلغ المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة على الاستبيان مجمله من حيث التوفر (4.27). ويمكن تفسير نتائج الدراسة كما يلي: المحاور حسب الوزن النسبي لها على النحو التالي:

جاء المحور الثالث " توفير نظام دخول موحد وآمن " في الترتيب الأول من حيث أعلى درجة بين المحاور بوزن نسبي (4.42) وبدرجة توافر كبيرة، جاء المحور الأول "توفير البنية التحتية اللازمة لتنفيذ برامج التعليم الإلكتروني" في الترتيب الحادي عشر والأخير من حيث أقل درجة بين المحاور بوزن نسبي (4.02) وبدرجة توافر كبيرة، بما يشير إلى أفراد العينة كانت وجهة نظرهم التطوير لوحدة التعليم الإلكتروني وفقاً لمعايير التعليم الإلكتروني كان كبيراً في كلّ محاور الاستبيان.

وللإجابة عن السؤال الثالث: ما التصور المقترح لتطوير وحدة التعليم الإلكتروني وفقاً لمعايير التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الإشراف التربوي؟

قامت الباحثة ببناء التصور المقترح ويمكن توضيح خطوات بناء التصور المقترح كما يلي:

- 1-صياغة الرؤية والرسالة والقيم والأهداف.
- 2-تحديد مبررات التصور المقترح.
- 3-تحديد عناصر التحسين.
- 4-تحديد آليات التنفيذ ومتطلباته.
- 5-حصر التحديات التي قد تواجه التصور المقترح.

- القيام بالتقويم المستمر ومنه التحسين المستمر والتطوير.
- التحديات المتوقعة التي تعيق عملية التنفيذ:
- تزايد الطلب المجتمعي على التعليم الإلكتروني، مما يتطلب زيادة حجم الإنفاق وتوفير الدعم المالي.
- ارتفاع تكلفة التعليم الإلكتروني.
- ضعف المعلمين ونقص الخبرة لتوظيف التعليم الإلكتروني.
- عدم ضمان الجودة في التعليم الإلكتروني عبر الشبكات.
- مقاومة التغيير والقدرة على التكيف نتيجة التحول من النظام التقليدي إلى الإلكتروني.
- وجود بعض المشكلات التقنية مثل توافر الشبكة القوية للإنترنت والقدرة على الاتصال.

توصيات البحث :

- في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي:
- أن تولي الجهات المعنية الاهتمام بالتطوير؛ بتمية وتطوير المهارات التقنية للمتعلمين أثناء التعليم الإلكتروني.
 - ضرورة توفير الدعم المادي لتطبيق التعليم الإلكتروني.
 - تفعيل تطبيق النّصّور المقترح لتطوير وحدة التعليم الإلكتروني وفقاً لمعايير التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الاشراف التربوي.
 - تنظيم ورشات عمل تدريبية لتدريب المعلمين والمعلمات على استخدام وتوظيف معايير التعليم الإلكتروني.

المراجع

المراجع العربية :

- ابراهيم، مجدي عزيز. (2009). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. عالم الكتب: القاهرة .
- آل عثمان، منال بنت محمد عبد العزيز. (2016). مدى تطبيق معايير الجودة في إدارة التعليم الإلكتروني بجامعة الملك سعود من وجهة نظر القيادات وأعضاء هيئة التدريس. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 5 (9)، 1-23 .
- الخزاعلة، فاطمة أحمد. (2015). الاتصال وتكنولوجيا التعليم. دار أمجد للنشر والتوزيع. الأردن: عمان .
- الدروبي، لما ناظم. (2020). نموذج مقترح لتحسين منصات التعليم الإلكترونيّة التفاعلية في الجامعات السوريّة، مجلة العلوم التربوية والنفسية. 4 (2)، 120-137.
- سعداوي، نعيمة. (2020) التعليم الإلكتروني ودوره في زيادة كفاءة وفاعلية التعليم. مجلة رماح للبحوث والدراسات، (41)، 263-289 .

وعلى الرغم من ذلك التوجه إلا أنّ نتائج الدراسة أثبتت وجود قصور في وحدة التعليم الإلكتروني؛ حيث كشفت نتائج البحث عن عدم توفير البنية التقنية اللازمة لتنفيذ برامج التعليم الإلكتروني" والتي جاءت في الترتيب الحادي عشر والآخر من حيث أقل درجة بين المحاور في مجالات (توفير الموارد المالية لدعم البنية التقنية ، القدرة على تصميم الوسائط المتعددة التفاعلية ، القدرة على توفير الوسائط المتعددة التفاعلية، إعداد متطلبات المحتوى الرقمي بالتنسيق مع المختصين) مما يدل على اعتمادهم على الأساليب التقليدية، وضعف الاهتمام بالتجويد والتحسين، ووضع النّصّورات والرؤى المستقبلية؛ مما استدعى دعم ذلك التوجه والمساهمة في تقديم رؤى، وطرح أفكار ومعالجات، لتطوير وحدة التعليم الإلكتروني وفقاً لمعايير التعليم الإلكتروني للتعليم العام من وجهة نظر الإشراف التربوي.

تحديد عناصر التحسين:

تهدف الرؤية المستقبلية " النّصّور المقترح" إلى الاسترشاد بمعايير التعليم العام للتعليم الإلكتروني لعام (2020م) والتي يسعى النّصّور المقترح إلى تعزيز وتحسين المعايير التقنية للتعليم الإلكتروني للتعليم العام في المملكة العربية السعودية.

آليات تنفيذ النّصّور المقترح وتحديد متطلباته:

من خلال تحديد أهداف النّصّور المقترح ومن ثم التخطيط من أجل إنشاء وحدة للتعليم الإلكتروني ثم رسم آليات التنفيذ والتي تتمثل في الخطوات الآتية:

- 1- التخطيط الاستراتيجي: ويتم من خلال أن تتولى الوحدة وضع إطار تنفيذي يدعم تنفيذ الخطة الاستراتيجية لدمج وحدة التعليم الإلكتروني.
- 2-دراسة الأسباب التي تدعو لإنشاء وحدة التعليم الإلكتروني.
- 3-إعادة تنظيم الهيكل الإداري من أجل دمج وحدة تطوير التعليم الإلكتروني.
- 4-تشكيل لجنة للإشراف على هذه الوحدة وتكون مهامها وضع خطة التطوير كالتالي:

- وضع اللوائح المنظمة لعمل وحدة تطوير التعليم الإلكتروني.
- تشكيل الجهاز الإداري المساعد في وحدة تطوير التعليم الإلكتروني.
- تخصيص الموارد المالية من أجل انجاح وتعزيز وحدة التعليم الإلكتروني.
- وضع خطة لتدريب القائمين على التدريس في وحدة التعليم الإلكتروني.

المراجع الأجنبية:

- Aboud, F. (2020). The effect of E-Learning on EFL teacher identity, *International Journal of English Research*, 6 (2), 22-27 .
- Goyal, S, (2012). E-Learning: Future of Education, *Journal of Education and Learning*...6 (2) pp. 239-24.
- Kumar, R, Kush, A. (2006). E-Learning Emergence, *DESIDOC Bulletin of Information Technology*, 26(2), 19-24.
- Mahawar, S, Nandedkar, T. (2019). Student's perception towards Effectiveness of E-learning, *UNNAYAN: International Bulletin of management and Economics*, 189-194.
- Mohamed, A, Kumar, S, Saleh, Bshir Maina, Shuaibu, Aishatu. (2017). E-learning: A Tool for Enhancing teaching and learning in Educational Institutes, *International Journal Of Computer Science and Information Technologies*, Vol 8 (2), 217- 221.
- Pathak, S, Vyas, P. (2019). E-learning In Modern Digital Environment: Pragmatic Perspective of Education Institutions, *International Journal of Advance Innovation Research*, 6 (1), 46-49.
- Yuwono, K, Sujono, H, (2018). The Effectiveness of E-Learning: A Meta-Analyzing, *IQP conf, Journal of Physi*
- سيّد، أحمد محمد؛ الجمل عباس حلمي. (2012). أساليب التعليم والتعلم النشط، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع: القاهرة .
- شليبي، ممدوح جابر؛ المصري، إبراهيم جابر؛ أسعد، حشمت رزق؛ الدسوقي، منال أحمد. (2018). تقنيات التعليم وتطبيقاتها في المناهج، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع .
- العتيبي، عبد المجيد بن سلمى الويقي. (2019). معايير الجودة في أنظمة التعليم الإلكتروني، *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*، (7) ، 244-227 .
- العقاب، عبد الله بن محمد بن سليمان. (2019). المهارات التقنية اللازمة لبيئة التعليم الإلكتروني ومتطلبات تحقيقها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة العلوم التربوية*. (20). 90-15 .
- العمرى، عبد العزيز غازي. (2019). التعليم الإلكتروني، *المجلة العربية للآداب*، (6) 23-11 .
- قطيط، غسان يوسف. (2015). تقنيات التعلم والتعليم الحديثة، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- مازن، حسام الدين محمد. (2014). تكنولوجيا التربية مدخل لتكنولوجيا المعلوماتية، العلم والإيمان للنشر والتوزيع: القاهرة .
- المركز الوطني للتعليم الإلكتروني. (2020). معايير التعليم الإلكتروني للتعليم العام بالمملكة العربية السعودية .
- المقرن، نوره بنت أحمد بن عبد الله. (2019). أثر التعليم الإلكتروني باستخدام نظام إدارة التعلم إدمودو (Edmodo) على تحصيل طلاب الصف الأول ثانوي في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات واتجاههم نحو التقنية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 8 (1) ، 136-118 .

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal of Educational Research and Development

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



The reality of using the Madrasati platform in light of the Corona pandemic from the point

واقع استخدام منصة مدرستي في ظلّ جائحة كورونا من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية

Hanan Abduljalil Najmuldeen
University of Jeddah - KSAد. حنان عبد الجليل نجم الدين
جامعة جدة – المملكة العربية السعودية

hnajmaldeen@uj.edu.sa

KEY WORDS

COVID-19, social studies teachers, the reality of distance education, educational platforms.

الكلمات المفتاحية

فايروس كورونا، معلمات الدراسات الاجتماعية، واقع التعليم عن بُعد، المنصات التعليمية

ABSTRACT

مستخلص البحث:

The study aimed to identify the reality of using the Madrasati platform in light of the Corona pandemic from the point of view of social studies teachers in Jeddah. The researcher used the descriptive approach and prepared a two-axis questionnaire that was distributed electronically to a sample of 539 social studies teachers who teaches on the My School platform. In all three stages (elementary, intermediate, and secondary) they were chosen by the random stratified method, and the results showed that the reality of using the platform from the sample point of view is the effectiveness of the platform in teaching and learning, with an average of 2.64. Moreover, the teachers reported that (it has proven its effectiveness against all expectations) and the phrase (The Ministry has continued providing technical support to ensure the progress of the educational process on the Madrasati platform) gained 76.4%, and the percentage of those who agreed on the positives of the platform were 65.7%, while the percentage of those who agreed to the negatives were 54.96%, and among the most important advantages reported by the teachers by 90.5% (that it helps in developing the skill of using Technology among female teachers) followed by the phrase (distance education led to the development of self-learning skill among teachers (YouTube, blogs) by 85.2%, while the negatives were The phrase (teachers are forced to re-create some duties because they do not appear to students) at 64.9%, followed by the phrase (the presence of the teacher's civil registry number on the platform) at 58.8%. The researcher recommended the need to improve and develop the Madrasati platform.

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام منصة مدرستي في ظلّ جائحة كورونا من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بجدة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، و أعدت الباحثة استبانة من محورين تم توزيعها إلكترونياً على عينة بلغ عددها 539 معلمة من معلمات الدراسات الاجتماعية اللاتي يدرّسن عبر منصة مدرستي في جميع المراحل الثلاث (الابتدائية ، المتوسطة ، الثانوية) ، تم اختيارهن بالطريقة الطبقيّة العشوائية ، وأظهرت النتائج أنّ واقع استخدام المنصة من وجهة نظر العينة هو فعالية المنصة في التعليم والتعلم وبمتوسط عام 2.64 ، وأفادت المعلمات بأنّه (خالف التوقعات وأثبت فاعليته) وحصلت عبارة (توفر الوزارة الدعم الفني المستمر لضمان سير العملية التعليمية على منصة مدرستي) بنسبة 76.4%، وقد بلغت نسبة اللاتي وافقن على إيجابيات المنصة 65.7% ، أما نسبة اللاتي وافقن على السلبيات 54.96% ، ومن أهم الإيجابيات أفادت المعلمات بنسبة 90.5% (أنّها تساعد في تنمية مهارة استخدام التقنية لدى المعلمات)، تليها عبارة (أدى التعليم عن بُعد الى تنمية مهارة التعلم الذاتي لدى المعلمات (اليوتيوب، المدونات) بنسبة 85.2%، أما السلبيات فقد حصلت عبارة (تضطر المعلمات إلى إعادة إنشاء بعض الواجبات بسبب عدم ظهورها للطالبات) على 64.9% ، تليها عبارة (وجود رقم السجل المدني للمعلمة في المنصة) بنسبة 58.8% . وأوصت الباحثة بضرورة تحسين وتطوير منصة مدرستي.

المقدمة

سعت المملكة العربية السعودية لتسخير كافة القطاعات الحكومية وحتى القطاع الخاص لخدمة المواطن والمقيم في ظلّ جائحة كورونا (COVID-19)، وقّمت كلّ ما يلزم للتغلب على التّحدّيات التي تواجه العالم كلّ بالطريقة التي تضمن استمرار دورة الحياة الطبيعيّة بجوانبها: تجارية وصناعيّة، وتعليميّة، وحيويّة، تعكس قدرتها على التّخطيط الاستراتيجي والدقة في توقّع المخاطر.

وأشادت بالتّجربة السّعودية في التّعليم عن بُعد ست هيئات عالميّة مستقلّة، ليكون خير دليل على نجاحها في التّحوّل الإلكترونيّ السّريع، وفي ضمان استمرار التّعليم، وحفاظاً على سلامة الطّلاب والطّالبات، وأشارت إلى أنّ حكومة المملكة العربيّة السّعودية استخدمت خيارات متعدّدة كانت قادرة على تقديم حلول خلال وباء كورونا Saudi Press [WAS](2020).

ومن تلك الهيئات التي أشادت بدور المملكة ذلك التقرير الذي نشرته منظّمة الأمم المتحدة للتّربية والعلم والثّقافة (اليونسكو) على موقعها الرّسمي؛ وهو يشيد بدور المملكة إقليميّاً وعالميّاً في إدارة الأزمة، وجهودها الاستثنائيّة لتخفيف الآثار المترتّبة عليها، وبما يحقّق ضمان استمرار العمليّة التعليميّة عن بُعد لأكثر من سبعة ملايين طالب وطالبة في التّعليم العامّ والجامعيّ والتّدريب، والحفاظ على سلامتهم.

ويتناول التقرير قصّة النّجاح التي تحقّقت بالانتقال السّريع من التّعليم حضوريّاً إلى التّعليم عن بُعد، خلال عشر ساعات من قرار تعليق الدّراسة في شهر مارس الماضي، وبدء قنوات عين ببث الدّروس فضائيّاً، حيث وصل عددها فيما بعد إلى 20 قناة، وأرشفة موادها على اليوتيوب، وحصدت مشاهدات وصلت إلى أكثر من 61 مليوناً، إلى جانب منظومة التّعليم الموحّدة التي حقّقت 19 مليون زيارة، كما سجّلت بوابة عين الإثرائيّة أربعة ملايين جلسة تعليميّة لمليون مستخدم، وتطبيق الرّوضة الافتراضيّة التي استفاد منه 265 ألف طفل في المملكة، كذلك ما سجّله التّعليم الجامعيّ من مليوني فصل افتراضي في 27 جامعة حكوميّة، وأكثر من ستة ملايين حلقة نقاش (وكالة الأنباء السّعودية) [واس 2020]

ومع بداية العام الدّراسي الجديد ونظراً لاستمرار جائحة كورونا، وحرصاً على سلامة الطّلاب والطّالبات قرّرت وزارة التّعليم أن يكون التّعليم عن بُعد لمدة سبعة أسابيع بدءاً من الفصل الأول ثم يتمّ تقييم الوضع بالاستمرار في التّعليم عن بُعد أو العودة إلى التّعليم الحضوري، وتمّ اعتماد منصّة مدرستي الإلكترونيّة Microsoft Teams لتكون بمثابة الفصول الافتراضيّة لطّلاب التّعليم العامّ، ومنصّة Black Board للطّلاب المرحلة الجامعيّة، وتنوّعت المنصّات

الإلكترونيّة لدى باقي المؤسّسات التعليميّة في المملكة من مدارس أهليّة وجامعات وغير ذلك، ومعظم هذه المنصّات توفّر الفصول الافتراضيّة المتزامنة وغير المتزامنة. وتمّ تدريب أكثر من مليون ومتّبي ألف متدرّب ومتدربة من خلال ما يقارب 10 آلاف برنامج تدريبيّ عن بُعد، من بينهم 435 ألف متدرّب ومتدربة دُرّبوا على منصّة مدرستي من خلال 2500 برنامج تدريبيّ ("وزير التّعليم: منصّة مدرستي"، 2020).

وقد أقيمت العديد من المؤتمرات والملتقيات الافتراضيّة أثناء الجائحة بعضها تناول التّعليم عن بُعد وبعضها تناول موضوعات مختلفة منها المؤتمر الدّولي في ليبيا، التّعليم الإلكترونيّ في زمن كورونا: التّحدّيات والحلول يوم 23 أبريل، وفي السّعودية المؤتمر الدّولي لتقويم التّعليم والتّدريب تجويد نواتج التّعلّم ودعم النّمو الاقتصاديّ، من 14-15 أكتوبر، ثمّ مؤتمر اليونسكو للتّعلّم الرّقميّ الحلول المبتكرة للتّعليم عن بُعد لإعادة البناء بطريقة أنجع، من 12-14 أكتوبر، وفي السّعودية المؤتمر الدّولي لمستقبل التّعليم الرّقميّ في الوطن العربيّ، من 30 أكتوبر - 2 نوفمبر، وقد أوصت المؤتمرات التي تناولت التّعليم عن بُعد والتّعليم الرّقميّ العمل على نشر ثقافة التّعليم الإلكترونيّ في المجتمع والاستفادة من المنصّات الإلكترونيّة الافتراضيّة الأكثر ملائمة للعمليّة التعليميّة.

مشكلة الدّراسة

على الرّغم من الجهود المستمرة التي قامت بها وزارة التّعليم إلا أنّ التّعليم عن بُعد حدث بشكل طارئ وسريع مما قد يعرّضه لكثير من الجدل والانتقادات منها وبالتّأكيد أنّ له إيجابيّات وسلبيّات؛ ومن تلك السلبيّات صعوبة تنميّة المهارات اليدويّة لدى الطّلاب الصّغار، وضعف شبكة الإنترنت، وعدم التّدريب الكافي للمعلّمين والهيئة الإداريّة وعدم وجود تفاعل صفّيّ بين المعلّمين والطّلاب (زربان، 2020).

ومن ملاحظات الباحثة للمجتمع من حولها فيما يدور ويكتب ويُقال عن إيجابيّات وسلبيّات منصّة مدرستي فأجرت الباحثة مقابلة هاتفية مع خمس معلّمت من مدرّسين عبر منصّة مدرستي في تخصّص الدّراسات الاجتماعيّة وذلك من أجل استطلاع رأيهن حول المنصّة وقد أيدت المعلّمت هذه السلبيّات وأضفن بعض السلبيّات من أهمّها: عدم امكانيّة التأكّد من حضور الطّالبات حيث إنّ بعض الطّالبات تحضر بدلاً عنهن الأمّ، كما أنّه يصعب التمييز بين الطّالبات من حيث التّحصيل في درجة الاختبار، أمّا الإيجابيّات فهي كثيرة منها ما وصفت به إحدى المعلّمت تجربة التّعليم عن بُعد بأنّها عبارة عن دورة مكثّفة أدّت إلى إتقان المعلّمت كثيراً من المهارات في مجال التّقنيّة التي ربما لم ولن تتقنها المعلّمت في حال عدم وجود الممارسة لاستخدام المنصّة.

أسئلة الدراسة

1. ما واقع استخدام منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية؟
 2. ما هي إيجابيات وسلبيات منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية؟
- واقع الإطار النظري**
- حالة الأشياء كما هي موجودة، وكما وجد حولنا، وما وجد فعلا في مقابل الخيال والوهم، يقال الواقعي على ما يكون راهنا أو معطى ويفيد الأشياء كما هي لا كما يمكنها أن تكون ("واقع").

وتعرف الباحثة بالواقع الحقيقي أو الفعلي لاستخدام منصة مدرستي من حيث الإمكانيات والإيجابيات والسلبيات.

منصة مدرستي

هي منصة تم إطلاقها في عام 2020 من وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بسبب أزمة انتشار فيروس كورونا من أجل استقرار العملية التعليمية، وهي منصة منظومة التعليم الموحد سابقاً (يوسف، 2020).

هي منظومة التعليم الافتراضي التي وفرتها وزارة التعليم بعد الإعلان ببدء التعليم عن بعد وهي تتيح إمكانية إنشاء الفصول الافتراضية والواجبات والأنشطة والاختبارات وتقديم عبر Microsoft Teams.

جائحة كورونا

عرفتها منظمة الصحة العالمية (2020) بأنها: سلاطة واسعة من الفيروسات التي قد تسبب المرض للحيوان والإنسان وهي تسبب أمراضاً تنفسية تترافق حداثها من نزلات البرد الشائعة إلى الأمراض الأشد وخامة مثل متلازمة الشرق الأوسط التنفسية (ميرس) والمتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة (سارس). ويسبب فيروس كورونا المكتشف مؤخراً مرض (COVID-19).

تأثير جائحة كورونا على التعليم في العالم

الصحة والتعليم؛ كانا وما زالا أكثر أمرين امتحنت قوتهما وأداءهما جائحة كورونا في كل دول العالم، فهما أكثر ما يتعلّق بحياة الإنسان بشكل مباشر ويؤثر في استقرار الدول ونماها. كانت الصحة أولوية فرض لأجلها الحظر الصحي والتباعد الاجتماعي وتغيّرت معها أنماط كثيرة في التعاطي مع الحياة ومنها التعليم الذي تحوّل بالكامل للتعليم الافتراضي عن بعد. وفقاً لليونسكو، حتى 14 أبريل، أغلقت 188 دولة حول العالم المدارس في جميع أنحاء العالم، مما أثر على أكثر من 1.6 مليار متعلّم وتمثّل أكثر من 91% من إجمالي المتعلّمين المسجلين. ولم يسبق للعالم أن شهد مثل هذا التأثير وأصبح النظام التعليمي يواجه تحديات غير مسبقة تستدعي تغيير العديد من الممارسات والمفاهيم والأساليب التعليمية في الفترة القادمة (قناوي، 2020).

وبما أنّ مشروع منصة مدرستي مشروع وطني مستمر وليس لمرحلة مؤقتة فقد أشار وزير التعليم إلى أنّ "التعليم المدمج بين التعليم الحضوري والتعليم عن بعد سيكون ذا أهمية في المرحلة المقبلة، عداً التعليم -عن بعد- خياراً استراتيجياً للمستقبل، مما يتطلب استمرار العمل على تطويره، وتبني ثقافة التغيير داخل المجتمع للتعامل مع البيئة التعليمية الإلكترونية" ("وزير التعليم: منصة مدرستي"، 2020).

وقد أوصت الدراسات السابقة التي تناولت تجربة التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا باستقصاء جوانب القصور في عملية التعليم عن بعد لتطوير منظومة التعليم عن بعد وضرورة الاهتمام بتطوير البنية التحتية والتكنولوجية الداعمة للتعليم عن بعد والتوظيف الفعال لأنظمة التعليم عن بعد والاهتمام بحوكمتها منها دراسة (الحوشان، 2020) ودراسة Lassoued, et al 2020

وأوصى مؤتمر تأكيد الخطّة المستقبلية (2020) الذي أقيم في الولايات المتحدة، باستخدام استراتيجية التعليم المدمج بجميع المراحل التعليمية، فالتعليم المدمج يجمع بين مزايا التعلم الإلكتروني من جهة ومزايا التعلم التقليدي المباشر من جهة أخرى.

يتضح مما سبق أنّنا في حاجة لتطوير المنصة واستحداث معامل افتراضية للمواد التطبيقية؛ للقضاء على السلبيات وحتى يتم تقييم منصة مدرستي بالشكل العلمي الصحيح مما شجّع الباحثة على القيام بدراسة تصف واقع استخدام منصة مدرستي في ظلّ جائحة كورونا من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة

1. قد تفيد المختصين في تقنية المعلومات القائمين على منصة مدرستي لتطوير وتحسين المنصة في حال الاستمرار في التدريس من خلالها.
2. تعطي تغذية راجعة للمسؤولين في وزارة التعليم عن سير العملية التعليمية عبر المنصة.
3. قد تفيد المسؤولين في وزارة التعليم لمعرفة الإيجابيات لتعزيزها، ومعرفة السلبيات لإيجاد حلول لها.

أهداف الدراسة

1. التعرف على واقع استخدام منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية.
2. التعرف على إيجابيات وسلبيات منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية.

التعليم عن بُعد

هو نقل العلم عن طريق الإنترنت وهو يتيح إمكانية استقبال الدروس والمحاضرات من مصدر بعيد عن مكان المحاضرة بنفس السرعة وفي نفس زمن التنفيذ ويستطيع نظام التعليم عن بُعد من بث الدروس والمحاضرات الحية أو المسجلة بكفاءة عالية (مصطفى، 2005).

لقد حول الوباء طرق التدريس التقليدية في الفصول الدراسية إلى نظام تعليمي قائم على التكنولوجيا، على الرغم من أن التعليم عبر الإنترنت لا يمكن أن يحل محل التعليم في الفصول الدراسية بسبب الطبيعة الشخصية للاهتمام والتفاعلات وجهاً لوجه، إلا أنه يمكن اعتباره مكملاً فعالاً (Thevanloor, 2020).

أشار مطاوع والخليفة (2018) إلى بعض الإيجابيات والسلبيات للتعليم عن بُعد وهي كالتالي:

إيجابيات التعليم عن بُعد ومميزاته

1. يعمل على تخطي جميع الحواجز والعقبات التي تحول دون وصول المادة العلمية إلى المتعلم.
2. توسيع مدارك المتعلمين من خلال وجود الروابط والوسائط ذات العلاقة بالاهتمامات العلمية.
3. سرعة التطوير والتغيير، وسهولة وجاذبية تنفيذه عبر الوسائط المتعددة من خلال الإنترنت.
4. يعتمد على أسلوب التعلم الذاتي، الذي يتيح للمتعمّل الوقت الكافي للسير في تعلمه، وفقاً لسرعته .
5. يضيف حيوية على الموقف التعليمي بشكل يجعل المتعلم في حالة مستمرة من تركيز الانتباه.
6. تسهم التقنية في تحسين مستوى جودة المنهج الإلكتروني بدرجة كبيرة.

7. يكسب المتعلمين العديد من المهارات اللازمة للتعامل مع التقنية الحديثة، ومنها استخدام الحاسوب والتعامل مع البرامج والكتب الإلكترونية وغيرها.

سلبيات التعليم عن بُعد

1. اعتماد بعض المتعلمين على النسخ واللصق بدون قراءة المعلومات التي نسخوها من المواقع الإلكترونية مما يقلل من جدوى تعلمهم.
2. الجمع السريع للمعلومات من دون اجتهاد في القراءة والتحليل الناقد، مما يحد من الفائدة المرجو تحقيقها من تعلم المنهج الإلكتروني.
3. العزلة الاجتماعية للمتعلم.
4. تعرّض المتعلم لأضرار الإفراط وسوء استخدام التقنية وما يترتب على ذلك من تبعات صحية.
5. ارتفاع كلفة إعداد المناهج الإلكترونية المتميزة.

المنصات الإلكترونية للتعليم

تعرفها الباحثة بأنها: بيئة تعليمية تفاعلية توظف تقنية الويب ، وعادة تكون غير مجانية تقوم المؤسسة التعليمية

بدفع تكاليفها وليس الطلاب ، وتمكن المعلمين من شرح الدروس المتزامنة (مباشرة) وتوفير الدروس غير المتزامنة (المسجلة) وإنشاء الواجبات وتطبيق الأنشطة التعليمية، وتحتوي على أدوات شبيهة بالأدوات التي يستخدمها المعلم في الفصل العادي من خلال تقنيات متعددة مثل السبورة وأدوات التعزيز، ويمكن مشاركة المحتوى العلمي من المعلم ومن الإنترنت مثل الفيديوهات والصور وتصفح وزيارة المواقع المختلفة مما يساعد على تنمية التعلم الذاتي وتحقيق الأهداف والمخرجات بجودة عالية، ومن المنصات التي تم استخدامها خلال جائحة كورونا في المدارس Google Classroom و Classera ، وفي الجامعات Black Board ، منصة مدرستي. Microsoft Teams

الدراسات السابقة

في الجزائر قامت عماري (2020) بدراسة وصفية تحليلية لمنصة التعليم عن بُعد بجامعة بو مرداس بهدف معرفة مدى فاعلية آليات التعليم الإلكتروني في الجامعة لتجاوز أزمة كورونا بشكل فعال وتوصلت الدراسة إلى وجود نتائج إيجابية حول التعليم الإلكتروني، أما العقبات فهي ضعف شبكة الإنترنت خاصة في المناطق النائية وفي أوقات الذروة، وأن معظم ما تم تقديمه هو تعليم غير متزامن ودروس مسجلة، مع غياب التصميم الرقمي للدروس رغم أهميته في جذب وتشويق المتعلم.

وفي الرياض قامت الحوشان (2020) بدراسة هدفها تقييم تجربة التعليم عن بُعد في ضوء جائحة كورونا باستخدام نموذج القرارات المتعددة (CIPP) وذلك من خلال تقييم السياق، والمداخلات، والعمليات والمخرجات لتجربة التعليم عن بُعد من وجهة نظر طلاب وطالبات مرحلة البكالوريوس في الجامعات السعودية، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة تم تطبيقها على عينة عشوائية بسيطة مكونة من 502 طالب وطالبة وتوصلت الدراسة إلى أن محور المداخلات كان أعلاها تحقيقاً بدرجة عالية 3.52 ، يليه المخرجات بدرجة متوسطة 3.39، والعمليات بدرجة متوسطة 3.26 وتقييم السياق بدرجة متوسطة 3.23.

وفي غزة قام الرنتيسي (2020) بدراسة هدفها التعرف على معوقات تطبيق التعليم عن بُعد في ظل جائحة كورونا في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين، واستخدم المنهج الوصفي، وطبق استبانة على عينة الدراسة التي تكونت من 366 معلماً، وأظهرت نتائج الدراسة أن معوقات التعليم عن بُعد كانت بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي 13.4 وبنسبة مئوية 83 %، وأشارت النتائج أن المعوقات المتعلقة بالمعلمين جاءت بالمرتبة الأولى، تلتها المعوقات التقنية، ثم المعوقات المتعلقة بالطلبة،

وقد جاءت المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية في المرتبة الأخيرة.

وفي الأردن قامت محمود (2020) بدراسة هدفها تقييم واقع التعليم وقياس مدى استفادة الطلبة من تجربة التعليم عن بُعد وانخراطهم بها، والتحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات من استخدام نظام التعليم عن بُعد في ظلّ جائحة كورونا بهدف تحسين تجربة التعليم عن بُعد؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ اتباع المنهج الوصفي باستخدام الاستبانة، وتكوّنت العينة من 90 مديراً ومديرة و 320 معلماً ومعلمة ومن 169 طالباً وطالبة من محافظة الزرقاء، وتوصّلت الدراسة إلى أنّ استفادة الطالب من نظام التعليم عن بُعد جاءت متوسطة، في حين أنّ التكرارات والنسب المئوية لاستجابة مديري المدارس والمعلمين والطلبة حول التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات والطلبة ومديري المدارس تشير إلى أعلى تحدٍ، تليها العبارة السادسة التي تشير إلى سهولة الغش أثناء الاختبارات عبر التعليم عن بُعد بنسبة 91.9%.

وفي الكويت قام صفر (2020) بدراسة هدفها التعرف إلى المعوقات التي حالت دون التمكن من مواصلة تأمين خدماتها التربوية الأساسية للطلاب في البيئة الافتراضية وفق استراتيجيات التعليم عن بُعد، أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتمّ تصميم استبانة لتحديد المعوقات في ثلاثة مجالات: المجال اللوجستي، الأكاديمي، الإداري، وتكوّنت العينة من 495 عضواً من جامعة الكويت وأظهرت النتائج أنّ المعوقات بمجالاتها الثلاثة لها درجة كبيرة وحصلت المعوقات الإدارية على درجة تأثير عالية، تليها المعوقات الأكاديمية ثمّ المعوقات اللوجستية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الجنس والجنسية والتخصص ونوع الكلية.

وفي ماليزيا قام انا وآخرون (2020) ANA et al بدراسة وصفية مسحية على الطلاب المنتشرين في جامعات مختلفة في إندونيسيا وماليزيا فيما يتعلق بأنظمة التعلم الإلكتروني أثناء تفشي COVID-19، تمّ استخدام طريقة مسح مقياس ليكرت مع إجمالي 136 طالباً مشاركاً من مؤسسات التعليم العالي، وأظهرت النتائج أنّ الطلاب يعرفون التعلم الإلكتروني كنظام للتعلم عن بُعد في التعامل مع فيروس كورونا، وأعرب 51% عن موافقتهم على إعداد التعلم الإلكتروني، وصرح 38% بالحياد في تخطيط التعلم الإلكتروني، وصرح 68% محايد في تقييم تنفيذ التعلم الإلكتروني.

وفي العالم العربي قام ليسويد وآخرون Lassoued et al (2020) بدراسة هدفها الكشف عن معوقات تحقيق الجودة في التعلم عن بُعد خلال جائحة فيروس كورونا-COVID

19 واستندت إلى عينة كبيرة من أساتذة وطلاب جامعات في الوطن العربي (جزائري، مصري، وفلسطيني، وعراقي) كان الهدف الأساسي من هذا البحث هو استكشاف الطرق المختلفة التي تابع بها الطلاب دراستهم في المنزل أثناء تعليق الدراسة، واستخدم الباحثون منهجاً وصفيّاً من خلال استبيان مع عينة من 400 أستاذ أو 600 من الطلاب وتشير النتائج إلى أنّ الأساتذة والطلاب واجهوا عقبات ذاتية، وعقبات تربوية وفنية ومالية أو تنظيمية.

وقام علاّم (2020) Allam بدراسة هدفها معرفة التحديات التي تواجه الطلاب والمعلمين اتبعت المنهج النوعي، وتمّ جمع البيانات من مصادر ثانوية مثل الصحف والمجلات المختلفة في الآونة الأخيرة إلى جانب مقابلات مصغرة مع طلاب الجامعات الخاصة الذين يدرسون في مواضيع مختلفة عبر الهاتف، وأظهرت النتائج أنّه على الرغم من أنّ التعليم عبر الإنترنت يواجه عدداً من التحديات للطلاب والمعلمين إلا أنّه يمكن للذين يتعاملون مع كلّ هذه التحديات بعناية، أن تتاح لهم الفرصة لخلق جو إيجابي في مجال التعليم كتعلم تعليمي بديل يؤدي إلى نتائج إيجابية من جميع النواحي.

وفي إقليم الباسك قام بورتيلو وآخرون (2020) Portillo et al بدراسة هدفها قياس التصور الذي كان لدى المعلمين حول أدائهم عندما أُجبروا على تنفيذ التعليم عن بُعد بسبب جائحة COVID-19، باستخدام المنهج والوصفي وتمّ جمع البيانات باستبيان للمعلمين في كلّ مرحلة تعليمية (مرحلة ما قبل المدرسة، والتعليم الابتدائي والثانوي، والتدريب المهني، والتعليم العالي) وبلغ عدد العينة 4586 معلماً، وأظهرت النتائج أنّ أكبر الصعوبات هي أوجه القصور في تدريبهم على المهارات الرقمية بالإضافة إلى الفجوة بين المعلمين على أساس الجنس، والعمر، ونوع المدرسة، ثم انخفاض الكفاءة التكنولوجية في المستويات التعليمية الأدنى، وهي الأكثر ضعفاً في التدريس عن بُعد. وفي ألمانيا قام أولاف (2020) Olaf بدراسة استطلاعية لمعرفة آثار جائحة Covid-19 على التدريس والتعلم في جامعات ألمانيا وما إذا كانت الممارسة الحالية للتعليم عن بُعد في حالات الطوارئ عبر الإنترنت ستؤدي إلى تسريع رقمته التدريس والتعلم باستخدام المنهج الوصفي، وتكوّنت العينة من 296 من الأساتذة وأظهرت النتائج أنّ 74% من المحاضرين ذكروا أنّ عبء العمل لديهم كان أعلى أو أعلى بكثير مقارنة بالتدريس المباشر، كما أنّ 19% يرغبون في استمرار التدريس عبر الإنترنت بالكامل لفصل الشتاء 2021، ويفضل 42% منهم التدريس جزئياً عبر الإنترنت والفصول الدراسية.

وفي إندونيسيا قام راسميتاديلّا وآخرون Rasmitadila et al (2020) بدراسة تكشف تصورات المعلمين في المدارس

(326)، المدارس المتوسطة (307) المدارس الثانوية (336) (مركز احصائيات التعليم، 1442). وتم أخذ عينة طبقية عشوائية منهم عن طريق السجلات الموجودة لدى مشرفات معلمات الدراسات الاجتماعية في مدينة جدة من مركز تعليم شمال جدة، ومركز تعليم وسط جدة، ومركز تعليم جنوب شرق جدة، ومركز تعليم جنوب غرب جدة، وتم إرسال رابط الاستبانة الالكترونية عن طريق مشرفة كل مركز من المراكز السابقة عن طريق الواتس اب، والجدول (1) يوضح عدد أفراد العينة:

جدول (1): توزيع عينة الدراسة على المراحل الثلاثة

المرحلة	العدد	النسبة %
الابتدائية	194	36.0
المتوسطة	164	30.4
الثانوية	181	33.6
المجموع	539	100

إجراءات وأداة الدراسة الاستبانة الالكترونية

تم جمع البيانات عن طريق استبانة من صياغة الباحثة.

الهدف من الاستبانة

معرفة واقع استخدام منصة مدرستي والايجابيات والسلبيات لهذه المنصة بعد استخدام المعلمات لها لمدة 3 أشهر وهي مدة كافية لمعرفة واقع المنصة والايجابيات والسلبيات لاستخدامها.

صياغة عبارات الاستبانة

تمت صياغة عباراتها بالرجوع إلى الأدبيات المتعلقة بالتعليم عن بُعد والمنصات الالكترونية، وبعد إجراء مقابلات مع عدد خمس معلمات بهدف معرفة الواقع والايجابيات والسلبيات، صاغت الباحثة المقياس في صورته الأولية، وتكون المحور الأول من أسئلة مغلقة وسؤال مفتوح في آخر المحور لكتابة وجهات نظر أخرى لم يرد ذكرها في الاستبانة، أما المحور الثاني فهو عبارة عن أسئلة مغلقة لمعرفة إيجابيات وسلبيات المنصة وتنتهي بسؤال مفتوح لكتابة إيجابيات وسلبيات لم تذكر في الاستبانة.

الضبط العلمي للاستبانة

تم التأكد من صدق الاستبانة باستخدام الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي.

الابتدائية بعد تطبيق أحد البرامج المتقدمة في إندونيسيا تسمى مدرسة من المنزل أثناء وباء- COVID-19 تم جمع البيانات من خلال المسوحات والمقابلات شبه المنظمة مع 67 معلم صف في المدارس الابتدائية في خمس مقاطعات ، باستخدام المنهج النوعي وأظهرت النتائج نجاح التعلم عبر الإنترنت في إندونيسيا خلال فترة الجائحة من خلال استعداد التكنولوجيا بما يتماشى مع المناهج الإنسانية الوطنية، والدعم والتعاون من جميع أصحاب المصلحة ، بما في ذلك الحكومة، والمدارس، والمعلمين، وأولياء الأمور، والمجتمع.

وفي هولندا قام فان وآخرون (2020) van et al بدراسة قارنت تصورات المعلمين فيما يتعلق بتوقعات التدريس عبر الإنترنت (قبل الانتقال إلى التدريس عن بُعد) والخبرات (بعد شهر من التدريس عبر الإنترنت) بعد أن تم تحويل دروسهم عن بُعد عبر الإنترنت في فترة زمنية قصيرة وتكونت العينة من 200 معلماً هولندي، وأظهرت النتائج تغييراً كبيراً في نظرة المعلمين فيما يتعلق بقراراتهم لتطبيق التكنولوجيا في دروسهم في حقبة ما بعد كورونا ، وكانت هناك فروق تبعاً لخبراتهم السابقة في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وخبرتهم، كما تناولت الإيجابيات والسلبيات.

التعليق على الدراسات السابقة

معظم الدراسات كان هدفها تقويم تجربة التعليم عن بُعد أثناء تفشي فيروس كورونا عدا دراسة الحسين (2020) حيث كان هدفها التعرف على دور معلمي الدراسات الاجتماعية في النوعية بفيروس كورونا ، وأتبعت جميعها المنهج الوصفي عدا دراسة (Rasmitadila et al (2020 Allam (2020) حيث أتبعت المنهج النوعي، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، أما العينة فكانت متنوعة بين معلمين ومعلمات وطالب وطالبات، أو أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وتشابه الدراسة الحالية مع هذه الدراسات من حيث الهدف، والمنهج، والأداة المستخدمة، عدا أن العينة من معلمات الدراسات الاجتماعية.

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، الذي أشار إليه مطاوع والخليفة (2019) بأنه "يصمم لتحديد الحقائق المتعلقة بالموقف الزاهن، ولتوضيح جوانب الواقع بمسحها ووصفها وصفاً تفسيرياً بدلالة الحقائق المتوافرة، وهذا المنهج يعتمد على دراسة الواقع كما هو، ويهتم بوصفه وصفاً دقيقاً إما كمياً أو نوعياً" (ص21).

مجتمع وعينة الدراسة

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع معلمات الدراسات الاجتماعية (تاريخ وجغرافيا) في مدارس البنات بمدينة جدة في جميع المراحل والبالغ عددهن في المدارس الابتدائية

•الصدق الظاهري للاستبانة

تم التأكد من صدق الاستبانة عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين (5) من ذوي الخبرة والاختصاص، من خبراء التربية بجامعة جدة؛ وذلك لإبداء رأيهم وملاحظاتهم حول ملاءمة عبارات الاستبانة لغرض الدراسة من حيث:

- مدى سلامة الصياغة اللغوية لكل عبارة.

-إضافة ملاحظات أخرى يراها المحكمون ضرورية حتى يتم تقدير مدى صدق وشمولية العبارات للغرض الذي أعدت من أجله.

-عبارات يمكن إضافتها أو حذفها أو تعديلها. وبناءً على آراء المحكمين حول مدى مناسبة الأداة لأهداف الدراسة، ووفقاً لملاحظاتهم ومقترحاتهم تم التعديل على العبارات، وإضافة وحذف بعضها ليصبح عدد عبارات الاستبانة (28) عبارة، مقسمة إلى محورين: المحور الأول واقع التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا وعدد عباراته 14

عبارة، والمحور الثاني إيجابيات وسلبيات منصة مدرستي وعدد عباراته 14 عبارة، وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية .

•صدق الاتساق الداخلي

تم تطبيق الاستبانة إلكترونياً على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمة بمدينة جدة ولحساب صدق الاتساق الداخلي قامت الباحثة بعمل صدق العبارات بحساب الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة (أداة الدراسة) وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficients) بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، كما في الجدول رقم (2):

جدول (2): معاملات ارتباط بين كل عبارة من عبارات للاستبانة والدرجة الكلية

للمحور الذي تنتمي إليه

المحور الثاني إيجابيات وسلبيات منصة مدرستي					المحور الأول واقع استخدام منصة مدرستي أثناء جائحة كورونا			
معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
0.61**	15	0.51**	8	0.46**	1	0.70**	8	0.57**
0.55**	16	0.47**	9	0.53**	2	0.66**	9	0.563**
0.54**	17	0.54**	10	0.44**	3	0.62**	10	0.64**
0.59**	18	0.55**	11	0.55**	4	0.69**	11	0.53**
0.55**	19	0.62**	12	0.51**	5	0.67**	12	0.40**
0.52**	20	0.57**	13	0.50**	6	0.64**	13	0.58**
		0.65**	14	0.54**	7	0.46**	14	0.65**

وقد تم تحديد واقع استخدام منصة مدرستي، والإيجابيات والسلبيات عند استخدام المنصة في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بالملكة العربية السعودية وفقاً للمعيار التالي:

- الدرجة من 2.33 فأكثر تدل على موافقة معلمات الدراسات الاجتماعية على استخدام منصة مدرستي.
- من 2.34 الى أقل من 1.67 يدل على حيادية معلمات الدراسات الاجتماعية نحو العبارة التي تضمن استخدام منصة مدرستي.

- من 1.67 فأقل يدل على عدم موافقة معلمات الدراسات الاجتماعية على استخدام منصة مدرستي.

نتائج الدراسة وتحليلها

1. للإجابة على السؤال الأول والذي ينص على "ما واقع استخدام منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بالملكة العربية السعودية؟" تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات معلمات الدراسات الاجتماعية بالملكة العربية السعودية وذلك لحساب واقع استخدام منصة مدرستي في تعليم الدراسات الاجتماعية. والجدول (3) يوضح ذلك:

**:دالة عند مستوى $\alpha \leq 0.01$

يتبين من جدول رقم (2) أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة عند مستوى $\alpha \geq 0.01$ مما يدل على درجة عالية من الاتساق للمقياس.

ثبات الاستبانة

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من 30 معلمة (نفس العينة السابقة) لحساب معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's alpha وكانت قيمة معامل ثبات الاستبانة $\alpha = 0.79$ وهي درجة عالية من الثبات، وبذلك أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق.

توزيع الاستبانة الإلكترونية

أرسلت الباحثة رابط الاستبانة الإلكترونية (واتس أب) للمشرفات على معلمات الدراسات الاجتماعية بمدينة جدة وقامت كل مشرفة بإرسالها للمعلمات اللاتي تشرف عليهن.

تصحيح وتقدير الدرجات: تم تقدير الدرجات عند

تصحيح الاستبانة كالآتي:

أوافق (3 درجات)، محايد (2 درجات)، لا أوافق (1 درجة)

جدول (3) واقع استخدام منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية مرتبة حسب المتوسط للمحور التي تنتمي إليه

م	العبارات التي تقيس واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمنصة مدرستي	أوافق		محايد		لا أوافق		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	واقع الاستخدام
		ت	%	ت	%	ت	%				
5	تتيح المنصة إمكانية التأكد من حضور المعلمة للحصص.	445	82.6	76	14.1	18	3.3	2.79	0.48	1	أوافق
13	يمكن للمعلمة أن تتنوع في أساليب التقويم (أوراق عمل، اختبارات، واجبات، بحوث)	417	77.4	110	20.4	12	2.2	2.75	0.48	2	أوافق
1	توفر الوزارة الدعم الفني المستمر لضمان سير العملية التعليمية على منصة مدرستي.	412	76.4	119	22.1	8	1.5	2.75	0.47	3	أوافق
10	تتيح المنصة إمكانية إنشاء وتسليم واستلام الواجبات	399	74.0	129	23.9	11	2.0	2.72	0.49	4	أوافق
6	تتيح المنصة إمكانية توفير المحتوى الرقمي بأشكال مختلفة (نص، صورة، صوت، مقاطع فيديو)	395	73.3	125	23.2	19	3.5	2.70	0.53	5	أوافق
11	يمكن الحصول على تغذية راجعة في جميع مراحل الدرس.	391	72.5	131	24.3	17	3.2	2.69	0.53	6	أوافق
9	تتيح المنصة إمكانية التفاعل في الفصول الافتراضية بين المعلمة والطالبات.	384	71.2	134	24.9	21	3.9	2.67	0.55	7	أوافق
4	توفر المنصة التعليم المتزامن (الفصول الافتراضية) وغير المتزامن (الدروس المسجلة)	398	73.8	91	16.9	50	9.3	2.65	0.64	8	أوافق
3	وفرت الوزارة التعليمات والأدلة لتوضيح طريقة الاستخدام للمعلمة والطالبة وولي الأمر.	361	67.0	152	28.2	26	4.8	2.62	0.58	9	أوافق
7	يمكن للمعلمة التنوع في استراتيجيات التدريس في الفصل الافتراضي.	344	63.8	167	31.0	28	5.2	2.59	0.59	10	أوافق
14	توفر المنصة بنك الأسئلة المرتبط بموقع عين.	359	66.6	135	25.0	45	8.3	2.58	0.64	11	أوافق
12	توفر المنصة أدوات لتعزيز خلال الدرس	333	61.8	168	31.2	38	7.1	2.55	0.62	12	أوافق
8	يمكن تنفيذ الأنشطة التربوية التفاعلية في الفصل الافتراضي.	317	58.8	190	36.3	32	5.9	2.53	0.61	13	أوافق
2	قدمت الوزارة ورش عمل تدريبية لتدريب المعلمات على التدريس عبر المنصة قبل البدء باستخدامها.	291	54.0	157	29.1	91	16.9	2.37	0.76	14	أوافق
	المحور ككل							2.64			

من أبرزها ما يلي:

تجربة ناجحة بكل المقاييس، رائع، ممتاز، تجربة ناجحة، جميل ومفيد مع بعض الخل، ممتع، حلّ بديل، خالف التوقعات وأثبت فاعليته، تجربة جديدة زادت من خبراتنا، متعب، غير مجدي مع الصفوف الأولية. للإجابة على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة والذي ينص على "ما هي إيجابيات وسلبيات منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية؟" تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات معلمات الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية وذلك لتحديد إيجابيات وسلبيات منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية الاجتماعية. والجدول (4) يوضح ذلك:

يتضح من نتائج جدول (3) ما يلي:

- أن وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية في استخدام منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا بصفة عامة هي الموافقة على استخدام منصة مدرستي في تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية، وبمتوسط عام 2.64
- وأن 82.6% من المعلمات عيّنه البحث اتفقن على أن منصة مدرستي "تتيح إمكانية التأكد من حضور المعلمة للحصص" وبمتوسط 2.79.
- كذلك اتفقت 75% من المعلمات على أن "الوزارة توفر الدعم الفني المستمر لضمان سير العملية التعليمية على منصة مدرستي"، وأن المعلمة "يمكن أن تتنوع في أساليب التقويم (أوراق عمل، اختبارات، واجبات، بحوث)" وبمتوسط 2.75
- بينما كانت آراء 16.9% من المعلمات بأنهن غير موافقات على أن الوزارة "قمت ورش عمل تدريبية لتدريب المعلمات على التدريس عبر المنصة قبل البدء باستخدامها".

وجاءت آراء المعلمات في السؤال المفتوح في آخر هذا المحور وهو هل هناك عبارات ترغبين في إضافتها من حيث واقع استخدام منصة مدرستي؟

جدول (4) إيجابيات وسلبيات منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية مرتبة حسب المتوسط

م	العبارات التي تحدّد إيجابيات وسلبيات منصة مدرستي	أوافق		محايد		لا أوافق		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	واقع المنصة
		ت	%	ت	%	ت	%				
6	تساعد المنصة في تنمية مهارة استخدام التقنية لدى المعلمات.	488	90.5	43	8.0	8	1.5	2.89	0.36	1	أوافق
5	أدى التعليم عن بُعد إلى تنمية مهارة التعلم الذاتي لدى المعلمات (اليوتيوب، المدونات)	459	85.2	73	13.5	7	1.3	2.84	0.40	2	أوافق
4	سهولة توجيه الطالبات للتعلم الذاتي.	368	68.3	155	28.8	16	3.0	2.65	0.54	3	أوافق
1	انخفاض نسبة غياب الطالبات والمعلمات	340	63.0	167	31.0	32	5.9	2.57	0.60	4	أوافق
2	سهولة تنمية مهارة البحث والتقصي لدى الطالبات	335	62.2	177	32.8	27	5.0	2.57	0.59	5	أوافق
1	تضطر المعلمات إلى إعادة إنشاء بعض الواجبات بسبب عدم ظهورها للطالبات.	350	64.9	142	26.3	47	8.7	2.56	0.65	6	أوافق
3	سهولة تنفيذ استراتيجيات الصف المقلوب	293	54.4	208	38.6	38	7.1	2.47	0.63	7	أوافق
1	عدم ظهور بنك الأسئلة لبعض المعلمات.	302	56.0	183	34.0	54	10.0	2.46	0.67	8	أوافق
2											
1	ظهور بيانات المعلمة الرسمية للطالبات في المنصة (رقم السجل المدني ورقم الهاتف الجوال)	317	58.8	149	27.6	73	13.5	2.45	0.72	9	أوافق
1	تغيير أماكن ظهور الواجب بثت الطالبات.	285	52.9	197	36.5	57	10.6	2.42	0.68	10	أوافق
0											
1	زيادة العبء على المعلمات من حيث إضافة المواد الاثرائية وتحضير الدرس.	275	51.0	209	38.8	55	10.2	2.41	0.67	11	أوافق
3											
9	صعوبة التأكد من هوية الطالبة عند تواجدها في الفصل الافتراضي (حضور الوالد أو الوالدة بدلا عنها)	284	52.7	172	31.9	83	15.4	2.37	0.74	12	أوافق
8	نتائج الاختبارات غير عادلة (جميع الطالبات يحصلن على الدرجة النهائية) بسبب الغش.	258	47.9	224	41.6	57	10.6	2.37	0.67	13	أوافق
7	تحقق المنصة مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات.	195	36.2	236	43.8	108	20.0	2.16	0.73	14	محايد

توفر معظم إمكانات التعليم عن بُعد وبمتوسط عام 2.64، وهذا يتفق مع نتائج دراسة الحوشان (2020) التي أكدت أن محور المدخلات كان أعلى العبارات تحقيقاً، وتتفق أيضاً مع نتائج دراسة عماري (2020) التي توصلت إلى وجود نتائج إيجابية حول التعليم الإلكتروني، ومع نتائج دراسة محمود (2020) التي توصلت إلى أن نظام التعليم عن بُعد استفاد منه الطلاب بدرجة متوسطة، ومع دراسة Rasmitadila et al (2020)، وتعزو الباحثة ذلك النجاح إلى تطوير وتحسين المنصة باستمرار بوجود فريق دعم فني للمنصة ويؤكد ذلك أن 75 % من المعلمات عيّنة البحث اتفقن على أن الوزارة توفر الدعم الفني المستمر لضمان سير العملية التعليمية على منصة مدرستي وبمتوسط 2.75.

2. أظهرت النتائج إيجابيات منصة مدرستي بنسبة 65.7 % والسلبيات بنسبة 54.9 % وهذا يؤكد ما ذكره مطاوع والخليفة (2018) عن إيجابيات وسلبيات التعليم عن بُعد، وما توصلت إليه دراسة محمود (2020) التي توصلت إلى أن التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات والطلبة ومديري المدارس تشير إلى أعلى تكرار، وهو يتفق مع دراسة علام (2020) Alam التي توصلت إلى أنه على الرغم من أن التعليم عبر الإنترنت يواجه عدداً من التحديات للطلاب والمعلمين إلا أنه يمكن للذين يتعاملون مع كل هذه التحديات بعناية، أن تتاح لهم الفرصة لخلق جو إيجابي في مجال التعليم كتعليم تعليمي بديل يؤدي إلى نتائج إيجابية من جميع النواحي.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه رغم التحديات والصعوبات التي واجهتها المعلمات إلا أن المنصة بدأت تحسن وتتطور؛ لأن قرار التعليم عن بُعد صدر سريعاً فلم يكن هناك الوقت الكافي للتخطيط والتدريب الكافي للمعلمات، ولكن استطاعت المعلمات تطوير أنفسهن وادائهن بالإضافة إلى اهتمام الوزارة بالمنصة وتطويرها وتحسينها.

3. حصلت العبارة رقم 6 على أعلى تكرار بين الإيجابيات والسلبيات "تساعد المنصة في تنمية مهارة استخدام التقنية لدى المعلمات" بنسبة 90.5 %، وهذا يدل على تطور وتحسن المعلمات مما أدى إلى نجاح التعليم عبر منصة مدرستي وهو يتفق مع دراسة فان (2020) van et al التي توصلت إلى وجود تغيير كبير في نظرة المعلمين فيما يتعلق بقراراتهم لتطبيق التكنولوجيا في دروسهم بعد كورونا.

4. أظهرت النتائج سلبيات منصة مدرستي بنسبة 54.9 %، وكانت معظم هذه السلبيات تقنية في أغلبها ويمكن

يتضح من نتائج جدول (4) ما يلي:

- كانت وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية حول إيجابيات منصة مدرستي والمتضمنة بالاستبيان بالعبارات من رقم 1 إلى 7 بنسبة 65.7 %، وفيما يلي أبرز هذه الإيجابيات:

- أن 90.2 % من معلمات الدراسات الاجتماعية عيّنة البحث اتفقن على أن المنصة تساعد في تنمية مهارة استخدام التقنية لدى المعلمات وبمتوسط 2.89

- كما أكدت 85.2 % من المعلمات عيّنة البحث على أن استخدام منصة مدرستي تعمل على تنمية مهارة التعلم الذاتي لدى المعلمات (اليوتيوب، المدونات) وبمتوسط 2.84.

- وأن 68.3 % من المعلمات اتفقن على أن استخدام منصة مدرستي يعمل على سهولة توجيه الطالبات للتعلم الذاتي بمتوسط 2.65.

- أما وجهة نظر المعلمات حول سلبيات منصة مدرستي والمتضمنة بالاستبيان بالعبارات من رقم 8 إلى 14 بنسبة 54.9 %، وفيما يلي أبرز هذه السلبيات:

- أظهرت النتائج أن 64.9 % من المعلمات اتفقن على وجود السلبية التالية: "تضطر المعلمات إلى إعادة إنشاء بعض الواجبات بسبب عدم ظهورها للطالبات"، وأن 58.8 % منهن يعانين من "ظهور بيانات المعلمة الرسمية للطالبات في المنصة (رقم السجل المدني ورقم الهاتف الجوال)"، كما اتفقت 56 % من المعلمات على أن هناك "صعوبة في ظهور بنك الأسئلة لبعض المعلمات".

- بينما كان هناك اتفاق 34 % فقط من المعلمات عيّنة البحث على: "صعوبة شرح بعض المعلومات عبر الفصول الافتراضية" وبمتوسط 2.08.

وجاءت آراء المعلمات في السؤال المفتوح في آخر هذا المحور وهو هل هناك إيجابيات أو سلبيات لمنصة مدرستي ترغبين في اضافتها؟

من أكثر العبارات تكراراً:

الإيجابيات: استفادة الأم والطالبة من الشرح، أكثر مرونة وأقل تكلفة، الإيجابيات فاقت السلبيات، قلل من الهدر في الوقت والمواصلات، أظهر إبداع الطالبات، اكسب المعلمة مهارات جديدة.

السلبيات: توقيت الحصص للمرحلة الابتدائية غير مناسب، التوقف المفاجئ أثناء الدرس والتعليق للشبكة، الجلوس لفترة طويلة أمام الأجهزة فيه ضرر للمرحلة الابتدائية، ضعف إمكانات بعض الأسر في توفير الأجهزة والإنترنت، صعوبة التعامل مع الطالبات المهملات، لا يظهر تسليم الطالبة للواجب رغم إرسالها له.

مناقشة وتفسير النتائج

1. أظهرت النتائج اتفاق معلمات الدراسات الاجتماعية على نجاح منصة مدرستي حيث كانت الموافقة على

المراجع

الحوشان، أمل حوشان. (2020). تقويم تجربة التعليم عن بُعد في ضوء جائحة كورونا باستخدام نموذج القرارات المتعددة (cipp) دراسة ميدانية على طلبة الجامعات السعودية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (مج 4، ع 44) 61-81.

<https://doi.org/10.26389/AJSRP.L130620>

الزنتيسي، محمد سمير. (2020). معوقات تطبيق التعليم عن بعد في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين دراسة مسحية في ظل جائحة كورونا (COVID-19) *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (38) 4.

<https://doi.org/10.26389/AJSRP.R260920>

زربان، خير الله. (2020، نوفمبر 29). منصة مدرستي. عين على الإيجابيات وأخرى على الثغرات. صحيفة المدينة المنورة.

<https://www.al-madina.com/article/709575/>

صفر، عمار حسن. (2020). معوقات التعليم والتعلم عن بُعد في التعليم الحكومي بدولة الكويت أثناء تفشي جائحة فيروس كورونا المستجد "كوفيد-19" من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت: دراسة استطلاعية تحليلية *المجلة التربوية*، (ج79) 2104-2057.

عماري، هدى. (2020، يوليو). التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا المنجزات والتحديات دراسة وصفية تحليلية لمنصة التعليم عن بعد قسم اللغة العربية وآدابها جامعة بومرداس. بحث مقدم في المؤتمر الدولي الأول الافتراضي التحوّل الرقمي في عصر العولمة

<https://dspace.zu.edu.ly/handle/1/891>

قناوي، شاكر عبد العظيم محمد. (2020). جائحة كورونا والتعليم عن بُعد: ملامح الأزمة وآثارها بين الواقع والمستقبل والتحديات والفرص *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، (مج3، ع4)، 260-225.

محمود، خولة محمود محمد. (2020). تقويم واقع التعليم عن بُعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين والطلبة *المجلة الدولية لأبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات*، (مج1، ع3)، 532-556.

مصطفى، فهم. (2005). مدرسة المستقبل ومجالات التعليم عن بُعد. القاهرة: دار الفكر العربي.

مطاوع، ضياء الدين محمد، والخليفة، حسن جعفر. (2018). اتجاهات حديثة في المناهج وتطبيقاتها في عصر المعلوماتية. الرياض: دار النشر الدولي.

حلّها وتلافيها عبر تحسين المنصة والتواصل مع الدعم الفني، وهناك بعض السلبيات التي اتفقت مع السلبيات التي تم ذكرها في دراسات سابقة مثل عبارة "نتائج الاختبارات غير عادلة (جميع الطالبات يحصلن على الدرجة النهائية بسبب الغش)" والتي حصلت على نسبة 47.9% وهي تتفق مع دراسة محمود (2020) التي كانت نتائجها تشير إلى سهولة الغش أثناء الاختبارات عبر التعليم عن بُعد بنسبة 91.9%. أما عبارة "زيادة العبء على المعلمات من حيث إضافة المواد الإثرائية وتحضير الدرس" فقد حصلت على 51.0%، وهي تتفق مع نتائج دراسة أولاف (2020) Olaf التي توصلت إلى أن 74% من الأساتذة ذكروا أن عبء العمل لديهم كان أعلى أو أعلى بكثير مقارنة بالتدريس المباشر.

التوصيات والمقترحات

استناداً لنتائج الدراسة توصي الباحثة وتقدم ما يلي:

1. قيام المختصين في تقنية المعلومات بتحسين إمكانات منصة مدرستي لتلافي السلبيات التي اتفقت المعلمات على وجودها.
2. على المسؤولين في وزارة التعليم إيجاد آلية رسمية لمساعدة بعض الأسر في توفير الأجهزة والإنترنت.
3. استخدام منصة مدرستي أثناء تعليق الدراسة بسبب الظروف الجوية.
4. إدراج مقررات خاصة بالتعليم عن بُعد والتعليم المدمج إلى برامج إعداد المعلم.
5. إجراء دراسة عن اتجاهات الطلاب والطالبات نحو منصة مدرستي.
6. إجراء دراسة عن واقع استخدام منصة مدرستي من وجهة نظر الأسرة.
7. إجراء دراسة عن تصور مقترح للتعليم المدمج عبر منصة مدرستي ليتم استخدامه بعد جائحة كورونا.

الخاتمة

إن التعليم عن بُعد متمثلاً في منصة مدرستي قرار حكيم يدل على حرص مملكتنا الحبيبة ووزارة الأمر على مصلحة المواطن وعلى صحته، فالمنصة حافظت على أبنائنا وعلى صحتهم مع توفير التعليم لهم في منازلهم؛ وهذا ما أشادت به تقارير معظم المنظمات العالمية. وكل تغيير جديد يتعرض للهجوم والنقد في بدايته فالتعليم عن بُعد قلب الموازين مما جعل الكثير يعترض عليه ويتوقع فشله ولكنه حقق نجاحاً ملموساً وفعلاً رب ضارة نافع فممن فوائد التعليم عن بُعد تطوير المهارات التقنية سواء للمعلمين والمعلمات، أم الطلاب والطالبات، وهذا سرع التحوّل الرقمي الذي تبنته رؤية 2030 منذ العام 2016.

Alam, A. (2020). *Challenges and possibilities of online education during covid-19*. Basel, Switzerland Basel, Basel: MDPI AG. doi: <http://dx.doi.org/10.20944/preprints202006.0013.v1>

ANA, A., Asnul, D. M., PURNAWARMAN, P., SARIPUDIN, S., MUKTIARNI, M., DWIYANTI, V., & Siti, S. M. (2020). Students' perceptions of the twists and turns of E-learning in the midst of the covid 19 outbreak. *Romanian Journal for Multidimensional Education / Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12, 15-26. / <http://dx.doi.org.rrem/12.1sup2/242>

Future-proofing your district plan conference. (2020, May) A one-day conference for best practices, advice, and resources to future-proofing school districts. USA. <https://www.techlearning.com/resources/>

Lassoued, Z., Alhendawi, M., & Bashitialshaaer, R. (2020). An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 10(9), 232. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci10090232>

Olaf Z.R. (2020). The current state and impact of Covid-19 on digital higher education in germany. *Human Behavior and Emerging Technologies*, doi: <http://dx.doi.org/10.1002/hbe2.238>

Portillo, J., Garay, U., Tejada, E., & Bilbao, N. (2020). *Self-perception of digital competence of educators during the COVID-19 pandemic: A cross-analysis of different educational stages*. Basel, Switzerland Basel, Basel: MDPI AG1: <http://doi.org/10.20944/preprints202011.0426.v>

Rasmitadila, Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: A case study in indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109. doi: <http://dx.doi.org/10.29333/ejecs/388>

Saudi press: Different independent global bodies praise Saudi experience in distance education. (2020). *Saudi Press Agency* Retrieved from <https://search-proquest-com./wire-feeds/saudi-press-different-independent-global-bodies/docview/2451593788/se-2?accountid=142908>

Thevannoor, R. (2020). Education in the time of corona. *SCMS Journal of Indian Management*, 17(2), 4. Retrieved from <https://search-proquest-com./scholarly-journals/education-time-corona/docview/2431837780/se-2?accountid=142908>

van der Spoel, I., Noroozi, O., Schuurink, E., & Stan van Ginkel. (2020). Teachers' online teaching expectations and experiences during the Covid19-pandemic in the netherlands: ATEE journal. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 623-638. <http://doi.org.sdl.idm.oclc.org/10.1080/02619768.2020.1821185>

مطاوع، ضياء الدين محمد، والخليفة، حسن جعفر. (2019). *البحث التربوي والتوعوي والاجرائي وتطبيقاته في حلقة البحث*. الرياض: مكتبة الرشد.

منظمة الصحة العالمية، مرض فيروس كورونا (كوفيد-19): سؤال وجواب،

<https://www.who.int/ar/emergencies/disease/s/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>

واقع (ب - ت). ويكيبيديا. تم الاسترجاع بتاريخ 18 ديسمبر 2020

<https://ar.wikipedia.org/wiki/واقع>

وزير التعليم: منصة مدرستي مشروع وطني مستمر. وتجاوزنا نسبة 98% لدخول الطلاب والطالبات (2020 ، نوفمبر 23)، صحيفة المدينة.

<https://www.al-madina.com/article/708951/> وكالة الأنباء السعودية (واس)، ثقافي / موقع "اليونسكو" يبرز جهود وزارة التعليم في مواجهة كورونا خلال الفصل الدراسي الماضي، الرياض 07 أكتوبر 2020،

<https://www.spa.gov.sa/viewfullstory.php?lang=ar&newsid=2142442>

يوسف، عبد الله. (31 اغسطس، 2020). ما هي منصة مدرستي / أهمية منصة مدرستي. تم الاسترجاد من فهرس <https://faharas.net/madrasati/>

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal of Educational Research and Development

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Proposals for training and education development in corporate Universities in the Saudi Arabia in light of the Japanese experience

Dr. Athraa Marran Alshammari

General Administration of Education in Hail
Kingdom Saudi Arabia

مقترحات لتطوير التعليم والتدريب في جامعات الشركات في المملكة العربية السعودية على ضوء الخبرة اليابانية

د. عذراء بنت مران الشمري

دكتوراه في أصول التربية
المملكة العربية السعودية – إدارة تعليم حائل

Alshammri2007@hotmail.com

KEY WORDS

Corporate Universities (CU), Corporate Academies, Vision and Message, Strategic Goals, Training and Education.

الكلمات المفتاحية

جامعات الشركات – أكاديميات الشركات – الرؤية والرسالة – الأهداف الاستراتيجية – التعليم والتدريب

ABSTRACT

Corporate Universities (CU) are the spotlight of all the countries, especially Japan, as it is Asia's most interested country in this form of university. Toyota Institute is one of Japan's most prominent corporate universities because of its great role in promoting the country's national economy. In this respect, the Kingdom of Saudi Arabia is interested in setting up corporate universities in order to benefit from a wide range of expertise, including the experience of the Toyota Institute in Japan. Therefore, the main objective of this research was to improve education and training at corporate universities in the Kingdom of Saudi Arabia, using the Toyota Institute's experience primarily as a model for a corporate university in Japan. Several sub-objectives were branched out of this main objective and they were: identifying the reality of education and training in the Toyota Institute and investigating the reality of education and training in corporate universities in the Kingdom of Saudi Arabia in light of Japanese experience. The research adopted the descriptive documentary method by collecting and analyzing the evidence available on different corporate sites. The research reached several results, most of which focused on the proposed measures to develop education and training in corporate universities in the Kingdom of Saudi Arabia, due to their importance in supporting the national economy and developing the workforce there to meet its knowledge needs, improve the performance of the company, and increase its productivity.

مستخلص البحث:

تهتم الدول بالجامعات على حد سواء، و بجامعات الشركات، وتمثل اليابان الدولة الأكثر اهتماماً بهذا النمط من الجامعات في آسيا، ويُعدّ معهد تويوتا من أهم جامعات الشركات في اليابان؛ لما له من أهمية كبرى في دعم الاقتصاد الوطني للدولة، وفي هذا تهتم المملكة العربية السعودية بإنشاء جامعات الشركات في إطار الاستفادة من الخبرات المختلفة والتي على رأسها خبرة معهد تويوتا في اليابان؛ لذا يهدف هذا البحث بشكل رئيس إلى تطوير التعليم والتدريب في جامعات الشركات في المملكة العربية السعودية بالاستفادة من خبرة معهد تويوتا تحديداً كنموذج لجامعة شركة في اليابان. ويتفرّع من الهدف الرئيس عدة أهداف فرعية، وهي: الوقوف على واقع التعليم والتدريب في معهد تويوتا، والكشف عن واقع التعليم والتدريب في جامعات الشركات في المملكة العربية السعودية؛ وذلك للتوصّل إلى الإجراءات المقترحة لتطوير التعليم والتدريب في جامعات الشركات في المملكة العربية السعودية على ضوء الخبرة اليابانية. وقد اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي الوثائقي؛ وذلك بجمع وتحليل الوثائق والأدلة المتوفرة على مواقع الشركات المختلفة، وقد توصّل البحث إلى مجموعة من النتائج التي تتركز في معظمها على إجراءات مقترحة لتطوير التعليم والتدريب في جامعات الشركات في المملكة العربية السعودية لما لها من أهمية في دعم الاقتصاد الوطني وتنمية القوى البشرية العاملة فيها من أجل تلبية احتياجاتها المعرفية وتحسين أداء الشركة وزيادة إنتاجيتها.

1-مقدمة البحث:

تقوم كافة المنظمات -حكومية وخاصة- بدعم عملية تدريب العاملين لديها، وتعمل على توفير فرص للتدريب في أماكن العمل لهم؛ حيث تعتبر تلك المنظمات أن عملية التدريب هي الوسيلة الرئيسة لتنمية مهارات العاملين لديها وجعلهم من ذوي المهارات العالية، ومن ثمّ يتحسن أداؤهم وتزيد إنتاجية المنظمة، غير أن التدريب لا يمكن أن يكون واقعياً وفعالاً إلا بأساس معرفي ونظري يُبنى عليه؛ لذا كانت حاجة المنظمات المختلفة إلى التعليم وبرامجه المختلفة (Ashcroft, 2013, pp.5-6).

وفي إطار حاجة المنظمات والشركات المختلفة إلى التعليم والتدريب معاً، كان ذلك سبباً في ظهور جامعات الشركات، إضافة إلى وجود فجوة بين أهداف الشركات وما توفّره الجامعات التقليدية من برامج تعليمية وتدريبية؛ لذلك عرفت جامعات الشركات بأنها مؤسسات لدعم التعليم العالي بهدف سدّ الفجوة التدريبية لدى الشركات، فكل شركة تحتاج إلى نوعية معينة من التدريب لا توفّرها الجامعات التقليدية، ومن ثمّ فإن جامعات الشركات ليست مصمّمة للتنافس مع مؤسسات التعليم العالي التقليدية، بل أنشئت بهدف أساسي هو تلبية احتياجات الشركات مع التركيز على مبدأ التعليم مدى الحياة، والعلاقة بينهما علاقة تكاملية وليست تنافسية؛ لأنها تؤدي إلى توفير مميزات للطرفين (Crocco and Cseh, 2017, p.21).

وتقوم جامعات الشركات بالدور الذي أنشئت من أجله وهو دمج الجانب النظري في الجانب التطبيقي؛ أي التركيز على التدريب والتعليم في ذات الوقت، وهذا ما يجعل جامعات الشركات مختلفة بعض الشيء عن الجامعات التقليدية؛ حيث إنّها تركز على الجوانب التطبيقية في عملية التدريب أكثر من الجوانب النظرية، وإن كانت الجامعات التقليدية تركز على التدريب، ولكن بشكل أقل من تركيز جامعات الشركات؛ حيث تعمل جامعات الشركات على التركيز على التدريب وبرامجها المختلفة استناداً إلى أسس معرفية تركز على الجوانب ذات الأهمية الفعلية لهذا التدريب، حيث إنّ جامعات الشركات هي جامعات ربحية موجهة لتحقيق أهداف الشركة المؤسسة. (Baporikar, 2015, p.31)

وقد اختلف العلماء في المجال في تناول ماهية جامعات الشركات؛ حيث تناولتها جين مستير (Jeanne Meister) عام 1998م على أنّها منشأة تدريب وتعليم مركزية تابعة

للشركة لدعم استراتيجيات الأعمال فيها، وهي بذلك تؤكّد على إحدى مراحل تطوّر جامعات الشركات باعتبارها أقساماً داخلية للتدريب داخل الجامعات، كما ترى (مستير) أنّ جامعات الشركات هي بمثابة مؤسسات لتطوير وتنسيق التعليم والتدريب وتقديم برامج لصالح الموظفين والعملاء والموردين باستخدام الإمكانيات الداخلية للشركات، ووصفها بلومين Plompen عام 2005م بأنها المؤسسة التي تهتمّ بتعليم وتدريب الموظفين في الشركات من أجل تحقيق أهداف الشركة (Ryan, Prince & Turner, 2015, p.168).

إنّ جامعات الشركات ليست جامعات حقيقية بالمعنى الحرفي للكلمة، ويهدف استخدام مصطلح "جامعة" إلى التأكيد على قيمة التعلم والتعليم، ومن ناحية الأعمال، فإنّ جامعات الشركات عبارة عن أداة استراتيجية لمساعدة الشركة في تحقيق أهدافها، وشكل من أشكال مراكز التدريب المتطوّر المنظم داخل الشركة الذي يهتمّ بتوفير التعليم والتدريب في تخصص محدد موجّه في الأساس إلى العاملين فيها، ومرتبطة بنشاط الشركة وأهدافها الاستراتيجية (Newell, 2013, p.39, pp.18-19).

وقد جاء تطوّر جامعات الشركات في العالم المعاصر من فكرة التدريب في أماكن العمل، والتي تطوّرت إلى فكرة إنشاء مراكز للتدريب داخل الشركات تقوم بتدريب العمال. ولما وُجد أنّ عمل تلك المراكز غير مُحكم، تمّ إنشاء أقسام للتدريب داخل الشركات تعمل على تدريب موظفي وعمال تلك الشركات، وأضحّت تلك الأقسام بمثابة جامعات شركات تابعة بشكل مباشر للشركات، حتى تطوّرت الفكرة لإنشاء جامعات شركات مستقلة لها كيان مستقلّ، (Lytovchenko, 2016 . p. 36).

وجاءت فكرة إنشاء جامعات شركات مستقلة مع توجّه الشركات المختلفة نحو دعم المعرفة لديها والاستثمار في التدريب في رأس المال البشري، من أجل تحقيق أكبر زيادة في الإنتاج ودعم اقتصاديات العمل المختلفة داخل الشركة، والحفاظ على المعرفة المكتسبة وتأكيد وصولها إلى جميع العاملين في الشركة لتحقيق أداء اقتصادي متفوق على مستوى الشركات المنافسة (Pedrini, 2013, p.33) (Antonelli, Cappiello, & Antonelli, 2013). وفي هذا الإطار، سعت اليابان بعد الحرب العالمية الثانية لتبني نمط جامعات الشركات من أجل النهوض من كبوتها إثر هزيمتها النكراء في الحرب العالمية الثانية، وتبنّت نمط جامعات الشركات

السعودية المختلفة (العمري والياضي وعبد اللطيف، 2018م، ص140).

ويتضح أن هناك ضعفًا في التعاون والتنسيق والشراكة بين الجامعات والشركات؛ مما ترتب عليه ضعف كفاءة ومهارة الخريجين بسبب التعليم الجامعي النظري وتزايد مشكلة البطالة، حيث يتضح أن المملكة العربية السعودية تعترض لانخفاض واضح في معدل النمو الاقتصادي في عام 2018م مقارنةً بالأعوام الثلاثة التي سبقتها، وهو ما يمثل تحديًا كبيرًا أمام المملكة عامةً والشركات فيها خاصةً، وخاصةً أن تلك الشركات هي المنوط بها تحقيق النمو الاقتصادي للدولة (الهيئة العامة للإحصاء، 2019م-أ، ص54).

بالإضافة إلى أن هناك دراسات تُوصي بأهمية تطبيق نموذج جامعات الشركات لما لها من دور مهم في الاستثمار في رأس المال البشري في الشركات، وكذلك دورها في دعم عملية التدريب، وفي ذلك تؤكد نتائج دراسة (Baporikar, 2015) على أهمية تبني الشركات لنموذج جامعات الشركات؛ حيث إن لها أهمية كبيرة في تنظيم التدريب للعاملين في الشركة، والحصول على أقصى استفادة من الاستثمار في التعليم، ودعم ثقافة الولاء التنظيمي للعاملين في تلك الشركة حينما يشعرون بقدرة اهتمام شركاتهم بتدريبهم وإعدادهم وتنميتهم، وكذلك الحفاظ على القدرة التنافسية للشركة المؤسسة أمام المنافسين، وتؤكد تلك الدراسة كذلك على الدور الذي تؤديه تلك الجامعات في تحسين مستوى مخرجات التعليم العالي، بحيث إن جامعات الشركات تلك تعمل على تخريج أفراد قادرين على التعامل المباشر مع سوق العمل، ومواكبين بشكل كبير للتطورات الاقتصادية والتكنولوجية في العالم المعاصر، وبذلك فإن تلك الجامعات تخرج أفرادًا متميزين ومختلفين عن خريجي الجامعات التقليدية (40، 31، pp).

كما تؤكد نتائج دراسة (Antonelli, Cappiello, & Pedrini, 2013) على أن جامعات الشركات لها أهمية كبيرة في دعم تنمية رأس المال البشري، ونقل المهارات المختلفة لهم وتدعيمهم ما يعود بالنفع على الشركات المؤسسة، كما أن تلك الجامعات لها دور واضح في دعم الابتكار المعرفي لدى الشركات المؤسسة من خلال دعم أواصل العلاقات بين الجهات ذات العلاقة بالاقتصاد والتعليم في ذات الوقت؛ ما يمثل إلحاحًا واضحًا على الشركات المختلفة بضرورة إنشاء جامعات الشركات فيها (40، p).

الأمريكية لما وجدت فيها من تطور وتقدم، وكان هذا التطور على استحياء بادئ الأمر، حتى كانت فترة بداية الألفية الحالية من عام 2000م حتى عام 2005م والتي تُعد أكثر الفترات التي أنشأت فيها اليابان أكبر عدد من جامعات الشركات (Atsutoshi, 2007، p.2-5).

ويُعد معهد تويوتا من أهم جامعات الشركات في اليابان والذي تم إنشاؤه في عام 1977م وتم افتتاحه فعليًا في عام 1981م، واعتمد ذلك المعهد على تقديم برامج تعليمية فريدة من نوعها، وتوسع هذا المعهد بشكل واضح وبدأ في إنشاء فرع له في شيكاغو في الولايات المتحدة الأمريكية، ومنذ ذلك الوقت تطور هذا المعهد وأصبح له صيت كبير وعالمي (Toyota Technological Institute (TTI)، 2020-b).

وسعت المملكة العربية السعودية نحو تبني نمط جامعات الشركات من خلال الأقسام الإدارية فيها كأقسام التدريب وتنمية الموارد البشرية، وكذلك من خلال الأكاديميات المختلفة التي قامت الشركات السعودية بإنشائها؛ غير أنه ما زال هناك الكثير من الوقت والجهد لتحول تلك الشركات لإنشاء جامعات شركات متكاملة ومستقلة وتقوم بذات الأدوار الإدارية والأكاديمية التي تقوم بها جامعات الشركات المختارة.

2- مشكلة البحث وأسئلته:

تنتقل مشكلة البحث من التحديات التي تواجه اقتصاد المملكة العربية السعودية في ظل التنافسية الاقتصادية العالمية، حيث تُعد المملكة العربية السعودية من الدول التي لديها العديد من المنشآت الاقتصادية الخاصة بالزراعة والصناعة والتجارة والتعدين، وهو ما يمثل فرصة كبيرة لتحسين اقتصاد الدولة عن طريق الاهتمام بتلك المنشآت وتحسين أداء العاملين فيها الذين لا يزالون يعانون من العديد من أوجه القصور في الأداء (الهيئة العامة للإحصاء، 2019م-ب، ص14).

وفي الآونة الأخيرة، فإن هناك حاجة ملحة إلى توظيف العمالة المحلية الماهرة، وخاصة في ظل ضعف استجابة منظومة التعليم العالي والجامعي لمتطلبات سوق العمل والوفاء باحتياجات التنمية الاقتصادية، لتواكب التطور الصناعي الذي حدث في المملكة العربية السعودية، الأمر الذي دفع المملكة إلى البحث عن خريجين متميزين تم إعدادهم خصيصًا للالتحاق بسوق العمل الصناعي في المملكة والذي لا بد أن يرتبط باحتياجات الشركات

- 2- الوقوف على واقع التعليم والتدريب في معهد تويوتا كنموذج لجامعة الشركة في اليابان.
- 3- الكشف على واقع التعليم والتدريب في جامعات الشركات في المملكة العربية السعودية.
- 4- الوصول إلى الإجراءات المقترحة لتطوير التعليم والتدريب في جامعات الشركات في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة معهد تويوتا وبما يتوافق والسياق الثقافي للمملكة.

4- أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث فيما يلي:

- أ- يتماشى البحث الحالي مع توجه المملكة العربية السعودية نحو تبني أنماط حديثة من شأنها ربط التعليم بالاقتصاد وتطوير الدولة وتنميتها بما يتوافق مع رؤية المملكة 2030م.
- ب- يقدم البحث إجراءات مقترحة من شأنها إفادة صانعي القرار لتطوير التعليم والتدريب في جامعات الشركات في المملكة العربية السعودية.

5- حدود البحث:

أ- الحدود الموضوعية:

يرتكز البحث الحالي على تناول محاور رئيسة في جامعات الشركات والتي تركز على تناول (رؤية جامعات الشركات ورسالتها، أهداف جامعات الشركات، التعليم والتدريب في جامعات الشركات).

ب- الحدود المكانية:

اقتصرت الدراسة الحالية على اختيار معهد تويوتا في اليابان كجامعة شركة؛ حيث يُعدّ معهد تويوتا أقدم جامعة شركة في اليابان، وتعدّد الدورات والبرامج التعليمية والتدريبية التي يقدمها معهد تويوتا (TTI, 2020-a)، ويُعدّ معهد تويوتا من الجامعات العالمية التي أنشأتها شركة عالمية هي الأولى في تصنيع السيارات في العالم (TTI, 2020-b).

الجهود في المملكة العربية السعودية: فيما يتعلق بالجهود في واقع جامعات الشركات في المملكة العربية السعودية، فإنّ ثمة جهوداً من قبل بعض الشركات السعودية في تطبيق مفهوم وممارسات جامعات الشركات، ولكن بدرجات متفاوتة ولم تصل إلى الحدّ المأمول منه، والتمثلة في إنشاء أقسام التدريب أو إدارات للتنمية البشرية داخل الشركة، أو إنشاء أكاديميات تابعة للشركة تهتمّ بتدريب العاملين في الشركة، أو إنشاء مراكز للتدريب المهني.

وثمة أمور تدعم بقوة موضوع تطوير جامعات الشركات والأخذ بالنموذج المستقلّ في الوقت الحالي؛ حيث إنّ من الركائز الرئيسية لرؤية 2030م توفير بيئة تُطلق إمكانات الأعمال وتوسّع القاعدة الاقتصادية وتوفّر فرص عمل لجميع السعوديين، والعمل على تطوير أسواق المال وتحسين نضجها لتحفيز الاستثمار ودفع النمو الاقتصادي، كما تؤكد رؤية المملكة على المواصلة في الاستثمار في التعليم والتدريب وتزويد أبناء الدولة بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل، والتركيز الأكبر على مراحل التعليم المبكر، وتأهيل المدرّسين والقيادات التربوية وتدريبهم وتطوير المناهج الدراسية، كما ستعزّز الدولة جهودها في مواءمة مخرجات المنظومة التعليمية مع احتياجات سوق العمل، والتوسّع في التدريب المهني (المملكة العربية السعودية، 2016م).

وفي إطار مشكلة البحث، فإنّه سوف يتمّ تناول الموضوع من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن الاستفادة من خبرة معهد تويوتا الياباني في تطوير التعليم والتدريب في جامعات الشركات في المملكة العربية السعودية؟

وفي ضوء السؤال الرئيس للبحث، فإنّ البحث يسعى للإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

- 1- ما الأسس النظرية المرتبطة بواقع التعليم والتدريب في جامعات الشركات في العالم المعاصر؟
- 2- ما واقع التعليم والتدريب في معهد تويوتا كنموذج لجامعة الشركة في اليابان؟
- 3- ما واقع التعليم والتدريب في جامعات الشركات بالمملكة العربية السعودية؟
- 4- ما الإجراءات المقترحة لتطوير التعليم والتدريب في جامعات الشركات في المملكة العربية السعودية على ضوء خبرة معهد تويوتا وبما يتوافق والسياق الثقافي للمملكة؟

3- أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تطوير التعليم والتدريب في جامعات الشركات في المملكة العربية السعودية بالاستفادة من خبرة معهد تويوتا بما يتوافق والسياق الثقافي للمملكة العربية السعودية.

كما يسعى البحث إلى:

- 1- التعرف على الأسس النظرية المرتبطة بواقع التعليم والتدريب في جامعات الشركات في العالم المعاصر.

والأدلة المتوفرة على مواقع تلك الشركات التي من خلالها يتم استخلاص الإجراءات التطويرية المقترحة، وعليه فإن البحث يسير وفق الخطوات التالية:

أ- التعرف على الأسس النظرية للتعليم والتدريب في جامعات الشركات في العالم المعاصر.

ب- الوقوف على واقع التعليم والتدريب في معهد تويوتا كنموذج لجامعات الشركات في اليابان.

ج- الكشف على واقع جهود المملكة العربية السعودية في التعليم والتدريب لجامعات الشركات لديها.

د- التوصل إلى الإجراءات المقترحة للبحث. ويمكن تناول كل خطوة من الخطوات السابقة من خلال عرض المحاور الرئيسة التالية.

8- الدراسات السابقة:

فيما يلي بعض الدراسات والأبحاث التي تناولت جامعات الشركات، وقد تم ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث، وهي على النحو التالي:

جاءت دراسة وانغ ولي وتشياو صن (Qiao ، Li،Wang، 2010 & Sun) بعنوان: "فهم ظاهرة جامعات الشركات: من منظور نظرية رأس المال البشري" بهدف دراسة ظاهرة جامعة الشركات (CU) والفرق بينها وبين الجامعات التقليدية ومساهماتها في تطوير رأس المال البشري. وقد اعتمدت المنهجية على الدراسة الوثائقية؛ حيث قام الباحثون بالحصول على عدد كبير من الأدبيات والدراسات السابقة، وقاموا بقراءتها وتلخيصها وتحليلها للتوصل إلى إجابات تساؤلات الدراسة. ومن أهم نتائج الدراسة أن جامعات الشركات بدأت كمراكز تدريب صغيرة تقوم الشركات بإنشائها لتطوير موظفيها، وتطورت هذه المراكز حتى أصبحت نوعاً من التدريب المنظم والمتطور وتمنح درجات علمية تشبه تلك التي تمنحها الجامعات التقليدية، وأن دور جامعات الشركات في تنمية رأس المال البشري كان الاحتياج إلى سد أو تقليل الفجوة بين التعليم بأسلوب الجامعات التقليدية وجامعات الشركات.

وأجرى أنطونيلي وكابيللو وبيديريني (Antonelli, 2013) و Cappiello and Pedrini دراسة بعنوان: "جامعات الشركات في صناعات المرافق الأوروبية"، وقد هدفت إلى مناقشة نموذج جامعات الشركات الذي تم تطويره، وأنواعها ومراحل تطورها، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي بأسلوب دراسة حالة كمنهج للدراسة، واشتملت عينة الدراسة على (6) شركات من شركات

ويقتصر البحث الحالي على بعض الشركات السعودية التي تمارس التعليم والتدريب في أكاديميات أو مراكز خاصة للتعليم والتدريب مثل: شركة أرامكو السعودية والشركة السعودية للكهرباء.

6- مصطلحات البحث:

جامعات الشركات (Corporate Universities(CU) : يتناول البحث الحالي مصطلح جامعات الشركات، وقد عرّف معجم جرين وود للتربية (The Greenwood Dictionary of Education) جامعات الشركات بأنها: مركز أو قسم تدريب يقدم مجموعة واسعة من البرامج التعليمية لموظفي الشركة، وتهدف الجامعة إلى ضمان توافق التعليم والتدريب مع الأهداف الاستراتيجية للشركات حتى يتحقق التغيير التنظيمي والنمو والتطوير، كما تقدم بعض جامعات الشركات برامج تعليمية لموردي الشركة وعملائها، ولها مرفق شبيه بالحرم الجامعي (Collins & O, Brien, 2011, p.81).

ويعرف جيرسي وبارتيزاغي وسولاري (Guerci (Bartezzaghi, & Solari, 2010) جامعات الشركات بأنها: وحدة تنظيمية مكرسة لتحويل التعلم الموجّه نحو الأعمال إلى أعمال حقيقية يتم التخطيط لها وتوجيهها وربطها بالشركة واستراتيجياتها من أجل تحقيق التميز في العمال الإنتاجية (p.293).

ومن خلال التعريفات السابقة، تضع الباحثة تعريفاً إجرائياً لجامعات الشركات على النحو التالي: "هي منظمات يتم إنشاؤها من قبل الشركات الكبرى من أجل دعم عمليات التعليم والتدريب فيها وتحويلها إلى أنماط تطبيقية تُفيد تطوير أداء الشركات المؤسسة، وترتكز تلك الجامعات على رؤية ورسالة واضحتين تحددان نمط التعليم والتدريب فيها، بما يتوافق والمفاهيم المختلفة المرتبطة باقتصاد المعرفة".

7- منهج البحث وخطواته:

نظراً لطبيعة الموضوع الذي يركز على وصف وتحليل واقع الخبرات العالمية للاستفادة منها في تطوير جامعات الشركات في المملكة العربية السعودية، فإن البحث يعتمد على المنهج الوصفي الوثائقي الذي يعمل على تحليل الوثائق والأدبيات بهدف استخلاص مبادئ نظرية وتطبيقات عملية، والذي يعرفه العساف (2006م) بأنه: الذي يطبق عندما يراد إجابة سؤال عن الحاضر من خلال المصادر المعاصرة أساسية كانت أم ثانوية (ص 203). وفي ضوء ذلك، اعتمد البحث الحالي على تحليل الوثائق

النوع من الجامعات، وطبقت المنهج الوثائقي كمنهج للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن مفهوم جامعات الشركات هو كيان تعليمي يعمل كأداة استراتيجية تهدف إلى مساعدة المؤسسة في تحقيق أهدافها؛ وذلك من خلال القيام بأنشطة تدعم التعلم والمعرفة على المستوى الفردي والتنظيمي، ومن ثم فإن جامعات الشركات هي شكل من أشكال مراكز التدريب المتطور داخل الشركة، وتهتم في الغالب بتوفير التدريب في وظيفة أو تخصص محدد، ويكون هذا التدريب موجهاً في الأساس إلى العاملين في هذه الشركة، وهذا التدريب يكون مرتبطاً بنشاط الشركة وأهدافها الاستراتيجية.

وقدّم رايان وبرنس وتيرنر (Ryan, Prince & Turner, 2015) دراسة بعنوان: "الدور المتغير والمتطور لجامعات الشركات بعد الألفية"؛ بهدف تقديم نظرة ثاقبة حول ما حدث لجامعات الشركات، وأبرز التغيرات التي طرأت عليها، وأهم الاتجاهات الناشئة لتطويرها، وتحليل الدراسة بأسلوب جامعات الشركات في التدريب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي لمعرفة تطور مفهوم جامعات الشركات، بالإضافة إلى الاطلاع على المستندات الخاصة بتدريب العاملين في المؤسسات، وفي نفس الوقت طبقت الدراسة أسلوب دراسة حالة؛ لأنها تدرس حالة تطبيق جامعات الشركات في مؤسستين كبيرتين هما: حالة بنك أستراليا الوطني في أستراليا، وحالة بنك لويديز تي إس بي في المملكة المتحدة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها: أنه بعد دمج كل من بنك لويديز وبنك تي إس بي (Lloyds and TSB) كانت هناك حاجة إلى تدريب الموظفين بطريقة مستمرة، فتم إنشاء جامعة لتعليم كل المهارات الخاصة بهذين البنكين، وأن تكون جامعات الشركات كيانات افتراضية؛ أي أنه ليس بالضرورة أن تكون لها مباني مستقلة في الواقع، وهذه الصفة يُمكن أن تؤدي إلى تسهيل التعليم والتدريب بالاستعانة بصورة أكبر بالتقنيات الرقمية، كما أن التدريب بأسلوب جامعات الشركات يقتضي أن يكون هذا التدريب متواءماً مع تنمية الأفراد ومع الأهداف الاستراتيجية للشركات بحيث يكون الموظفون في كل المستويات قادرين على تحمل المسؤوليات الوظيفية المختلفة.

وجاءت دراسة تونغ (Tong, 2018) بعنوان: "تصورات المديرين في الصين حول أهمية التدريب، ومدى المشاركة في برامج جامعات الشركات، ومستوى الالتزام التنظيمي،

الطاقة الكبيرة التي تعمل في مجال صناعة المرافق في أوروبا، وهذه الشركات لها جامعات شركات خاصة بها، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، من أهمها عدم وجود تجانس في العديد من القياسات الكمية بين جامعات هذه الشركات؛ وذلك لاختلاف أعداد ونوعية الموظفين من شركة إلى أخرى، وفي نفس الوقت توجد بعض السمات المشتركة التي ظهرت في التحليل النوعي، كما أن جامعات الشركات تلتزم عادةً بمبادئ المسؤولية الاجتماعية والأهداف الاستراتيجية للشركات، وقدّمت النتائج عدّة تصنيفات متنوعة لأنواع جامعات الشركات بسبب تنوع الاحتياجات والأهداف المختلفة للشركات، فتم تصنيف الشركات على المحتوى التدريبي وآخر يركز على الجانب الاستراتيجي.

وأعدّ الشثري (2014م) دراسة بعنوان: "جامعات الشركات كمدخل لتفعيل الشراكة بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية في المملكة العربية السعودية"، وقد هدفت إلى التعرف على مدى إسهام تطبيق جامعة الشركات في تحقيق فوائد للجامعات الحكومية والمؤسسات الإنتاجية في المملكة العربية السعودية من أجل تفعيل الشراكة بين الجامعات الحكومية والمؤسسات الإنتاجية، وتحديد متطلباتها ومعوّقات تطبيقها، واستخدم المنهج الوصفي المسحي كمنهج للدراسة، واستعان بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود وعددهم (779) عضواً من كليات العلوم وإدارة الأعمال والهندسة، وجميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعددهم (169) عضواً من كليات العلوم والاقتصاد والعلوم الإدارية والهندسة، واشتملت عينة الدراسة على (77) عضواً من جامعة الإمام محمد بن سعود، وعلى (134) عضواً من جامعة الملك سعود. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، من أهمها أن تفعيل الشراكة بين الجامعات الحكومية والمؤسسات الإنتاجية سيجعل الجامعات على تواصل حقيقي مع التنمية والمجتمع، وسيساعد على افتتاح برامج جديدة في الجامعات وفقاً لاحتياجات المؤسسات الإنتاجية، وسيعمل على تهيئة الموظفين الجدد وإكسابهم الكفايات اللازمة.

وقد هدفت دراسة بابوريكار (Baporikar, 2015) التي بعنوان: "دور جامعات الشركات في قطاع التعليم العالي" إلى إلقاء الضوء على جامعات الشركات، وأهدافها، وأنواعها، والدوافع التي تدفع الشركات إلى إنشاء مثل هذا

نظرية رأس المال البشري Human Capital Theory:

يُعرّف رأس المال البشري بصورة عامة بأنه العناصر البشرية الأساسية في أصول المؤسسات والتي من خلالها تتم زيادة الإنتاج والحفاظ على ميزة تنافسية مرموقة، وتتعلق بتلك العناصر مجموعة من العمليات التي تشمل التعليم، والتدريب، والعديد من المبادرات المهنية التي تتعلق بزيادة مستويات المعرفة والمهارات والقدرات والقيم، والتي تُساهم في تحقيق الرضا الوظيفي للأفراد (Marimuthu, Arokiasamy, & Ismail, 2009, p.266).

تؤكد فكرة نشأة نظرية رأس المال البشري في علم الاقتصاد أنه من الصعب الاعتماد على رأس المال المادي وزيادته؛ حيث إن ذلك قد يؤدي إلى ضعف الإنتاج في حال وجود عمالة غير مؤهلة، لذا كان ظهور نظرية رأس المال البشري لتؤكد على الاهتمام بالأفراد والاستثمار فيهم؛ حيث إن ذلك سيزيد من فرص تدريبهم ومن ثم سيرفع مهاراتهم ويكونوا أكثر إنتاجية، ما يدعم الاقتصاد وزيادة إنتاجيته (Houghton, 2017, p.12).

وتُعد جامعات الشركات من المؤسسات التي تركز بشكل أساسي على نظرية رأس المال البشري؛ بحيث إن جامعات الشركات تعمل على تعظيم الاستثمار في التعليم، وتوظيف القوى العاملة، وزيادة التنافسية، وتقليل التكلفة، وتلك المبادئ تركز عليها نظرية رأس المال البشري بصورة رئيسية (Ayuningtias, Anggadwita, Nurbaiti, & Putri, 2015, p.1).

كما تعتمد جامعات الشركات، إلى جانب دعم رأس المال المادي كذلك، على دعم رأس المال البشري باعتبار أن رأس المال البشري هو المورد المعرفي الرئيس في الجامعة ورأس المال المادي هو المورد التكنولوجي، وأن تحقيق الإنتاجية وزيادة المعرفة يتّمان من خلال دعم المورد المعرفي والتكنولوجي معاً (Cappiello & Pedrini, 2013, p.295).

ويتضح مما سبق مدى أهمية نظرية رأس المال البشري في نشأة جامعات الشركات، ومدى ارتباط جامعات الشركات بالمبادئ الرئيسة التي تركز عليها نظرية رأس المال البشري، حتى يمكن القول إن نظرية رأس المال البشري هي النظرية الرئيسة التي تستند إليها جامعات الشركات.

والمساءلة لبرامج جامعة الشركة كما يتصورها المديرون في الصين" بهدف تحليل تصورات المديرين حول قيمة التدريب، ومدى المشاركة، ومستوى الالتزام التنظيمي، والمساءلة في برنامج جامعات الشركات في الصين، واستخدمت الدراسة المنهج المختلط حيث تم الجمع بين المنهج الوصفي المسحي عن طريق توزيع استبيانات على (204) من مديري بعض الشركات الصينية التي لها نشاط تدريب وتعليم الموظفين بأسلوب جامعات الشركات، والمنهج النوعي عن طريق أداة المقابلات الشخصية، حيث تم عقد لقاءات مع 7 مديري منهم، وأظهرت النتائج أن تصورات المديرين حول قيمة التدريب إيجابية بصورة كبيرة، وغالبية المديرين يرون أن تطبيق معايير المساءلة يؤدي إلى تحسين التدريب، كما أن أغلب المديرين يلتزمون بالأداء التنظيمي بدرجة عالية، وأن مشاركة المديرين في برامج التدريب تتراوح بين متوسطة ومنخفضة، كما أكدت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين تصورات المديرين حول قيمة التدريب ومدى مشاركة المديرين في البرامج الجامعية للشركات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة في تناول جامعات الشركات بشكل عام، بينما يختلف البحث الحالي عن تلك الدراسات في التركيز على تناول التعليم والتدريب في جامعات الشركات ارتكازاً على رؤية تلك الجامعات ورسالتها وأهدافها.

ويتشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة في المنهج المستخدم؛ حيث استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي الوثنائي، بينما يختلف عن دراسة (Antonelli, et al, 2013)، ودراسة الشثري (2014م)، ودراسة (Tong, 2018)، التي استخدمت العديد من المنهجيات المتنوعة والتي من أهمها المنهج الوصفي المسحي والمنهج المختلط.

المحور الأول: التعليم والتدريب في جامعات الشركات في العالم المعاصر

يهدف المحور الحالي إلى التعرف على جامعات الشركات في العالم المعاصر في جانبها النظري، وسيتم تناوله في ضوء المحاور الفرعية التالية:

أولاً: الأسس النظرية لنشأة جامعات الشركات في العالم المعاصر:

تمثلت الأسس النظرية التي استندت إليها فكرة نشأة جامعات الشركات في نظرية رئيسة ترتبط بشكل مباشر بعلمي الاقتصاد والاجتماع، وتمثلت في نظرية رأس المال البشري وهي على النحو التالي:

بصورة عامة تركز على ربط الجانب النظري المتمثل في الجامعة بالجانب التطبيقي المتمثل في الشركة.

2-المرتكزات الرئيسية التي يركز عليها التعليم والتدريب في جامعات الشركات.

هناك العديد من العناصر التي تتكون منها جامعات الشركات في العالم المعاصر، ويمكن تناول تلك المرتكزات بالتفصيل كل مرتكز على حدة في المحاور الرئيسية التالية.

1-2 رؤية جامعات الشركات ورسالتها:

إن رؤية الجامعة ورسالتها تحددان الرؤية المستقبلية التي ستكون عليها جامعات الشركات؛ ولذلك فإن وضع رؤية جامعات الشركات ورسالتها يتحدد وفق الظروف المحيطة بتلك الجامعة والمعلومات المتوفرة حول الجامعة، وكذلك في ضوء الأهداف المستقبلية التي تسعى الجامعة لتحقيقها. وتعد رؤية جامعات الشركات ورسالتها ترجمة واقعية لهوية جامعات الشركات؛ حيث يلاحظ تركيزها على تحديد الهدف من إنشاء الجامعة ووظيفتها في سياق الشركة الأم، والذي يتمثل في التعليم والتدريب والبحث العلمي، وحل مشكلات العمل والإنتاج، ويتضمن كذلك الفئات المستهدفة من خدمات الجامعة وكيفية أداء وظيفتها عن طريق التنمية المهنية والبحث التطبيقي وتحديد الهدف النهائي للجامعة (سالم، 2013م، ص300).

وتقوم جامعات الشركات في العالم المعاصر بتحديد رؤيتها ورسالتها وفق أهداف الشركة التي أسست الجامعة؛ بحيث تتماشى الرؤية والرسمية مع أهداف الجامعة والقيم التنظيمية الداعمة لها واستراتيجياتها التي تتبناها، ولا بد لرؤية جامعات الشركات ورسالتها أن تركز على ما يلي (Lui Abel & Li, 2012, p.107):

أ- ربط الأهداف التعليمية بأنشطة العلم والاستراتيجيات المختلفة.

ب- بربط أنشطة الجامعة بأهدافها التي تسعى لتحقيقها.

ج- توسيع نطاق التعلم ودعم الشراكات مع الجهات المختلفة.

ويتضح من خلال ما سبق أن وضع رؤية جامعات الشركات ورسالتها عملية تشاركية تشترك فيها العديد من الجهات في سبيل إتمامها؛ لأن جامعات الشركات جامعات تعتمد على المشاركة بشكل أساسي، وتشترك مع العديد من الجهات الفاعلة أصحاب المصلحة.

ثانياً: طبيعة جامعات الشركات في العالم المعاصر.

تتحدد طبيعة جامعات الشركات في العالم المعاصر بالتعرف على مفهوم هذه الظاهرة والمرتكزات اللازمة لإنشاء تلك الجامعات، وعلى هذا يتناول هذا المبحث طبيعة جامعات الشركات في العالم المعاصر وفق المحاور الرئيسية التالية:

1-مفهوم جامعات الشركات:

كان مفهوم جامعات الشركات منذ تم إنشاؤها يشير إلى المؤسسات التي تقدم شهادات ما بعد المرحلة الثانوية في مجال الاقتصاد وخاصة المؤسسات الربحية، وقد تطور المفهوم بعد ذلك ليشير إلى أن تلك المؤسسات قد تكون شركة ربحية أو جامعة، ويرتبط مجال الشهادة التي ستعطيها بالتعليم العالي وبمجال الاقتصاد وفروعه (Allen, 2002, p.3).

ويستخدم البعض بعض المصطلحات كبديل عن جامعات الشركات، كالأكاديمية أو المعهد أو المركز، غير أن المفهوم الحالي يشير إلى أنها جامعة شركة باعتبارها مؤسسة تعليمية لها كيان واضح يتعدى القول بأنه مركز أو معهد، وكذلك فإنه متخصص وفيه مجالات علمية متعددة فيتعدى كونه أكاديمية؛ لذا فإن أكثر المفاهيم تركيزاً على أنها جامعات شركات (Ilyas, 2014, p.87).

وعلى الرغم من ذلك، يصعب تحديد مفهوم محدد لجامعة الشركة؛ فالمصطلح له أوجه ومعاني كثيرة في مختلف المجالات، ومن الضروري عند تحديد تعريف جامعة الشركة أن يتم التعرف على الدور الذي تقوم به بدقة، وكذلك العمليات والوظائف التي تريد تلك الجامعة أن تقوم بها، حيث يعد فهم المؤسسة لهذه العمليات والوظائف من العوامل الرئيسية التي تساعد على النجاح فيما تقوم به (الشثري، 2014م، ص24).

وتعرف جامعات الشركات أيضاً بأنها الجامعة التي تعمل على تزويد الطلاب الموظفين بفرص التعليم المستمر لضمان العمل على الكفاءة وتحقيق الأهداف الاستراتيجية للشركات التي تنشئ هذه الجامعات من خلال إنشاء نظام فعال يعتمد على تراكم المعرفة (Lytovchenko, 2016, p.37).

ويتضح مما سبق أن مفهوم جامعات الشركات مفهوم واسع له العديد من الجوانب التي يمكن تناوله منها، وتتعدد في هذا المفهوم وجهات النظر لاختلاف نشأة جامعات الشركات وإدارتها وأنماطها وأساليب العمل فيها، غير أنها

2-2 أهداف جامعات الشركات وأهميتها:

لجامعات الشركات العديد من الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها؛ وفي سياق ذلك تسعى جامعات الشركات إلى تحقيق أهداف خاصة بها؛ لأنها في الأصل أنشأت تلك الجامعات لتحقيق مصلحتها المباشرة، كما أنها تسعى كذلك لتحقيق أهداف ترتبط بالقوى البشرية العاملة فيها، وتسعى كذلك لتحقيق أهداف خاصة بخدمة العلم والمعرفة وتنقلها. وفيما يخص الأهداف التي تسعى جامعات الشركات لتحقيقها والتي ترتبط بالقوى البشرية العاملة فيها، تهدف جامعات الشركات إلى الاستثمار في رأس المال البشري عن طريق تدريب العاملين والموظفين في الشركات التي أسست تلك الجامعات، وهو ما يمثل فرصة كبيرة لتحسين أداء الشركة وتحقيق أهدافها (Allen, 2002, p.48).

يتضح مما سبق أنّ لإنشاء جامعات الشركات أهمية كبيرة تكمن في تحقيق العديد من الفوائد لكل من الجامعات والشركات التي أسست تلك الجامعات والمؤسسات الإنتاجية المختلفة؛ فهي تساهم بفاعلية في التنمية المهنية للعاملين في الشركات ورفع كفاءتهم وقدراتهم المهنية ومنحهم مؤهلات جامعية، كما أنها تدعم الشركات في التغلب على مشكلاتها الصناعية والإنتاجية التي تواجهها بأسلوب علمي، وتساعد الجامعات كذلك في تقديم تعليم متميز لطلابها من خلال منحهم الفرصة للتدريب العملي والميداني داخل الشركات (الشري، 2014م، ص28).

ويتضح من خلال تناول أهداف جامعات الشركات وأهميتها أنّ ثمة ترابطاً بينهما؛ فتحقيق أهداف جامعات الشركات التي أسست من أجلها يتحقق من خلاله أهمية جامعات الشركات، ويتضح كذلك أنّ أهمية جامعات الشركات تعود بالنفع ليس فقط على الشركة التي أسست تلك الجامعة؛ بل على الجامعة ذاتها، وعلى الشركة في المقام الأول، وعلى الأفراد العاملين في تلك الشركات، وعلى المؤسسات الإنتاجية المختلفة المرتبطة بتلك الشركات، ومن ثمّ على دعم المعرفة وتنقلها، وبالتالي فإنّ نشأة تلك الجامعات يعود بالنفع على المجتمع كافة.

3-2 التعليم والتدريب بجامعات الشركات

يُعدّ التعليم والتدريب من العناصر المكونة لجامعات الشركات في العالم المعاصر، ويؤثران في باقي عناصر جامعات الشركات ويظهران بشكل رئيس في تلك العناصر لارتباطهما الشديد بها وتأثيرهما فيها، وتتضح أهمية عنصر التعليم والتدريب في كونهما الأساس الذي بُنيت عليه فكرة نشأة جامعات الشركات بادئ الأمر.

ويُعدّ عنصر التدريب من العناصر الرئيسة التي يركز عليها أداء جامعات الشركات، فالملاحظ لتطور جامعات الشركات في العالم المعاصر يجد أنّها كانت في البداية

مراكز للتدريب، وحينما تطوّرت أصبحت مراكز للتنمية المهنية إلى جانب قيامها بعملية التدريب، وفي تطورها التالي أصبحت مؤسسات تقدّم برامج تدريبية مُعتدّة، أكاديمياً لتصبح في الوقت الحالي جامعات تقدّم برامج تدريبية بدرجات علمية مُعترف بها، الأمر الذي يمكن القول من خلاله إنّ التدريب هو العنصر الرئيس الذي تركز عليه جامعات الشركات (Allen, 2002, p.8).

ويتضح بذلك أنّ جامعات الشركات تسعى من خلال عملية التدريب لتحسين الأفراد الملتحقين بها، بالإضافة إلى تحسين أداء العاملين في الشركة الأم المؤسسة للجامعة، وكذلك تحسين أداء الجامعة بشكل رئيس، ومن ثمّ تحسين أداء الشركة المؤسسة.

ويركز عنصر التدريب في جامعات الشركات على دمج الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية معاً بحيث يتمّ الاهتمام بالنظريات العلمية بشكل واقعي تطبيقي، وهو ما يفيد في تسريع عمليتي التعليم والتعلم للأفراد داخل جامعات الشركات، ويلاحظ أنّ عنصر التدريب يظهر بشكل واضح في باقي عناصر جامعات الشركات، فيتضح في رؤية الجامعة ورسالتها، وفي البنية التنظيمية والتقويم وغيره من العناصر (Castrillon, 2018, p.40).

ويلاحظ بذلك أنّ جامعات الشركات تختلف عن الجامعات التقليدية في الاهتمام بالمعرفة؛ فجامعات الشركات تهتم بالمعرفة التطبيقية في حين تهتم الجامعات التقليدية بالمعرفة النظرية دون التطبيق؛ لذا كان الاهتمام الرئيس في جامعات الشركات بالتدريب كعنصر رئيس.

ومن الشروط الرئيسة في عملية التعليم والتدريب في جامعات الشركات المنهج الدراسي أو المحتوى التدريبي، وهو الذي يميّز جامعات الشركات عن أقسام التدريب التقليدية التي كان تركيزها ينصبّ فقط على تزويد العاملين بالمهارات الفنية اللازمة لعملهم، أما في جامعة الشركة، فيلاحظ أنّها تعترف بأهمية امتلاك كلّ عامل في الشركة لقيمتها، وثقافتها، وتقاليدها، وإطار العمل الذي تعمل فيه، والكفاءات الأساسية التي تنشدها الشركة في العاملين لديها (سالم، 2013 م-ب، ص160).

ولأهمية التعليم والتدريب، تعمل جامعات الشركات على الإنفاق بشكل كبير على عملية التدريب داخل الجامعات؛ لما له من تأثير في سير عمليات جامعات الشركات كافة، فعملية التدريب تحقق تنمية مهنية وتطويراً مهنيّاً للعاملين والموظفين في الجامعات؛ وهو ما يعمل على تحسين أداء

تلك الجامعات Prince & Turner, 2015، Ryan (p.170).

ويلاحظ بذلك أنّ التدريب له مردود مباشر على جامعات الشركات، ويتمثل في تحسين أداء الملتحقين بالجامعة، وكذلك مردود غير مباشر لما يحققه من مكاسب للشركة الأم المؤسسة لجامعة الشركة.

وباعتبار عنصر التدريب من العناصر المهمة في جامعات الشركات؛ فإنّها تعمل على تقويمه بشكل مستمر، ومن أشهر نماذج تقييم التدريب في جامعات الشركات نموذج كيركباتريك، ويعتمد هذا النموذج على قياس ردّ فعل المتدربين والمستفيدين من خدمات جامعات الشركات وتأثير عملية التدريب في أداء جامعات الشركات والشركة المؤسسة من حيث إنّها حققت تقدماً فعلياً في الأداء (Guerci, Bartezzaghi & Solari, 2010, p.294).

المحور الثالث: التعليم والتدريب في معهد تويوتا الياباني

ترجع فكرة نشأة المعهد إلى كيشير تويوتا الابن الأكبر لساكتيش تويوتا والذي كان يحلم بوجود معهد يعمل على تخريج المهندسين اليابانيين الذين سيقودون مستقبل اليابان في المستقبل، ويعمل كذلك على إعداد الفنيين المتميزين الذين سيكونون نواة العمل والإبداع لشركة تويوتا موتورز (TTI, 2020-a).

وقد قرّرت شركة تويوتا موتورز في عام 1977م إنشاء معهد فريد متخصص في تكنولوجيا صناعة السيارات، ومنذ ذلك العام بدأت في إجراءات تأسيس هذه المعهد، فقامت في عام 1981م بافتتاح ذلك المعهد وسمّته معهد تويوتا التكنولوجي كإحدى جامعات الشركات في العالم، واعتمد ذلك المعهد على تقديم برامج تعليمية فريدة من نوعها، واقتصر قبول الطلاب في المعهد على الطلاب ذوي الخبرة في المجال الصناعي، وفي عام 1993م تمّ فتح باب القبول لخريجي المدارس الثانوية الجدد الذين يمثلون في الوقت الحالي نسبة من 80 إلى 90 % من الطلاب المقبولين، وفي عام 1995م تمّ افتتاح برنامج الدكتوراه، وفي عام 2003م تمّ افتتاح فرع جديد للمعهد في شيكاغو في الولايات المتحدة الأمريكية (TTI, 2020-b).

يسعى المحور الحالي إلى التعرّف على التعليم والتدريب في معهد تويوتا، وعلى هذا سيتمّ تناول هذا المحور في ضوء المحاور الرئيسة التالية:

أولاً: المراكز الرئيسة التي يركز عليها التعليم والتدريب في معهد تويوتا:

يرتكز التعليم والتدريب في معهد تويوتا على عنصرين أساسيين يشمّلان رؤية المعهد ورسالته، والأهداف التي يسعى المعهد إلى تحقيقها، ويمكن تناول هذين العنصرين بالتفصيل على النحو التالي:

1- رؤية معهد تويوتا ورسالته.

تُعَدّ رؤية معهد تويوتا ورسالته هما الدافع الأساسي للمعهد وعناصره كافة؛ فهما اللذان يحدّدان أهداف المعهد المتنوّعة، وكذلك هما اللذان يحدّدان بنية المعهد التنظيمية، ونمط التعليم والتدريب فيه؛ لذا اهتمّ القائمون على المعهد بوضع رؤية ورسالة واضحتين للمعهد لتأصيل وتنظيم العناصر المكوّنة لهذا المعهد.

ترتكز رؤية معهد تويوتا على فلسفة تعتمد على احترام روح البحث والإبداع، والسعي الدائم نحو التقدّم على مرّ العصور، والمشاركة في تدريب الأجيال التالية لقادة الصناعة العالمية (TTI, 2016, p.2).

وتعتمد رؤية معهد تويوتا للتكنولوجيا على فلسفة تأسيسية تؤكد على سعي المعهد الدائم نحو تحقيق الصدارة في تعليم صناعة تكنولوجيا السيارات (TTI, 2020-b).

ويتضح مما سبق أنّ رؤية معهد تويوتا تركز على رؤية الشركة المؤسسة للمعهد وهي شركة تويوتا موتورز؛ حيث إنّ الشركة أنشأت هذا المعهد بهدف خدمة مصالحها وتحقيق أهدافها التي تسعى إلى تحقيقها، وبذلك يتضح أنّ رؤية معهد تويوتا تركز على:

- أ- الاحترام في تناول جميع جوانب التعلم، وخاصة في مجال البحث والإبداع.
- ب- السعي الدائم والمتواصل دون انقطاع نحو تحقيق التقدّم في ظلّ منافسة عالمية.
- ج- التفرد والتميّز في جوانب عمليّتي التعليم والتدريب.
- د- السعي نحو الصدارة في التعليم بين جامعات الشركات العالمية.
- هـ- تحقيق أهداف الشركة المؤسسة بشكل مباشر.

ويلاحظ من خلال ما سبق أنّ رؤية معهد تويوتا هي المحدّد الأساسي لباقي العناصر المكوّنة للمعهد؛ فرؤية المعهد هي التي تحدّد نمط التعليم والتدريب داخل المعهد، وكذلك تحقّق رسالتها الأساسية التي تسعى إلى تحقيقها وأنشئت من أجلها.

وفي إطار رؤية معهد تويوتا، فإنّ رسالة المعهد تؤكد على توفير فرص تعليمية وبحوث جيّدة بتكلفة مادية منخفضة لأولئك الذين يرغبون في الدراسة ودخول سوق العمل عن طريق الحصول على تعليم عالٍ، وكذلك

ويتضح بذلك أن الهدف الرئيس لمعهد تويوتا يتمثل في الهدف الرئيس الذي أنشئت من أجله والمتمثل في خدمة وتحقيق أهداف شركة تويوتا الرئيسة المتمثلة في تقديم التعليم والتدريب للأفراد الراغبين في الالتحاق بالعمل في الشركة.

ويسعى معهد تويوتا إلى إعداد الأفراد الموهوبين والمتميزين للعمل في شركة تويوتا من أجل تحسين وزيادة إنتاج تلك الشركة، كما أن المعهد يسعى إلى حل المشكلات التي تتعرض لها شركة تويوتا باعتبار أن الشركة في الأصل أنشأت هذا المعهد لخدمة أغراضها المختلفة والمتنوعة (Liker & Meler, 2007, p.17).

وفي هذا يسعى معهد تويوتا إلى بناء طلاب متميزين في التخصص طبقاً لتوجه شركة تويوتا ومعهدا، بينما أكدت رؤية الشركة على أنها لا تبني وتصنع السيارات فقط، لكنها تبني الأفراد كذلك (Liker & Meler, 2007, p.3). لذلك يهدف معهد تويوتا إلى دعم مهارات القوى العاملة المتنوعة وإكسابهم مهارات جديدة، ودعم وثائق التعاون وتوثيق العلاقة مع المؤسسات الصناعية المختلفة (TTI, 2020-c).

ويهدف معهد تويوتا كذلك إلى توفير فرص تعلم للبالغين والعاملين الذين لم يلتحقوا بالكليات أو كليات الدراسات العليا لتعلم أساسيات الهندسة في بيئة تعليمية وبحثية دون تكبد عبء مالي كبير (TTI, 2016, p.2).

ويتضح مما سبق أن معهد تويوتا يحقق الوظيفة الرئيسة الأولى من وظائف الجامعات والمتمثلة في دعم التعليم وتقديم المعارف المتنوعة للطلاب الملحقين بالمعهد، وتعتبر تلك هي الوظيفة الرئيسة للمعهد التي يسعى لتحقيقها بشكل مباشر وواضح.

ويسعى معهد تويوتا إلى توظيف أبحاثه العلمية بشكل مباشر في خدمة شركة تويوتا وتقديم إنتاجية وتحسين التكنولوجيا فيه بشكل كبير، ومن ثم يتحقق الهدف الأساسي لإنشاء معهد تويوتا والمتمثل في خدمة الشركة المؤسسة (Toyota Motor Corporation (TMC), 2017, p.1).

ولذلك يُطور معهد تويوتا البحوث العلمية، ويجتذب الأفراد المتميزين في صناعة تكنولوجيا السيارات، ويهدف إلى الوصول إلى التميز البحثي بين جامعات الشركات العالمية (TTI, 2020-c).

الموظفون من الشركات الأخرى الذين يدركون أهمية التعلم (TTI, 2020-c).

ويتضح مما سبق أن رسالة معهد تويوتا تركز على ما يلي:

أ- السعي لتوفير فرص تعلم للجميع دون الاقتصار على الراغبين في الالتحاق بها.

ب- العمل على توفير تعلم مدى الحياة من خلال تدريب العاملين لدى شركة تويوتا.

ج- السعي لربط الخريجين بسوق العمل بشكل مباشر. وباستقراء رسالة معهد تويوتا، يلاحظ أن هذا تركيز على تحقيق مجموعة من الأهداف المرتبطة بتوفير فرص تعلم للجميع؛ فعملية التعليم توفرها بشكل رئيس للراغبين في العمل في شركة تويوتا، وكذلك يقوم المعهد بتدريب العاملين في الشركة والراغبين في اكتساب معارف تقنية دون اشتراط العمل في شركة تويوتا بعد ذلك. وتأسيساً على ذلك، تتضح أهمية وجود رؤية ورسالة للمعهد تُحددان المبادئ الرئيسة التي يسير وفقها المعهد، وتحددان القيم التنظيمية التي تسود في المعهد، والأهداف الاستراتيجية التي يسعى لتحقيقها، ومن هنا سيتناول المحور التالي أهداف معهد تويوتا.

2-أهداف معهد تويوتا.

يسعى معهد تويوتا لتحقيق العديد من الأهداف، ويتمثل الهدف الأساسي لمعهد تويوتا في دعم عمليتي التعليم والتدريب للراغبين في الالتحاق بالعمل في شركة تويوتا، وإلى جانب هذا الهدف، فإن هناك عدة أهداف أخرى يسعى المعهد لتحقيقها.

ويتضح أن أهداف معهد تويوتا تُشتق بشكل كبير من الأهداف الرئيسة التي تسعى شركة تويوتا إلى تحقيقها؛ حيث تسعى شركة تويوتا إلى أن تكون شركة رائدة في مجال تصنيع السيارات، وتمتلك العديد من المواهب المتميزة التي تضيف إلى تلك الصناعة، وتؤمن شركة تويوتا بأن هدفها هذا لن يتحقق إلا بدعم التعليم بالجزء العملي التطبيقي من خلال معهد تويوتا (Liker & Meler, 2007, p.4).

ولذلك فإن معهد تويوتا يهدف إلى اكتساب المهارات المهنية التقدمية، وخاصة في مجال أساسيات الهندسة؛ من أجل تخريج فنيين متميزين في مجال التقنيات والهندسة والميكانيكا ليستطيعوا العمل في شركة تويوتا (TTI, 2020-d).

وتعتمد عملية التعليم في معهد تويوتا على مجموعة من الخصائص، أهمها (TTI, 2020-e):

- 1- التعليم في فصول دراسية صغيرة، حيث يبلغ عدد الطلاب في كل فصل عشرة طلاب فقط.
- 2- التركيز على الخبرة العلمية، بحيث يتم التركيز على الجانب التدريبي مع القليل من الاهتمام بالجوانب النظرية.

- 3- المعيشة داخل الحرم الجامعي، حيث يشجع المعهد تعايش الطلاب داخل السكن الجامعي ليكونوا على صلة مستمرة بالتخصص العلمي.

ويتضح أن تلك الخصائص تتماشى مع المعايير العالمية لعملية التعليم والتعلم التي تتطلب عددًا قليلًا من المتعلمين لضمان عملية تعليم وتعلم ناجحة، ودمج الجانب النظري في الجانب التطبيقي لضمان إكمال وإتمام عمليتي التعليم والتعلم بشكل متكامل، والتأكيد على المعيشة والترابط الفكري والمعنوي بأماكن التعلم.

ومن أجل أن يضمن معهد تويوتا نجاح عمليتي التعليم والتعلم؛ فإن المعهد يقدم العديد من الخدمات التي توفر ظروفًا ملائمة لطلاب المعهد لتلقي تعليم متميز، وأهم تلك الخدمات (TTI, 2020-f):

- 1- توفير جو من التبادل الفكري بين الطلاب.
- 2- توفير المنح الدراسية اللازمة للدراسة.
- 3- اشتراكات خارجية في الأنشطة الرياضية والثقافية.
- 4- إقامة العديد من المهرجانات والاحتفالات الشهرية والسنوية.

- 5- توفير مساكن للطلاب في الحرم الجامعي.
- 6- تقديم التوجيه والدعم النفسي والاجتماعي.

ويقدم المعهد كذلك العديد من التسهيلات للطلاب لدعم التعليم لديهم وذلك من خلال (TTI, 2016, p.3):

- 1- توفير رسوم دراسية منخفضة.
- 2- إنشاء صندوق منحة للمعهد من خلال جمع التبرعات.
- 3- إعفاء على توفير قروض الطلاب.
- 4- الإعفاء من الرسوم الدراسية.
- 5- تقديم منح طلابية.

وبذلك فإن المعهد يسعى إلى توفير كل الإمكانيات الداعمة لعملية التعليم والتعلم داخل المعهد، فإلى جانب التسهيلات سائلة الذكر، فإن معهد تويوتا يوفر مكتبات علمية متخصصة ومساحات خضراء تساعد على الإبداع والتحفيز على الابتكار، وكذلك يوفر أماكن علمية مفتوحة لإكساب الكفاءات اللازمة إلى جانب توفير مساكن للسكن

ويلاحظ أن معهد تويوتا يسعى لتحقيق وظيفة الجامعة الثانية المتمثلة في البحث العلمي من خلال تقديم بحوث علمية من خلال أعضاء هيئة التدريس فيه، وتسعى تلك البحوث إلى خدمة شركة تويوتا وحل مشكلاتها المتنوعة، وكذلك توجه تلك البحوث لخدمة المجتمع الياباني بشكل مباشر وغير مباشر.

ويحقق معهد تويوتا العديد من الأهداف المرتبطة بخدمة المجتمع والتي تسعى إلى تحقيق الآتي:

(TMC, 2019, p.28)

- 1- مساهمة بحوث المعهد في حل مشكلات المجتمع.
 - 2- توجيه الطلاب نحو المساهمة في مواجهة الكوارث الطبيعية.
 - 3- المساهمة في تقديم الخدمات المتنوعة للمجتمع.
 - 4- المساهمة في أعمال إعادة الإعمار بعد الكوارث.
- وبذلك فإن معهد تويوتا، مثله مثل باقي الجامعات، يهدف إلى تحقيق ثلاث وظائف رئيسية تشمل: التعليم، والبحث العلمي، والمساهمة إلى خدمة المجتمع من خلال التكامل فيما بينها (TTI, 2020-c).

وتأسيسًا على ما سبق، فإن معهد تويوتا يسعى لتحقيق العديد من الأهداف، وتعتبر عمليتي التعليم والتدريب أهم تلك الأهداف؛ حيث إن الهدف الرئيس لإنشاء هذا المعهد هو توفير فرص تعلم لخدمة الزاغبين في العمل في شركة تويوتا، ويتضح في هذا السياق ارتباط أهداف معهد تويوتا برسائله التي يسعى لتحقيقها، حيث إن أهداف معهد تويوتا تتمثل في تحقيق تلك الرسالة، ويتضح أن تلك الأهداف تتوافق بشكل مباشر مع تحقيق وظائف الجامعة المختلفة والمتمثلة في التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع.

ثانيًا: التعليم والتدريب في معهد تويوتا.

يُعد التعليم والتدريب من أهم العناصر البارزة في معهد تويوتا؛ إذ يمثلان العنصر الذي تقوم من أجله جميع عناصر جامعات الشركات من رؤية ورسالة وأهداف استراتيجية وشراكات وتقويم؛ لذا فإن جامعات الشركات تركز على دعم تلك العمليتين بكافة الأشكال.

وهناك اختلاف واضح بين التعليم والتدريب في معهد تويوتا؛ حيث إن التعليم يُقدم للزاغبين في الالتحاق بالعمل في شركة تويوتا أو غيرها من الشركات، وإلى جانب ذلك يحصلون على مجموعة تدريبات مرتبطة بعملية تعليمهم، ويقدم مثل هذا التعليم والتدريب معهد تويوتا ذاته، في حين أن التدريب يُقدم بشكل أساسي للعاملين فعليًا ويُقدم هذا التدريب معهد تويوتا أو شركة تويوتا موز نفسها.

ضمان نجاح المعهد على المستوى العالمي، وتم إنشاء هذا البرنامج للطلاب المتخصصين في الهندسة والزراعيين في الاستزادة من علومها، ويمتد حصول الطلاب على درجة الماجستير حتى (4) سنوات (TTI, 2020-a).

ويقدم المعهد برنامج الماجستير في البحث والتطبيق، وهذا البرنامج معترف به دوليًا، وهو برنامج فريد من نوعه يتطور بشكل مستمر من قبل المعهد كل عام، ويسمح بالتركيز على الجزء العملي الإبداعي دون الجزء النظري فقط، ويعطي هذا البرنامج الماجستير في تخصصات: المركبات الذكية، الطاقة الذكية، الفوتونات الذكية، المواد الذكية (TTI, 2020-c).

وفي مارس 1995م، تم تأسيس برنامج الدكتوراه بهدف تثقيف طلاب الدكتوراه رفيعي المستوى الذين يتمتعون بتفوق وإبداع أكاديمي لازمين للمساهمة في دعم الابتكارات العلمية والتكنولوجية (TTI, 2020-a).

وبناءً على درجة الدكتوراه التي قدمها المعهد، تلقى المعهد من وزارة التعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا باليابان دعمًا ماليًا لإنشاء مشاريع بحثية واسعة النطاق، مثل: الصناديق الخاصة لإنشاء البنية التحتية للبحوث الاستراتيجية (TTI 2020-c)،

وللتقدم لدرجة الدكتوراه، يجب أن يكون الطالب قادرًا على إتقان اللغة الإنجليزية واجتياز اختبار التوفل بدرجة 550، ويكون له حضور إيجابي في المعهد، ويكون حاصلًا على توصية بحضور الفعاليات الدولية المتنوعة (TTI, 2020-i).

ويتضح من خلال ما سبق أن التعليم في معهد تويوتا تتوفر له كافة الإمكانيات المادية والمعنوية، ويعمل المعهد على دعمه بشكل كبير، ويقدم المعهد العديد من برامج التعليم المتمثلة في درجات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه؛ وهو ما يدل على تميز ذلك المعهد وتقديمه العلمي بشكل واضح.

أما فيما يخص عملية التدريب، فإن التدريب مقرّر أساسي في معهد تويوتا حيث يحصل (Sakaki, 2018, p.9):

- 1- طلاب البكالوريوس على تدريب لمدة شهرين في المؤسسات الصناعية.
- 2- طلاب الماجستير على دورات تدريبية داخل المعهد وخارجه.

ويتدرب طلاب السنتين الأولى والثالثة لمدة شهرين في موقع إنتاج صناعي في إحدى المؤسسات الصناعية الكبرى (TTI, 2020-e).

والمعيشة والطعام، وتوفير حُجرات للإبداع في مجال التخصص لإكساب الطلاب المهارات اللازمة للإبداع، وإلى جانب ذلك توجد قاعة لعقد المؤتمرات والحفلات (TTI, 2020-g).

ويتضح من خلال ذلك أن معهد تويوتا يوفر كافة السبل التي تهنيئ عمليتي التعليم والتعلم مثل توفير بيئة مادية مناسبة لإتمام التعليم والتعلم متمثلة في قاعات دراسية وحجرات للإبداع ومكتبات ومختبرات، وكذلك توفير بيئة معنوية تساهم في زيادة تركيز الطلاب في عمليتي التعليم والتعلم من خلال توفير بيئة اجتماعية ورياضية للتحفيز على التعلم.

وفيما يخص مسؤولية المعهد في عمليتي التعليم والتعلم، يوجد قسم العلوم المتقدمة والتكنولوجيا في المعهد Department Of Advanced Science And Technology، والذي يهدف إلى توعية الطلاب بمعرفة متميزة وتدريبهم على الإبداع وتحمل المخاطر وحل المشكلات المرتبطة بالتكنولوجيا، ويعتمد هذا القسم على مجموعة من المقررات الدراسية المتنوعة التي تركز على دعم المعارف والمهارات المرتبطة بالصناعات العالمية (TTI, 2020-h).

ومن أجل إتمام عمليتي التعليم والتعلم بشكل يضمن دمج الجوانب النظرية في الجوانب التطبيقية، فإن المعهد يوفر مجموعة من الفصول الدراسية المجهزة بكافة الوسائل المادية والتكنولوجية، وإلى جانب ذلك توجد مجموعة من المختبرات للتدريب وفصول تكنولوجية مجهزة (TTI, 2020-c).

ويقدم المعهد برامج تعليمية متنوعة؛ حيث يمنح درجة البكالوريوس، وإلى جانب ذلك يمنح درجتَي الماجستير والدكتوراه.

وفيما يخص درجة البكالوريوس، فإن تلك الدرجة تُمنح بعد مرور أربع سنوات، يدرس الطلاب في السنة الأولى منها مواد عامة، ويتشعب في السنة الثانية إلى تخصصات رئيسية، ويدرس مقررات أكثر تخصصًا في السنتين الثالثة والرابعة، وبعد إتمام السنوات الأربع يكون الحق في إكمال درجة الماجستير لمدة سنتين أو الحصول على شهادة تؤهله للالتحاق بسوق العمل المباشر (TTI, 2020-e).

وإلى جانب درجة البكالوريوس، يقدم المعهد درجتَي الماجستير والدكتوراه؛ ففي عام 1984 تم إنشاء درجة الماجستير في المعهد، وكان الهدف من تلك الدرجة هو

المحور الخامس: جامعات الشركات في المملكة العربية السعودية

يهدف المحور الحالي إلى التعرف على جهود بعض الشركات السعودية التي أنشأت مراكز لتعليم وتدريب موظفيها باعتبار أنها جامعات الشركات، كما أفادت بذلك أدبيات الدراسات التي تناولت أنماط جامعات الشركات، ويُتناول هذا المحور في ضوء المحاور الفرعية التالية:

أولاً: نماذج رئيسة لجامعات الشركات في المملكة العربية السعودية:

يمكن تناول هذا المحور في ضوء تناول نموذجين رئيسيين على النحو التالي:

1-أكاديمية أرامكو السعودية.

أنشأت شركة أرامكو أكاديمية أرامكو السعودية في عام 2019م، واحتفلت بتخريج الدفعة الأولى من البرنامج التأسيسي في الشركة في نفس العام، والذين يبلغ عددهم 50 موظفًا من كافة القطاعات. يُذكر أن البرنامج التأسيسي في أرامكو السعودية هو أول وأهم برامج الأكاديمية، وهو برنامج إلزامي مدته خمسة أسابيع مخصص للمتدربين ببرنامج التطوير المهني من الموظفين السعوديين الجدد الحاصلين على شهادة البكالوريوس، بحيث يتم تسجيلهم خلال الأشهر الثلاثة الأولى من تاريخ التحاقهم بالعمل في الشركة، وقد صُمم هذا البرنامج ليحل محل أكاديمية التطوير المهني في أرامكو السعودية ويصبح متطلبًا أساسيًا في برامج التأهيل المتخصصة الحالية التي تقمها مراكز التدريب الأخرى في أرامكو السعودية، ويُذكر أن البرنامج التأسيسي هو أول برنامج تنفذه أكاديمية الشركة التابعة لأرامكو السعودية، وهو ثمرة التعاون بين جميع قطاعات الأعمال في الشركة التي أسهمت في إنشائها، وهي تعمل على جمع البرامج المتفرقة في جميع الدوائر لتحولها إلى تعليم متكامل، وتُعد الأكاديمية جزءًا من نظرة أرامكو السعودية إلى مستقبل التعلم والتطوير، حيث ترى الشركة أنه جهد تعاوني تحت مظلة أكاديمية الشركة التي تُعدّ معهدًا متكاملًا ومتناسقًا وعالميًا يتشابه مع الجامعة في أنظمتها ووظائفها. وسوف يساعد مفهوم التعلم المتكامل هذا على خفض التكاليف على الشركة، وجدير بالذكر أن فريقًا مكونًا من جميع إدارات الشركة قد قام بتطوير منهج ومحتوى هذا البرنامج، حيث شارك أكثر من 30 خبيرًا في هذا المجال من جميع قطاعات الشركة في تصميمه من خلال جلسات تفاعلية تناولت كل مجال من أعمال الشركة، ويشتمل البرنامج على كتاب دراسي يضم 500 صفحة، ودراسات حالة، و مواد مشاريع تكميلية، ومقاييس تقييم البرنامج

ويضع معهد تويوتا خطة لإتمام عملية التدريب وذلك من خلال: (Liker & Meler, 2007, p.48)

- 1- وضع خطة للتدريب وجدول زمني لمراحل التدريب.
 - 2- تحديد الاحتياجات التدريبية المختلفة للمتدربين.
 - 3- توفير المتدربين المتميزين اللازمين.
 - 4- تجهيز قاعات التدريب المتنوعة.
 - 5- ضمان الأمن والسلامة للمتدربين.
 - 6- تقييم عمليات التدريب المتنوعة.
- ويقدم المعهد العديد من الدورات التدريبية للطلاب من خارج المعهد أو الطلاب الملتحقين فعليًا بالمعهد، ومن أهم تلك الدورات (TTI, 2020-e):

- 1- دورة محو الأمية الهندسية.
- 2- دورة المختبرات الهندسية.
- 3- دورة الندوات الهندسية.

ويقوم معهد تويوتا باختيار مدرّبين من شركة تويوتا للقيام بتدريب الطلاب داخل المعهد في الدورات التدريبية التي يعقدها المعهد؛ وذلك لخبراتهم الواسعة في المجال وتميزهم وقدراتهم ومعارفهم المرتبطة بالأدوات التطبيقية والمعملية (Liker & Meler, 2007, p.63).

وبالإضافة إلى قيام المعهد بتقديم دورات تدريبية، هناك مجموعة من مراكز تدريبية تابعة لشركة تويوتا تقوم بتقديم برامج تدريبية، ومن أهم تلك المراكز (TMC, 2020):

- 1- مركز تويوتا التقني في شيموياما Toyota Techical Center Shimoyama
- 2- مركز تويوتا التقني في هيجاشي فوجي Toyota Techical Center Higushi-Fuji
- 3- مختبر أبحاث طوكيو Tokyo Design research and laboratory
- 4- مركز تويوتا التقني في شيبسو Toyota Techical Center shibetsu
- 5- مختبرات تويوتا المركزية للبحث والتطوير Toyota Center Research and development laboratories.

وتأسيسًا على ما سبق، تتضح أهمية عنصرَي التعليم والتدريب كعنصرين داعمين لمعهد تويوتا؛ إذ إنهما المسؤولين عن إعداد الزاغبين في العمل في معهد تويوتا، ويلاحظ تعدد المجالات التي يتم فيها تقديم البرامج التعليمية والتدريبية في معهد تويوتا؛ وهو ما يدل على تقدم المعهد وتميزه بين جامعات الشركات العالمية.

لتطوير القيادة بقدّم برامج القيادة التحويلية وقيادة النمو والتغيير (الشركة السعودية للكهرباء، 2020م-ب).

وفي إطار رؤية المركز ورسالته، فإن المركز يهدف إلى توفير مناخ فكري يمكن استخدامه كعامل محفز للتغيير، وكذلك لتعزيز العلاقات على مستوى العالم. وتركز فرص التطوير في المركز على المواهب المستهدفة للذين يتمتعون بأداء وإمكانات ممتازة، وأولئك الذين هم على خطوط القيادة في المنظمة (الشركة السعودية للكهرباء، 2020م-ب).

ومن خلال ما سبق، يتضح أنّ رؤية المركز ورسالته موجّهتان بشكل واضح نحو تطوير جوانب التعلم والتعليم لدى القادة والمتمثلة في تنمية المعرفة والمهارات؛ الأمر الذي يعود بالنفع المباشر على أولئك القادة، ومن ثمّ النفع المباشر على الشركة المؤسسة للمركز، وبناءً عليه يعود بالنفع على المملكة العربية ككلها؛ ولذا وجّه المركز أهدافه نحو توفير فرص التطوير لأولئك القادة، ودعم تلك الفرصة وارتكازها على الإبداع والابتكار؛ لذا تتنوع البرامج التعليمية المقدّمة للقادة والتي تضمن نجاح هذا التطوير.

ويوجد في المركز مجموعة من المدربين المتخصصين الذين تتمثل أدوارهم في مساعدة وتوجيه المواهب المستهدفة لتحقيق مؤشرات الأداء الرئيسية من خلال التدريب المقدّم، حيث يقومون بتطوير نقاط القوة لدى المتدربين ودعم مجالات التنمية المرتبطة بهم، ويعملون كذلك على نقل المحتوى والمهارات المكتسبة خلال ورش العمل والتدريبات العملية إلى مكان العمل، كما يقوم كلّ مدرب بدور فعال في تشجيع المشاركين على إزالة الحواجز السلوكية التي تحدّ من عملية التعلم، ويساعد المدربين أيضاً في تطوير الكفاءات القيادية في الشركة السعودية للكهرباء أو في المركز التنفيذي (الشركة السعودية للكهرباء، 2020م-ت).

وتتمثل طريقة التدريب في جلسات التدريب الشهرية الإلزامية مع متابعة دورية عبر البريد الإلكتروني، أو طريقة التدريب اعتماداً على موقع المشارك، بحيث يتم عقد برامج تدريبية في الأماكن التي تتواجد فيها الفئة الزاغبة في الحصول على التدريب، أو التدريب الافتراضي عن بُعد (الشركة السعودية للكهرباء، 2020م-ت).

يتعلّم المتدربون في المركز بناء فرق عالية الأداء من خلال التعلّم التجريبي والتطبيق الحقيقي في فريق VP Project، كما يتعلّم المشاركون خرق البيروقراطية

واختبارات. ويعمل البرنامج التأسيسي في أرامكو السعودية على توحيد الدورات والمواد التي يتلقاها المشاركون عادةً في برنامج التطوير المهني عند التحاقهم بالشركة، في برنامج شامل واحد. وبعد نجاحهم في هذا البرنامج، يمكن للمشاركين في برنامج التطوير المهني مواصلة إكمال البرنامج المهني المتخصص مع دوائريهم المعنية (شركة أرامكو السعودية، 2020م).

ومن خلال تناول أكاديمية أرامكو، يتضح أنّها تعمل بشكل متميز نحو التوجّه إلى المستقبل بأن تصبح جامعة شركة متميزة، غير أنّه لا يزال أمامها الكثير في سبيل التوجّه نحو ذلك؛ فهي تحتاج إلى رؤية ورسالة وأهداف واضحة، وكذلك تحتاج إلى مزيد من التنوع في برامجها التدريبية والتعليمية، وتحتاج أيضاً إلى المزيد من الشراكات لدعم عملها بشكل متكامل، كما أنّها في حاجة إلى نظام متميز للتقويم تعمل من خلاله على تحسين أدائها باستمرار.

2-المركز التنفيذي لتطوير القياديين التابع للشركة السعودية للكهرباء.

يُعدّ المركز التنفيذي لتطوير القياديين مركزاً تابعاً للشركة السعودية للكهرباء، وهو متخصص في إعداد القادة، ويؤمن هذا المركز إيماناً راسخاً بأنّ جميع القادة بحاجة إلى إعداد واضح لفهم العالم الذي يعملون فيه، وينصب تركيز هذا المركز على التميز في الأداء والتركيز المعزّز على العملاء وتحسين الكفاءة، ويهدف المركز إلى عقد تجارب وتعليمات من الطراز العالمي، مقترنة بالمشاريع العملية ذات الصلة بالعمل على أرض الواقع، والسعي لإحداث فرق أكاديمي في مستقبل القادة الإداريين والتفصيليين في الشركة السعودية للكهرباء، وفي المملكة كافة (الشركة السعودية للكهرباء، 2020م-أ).

ويلاحظ أنّ المركز التنفيذي لتطوير القياديين مركز موجه نحو خدمة القادة باعتبارهم هم الأساس والموجه لكافة العمليات المختلفة داخل الشركة، وهم الذين تقع على عاتقهم إدارة وتوجيه الشركة وتوجيه العاملين فيها؛ لذا يُلاحظ أنّ هذا المركز يحوي العناصر المختلفة التي تُبنى عليها نماذج جامعات الشركات من رؤية، ورسالة، وأهداف، وبرامج تعليمية وتدريبية، وشراكة، وتقويم.

وتتمثل رؤية المركز التنفيذي لتطوير القياديين في تطوير القادة ليصبحوا على مستوى عالمي ويكونوا قادرين على تحقيق النمو المستدام للشركة ومن ثمّ للمملكة كافة، وذلك من خلال دعم عدة محاور تشمل: التعلّم والتنمية، وتطوير الأداء، والتخطيط للنجاح، والتقدّم الوظيفي، بينما تتمثل رسالة المركز في السعي إلى إنشاء مركز عالمي

مجموعة من الإجراءات لتطوير التدريب والتعليم في جامعات الشركات في المملكة العربية السعودية، ويمكن إيضاح نتائج الدراسة ومقترحاتها على النحو التالي:

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج تتمثل في الآتي:

أ- تُعدّ نظريّة رأس المال البشريّ أهمّ النظريّات الداعمة لنشأة جامعات الشركات في العالم المعاصر، حيث إنّ تلك النظريّة لها صلة كبيرة بالتعلّم؛ إذ إنّها تتمحور حول السعي للاستثمار في البشر والاستفادة منهم بأقصى قدر لتحقيق أكبر عائد اقتصادي من خلال ربط التعلّم بشكل مباشر بالاقتصاد.

ب- هناك العديد من العوامل التي ساهمت في نشأة جامعات الشركات في العالم المعاصر، والتي من أهمّها العولمة الاقتصادية والثورة الصناعيّة في أوروبا، والثورة المعلوماتية والتكنولوجيّة، والتنافس الاقتصادي بين دول العالم والتوجّه نحو ربط التعلّم بالاقتصاد وتبني فكرة اقتصاد المعرفة.

ج- لا يوجد مفهوم محدّد لجامعات الشركات؛ نظراً لاختلاف نشأة جامعات الشركات، وإدارتها، وأنواعها، وتوجّهاتها، وأهدافها.

د- يركز مفهوم جامعات الشركات على مجموعة من العناصر المميّزة بحيث يتمّ اعتبارها مؤسسات تعليميّة قائمة بذاتها، ويُعدّ التعلّم والتدريب هما محور عملها، كما أنّ المورد البشريّ هو العنصر الرئيس للعمليات المختلفة التي تتمّ فيها، وتُعدّ وسيلة رئيسة لدمج النظريّة في التطبيق واعتبارها وسيلة أساسية لمواكبة التغيّرات الفنيّة والتقنيّة والتكنولوجية المتسارعة في العالم المعاصر، ويتمثل هدفها في إفادة المجتمع من خلال دعم البيئة الخارجيّة والمتمثلة في المجتمع.

هـ- هناك مجموعة رئيسة تمثل العناصر الأساسية التي ترتكز عليها جامعات الشركات، وتتمثل تلك العناصر في رؤية تلك الجامعات ورسالتها، وأهدافها الاستراتيجية، ونظام التعلّم والتدريب في تلك الجامعة.

و- تُعدّ رؤية جامعات الشركات ورسالتها العنصرين الرئيسيين اللذين تتحدد بناءً عليهما جميع العناصر المكوّنة لجامعات الشركات؛ فهما تحددان الرؤية المستقبلية التي ستكون عليها جامعات الشركات، والأهداف الاستراتيجية للجامعة، وتحدّدان شكل التدريب والتعلّم اللذين ستقوم بهما الجامعة، وكذلك تُظمّن التقويم والشراكة التي ستعقدّها الجامعة مع الجهات الأخرى.

والزوتين، وتحقيق الإبداع وتحسين الكفاءة (الشركة السعودية للكهرباء، 2020م-ث).

وتتمحور مجالات التعلّم والتدريب في المركز التنفيذي حول عدّة محاور رئيسة تتمثل فيما يلي (الشركة السعودية للكهرباء، 2020م-ث):

أ- الأداء والتميّز: يركّز هذا المجال على بناء فرق عالية الأداء.

ب- التركيز على العملاء: يركّز هذا المجال على التطوير الذي يتمحور حول العملاء.

ج- الكفاءة: يركّز هذا المجال على إعطاء الأولويّة لتحقيق النتائج الرئيسية وتحديد وتطبيق التقنيات الجديدة من أجل تحقيق الكفاءة وتحقيقها.

د- الاستراتيجية: يركّز هذا المجال على دعم وجهة نظر الأفراد حول المستقبل.

هـ- إدارة المواهب: يركّز هذا المجال على تقوية أعضاء فرق العمل ودعمهم.

و- تطوير رأس المال البشري: يركّز هذا المجال على إنشاء عمل إيجابي وعالي الأداء يركز على بناء الشبكات والعلاقات الاجتماعية في العمل.

ز- الكفاءة الشخصية: يركّز هذا المجال على إظهار خفة الحركة التعلّميّة.

ويقوم المركز التنفيذي لتطوير القياديين بتخريج العديد من الفئات القيادية التي من أهمّها: القادة الناشئون، وقادة الخطّ الأمامي في الشركات، والزّاعبون في أن يصبحوا مديري إداريين، ومديرو الشّعَب المختلفة، ومديرو الأقسام، والمديرون التنفيذيون، ورؤساء القطاعات ونوابهم.

(Saudi Electricity Company's, 2016, p.4).

ومن خلال عرض عمليّتيّ التدريب والتعلّم في المركز، يتضح أنّ هذا المركز ينوّع في أساليب تدريبيه وطرق تدريسه بحيث يوفرّ التدريب والتعلّم للأفراد في الأماكن والأوقات المختلفة، وما يميّز هذا المركز هو التميّز والمرونة والإتاحة، ويتضح أنّ البرامج المُقدّمة تتناسب وكفاءة أنماط القيادة ودرجاتها المختلفة بحيث تُغطّي تلك البرامج جوانب المعرفة والمهارات المختلفة لأنماط القيادة المختلفة.

المحور الخامس: إجراءات مقترحة لتطوير جامعات

الشركات في المملكة العربية السعودية

وفق ما تمّ عرضه من إطار نظريّ لجامعات الشركات، وبالإضافة إلى تناول خبرة معهد تويوتا، فإنّ البحث الحاليّ توصّل إلى مجموعة من النتائج التي بناءً عليها يقترح

- ز- فيها، أو الراغبون في الحصول على درجة علمية متخصصة في المجال.
- ج- توفير برامج تعليمية تقليدية وأخرى عن بُعد لإتاحة وصول البرامج التعليمية إلى أكبر قدر من الأفراد.
- د- الحصول على اعتماد أكاديمي رسمي محلي أو عالمي بالبرامج التي تمنحها جامعة الشركة المقترحة.
- هـ- توفير أعضاء هيئة تدريس متخصصين من جامعات محلية وإقليمية وعالمية كبرى.
- و- إنشاء فصول دراسية تحتوي على عدد قليل من الطلاب لضمان أكبر فرص للتعليم والتعلم.
- ز- دعم الجوانب التطبيقية والتدريبية في عمليتي التعليم والتعلم داخل جامعة الشركة المقترحة.
- ح- إنشاء صندوق تمويل للجامعة تكون مصادره متمثلة في الشركة المؤسسة والشركاء الراغبين في المساهمة في دعم تلك الجامعة.
- ط- توفير مكتبات علمية متخصصة ومساحات خضراء تساعد على الإبداع والتحفيز والابتكار داخل الجامعة، وكذلك توفير أماكن علمية مفتوحة لإكساب الكفاءات اللازمة.
- فيما يخص التدريب في جامعة الشركة المقترحة، لا بد أن يركز هذا التدريب على:**
- أ- تقديم التدريب بشكل أساسي للعاملين في الشركة المؤسسة للجامعة، في حين يتم تقديمه كذلك بشكل جزئي للراغبين في العمل في الشركة.
- ب- تنويع مجالات التدريب، وخاصة فيما يرتبط بالإدارة واللغة والتخصصات التي تخدم الشركة المؤسسة.
- ج- الاعتماد بشكل أساسي على اختيار مدربين من الشركة المؤسسة للجامعة؛ نظراً لخبراتهم الواسعة في المجال.
- د- إنشاء مراكز تدريب متخصصة تابعة للشركة أو الحفاظ على مراكز التدريب الفعلية لدى الشركة لتخصصها الفريد في التدريب.
- هـ- وضع التدريب مقرراً أساسياً في البرامج المختلفة التي ستقدمها جامعة الشركة المقترحة.
- و- وضع برامج تدريب للموظفين وفق احتياجات التعلم الشخصية لكل فرد، وتشمل برامج التدريب بشكل عام على مهارات الكمبيوتر، والتدريب اللغوي، والعلاقات الإنسانية.
- ز- تقديم البرامج التدريبية باللغة العربية بالإضافة إلى اللغة الإنجليزية لإتاحة فرص التدريب لأكثر قدر من الراغبين في الالتحاق بجامعة الشركة المقترحة.
- ح- تركيز التدريب على الزيارات الميدانية في المؤسسات المرتبطة تخصصها ببرامج التدريب.
- ط- تقديم الدعم المالي للعاملين في الشركة في الحصول على برامج تدريبية داخل جامعة الشركة المقترحة.

- ز- تتعدد أهداف جامعات الشركات التي أنشئت من أجلها؛ حيث يتضح أنها تهتم بشكل رئيس بتحقيق أهداف الشركات المؤسسة لها؛ كما أنها تسعى لتحقيق أهداف ترتبط بذاتها، وتحاول تلك الجامعات في هذا السياق تحقيق ميزة تنافسية كبيرة تستطيع من خلالها تحدي التطورات العالمية ومنافسة المؤسسات المناظرة.
- ح- تختلف جامعات الشركات في العالم المعاصر في برامج التعليم التي تقدمها؛ حيث يقدم معهد تويوتا برامج تعليمية للراغبين في العمل في الجامعة؛ أي للطلاب والراغبين في العمل في الشركة المؤسسة.
- ط- إن معهد تويوتا رغم حداثة نشأته في اليابان إلا أنه من الجامعات التي لها دور واضح في تطور الشركة المؤسسة له.
- ي- تتنوع محاولات الشركات السعودية نحو الاتجاه لإنشاء جامعات الشركات بالعديد من الطرق المتمثلة في: إنشاء أقسام للتدريب أو التنمية البشرية داخل الشركة، أو إنشاء أكاديميات تابعة للشركة تهتم بتدريب العاملين في الشركة.
- ك- لا تزال بعض الأكاديميات والمراكز التي أنشأتها الشركات السعودية لا تقدم برامج تعليمية تدريبية لغير العاملين في الشركة المؤسسة؛ إذ توجه كل برامج الأكاديمية أو المركز نحو خدمة العاملين في الشركة فقط.

2- مقترحات لتطوير جامعات الشركات في المملكة العربية السعودية أولاً: مقترحات عامة:

- أ- أن تقوم الوزارات المحلية ذات العلاقة بالشركات والمنظمات بوضع إطار للتنافس بين الشركات السعودية وتضع لها حوافز وجوائز تقديرية لأول شركة ستنشئ جامعة شركة لها وفق معايير دولية معتمدة.
- ب- أن توضع أسس معيارية على المستوى الوطني في المملكة العربية السعودية بحيث تكون المرشد الرئيس لأي شركة سعودية ترغب في إنشاء جامعة شركة.
- ج- إصدار تشريع بإنشاء جامعات الشركات والإعلان عنه من قبل الجهات المختصة ذات العلاقة.
- د- أن تخصص كل شركة سعودية جزءاً من ميزانيتها واستثمارها في إنشاء جامعة الشركة المقترحة.

ثانياً: مقترحات خاصة:

فيما يخص التعليم في جامعة الشركة المقترحة، لا بد أن يركز هذا التعليم على:

- أ- تقديم برامج تعليمية متنوعة تبدأ تدريجياً من درجة البكالوريوس، ثم التدرج لمنح برامج تعليمية في برامج الماجستير والدكتوراه.
- ب- منح البرامج التعليمية المتنوعة لجميع الفئات، سواء العاملين في الشركة المؤسسة، أو الراغبون في العمل

<https://vision2030.gov.sa/>

الهيئة العامة للإحصاء. (2019م-أ).
أهداف التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية
(التقرير الإحصائي الثاني للوضع الراهن). المملكة
العربية السعودية.
الهيئة العامة للإحصاء. (2019م-ب).
مسح المؤشرات الاقتصادية الربع الثالث 2019م، المملكة
العربية السعودية.
ثانيًا-المراجع الأجنبية:

Allen, M. (2002). *The corporate university handbook: Designing, managing, and growing a successful program*. Amacom Books.

Antonelli, G., Cappiello, G., & Pedrini, G. (2013). The Corporate University in the European utility industries. *Utilities policy*. 25, 33-41.

Ashcroft, Pamela. (2013). *Foundations of A corporate university*, Integrated Studies Final Project Essay, submitted as a requirements for the degree of Master of Arts, Athabasca University.

Atsutoshi, Oshawa. (2007). The Development of Japanese Style "Corporate University", Mitsubishi UFJ Research and Consulting Co. *The Journal of Japanese Societ*. 4(1), 1-12.

Ayuningtias, H. G., Nurbaiti, A., Anggadwita, G., & Putri, M. K. (2015, March). The corporate university landscape in Indonesia. In *3rd International Seminar and Conference on Learning Organization*. Atlantis Press.

Baporikar, N. (2015). Role of corporate universities in higher education. *International Journal of Applied Management Sciences and Engineering (IJAMSE)*, 2(1), 30-43.

Cappiello, G., & Pedrini, G. (2013). Le corporate university italiane, *L'industria*. 34(2), 295-328.

Castrillon, M. A. (2018). *Proposed model of corporate university*.

Collins, J. W., & O'Brien, N. P. (2011). *The Greenwood dictionary of education*. ABC-CLIO.

المراجع

المراجع العربية:

سالم، محمود محمد. (2013 -أ). جامعات الشركات وتحقيق متطلبات التنمية الاقتصادية في القرن الحادي والعشرين: دراسة مقارنة بين جامعتي كيرنيج وبتروبراس وإمكانية الإفادة منها في مصر. *مجلة التربية، مصر*، 16(39)، 275-335.

سالم، محمود محمد. (2013م-ب). *جامعات الشراكة الربحية دراسات مقارنة لبعض الخبرات الأجنبية وإمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

الشثري، عبد العزيز بن ناصر. (2014م). جامعات الشركات كمدخل لتفعيل الشراكة بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية*، (34) 13-84.

شركة أرامكو السعودية. (2020م). الإعلام، أكاديمية أرامكو السعودية. مسترجع من:

<https://www.saudiamco.com/ar/newsmedia/news/2016/first-batch-graduation>

الشركة السعودية للكهرباء. (2020م-أ). المركز التنفيذي لتطوير القياديين، عن المركز. مسترجع من:

<https://www.eldcse.com.sa/Pages/ELDC/AboutUs.aspx>

الشركة السعودية للكهرباء. (2020م-ب). المركز التنفيذي لتطوير القياديين، الرؤية والرسالة. مسترجع من:

<https://www.eldwcse.com.sa/Pages/ELDC/vision-mission.aspx>

الشركة السعودية للكهرباء. (2020م-ت). المركز التنفيذي لتطوير القياديين، فريق العمل، مستشارو القيادة. مسترجع من:

<https://www.eldcse.com.sa/Pages/ELDC/Coaches.aspx>

الشركة السعودية للكهرباء. (2020م-ث)، المركز التنفيذي لتطوير القياديين، البرامج، مستشارو القيادة، البرامج الذكية. مسترجع من:

<https://www.eldcse.com.sa/Pages/ELDC/TargetedTalentProgram.aspx>

العمرى، محمد سعيد والياغي، رندة سلامة وعبد الطيف، أيمن عرابي. (2018م). المسؤولية الاجتماعية للمنظمات الصناعية في المملكة العربية السعودية، *مجلة الاقتصاد والمالية الصادرة عن كلية العلوم الاقتصادية بجامعة حسيبة بن علي الشلف*، 24(2)، 131-161.

المملكة العربية السعودية. (2016م). رؤية المملكة العربية السعودية 2030م، مسترجع من:

- Development and Management*, 10(2), 182-204.
- At Germany-Japan Joint Symposium for University Presidents.
- Saudi Electricity Company's. (2016), *Executive Leadership Development Center, The Vehicle For Innovative Transformation For The Company And The Kingdom*, Retrieved from: <https://www.eldcse.com.sa/Publications/ELDC%20PORTFOLIO%202016.pdf>
- Tong, X. (2018). *Perceptions of the value of training, extent of involvement in corporate university programs, level of organizational commitment, and the accountability of a corporate university program as viewed by managers in china* (Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign).
- Toyota Motor Corporation (TMC). (2017), *Toyota Announces Progress in Advanced Technology Research at Toyota Research Institute*, Toyota City, Japan.
- Toyota Motor Corporation (TMC). (2019). *More to Toyota than Meets the Eye*. Retrieved from: <https://docplayer.net/146082019-More-to-toyota-than-meets-the-eye-toyota-company-profile.html>
- Toyota Motor Corporation (TMC). (2020). *Toyota Global Vision, Vision & Philosophy*. Retrieved from: <https://global.toyota/en/company/vision-and-philosophy/global-vision/>
- Toyota Technological Institute (TTI). (2016). *University Accreditation Results (Results for Certified Evaluation and Accreditation for university)*. Toyota Technological Institute.
- Toyota Technological Institute (TTI). (2020-a), *Chronology of TTI*. Retrieved from: <https://www.toyota-ti.ac.jp/english/about/chronology.html>
- Toyota Technological Institute (TTI). (2020 - b). *History and Mission*. Retrieved from: <https://www.toyota-ti.ac.jp/english/about/index.html>
- Crocco, O. S., Cseh, M., & Hemmapattawe, D. (2017). Corporate Universities and Corporation-University Partnerships in Thailand: Complementing Education in Learning, Leadership and Change. *Journal of International and Comparative Education (JICE)*. 17-31.
- Toyota Technological Institute (TTI). (2020 - c). *Message*. Retrieved from: <https://www.toyota-ti.ac.jp/english/about/messages.html>
- Toyota Technological Institute (TTI). (2020 - d). *Global Strategy*. Retrieved from: <https://www.toyota-ti.ac.jp/english/international/global.html>
- Toyota Technological Institute (TTI). (2020 - e). *Unique Educational Program*. Retrieved from: https://www.toyota-ti.ac.jp/english/education/unique_educational.html
- Toyota Technological Institute (TTI). (2020-f). *Student Life*. Retrieved from: <https://www.toyota-ti.ac.jp/english/student/index.html>
- Toyota Technological Institute (TTI). (2020-g). *New Campus*. Retrieved from: <https://www.toyota-ti.ac.jp/english/about/newcampus.html>
- Toyota Technological Institute (TTI). (2020-H). *Dept of Advanced Science and Technology*. Retrieved from: https://www.toyota-ti.ac.jp/english/education/dept_of_advanced.html
- Toyota Technological Institute (TTI). (2020-i). Retrieved from: https://www.toyota-ti.ac.jp/english/education/doctoral_program.html
- Wang, G. G., Li, J., Qiao, X., & Sun, J. Y. (2010). Understanding the Corporate University phenomenon: a human capital theory perspective. *International Journal of Human Resources*

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal of Educational Research and Development

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Electronic supervision in schools under the Corona pandemic (covid19)

الإشراف الإلكتروني في المدارس في ظل جائحة كورونا
(كوفيد 19)SUAD LUWAYFI lafe ALHARBI
Ministry of education - KSAأ. سعاد لويحي لافي الحربي
وزارة التعليم-إدارة تعليم سراة عبيدة

suadarabic2018@gmail.com

KEY WORDS

Electronic Supervision, Corona Pandemic, Education, Saudi Arabia.

الكلمات المفتاحية

الإشراف التربوي، جائحة كورونا، التعليم، السعودية.

ABSTRACT

مستخلص البحث:

The study aimed to identify the level of educational supervision directed to the educational process during the Corona pandemic. To answer the study questions; the descriptive survey approach was used on a sample of 400 educational supervisors from all over the Kingdom of Saudi Arabia, distributed on the variables of gender, academic qualification, academic research, and supervisory experience. For study purposes; A questionnaire for electronic supervision in schools was designed, consisting of (11) items, where the researcher extracted the validity and reliability of the questionnaire. The researcher applied the questionnaire to the study sample, where the results of the one-way analysis of variance (ANOVA) showed that there were no differences between the average scores of the educational supervisor's assessment of the requirements of electronic monitoring in public schools due to variables: gender, academic qualification, supervisory topic, years of experience and service. Based on the results, the researcher recommended a set of recommendations at the end of the research.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الإشراف التربوي الموجه إلى العملية التعليمية خلال جائحة كورونا. وللإجابة على أسئلة الدراسة؛ تم استخدام المنهج الوصفي المسحي على عينة مكونة من 400 مشرفاً تربوياً من جميع أنحاء المملكة موزعين على متغيرات الجنس، المؤهل العلمي، المبحث الدراسي، والخبرة الإشرافية. ولأغراض الدراسة؛ تم تصميم استبانة الإشراف الإلكتروني في المدارس، مكونة من (11) فقرة، حيث قامت الباحثة باستخراج صدق وثبات الاستبانة. قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة الدراسة، حيث أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) عدم وجود فروق بين متوسط درجات تقدير المشرف التربوي لمتطلبات الرقابة الإلكترونية في المدارس الحكومية تُعزى لمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، المبحث الإشرافي، سنوات الخبرة والخدمة. وبناءً على النتائج أوصت الباحثة بمجموعة من التوصيات في نهاية البحث.

1. مقدمة

تُعَدُّ التكنولوجيا التعليمية اتجاهًا محوريًا تمت مناقشته على نطاق واسع بين الدراسات، سواء أكانت بصرية، أم صوتية، أو نصية، أو رسوم متحركة، أو بث الفيديو، وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية تكنولوجيا التعليم في إثراء العملية التعليمية بمواد وأدوات تستند على أبرز ما توصلت إليه التكنولوجيا الحديثة وتوظيفها في التعليم في الطريقة الصحيحة (Al-Zu'bi, Et al., 2017).

إلى جانب ذلك، في هذا العالم غير المستقر يُعَدُّ جانب التعليم أحد أهم الجوانب التي يجب أن تأخذ في الاعتبار جميع الظروف الحالية والمستقبلية، حيث إنه مع تطور التكنولوجيا أصبح التعليم جزءًا لا يتجزأ من هذا العالم الافتراضي. وبالتالي، يشار لأهم القوى المؤثرة في التعليم بأنها هي تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) التي من شأنها أن توفر تغييرًا سريعًا في التعليم (Malasri, 2000).

لذا، فإن للتكنولوجيا أدوات رئيسية ومحورية في التعليم. حيث إنه تقريبًا في كل مكان مما يمكن المعلمين من الوصول إليه بكل سهولة ويسر. وتشير العديد من الدراسات إلى أن أحد الاستخدامات المهمة للتكنولوجيا هو تدريس وتعلم عدد كبير من المواد بما في ذلك اللغات (Ishtaiwa & Shana, 2011). وبالتفصيل، فيحتاج المعلمون إلى دمج التكنولوجيا من أجل زيادة تطورهم المهني والتواصل بشكل إيجابي مع طلابهم بشكل منتظم. علاوة على ذلك، أدى التحسن السريع في الأساليب المختلفة في تكنولوجيا التعليم إلى العديد من الفرص التي يمكن استخدامها في فصول اللغة من خلال تغيير الطريقة التقليدية في التدريس للفصول الدراسية. مما أدى إلى تأكيد العديد من الدراسات أن استخدام التكنولوجيا في المدارس قد طور طرقًا جديدة للتعليم والتعلم.

وفقًا لـ (Mishra and Koehler (2006)، فقد أصبحت أجهزة الكمبيوتر الرقمية وبرامج الكمبيوتر والآليات مستخدمة على نطاق واسع في البيئات التعليمية. كما يعتقد (Kim (2013، et al. أن التكنولوجيا كظاهرة دولية، هي جزء مهم من حياتنا اليومية والتي يمكن أن تحسن مستويات التدريس والتعلم. مع ظهور التكنولوجيا، تم تغيير تقليد التدريس والتعلم بما يجعل كليهما ممتعًا وأكثر إنتاجية (Shyamlee, 2012). وهكذا، يمكن أن يكون التعلم ممتعًا من خلال مساعدة الطلبة والمعلمين على تنفيذ المهمات التعليمية بسهولة ويسر ومعة.

وبالتالي، فإن الدراسة الحالية تبحث في التكامل التكنولوجي في الإشراف الإلكتروني والذي يأخذ مكانة أكبر في مجال التعلم عن بُعد، كما ستناقش الدراسة الحالية أهمية الإشراف الإلكتروني في المدارس التابعة للوزارة والهيئة المسؤولة عن إدارة التعليم الإلكتروني. إضافة إلى ذلك فإن هذا التكامل يتطلب تحسين أدوات التدريس من أجل النهوض بمهنة التدريس. ومن جانب آخر، من المهم الإشارة إلى أهمية تكامل تكنولوجيا المعلومات والاتصال كأداة ضرورية في التعليم. إلى جانب ذلك، يتعين على وزارة التعليم أن تتصرف بإحداث تغييرات على مستوى البرامج التعليمية الواجب اتباعها والتي بدورها تعتبر تمكيناً مهماً في العصر الحالي.

1.2 بيان المشكلة

لقد عصفت جائحة كورونا بكل جوانب الحياة ومن ضمنها الجانب التعليمي وذلك من خلال تحويل التعليم من التعليم التقليدي داخل الفصول الدراسية إلى التعليم عن بُعد. وبالتالي، ينبغي أن تستمر عمليات الإشراف على التعليم والمعلمين إلكترونياً لضمان سير العملية التعليمية بسهولة ويسر وتقديم التغذية الراجعة للمعلمين من قبل المشرفين.

لذا فإن الإشراف الإلكتروني لا يقل أهمية عن التعليم عن بُعد، والحقيقة هي أنه لا يمكن للعملية التعليمية الوصول إلى الهدف المنشود في التعلم عن بُعد ما لم يتم تفعيل دور الإشراف الإلكتروني فيه من خلال المشرفين التربويين. ومن جانب آخر، فمن خلال التواصل الإلكتروني من قبل المشرفين والمعلمين سيتم تحسين التعليم عن بُعد وتطويره في كافة المراحل الأساسية.

1.3 أسئلة الدراسة:

- (1) ما مستوى فعالية الإشراف التربوي لإدارة عملية التعلم والتعليم المعتمدة على استخدام التكنولوجيا أم أنه تطور مستحدث لمفهوم الإشراف؟
- (2) هل هناك فروق بين متوسط درجات تقدير المشرف التربوي لمتطلبات الرقابة الإلكترونية في المدارس الحكومية تُعزى لمتغير الجنس (ذكر أم أنثى)؟
- (3) هل هناك فروق بين متوسط درجات تقدير المشرف التربوي لمتطلبات الرقابة الإلكترونية في المدارس الحكومية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي؟
- (4) هل هناك فروق بين متوسط درجات تقدير المشرف التربوي لمتطلبات الرقابة الإلكترونية في المدارس الحكومية تُعزى لمتغير المبحث الإشرافي (أدبية وعلمية)؟

(5) هل هناك فروق بين متوسط درجات المشرف التربوي لمتطلبات الرقابة الإلكترونية في المدارس الحكومية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة والخدمة؟

1.4 أهمية الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من فعالية الإشراف الإلكتروني على تحسين مهارات الطلاب، عملية التدريس والتعلم، والدور الفعال للمعلمين في المدارس ومدى استجابة تعلمهم. علاوة على ذلك، ستطلع وزارة التعليم ومعلمي المدارس وصناع القرار على أهمية الإشراف الإلكتروني في العملية التعليمية وأهمية دور المشرفين التربويين في تطوير ممارسات المعلمين خلال العملية التعليمية. وعلى نفس القدر من الأهمية، تسعى هذه الدراسة إلى حث المشرفين التربويين على تحديث المناهج وطرق التدريس لمزيد من تكامل أدوات التكنولوجيا في التدريس. كما أنه محفزاً له ليحضر المزيد من الدراسات في نفس المجال.

كما يحظى الإشراف الإلكتروني على العديد من المزايا ومنها ما قد يكون للمعلمين ومنها ما هو للمشرفين أو كلاهما، وفي جميع الأوضاع كافة هذه المزايا تصب في مصلحة الطالب، ومن هذه المزايا:

- 1- المساعدة في التعلم الذاتي للمعلم سواء أكان مشرفاً مع معلمين أم معلماً مع طلابه، والمتعلم سواء أكانوا معلمين أم طلاب.
- 2- المساعدة في حفظ الملفات الإلكترونية وسهولة الوصول إليها في أي وقت والتي تساعد أيضاً في اكتساب الوقت والجهد.
- 3- تساهم في استخدام الوسائل التعليمية المختلفة من خلال التنوع في استخدام المحتوى وإثراء المعلومات المختلفة.
- 4- التقليل من المشرفين التربويين وذلك من خلال استخدام برمجيات مختلفة لتتبع الأعمال والمشرف عليها من قبل عدد من الأشخاص أقل من عدد الأشخاص في الإشراف التقليدي.

1.5 أغراض الدراسة والأسئلة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة تأثير الإشراف التربوي واستخدام مناهج وبرامج تعليمية قائمة على التكنولوجيا تضمن تحسن مستوى الطلاب في كافة الظروف الاستثنائية على وجه التحديد والتي أدت إلى ارتفاع حجم العبء الموكل إلى المشرفين التربويين وذلك من خلال إدخال التكنولوجيا والإنترنت.

1.6 مصطلحات الدراسة:

المشرف التربوي: هو الشخص الذي يقوم بتقييم وتقييم أداء المعلمين وذلك للارتقاء بمستوى التعليم المقدم داخل الحصة الصفية وذلك من خلال رفع مستوى الطالب.

شبكة اتصالات الكترونية (Internet): هي الأداة المستخدمة للتواصل بين المعلمين وطلبتهم وذلك لتقديم التعليم لهم عن طريق المنصات المخصصة للتعليم والاستعانة بوسائل الكترونية مختلفة.

الإشراف الإلكتروني: الوسيلة الرابطة بين التعليم والتكنولوجيا وهدفها الارتقاء بالمحتوى الإلكتروني والذي ينمي المعلمين مهنيًا لبناء جيل قادر على التطور التكنولوجي. وأيضاً كيفية استخدام المعلمين للتحكم والتنقل عبر محتوى التدريب والتنظيم الذاتي طوال فترة التدريب. ويمكن أن تلعب هذه المعلومات دوراً حاسماً في التطور النظري.

1.7 محددات الدراسة:

- 1-المحدد الزمني: أجريت هذه الدراسة بالفصل الأول من العام الدراسي (1442)
- 2-المحدد المكاني: أجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية.

1.7 الأدوار والمسؤوليات:

1.7.1 مدير المدرسة:

- يقع على عاتق مدير المدرسة واجب قانوني يتمثل في نشر وإدارة جميع أعضاء هيئة التدريس من غير أعضاء هيئة التدريس وتخصيص واجبات خاصة تجاههم بما يتفق مع ظروف عملهم.
- وضع إطار عمل استراتيجي تشغيلي، وضمان تطبيقه المتسق عبر المدرسة، ومراقبة النتائج والمعايير، وتخصيص المسؤوليات لتفعيل الإشراف الإلكتروني في جميع أنحاء المدرسة.
- التأكد من تخصيص الوقت الكافي للمعلمين للقيام بنظام الإشراف على الطلاب وتقديم تقرير عنهم.
- تقييم مع عدة مشرفين لأداء المعلمين خلال الفصول الدراسية السابقة في مدرستهم.
- لقاء مع المشرفين لمعالجة العديد من القضايا بما في ذلك تقييم المعلم وحل العديد من المشاكل، ومعرفة القضايا الأخرى.

1.7.2 المشرفون:

- يجب أن يعمل المشرفون على توجيه ودعم وإشراف المعلم من خلال البرامج المختلفة.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات تقدير المشرف التربوي لمتطلبات الرقابة الإلكترونية في المدارس الحكومية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة والخدمة.

3. الأدب السابق:

هنالك الكثير من الدراسات فسرت مجالات الإشراف التربوي وأهميته على البيئة التعليمية في المجتمعات، كما أشارت تلك الدراسات إلى دور المشرفين في تقييم وتكوين المعلمين في البيئة التربوية، وهذه الدراسة سنوضح علاقة الإشراف التربوي بالتكنولوجيا والدراسات الداعمة لأهمية الإشراف الإلكتروني ودوره في تحسين مستويات الطلبة والمعلمين.

فمن خلال الدراسات السابقة، ستهتم الدراسة الحالية بإيجاد جسر منيع لسد الفجوات الموجودة بين المجتمعات المحلية والبيئة الافتراضية الإلكترونية. لذا كان الاطلاع على العديد من الدراسات في جوانب متعددة من الإشراف التربوي واستخدام الإنترنت، لكي يستنير الباحث بتلك الدراسات وللإفادة من أهم النتائج التي توصل إليها الباحثون السابقون وفيما يلي عرض لها:

أوضح أبو عيادة والعبانة (2015) أهمية استخدام الوسائل الإلكترونية لتسهيل عمل الإشراف الإلكتروني "التقنيات شبكة الإنترنت" كوسيلة مثالية لتقليل الحاجة إلى تنقلات المشرفين التربويين الفيزيائية بين المدارس، وتسهيل عملية التواصل المستمر بين المعلم والمشرف، وتوفير خدمة الإشراف التربوي للمعلم في لحظة تولد الحاجة إليها. وتستخدم العديد من تقنيات الإنترنت في الإشراف التربوي" (أبو عيادة والعبانة، 2015).

وقد أكد ضيف الله (2014) على ما ذكره الباحثان بمدى أهمية الإشراف الإلكتروني "أن نموذج الإشراف الإلكتروني يحقق عدة مزايا في الإشراف التربوي حيث توفير الوقت والجهود والتكلفة لكل من المشرف والمعلم، وكذلك فإن هذا النموذج سيكون الأكثر شيوعاً في المستقبل، حيث إنه من غير المنطقي القيام باللقاءات الإشرافية التقليدية في ظل تطور وسائل الاتصال الحديثة" (خلف الله، 2014، ص 289).

كما أوضح أبو عيادة والعبانة (2015) أنهم أنواع البرامج المستخدمة في الإشراف الإلكتروني والتي تسهم إيجابياً في العملية التعليمية وذكرها منها:

- البريد الإلكتروني
- المواقع الإلكترونية

- امتلاك المهارة والخبرة لتنفيذ الأعمال المحددة بنظام، وترتيبها إلكترونياً على الملفات المتاحة.

- زيارة المدرسة في حال وجود أي تقصير أو عدم وجود تفاعل على المنصات الإلكترونية.

- مساعدة المعلم على التقدم في إعداد المواد التعليمية وإيجاد المحتوى المناسب الذي ينمي المهارات والأداء لدى الطلاب.

- تنظيم الوقت للاجتماعات عبر الوسائل الإلكترونية المختلفة وتقديم المشورة.

- تقييم مع مدير المدرسة أداء المعلمين خلال الفصول الدراسية السابقة في مدرستهم.

- لقاء مع مدير المدرسة لمعالجة العديد من القضايا بما في ذلك تقييم المعلم وحل العديد من المشاكل وإيقاف توغها إن أمكن.

- عمل دورات تدريبية وورش عمل مختلفة للمعلمين لتطوير الأداء التدريسي خلال الفصول الدراسية.

1.7.3 المعلمون:

- تخطيط الدروس وإعداد محتوى ممتع يساهم في تقديم الدروس للطلاب بطريقة مختلفة عن التلقين.

- تقييم التطور والتقدم والتحصي للطلاب ثم الإبلاغ عنهم.

- استخدام وإنتاج عدة أدوات وبرامج تعليمية فنية ثم المشاركة في الأنشطة المختلفة.

- إدارة الفصل، ودعم المهارات، وتقييم المعلمين الآخرين، أو الأنشطة اللاصفية.

- مسؤول عن تقدم الطلاب في الفصل على مدار العام الدراسي.

2. فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات تقدير المشرف التربوي لمتطلبات الرقابة الإلكترونية في المدارس الحكومية تُعزى لمتغير الجنس (ذكر أم أنثى).

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات تقدير المشرف التربوي لمتطلبات الرقابة الإلكترونية في المدارس الحكومية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات تقدير المشرف التربوي لمتطلبات الرقابة الإلكترونية في المدارس الحكومية تُعزى لمتغير المبحث الإشرافي (أدبيّة وعلميّة).

Google Drive -

- مؤتمرات الفيديو

- مواقع التواصل الاجتماعي مثل الفيسبوك والواتساب

- والمنصة التعليمية الحديثة KALBOARD

- وبرنامج Dropbox الذي يساهم في تخزين وحفظ الملفات.

كما أوضح الطريقة المثلى لاستخدام هذا البرمجيات

والتي تتلخص بطريقة مساهمتها في إنجاح العملية التعليمية

من خلال الإشراف الإلكتروني (أبو عيادة والعبانة

، 2015). أما إنجاح العملية التعليمية فقد أكد حمدان (2015)

في دراسته على فائدة الإشراف التربوي على للمشرف

التربوي، وللمعلم، وأيضاً على المؤسسة التعليمية، ومن هذه

الفوائد:

- فوائد الإشراف الإلكتروني على المشرف التربوي تتلخص

في سهولة أداء العمل، والوصول إلى المعلم، وتوضيح ما

ينبغي توضيحه من خلال إعادة هيكلة وتقديم المحتوى

التعليمي وتطوير المهني الذاتي للمشرفين.

- فوائد الإشراف الإلكتروني على المعلم تتلخص بسهولة

تقديم المعلومات بوسائل مختلفة وجاذبة للطلبة بما تتناسب

مع إمكانيات المعلمين المادية والتقنية من أجل تحقيق أهداف

الدرس من خلال خلق بيئة تفاعلية. وأيضاً تساهم في التطوير

المهني للمعلمين والتعلم الذاتي والتقليل من الأعباء الإدارية.

- فوائد الإشراف الإلكتروني على المؤسسة تتلخص في

تقليل التكاليف الممكنة، وسرعة نشر المعلومات الممكنة،

وتدريب الكادر على استخدام التكنولوجيا بكفاءة عالية بحيث

تتيح ميزات التحكم في المتعلم، للمتعلمين الحصول على

بعض المدخلات المتعلقة بالمحتوى الذي يتم تقديمه، وترتيب

تقديمه، وكيفية تقديم هذه المعلومات (حمدان، 2015).

من جانب آخر، أضاف سمعان (2012) كيفية استخدام

الإنترنت في الإشراف التربوي وذلك من خلال "إتاحة

الفرصة لإمكانية الدخول إلى مصادر المعلومات المتوفرة

في مواقع عديدة من الشبكة وإرسال البريد الإلكتروني أو

الوصول إلى قواعد البيانات والمنتديات الإلكترونية

ومجموعات الأخبار والمجلات الإلكترونية وغيرها من

الخدمات المتعددة، ونظراً لما تقدمه الشبكة العنكبوتية من

خدمات تم استخدامها على جميع المستويات المختلفة في

جميع المجالات، فكان لابد لقطاع التربية والتعليم أن يستفيد

من هذه الإمكانيات التي تقدمها الشبكة العنكبوتية في تطوير

العملية التعليمية التعلمية" (سمعان، 2012).

كما أكد سمعان (2012) على أهمية وفوائد استخدام

التكنولوجيا وذلك "لإيجاد قنوات اتصال فاعلة يستطيع من

خلالها تطوير الواقع والعمليات الإشرافية الميدانية،

والمساعدة في وضع الحلول لبعض الصعوبات في الإشراف

التربوي، وقد تقدم الباحث في هذا المبحث بذكر الأهداف

التي يمكن تحقيقها من خلال استخدام الإنترنت في العمليات

الإشرافية، وكذلك دواعي الحاجة إلى الإشراف عبر

الإنترنت، وأهمية استخدام الشبكة العنكبوتية في عملية

الإشراف التربوي، ومتطلبات استخدام الشبكة العنكبوتية

في عملية الإشراف التربوي، والأدوار المطلوبة من عناصر

العملية الإشرافية في الإشراف عبر الإنترنت، ومعوّقات

استخدام الشبكة العنكبوتية في عملية الإشراف التربوي

(سمعان، 2012).

وبالتالي، فالتحول من الإشراف التقليدي إلى الإشراف

الإلكتروني أصبح ضرورة، وأوضحت (سفر، 2008) أن

الإشراف الإلكتروني هو ضرورة ملحة في وقتنا هذا وذلك

من أجل:

- النمو المتسارع والمذهل في حجم المعلومات والذي يساعد

المشرفين التربويين في الكم الهائل من المتغيرات.

- ارتباط المعلومات بالتكنولوجيا مما أدى إلى الانفتاح

الثقافي والمعرفي وإحداث تغييرات تتطلب أن يتكيف المعلم

معها.

- التحولات في نظريات التعلم والتي أحدثت ثقله نوعية في

النظام التعليمي والإشراف التربوي يوازي الثقل الحضاري

التي تعيشها النظم التربوية في المجتمعات المختلفة.

- الحاجة المستمرة لمواجهة التغيرات المتلاحقة في

المهارات لجعل المعلمين والمشرفين أدوات منتجة وفعالة

في المجتمع.

- يساعد على التواصل والتفاعل بالحوار والمناقشة ويفتح

المجال للمشرفين والمعلمين من خلال وسائل التكنولوجيا

المختلفة.

- سهولة الوصول إلى المدارس المختلفة والبعيدة من قبل

المشرف التربوي للمعلمين لتوجيههم وتدريبهم تعتبر من

أهم الصعوبات التي تم تجاوزها في الإشراف الإلكتروني

(سفر، 2008).

4- إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي بحدوده

المعروفة؛ لأنه مناسب للإجابة على أسئلة الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة الحالي من جميع المشرفين التربويين بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي 1441/1442 هـ. كما تم اختيار عينة الدراسة الحالية بالطريقة العشوائية حيث تم اختيار 400 مشرفاً تربوياً من جميع أنحاء المملكة. ويظهر الجدول رقم (1) الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة.

جدول رقم (1) يوضح الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة

المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس		
ذكر	221	55%
أنثى	179	45%
المؤهل العلمي		
جامعي	51	13%
فوق جامعي	349	87%
المبحث الدراسي		
المباحث الأدبية	254	64%
المباحث العلمية	146	36%
الخبرة الإشرافية		
أقل من 3 سنوات	215	54%
من 3-6 سنوات	132	33%
أكثر من 6 سنوات	53	8%

أداة الدراسة

لأغراض جمع البيانات من عينة الدراسة ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية، تم استخدام استبانة الإشراف الإلكتروني في المدارس، حيث تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (11) فقرة، حيث قامت الباحثة ببناء الاستبانة بالاعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة.

جدول رقم (2) يوضح ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لكل من استبانة الإشراف الإلكتروني في المدارس

الفقرة	معامل الارتباط	الدالة
للمشرفين التربويين دور في إدارة العملية التعليمية عن طريق التكنولوجيا	0.609	0.02
البرامج الإلكترونية تساهم في تطوير عملية الإشراف الإلكتروني	0.501	0.01
الإشراف الإلكتروني يسمح بمشاركة بعض الأدوار مع القيادة المدرسية.	0.709	0.02
أهمية وجود جهة مساندة للإشراف التربوي تقوم بإدارة عملية الإشراف الإلكتروني.	0.69	0.04
فعالية الإشراف الإلكتروني تدعم مهارات المعلمين والمتعلمين.	0.682	0.01
لوزارة التعليم دور في تطوير التعليم الإلكتروني.	0.813	0.03
الإشراف الإلكتروني مبني على أسس علمية في دعم أداء المعلمين والمعلمات.	0.861	0.04
يتم تعزيز التعليم الإلكتروني من خلال إجراءات محفزة وضابطة.	0.831	0.02
يتم إعطاء دورات مكثفة للمعلمين من قبل الإشراف التربوي لتحسين جودة التعلم الإلكتروني.	0.861	0.01
يتم متابعة جودة التعلم الإلكتروني من قبل المشرفين التربويين بشكل فعال.	0.656	0.01
للإشراف الإلكتروني دور في النمو المهني للمعلمين.	0.893	0.03

تصحيح الاستبانة

تم استخدام تدرج ليكرت ثلاثي: عالي (3) درجات، متوسط (درجتان)، قليل (درجة واحدة). وبالتالي، فإن أقل درجة ستكون (11) درجة، وأعلى درجة ستكون (33). وتفسر النتائج وفق ما يلي: مستوى منخفض: من 11-18 درجة، مستوى متوسط: من 19-26 درجة، مستوى مرتفع: أكثر 27 درجة.

صدق وثبات الاستبانة

لأغراض استخراج الصدق والثبات للاستبانة، قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، حيث كانت العينة الاستطلاعية (101) من المشرفين.

أولاً: صدق الاستبانة:

(أ) صدق المحتوى: قامت الباحثة باستخراج صدق المحتوى للاستبانة من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص بالإشراف التربوي والإدارة التربوية بلغ عددهم (5 محكمين)، حيث وافق الجميع على الصيغة النهائية للاستبانة مع تعديلات لغوية بسيطة بالفقرات. وبناء على تحكيم السادة المحكمين تم التعديل اللازم.

(ب) صدق الاتساق الداخلي: وللتثبت من صدق الاتساق الداخلي لفقرات استبانة الإشراف الإلكتروني

في المدارس؛ تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية لاستبانة الإشراف الإلكتروني في المدارس، وبعد التطبيق

اتضح أن جميع فقرات استبانة الإشراف الإلكتروني في المدارس البالغة (11) فقرة صادقة في قياس ما أعدت لقياسه، إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$). حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$). وجدول 2 يوضح ذلك.

ثانياً: ثبات الاستبانة

استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة، ويوضح جدول 3 قيم معامل كرونباخ ألفا. ومن خلال إجراء الثبات عن طريق قيمة معامل ألفا كرونباخ، يتضح أن قيمة معامل ألفا كرونباخ كانت مرتفعة حيث بلغت قيمة معامل ألفا للاستبانة الكلي (0.917). وهذا يعني أن معامل الثبات للاستبانة مرتفع، وتكون الاستبانة في صورتها النهائية قابلة للتوزيع. وبذلك تكون الباحثة قد تأكدت من صدق الاستبانة وثباتها، مما يجعلها على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحياتها لتحليل النتائج والإجابة عن أسئلة الدراسة.

المعالجة الإحصائية

لغايات تحليل البيانات واستخراج النتائج؛ سيتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية إضافة إلى تحليل التباين الأحادي (ANOVA).

5. عروض ومناقشة النتائج

أسفر تحليل البيانات الخاصة بالدراسة إلى نتائج متعددة، حيث سيتم عرضها تالياً. أولاً الإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى فعالية الإشراف التربوي لإدارة عملية التعلم والتعليم المعتمدة على استخدام التكنولوجيا أم أنه تطور مستحدث لمفهوم الإشراف؟ للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين التربويين على فقرات الاستبانة الخاصة بالدراسة، حيث يظهر الجدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة.

جدول رقم (3) يظهر المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	
.536	2.66	للمشرفين التربويين دور في إدارة العملية التعليمية عن طريق التكنولوجيا	1
.545	2.69	البرامج الإلكترونية تساهم في تطوير عملية الإشراف الإلكتروني	2
.529	2.61	الإشراف الإلكتروني يسمح بمشاركة بعض الأدوار مع القيادة المدرسية.	3
.593	2.49	أهمية وجود جهة مساندة للإشراف التربوي تقوم بإدارة عملية الإشراف الإلكتروني.	4
.557	2.65	فعالية الإشراف الإلكتروني تدعم مهارات المعلمين والمتعلمين.	5
.556	2.71	لوزارة التعليم دور في تطوير التعليم الإلكتروني.	6
.639	2.55	الإشراف الإلكتروني مبني على أسس علمية في دعم أداء المعلمين والمعلمات.	7
.585	2.60	يتم تعزيز التعليم الإلكتروني من خلال إجراءات محفزة وضابطة.	8
.670	2.46	يتم إعطاء دورات مكثفة للمعلمين من قبل الإشراف التربوي لتحسين جودة التعلم الإلكتروني.	9
.551	2.67	يتم متابعة جودة التعلم الإلكتروني من قبل المشرفين التربويين بشكل فعال.	10
.604	2.58	للإشراف الإلكتروني دور في النمو المهني للمعلمين.	11
5.081	28.65	المجموع العام	

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن الفقرة رقم (3) قد حازت على أعلى متوسط بين الفقرات وبمتوسط (2.69) تليها الفقرة رقم (10) وحازت على متوسط (2.67). من جهة أخرى، حازت الفقرة رقم (9) على أقل متوسط وبمتوسط (2.46)، وبشكل عام فإن المتوسطات الحسابية على جميع الفقرات كانت بمستوى عالٍ وهذا يتضح جلياً من المتوسط العام لدرجات الاستبانة ككل وبمتوسط (28.65). وهذا يدل على فعالية مستوى الإشراف التربوي لإدارة عملية التعلم والتعليم.

وهذا يدل على أن لوزارة التعليم دوراً في تطوير التعليم الإلكتروني من خلال الإجراءات التي اتخذتها خلال جائحة كورونا، كما أن البرامج الإلكترونية والتي طورتها وزارة التعليم قد ساهمت في تطوير عملية الإشراف الإلكتروني من خلال تنفيذ برامج تدريبية

موجهة للمشرفين التربويين لتواكب متطلبات الإشراف خلال جائحة كورونا. كما أسهمت تلك الإجراءات أيضاً بمتابعة جودة التعلم الإلكتروني من قبل المشرفين التربويين بشكل فعال وهذا قد ظهر أيضاً من خلال تعزيز التعليم الإلكتروني من خلال إجراءات محفزة وضابطة. ثانياً الإجابة عن السؤال الثاني: هل هناك فروق بين متوسط درجات تقدير المشرف التربوي لمتطلبات الرقابة الإلكترونية في المدارس الحكومية تُعزى لمتغير الجنس (ذكر أم أنثى)؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم تحليل استجابات المشرفين التربويين على فقرات الاستبانة الخاصة بالدراسة، حيث يظهر الجدول رقم (4) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA).

يظهر الجدول السابق عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى للجنس حيث بلغت قيمة ف (0.767) وبمستوى دلالة (0.717). حيث إن هذه النتائج تظهر عدم وجود فروق بين استجابات المشرفين والمشرفات، وقد تكون الأسباب مرتبطة بأن طبيعة الإشراف بشكل عام والإشراف الإلكتروني بشكل خاص لا تشكل اختلافاً بين كل من الذكور والإناث وأن ممارسة الإشراف الإلكتروني لا تحتاج لوجود مواصفات مرتبطة بالذكور أو الإناث. وهذا يدل على أن عمليات الإشراف الإلكترونية يستطيع تنفيذها كل من الرجل والمرأة.

ثالثاً/ الإجابة عن السؤال الثالث: هل هناك فروق بين متوسط درجات تقدير المشرف التربوي لمتطلبات الرقابة الإلكترونية في المدارس الحكومية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم تحليل استجابات المشرفين التربويين على فقرات الاستبانة الخاصة بالدراسة، حيث يظهر الجدول رقم (5) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA).

جدول رقم (5) يظهر المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	3.004	10	0.164	0.457	0.312
داخل المجموعات	19.744	390	0.133		
الكلي	22.748	390			

يظهر الجدول السابق عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى للمؤهل العلمي حيث بلغت قيمة ف (0.457) وبمستوى دلالة (0.312). وهذا يدل على أن المؤهل العلمي الذي يمتلكه المشرفين لا يشكل فرقاً كبيراً في الأداء بين المشرفين، قد يكون السبب في ذلك أن المشرفين قد امتلكوا مهارات تكنولوجية تمكنهم من ممارسة عملية الإشراف بحيث إن الاعتماد يكون على تلك المهارات أكثر من اعتمادهم على المؤهلات العلمية. وعليه، فإن المؤهلات العلمية لدى المشرفين لا تشكل فرقاً في الأداء الإشرافي لهم.

رابعاً الإجابة عن السؤال الرابع: هل هناك فروق بين متوسط درجات تقدير المشرف التربوي لمتطلبات الرقابة الإلكترونية في المدارس الحكومية تُعزى لمتغير المبحث الإشرافي (أدبية وعلمية)؟

للإجابة عن السؤال الرابع تم تحليل استجابات المشرفين التربويين على فقرات الاستبانة الخاصة بالدراسة، حيث يظهر الجدول رقم (6) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA).

جدول رقم (6) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتغير المبحث الإشرافي (أدبية وعلمية)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2.094	6	0.104	0.251	0.112
داخل المجموعات	19.944	394	0.093		
الكلي	22.038	394			

جدول رقم (4) يظهر المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	3.104	16	0.194	0.767	0.717
داخل المجموعات	20.734	386	0.253		
الكلي	23.838	386			

خامساً هل هناك فروق بين متوسط درجات تقدير المشرف التربوي لمتطلبات الرقابة الإلكترونية في المدارس الحكومية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة والخدمة؟

للإجابة عن السؤال الخامس تم تحليل استجابات المشرفين التربويين على فقرات الاستبانة الخاصة بالدراسة، حيث يظهر الجدول رقم (7) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA).

جدول رقم (7) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتغير سنوات الخبرة والخدمة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	12.094	5	0.184	0.153	0.098
داخل المجموعات	25.914	395	0.123		
الكل	38.008	395			

4- ضيف الله، محمود. (2014). تصور مقترح لتطبيق الإشراف التربوي الإلكتروني على الطلبة المعلمين بكلية التربية جامعة الأقصى. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية) المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، ص 287-315.

5- سمعان، محمد. (2012). دور الشبكة العنكبوتية في تفعيل الأساليب الإشرافية التربوية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة. جامعة الأزهر - غزة.

6- حمدان، محمد. (2015). "درجة توافر متطلبات تطبيق الإشراف الإلكتروني في المدارس الحكومية بمحافظة غزة وسبل تطويرها". غزة - فلسطين.

7- أبو عيادة، هبة وعابنة، صالح. (2015). "فاعلية توظيف تقنيات الإنترنت في الإشراف التربوي في المدارس الخاصة في عمان". 17-30، 2016، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 12، عدد 1. عمان-الأردن.

المراجع الأجنبية

- Malasri, S. (2000). "Challenges for Engineering Education in the 21st Century, Proceedings of the MAESC 2000 Conference, Memphis".
- Ishtaiwa, F. F., & Shana, Z. (2011). The Use of Interactive Whiteboard (IWB) by pre-Service Teachers to Enhance Arabic Language Teaching and Learning. Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives, 8(2), 1-18.
- Mishra, P., & Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Integrating Technology in Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054
- Shyamlee, S. D., & Phil, M. (2012). Use of Technology in English Language Teaching and Learning: An Analysis. *International Conference on Language, Medias and Culture IPEDR*, 33, 150-156.

يظهر الجدول السابق عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى للمبحث الإشرافي (أدبية وعلمية) حيث بلغت قيمة ف (0.251) وبمستوى دلالة (0.112). وهذا يدل على أن نوع المبحث الدراسي (المبحث الأدبية أو العلمية) لا تختلف عمليات الإشراف فيها. فقد يكون ذلك بسبب أن الإشراف الإلكتروني يشكل خطوياً عريضة لعملية الإشراف والتي تستند على معايير في طريقة تقديم الحصص الإلكترونية وعمليات التقييم المختلفة والتي تعتمد بالأساس على عمليات تقييم إلكترونية فلا يشكل نوع المبحث الدراسي فرقا في عمليات الإشراف.

يظهر الجدول السابق عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لمتغير سنوات الخبرة والخدمة حيث بلغت قيمة ف (0.153) وبمستوى دلالة (0.098). وهذا يدل على أن سنوات الخدمة أو الخبرة في الإشراف بشكل عام لا يؤثر على الأداء في الإشراف الإلكتروني. وهذا قد يكون بسبب طبيعة الإشراف الإلكتروني وأنه بحاجة إلى المهارات التكنولوجية لتنفيذ الإشراف الإلكتروني ولهذا السبب فإن نتائج الدراسة لا تظهر تأثيراً على أداء المشرفين.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية، فتوصي الباحثة بما يلي:

- (1) إجراء دراسات نوعية تتناول الإشراف الإلكتروني بهدف الوقوف على أبرز نقاط الضعف والقوة التي يواجهها المشرفون التربويون عند تنفيذ الإشراف الإلكتروني.
- (2) تنفيذ برامج تطويرية وتحسينية موجهة نحو المشرفين التربويين تهدف إلى رفع مستوى الكفاءة والمهارة التكنولوجية لرفع مستواهم العملي أثناء تنفيذ الإشراف إلكترونياً.
- (3) عمل تقييم دوري لدور الإشراف الإلكتروني من خلال برامج تقييمية مستمرة، وذلك لرفع مستوى الإشراف الإلكتروني بالاعتماد على التغذية الراجعة من قبل برامج التقييم.

المراجع العربية

- 1- سفر، صالحة محمد. (2008). "الإشراف التربوي عن بعد بين الأهمية والممارسة ومعوقات استخدامه". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- 2- ضيف الله، محمود. (2014). تصور مقترح لتطبيق الإشراف التربوي الإلكتروني على الطلبة المعلمين بكلية التربية جامعة الأقصى. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية) المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، ص 287-315.
- 3- سفر، صالحة محمد. (2008). "الإشراف التربوي عن بعد بين الأهمية والممارسة ومعوقات استخدامه". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal of Educational Research and Development

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Active Learning Strategies in Synchronous Virtual Classes Problems and solutions

استراتيجيات التعلم النشط في الحصص الافتراضية المتزامنة مشكلات وحلول

Fatimah Essa Al Mutairi
General Department of Education of the Eastern Region
East Dammam Education Office - KSA

أ. فاطمة بنت عيسى المطيري
المملكة العربية السعودية - إدارة التعليم في المنطقة الشرقية
مكتب التعليم في شرق الدمام

femotiri@gmail.com

KEY WORDS

Active learning, synchronous Virtual Classes

الكلمات المفتاحية

التعلم النشط، الحصص الافتراضية المتزامنة.

ABSTRACT

مستخلص البحث:

The research aims to find out which active learning strategies are appropriate for synchronous virtual classes and procedures for their implementation. The study sample consisted of (30) teachers from the study community that their number is (74) from all school levels. In order to achieve the research objectives. The researcher used the descriptive approach. The main research tool was a questionnaire to determine the strategies implemented in the synchronous virtual classes and their appropriateness. After verifying the validity and constancy of the questionnaire, it was applied to the research sample. In addition to a note card that was used during the daily visits carried out by the researcher. The most important findings of the research were increasing the implementation of active learning strategies after the training workshop and increasing student participation, based on these findings, the researcher came up with a number of recommendations:

-Train teachers on the appropriate active learning strategies for synchronous virtual classes, in accordance with appropriate procedures and controls that ensure the active participation of all students.

يهدف البحث إلى معرفة استراتيجيات التعلم النشط المناسبة للحصص الافتراضية المتزامنة وإجراءات تنفيذها، تألفت عينة الدراسة من (30) معلماً من مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (74) من جميع المراحل الدراسية، ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، تمثلت الأداة الرئيسية للبحث استبانة لمعرفة الاستراتيجيات المنفذة في الحصص الافتراضية ومدى مناسبة وبعد التحقق من صدق وثبات الاستبانة تم تطبيقها على عينة البحث، بالإضافة إلى بطاقة ملاحظة تم استخدامها خلال الزيارات اليومية المنفذة من قبل الباحثة، أهم النتائج التي توصل إليها البحث: ارتفاع نسبة تنفيذ استراتيجيات التعلم النشط بعد الورشة التدريبية وزيادة نسبة مشاركة الطلاب وبناء على هذه النتائج خرجت الباحثة بعدد من التوصيات منها: تدريب المعلمين على استراتيجيات التعلم النشط المناسبة للحصص الافتراضية المتزامنة، وفق الإجراءات والضوابط المناسبة والتي تضمن المشاركة الفاعلة من جميع الطلاب.

المقدمة:

الظروف المفاجئة التي واجهها العالم خلال جائحة covid-19 فرضت على أغلب البلدان في العالم ومنها المملكة العربية السعودية إيجاد حلول وبدائل سريعة لضمان مواصلة الدراسة للطلاب، فحاولت وزارة التعليم جاهدة توفير جميع السبل لنجاح العملية التعليمية عن بُعد في ظل التغيير المفاجئ (عين بوابة التعليم الوطنية – قنوات عين الفضائية – منصة التعليم الموحد – بوابة المستقبل) في بداية الجائحة، ثم عملت على تطوير هذه المنظومة وجمعت العاملين في التعليم تحت منصة واحدة (مدرستي)، ولا يزال العمل والتحديثات مستمرة.

وفي جميع المراحل الدراسية لا يزال (المعلمين والقادة والمشرفين وأولياء الأمور والطلاب) في طور تعلم الجوانب الفنية لأنظمة إدارة التعلم الإلكترونية، فقد وقرت الوزارة متمثلة في إدارات التعليم برامج متعددة تغطي الاحتياج في هذا الجانب.

ولازال الميدان في تحدٍ كبير للتطوير، فيومياً يجد العاملون في الميدان التربوي – التعليم العام – الكثير من التساؤلات التي تحتاج إلى وقفة ودراسة لتحسين الممارسات في عملية التعليم عن بُعد للخروج بنواتج تعلم مجودة.

ومن هذه التحديات التي تواجه المعلمين: عدم وجود برامج تدريبية تدعم المعلم في إدارة الحصص الافتراضية، وتساعد في تحديد الوسائل والأنشطة التعليمية والاستراتيجيات التي تناسب التعليم عن بُعد، وكيفية تكييف إجراءاتها لتناسب حصته، فكثير من المعلمين يطبق الاستراتيجيات بنفس الطريقة المطبقة في الحصة غير الافتراضية.

من جهة أخرى فإن كثيراً من البرامج التدريبية والشروحات للتعلم النشط التي انتشرت مؤخراً على الشبكة العنكبوتية قصرت مفهوم التعلم النشط على الخدمة المقدمة من قبل عدد من المواقع التي تقدم المسابقات والألعاب التفاعلية، وقد تكون مناسبة في بعض الأحيان ويمكن توظيفها في مرحلة التقويم سواء أكان بنائي أم ختامي لكنها لا تحقق جميع الأهداف التعليمية ولا تناسب جميع المعارف التي ستقدم للطلاب.

يعتبر التعلم النشط Active learning نمط حديث ظهر في السنوات الأخيرة من القرن العشرين يقوم على تفاعل المتعلم الإيجابي مع الموقف التعليمي من خلال المشاركة في الأنشطة التعليمية (الإصغاء الإيجابي والقراءة والكتابة

والبحث والحوار) وكافة الأدوار المطلوبة منه خلال عملية التعلم.

تعتمد استراتيجيات التعلم النشط على النظرية البنائية Constructivism، ومن أهم المبادئ عند Jean Piaget أن العملية التعليمية نشطة ويقوم المتعلم ببناء المعنى الجديد بناءً على ما لديه من معرفة سابقة. ويستخلص (عبيد، 2003) أن فلسفة التعلم النشط تؤكد على الآتي:

- بناء المعرفة وليس نقلها: أي أن المتعلم يبني معرفته من خلال تفاعله المباشر مع مادة التعلم ثم ربطها بما لديه من خبرات ومعلومات سابقة وإحداث تغييرات بها على أساس المعاني الجديدة، ليولد في النهاية معرفة جديدة،

- التعلم عملية نشطة: يقوم فيها المتعلم بدور إيجابي. يحدث التعلم عن طريق المهام الحقيقية: فعندما يواجه المتعلمين بمشكلات أو مهام حقيقية يساعدهم ذلك على بناء معنى لما تعلموه، وينمي الثقة لديهم في قدراتهم على حل المشكلات، كما أن التعلم النشط ينمي مهارات التفكير العليا لدى الطلاب ويعزز الدافعية للبحث والتعلم والمنافسة بين المتعلمين.

وفي الوقت الذي نرى الطلاب في جميع المراحل يتعاملون بمهارة عالية مع المعلومات الرقمية ويتأثرون بها نجد أن بعض الممارسات داخل حجرة الصف الافتراضية تفقد إلى توظيف هذه التقنية بشكل فاعل، كما أن المشاركة تكون بين المعلم وعدد بسيط من الطلاب لذلك كان من الضرورة تسليط الضوء على استراتيجيات التعلم النشط التي تدعم العملية التعليمية في هذه المرحلة وتناسب التعليم عن بُعد، بحيث تكون الحصص الافتراضية أكثر فاعلية، مشوقة ومحفزة للطلاب.

مشكلة الدراسة:

من الملاحظ خلال الزيارات الفنية المصاحبة خلال فترة – التعلم عن بُعد – من بداية العام الدراسي الحالي في الحصص الافتراضية المتزامنة الجهود الكبيرة والمحاولات الحثيثة من قبل المعلمين لنجاح العملية التعليمية، فالموقف المفاجئ جعل جميع المعنيين في الميدان التربوي في سباق لإبراز أفضل الممارسات التي تضمن حصول الطلاب على تعلم جيد خلال هذه الفترة التي قد تطول أو تقصر، إلا أن هذه الجهود والممارسات تبقى اجتهادات فردية نظراً لعدم وجود برامج متخصصة تدعم المعلم في هذا الجانب.

وفي غالب الزيارات وعند استعراض الممارسات التدريسية والمناقشة كانت النقطة الرئيسية والمتكررة بشكل

أ-عوامل نجاح استراتيجيات التعلم النشط في الحصص الافتراضية

ب-استراتيجيات التعلم النشط في الحصص الافتراضية
الحذّ البشري: معلمات العلوم الشرعية في مدارس شرق الدمام -جميع المراحل.

الحذّ المكاني: المدارس التابعة لمكتب شرق الدمام -جميع المراحل.

الحذّ الزماني: طبقت هذه الدراسة الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1441-1442 هـ من 25 محرم إلى 2 جماد أول 1442 هـ.

مصطلحات الدراسة:

التعلم النشط: Active learning

- طريقة تدريس تشرك المتعلمين في عمل أشياء تجبرهم على التفكير فيما يتعلمونه (أحمد السيد 2007)

- تقنيات يقوم فيها الطلاب بأكثر من مجرد الاستماع إلى محاضرة، فالطلاب ينهمكون في عمل شيء ما؛ كالإكتشاف أو المعالجة أو تطبيق المعلومات، فالتعلم النشط مستمد من اثنين من الافتراضات الأساسية: (1) أنّ التعلم بطبيعته هو مسعى نشط (2) أنّ البشر مختلفون ويتعلمون بطرق مختلفة

(Meyers and Jones 1993)

- تعلم قائم على الأنشطة المختلفة التي يمارسها المتعلم، وتنتج عنها سلوكيات تعتمد على مشاركة المتعلم الفاعلة والإيجابية في الموقف التعليمي/ التعلم، فالمتعلم هو محور العملية التعليمية (عبد الحميد شاهين 2010/2011)

وتعرف الباحثة التعلم النشط إجرائياً:

جميع الأساليب التي يستخدمها المعلم خلال الحصّة ويكون الطالب مشاركاً فاعلاً طوال الوقت ب (الإصغاء الإيجابي - التفكير - المناقشة - البحث - المشاركة في التقييم) بحيث يكون الدور الأكبر في عملية التعلم على المتعلم تحت إشراف المعلم.

الخصص الافتراضية المتزامنة (الفصول الإلكترونية):

- فصول تعتمد على التقاء الطلبة والمعلم عن طريق الإنترنت وفي أوقات مختلفة للعمل على قراءة الترس وأداء الواجبات وإنجاز المهمات عبر مجموعة من الأدوات التي تشمل التفاعل الصوتي، والمحادثات النصية، والسموعة الإلكترونية، والإدارة التعليمية، التي تمكن من تقديم تعلم مباشر وتفاعلي وبأساليب مشابهة تماماً لما يتم في التعلم التقليدي (حليمة المنشري، 1432)

- وسيلة رئيسة لتقديم الدروس والمحاضرات على الإنترنت تتوفر فيها العناصر الأساسية التي يحتاجها كل من المعلم

يومي هي ضرورة زيادة دافعية الطلاب للتعلم من خلال إشراك جميع الطلاب في الأنشطة التعليمية وتطبيق استراتيجيات التعلم النشط للحصول على تعلم فعال.

واستناداً إلى الملاحظات السابقة فإن مشكلة الدراسة تتلخص في سؤال الدراسة الرئيس وهو: ما هي استراتيجيات التعلم النشط التي تناسب التعلم عن بعد وتعزز زيادة دافعية الطلاب للتعلم؟

ويتفرع عنه عدة أسئلة:

1- ما مدى مناسبة (استراتيجيات التعلم النشط) المنفذة خلال الحصص الافتراضية؟

2- هل يتم التخطيط لاختيار استراتيجيات التعلم النشط المناسبة للخصص الافتراضية عند تنفيذ الأنشطة ويتم مراعاة (الأهداف - زمن الحصّة - المهارات الأساسية التي يجب التركيز عليها - مبادئ التعلم النشط)؟

3- ماهي الصعوبات التي تواجه المعلمين عند تنفيذ استراتيجيات التعلم النشط، وسبل التغلب عليها؟

أهداف الدراسة:

1- معرفة استراتيجيات التعلم النشط المناسبة في الخصص الافتراضية المتزامنة.

2- معرفة ضوابط تنفيذ الاستراتيجيات في الخصص الافتراضية.

3- معرفة طرق توظيف الموارد المتاحة للمعلم من خلال منصة مدرستي (Microsoft teams) في التعلم النشط وعدم تشتيت المعلم والطالب بين أكثر من موقع وتطبيق.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها في التالي:

- مساعدة المعلمين في التخطيط الجيد لاستراتيجيات التعلم النشط في الخصص الافتراضية.

- توجيه الميدان التربوي إلى الممارسات الجيدة والتي تضمن حصول الطلاب على تعلم فعال.

- حداثّة الدراسة حيث لم تطلّع الباحثة خلال البحث على دراسات سابقة عربية تُعنى باستراتيجيات التعلم النشط في الخصص الافتراضية المتزامنة.

- فتح المجال لمزيد من الدراسات من قبل القائمين في التعليم في الفترة القادمة على البرامج التي تدعم عملية التعليم عن بعد، وتحقيق إدارة جيدة للخصّة الافتراضية.

حدود الدراسة:

الحذّ الموضوعي: اشتملت الدراسة على المحاور الآتية: استراتيجيات التعلم النشط عن بعد، وتضمنت:

الطالب، وخلصت الدراسة في نتائجها إلى تأكيد أهمية تطوير استراتيجيات التعلم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية.

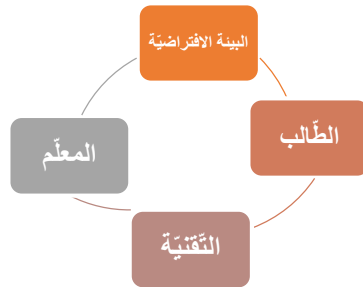
تعقيب الباحثة:

اتفقت جميع الدراسات على ضرورة التركيز على الاستراتيجيات النشطة التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية وأثر تطبيقها على زيادة دافعية الطلاب نحو التعلم الإلكتروني غير المتزامن، مما عزز لدى الباحثة أهمية إجراء دراسة علمية ترجو أن تكون مفيدة لمعلمي ومعلمات التعليم العام والمعنيين بالميدان التربوي في الفترة القادمة (استراتيجيات التعلم النشط في الحصة الافتراضية المتزامنة مشكلات وحلول).

الجانب النظري للدراسة:

مقدمة

تواجه المعلم في بيئات التعلم الافتراضية تحديات يمكن تصنيفها حسب أسبابها:



- البيئة الافتراضية : زمن الحصة الدراسية.
- الطالب :ضعف الدافعية للتعلم لدى الطلاب ، وبطء استجابة الطلاب عند طلب المشاركة في الأنشطة الصفية.
- التقنية :ضعف شبكة الإنترنت عند بعض الطلاب مما يعيقهم عن المشاركة في الأنشطة.
- المعلم :عدم الإلمام الكافي من قبل بعض المعلمين بالتقنية .

نجاح المعلم في بيئات التعلم الافتراضية وتحقيقه الأهداف التعليمية للمنهج الدراسي تحتم عليه التعامل مع جميع هذه التحديات ويتحقق ذلك من خلال:

- 1-التخطيط الجيد للدرس: فالمعلم لديه أهداف تعليمية واضحة ومحددة يبني عليها خطته في إيصال المعلومات للطلاب، وإذا أجاد المعلم تحديد الطريقة المناسبة في ضوء المتغيرات الجديدة على الحصة الدراسية سيصل إلى نواتج تعلم جيده، والمقصود بالمتغيرات الجديدة:

والمتعلم وتعتمد على أسلوب التعلم التفاعلي (خليف ، 2009)

- وتعرف الباحثة الحصة الافتراضية المتزامنة إجرائياً: بيانات التعلم المعتمدة على الشبكة العنكبوتية، وتمكن كل من المعلم والمتعلم من التفاعل المباشر صوتياً وكتابياً ً.

الدراسات السابقة:

خلال البحث عن نتائج لدراسات سابقة لم تتوصل الباحثة إلى دراسات تُعنى بنفس الموضوع (استراتيجيات التعلم النشط في الحصة الافتراضية المتزامنة) بسبب حداثة التجربة، وتوصلت إلى دراسة عن فاعلية استخدام التعلم النشط القائم على التعليم عن بُعد، ودراسات تُعنى بالتدريس الإلكتروني ومبرراته واستراتيجياته بالإضافة إلى بعض المقالات تمت الإشارة إليها في المصادر والمراجع، تتناول التعليم الإلكتروني الغير متزامن.

1-دراسة (العبد خليفة 2018 / 2019) فاعلية استخدام التعلم النشط القائم على التعلم عن بُعد على تحسن مستوى التحصيل الدراسي وتنمية الاتجاه نحو التعلم عن بُعد لمقرر تقنيات التعلم لطلاب التربية الرياضية

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية التعلم النشط باستخدام التعليم عن بُعد في تنمية مستوى التحصيل الدراسي في مقرر تقنيات التعلم، والتعرف على فاعلية استخدام التعلم عن بُعد في تنمية الاتجاه نحو تعلم المقرر، وتناولت الدراسة بعض الاستراتيجيات المناسبة للتعلم الإلكتروني، وخلصت الدراسة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية من خلال استراتيجيات التعلم النشط القائم على التعليم عن بُعد.

Active Learning in Distance Education

3-ورقة علمية التعلم النشط في التعليم عن بُعد

Carol Considine, Tony Dean, Old Dominion University

تناولت أثر التعلم النشط في تعزيز أداء طلاب التعليم الجامعي ودافعيتهم في التعلم، وأكدت على أن مشاركة الطلاب تكون نشطة عندما يتاح لهم القراءة والكتابة والمناقشة وحل المشكلات وإشراك مهام التفكير العليا؛ التحليل والتركيب والتقييم.

3-دراسة (اليتيم، 2016) استراتيجيات التعلم الإلكتروني: من التقليدية إلى البنائية

تناولت الدراسة الاستراتيجيات التقليدية في التعليم الإلكتروني والاستراتيجيات البنائية المستخدمة في التعليم الإلكتروني وأبرزت الدراسة أهمية مساعدة المعلم الإلكتروني في تطوير استراتيجيات نشطة تركز على

إدارة وقت الحصّة الافتراضية بمهارة:

المرحلة	الأنشطة الافتتاحية	الأنشطة البنائية	الأنشطة الختامية
الابتدائية	5	25	5
المتوسطة والثانوية	5	35	5

- مناسبة الاستراتيجية للهدف المراد تحقيقه.
- عدد الاستراتيجيات المنقّدة خلال الحصّة الافتراضية (3-2)
- ملائمة الاستراتيجيات للحصص الافتراضية (الأنشطة في الكتب الدراسية يحدّد فيها آلية التنفيذ (تعاوني / فردي) وقد تكون الطريقة لا تناسب الحصص الافتراضية.
- عرض آلية تنفيذ الاستراتيجية للطلاب قبل بدء التنفيذ (الهدف / الزمن المخصّص/ آلية التنفيذ والمشاركة / آلية التقييم).
- التخطيط لإثارة دافعية الطلاب خلال الحصّة، فكلما كانت الفرصة لدى الطلاب للمشاركة وإبداء الرأي وعرض الأعمال المنجزة كان التفاعل أكثر.
- تقديم التغذية الراجعة المباشرة لجميع الطلاب.
- تحقق عناصر التعلم النشط، (جودت سعادة، 2011) الكلام والإصغاء والكتابة عناصر ضرورية للتعلم النشط داخل الحجرة الدراسية، وكلّ عنصر منها يعتبر جزءاً من العناصر الأخرى وتدعم بعضها بعضاً.



ثانياً: الأنشطة التعليمية

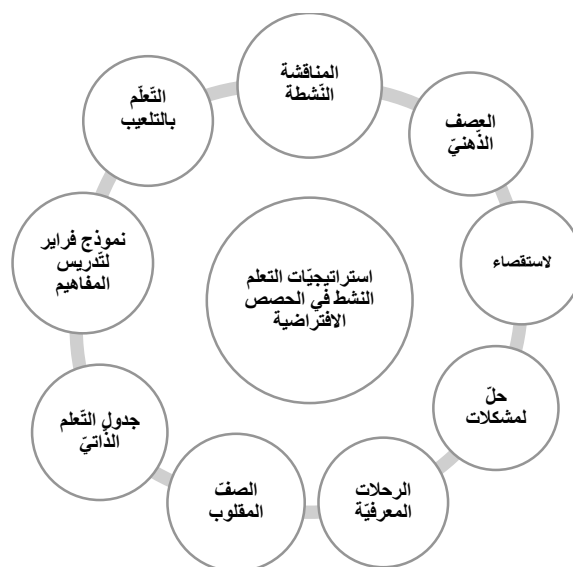
يصنّف (النجدي 1999) الأنشطة التعليمية بحسب موقع إجرائها إلى:

- الأنشطة الاستهلالية: تنفّذ في بداية الدرس.
- الأنشطة البنائية: يقوم فيها المعلم مع الطلاب مع عرض الموضوع بغرض تحقيق أهداف الدرس.
- الأنشطة الختامية: تنفّذ بعد نهاية تدريس الموضوع والغرض منها تلخيص الخبرات التي حصل عليها الطلاب.

- انتقال التّعليم من حصص غير افتراضية إلى حصص افتراضية متزامنة تفتقد إلى التّواصل المباشر فالوسيلة
- انتقال التّعليم من حصص غير افتراضية إلى حصص افتراضية متزامنة تفتقد إلى التّواصل المباشر فالوسيلة الوحيدة لإيصال المعارف هي الصّوت والمادة العلميّة المعروضة أمام الطّلاب، بخلاف الحصص غير الافتراضية المعلم قادر على التّدخل المباشر وتوجيه الطّلاب وحلّ المشاكل التي تطرأ أثناء التّعلّم وتقديم التّغذية الرّاجعة المباشرة.
- عامل الزّمن للحصّة (35 د للمرحلة الابتدائية / 40 دقيقة للمرحلتين المتوسطة والثّانوية)، فالمحتوى المعرفيّ المضمّن في الكتب الدّراسية كثير بالنسبة للزّمن. وترى الباحثة أنّ الطريقة المناسبة والمثلى في تقديم المعارف للطلاب تعتمد على المعلم فهو القادر على تحديد طريقته والحكم على مناسبة هذه الطريقة لطلابه طالما أنّها تحقّق الأهداف التعليميّة.
- فالمعلم يمكنه تكييف العديد من استراتيجيات التّعلّم النّشط في الحصص الافتراضية وضبط إجراءات تنفيذها وطريقة مشاركة وتفاعل الطّلاب خلال الحصّة.
- 2- إثارة دافعية الطّلاب للحصّة الافتراضية: ويتحقّق ذلك إذا كان المعلم قادراً على التّنوّع في الأنشطة والاستراتيجيات وتصميم الحصّة الافتراضية بما يتوافق مع أنماط الطّلاب، وإشباع حاجتهم إلى الإنجاز، فينتقل الطّالب من حالة الاستماع السلبي إلى المشاركة الفاعلة الإيجابية.
- 3- معرفة الأساليب المناسبة لقياس أداء المتعلّم في الحصص الافتراضية.
- 4- التّطوير المستمر لمواكبة التّغيير، والإطّلاع الدائم على المستجدات التّربويّة والتّقنيّة.
- أولاً: عوامل نجاح استراتيجيات التّعلّم النّشط في الحصص الافتراضية

الأنشطة التمهيدية/ الاستهلالية	الأنشطة البنائية/ التكوينية	الأنشطة الختامية	موقع إجرائها
تعطى في مقدّمة الدّرس	مع عرض الموضوع	بعد نهاية التّدريس	أهدافها
إثارة اهتمام الطّلاب ودافعيتهم للتّعلّم وفتح باب النقاش والكشف عن الخبرات السّابقة للطّلاب وربطها بالموضوع الجديد	اكتساب الطّلاب المفاهيم والمهارات الجديدة	قياس تعلّم الطّلاب للمفاهيم الجديدة	الاستراتيجيات
جدول التّعلّم الذاتيّ	جدول التّعلّم الذاتيّ	جدول التّعلّم الذاتيّ	
المناقشة النشطة	المناقشة النشطة	المناقشة النشطة	
-	التّعلّم بالاستقصاء (الاكتشاف)	التّعلّم بالاستقصاء (الاكتشاف)	
-	الرحلات المعرفيّة	الرحلات المعرفيّة	
حلّ المشكلات	حلّ المشكلات	حلّ المشكلات	
العصف الذّهنيّ	العصف الذّهنيّ	العصف الذّهنيّ	
-	الصّفّ المقلوب	-	
-	نموذج فراير	نموذج فراير	
-	الألعاب التّعليميّة	الألعاب التّعليميّة	

ثالثاً: استراتيجيات التّعلّم عن بُعد



المناقشة النشطة:

إحدى استراتيجيات التعلم النشط، تقوم على التفاعل اللفظي بين أطراف المناقشة وتتيح الفرصة للطلاب لممارسة مهارات التفكير، كما أن لها أثر كبير في إثارة دافعية الطلاب للتعلم حيث أنها تشبع حاجاتهم إلى الإنجاز والمشاركة وإبداء الرأي، كما أن طرح الأفكار (الرأي والرأي الآخر) تولد لدى الطلاب الشعور بالثقة واكتساب القدرة على الحوار المنطقي المبني على المبررات والأدلة.

ويصنف (شاهين، 2010) المناقشة حسب طبيعة الموضوع إلى: مناقشة موجهة حول موضوعات المقرر الدراسي، ومناقشة مفتوحة في مواضيع عامة.

وترى الباحثة أن يقتصر تنفيذ المناقشة النشطة في الحصص الافتراضية على المناقشة الموجهة للتغلب على مشكلة ضيق الوقت.

الخطوات الإجرائية لاستراتيجية المناقشة النشطة في الحصص الافتراضية	
اختيار الموضوع أو المشكلة	- قراءة الموضوع من الكتاب المدرسي وإثارة التساؤلات حوله. - عرض مادة إثرائية للقراءة. - عرض فيديو إثرائي. - طرح أسئلة مباشرة ومناقشة نشطة حول المشكلة أو الموضوع.
تحديد زمن المناقشة	
إتاحة الفرصة لجميع الطلاب للمناقشة وإبداء الرأي بحرية كاملة	- تقسيم الصف إلى مجموعات كل مجموعة تتكون من 4-5 واختيار طالب من كل مجموعة، مثال رقم (1) من كل مجموعة، بحيث تكون المناقشة بين المعلم وأربعة أو خمسة طلاب. - مشاركة بقية الطلاب عن طريق توجيه إجابات الطلاب إلى بقية الصف (مع أو ضد / أتفق أو لا أتفق مع ذكر السبب) في محادثة الصف الافتراضي.
التشجيع المستمر	- إثارة دافعية الطلاب خلال المناقشة من خلال تقديم التغذية الراجعة المباشرة. - استخدام أدوات Microsoft teams للتعزيز. - التعزيز اللفظي الإيجابي للإجابات والمناقشات المميزة الصوتية والكتابية. - إعطاء الطلاب مساحة من الحرية في طرح أفكارهم.
يلخص المعلم مع الطلاب نتيجة المناقشة النشطة (هدف المناقشة النشطة)	

ويمكن للمعلم تنفيذ المناقشة النشطة بين الطلاب (تعلم أقران) تحت إشرافه بنفس الإجراءات السابقة.

العصف الذهني:

استراتيجية سهلة، ميسرة بالنسبة للمعلم والطلاب لذلك يكون التفاعل خلال تنفيذها بشكل كبير في الحصص الافتراضية وغير الافتراضية، تحفز التفكير الإبداعي،

ويمكن تعريفها بأنها عملية منظمة لاستثارة تفكير الطلاب للحصول على أكبر قدر من الأفكار أو الحلول أو المقترحات، وتساعد مبادئ العصف الذهني الطلاب على اكتشاف جوانب أخرى للموضوع من خلال إتاحة الفرصة لهم للبناء على أفكار الآخرين، كما أن عملية إرجاء التقييم وقبول جميع الأفكار تعزز الثقة بالنفس وعدم الخوف من النقد أو الرفض.

الخطوات الإجرائية لاستراتيجية العصف الذهني في الحصص الافتراضية	
التهيئة	- استئثار أذهان الطلاب حول موضوع العصف الذهني ويمكن للمعلم استخدام أسلوب القصص والحكايات، عرض فيديو يعقبه طرح سؤال العصف الذهني. - طرح أسئلة مباشرة
العصف الذهني	- عرض سؤال العصف الذهني - تقديم الأفكار عن طريق محادثة Microsoft teams مشاركات فردية أو الاستفادة من Microsoft whit board كمشاركة جماعية ومشاركة الشاشة لعرض الإجابات مباشرة أمام الطلاب.

الاستقصاء (الاستكشاف):

استراتيجية تتمي لدى الطلاب مهارات التعلم الذاتي والقدرة على الاكتشاف والتخطيط واتخاذ القرارات، وهو قيام الطلاب بجمع المعلومات وتحليلها وتفسير البيانات وتوليد الفروض واختبارها، بالرجوع إلى مصادر المعلومات المختلفة، وينقسم الاستقصاء إلى نوعين: الأول: موجّه (تحت إشراف المعلم وفق خطة بحثية معدة مسبقاً ومحدد فيها مصادر التعلم)، الثاني: الحرّ (يترك فيها المعلم الحرية لطلابه في صياغة الفروض، الوسائل والأدوات).

وترى الباحثة أنّ الاستقصاء الموجّه يناسب الحصص الافتراضية نظراً لزمان الحصة المحدود في جميع المراحل الدراسية، ويمكن أن يلجأ المعلم إلى الاستقصاء الحرّ كمهام أدائية للطلاب.

الرحلات المعرفية (الإبحار الشبكي): Web Quest

استراتيجية قائمة على الاستقصاء، تشجّع الطلاب على التعلم الذاتي والبحث الفعّال، تتمي مهارات التفكير لدى الطلاب وهي أنشطة يخطط لها المعلم (محددة) على شكل جماعيّ منظم للوصول الصحيح إلى المعلومة بطريقة سهلة وبسيطة وممتعة للطلاب عبر الشبكة العنكبوتية.

ويقسم (Dodge, 2001) الرحلات المعرفية إلى نوعين: قصيرة المدى وطويلة المدى.

□ قصيرة المدى (Short Term Web Quests) تمتدّ من حصة واحدة إلى أربع حصص، الأنشطة فيها بسيطة

□ طويلة المدى (Long Term Web Quests) وتمتدّ من أسبوع إلى شهر كامل، الأنشطة فيها أكثر عمقاً.

وترى الباحثة من المناسب في بيئات التعلم الافتراضية أن يكون النشاط في الرحلة المعرفية قصير المدى، أما طويلة المدى فمن الممكن أن تكون أنشطة جماعية كمهام أدائية للطلاب.

الخطوات الإجرائية لاستراتيجية حلّ المشكلات في الحصص الافتراضية

- جميع البيانات حول المشكلة (فردية / جماعية)
- فرض الفروض
- مناقشة نشطة حول الحلول المقترحة وغربلتها للوصول إلى الحلّ الأمثل.

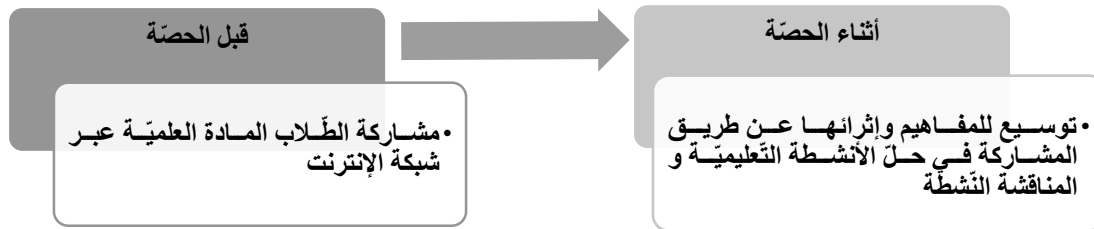
ومن الممكن أن يقسم المعلم الطلاب إلى قسمين أو ثلاثة؛ المجموعة الأولى تبحث أسباب المشكلة والثانية تقدّم الفرضيات للمشكلة والمجموعة الثالثة تشارك المعلم المناقشة واختبار الفروض المقدمة للوصول إلى الحلّ الأمثل.

أيضاً يمكن أن يقوم المعلم بمشاركة منظّمة لاستراتيجية حلّ المشكلات كورقة تفاعلية تشارك فيها المجموعات في نفس الوقت.

عناصر الرحلات المعرفية	أجراءاتها
التمهيد Introduction	يهدف إلى إثارة دافعية الطلاب للرحلة المعرفية، يوضّح المعلم أهمية النشاط أو الموضوع أو المشكلة (كطرح سؤال مشوّق للطلاب)
المهمة tasks (الإجراءات)	- تقدّم فيها المعلم مخطط تفصيلي للمهمة (خطوات الرحلة المعرفية) المطلوب من الطلاب إنجازها، وألية عرض المخرج النهائي كعروض قصيرة (power point) أو تقارير
المصادر Recourses	- نوع الرحلة (فردية / جماعية)، توزيع العمل بين الطلاب في حال العمل كمجموعات
التقويم Evaluation	تحديد مصادر التعلم (الكتب الإلكترونية / مواقع الشبكة العنكبوتية)
الخاتمة Conclusion	لابدّ أن يكون لدى المعلم معايير واضحة ومعلنة أمام الطلاب لآلية تقييم الرحلة المعرفية يعرض فيها الطلاب نتائج المهمات التي تمّ تنفيذها.

الصفّ المقلوب (المعكوس):

يشارك المعلم الطلاب المفاهيم الجديدة في الدرس كمادة عملية (فيديو / صوت / عروض تفاعلية) عبر شبكة الإنترنت، للاطلاع عليها قبل الحصة، وتكون متاحة لهم طوال الوقت.



جدول التعلّم الذاتي: kwl

استراتيجية -تهيئة وتقويم- تهدف إلى اكتشاف معارف وخبرات الطلاب السابقة، تستخدم في بداية الوحدة الدراسية أو الموضوع، تُنفذ كنشاط جماعي أو فردي ويمكن للمعلم مشاركة الطلاب كورقة عمل تفاعلية أو في محادثة Microsoft teams مشاركة فردية، كما يمكن توظيف Microsoft whiteboard في تنفيذ الاستراتيجية.

ويجب التنبيه إلى ضرورة الالتزام بوقت تنفيذ الاستراتيجية فقد يستغرق المعلم أكثر من خمس دقائق في مناقشة الطلاب مما يخلّ بمرحلة عرض الدرس.

من المشاكل التي قد تواجه المعلم في التعلّم الافتراضي وغير الافتراضي عدم استجابة الطلاب لاستراتيجية الصفّ المقلوب، أو عدم تأكد المعلم أنّ الطالب شاهد المادة العلمية لذلك يفضل أن يُعدّ المعلم أسئلة مع المادة العلمية أو استبانة أو يطلب التعليق على الفيديو بعبارات قصيرة تلخّص الهدف منه.

أيضا من الأمور التي يجب مراعاتها في التعلّم عن بُعد أن تكون المادة العلمية قصيرة الزمن حتى يتاح للطلاب مشاهدتها والتعليق عليها خاصة مع تعدد الواجبات والمواد والاختبارات.

ماذا أعرف	ماذا أريد أن أعرف	ماذا تعلّمت
التعرّف على الخبرات السابقة لدى الطلاب حول الموضوع	يدون الطلاب المعارف التي يرغبون تعلّمها حول الموضوع.	في مرحلة التقويم الختامي وتكون غلق للدرس.

نموذج فراير لتدريس المفاهيم: Frayer Model

مخطّط تفكير يهدف إلى تعميق استيعاب المفاهيم العلمية لدى الطلاب، يمكن للمعلم مشاركة الطلاب كورقة عمل تفاعلية (فردية أو جماعية).

التعريف	الخصائص
الأمثلة الدالة	الأمثلة الغير الدالة
العنوان	

منهج الدراسة وإجراءاتها:

للإجابة على تساؤلات الدراسة واختبار صحة الفروض اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

□ مراجعة الدراسات والبحوث السابقة في استراتيجيات التعلّم النشط في الحصص الافتراضية المتزامنة.

□ تصميم إطار نظري يتناول استراتيجيات التعلّم النشط في بيئات التعلّم الافتراضية، اعتمدت الباحثة في اختيار

الاستراتيجيات أولاً على الحقائق التدرّجية لمشروع التطوير المهني لمعلمي المشروع الشامل (التعلّم النشط)

كونها المرجع للمعلمين في مدارس التعلّم العام، بالإضافة إلى بعض المراجع من كتب ومقالات تمّت الإشارة إليها

في المصادر والمراجع، كما تمّ تنظيم طريقة تنفيذ الاستراتيجية بما يتوافق مع طبيعة الحصص الافتراضية

ويضمن مشاركة فاعلة من جميع الطلاب.

الألعاب التعليمية Gamification

استخدام عناصر الألعاب في التعلّم، ممتعة ومشوّقة لكل من الطالب والمعلم، ويمكن توظيفها في مرحلة التقويم البنائي أو الختامي، ومن أشهر المواقع التي تُستخدم حالياً من قِبل المعلمين ويمكن عن طريقها إنشاء مسابقات وأنشطة تفاعلية

(ألعاب الكلمات – المسابقات)

Word wall-
nearpod-
kahoot-

-ألعاب عين بوابة التعلّم الوطنية (كثير من المعلمين يجهل هذه الخدمة المقدمة من بوابة عين)

بالإضافة إلى الاستراتيجيات التي تمّ تناولها يمكن للمعلم خلال الحصص الافتراضية تطبيق عدد من الاستراتيجيات وفق الضوابط السابقة مثل /قراءة الصور -التعلّم التعاوني – تعليم الأقران-خرائط المفاهيم.

مجتمع البحث وعيّنته:

تألف مجتمع الدراسة من معلّات العلوم الشرعية في مكتب التعليم شرق الدمام والبالغ عددهم (74) للفصل الدراسي الأول للعام 1441-1442 هـ. عيّنة الدراسة (30) معلمة، أي ما يمثل (40%) من مجتمع الدراسة، حيث تم الاختيار بطريقة عشوائية من جميع المراحل الدراسية الثلاث.

□ اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي حيث تم اختيار عيّنة عشوائية من مجتمع الدراسة (30) -جميع المراحل - خضعت العيّنة لقياس قبلي وبعد لقياس مدى معرفة المعلمين بـ (استراتيجيات التعلم النشط في الحصص الافتراضية، والمعوقات التي تواجههم عند التطبيق). □ استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة أساسية في البحث بغرض جمع البيانات وتحليلها للوصول لدلالات تدعم موضوع الدراسة، كما قامت الباحثة بتصميم بطاقة ملاحظة متوافقة مع الاستبانة وبطاقة تشخيص أداء المعلم في نظام نور قامت بتعبئتها خلال الزيارات الافتراضية اليومية لعيّنة الدراسة بغرض القياس البعدي عن طريق الملاحظة.

جدول (1) توزيع أفراد العيّنة وفقاً للمرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	التكرار	النسبة المئوية
المرحلة الابتدائية	10	(33.3%)
المرحلة المتوسطة	12	(40.0%)
المرحلة الثانوية	8	(26.7%)
المجموع	30	(100%)

المحور الأول: البيانات الأولية المتضمنة لمتغير الدراسة (المرحلة الدراسية).
المحور الثاني: مدى توظيف المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط في الحصص الافتراضية.
المحور الثالث: المعوقات التي تواجه المعلمين عند تنفيذ استراتيجيات التعلم النشط.

□ بطاقة ملاحظة متوافقة مع الاستبانة وتقيس مدى تمكن المعلم من تنفيذ الاستراتيجيات، وقدرته على الإدارة الصفية وإشراك جميع الطلاب في الأنشطة التعليمية، متوافقة مع بطاقة تشخيص أداء المعلم في نظام نور للتعليم عن بُعد قامت الباحثة بتعبئتها خلال الزيارات الافتراضية اليومية لعيّنة الدراسة بغرض القياس البعدي عن طريق الملاحظة.

صدق وثبات أدوات الدراسة:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وبعض المعلمين المتخصصين للتحقق من مدى صدق فقراتها، وقد أوصى بعضهم بإجراء إضافة على بعض الفقرات وتم تعديلها بناء على هذه التوصية، واعتمدت الباحثة على نسبة اتفاق المحكمين للاستبانة 80%، كما تم تطبيق الاستبانة على عيّنة عشوائية عددها (10) خارج العيّنة الأصلية.

يتضح من الجدول (1) توزيع أفراد العيّنة وفقاً للمراحل الدراسية، بنسب غير متساوية حيث يبلغ أفراد العيّنة من المرحلة الابتدائية (10) معلّات يمثلن (33.3%)، بينما يبلغ عدد أفراد العيّنة من المرحلة المتوسطة (12) معلمة يمثلن (40.0%)، ويبلغ عدد أفراد العيّنة من المرحلة الثانوية (8) (26.7%).

أدوات الدراسة: اشتملت أدوات الدراسة على:

□ إعداد قائمة باستراتيجيات التعلم النشط المنفذة في الحصص الافتراضية والاستفادة من حقيبة المهارات المهنية الأساسية لتمكين المعلم (1435) التعلم النشط وبعض الكتب التي تمت الإشارة إليها في المراجع، لرصد الاستراتيجيات التي تحقق أهداف الدراسة.

□ استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة أساسية في البحث بغرض جمع البيانات وتحليلها للوصول لدلالات تدعم موضوع الدراسة، للتعرف على مدى تنفيذ المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط في الحصص الافتراضية، والمعوقات التي تواجههم عند التنفيذ، حيث تكونت من (13) فقرة، وتوزع على ثلاثة محاور رئيسية:

عرض النتائج والمناقشة:

جدول (1) يوضح عدد المعلمين المشاركين في الدراسة قبل وبعد الورشة التدريبية بالمراحل الدراسية المختلفة

المراحل الدراسية	ابتدائي	متوسط	ثانوي	المجموع
قبل الورشة التدريبية	10 (33.3%)	12 (40.0%)	8 (26.7%)	30 (100%)
بعد الورشة التدريبية	10 (33.3%)	12 (40.0%)	8 (26.7%)	30 (100%)

تم اختيار عينة عشوائية من معلمي المراحل الدراسية الثلاث؛ ابتدائي ومتوسط وثانوي، تم تنفيذ اختبار (قبلي / وبعدي) لقياس مدى معرفة هؤلاء المعلمين باستراتيجيات التعلم النشط في بيئات التعلم الافتراضية، وكانت المشاركة كما في الجدول (1).

-مدى تفهم المعلم لضوابط ومتطلبات التعلم النشط في بيئات التعلم الافتراضية:
جدول (2) يوضح مدى تفهم المعلم لضوابط ومتطلبات التعلم النشط في بيئات التعلم الافتراضية

قبل الورشة التدريبية %	بعد الورشة التدريبية %	
1 (3.3%)	0 (0.0%)	ضعيف
6 (20%)	1 (3.3%)	جيد
16 (53.3%)	11 (36.7%)	جيد جدا
7 (23.3%)	18 (60.0%)	ممتاز
30 (100%)	30 (100%)	المجموع

مقارنة بمدى تفهم المعلم لضوابط ومتطلبات التعلم النشط في بيئات التعلم الافتراضية قبل وبعد الورشة التدريبية، هنالك تقدم ملحوظ حيث معظم الإجابات بين ممتاز وجيد جداً كما في الجدول (2).

-حضور المعلمين لبرامج عن التعلم النشط في بيئات التعلم الافتراضية:
جدول (3) يوضح حضور المعلمين لبرامج تدريبية عن التعلم النشط في بيئات التعلم الافتراضية

قبل الورشة التدريبية %	بعد الورشة التدريبية %	
14 (46.7%)	30 (100%)	نعم
16 (53.3%)	0 (0.0%)	لا
30 (100%)	30 (100%)	المجموع

المعلمين الذين حضروا برامج عن التعلم النشط في بيئات التعلم الافتراضية 14 (46.7%)، تم تدريب جميع المعلمين على استراتيجيات التعلم النشط في الحصة الافتراضية 30 (100%).

4-ما الاستراتيجيات التي يتم تنفيذها خلال الحصة الافتراضية:
جدول (5) يوضح الاستراتيجيات التي يتم تنفيذها خلال الحصة الافتراضية قبل وبعد الورشة التدريبية

الاستراتيجيات	قبل الورشة التدريبية %	بعد الورشة التدريبية %
المناقشة النشطة	25 (83.3%)	27 (90.0%)
العصف الذهني	23 (76.6%)	24 (80.0%)
التعلم بالاستقصاء	13 (43.3%)	18 (60.0%)
حل المشكلات	20 (66.6%)	23 (76.6%)
الرحلات المعرفية	2 (6.6%)	5 (16.7%)
الصفقات المقلوب	7 (23.3%)	13 (43.3%)
جدول التعلم	15 (50.0%)	14 (46.6%)
نموذج فراير	2 (6.6%)	6 (20.0%)
التعلم بالتلعيب	10 (33.3%)	16 (53.3%)

الاستراتيجيات التي تم تنفيذها في جميع المراحل قبل وبعد الورشة التدريبية هي المناقشة النشطة يليه العصف الذهني ثم حل المشكلات وأقل الاستراتيجيات استخداماً كانت الرحلات المعرفية، كما في الجدول (5).

أما تنفيذ الاستراتيجيات حسب المراحل الدراسية: المرحلة الابتدائية العصف الذهني أعلى الاستراتيجيات التي استخدمت على التوالي، بينما المناقشة النشطة أعلى الاستراتيجيات في المرحلتين المتوسطة والمرحلة الثانوية، يلاحظ أن الرحلات المعرفية أقل الاستراتيجيات تنفيذاً في جميع المراحل الدراسية كما في الجدول أدناه (6).

جدول (6) يوضح الاستراتيجيات التي يتم تنفيذها خلال الحصّة الافتراضية (حسب المرحلة)

الاستراتيجيات	ابتدائي		متوسط		ثانوي	
	قبل %	بعد %	قبل %	بعد %	قبل %	بعد %
المناقشة النشطة	70.0)7 (%70.0)	70.0)7 (%70.0)	83.3)10 (%83.3)	91.6)11 (%91.6)	100.0)8 (%100.0)	100.0)8 (%100.0)
العصف الذهني	80.0)8 (%80.0)	80.0)8 (%80.0)	75.0)9 (%75.0)	75.0)9 (%75.0)	75.0)6 (%75.0)	87.5)7 (%87.5)
الاستقصاء	40.0)4 (%40.0)	40.0)4 (%40.0)	41.6)5 (%41.6)	66.6)8 (%66.6)	50.0)4 (%50.0)	75.0)6 (%75.0)
حل المشكلات	60.0)6 (%60.0)	70.0)7 (%70.0)	66.6)8 (%66.6)	75.0)9 (%75.0)	75.0)6 (%75.0)	100.0)8 (%100.0)
الرحلات المعرفية	10.0)1 (%10.0)	10.0)1 (%10.0)	7.7)1 (%7.7)	16.7)2 (%16.7)	صفر 0.0)0 (%0.0)	25.0)2 (%25.0)
الصف المقلوب	10.0)1 (%10.0)	40.0)4 (%40.0)	16.6)2 (%16.6)	41.6)5 (%41.6)	50.0)4 (%50.0)	50.0)4 (%50.0)
جدول التعلم	40.0)4 (%40.0)	40.0)4 (%40.0)	58.3)7 (%58.3)	58.3)7 (%58.3)	50.0)4 (%50.0)	37.5)3 (%37.5)
نموذج فراير	10.0)1 (%10.0)	20.0)2 (%20.0)	0.0)0 (%0.0)	16.6)2 (%16.6)	12.5)1 (%12.5)	25.0)2 (%25.0)
التعلم بالتلعيب	50.0)5 (%50.0)	70.0)7 (%70.0)	25.0)3 (%25.0)	50.0)6 (%50.0)	25.0)2 (%25.0)	37.5)3 (%37.5)
المجموع	10	12	8			

5- في أي مراحل الدرس يتم توظيف استراتيجيات التعلم النشط

جدول (7) يوضح الاستراتيجيات في مراحل الدرس الثلاث قبل الورشة التدريبية

الأنشطة	قبل الورشة التدريبية %	الابتدائية	المتوسطة	الثانوية
التمهيدية	3 10)1 (%10)	0 00.0)0 (%00.0)	1 3,3)1 (%3,3)	2 6.6)2 (%6.6)
البنائية	4 13,3)4 (%13,3)	1 3,3)1 (%3,3)	2 6.6)2 (%6.6)	1 3,3)1 (%3,3)
الختامية	1 3,3)1 (%3,3)	0 00.0)0 (%00.0)	1 3,3)1 (%3,3)	0 00.0)0 (%00.0)
البنائية التمهيدية	2 6,6)2 (%6,6)	1 3,3)1 (%3,3)	1 3,3)1 (%3,3)	0 00.0)0 (%00.0)
البنائية الختامية	3 10)1 (%10)	1 3,3)1 (%3,3)	1 3,3)1 (%3,3)	1 3,3)1 (%3,3)
التمهيدية الختامية	3 10)1 (%10)	2 6.6)2 (%6.6)	0 0.0)0 (%0.0)	1 3,3)1 (%3,3)
التمهيدية البنائية الختامية	14 46.6)14 (%46.6)	5 16,6)5 (%16,6)	6 20.0)6 (%20.0)	3 10,0)3 (%10,0)
المجموع	30 100)100 (%100)	10	12	8

جدول (8) يوضح الاستراتيجيات في مراحل الدرس الثلاث بعد الورشة التدريبية

الأنشطة	بعد الورشة التدريبية %	الابتدائية	المتوسطة	الثانوية
التمهيدية	1 (3,3%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (3,3%)
البنائية	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
الختامية	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
البنائية التمهيدية	1 (3,3%)	1 (3,3%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
البنائية الختامية	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
التمهيدية الختامية	2 (6,66%)	1 (3,3%)	0 (0,0%)	1 (3,3%)
التمهيدية البنائية الختامية	26 (86,66%)	8 (26,66%)	12 (40,0%)	6 (20,0%)
المجموع	30 (100%)	10	12	8

6- هل يتم عرض آلية تطبيق الاستراتيجية للطلّابات قبل البدء بالتنفيذ /الهدف -الزمن -كيفية المشاركة -آلية التقييم:
جدول (8) يوضح عرض آلية تطبيق الاستراتيجية للطلّابات قبل البدء بالتنفيذ

جميع المراحل توظف الاستراتيجيات في مراحل الدرس الثلاث 14 / 30 (46.66%) بينما تتفاوت نسب تنفيذ الاستراتيجيات حسب مراحل الدرس قبل الورشة التدريبية، وبعد الورشة التدريبية زادت نسبة توظيف الاستراتيجيات في جميع مراحل الدرس 26 / 30 (86.66%) جدول (7) وجدول (8).

عرض الآلية	قبل الورشة التدريبية %	بعد الورشة التدريبية %
نعم	10 (33,3)	18 (60,0)
لا	1 (3,3)	1 (3,3)
أحيانا	19 (63,3)	11 (36,6)
المجموع	30 (100)	30 (100)

7- هل يتم مشاركة جميع الطلاب عند تنفيذ استراتيجيات التعلم النشط
جدول (9) يوضح مشاركة جميع الطلاب عند تنفيذ استراتيجيات التعلم النشط قبل وبعد الورشة التدريبية

قبل الورشة التدريبية %	بعد الورشة التدريبية %
نعم	6 (20,0)
لا	4 (13,33)
أحيانا	20 (66,66)
المجموع	30 (100)

جدول (10) يوضح تقديم تغذية راجعة لجميع الطلاب بعد تنفيذ الاستراتيجية خلال الحصص الافتراضية قبل وبعد الورشة التدريبية

يلاحظ ارتفاع نسبة مشاركة الطلاب في الحصص الافتراضية عند تنفيذ الاستراتيجيات بعد الورشة التدريبية كما في الجدول (9).
9- تقديم تغذية راجعة لجميع الطلاب بعد تنفيذ الاستراتيجية:

بعد الورشة التدريبية %	قبل الورشة التدريبية %	
29 (96.66%)	25 (83.3%)	نعم
0 (0.0%)	0 (0.0%)	لا
1 (3.3%)	5 (16.7%)	أحياناً
30 (100%)	30 (100%)	المجموع

التوصيات:

- تشجيع المعلمين على تطبيق استراتيجيات التعلم النشط، وضبط إجراءاتها بما يتوافق مع الحصص الافتراضية.
- تدريب المعلمين على استراتيجيات التعلم النشط المناسبة للحصص الافتراضية المتزامنة.
- الاقتصار في التدريس عن بُعد على إتقان الطالب للمهارات الأساسية، ويمكن توجيه الطلاب إلى قنوات عين كإثراء لعملية التعلم أو إدراج المادة الإثرائية في منصة مدرستي.

المقترحات:

- الاستفادة من نتائج الدراسة بما يلائم جميع التخصصات في مراحل التعليم العام.
- المزيد من الدراسات التي تدعم عملية التعلم عن بُعد في إدارة الحصص الافتراضية، وإثارة دافعية الطلاب للتعلم عن بُعد.

المراجع:

المراجع العربية:

- عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين (2010/2011) استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية جامعة الإسكندرية.
- جودت أحمد سعادة (2011) التعلم النشط بين النظرية والتطبيق.
- الإدارة العامة للتدريب والابتعاث (1435) التعلم بالاستقصاء.
- الإدارة العامة للتدريب والابتعاث (1435) التعلم النشط.
- أ.د. ماجدة إبراهيم علي الباي، أ.د. ثاني حسين الشمري توظيف استراتيجيات التعلم النشط في اكتساب عمليات العلم - م.د/ وائل السيد العبد خليفة (2018/ 2019) فاعلية استخدام التعلم النشط القائم على التعلم عن بُعد على تحسن مستوى التحصيل الدراسي وتنمية الاتجاه نحو التعلم عن بُعد لمقرر تقنيات التعلم لطلاب التربية الرياضية
- شريف الينيم (2016) استراتيجيات التعلم الإلكتروني: من التقليدية إلى البنائية
- د. علي ربيع حسين الهاشمي (2013) الأنشطة الصفية والمفاهيم العلمية
- المقالات والمواقع الإلكترونية:
- الرحلات المعرفية عبر الويب
- تطبيقات واستراتيجيات التعليم الإلكتروني الحديثة
- دليل أفضل الاستراتيجيات المستخدمة في التعليم عن بُعد، مدونة المناهج السعودية 10 / 05 / 2020
- استراتيجيات التعلم الإلكتروني المتكاملة د. أكرم فتحي مصطفى، مجلة التعليم الإلكتروني
- إبداع التعلم النشط بالشرقية.

المراجع الأجنبية:

- Considine, Carol and Dean, Tony, "Active Learning in Distance Education" (2003). Engineering Technology Faculty Publications. 100. https://digitalcommons.odu.edu/engtech_fac_pubs/100

غالب المعلمين التزموا بتقديم التغذية الراجعة المباشرة بعد تنفيذ الاستراتيجية كما في الجدول (10).

10- ماهي الطرق المستخدمة في تقديم التغذية الراجعة لجميع الطالبات بعد تنفيذ الاستراتيجية

- المناقشة والحوار وتعزيز الإجابات الصحيحة شفويًا.
- المصور التحفيزية والإرشادات في محادثة برنامج Microsoft teams.

التعزيز المباشر عن طريق منصة مدرستي.

11- المواقع الإلكترونية التي تساعد المعلم في تنفيذ استراتيجيات التعلم النشط

- عين بوابة التعليم الوطنية
- قناة عين التعليمية على youtube
- الاستفادة من خصائص (Microsoft teams) المحادثة - مساحة التعاون بين المعلمة والطالبة في دفتر الملاحظات - نماذج الفورم

المواقع الإلكترونية مثل - wordwall-padlet / kahoot

12- التحديات التي تواجه المعلم عند تنفيذ استراتيجيات التعلم النشط

- نفس التحديات التي تواجه المعلمين قبل وبعد التدريب:
- ضيق الوقت المتاح للطلاب، وعدم تنفيذ الاستراتيجية في الوقت المحدد.
- مشاكل التقنية والشبكة مما يؤثر سلباً على التعلم النشط، عدم التجاوب السريع من قبل الطلاب.
- في الصف المقلوب، عدم مشاهدة جميع الطلاب للمادة العملية.

مناقشة النتائج:

- يتضح من خلال النتائج المتعلقة بأسئلة الاستبانة أن درجة توظيف المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط في الحصص الافتراضية المتزامنة كان مرتفعاً 30/28 بنسبة (93,3%) بعد الورشة التدريبية، كما أن نسبة توظيفها في جميع مراحل الدرس كان مرتفعاً 30 / 26 بنسبة (86,66%) ويمكن تفسير هذه النتيجة بالتالي: إمام عينة الدراسة بالاستراتيجيات المناسبة للحصص الافتراضية المتزامنة، والإلمام بإجراءاتها وضوابطها، وتقديم التغذية الراجعة المباشرة للطلاب، كما يلاحظ ارتفاع نسبة مشاركة جميع الطلاب في الأنشطة التعليمية بعد حضور الورشة التدريبية الإجابة بنعم 30 / 16 (53.0%) وأحياناً 14 (46.1%)

بينما لا يزال بعض المعلمين يواجه تحديات عند تنفيذ الاستراتيجيات نسبة :

- لضيق الوقت المتاح للطلاب، وعدم تنفيذ الاستراتيجيات بالوقت المحدد، وهذا يؤكد رأي الباحثة في ضرورة التركيز في الحصص الافتراضية المتزامنة على المعارف والمهارات الأساسية.

عند تنفيذ الصف المقلوب، عدم مشاهدة جميع الطلاب للمادة العلمية وقد طرحت الباحثة في الجانب النظري للدراسة حلاً لهذه المشكلة .

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal of Educational Research and Development

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Obstacles to using e-learning on Microsoft Teams platform for the twelfth grade for the 2019-2020 academic year during the Corona pandemic (Covid-19): Case of Kuwait

PhD - Hasibah GH. Mohammad
The General Secretariat of the Supreme Education Council - Ministry of Education
Consultant of the Educational Technology Guild For workers in the public and private sectors

Mhasib67@hotmail.com

معوقات استخدام التعلم الإلكتروني عبر منصة مايكروسوفت تيمز للصف الثاني عشر للعام الدراسي 2019-2020 خلال جائحة كورونا (Covid-19) – الكويت

د.حسيبة غضبان محمد النصار
الأمانة العامة للمجلس الأعلى للتعليم - وزارة التربية- الكويت
مستشار نقابة تكنولوجيا التعليم للعاملين في القطاع الحكومي والخاص

KEY WORDS

Online education, distance learning, virtual classrooms, virtual teaching, Covid-19, pandemic.

الكلمات المفتاحية

التعليم عبر الإنترنت، التعلم عن بُعد، الفصول الافتراضية، التدريس الافتراضي، كوفيد-19، جائحة.

ABSTRACT

مستخلص البحث:

This study aimed to identify the views of learners in the twelfth grade about the implementation of the Ministry of Education in the State of Kuwait to use electronic learning remotely from homes in order to complete the second semester remaining of the academic year 2019-2020, due to the suspension of studies in public education schools for a period of time Five months during the Coronavirus (Covid-19) pandemic and the sudden shift to e-learning from homes in August to only 12th grade. The study consisted of two research samples prior to the experiment (273) learners, and immediately after the start of the experiment (413) learners from the twelfth grade from the six school districts - general education (morning and evening), as well as some special education and home learners. In order to achieve the objectives of the study, the questionnaire tool was built in the light of previous studies to measure learners' views towards the application of the distance E-learning from homes, and to find out if there are significant differences attributing to the relationship between the study variables and the learners' views. The study concluded that the vast majority of learners do not suffer from difficulties in e-learning as a method of learning and teaching, but from obstacles to the availability of technology resources and Internet speed inside the home, as well as prior training on the use of Microsoft Teams platform tools. The researcher recommended the need to listen to the views of learners and know their needs and desires, as well as their orientations in the ways of learning, as we are on the verge of a new century characterized by the rapid development of digital technology and its tools in the transfer of huge information through the Internet, the transformation of teaching and learning to become more personal and autonomous for the learner, and the diversity of learning methods such as cooperative learning. And the completion of projects, which facilitates the evaluation process and is an alternative to paper and semester exams.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على آراء المتعلمين في الصف الثاني عشر حول تطبيق وزارة التربية في دولة الكويت استخدام التعلم الإلكتروني عن بُعد من المنازل في سبيل استكمال الفصل الدراسي الثاني المتبقي من العام الدراسي 2019-2020 م وذلك بسبب تعطيل الدراسة في المدارس التعليم العام الحكومية لمدة خمسة أشهر خلال جائحة فيروس كورونا (Covid-19) والتحول المفاجئ للتعلم الإلكتروني عن بُعد من المنازل في شهر أغسطس للصف الثاني عشر فقط. تكونت الدراسة من عيّنتين للبحث قبل التجربة (273) متعلماً، وبعد بدء التجربة مباشرة (413) متعلماً من الصف الثاني عشر من المناطق التعليمية الست - التعليم العام (الصباحي والمسائي) وكذلك بعض متعلمي التعليم الخاص والمنازل. ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء أداة البحث الاستبانة على ضوء الدراسات السابقة لقياس آراء المتعلمين نحو تطبيق التعلم الإلكتروني عن بُعد من المنازل، ومعرفة إذا كان يوجد فروق ذات دلالة تُعزى للعلاقة بين متغيرات الدراسة وآراء المتعلمين. وخلصت الدراسة إلى أنّ الغالبية العظمى من المتعلمين لا يعانون من صعوبات في التعلم الإلكتروني كطريقة للتعليم والتدريس، ولكن من معوقات توفر موارد التكنولوجيا وسرعة الإنترنت داخل المنازل، وكذلك التدريب المسبق على استخدام أدوات منصة فرق مايكروسوفت. وأوصت الباحثة بضرورة الإصغاء إلى آراء المتعلمين ومعرفة احتياجاتهم، ورغباتهم، وكذلك توجيهاتهم في طرق التعلم؛ حيث إنّنا مقبلين على قرن جديد يتميز بالتطور السريع للتكنولوجيا الرقمية وأدواتها في نقل المعلومات الضخمة عبر الإنترنت، وتحول التعليم والتعلم ليصبح أكثر خصوصية وذاتية للتعلم، والتنوع في طرق التعلم مثل: التعلم التعاوني وإنجاز المشاريع، والذي يسهل من عملية التقويم ويديلاً للامتحانات الورقية والفصلية.

المقدمة

في نهاية يناير 2020 أعلنت منظمة الصحة العالمية عن حالة الطوارئ العالمية بسبب انتشار فايروس كورونا Covid-19، وكذلك اعتبرته وباءً عالمياً بتاريخ 11 مارس 2020 وعلى أثره أعلنت ضرورة فرض العزل التام للمصابين والتباعد الاجتماعي وليس الكمامة. وبسبب هذا الوباء معظم الدول حول العالم أغلقت المدارس لمنع انتشار الفايروس (اليونسكو، 2020). وأغلق المدارس أثر على أكثر من 1.2 مليار متعلم بحلول يوليو 2020 حول العالم (اليونسكو، 2020). وفي تقرير الأمم المتحدة (2020) تبين أن جائحة كورونا أوجدت أكبر انقطاع للتعليم في التاريخ، وقد تضرر منها 1.6 مليار متعلم بحلول أغسطس 2020 في 194 بلداً، وأثرت عمليات إغلاق المدارس على أكثر من 94% من الطلاب حول العالم، وترتفع هذه النسبة في البلدان المنخفضة الدخل مما يؤدي إلى حرمان الأطفال والشباب البالغين المنتمين إلى أشد الفئات ضعفاً، واللاجئين وذوي الإعاقة والمشردين قسراً من مواصلة تعلمهم (ص). وأصبح التعليم من المنازل في معظم الدول وتطلب هذا توفير الإنترنت والمنصات التعليمية لتوصيل التعليم لجميع المتعلمين (كروفرود وآخرون، 2020، وتراي، 2020). في مارس 2020 ظهرت في الكويت بعض الحالات من المصابين بفايروس كورونا من القادمين من الخارج مما أدى إلى موجة من القلق بين الأهالي وتخوف من عودة أبنائهم للمدارس. واستجابت الحكومة الكويتية لطلب وزير الصحة بتعطيل الدراسة في المدارس الحكومية والخاصة بتاريخ 12 مارس 2020، وعلى أثره جمّدت وزارة التربية العام الدراسي للقطاع العام والتعليم العالي، ومدراس ذوي الاحتياجات الخاصة، بينما ظل القطاع الخاص مفتوحاً؛ لأنه كان قادراً على الحفاظ على الخدمات عن بُعد. وأثارت حالة عدم المساواة جدلاً عاماً عبر منصات التواصل الاجتماعي الكويتية؛ حيث كان الطلاب يتقدمون بالتماس لاستئناف دراستهم عن بُعد (سليمان، 2020)، ذلك لمنع انتشار الفايروس بين الطلبة. وقد طبقت معظم الدول حول العالم فرض التباعد الاجتماعي، ولبس الكمام، وعزل المصابين بالفايروس لمنع العدوى، مع زيادة الحرص على النظافة الشخصية، وتنظيف الأسطح مثل: المصاعد، والسلالم وغير ذلك من توصيات منظمة الصحة العالمية (WHO, 2020). وكان لأغلاق المدارس، وتعطيل الدراسة أثراً كبيراً على مستوى المتعلمين، وفقاً لتقرير اليونسكو (يوليو، 2020) "سيواجه قطاع التعليم مهمة شاقة. أثناء الوباء، وللتخفيف من مخاطر العدوى، أغلقت المدارس في 194 دولة. على الرغم من بعض الجهود الناجحة والمبتكرة للوصول إلى المتعلمين، فقد أدت الأزمة إلى اتساع الفجوات

في فرص التعلم مما أدى إلى تراجع التقدم نحو تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة (SDG 4)، بما في ذلك الالتزام بتحقيق التعليم الابتدائي والثانوي الجودة العالية بحلول عام 2035. ويمكن القول إن المساعدات في مجال التعليم ستكون أكثر أهمية من أي وقت مضى لضمان عدم تأثير الصراعات المالية لأفقر البلدان على تقدم التعليم" (ص. 1). وهنا تستوقفنا الجملة الأخيرة من الفقرة السابقة والتي ركزت على البلدان الفقيرة، فإذا كانت المنظمة الدولية للتعليم والعلوم والثقافة تُبدي تخوفها من تأثير الصراعات المالية، وجائحة كورونا، على مستوى تقدم التعليم في هذه الدول الفقيرة، فذلك يسمح لنا أن نفترض بأن الدول الغنية والمتوسطة لن يكون لديها مشكلة في مواجهة هذه الصراعات، أو أن تؤثر على قطاع التعليم لديها. إلا أن الواقع يصدمنا عندما نرى تعليق التعليم وإغلاق المدارس بدون معرفة إلى أين تتجه وزارة التربية في دولة الكويت، من حيث دراسة واقع التعليم خلال الجائحة والتفكير بالمعطيات وإمكانات الوزارة والدولة لتقديم الحلول العلمية لمواجهة أزمة جائحة كورونا واستمرار التعليم. أن دولة الكويت وجميع دول المنطقة تعتبر من الدول المانحة للمساعدات المالية للدول التي تتعرض للآزمات، وجزء من هذه المساعدات تذهب للتعليم حسب تقارير اليونسكو، والسؤال ما أسباب تراجع التعليم وتعطله في أزمة فايروس كورونا (Covid-19) في حين تمتلك دولة الكويت القدرة والإمكانات والأدوات لإصلاح التعليم واستدامته في الدول الصديقة والفقيرة تحقيقاً للهدف الرابع للتنمية المستدامة.

مشكلة الدراسة

استجابة لتداعيات أزمة فايروس كورونا (Covid-19) التزمت وزارة التربية في الكويت بقرار وزارة الصحة بضرورة تعطيل العمل في الدوائر الحكومية وأغلاق المدارس في بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2019-2020م وتعليق الدراسة بتاريخ 26 فبراير 2020، ولم تحدد موعد استئناف الدراسة أو خطة لاستئناف الدراسة من المنازل، كما فعلت دول مجلس التعاون. وقد أوضحت سليمان بأن "على عكس الكويت، فإن العديد من المؤسسات العامة والخاصة في قطر لديها بالفعل منصات تعليمية تدعم احتياجات التعليم عن بُعد. حيث تم شراء أو إنشاء مرافق ومنصات عبر الإنترنت لربط المعلمين والمتعلمين، وبالتالي الاستفادة من خدمة الإنترنت القوية والدعم الحكومي والمجتمعي. على الرغم من هذه الاستجابة السريعة، لا يزال هناك توتر وقلق عبر المنصات الاجتماعية فيما يتعلق برفاهية الطلاب، وتنمية مهاراتهم، وتقييمهم، للعام الدراسي المقبل" (2020). وفي شهر مارس أعلنت وزارة

الإلكتروني، ومدى توفر الإمكانيات المادية لتوفير أجهزة الحاسوب والإنترنت السريع حسب عدد الأبناء في كل عائلة، حيث تبين أن بعض الأسر لديها أكثر من متعلم في المرحلة النهائية للتعليم الثانوي، وبعضهم لديه توائم.

إغلاق المدارس وتعطيل الدراسة تسبب في حرمان المتعلمين في جميع المراحل من التحصيل العلمي والنمو الدراسي مما يؤدي إلى ضعف تراكمي مستقبلاً. حرمان ذوي الاحتياجات الخاصة من التعليم والرعاية الصحية والاجتماعية من قبل المتخصصين. حرمان طلبة صعوبات التعلم من الخدمات المساندة التي تقدم لهم من معلمين متخصصين. حرمان المتعلمين المبتدئين من تعلم المهارات الأساسية على أيدي معلمين مؤهلين. من ناحية أخرى أصبح المعلمون يعانون من مشكلة الإعداد والخطيط للمواقف التعليمية بأسلوب وطرق تعليم جديدة لم يعتادوا عليها ولم يتم إعدادهم وتدريبهم أو منحهم الوقت الكافي للتدريب، وكذلك كيفية تقييم مستوى تحصيل المتعلمين وأدائهم وسلوكهم عن بُعد مع عدم توفر التقنية الخاصة بمتابعة المتعلمين داخل المنازل أثناء أداء الاختبارات. (إن جائحة كورونا - Covid-19) على سوء وظيفتها "أظهرت أضعف حلقات النظام التعليمي وأشدّها حاجة للمعالجة" (العسكري، 2020).

تظهر ورقة سياسات (41) لليونسكو لرصد التعليم في يوليو 2020 أنه "إذا استمر إغلاق المدارس لمدة ثلاثة أشهر، فقد يكون التأثير على المشاركة صفراً، والتأثير على التعلم لا يزيد عن تأثير عطلة نهاية العام. وإذا امتد إغلاق المدارس على مدى عام دراسي كامل، فقد تشبه آثارها آثار الأزمات الإنسانية" (ص. 1). مما يعني أن هناك أزمة إنسانية على الأبواب بسبب إغلاق المدارس في العام الدراسي 2019-2020م على الرغم من امتلاك وزارة التربية في الكويت أدوات التكنولوجيا لاستمرار التعليم، وكذلك امتلاك دولة الكويت لتكنولوجيا الاتصالات عبر الإنترنت السريع لتغطية جميع مناطق الكويت لاستمرار التعليم الإلكتروني بدون انقطاع، وتمتلك القدرة على توفير وتوظيف الذكاء الصناعي لتطبيق الاختبارات.

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية استخدام التعليم الإلكتروني عن بُعد كبديل مؤقت للتعليم التقليدي داخل المدرسة، حيث إن تطبيق التعليم الإلكتروني بدون دراسة مسبقة تحدّد مدى تقبل واستعداد المتعلمين لهذه النقلة النوعية من قلم وورقة داخل الفصل الدراسي إلى التعلم الإلكتروني عن بُعد داخل المنزل يؤدي إلى نتائج سلبية تؤثر على مستقبل المتعلمين لفترة طويلة. وعند مراجعة الدراسات التربوية في مجال تطبيق التعليم الإلكتروني داخل الكويت نجد هناك نقص في المعلومات حول اتجاهات وآراء

التربية في الكويت عن الخطة التشغيلية لإعداد وتجهيز المحتوى التعليمي للبوابة التعليمية وبأنها بصدد تصميم وتجهيز منصة تعليمية. كما وتم تشكيل الفرق من المعلمين لتصوير الدروس الخاصة لمناهج الصف الثاني عشر وبقيّة المراحل الدراسية لبثها من خلال القناة التعليمية.

في شهر أبريل 2020 استمرت حالات الإصابة بالفايروس وظهرت بعض حالات الوفيات، ومع دخول شهر مايو 2020 بدأت عدد حالات الإصابات والوفيات ترتفع بسبب الانتشار السريع لفايروس كورونا حسب الإحصائيات اليومية لوزارة الصحة الكويتية (وزارة الصحة، 2020). ومنعا لزيادة الحالات بسبب التجمعات الاجتماعية أعلنت الحكومة الكويتية في منتصف شهر رمضان (مايو 2020) فرض الحظر الكامل لمدة ثلاثة أسابيع إلى نهاية عيد الأضحى، واستمر التزام وزارة التربية بعدم الوضوح نحو خططها لاستئناف الدراسة من المنازل. وصرح وزير التربية في الملتقى السنوي لوزراء التربية لدول مجلس التعاون الخليجي بأن الوزارة تمتلك قناة تعليمية على موقع (YouTube) وسوف يتم استخدامها في التعليم الإلكتروني عن بُعد عن طريق المنصة التعليمية. على الرغم من محاولة استكمال تسجيل الأفلام التعليمية إلا أن العام الدراسي شارف على الانتهاء ولم تكتمل المنصة التعليمية بسبب أمور التقنية وسرعة الإنترنت أثناء بدء تسجيل المعلمين والمتعلمين للصف الثاني عشر، وانتشار فايروس كورونا بين موظفي وزارة التربية مما جعل الأمر خارج عن السيطرة وأضطر وزير التربية بضغط من السلطة السياسية في الدولة بإنهاء العام الدراسي في 15 يوليو 2020 للمتعلمين في صفوف النقل بنقل جميع المتعلمين للمرحلة التالية بنجاح ما عدا الصف الثاني عشر سيتم استئناف الدراسة في التاسع من شهر أغسطس 2020.

في شهر يوليو أعلنت الوزارة بأنها تمتلك منصة مايكروسوفت تيمز (Microsoft Teams) منذ أكثر من عشرة سنوات لم يتم تفعيلها ولا تدريب الهيئة التعليمية لاستخدامها في تجارب التعليم الإلكتروني. وعلى أثره عقد الوزير اجتماعاً مع التوجيه العام لمادة الحاسوب وكلفه بتدريب جميع معلمي الصف الثاني عشر، وموجهي المواد الدراسية وإعداد أفلام تعليمية لتعليم المتعلمين عن طريق المنصة وكذلك بثها عن طريق مواقع التواصل الاجتماعي وقنوات التلفاز الحكومية. كان على التوجيه العام وجميع موجهي ومعلمي الحاسوب تدريب معلمي وموجهي جميع المواد الدراسية في المناطق التعليمية والمدارس الحكومية خلال آخر أسبوعين من شهر يوليو 2020 ذلك لبدء الفصل الدراسي الثاني التكميلي للعام الدراسي 2019-2020م في 9 أغسطس 2020. مما خلق مشكلة لدى الأسر الكويتية وعلى الخصوص من ذوي الدخل المحدود من حيث استعداد أولياء الأمور في تهيئة البيئة داخل المنزل للتعليم

الدراسات السابقة والإطار النظري

تظهر الدراسات في الأدبيات ذات الصلة إلى استعداد العديد من البلدان في حالات الوباء في اتجاه التعليم، وقد ركزت الأبحاث على الانتشار السريع لفايروس كورونا (Covid-19)، وما نتج عنه من التباعد الاجتماعي في المدارس لإبطاء انتقال الفايروس في المدارس والمجتمعات المحيطة وذلك بإغلاق المدارس. تناول العديد من الباحثين موضوع إغلاق المدارس لمنع انتشار الوباء وأنه يمكن دعم التعليم عن بُعد من خلال تكنولوجيا الإنترنت أو الهواتف المتنقلة أو التلفاز أو البريد الإلكتروني ومؤتمرات الفيديو، ويعتبر هذا النوع من التعليم جديد على المدارس التي تعتمد النظام التقليدي. تظهر نتائج الدراسات المختلفة بأنه يمكن استخدام بيانات التعليم الافتراضي في حال وجود بيئة تقنية مناسبة ودعم ويختلف الوضع في البلدان التي تكون موارد التكنولوجيا محدودة وليست مستعدة للتعليم عبر الإنترنت (Basilaia & Kvavadze, 2020). لتحقيق أهداف التنمية المستدامة الـ 17 والتي تعتمد أساساً على التعليم حيث يعتبر المحرك الرئيس للتنمية المستدامة وحينما ينهار التعليم ويتعطل لا يصبح بالإمكان الإبقاء على السلام وعلى مجتمعات مزدهرة ومنتجة (الأمم المتحدة، 2020). أدت الاستجابات مثل إغلاق المجتمع، والحجر الصحي المجتمعي في العديد من البلدان إلى دفع المتعلمين والمعلمين إلى الدراسة والعمل من المنزل مما أدى إلى تقديم منصات التعلم عبر الإنترنت (Crawford, et al., 2020) ومع ذلك، فإن تطبيق التعلم عبر الإنترنت يطرح مخاطر ومشاكل وتحديات مختلفة لكل من المعلمين والطلاب (Tria, 2020).

كشفت دراسة تراهي (Tria, 2020) عن واقع التعليم في دولة الفلبين خلال جائحة كورونا والذي يوضح أهمية الاتجاهات الحالية والمستقبلية في التعليم العادي والجديد وما يجب دراسته بعد العودة للحياة العادية، والتحديات التي يجب إجراؤها، وتحديد الوضع، وتحديد الأبعاد الأساسية للتعليم والتعلم في أنظمة ومنظمات التعليم الرسمي وسط الاضطرابات التعليمية (ص، 2). حيث تعتبر الفلبين من أفقر الدول في آسيا من حيث سرعة الإنترنت وذلك يخلق مشكلات بين المتعلمين نظراً للظروف المعيشية، بعض المتعلمين يكون وصولهم للإنترنت محدوداً جداً، والبعض الآخر محرومون ليس لديهم إنترنت من الفقراء مما يزيد من فجوات المساواة بين المتعلمين، وضعف نتائج التقييم. بالإضافة إلى صعوبة تقييم المتعلم والذي سيشكل تحدياً

المتعلمين نحو التعليم الإلكتروني عن بُعد وكذلك اتجاهات واستعداد المعلمين، حيث إن أغلبية الدراسات المتوفرة عالجت تطبيقات فردية على بعض العيّنات في التعليم العام حول استخدام برنامج معين أو أداة من أدوات التكنولوجيا في التعليم والتعلم. ونظر لأهمية الظروف التي تمرّ بها البلاد بسبب جائحة كورونا وأثرها السيئ على حياة المتعلمين مما استدعى اللجوء إلى هذا الإجراء المؤقت لتطبيق التعليم الإلكتروني عن بُعد هدفت هذه الدراسة التعرف على آراء المتعلمين حول استخدام التعليم الإلكتروني عن بُعد من المنزل، وإذا توجد هناك فروق فردية تعزى لمتغيرات الجنس أو العمر أو المنطقة التعليمية تؤثر على آراء المتعلمين في استخدام التعليم الإلكتروني.

كذلك تستمد الدراسة أهميتها من أهمية إدارة الأزمات مثل تداعيات أزمة جائحة كورونا وما ترتب عليها من تعطيل الدراسة في مدارس التعليم الحكومي، وأهمية التعلم الإلكتروني لاستئناف الدراسة للصف الثاني عشر عن بُعد. ويمكن لوزارة التربية الاستعانة بنتائج الدراسة لمعرفة اتجاهات المتعلمين نحو التعلم الإلكتروني عن بُعد، كما تتيح نتائج الدراسة للوزارة التركيز على النواحي الإيجابية لهذه الاتجاهات ومحاولة إيجاد الحلول الناجمة للاتجاهات السلبية بين المتعلمين.

أهداف الدراسة

- الكشف عن معوقات استخدام المتعلمين في الصف الثاني عشر التعليم الإلكتروني كبديل مؤقت للتعليم التقليدي خلال أزمة كورونا (Covid-19).
- الكشف عن الفروق الفردية بين المتعلمين في استخدام التعليم الإلكتروني عن بُعد وأسبابه وكيفية معالجته.

- معرفة مدى أهمية إعداد الدراسات الخاصة باستشراف المستقبل في زمن تتسارع فيه تطوّر أدوات ووسائل التكنولوجيا وتكثر فيه الأزمات والكوارث.

أسئلة الدراسة

حاولت الباحثة التركيز والتحليل في هذه الدراسة للإجابة على السؤال التالي:

- ما آراء المتعلمين حول استخدام التعليم الإلكتروني عن بُعد خارج المدرسة للتعلم من المنزل؟

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ تُعزى لمتغيرات الجنس والعمر والمنطقة التعليمية بين المتعلمين تؤثر على فعالية استخدام التعليم الإلكتروني عن بُعد للتعلم من المنزل؟

للمسؤولين، وذلك بسبب وقف الأنشطة الصفية والمختبرية والمدرسية مثل التربية البدنية والثقافة والفنون والموسيقى والحضور الشخصي للمتعلمين ويختصر على اختبار الورقة والقلم. ويتطلب أيضا تدريب المعلمين على التدريس عبر الإنترنت والتعليم المدمج، وتعزيز كفاءة المعلم في أصول التدريس والتكنولوجيا لمواجهة تحديات التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت والواقع الجديد بسبب جائحة كورونا. ويوصي (Tria, 2020) "بضرورة اغتنام الفرصة والتحديات المطروحة وإيلاء الاهتمام البالغ. يتمثل التحدي الموضح هنا في كيفية توفير التعليم الجيد وتقديمه في أوقات استثنائية، مثل جائحة COVID-19، وإلى أي مدى سنكون مستعدين عندما تأتي أزمة أخرى في المستقبل" (ص. 3).

كما كشفت نتائج اختبارات PISA 2018 عن تفاوت كبير بين الدول المشاركة في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) في توافر أجهزة الكمبيوتر المنزلية للمتعلمين للعمل المدرسي. في حين أفاد أكثر من 95% من المتعلمين في دول أوروبية أن لديهم أجهزة كمبيوتر لاستخدامه في الأعمال المدرسية، فيما أفاد 34% فقط من المتعلمين في إندونيسيا بأنه لديهم أجهزة كمبيوتر. كذلك التفاوت في الوصول إلى الإنترنت حيث نجد في بعض البلدان يكاد يكون الإنترنت شبه شامل، بينما في بلدان أخرى كان 50% فقط من المتعلمين البالغين من العمر 15 عاماً يستطيع الوصول إلى الإنترنت. على سبيل المثال، في المكسيك 94% من المتعلمين المتميزين لديهم اتصال بالإنترنت في المنزل، مقارنة بـ 29% فقط من المتعلمين المحرومين. من جهة أخرى، كشفت الدراسة عن تفاوت بين المعلمين في المهارات اللازمة لدمج التكنولوجيا الرقمية من أجهزة وأنشطة رقمية، حيث بلغ في المتوسط 65% من المتعلمين من العمر 15 مسجلين في مدارس في دول المنظمة (OECD) حيث المدارس لديهم معلمين ذوي مهارات تقنية ومعدة بأجهزة رقمية، وقد كانت كل من قطر وسنغافورة من الدول التي كان 90% من المتعلمين في مثل هذه مدارس. في الطرف الآخر كانت المجر واليابان، حيث كان أقل من 30% من المتعلمين في مثل هذه المدارس. كانت الفجوة الاجتماعية والاقتصادية في الوصول إلى هذه الموارد المهنية واسعة بشكل خاص (أكثر من 30%) في باكو (أذربيجان) ولبنان والمكسيك وبيرو وتايواند (Ikeda, 2020). تشير هذه النتائج إلى أن شح الموارد الرقمية تؤدي إلى تفاقم تأثيرها على مستوى التحصيل الدراسي والعملي على المتعلمين المحرومين منها خلال الأزمات مثال على

ذلك أزمة فايروس كورونا. كذلك تبين أن المتعلمين المحرومين من الأجهزة الرقمية في المنزل محرومين أيضا من أساسيات بيئة التعلم في المنزل مقارنة بالمتعلمين المتميزين، مثل عدم حصولهم على المكان الهادئ للدراسة في غالبية الدول التي شاركت في PISA 2018. في المتوسط عبر دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 9% من المتعلمين البالغين 15 عاماً ليس لديهم مكان دراسة هادئ، مثال على ذلك إندونيسيا والفلبين وتايواند، حيث أفاد أكثر من 30% من المتعلمين بذلك. حتى في كوريا، التي تتمتع بأعلى أداء في PISA، أفاد واحد من كل خمسة من المتعلمين من 25% من المدارس الأكثر حرماناً أنه لم يكن لديهم مكاناً للدراسة في المنزل، بينما أبلغ واحد فقط من كل عشرة من المتعلمين في المدارس المتميزة عن ذلك (Ikeda, 2020).

أظهرت دراسة أجراها باسيلييا وكفا فادوز (2020) في أحد المدارس في جورجيا بأن وزارة التربية والتعليم والعلوم والثقافة والرياضة في جورجيا قررت تعليق الدراسة إلى 16 مارس، ثم امتد إلى 1 أبريل 2020 بسبب إعلان حالة الطوارئ في البلاد، وعليه أغلقت المدارس بسبب ارتفاع حالات الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) لمنع انتشار الفيروس حيث بلغ عدد الإصابات 211 حالة بحلول شهر أبريل 2020، ومع احتمالات الزيادة في عدد الإصابات تم وقف التعليم التقليدي داخل المدرسة والتحويل إلى التعليم عبر الإنترنت. استعانت جورجيا بمكتب الإحصاء الوطني الجورجي لمعرفة معلومات عن عدد المنازل المتصلة بالإنترنت بين المناطق الحضرية والريفية حيث تبين أن 79.3% من المنازل الجورجية متصلة بالإنترنت، حيث يصل عدد سكان المدينة البالغ 86.1% والقرى 69.9%. أما بالنسبة للوصول إلى الكمبيوتر، فإن 62.0% لديها أجهزة كمبيوتر في المنزل حيث تبلغ النسبة الحضرية 74.6% والريف 44.7% فقط (Basilaia & Kvavadze, 2020). وأظهرت الدراسة أن المناطق الريفية تمتلك 50% من أجهزة الكمبيوتر مما قد يكون له تأثير سلبي عليه تم استخدام الهواتف الذكية. قامت وزارة التربية بتوفير منصة مايكروسوفت تميز للمدارس العامة مع توفير الحسابات للمعلمين والمتعلمين لاستخدامها في الفصول الافتراضية، واستخدمت الإنترنت لنشر المعلومات للمعلمين والمتعلمين، وقناة تعليمية لبث المناهج الوطنية. كما حصلت المدارس على دعم الشركات الكبيرة بتوفير منصات مؤتمرات الفيديو مثل (Google -Zoom -Slack-Microsoft) مجاناً. وفقاً لـ باسيلييا وكفا فادوز (2020) تم استخدام منصتي EduPage و Gsuite وتدريب المعلمين على استخدام

التعليم الإلكتروني في الوقت نفسه؛ أثناء هذا الوباء وما بعده من خلال تسليط الضوء على أهمية أصوات المتعلمين.

وفي بحث لكل من مانلنج وساتريا (Manullang & Satria, 2020) هدف إلى تحديد صوت المجتمع الدولي في الاستجابة لتحديات سياسات إغلاق المدارس خلال جائحة Covid-19 لعام 2019. يُعتقد أن الجهود المبذولة لكسر سلسلة انتقال Covid-19 مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بإغلاق جميع الأنشطة التجارية بما في ذلك المدارس في جميع أنحاء العالم. من أجل فهم تأثيرات وتحديات إغلاق المدرسة، عمد الباحثان إلى إجراء سلسلة من عمليات البحث النقدي على مصادر مختلفة عبر الإنترنت من المنشورات، تحديثات الأخبار، والممارسين، وردود الفعل المدرسية على السياسات العالمية غير المخطط لها لإلزام المتعلمين بالتعلم من المنزل. وتم تحليل البيانات المجمعة باستخدام نهج ظاهري نوعي والتعليل المتعمق على الصوت الجماعي يفي بمصادقية وصحة مشكلة البحث. أشارت النتائج إلى أن 16 صوتاً دولياً من وجهات نظر مختلفة تظهر قلقاً عميقاً نسبياً بشأن إغلاق المدارس. تمت مطابقة الأصوات من هذه المناقشات مع أسئلة البحث لمعرفة الصعوبات الناتجة عن إغلاق المدارس. وقد صنف الباحثان نتائج هذه الدراسة إلى ثلاثة أصوات. أولاً أصوات مؤيدة لسياسة إغلاق المدارس الوطنية. ثانياً، التشكيك في السياسات الوطنية دون بيانات مسبقة. ثالثاً، هناك قلق من أن تواجه الأسر تحديات خطيرة في دعم الأطفال الذين يتعلمون من المنزل مع قلة الموارد من أجهزة، وإنترنت، والقدرة على تلبية احتياجات المتعلمين (Manullang & Satria, 2020).

في موجز سياساتي: التعليم أثناء جائحة كوفيد – 19 وما بعدها للأمم المتحدة (2020) أوصت حكومات الدول والجهات ذات المصلحة على اتخاذ إجراءات على مستوى السياسات للتخفيف من حدة آثار الجائحة من ضمنها التالي:

- كبح انتقال الفيروس والتخطيط المتأني لإعادة فتح أبواب المدارس.

0 الإصغاء إلى أصوات جميع الجهات المعنية.
- حماية تمويل التعليم والتنسيق من أجل التأثير لمعالجة أوجه عدم الكفاءة في الإنفاق على التعليم.

- بناء نظم تعليم قادرة على التكيف من أجل التنمية المنصفة والمستدامة.

- تصور جديد للتعليم وتسريع التغيير الإيجابي في أساليب التدريس والتعلم (الأمم المتحدة، 2020).

كان العالم يعاني قبل الجائحة من تحديات هائلة في توفير التعليم لأكثر من 250 من الأطفال المشردين بسبب الحروب

أدوات التعليم الافتراضي حسب جدول زمني، وتحديد الساعات الدراسية التي يقضيها المتعلمين لتجنب الاتصال المطول للمتعلمين، وتقليل وتحديد عدد الحصص الدراسية حسب المرحلة، كذلك إلغاء الدرجات الرسمية. خلصت الدراسة بأن إحصائيات الأسبوع الأول لعملية التدريس عبر الإنترنت كانت ناجحة ولم يتعطل التعليم، وأنه يمكن الاستفادة من تجربة بلد استخدم الأدوات المجانية المتاحة لتخطي تداعيات الجائحة وأثرها على قطاع التعليم. ويوصي الباحثان باستخدام ساعات إضافية للمعلمين لمراجعة مهام المتعلمين وكتابة التغذية الراجعة لهم والتي تشجع التعليم الجماعي وزيادة اكتساب المتعلمين لمهارات جديدة. وتوصي بأهمية تعديل القوانين واللوائح والأنظمة وتبني الحلول الجديدة التي منها: إعادة التفكير في الامتحانات والواجبات المنزلية عبر الإنترنت وفقاً للكتاب المفتوح، والذي يتطلب جهداً في إعداد المهام لجميع المواد، ومعالجة مشكلة الدرجات والعش. ويعتقد الباحثان باسيلييا وكفا فادوز (2020) بأن جودة التعليم عبر الإنترنت تحتاج إلى دراسة مستقبلية لضمان جودة التدريس وتحسينها بما في ذلك أدوات ومنصات التعليم التي تراعي وتحاكي المختبرات المدرسية. وفي دراسة أجراها ميليزار وآخرون (2020) أن إغلاق المدارس في إندونيسيا خلال جائحة كورونا Covid-19 جعل 45.5 مليون من المتعلمين و 3.1 مليون معلماً يعتمدون على التعليم والتعلم عبر الإنترنت. وبما أن التعليم والتعلم عبر الإنترنت تجربة غير مسبقة لمعظم المعلمين والمتعلمين؛ وبالتالي، فإن لديهم خبرة محدودة. هدفت الدراسة لمعرفة آراء معلمي الرياضيات في المدارس الثانوية حول معوقات تنفيذ التعليم الإلكتروني أثناء جائحة Covid-19 على أربعة مستويات للمعوقات، وهي: المعلم، والمدرسة، والمنهج الدراسي، والمتعلم. كذلك تقييم العلاقة بين مستويات المعوقات مع الطبيعة الديموغرافية للمعلمين. تم جمع البيانات من خلال استبيان عبر الإنترنت، شمل 159 مشاركاً من المدارس الإعدادية والثانوية في إندونيسيا، وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أن المعوقات على مستوى المتعلم كان لها التأثير الأكبر على استخدام التعليم الإلكتروني مثال على تلك المعوقات: (أجهزة الكمبيوتر، والإنترنت، ومهارات التعليم الإلكتروني). بالإضافة إلى ذلك، أظهرت الدراسة عن معوقات على مستوى المتعلم ارتباطاً إيجابياً قوياً مع المعوقات على مستوى المدرسة والمنهج الدراسي. وأظهرت الدراسة أن خبرات المعلمين ليس لها أي تأثير على مستوى المعوقات. وخلص الباحثان بأن هذه الدراسة تحفز على مزيد من المناقشة حول طريقة التغلب على معوقات التعليم الإلكتروني مع أهمية وفوائد

الدول والجهات ذات المصلحة بأهمية الإصغاء لجميع الجهات المعنية، وفي مثل هذا الموقف يجب الإصغاء لجميع مقومات ومكونات العملية التعليمية أثناء محاولة البحث عن حلول لمواجهة المشكلات التي ستنجم من تعطيل التعليم بسبب جائحة كورونا وكيف يمكن دعم البنية التحتية للتعليم ليستمر من المنازل وقيادة أولياء الأمور.

وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناول موضوع التحول من التعليم التقليدي داخل المدرسة إلى التعليم الإلكتروني عن بُعد من المنزل بسبب جائحة كورونا ومدى جاهزية واستعداد وزارة التربية في دولة الكويت لتطبيق التعليم الإلكتروني عن بُعد. إلا أن هذه الدراسة تركز على إظهار صوت المتعلمين وآرائهم في استخدام أدوات التعليم الإلكتروني من منصة فرق مايكروسوفت (Microsoft Teams)، الذي قررت وزارة التربية في الكويت فجأة تطبيقه على الصف الثاني عشر في الفصل الثاني التكميلي من العام الدراسي 2019-2020 م، ولم يتم تدريب المتعلمين أو توفير أدوات التكنولوجيا والإنترنت لهم في المنازل.

إجراءات وأدوات الدراسة

يتناول هذا الجزء منهج وأدوات البحث، عينة البحث وحدود الدراسة وإجراءاتها، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل الدراسة وعرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي والاستدلالي التحليلي للإجابة على أسئلة الدراسة، والذي يعتمد على جمع البيانات الاستبانة من عينة الدراسة من المتعلمين في الصف الثاني عشر في الفصل الثاني التكميلي في أغسطس 2020 خلال جائحة كورونا للعام الدراسي 2019-2020 م من مدارس التعليم العام الحكومي في دولة الكويت، حول آراءهم في تطبيق استخدام التعليم الإلكتروني عن بُعد من المنازل عبر منصة فرق مايكروسوفت (Microsoft Teams).

عينة البحث

تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية من المتعلمين في الصف الثاني عشر من الفصل الثاني التكميلي في أغسطس 2020 خلال جائحة كورونا للعام الدراسي 2019-2020 م المسجلين في منصة فرق مايكروسوفت (Microsoft Teams) من مدارس التعليم العام الحكومي فقط في دولة الكويت.

والفقر، ونحو 800 مليون بالغ أمي (والذين سيقعون مهمشين) لتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة (الأمم المتحدة، 2020). وفقا لتقرير الأمم المتحدة (2020) فإن "تقديرات الباحثين في كندا تشير إلى زيادة الفجوة في المهارات الاجتماعية-الاقتصادية" (ص. 7). ويشير تقرير الأمم المتحدة (2020) إلى ثلاثة سيناريوهات حددها البنك الدولي محتملة لفقدان التعلم: انخفاض في متوسط مستويات التعلم لجميع المتعلمين، أو اتساع نطاق توزيع التحصيل التعليمي بسبب آثار الأزمة غير المتكافئة على مختلف السكان، أو حدوث زيادة كبيرة في عدد المتعلمين الذين يعانون من انخفاض شديد في مستوى التحصيل بسبب حالات التسرب ويؤدي إلى زيادة عدد المتعلمين الذين يهبط مستواهم إلى ما دون مستوى خط الأساس للكفاءة. أما بعد الجائحة التي تسببت في أكبر انقطاع للتعليم في تاريخ البشرية، أصبح التفكير في كيفية إعادة التعليم بفكر وشكل جديد للمتعلمين عبر الإنترنت من المنزل حسب الموارد المتوفرة في كل دولة، ولجأت الدول قليلة الموارد التقنية إلى استخدام التلفزة التعليمية والبرمجة الإذاعية وتوزيع المطبوعات، كما أثر على الامتحانات وتم تأجيلها، وأحيانا استبدال الامتحانات بالتقييمات المستمرة والامتحانات الإلكترونية. تكلف المعلمين بتطبيق التعليم عن بُعد عبر الإنترنت من دون توجيهات أو تدريب، وبدء التدريب المهني عبر الإنترنت مع قلة الموارد التقنية والإنترنت أغلب الأحيان، وإن توفرت الموارد التقنية يواجه المعلمين فقدان أبسط مهارات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال (الأمم المتحدة، 2020).

تبيّن من الاطلاع على الدراسات السابقة كيفية استجابة بعض الدول على اختلاف مقدراتها -في مواجهة جائحة كورونا Covid-19، ومحاولة استمرار التعليم عن بُعد من خلال استخدام أدوات التكنولوجيا والإنترنت، أو ببساطة التلفزة بشكل عام، وتقتصر هذه الدراسات والتقارير الدولية ضرورة مواجهة تداعيات كورونا على التعليم ومحاولة استخدام الإمكانيات الموجودة ودعم المدارس والمعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور لكي يستمر التعليم ولا يتعطل، هذه الدراسات تقترح بأن المتعلمين وأولياء الأمور بحاجة إلى الدعم في توفير موارد التعليم عن بُعد عبر الإنترنت داخل المنزل. حيث أظهرت الدراسات اختلاف مستويات الأسر حول العالم وقدرتها على توفير أدوات التكنولوجيا من أجهزة وإنترنت. ومن جهة أخرى، تركز الدراسات على أهمية دور المعلمين في هذه الأزمة، حيث يجب إعداد المعلم لهذه الأزمات وتدريبه على طرق تعليم مختلفة تناسب مع التحولات في القرن الحادي والعشرين مثل الحروب والأزمات الجوية وانتشار الأوبئة. وقد أوصت حكومات

جدول (1) الخصائص الديموغرافية لعيّنة الدراسة قبل تطبيق التعليم الإلكتروني للصفّ الثاني عشر من التعليم العام.

المتغير		الوصف		قبل التجربة		بعد التجربة	
				ن = 273		ن = 413	
				النسبة	العدد	النسبة	العدد
الجنس	أنثى			71.6	199	64.2	265
	ذكر			26.6	74	35.8	148
العمر	17-20			82.0	244	92.5	382
	21-24			3.6	10	1.5	6
	25-29			11.5	32	6.1	25
المنطقة التعليمية	العاصمة			20.1	56	5.3	22
	حولي			10.8	30	33.4	138
	الفروانية			15.1	42	4.8	20
	الجهراء			2.9	8	4.1	17
	مبارك الكبير			3.6	10	1.7	7
نوع التعليم	الأحمدي			97.8	126	50.6	209
	صباحي			88.8	247	86.9	359
	مسائي			7.2	20	3.1	13
	منازل			.4	1	-	-
	الخاص			1.8	5	9.9	40
	الديني			-	-	-	-

أداة الدراسة

تم إعداد وبناء أداة لجمع بيانات الدراسة بعد الاطلاع على الدراسات والأبحاث السابقة وتقارير المنظمات الدولية التي أجريت خلال الأعوام الثلاثة 2019-2020-2018 والتي تركز على واقع التعليم واستخدام التكنولوجيا في التعليم في الوضع العادي وخلال أزمة كورونا Covid-19 في دول العالم باختلاف الأوضاع الاقتصادية وموارد التكنولوجيا والإنترنت لكل دولة. تكونت أداة الدراسة الاستبانة من (21) فقرة، وتم توزيعها على المتعلمين في الصفّ الثاني عشر من الفصل الثاني التكميلي في أغسطس 2020 خلال جائحة كورونا للعام الدراسي 2019-2020 م المسجلين في منصة فرق مايكروسوفت (Microsoft Teams) من مدارس التعليم العام الحكومي فقط في دولة الكويت، مع التوضيح للجميع بأن المشاركة في الدراسة اختياري ولا تؤثر على درجات المتعلمين في حالة عدم الرغبة في المشاركة. ونظراً لطبيعة جائحة كورونا والحجر المنزلي، وتعطيل المدارس، لم تستطع الباحثة الوصول للمتعلمين؛ لذلك استخدمت الباحثة موقع جوجل لتصميم الاستبانة (Google Forms) ونشر الاستبانة على مواقع نقابة تكنولوجيا التعليم في موقع (Twitter) وتطبيق المحادثة (WhatsApp) لتصل للمتعلمين وأولياء الأمور ومنها للمتعلمين، وقد استخدم مقياس ليكرت الخماسي (أوافق بشدة 5، أوافق 4، أحياناً 3، لا أوافق 2، لا أوافق بشدة 1) لجمع آراء المتعلمين، كما تمّ عكس إجابات البنود السلبية. ولتفسير نتائج البحث

طبقت أداة الدراسة قبل وبعد بدء تجربة التعليم الإلكتروني وذلك من خلال مواقع التواصل الاجتماعي وعن طريق توزيع المعلمين الاستبانة على المتعلمين مع التركيز على أن المشاركة في الدراسة اختيارية. حيث بدأت الدراسة في التاسع من أغسطس وكانت امتحانات نهاية الفصل الدراسي الثاني التكميلي في منتصف شهر أكتوبر 2020. طبيعة تطبيق تجربة التعليم الإلكتروني عن بُعد مع عدم استعداد أو تدريب المتعلمين وتجهيزهم للتعليم الإلكتروني. استدعى تطبيق الدراسة الحالية للكشف ومعرفة آراء المتعلمين قبل استخدام منصة فرق مايكروسوفت للتعليم الإلكتروني عن بُعد من المنازل، وبعد خوض تجربة التعليم الإلكتروني لمعرفة أثر تجربة التعليم الإلكتروني، ومدى فاعليتها في عملية تعلم المتعلمين، ومعوّقاتها إن وجدت. ولصعوبة الوصول للمتعلمين في المنازل تمّ استخدام برامج ومواقع التواصل الاجتماعي، والتواصل مع أولياء الأمور لحثّ أبناءهم على المشاركة الاختيارية، وخلال 28 يوم تمّ مشاركة 273 متعلماً في الاستبانة قبل بدء التجربة. وبعد بدء تجربة التعليم الإلكتروني عن بُعد تمّ إعادة نشر الاستبانة على مواقع النقابة لمشاركة المتعلمين، وخلال 22 يوماً تمّت مشاركة 413 متعلماً من المناطق التعليمية الست. الجدول رقم (1) يوضّح عدد المشاركين في الدراسة قبل وبعد التجربة والخصائص الديموغرافية للمجموعتين.

جدول (2)

يوضح معامل الثبات لبند الاستبانة قبل وبعد تطبيق تجربة التعليم الإلكتروني عبر منصة مايكروسوفت تيمز للصف الثاني عشر في الفصل الدراسي من العام الدراسي 2020-2019 م.

الاستبانة	عدد المشاركين	عدد البنود	كرونباخ ألفا	كرونباخ ألفا بناء على العناصر المعيارية	المتوسط الحسابي	الفرق	الانحراف المعياري
قبل التجربة	273	21	.950	.949	56.18	353.935	18.813
بعد التجربة	413	21	.904	.905	63.06	241.176	15.530

النتائج وتفسيرها

السؤال الأول:

يتضمن السؤال الأول من الدراسة محاولة التعرف على معوقات استخدام التعليم الإلكتروني عن بُعد خارج المدرسة من وجهة آراء المتعلمين للتعلم من المنزل في دولة الكويت خلال جائحة كورونا. الجدول رقم (3) يجيب على السؤال الأول للدراسة.

تم تقسيم المدى الرقمي إلى ثلاثة مستويات متدرجة كالتالي:

ضعيفة (1 – 2.60)

متوسطة (2.60 – 3.40)

وكبيرة (3.40 – 5,00)

صدق الأداة

تم عرض الاستبانة بصورتها المبدئية على ثلاثة من المتخصصين في استخدام التكنولوجيا في التعليم والمناهج من جامعة أكستر البريطانية، والهيئة العامة للتعليم التطبيقي الكويت، ومتخصص في علم النفس واللغة العربية من إدارة التقويم وضبط جودة التعليم والمناهج في وزارة التربية الكويت؛ ذلك لمراجعتها والتعديل عليها ومعرفة مدى وضوح فقراتها وشموليتها لأهداف الدراسة واستخدامات التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا. وقد تركزت آراء المحكمين حول صياغة فقرات الاستبانة والصياغة اللغوية، وقامت الباحثة بعمل التعديلات على فقرات الاستبانة في ضوء آراء المحكمين.

الثبات

للتأكد من ثبات الأداة تم حساب معامل ألفا كرونباخ (Chronbach's Alpha) للعيينة الأولى والثانية، حيث بلغ معدل الثبات للعيينة الأولى 0.950، وبلغ معدل الثبات للعيينة الثانية 0.904، والذي يعطي مؤشراً عالياً على أن ثبات الأداة مع الثبات البسيط بين العينتين والذي يمكن أن يكون بسبب عدد العينة جدول (2).

بمقارنة متوسطات آراء العينتين نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التعليم عن بُعد قبل وبعد التجربة، نجد أن هناك تبايناً في درجات المتوسطات الحسابية لبند الاستبانة قبل وبعد التجربة، حيث تركزت المتوسطات الحسابية لفقرات الاستبانة قبل التجربة بين الدرجة الضعيفة، والمتوسطة لاستجابة المتعلمين، في حين كانت درجات المتوسط الحسابي لاستجابة المتعلمين بعد أو خلال التجربة تتراوح بين ضعيفة، ومتوسطة، وكبيرة. بالنظر إلى البند الأول "لا أواجه أية صعوبات في طريقة التعلم الإلكتروني" يتبين أن المتوسط الحسابي لآراء المتعلمين بدرجة متوسطة بين 2.84 و 3.54 مما يعني أن المتعلمين لا يعانون من مشكلة في أسلوب التعلم عن طريق التعليم الإلكتروني. في حين أن المتوسط الحسابي للبند الثالث يستمر بدرجة متوسطة، والتاسع يرتفع من درجة ضعيف إلى متوسطة، ويمكن اعتبار مستوى المتوسط الحسابي لاستجابة المتعلمين قبل وبعد التجربة للبند الثالث والتاسع طبيعي بالنسبة لبلد مثل الكويت. حيث يمتلك أغلبية المتعلمين في المرحلة الثانوية جهاز الهاتف المحمول، ويمكن استخدامه كبديل للكمبيوتر في التعليم الإلكتروني؛ ذلك لأن أغلبية أجهزة الهاتف المحمول متوافقة مع تطبيق فرق مايكروسوفت والبريد الإلكتروني وبقيّة التطبيقات الخاصة بالتعليم الإلكتروني. ونجد أن البند الثاني والبند العشرين يتناولان بعض الجوانب الإيجابية لاستخدام التعليم الإلكتروني مثل الشعور بالحرية في التعلم وميزة إدارة الوقت، ويعتبران أعلى فقرات الاستبانة في المتوسط الحسابي لاستجابات المتعلمين بين 3.64 – 3.69، في حين حصل البند الخامس عشر على أدنى متوسط حسابي قبل وبعد التجربة "أشعر أن التعليم الإلكتروني يقلل من حركتي بسبب الجلوس معظم وقتي أمام جهاز الحاسوب".

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء المتعلمين قبل وبعد تطبيق التعليم الإلكتروني للصف الثاني عشر في الفصل الدراسي الثاني من التعليم العام الحكومي للعام الدراسي 2019-2020 م

رقم البند	قبل التجربة		البند	بعد التجربة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	2.84	1.332	لا أواجه أية صعوبات في طريقة التعليم الإلكتروني.	3.54	1.168
2	2.9	1.351	أشعر بحرية ومنعة في التعلم عن طريق العالم الافتراضي من خلال الإنترنت.	3.69	1.218
3	2.82	1.497	لا يوجد لدي كمبيوتر أو تابلت لاستخدامه في التعليم الإلكتروني.	3.37	1.365
4	3.09	1.375	أعتقد أن التعلم الإلكتروني يمنحني حرية التعلم في أي وقت والمدة التي احتاجها أكثر من فترة الحصّة الدراسية في المدرسة.	3.53	1.323
5	2.77	1.22	أرى أن التعليم الإلكتروني ينمي قدراتي على حلّ المشكلات.	3.09	1.267
6	2.49	1.234	أعتقد أن التعليم الإلكتروني يقلل من تركيزي في تعلم المادة.	2.77	1.303
7	2.59	1.269	أعتقد أن التعليم الإلكتروني يبسط تعلم مفاهيم المواد العلمية كتعلم مادة الكيمياء.	2.76	1.237
8	2.81	1.284	أعتقد أن التعليم الإلكتروني ينمي لدي الثقة بالنفس.	3.31	1.261
9	2.52	1.289	لا تساعدني سرعة الانترنت في المنزل على متابعة الحصّة الدراسية في العالم الافتراضي.	2.71	1.247
10	2.66	1.285	يساعدني التعليم الإلكتروني على تعلم المواد الأدبية مثل مادة الفلسفة والمنطق بأسلوب أفضل.	2.94	1.328
11	3.18	1.241	أمتلك القدرة والمعرفة التامة لاستخدام أدوات الإنترنت والعالم الافتراضي بشكل آمن.	3.73	1.133
12	2.52	1.151	أشعر أنني بحاجة إلى المساعدة في استخدام أدوات التعلم في العالم الافتراضي.	3.05	1.23
13	2.85	1.25	يثير التعلم الإلكتروني لدي الدافع نحو تعلم المواد العلمية / الأدبية.	3.07	1.194
14	2.09	1.048	أعتقد أن التعليم الإلكتروني في المنزل يقلل من فرصة التعلم الجماعي مع زملائي داخل الفصل الدراسي.	2.26	1.228
15	2	1.08	أشعر أن التعليم الإلكتروني يقلل من حركتي بسبب الجلوس معظم وقتي أمام جهاز الحاسوب.	1.97	1.225
16	2.59	1.239	أواجه مشكلة في تحميل الملفات وفتح البريد الإلكتروني بسبب بطء سرعة الإنترنت في المنزل.	2.91	1.289
17	2.27	1.271	لا أستطيع التركيز في تعلم مادة الفيزياء أو الرياضيات عن طريق التعليم الإلكتروني.	2.55	1.364
18	2.34	1.238	أرى أن مدة التعليم الإلكتروني وعمل الواجبات الدراسية في العالم الافتراضي تسبب لي الأرق والام في العيون والرأس والظهر.	2.24	1.24
19	3.04	1.306	أعتقد أن التعليم الإلكتروني ينمي قدراتي في التعلم الذاتي والتفكير والبحث والاستنتاج العلمي.	3.37	1.241
20	3.39	1.244		3.64	1.215
21	2.41	1.383		2.56	1.39

السؤال الثاني

للإجابة على السؤال الثاني من الدراسة إذاً توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a 0.05) تُعزى لمتغيرات الجنس والعمر والمنطقة التعليمية بين المتعلمين تؤثر على فعالية استخدام التعليم الإلكتروني عن بُعد للتعليم من المنزل، ركزت الباحثة على نتائج الاستبانة بعد خوض المتعلمين تجربة التعليم الإلكتروني عن بُعد وذلك لأهمية التركيز على استجابات المتعلمين بعد مرور فترة زمنية من استخدام التعليم الإلكتروني في التعلم عن بُعد من المنزل وما المتغير الذي سيشكل فرقاً في التأثير على المتعلمين. استخدمت الباحثة الإحصاء الاستدلالي لمعرفة فروقات بين آراء المتعلمين تعزى لأحدى متغيرات الدراسة (الجنس – العمر – المنطقة التعليمية – نوع التعليم). يتبين من اختبار (Kolmogorov & Shapiro) أن هناك فروقاً ذات دلالة عند 0.001 أقل من (a 0.05) لمتوسطات حسابية تعزى للجنس من المتعلمين الإناث ويمكن أن يفسر ذلك لزيادة عدد الإناث عن عدد الذكور. بالنسبة لمتغير العمر يتبين من شكل (4) أن هناك دالة عند مستوى 0.001 لمتغير العمر عند الفئة الأولى (17-20) حيث عدد المشاركين من الفئة الأولى بلغ 382 أنثى وذكر.

كما يتبين وجود فروق ذات دلالة عند 0.28 و 0.000 تُعزى لمتغير المنطقة التعليمية لكل من المناطق التعليمية الجبراء والأحمدي حيث إن عدد المشاركين من منطقة الأحمدي (209) مقابل عدد المشاركين من منطقة الجبراء شكل (4). هنا يمكن أن نفسر الفروق إلى مدى توفر موارد التكنولوجيا والإنترنت في بعض المناطق التعليمية، ويمكن أن يُعزى ذلك لمستوى مهارات المتعلمين في استخدام التكنولوجيا أو حصولهم على المساعدة في استخدام أدوات التكنولوجيا للتعلم بعض المواد العلمية أو الأدبية، كما يمكن أن يفسر ذلك للتحول المفاجئ من التعليم التقليدي إلى الإلكتروني وعدم تأهيل وتدريب المتعلمين على استخدام منصة فرق مايكروسوفت. كما أجرت الباحثة اختبار (T-test) لمعرفة إذاً هناك علاقة بين متغير الجنس وآراء المتعلمين وتبين من نتيجة الاختبار أن الفروق ذات الدلالة كانت في زيادة عدد الإناث على الذكور. كذلك تبين من اختبار أنوفا الأحادي (one-way Anove) لمعرفة العلاقة بين متغير العمر وآراء المتعلمين أن الفئات العمرية غير متساوية في عدد المشاركين في كل من متغير الجنس والعمر في المناطق التعليمية الست.

الشكل (4)

الإحصاء الاستدلالي لمعرفة الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a 0.05) تُعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس – العمر – المنطقة التعليمية – نوع التعليم).

Tests of Normality						
Sex	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
View2						
M	.861	148	.209 [*]	.990	148	.410
F	.877	265	.003	.991	265	.101

^a. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality						
Age	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
View2						
1	.065	182	.001	.992	182	.043
2	.229	8	.200 [*]	.923	6	.542
3	.171	25	.057	.935	25	.113

^a. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality						
District	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
View2						
Al-Rasheed	.115	21	.280	.850	21	.475
Al-Hadi	.872	158	.877	.991	158	.880
Al-Farabi	.114	20	.280	.873	20	.888
Al-Rasheed	.210	17	.810	.991	17	.956
Al-Rasheed	.218	7	.175	.881	7	.188
Al-Rasheed	.881	209	.000	.881	209	.000

^a. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality						
Type	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
View2						
Morning	.058	339	.065	.982	339	.062
Evening	.289	13	.064	.768	13	.003
Private	.124	41	.115	.928	41	.018

a. Lilliefors Significance Correction

مناقشة النتائج

تناول البحث الحالي آراء المتعلمين حول تطبيق التعلم الإلكتروني عن بُعد من المنزل ومواقف استخدامه، نظرا للفروق الفردية والاقتصادية والنفسية للمتعلمين، وكذلك مهارات التعامل مع أدوات التكنولوجيا بكفاءة عبر منصة فرق مايكروسوفت من المنازل، مثل: الاتصال، والمحادثة المرئية، وفصول العالم الافتراضي وأدواتها من ملفات وبريد إلكتروني، والآثار النفسية والجسدية المترتبة على استخدام أدوات التكنولوجيا الرقمية، ومتابعة الدرس في الحصة الافتراضية،

بالإضافة إلى فقدان بعض المتعلمين لمهارات التعلم الذاتي؛ ذلك للاعتماد الكلي على المعلم أو التعلم من الأقران داخل الفصل (التعلم الجماعي). وقد يكون السبب في ذلك عدم كفاءة المعلم وافتقاره لمهارات التعلم بواسطة الحاسوب والإنترنت وتطبيقات التعلم الإلكتروني؛ مما يؤثر سلباً على المتعلم وقبوله للمشاركة في التعلم الإلكتروني عن بُعد من المنزل. وأظهرت نتائج الإحصاء الوصفي التحليلي أن أعلى بنود الاستبانة تناولا الفقرات: "أشعر بحرية ومتعة في التعلم عن طريق العالم الافتراضي من خلال الإنترنت" و "يجبرني التعليم الإلكتروني على إدارة وقتي خلال اليوم

التوصيات والمقترحات

بالاعتماد على نتائج الدراسة تقترح الباحثة على وزارة التربية والتعليم:

- ضرورة الإصغاء للمتعلمين ومعرفة احتياجاتهم ورغباتهم وكذلك توجيهاتهم في طرق التعلم؛ حيث إننا مقبلون على قرن جديد يتميز بالتطور السريع للتكنولوجيا الرقمية وأدواتها في نقل المعلومات الضخمة عبر الخلايا الضوئية للإنترنت وتحول التعليم والتعلم ليصبح أكثر خصوصية وذاتية للمتعلم.

- توفير خاصية التعلم الجماعي من خلال المشاريع واستخدام برمجيات التعليم الإلكتروني لإتاحة الفرصة للمتعلمين للتعلم التعاوني وإنجاز المشاريع.

- ضرورة الإصغاء ومساعدة أولياء الأمور من ذوي الدخل المتوسط والمحدود بتوفير أجهزة حاسوب لوحية أو محمول للمتعلمين في مدارس التعليم العام لاستخدامه أثناء التعليم الإلكتروني عن بُعد من المنزل.

- تقوية شبكة الإنترنت في المنازل ليتمكن المتعلمين من متابعة البث المباشر للفصول الافتراضية عبر منصة فرق مايكروسوفت.

- عقد دورات تدريبية عبر منصة فرق مايكروسوفت لتدريب المتعلمين والمعلمين على كيفية استخدام أجهزة الحاسوب في التعليم الإلكتروني من المنزل، وتوفير الصيانة وموظف الصيانة عند الحاجة.

- إعادة رسم سياسات التقييم والتقويم والامتحانات بما يتناسب مع التعليم الإلكتروني عن بُعد من المنازل واستخدام خاصية الكتاب المفتوح؛ وذلك بإعداد المهام والامتحانات التي تتناسب مع نوعية التعليم عن بُعد في حالة عدم توفر وسائل المراقبة الإلكتروني مثل الذكاء الاصطناعي.

- تخفيف المناهج الدراسية نظراً لضيق الوقت، وكثرة المواد الدراسية، وتصميم مناهج ومحتوى تعليمي يتناسب مع التعليم الإلكتروني عن بُعد، وتبني طرق جديدة للتقييم التكويني والنهائي الفصلي بناءً على منهج المعايير والكفايات للمواد الدراسية.

- يجب على قطاع البحوث والمناهج والمركز الوطني لتطوير التعليم التعاون مع التعليم العالي بإجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية التعليم الإلكتروني عن بُعد من المنازل، ومحاولة تقديم الحلول المناسبة للمتعلمين والمعلمين وأولياء الأمور من خلال عقد المؤتمرات والملتقيات التربوية.

الدراسات المستقبلية

- استطلاع الرأي حول مواصفات ومعايير نظام تعليم جديد يحاكي متطلبات التنمية المستدامة، والتعليم المنصف للجميع استجابة لتوصيات الأمم المتحدة لمواجهة التغيرات

بين الدراسة ومتابعة حياتي اليومية" وأدناها "أشعر أن التعليم الإلكتروني يقلل من حركتي بسبب الجلوس معظم وقتي أمام جهاز الحاسوب" ذلك يوضح التأثير الإيجابي للتكنولوجيا الرقمية على طبيعة تعلم المتعلمين خلال الجائحة، والتأقلم مع وضع البقاء في المنازل. في حين تعاني مجموعة كبيرة من المتعلمين من عدم توفر أجهزة الكمبيوتر واستخدامهم للهواتف المتنقلة كبديل لمتابعة التعليم الإلكتروني وتتشابه هذه النتائج مع دراسة (Basilaia & Kvavadze, 2020) التي تناولت معاناة بعض المناطق الريفية من نقص الأجهزة والاستعانة بأجهزة الهاتف المتنقل لمتابعة التعليم وبث التلغزة. وكذلك مع دراسة Tria (2020) لواقع التعليم في الفلبين من حيث قلة موارد التكنولوجيا الرقمية وسرعة الإنترنت لشريحة كبيرة من المتعلمين متعلقة بالظروف الاجتماعية والاقتصادية للأسر. وكذلك دراسة (Mailizar et al., 2020) والتي تركز على معوقات التعليم الإلكتروني على مستوى المتعلمين والتي تبين أن (أجهزة الكمبيوتر، والإنترنت، ومهارات التعليم الإلكتروني) أهم المعوقات، وكذلك على تقييم العلاقة بين المعوقات والمتغيرات الديموغرافية للمتعلمين. وتبين أن عدد الإناث في متغير الجنس أعلى من عدد الذكور، والذي يمكن أن يكون له أكثر من تفسير، وأن استئناف الدراسة للفصل الثاني التكميلي كان متأخراً وفي موعد العطلة الصيفية؛ والذي يؤثر على الطبيعة النفسية للمتعلمين من الذكور أكثر من الإناث في المشاركة في أي نشاط آخر بجانب الأنشطة التعليمية التي فرضت عليهم في فترة عطلتهم الصيفية، وفي فصل دراسي قصير جداً، وتقل المواد الدراسية. وكذلك مع دراسة (Ikeda, 2020) والتي ركزت على نتائج PISA 2018 وأظهرت التفاوت الكبير بين الدول المشتركة في الاختبار من حيث موارد التكنولوجيا الرقمية والإنترنت، وكذلك توفر البيئة التعليمية الهادئة للمتعلمين في المنازل، وتشابه هذا الدراسة مع دراسة (Manullang & Satria, 2020) والتقرير:

موجز سياساتي الخاص بالأمم المتحدة (2020)

والذي يركز على أهمية الاستماع لأصوات جميع الجهات المعنية في العملية التعليمية أثناء اتخاذ قرار التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني عبر منصات التعليم الرقمية المختلفة والمتاحة، والذي فرض بشكل مفاجئ على المتعلمين وأسرهم، وأدى إلى تحمل الأسر المسؤولية الكاملة لإدارة ومتابعة تعليم أبنائهم من المنازل، وتوفير موارد التكنولوجيا الرقمية والإنترنت السريع لهم بدون دعم الحكومات.

<https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/373844eng.pdf>.

Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), em0060. <https://doi.org/10.29333/pr/7937>.
Conley, D.T., & French, E.M. (2014). Student Ownership of Learning as a Key Component of College

Readiness. *American Behavioral Scientist*, 58(8), 1018-1034.

Crawford, J., Butler-Henderson, K., Jurgen, R., Malkawi, B. H., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P., & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3. <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>.

Hasler-Waters, L., Menchaca, M. P., & Borup, J. (2014). Parental involvement in K-12 online and blended learning. In R. Ferdig & K. Kennedy (Eds.), *Handbook of research on K-12 online and blended learning* (pp. 303-323). Pittsburgh, PA: ETC Press. Retrieved from <http://press.etc.cmu.edu/content/handbook-research-k-12-online-and-blended-learning-0>.

Ikeda, M. (2020) Where schools equipped to teach – and were students ready to learn – remotely? PISA in Focus No. 108. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-in-focus_22260919.

Mailizar, Almanthari, A., Maulina, S., & Bruce, S. (2020). Secondary School Mathematics Teachers' Views on E-learning Implementation Barriers during the COVID-19 Pandemic: The Case of Indonesia. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2020, 16(7), em1860.

<https://doi.org/10.29333/ejmste/8240>.

Manullang, S., & Satria, A. (2020). The Review of International Voices on the Responses of the Worldwide School Closures Policy Searching during Covid-19 Pandemic. *Jurnal Iara'*: Kaiian

والأزمات والأوبئة مستقبلا بما يتناسب مع طبيعة ومتطلبات المجتمعات الإنسانية والفروق الاجتماعية والاقتصادية.

المراجع

الأمم المتحدة (2020)، موجز سياساتي: التعليم أثناء جائحة كورونا – 19 وما بعدها، أغسطس.

https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_arabic.pdf

العسكري، سليمان. (2020)، كلمة الافتتاحية لمؤتمر الدولي الثاني: التعليم عن بُعد استجابة لجائحة كورونا. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج-الكويت. فبراير. اليونسكو (يوليو، 2020) تقرير السياسات 41

Covid-19 is a serious threat to aid to education recovery

المنظمة الدولية للتعليم والعلوم والثقافة: تقرير المتابعة للتعليم العالمي

المجلات العلمية الصادرة عن مركز إثراء المعرفة

يصدر عن مركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي العديد من المجلات العلمية المحكمة والمصنفة دولياً، التي تعمل وفق نظام (ISI) منها على سبيل المثال:

عنوان المجلة	رئيس التحرير	الترخيص	الرقم الدولي المعياري (ISSN)
المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي	أ.د. مرضي بن غرم الله الزهراني	111489	1658-9580
المجلة الدولية للغة العربية وآدابها	أ.د. ظافر بن غرمان العمري	111486	1658-9572
المجلة الدولية للشريعة والدراسات الإسلامية	د. عبد الله بن محمد آل الشيخ	111487	1658-9564
المجلة الدولية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات	أ.د. عائشة بنت بليهش العمري	111488	1658-9556
المجلة الدولية للفنون والتصاميم	أ.د. تبرة بنت جميل خصيفان	111485	1658-9544



www.journal.kefeac.com