مجلة جامعة العقبة للتكنولوجيا للدراسات و البحوث

Aqaba University of Technology Journal for Studies and Research

ISSN: 2790-5365

2022

مجلة جامعة العقبة للتكنولوجيا للدراسات و البحوث

Aqaba University of Technology Journal for Studies and Research

Volume 1, Issue 1.

2022

Editor- in- Chief

Dr. Mohammad Al Wardat

Editorial Board:

Dr. Hayel Ababneh
Al Bayt University

Dr. Ghazi Al Weshah
Al-Balqa Applied University

Dr. Madhar Attiat
Al-Balqa Applied University

Dr. Asmahan Al Taher
Aqaba University of Technology

Advisory board

Prof. Ahmad Abushouk
Qatar University

Prof. Thomas Efferth
Johannes Gutenburg University

Prof. Abdulrahim Abu-Husayn
American university of Beirut

Dr. Lamia Hayat
Kuwait University

Prof. Mamdouh AlKanani
Mansoura University

Prof. Bushra Al Akash
University of Sharja

Prof. Paola Sinibaldi
University of Rome Tor Vergata

Prof. Suhail Saban
King Saud University

Dr. Kholoud Al- Samerrai
Al- Nahrain University

Dr. Mustafa Shalaby
Cairo university

Prof. Osama Youssef
Cairo University

Prof. Calogero Foti
University of Rome Tor Vergata

Dr. Khalid Shneikat
Al Balqa Applied University

Dr Ghalib Arabiat
Al Balqa Applied University

Dr Majed Al Khayat
Al Balqa Applied University

List of Articles

رقم البحث	اسم البحث	رقم الصفحة
.1	تقييم تجربة التعليم الالكتروني في جامعة العقبة للتكنولوجيا من قبل الطلبة للعام الدراسي الجامعي 2021/2020 في ظل جائحة كورونا (دراسة تحليلية)	1
.2	درجة امتلاك معلمي الرياضيات في لواء الشوبك لكفايات تصميم الاختبار الإلكتروني في ضوء متطلبات التعليم عن بعد	35
.3	اتجاهات طالبات التعليم الأساسي نحو التقويم الإلكتروني بسلطنة عمان	52
.4	استراتيجيتي الحوار وتبادل الأدوار في العملية التعليمية ودورهما في الحفاظ على الأمن الفكري	72
.5	درجة استخدام طالبات المجال الأول بجامعة الشرقية في سلطنة عمان للمنصات التعليمية واتجاهاتهن نحوها	91
.6	نظرات فلسفية في إشكالات التعليم في القرن الحادي والعشرين	114
.7	Challenges Teachers Faced in the Implementation of the Curriculum of Early Childhood: A case study in Iraq	165

.8	**مشكلات التعلم عن بعد لذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا: وجهة نظر الطلبة المسجلين في المدارس الأساسية التابعة لمديرية تربية عمان الثانية**	**178**

تقييم تجربة التعليم الإلكتروني الجامعي في جامعة العقبة للتكنولوجيا من قبل الطلبة للعام الدراسي الجامعي 2021/2020 في ظل جائحة كورونا

دراسة تحليلية

Evaluation of the university e-learning experience at Aqaba University of Technology by students for the academic year 2020/2021 during the Corona pandemic

نسيبة ياسين [a], محمد الرصاعي[b], رأفت الطراونة[a]

rtarawneh@aut.edu.jo rsaaie@ahu.edu.jo nyaseen@aut.edu.jo

a: جامعة العقبة للتكنولوجيا b: جامعة الحسين بن طلال

ملخص الدراسة

أُعدت هذه الدراسة بهدف الاطلاع على واقع نظام التعليم الجامعي الحالي في جامعة العقبة للتكنولوجيا الذي فرضته الظروف الوبائية منذ جائحة كورونا Covid-19منذ العام 2020 ومعرفة مدى فاعليته في تحقيق مخرجات العملية التعليمية من خلال تطبيق تقييم لهذه التجربة على أطراف وعناصر العملية التعليمية بعد مرور ما يقدر بأكثر من فصلين دراسين على التحول لنظام التعليم عن بعد واستخلاص أبرز ميزات هذا النظام وتحدياته والتطلعات المستقبلية المتعلقة بشأنه بالاضافة الى تضمين جزء من هذا الباحث لدراسة التأثير الصحي الناتج عن هذا النظام الجديد للتعلم . وقد أنجز قسم المساقات في كلية الآداب والعلوم في الجامعة هذا التقييم في هذا الشق من الدراسة على طلبة الجامعة, من خلال توزيع الاستبانة الالكترونية ونشرها واستقبال ملاحظات الطلبة في نهايتها , حيث احتوت االاستبانة على الأسئلة المشتركة التي تجمع الطلبة على اختلاف تخصصاتهم وسنواتهم الجامعية في 3 أجزاء رئيسية تناولتها (7) محاور؛ الجزء الأول: مقومات العملية التعليمية وعناصرها واحتوت على المحاور التالية: التقنيات المستخدمة والمحتوى الالكتروني, وفاعلية الدراسة, والتفاعل, والتقييم, الجزء الثاني: الأنماط الصحية المتبعة أثناء استخدام أدوات التعليم الالكتروني, الجزء الثالث: التطلعات المستقبلية للتعليم الالكتروني وما رافقه من ميزات الاضافية. ومن ثم تمَ جمع البيانات وتصنيف الملاحظات حيث بلغ عدد الردود التي تم تلقيها من الطلبة (191) ردا مرفقة ب 46 ملاحظة من الطلبة– أي أن ما نسبته ربع الردود أُرفقت بملاحظات الطلبة المهمة– تمّ تحليل الاستبانة احصائيا من خلال حزمة المعالج الاحصائي SPSS بالمؤشرات الاحصائية ذات الدلالة ومن ثم التعقيب ووصف النتائج ومناقشتها واستخلاص التقييم العام لكل محور, أما الملاحظات التي أدلى بها الطلبة فقد تم فرزها حسب ارتباطها بالمحاور الرئيسية وادراجها كما هي عند كل محور ذو علاقة لتعزز الجانب ككل, ومن ثم استُخلصت المنتائج والتوصيات.

وكانت أهم النتائج التي وصلت اليها هذه الدراسة تفيد بأن طلبة جامعة العقبة للعلوم والتكنولوجيا يقيمون التعليم الالكتروني للعام الجامعي 2021/2020 ككل بمستوى متوسط بنسبة مئوية تقدر 68% ؛حيث حصلت المحاور التي تم دراستها في هذا البحث على التقديرات والنسب التالية ,مرتبة تنازلياُ: عملية التفاعل في التعليم الالكتروني على تقدير مرتفع، وذلك بنسبة (74%), وأشارالطلبة الى ان حاجة التعليم الالكتروني للتعديل والتطوير مع ما رافقه من ميزات إضافية عن التقليدي كالتحرر من معوقات المكان والزمان و خفض التكلفة الاقتصادية بنسبة (70%), كما واشارت تقديرات الطلبة الى ان التقنيات المستخدمة في التعليم الالكتروني ذات جودة متوسطة، وذلك بنسبة (69%), وان عملية التقييم في التعليم الالكتروني تناسبهم بدرجة متوسطة، وذلك بنسبة (68%), وقدر رضى الطلبة عن الأنماط الصحية المرافقة لاستخدام أدوات التعليم الإلكتروني بدرجة متوسطة، وذلك بنسبة (68%), وتقديرات المحتوى الالكتروني جيد بدرجة متوسطة، وذلك بنسبة (67%) و بالاضافة الى ان فاعلية التدريس متوسطه، و بنسبة (64%).

وبذلك تم استنتاج أبرز الايجابيات في تجربة التعلم عن بعد في جامعة العقبة لدى الطلبة وأبرز التحديات التي تواجههم وقدمت التوصيات المناسبة لذلك .

الكلمات المفتاحية: التعليم الالكتروني, التعليم عن بعد, جائحة كورونا, جامعة العقبة للتكنولوجيا

Abstract:

This study was prepared with the aim of reviewing the reality of the current university education system at Aqaba University of Technology, which has been imposed by the epidemiological conditions since the Corona Covid-19 pandemic since the year 2020 and knowing the extent of its effectiveness in achieving the outcomes of the educational process by applying an evaluation of this experience to the parties and elements of the educational process after the passage of what is estimated With more than two semesters, the transition to the distance education system and extracting the most prominent features of this system, its challenges and future aspirations related to it, in addition to including a part of this researcher to study the health impact resulting from this new learning system. The Department of Courses at the College of Arts and Sciences at the university completed this assessment in this part of the study for university students, by distributing and publishing the electronic questionnaire and receiving students' feedback at the end. The questionnaire contained common questions that bring together students of different specializations and university years in 3 parts major covered by (7) axes; The first part: the components and elements of the educational process and contained the following axes: the techniques used and electronic content, the effectiveness of the study, interaction, and evaluation, the second part: the health patterns used while using e-learning tools, the third part: the future aspirations of e-learning and the accompanying additional features. Then the data were collected and the observations were categorized, as the number of responses received from students amounted to (191) responses attached to 46 notes from students - that is, a quarter of the responses were attached to the important notes of students -, the questionnaire was statistically analyzed through the SPSS statistical

processor package With statistically significant indicators and then commenting, describing and discussing the results, and drawing the general assessment for each axis. .

The most important results reached by this study were that Aqaba University of Science and Technology students evaluate e-learning for the academic year 2020/2021 as a whole at an average level with an estimated percentage of 68%. Interaction in e-learning is highly rated, at a rate of (74%), and the students indicated that e-learning needs to be modified and developed with the accompanying additional advantages over traditional ones, such as freedom from the obstacles of space and time and reducing the economic cost by (70%), and the students' estimates indicated The techniques used in e-learning are of medium quality, with a rate of (69%), and that the evaluation process in e-learning suits them to a moderate degree, and that is at a rate of (68%), and students' satisfaction with the health patterns associated with the use of e-learning tools is estimated to a moderate degree, and that by (68%), and estimates of the electronic content are moderately good, at a rate of (67%), in addition to the fact that the effectiveness of teaching is average, at a rate of (64%).

Thus, the most prominent positives in the distance learning experience at the University of Aqaba for students and the most prominent challenges facing them were concluded, and appropriate recommendations were made for this.

Keywords: e-learning, distance education, corona pandemic, Aqaba University of Technology.

1. مقدمة

مع مطلع العام 2020 ونظرا للظروف الصحية التي آلت اليها الأوضاع على مستوى الدول من الانتشار السريع لجائحة كورونا Covid-19 فُرضت العديد من التغيرات على جوانب الحياة وأُعيد رسم وترتيب العديد من مظاهرها وملامح الحياة فيها دولياً وعالمياً

ومن الطبيعي في ظل هذه الظروف أن تطال التغيرات النظام التعليمي؛ الجانب والركن الأساسي من مقومات نهضة الدول .

وكان أهم مظاهر التغييرات على التعليم هو فتح **المجال للتعليم الالكتروني** الذي يتم تطبيقه عن بعد بوسائط التكنولوجيا ليصبح هو المسيطر على عملية التعليم برمتها (الأساسي والجامعي) وأصبح الخيارا بديلا للتعليم التقليدي (الوجاهي) في الكثير من الدول من ضمنها المملكة الأردنية الهاشمية.

وعلى الرغم من أن التعليم عن بعد(Open Distance Learning) أو التعلم الإلكتروني (Electronic-Learning EL) هو نوع من التعلم طال الحديث عنه والجدل حول ضرورة دمجه في العملية التعليمية؛ قبل جائحة كورونا، إلا أنه أصبح بديل وضرورة ملحة لاستمرار التعليم في ظروف تفرض التباعد الجسدي وغياب الحضور الوجاهي للطلبة.

وبعد أن امتدت هذه التجربة الى ما يقدر أكثر من فصلين دراسين لذا فانه من الأهمية الاطلاع والوقوف على واقع هذا النظام من خلال اجراء الدراسات والتقويم حوله ولهذا كانت هذه الدراسة؛ تطبيق تقييم على أطراف وعناصر العملية التعليمية اللذين خضعوا لهذه التجربة.

و قد طبق هذا التقييم على جامعة العقبة للتكنولوجيا , احدى الجامعات الناشئة في المملكة الأردنية الهاشمية منذ العام 2016/2015 و الواقعة تحديدا في أقصى جنوبها في مدينة العقبة (عروس البحر الأحمر), وقد شمل التقييم الأسئلة المشتركة التي تجمع كل من أعضاء هيئة التدريس والطلبة على اختلاف تخصصاتهم. وفي هذا الشق من الدراسة نتناول النتائج التي تم الحصول عليها من تقييم طلبة الجامعة .

الأدب النظري والدراسات السابقة

تتناول هذه الدراسة الأدب النظري المتعلق بالتعليم الالكتروني, وتقويمه, ودراسة واقعه الحالي في المملكة الأردنية الهاشمية في ظل جائحة كورونا Covid–19ومناقشة الأوضاع الجديدة وجوانب التميز والقصور في هذا النظام كما يتضمن تقييماً للآثار الصحية المترتبة على استخدام أدوات التعليم الالكترونية والتطلعات المستقبلية حوله. وفيما يلي تعريف بأهم مصطلحات الدراسة:

التعليم الجامعي: يعد التعليم الجامعي من الركائز الرئيسية في المجتمع، و هو أداة تقدم المجتمع ورقيه من خلال مخرجات المؤسسة الجامعية ، وتعد الجامعة من المؤسسات التربوية الأساسية الهامة لهذا النهوض و التقدم ، لما تلعبه من دور هام في المجتمع من إعداد وتخريج عدد من الكفايات التعليمية في مختلف المجالات ، والتي تلبي حاجات المجتمع و تطلعاته المستقبلية ، و تعتبر الجامعة جزءا لا يتجزأ من المجتمع ، ومن البيئة من حيث قيمها وأهدافها ومواردها ومعلوماتها تستمد من المجتمع ، ومن ثم تعاد هذه الموارد للمجتمع على شكل انجازات علمية وخدمات بحثية أو قوى عاملة مؤهلة ومدربة (الظلاعين و الخليفات,2015)

جائحة كورونا (Covid 19): بظهور ما يسمى جائحة كورونا , تأثر العالم بأسره من ذللك خصوصا الجانب التعليمي ، ففيروس كورونا المستجد من أخطر الفيروسات التي تم معرفتها والتعامل معها حتى هذا الوقت و تأتي خطورته من أنه لا ينتقل بالرذاذ والعطاس فقط ، بل ينتقل عن طريق اللمس أيضا ، فترة حضانة الفيروس تمتد إلى 14 يوم وثبت حدوث حالات حضانة لمدة أكثر من 20 يوم ، طريقة العدوى فرضت على الناس والدول الحذر في التعامل مع هذه الفيروس المستجد ، حيث أجبر العالم على ان يحجر نفسه ، حيث أغلقت الفنادق والمتاجر والجامعات ودور العبادة وتوقف النقل و كل ما يتعلق بأماكن التجمعات تم حضر التجوال فيها ، وأيضا فرض اج ا رءات التباعد الجسدي في المؤسسات التربوية وتحولها الى التعليم عن بعد في ظل هذه الازمة .(محمد سعيد. ص ، 16 . 2020.)

التعليم الالكتروني : هو عملية إيصال وتلقى المعلومات باستخدام التقنيات الحديثة كالحاسوب، وأجهزة الهاتف المحمولة، وأجهزة المساعد الرقمي الشخصي عبر شبكة الأنترنت، أو عبر شبكات الاتصالات اللاسمكية، وذلك لغرض التعميم والتدريب وادارة المعرفة (الطيطي, 2008, ص19)

التعليم عن بعد : يشكل التعليم عن بعد نظام تعليمي يقوم على فكرة إيصال المادة التعليمية إلى المتعلم عبر وسائط أو أي أنه عمليّة نقل ، إذ يكون المتعلم بعيداً ومنفصلاً عن المدرس (Kentnor, 2015)أساليب الاتصالات التقنية المختلفة المعرفة إلى المتعلّم في موقع إقامته أو عمله بدلًا من انتقال المتعلّم إلى المؤسّسة التعليميّة، وهو مبنيّ على أساس إيصال المعرفة والمهارات والمواد التعليمية إلى المتعلّم عبر وسائط وأساليب تقنيّة مختلفة

, يمكن أن يكون انفصالاً زمانيا و (أو) مكانياً,(الصالح البدر, 2005, ص6) وفي الوقت الحاضر يُعد التعليم عبر الانترنت (online education)النسخة الحديثة من التعليم عن بعد (Distance Education) (Kentnor, 2015)

وعلى الرغم من أن التعليم عن بعد (Distance Education)ليس طريقة تعليمية حديثة اذ أنه يستخدم منذ نهاية القرن ال18 عبر الوسائط المختلفة من الاذاعة والتلفاز وغيرها الا ان التطور التكنولوجي وما رافقه من تطور تكنولوجيا الاتصالات،الحواسيب وشبكات الإنترنت في نهاية القرن ال19 ساهم في تسارعه وارتقائه الى مستوى مختلف. بحيث أصبح التعليم عبر الإنترنت(online education) هو الشكل الأسرع نموًا للتعليم عن بعد ويتم تقديره في كل من الكليات والجامعات التقليدية وغير التقليدية, وهو أمر بالغ الأهمية لخططها الإستراتيجية طويلة المدى(Kentnor, 2015; Allen & Seaman, 2011)

هناك نوعين من التعليم الالكتروني حسب التواصل بين أطراف العملية التعليمية؛ فإذا كان التواصل بين الأطراف مباشرا وحياً يسمى (**التعليم الالكتروني المتزامنSynchronous –learning**) ويعتمد هذا النمط من التواصل على شبكة الانترنت، ويتطلب برامج إعلاميات خاصة تمكن من إنجاح هذا التواصل.(حمدي أحمد عبد العزيز,2008, 30)

أما اذا كان التواصل والاتصال دون اشتراط حضورهم في نفس الوقت فهذا (**التعليم الإلكتروني اللامتزامن Asynchronous– learning**)ويستخدم فيه البريد الإلكتروني، والبريد الصوتي، وحلقات النقاش وغيرها من التطبيقات.(الموسى عبدالله,2008)

جامعة العقبة للتكنولوجيا: جامعة العقبة للتكنولوجيا هي عضو عامل في إتحاد الجامعات العالمية ,إتحاد الجامعات العربية و إتحاد الجامعات المتوسطيه و أول جامعة خاصة في جنوب المملكة الأردنية الهاشمية ، حيث أستقبلت الجامعة فوجها الأول في العام الجامعي 2015 /2016 لتبدأ رحلتها للوصول لتحقيق أهدافها وتطلعاتها بأن تكون جامعة متميزة، تسعى إلى النهوض والإرتقاء بالعلم والمعرفة دراسةً وبحثاً لمواكبة التغييرات السريعة المرافقة للثورة العلمية والتكنولوجية التي يشهدها العالم لتحقيق الرؤى الملكية الأردنية السامية القائمة على اعتبار أن الجامعات هي أساس بناء القدرات البشرية والفكرية والمعرفية، وبأنها مصدر نهوض الوطن والأمة. توفر الجامعة عدداً من برامج البكالوريوس المعتمدة لدى هيئة إعتماد[i] مؤسسات التعليم العالي موزّعة على خمس كليات، هي :كلية منيب وانجيلا المصري للهندسة وكلية ميشيل الصايغ للصيدله و كلية تكنولوجيا المعلومات و كلية الآداب و العلوم.

الدراسات السابقة

تناولت العديد من الدراسات موضوع التعليم في ظل جائحة كورونا من زوايا مختلفة؛ بعضها ناقش مدى نجاح التحول السريع في عملية التعليم عن بعد عبر الانترنت وما استخدمته الدول من تقنيات لانجاحها , نذكر منها دراسة باسيليا وكفافادز (Basilaia& Kvavadze ,2020) التي أجريت على دولة جورجيا وما استخدمته من وسائل لانجاح هذه التجربة حيث أكدت نتائج الدراسة ان عملية الانتقال ناجحة وأن الخبرة المكتسبة يمكن استخدامها في المستقبل والاستفادة من هذه التجربة لباقي الدول.

بعض الدراسات تناولت أهمية التعلم عبر الإنترنت وتحليل نقاط القوة والضعف والفرص والتحديات لأنماط التعلم الإلكتروني في وقت الأزمات كدراسة (Dahwan,2020) والتي أشار فيها الى أن أهم نقاط القوة للتعليم الالكتروني هي المرونة في والوقت والمكان ووفرة المحتوى والوسائل بالاضافة الى التغذية الراجعة الفورية, غير أن هذه الدراسة تشير الى نقاط ضعف أساسية في هذا النوع من التعليم كالمشاكل التقنية التي تحدث وعدم شعور بعض المتعلمين بالراحة أثناء التعلم عبر الإنترنت ، مما يؤدي إلى زيادة الإحباط والارتباك حتى أن المرونة في الزمان والمكان التي تعد ميزة للتعلم الالكتروني قد تشجع السلوك غير الجاد لدى الطلاب والمتعلمين وتخلق عدم ادارة جيدة للوقت بلاضافة الى فقدان الاتصال المباشر بين أطراف العملية التعليمية واللمسة البشرية

فيما يتعلق بالفرص أمام التعليم الالكتروني فتشير هذه الدراسة الى أن هذه الأزمة ستكون مرحلة جديدة للتعلم عبر الإنترنت وستسمح للناس بإلقاء نظرة على الجانب المثمر لتقنيات التعلم الإلكتروني. كما تعتبر فرصة لإخراج ابتكارات وتطورات رقمية مفاجئة وتعزيز المهارات المختلفة: كحل المشكلات وقدرات التفكير النقدي والقدرة على التكيف بين الطلاب. يمكن للمستخدمين من أي عمر الوصول إلى الأدوات عبر الإنترنت. وهو كذلك فرصة لتطوير مناهج تربوية مبتكرة في هذا الموقف المخيف (Dahwan,2020)

أما التحديات التي تناولتها الدراسة للتعليم الالكتروني فتتعلق بجودة نوعية التعليم المقدم والمعايير المفروض عليه, التوزيع غير المتساو للبنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتكلفة الضخمة التي تتطلبها التكنولوجيا وتطويرها المستمر بالاضافة الى الفجوة الرقمية والأمية الرقمية.

الشكل التالي يلخص أهم النقاط التي تناولتها دراسة (Dahwan,2020)

Figure1 : The SWOC Analysis of Online Learning (Dahwan, 2020)

وفيما يتعلق بالأثر النفسي والجسدي لاستخدام الانترنت المتواصل في عملية التعلم عن بعد فقد أكدت دراسة أخرى (Rasmitadila et al,2020) الى انها تسبب حالة ذهنية غير مريحة يعاني فيها المرء من أعراض جسدية وعاطفية منهكة (Rasmitadila et al,2020)

ومن الدراسات التي تناولت واقع التعليم الجامعي عن بعد من وجهة نظر الطلبة في ظل جائحة كورونا في الدول العربية,دراسة (رداوي وخرشي, 2021) حيث أشارت نتائج الدراسة التي أُجريت على الطلبة الجامعيين في جامعة المسيلة الى أن اجراءات الحجر الصحي التي تم اعتمادها أثرت نفسيا على الطلبة وأفقدتهم الرغبة بالدراسة وأن المنصات التعليمية التي تم الاعتماد عليها لم تصمم بالطريقة التي تسمح للأستاذ مراقبة وتقييم الطالب وأكدت الدراسة أن تجربة التعليم عن بعد عبر الانترنت يمكن أن تكون مرافقة للطريقة التقليدية في الظروف العادية.

وفي دراسة (د.سحر أبو شخيدم, 2020) التي تناولت فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين فقد كشفت نتائج الدراسة أن تقييم عينة الدراسة كان متوسطا وكذلك تقييم معيقات استخدام التعليم الإلكتروني ومجال تفاعل الطلبة في استخدام التعليم الإلكتروني كان متوسطا ، وأوصى الباحثون بعقد دورات تدريبية في مجال التعليم الإلكتروني

لكل من المدرسين والطلبة والمساعدة في التخلص من كافة المعيقات التي تحول دون الاستفادة من نظام التعليم الإلكتروني المتبع وضرورة المزاوجة بين التعليم الوجاهي والتعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي مستقبلا.

أما في دراسة (د.هدى العماري, 2020) فقد سعت الكاتبة الى الاجابة عن تساؤلات مهمة كامتلاك المؤسسات التعليمية الإمكانات والجاهزية الاعتماد التعليم الاكتروني والتعليم المتزامن, وعن فاعلية آليات التعليم الالكتروني لتجاوز الأزمة بشكل فعّال وعن معيقات التعليم الالكتروني وآفاقه المستقبلية . وخلصت الى أن التعليم الالكتروني أضحى واقعا ينبغي التأقلم معه وأن أزمة وباء كورونا سرعت في اعتماده وأن العمل على الاستفادة من معطياته وتطوير آلياته أصبح ضرورة ملحة في ظل الثورة المعلوماتية .وأن هناك حاجة لتطبيق استراتيجيات مرحلية تبدأ بتهيئة البنية التحتية ومراجعة الممكنات الرقمية وتعزيز دورها وتكوين المعلمين والمتعلمين والاستفادة من التجارب الاقليمية والعالمية لتقوية أنظمة التعليم الاكتروني.

وفيما يتعلق بمستويات معوقات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا فقد أشارت نتائج دراسة (خيذري ودالي, 2021) الى أن المعوقات المتعلقة بكل من حياة الطالب وبالمقرر الدراسي في منصة مودل قد حصل على تقدير مرتفع وأن مستوى معوقات التعليم عن بعد التي تتعلق بالوسائل والوسائط من وجهة عينة الدراسة قد حصل على تقدير متوسط.

1.1 مشكلة الدراسة:

النقلة النوعية للتعليم الالكتروني وسيطرته على نظام التعليم الجامعي–وغيره– الحالي منذ مطلع العام 2020 وحتى اللحظة,هذه النقلة غيرت الكثير من الممارسات و المفاهيم التعليمية الاعتيادية لجميع أطراف العملية التعليمية , وعلى الرغم من أنها ليست البداية للتعليم الالكتروني في المسيرة الجامعية وقد لا تكون النهاية للتعليم الوجاهي الجامعي الا أن التعرف على واقع هذا النوع من التعليم يعد مقياسا ومؤشرا مهما للوضع الحالي والمستقبلي للتعليم الجامعي وتمهد للانتقالات السلسة والمدروسة بين كلا النظامين بما يحقق متطلعات التعليم ويتناسب مع الظروف الحالية وهو أمر جدير يستحق الدراسة والتحليل للوقوف على الميزات التي أضافها ومعرفة التحديات التي يجب النظر فيها ومعالجتها، ومثل هذه الدراسات تكون مصدر للمعلومات في سبيل التحسين والتطوير واتخاذ القرارات من قبل أصحاب العلاقة والمسؤولين

2.1 أسئلة الدراسة :

سعت الدراسة الى الاجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما هو وضع وتقييم طلبة جامعة العقبة للتكنولوجيا للتعليم الجامعي الحالي بعد الانتقال الى التعليم عن بعد ؟
2. ما هي أبرز الصعوبات والتحديات التي تواجه طلبة الجامعة في هذا النمط من التعلم؟
3. ما الميزات التي اكتسبها طالب الجامعة عند التحول الى نظام التعلم عن بعد ؟
4. هل التعليم الالكتروني بأدواته ووسائله المستخدمة حالياً ذات تأثير صحي سلبي على الطالب في جامعة العقبة للتكنولوجيا؟
5. ما هي التصورات التي يتوقعها طالب جامعة العقبة للتكنولوجيا للتعليم في المستقبل في الظرف الحالي ؟

3.1 أهمية الدراسة :

أهمية نظرية: يتوقع أن تثري الانتاج الفكري والمعرفي في رصيد جامعة العقبة للتكنولوجيا.

أهمية تطبيقية: تفيد الدراسة في تقديم صورة واضحة عن وضع التعليم الحالي الالكتروني عن بعد في جامعة العقبة من نواحي القوة والضعف.

يُتوقع أن تقدم الدراسة تغذية راجعة لدى الجامعة من أجل العمل على تطوير نظام التعليم الالكتروني وتحسينه.

4.1 أهداف الدراسة:

1) التعرف على واقع التعليم الالكتروني الحالي وتقييمه.
2) تحديد الايجابيات التي أضافها التعلم عن بعد والوقوف على نقاط ضعفه.
3) الاطلاع على مدى اتباع الأنماط الصحية أثناء هذا النوع من التعلم.
4) التعرف على تطلعات الطلبة فيما يتعلق بمستقبل التعليم الالكتروني.

5.1 حدود الدراسة:

1) حدود مكانية: جامعة العقبة للتكنولوجيا, العقبة,الأردن.
2) حدود بشرية: عينة من طلبة جامعة العقبة للتكنولوجيا.
3) حدود زمانية : الفصل الدراسي الأول والثاني للعام الجامعي 2021/2020.
4) الحدود الاحصائية والاجرائية.

6.1 منهج الدراسة وأدواتها:

اتخذت الدراسة المنهج الوصفي المسحي و اعتمدت على الاستبانة الالكترونية كونها الأنسب للوضع القائم أثناء اجراء الدراسة. حيث شملت الأسئلة المشتركة بين جميع الطلبة على اختلاف تخصصاتهم. تكونت الاستبانة من المعلومات الأولية والجزء المكون من 30 فقرة موزعة على 7 محاور رئيسية وأخرى فرعية باستخدام مقياس ليكرت الخماسي.

ولتعزيز نتائج الدراسة كانت الاستبانة الموزعة على الطلبة مذيلة بحيز كتابي لابداء أي ملاحظة أو صعوبة عن تجربتهم مع التعليم الالكتروني وقد وصلت عدد الملاحظات التي أرفقها الطلبة مع استبياناتهم 46 منها الردود الطويلة الشاملة لجوانب عديدة ومنها المختصرة بجانب واحد أو اثنين.

2. نتائج وتحليل استبانة الطلبة مع مناقشتها

2.1 خصائص العينة:

بلغ عدد المستجيبين للاستبانة **(191)** طالباً وطالبة موزعين على النحو الاتي:

الخصائص		العدد	النسبة
الجنس	ذكر	79	41%
	انثى	112	59%
مكان الطالب	داخل الاردن	121	63%
	خارج الاردن	70	37%
تخصص الطالب	الصيدلة والتخصصات الطبية	118	62%
	علوم هندسية	30	16%
	تكنلوجيا معلومات	29	15%
	العلوم الادارية والمالية /الادارة والأعمال	14	7%
تجربة التعليم عن بعد	أول مره	90	47%
	مكرر	101	53%
أتلقى التعليم عن بعد وأنا	متفرغ للدراسة	109	57%
	أعمل وأدرس	82	43%
أتلقى تعلمي الجامعي الحالي	بشكل كامل تعليم الكتروني عن بعد	185	97%
	تعليم الكتروني عن بعد بالإضافة للتعليم المباشر داخل الجامعة	6	3%
المستوى	سنة اولى	87	46%
	سنه ثانية	41	22%
	سنه ثالثة	36	19%
	سنه رابعة	27	14%
المجموع		**191**	**100%**

جدول (1)

نتائج الاستجابات والمناقشة:

سعت هذه الدراسة الى الاجابة عن تساؤلاتها الرئيسية عن طريق تناول 3 أجزاء رئيسية قي (7) محاور؛ حيث كان الجزء الأول مخصصا لمقومات العملية التعليمية وعناصرها واحتوى على المحاور التالية:

التقنيات المستخدمة والمحتوى الالكتروني, وفاعلية الدراسة, والتفاعل, والتقييم,

أما الجزء الثاني فكان للأنماط الصحية المتبعة أثناء استخدام أدوات التعليم الالكتروني

وأخيرا : التطلعات المستقبلية للتعليم الالكتروني وما رافقه من ميزات الاضافية.

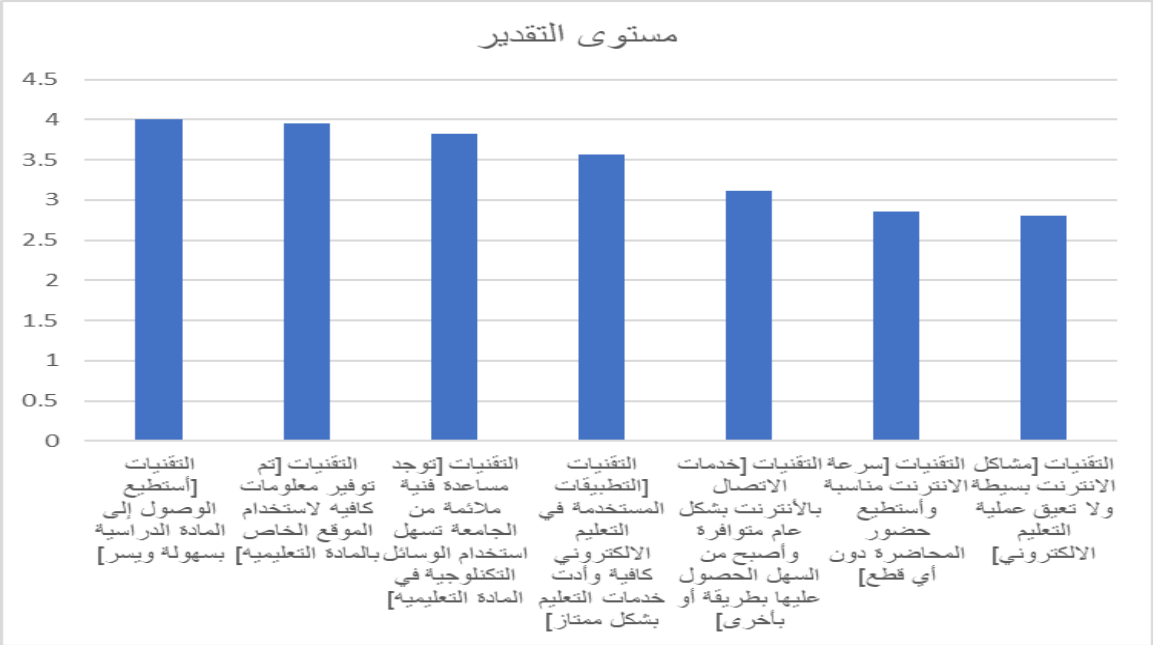
وكانت النتائج على النحو الاتي **(مرتبة تنازلياً حسب الوسط الحسابي):**

أولاً: محور التقنيات

السؤال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى التقدير
التقنيات [أستطيع الوصول إلى المادة الدراسية بسهولة ويسر]	4.01	1.06	80%	مرتفع
التقنيات [تم توفير معلومات كافيه لاستخدام الموقع الخاص بالمادة التعليميه]	3.95	1.07	79%	مرتفع
التقنيات [توجد مساعدة فنية ملائمة من الجامعة تسهل استخدام الوسائل التكنلوجية في المادة التعليميه]	3.83	1.16	77%	مرتفع
التقنيات [التطبيقات المستخدمة في التعليم الالكتروني كافية وأدت خدمات التعليم بشكل ممتاز]	3.56	1.25	71%	متوسط
التقنيات [خدمات الاتصال بالأنترنت بشكل عام متوافرة وأصبح من السهل الحصول عليها بطريقة أو بأخرى]	3.11	1.33	62%	متوسط
التقنيات [سرعة الانترنت مناسبة وأستطيع حضور المحاضرة دون أي قطع]	2.86	1.4	57%	متوسط
التقنيات [مشاكل الانترنت بسيطة ولا تعيق عملية التعليم الالكتروني]	2.8	1.4	56%	متوسط
المحور الكلي لمحور التقنيات	**3.44**		**69%**	**متوسط**

جدول (2)

- تشير نتائج تحليل الاستبانة المتعلقة بمحور التقنيات الى ان **(69%)** من الطلبة يؤكدون جودة التقنيات المستخدمة في



التعلم عن بعد، بينما **(31%)** يرون عكس ذلك، وتالياً رسم توضيحي لتلك التقديرات.

حيث يتفق الطلبة بنسبة مرتفعة على سهولة الوصول للمادة الدراسية وتوفر المعلومات الكافية في استخدام الموقع وكفاءة الكادر الفني في الجامعة لتسهيل استخدام الوسائل التعليمية

فيما تنخفض نسب تقييم محور التقنيات فيما يتعلق بخدمات الانترنت الى نسبة 60% فأقل مما يدل على الحاجة الى العمل على تحسين هذه الخدمة وايجاد حلول لمشاكلها

واستقبلت هذه الدراسة عدة ملاحظات من الطلبة فيما يتعلق بهذا الجانب يتم ادراجها حرفيا كما وردت وهي في مجملها تلفت النظر الى المشاكل التقنية المختلفة من الانترنت وأنظمة الهواتف المحمولة والخوادم ...الخ التي يواجهها الطلبة :

– *"وقت الامتحانات ضيق جدا مع اسلوب on way هذا الاسلوب ما ضر الا الطالب الممتاز وطريقه الأسئلة فيها صعوبة كبيره وهذا الوضع غير مُنصف للطلبه".*

- *"الانقطاع المستمر للانترنت ف مصر هو اكبر مشكله بالنسبه لاي طالب يدرس بالخارج"*
- *المشاكل الألكترونية التي تحصل عند تقديم الأمتحان وتسبب إضاعة الوقت المحدد*
- *"عدم تعاون الدكاترة بمقدار الوقت المحدد كما لو كنا بالجامعة*
- *"ضغط الموقع"*

- *"الامتحانات محتاجه وقت وتفكير ...والنت وحش"*
- *"ارجوا اعادة النظر في امتحانات One way"*
- *"الجودة السيئة للانترنت أثناء الامتحانات"*
- *"ضعف الشبكة خلال فترات امتحانات الثانوية العامة وفي بعض الاحيان ضعف الشبكة في نفس المنطقة السكنية"*
- *عدم توفر تطبيق Microsoft teams على هواتف هواوي التي هي بدون خدمات Google و إذ تم تثبيته ستواجه بعض المشاكل في التطبيق"*
- *"احنا مظلومين ف نظام الوان واي والوقت هو لازم يراعوا كدا جدا عشان احنا 1 نخوض التعليم عن بعد"*

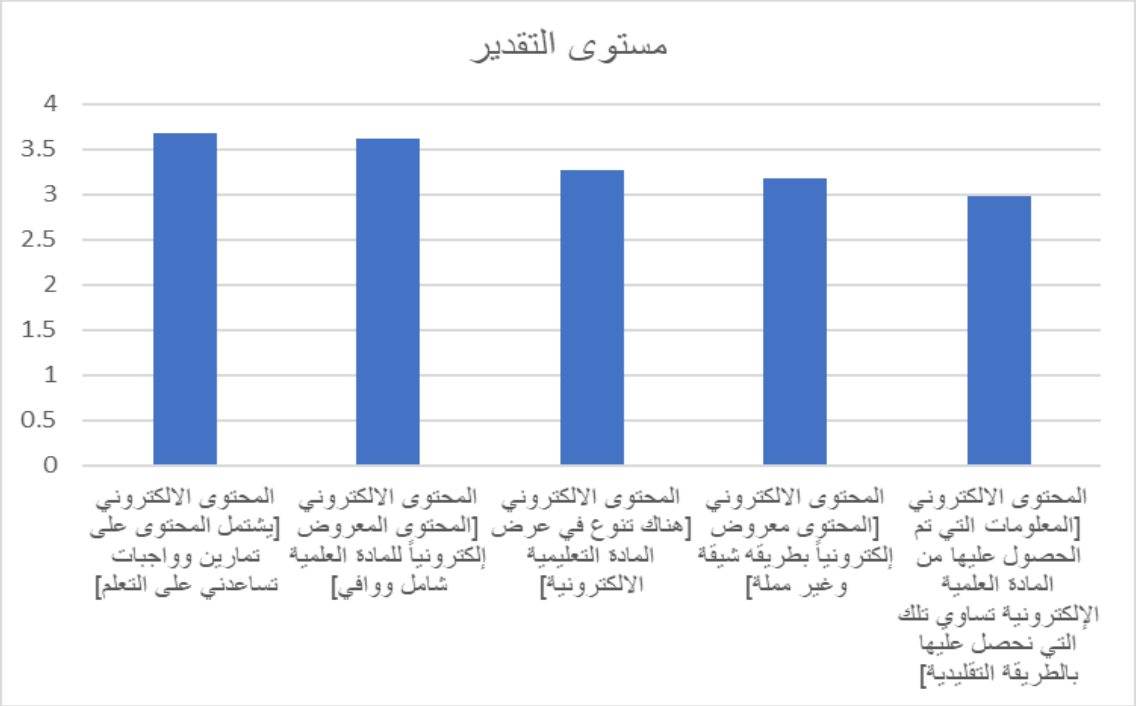
تؤكد هذه النتائج صحة ما أوردته دراسة (Dahwan,2020) من أن أهم تحديات التي تواجه عملية الالكتروني وهي التوزيع غير المتساو للبنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالاضافة الى الفجوة الرقمية حيث نجد في جانب التقنيات أن أهم العوائق التي واجهت الطلبة في خدمات الانترنت وانقطاعها,كما تتفق النتائج مع ذات الدراسة بأن من معوقات ونقاط ضعف هذا التعليم هو المشاكل التقنية التي أكدها الطلبة في ملاحظاتهم من ضغط المواقع ومشاكل التطبيقات على الهواتف. أما أهم ميزة في التقنيات فقد كانت سهولة ويسر الوصول الى المحتوى وهو ما يتفق مع دراسة كل من (خيذري ودالي, 2021) و(د.سحر أبو شخيدم, 2020) بأن معوقات التعليم المتعلقة بالوسائل والوسائط هي الأقل وهو ما يدل على التطور الحاصل في هذا الجانب لدى الطلبة ومدى الانتشار الحالي الوسائل والوسائط عبر الأجهزة المحمولة كالهاتف وغيرها مما أتاح الوصول للمواد الدراسية بكل سهولة .

ثانيًا: المحتوى الإلكتروني

السؤال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى التقدير
المحتوى الالكتروني [يشتمل المحتوى على تمارين وواجبات تساعدني على التعلم]	3.68	1.27	74%	مرتفع
المحتوى الالكتروني [المحتوى المعروض إلكترونياً للمادة العلمية شامل ووافي]	3.61	1.24	72%	متوسط
المحتوى الالكتروني [هناك تنوع في عرض المادة التعليمية الالكترونية]	3.27	1.34	65%	متوسط
المحتوى الالكتروني [المحتوى معروض إلكترونياً بطريقه شيقة وغير مملة]	3.18	1.43	64%	متوسط
المحتوى الالكتروني [المعلومات التي تم الحصول عليها من المادة العلمية الإلكترونية تساوي تلك التي نحصل عليها بالطريقة التقليدية]	2.98	1.54	60%	متوسط
المحور الكلي	**3.34**		**67%**	**متوسط**

جدول (3)

- تشير النتائج المتعلقة الى أن هناك رضى عن محور المحتوى الإلكتروني المقدم في التعلم عن بعد بنسبة **(67%)** ، بينما **(33%)** يرون عكس ذلك، وتالياً رسم توضيحي لتلك التقديرات.



حيث حاز بند احتواء التمارين والواجبات تساعد على التعلم على أعلى نسبة اتفاق بين الطلبة ومن ثم كان الاتفاق على شمولية المادة العلمية وتنوعها وتشويقها

الا أن أقل نسبة في هذا المحور كانت للبند المتعلق بمساواة معلومات المادة العلمية الالكترونية مع الطريقة التقليدية, وفي هذا الشأن نضع الملاحظات الواردة من الطلبة والمتعلقة بهذا البند, حيث تركز في مجملها على عدم مساواة التعليم الوجاهي في الحرم الجامعي مع الالكتروني وتستعرض جانب من أراء الطلبة اللذين وجدوا صعوبة في بعض جوانب محور المحتوى الالكتروني:

"الملاحظات كما وردت حرفياً"

- *"التعليم عن بعد عمره ما هيكون زي التعليم الجامعي"*

- *غير مشجع على التعلم،وملل،ولا يوجد هناك اي فائدة منه، بالاضافة الى مشكلة الانترنت، وعدم القدره على الحضور بسبب الانترنت، وارفض التعلم عن بعد تماما* 🤦
- *"عدم مراعاة ظروف الطالب والواجبات الكثيرة"*
- *"التعليم بالجامعه افضل بكثير من التعليم عن بعد"*
- *"اولاً التعليم اونلاين حاجة روتينة مملة مفيش كسر حاجز ل الروتين . ده غير وجود بعض الصعوبة ف الفهم ف التعليم داخل الجامعة افضل بكتير فهو مباشر ويساعد ع التحفيز بين الطلاب وبعضهم لكن الاونلاين لا يساعد ع ذلك ده غير وجود اوقات مشاكل ف الانترنت تسبب ف عدم اجراء الامتحانات بشكل كافي وهذا خارج عن ارداه الطالب ف توفير ذلك لانها مسألة غير متحكم فيها نرجو هذة التجربة لم تتكرر ويكون الترم التاني تعليم داخل الجامعة حتي اذا كان متقسم بين جامعة واونلاين بس لازم تعليم مباشر داخل الجامعة وممكن نأخذ الاجراءات للبعد عن الاختلاطات بأنه تقسيم الشعب ع ايام ويكون التعليم متقسم بين التعليم داخل الحرم الجامعي ويكون اونلاين بعض الايام للحافظ علي البعض"*

هنا أيضا نلاحظ أيضا سير النتائج وترتيبها بما يتفق فعلا مع دراسة (Dahwan,2020) فعلى الرغم من أن بند اشتمال المحتوى على تمارين وواجبات تساعد على التعلم قد حاز على تقدير مرتفع الى أن النتائج تنخفض عند السؤال أن المادة شيقة وغير مملة عبر التعليم الالكتروني وتصل النسب الى أدنى مستوى عند مقارنة جودة التعليم الالكتروني بالتقليدي وهذه من نقاط الضعف التي لأوردها الباحث دالي في دراسته في تحديات ونقاط ضعف التعليم فهي تسبب الملل والارتباك فالاضافة الى أن جودة التعليم الالكتروني لن تصل للتعليم التقليدي دون فرض المعايير المناسبة التي تقومه. وهذا ما ركزت عليه التعليقات التي أوردها الطلبة. نلاحظ أيضا من خلال الملاحظات الاشارة الى افتقاد اللمسة الانسانية وبعض التواصل بين المعلم والمتعلم وهو ما أورده الباحث داوان

كأحد نقاط ضعف هذا التعليم وأكدته عدة دراسات كدراسة (خيذري ودالي, 2021) التي أوصت تدريب وتشجيع المعلمين على الاتصال بالطلبة من خلال الصفحات الإلكترونية والبريد الإلكتروني حيث أن كثير من الطلبة لديهم خدمة الإنترنت في البيوت.

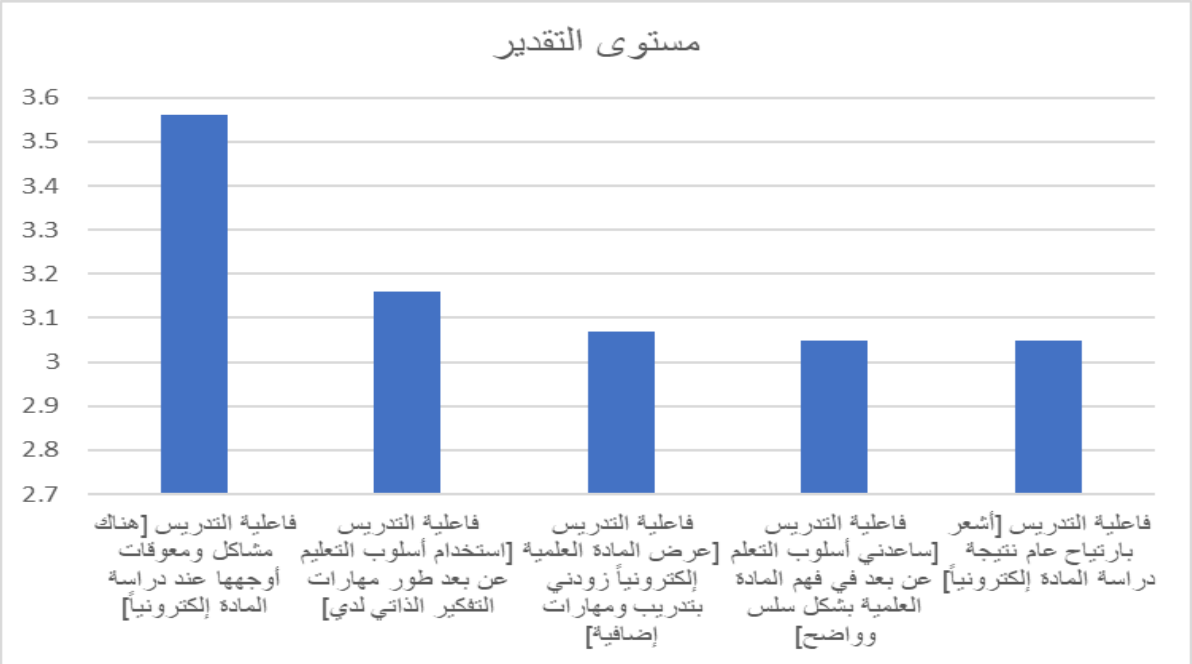
ثالثاً: محور فاعلية التدريس

السؤال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى التقدير
فاعلية التدريس [هناك مشاكل ومعوقات أوجهها عند دراسة المادة إلكترونياً]	3.56	1.37	71%	متوسط

فاعلية التدريس [استخدام أسلوب التعليم عن بعد طور مهارات التفكير الذاتي لدي]	3.16	1.34	63%	متوسط
فاعلية التدريس [عرض المادة العلمية إلكترونياً زودني بتدريب ومهارات إضافية]	3.07	1.38	61%	متوسط
فاعلية التدريس [ساعدني أسلوب التعلم عن بعد في فهم المادة العلمية بشكل سلس وواضح]	3.05	1.4	61%	متوسط
فاعلية التدريس [أشعر بارتياح عام نتيجة دراسة المادة إلكترونياً]	3.05	1.48	61%	متوسط
المحور الكلي	**3.18**		**64%**	**متوسط**

جدول (4)

- تشير النتائج المتعلقة بمحور محور فاعلية التدريس الى ان **(64%)** من الطلبة يؤكدون جودة فاعلية التدريس المستخدمة في التعلم عن بعد، بينما **(36%)** يرون عكس ذلك، وتالياً رسم توضيحي لتلك التقديرات.



بشكل عام يتضح من اجابات الطلبة أن هناك رضى عام عن فاعلية التدريس من تطوير مهارات التفكير لديهم وتزويدهم بمهارات اضافية وتدريب وفهم وارتياح للمادة العلمية

لكن النسبة الأكبر في هذا البند تؤكد على أن هناك مشاكل ومعوقات يواجهها الطلبة عند الدراسة الكترونياً

وتالياً بعض الملاحظات التي أوردها الطلبة,كما جاءت حرفياً, وهي تذكر بعض من مشاكلهم المتعلقة بهذا الجانب:

- *"عدم التركيز في التعليم الالكتروني"*
- *"نمطية اساليب اعطاء الماده تشعرني بعدم القدره ع التركيز الكامل و الاستمرار في المحاضره حتى نهايتها".*
- *لا نستطيع تلقي المعلومات بشكل كامل ومباشر ، ولا أستطيع المشاركة اثناء المحاضرات رغم انني اعلم الإجابات ، وبالنسبه الي الامتحانات لم نأخذ الوقت الكافي للحل رغم معرفة الإجابات*

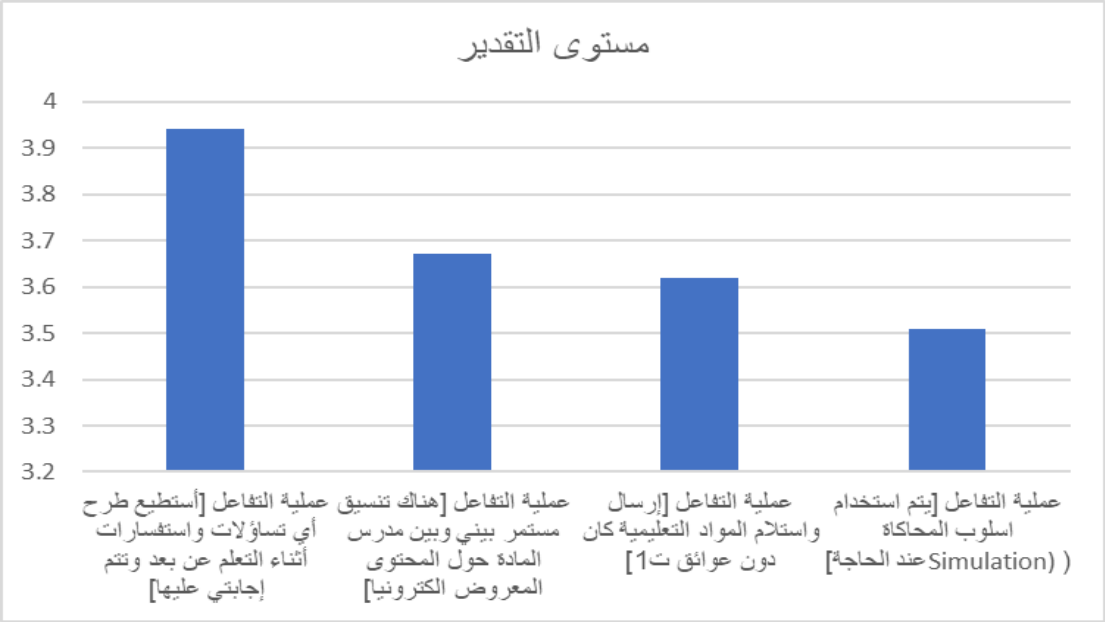
تتفق نتائج بند فاعلية التدريس مع دراسة (د.سحر أبو شخيدم, 2020) التي تناولت فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا التي كشفت أن تقييم عينة الدراسة كان متوسطا, كما أن الملاحظات الطلبة وتقييمهم يؤكد ما توصلت له (Rasmitadila et al,2020) من أن استخدام الانترنت المتواصل في عملية التعلم عن بعد يسبب حالة ذهنية غير مريحة يعاني فيها المرء من أعراض جسدية وعاطفية منهكة وما أورده دراسة (رداوي وخرشي, 2021) التي أشارت الى أن اجراءات الحجر الصحي التي تم اعتمادها أثرت نفسيا على الطلبة وأفقدتهم الرغبة بالدراسة, وكذلك زيادة الإحباط والارتباك التي أوردها (Dahwan,2020) في مواطن ضعف التعليم الالكتروني.

رابعًا: عملية التفاعل

السؤال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى التقدير
عملية التفاعل [أستطيع طرح أي تساؤلات واستفسارات أثناء التعلم عن بعد وتتم إجابتي عليها]	3.94	1.04	79%	مرتفع
عملية التفاعل [هناك تنسيق مستمر بيني وبين مدرس المادة حول المحتوى المعروض الكترونيا]	3.67	1.16	73%	متوسط
عملية التفاعل [إرسال واستلام المواد التعليمية كان دون عوائق ت1]	3.62	1.18	72%	متوسط
عملية التفاعل [يتم استخدام اسلوب المحاكاة (Simulation) عند الحاجة]	3.51	1.17	70%	متوسط
المحور الكلي	**3.68**		**74%**	**مرتفع**

جدول (5)

- تشير النتائج المتعلقة بمحور عملية التفاعل الى ان **(74%)** من الطلبة يؤكدون جودة عملية التفاعل المستخدمة في التعلم عن بعد، بينما **(26%)** يرون عكس ذلك، وتالياً رسم توضيحي لتلك التقديرات.



حيث أجاب الطلبة بتقدير مرتفع بأنهم يستطعون طرح تساؤلاتهم والحصول على الأجوبة أثناء التعلم عن بعد فيما حصل التنسيق بين المدرس والطلبة حول المحتوى وسهولة ارسال واستلام المادة التعليمية بالاضافة الى استخدام أسلوب المحاكاة على نسب 70% فما فوق بتقدير متوسط وفيما يتعلق بهذا الجانب فقد وردت ملاحظة واحدة ذات علاقة به كانت تعليقا من أحد الطلبة,وقد ذكرت في المحور السابق وتضاف هنا لعلاقتها بهذا المحور أيضاً تذكر حرفيا كما جاءت:

- *لا نستطيع تلقي المعلومات بشكل كامل ومباشر ، ولا أستطيع المشاركة اثناء المحاضرات رغم انني اعلم الإجابات ، وبالنسبه الي الامتحانات لم نأخذ الوقت الكافي للحل رغم معرفة الإجابات*

عملية التفاعل بمجملها تقيم بتقدير مرتفع وهو أعلى من التقييم التي حصلت عليه دراسة (د.سحر أبو شخيدم, 2020) وهذا ربما يعزى الى التزام المدرسين باعطاء محاضرات الأون لاين التفاعلية في مواعيدها المحددة ومتابعتهم للطلبة عبر الرسائل والوسائط المختلفة وهذه الآلية تدعمها سياسة الجامعة بالمجمل.

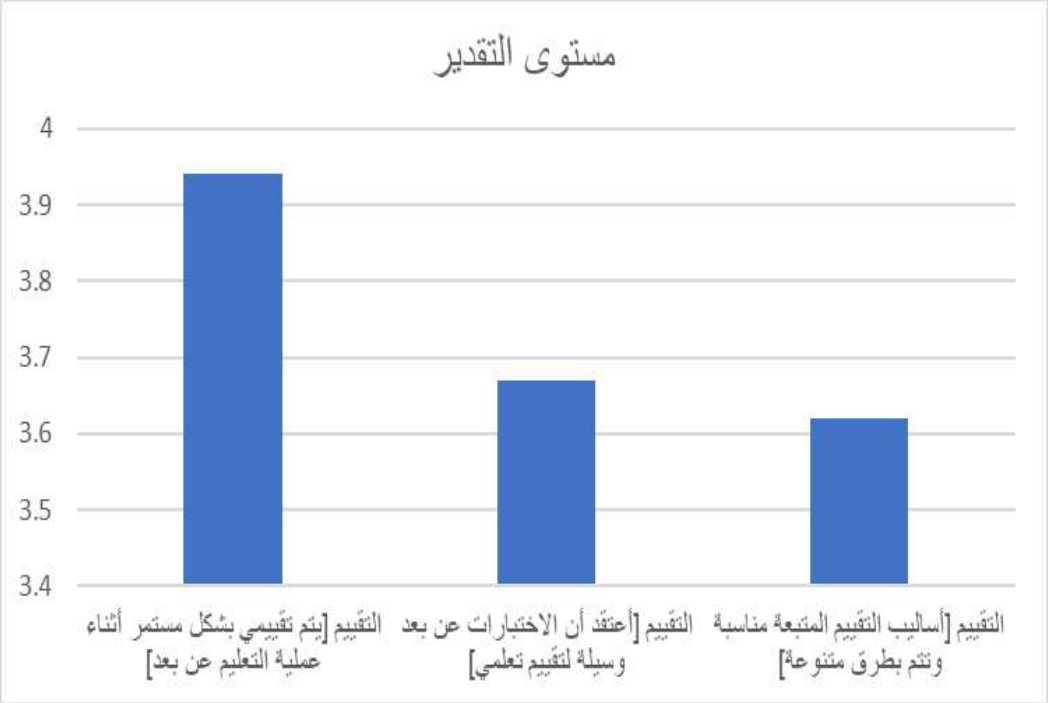
خامسًا: التقييم

السؤال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى التقدير

التقييم [يتم تقييمي بشكل مستمر أثناء عملية التعليم عن بعد]	3.94	1.04	79%	مرتفع
التقييم [أعتقد أن الاختبارات عن بعد وسيلة لتقييم تعلمي]	3.67	1.16	73%	متوسط
التقييم [أساليب التقييم المتبعة مناسبة وتتم بطرق متنوعة]	3.62	1.18	72%	متوسط
المحور الكلي	**3.40**		**68%**	**متوسط**

جدول (6)

- تشير النتائج المتعلقة بمحور التقييم الى ان **(68%)** من الطلبة يؤكدون جودة التقييم المستخدم في التعلم عن بعد، بينما **(32%)** يرون عكس ذلك، وتالياً رسم توضيحي لتلك التقديرات.



حيث يتفق الطلبة بنسبة مرتفعة على أنهم يحصلون على تقييم مستمر بينما تنخفض هذه التقديرات باعتقاداهم أن الاختبارت عن بعد تُقيم تعليمهم وعن مناسبة أساليب المتبعة.
وعن الملاحظات الواردة والمتعلقة بهذا الجانب فقد ذُكر التالي, ونضعه حرفياً كما وصل, حيث يبدي الطلبة وجهة نظرهم فيما يتعلق بمشاكل التقييم الالكتروني

- *"التعليم عن بعد ظلم للطالب المتميز، لا للتعليم عن بعد"*

- *"وانا شخص ما بعرف اجيب علامات بالاون لاين متل غيري لانو ما بفهم ولو كان الامتحان open book بضل التوتر والارتباك سيد الموقف والنت مو متوفر بأريحيه عند الكل انا اكتر من مره ما احضر محاضراتي لانو ما في نت ."*
- *"التعليم عن بعد نظام فاشل وظالم لكثير من الطلبة .. لأن الغالبيّة يلجؤون للغش إلا مَن رحم ربي .. وبالتالي عند نهاية الفصل لا أحدَ ممّن لجأَ للغش يخرجُ بمعلومة مفيدة واحدة، ولكن يخرجون بمعلوماتٍ كثيفة عن أساليب الغش والالتزام بحضور المحاضرات على وقتها صعب أرجو العودة للدوام في الجامعة بأسرع "*
- *وبعض الطلاب تستخدم حيل للغش ويحصلوا علي علامات اكبر من الطلاب الذين يدرسون بجد ويتعبون ويسهرون وبالتالي هنا المساواه بين طالب يغش وطالب لا يغش ظلم ، جميعنا معتادون علي التعليم المباشر حتي نتلقي المعلومات بكل سهوله ونتناقش مع أساتذتنا . وانا اري ان بعصر الطلاب لا يريدون التعليم المباشر لانهم يستطيعون الغش عن طريق التعليم اونلاين ولا يجدون تعب في المذاكرة فما حاجتهم للجامعه ولا التعليم المباشر!! ، هذا لا يساوي بيننا بل يظلمنا ، اتمنيّ من سيادتكم ان تجعلوا الفصل الثاني دوام في الجامعه مع الأخذ بالاحتياطات الصحيه ومراعاة المسافات لانني حتي الان لا اشعر الا بالظلم عندما اعلم ان احدهم لا يذاكر ابدا بل يأشر فقط ويحصل عايز علامات اكثر مني*

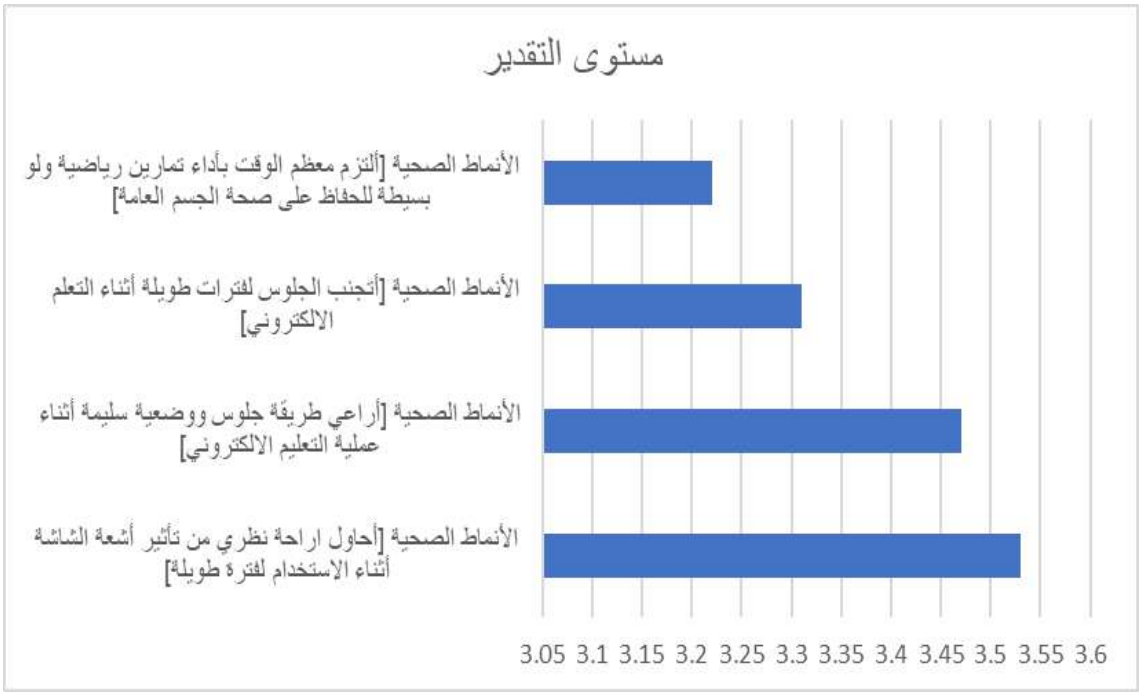
نلاحظ أن محور التقييم حصل على تقدير متوسط بشكل مجمل, ومن الملاحظات التي أرسلها الطلبة نجد أن هناك توافقا مع ما ذكره الباحث داوان (Dahwan,2020) من أن التعلم الالكتروني قد يشجع السلوك غير الجاد لدى الطلاب والمتعلمين وتخلق عدم وأنه يجب أن تكون هناك سياسات واضحة ومعايير تحدد عملية التعليم الالكتروني. وهنا أيضا تأكيد على ما ورد في دراسة (رداوي وخرشي, 2021) من أن المنصات التعليمية التي تم الاعتماد عليها لم تصمم بالطريقة التي تسمح للأستاذ مراقبة وتقييم الطالب, وهذا يفسر شعور الطلبة بالظلم من تقييمهم الكتروني حسب ما ذكرته بعض التعليقات ويكد أيضا على ما وردته الباحثة (العماري,2020) في توصياتها من أن " لابد من مراجعة السياسات التعليمية في المؤسسات الجامعية، والعمل على بلوغ الرؤية المستقبلية لفترة قصيرة الأمد وأخرى طويلة الأمد في اعتماد التعليم الرقمي".

الجزء الثاني: الأنماط و التأثيرات الصحية المرافقة لاستخدام أدوات التعليم الإلكتروني

السؤال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الإجابة الأكثر تكراراً	مستوى التقدير
الأنماط الصحية [أحاول اراحة نظري من تأثير أشعة الشاشة أثناء الاستخدام لفترة طويلة]	3.53	1.31	71%	4	متوسط
الأنماط الصحية [أراعي طريقة جلوس ووضعية سليمة أثناء عملية التعليم الالكتروني]	3.47	1.32	69%	5	متوسط
الأنماط الصحية [أتجنب الجلوس لفترات طويلة أثناء التعلم الالكتروني]	3.31	1.31	66%	3	متوسط
الأنماط الصحية [ألتزم معظم الوقت بأداء تمارين رياضية ولو بسيطة للحفاظ على صحة الجسم العامة]	3.22	1.33	64%	3	متوسط
المحور الكلي	3.38	1.15	68%		**متوسط**

جدول (7)

- تشير النتائج المتعلقة بمحور الأنماط الصحية الى ان **(68%)** من الطلبة يؤكدون جودة الأنماط الصحية المستخدمة في التعلم عن بعد، بينما **(32%)** يرون عكس ذلك، وتالياً رسم توضيحي لتلك التقديرات.



حيث يحرص طلبة جامعة العقبة بتقدير متوسط على بعض الأنماط والسلوكيات الصحية المتعلقة بتخفيف تأثير أدوات التعلم الالكتروني ذُكرعنها في هذا البحث: اراحة النظر من تأثير الشاشات وهو ما حصل على النسبة الأعلى, ووضعية الجلوس السليمة,وتجنب الفترات الطويلة وأداء التمارين الرياضية.
وردت ملاحظتان متعلقتان بهذا الجانب نذكرهما حرفياً كما وصلتا

- *"سبب إلي تأثيرات صحية من ناحية الاشعة من الصبح محاضرات الى الساعة ٣ و بعدين بدك ترجع تدرس اقل اشي ٣ ساعات يعني فترة كبيرة امام الجهاز و نفس القعدة"*
- *.. كما أنّ التعليم عن بُعد مُضرّ للصحة بشكل كبير..*

على الرغم من أن معظم الدراسات ركزت على الأثر النفسي للتعليم الالكتروني من الشعور بالملل والضجر والاحباط وفقدان الرغبة بالتعلم وعدم تنظيم الوقت وهو ما ذكر تلقائيا عبر المحاور السابقة الا أن الأثر الفيزيائي الذي تناوله هذا المحور حصل على تقدير متوسط ومن التعليقات التي أضافها الطلبة في هذا الجانب نجد اتفاقا مع ما ذكرته الكاتبة (Rasmitadila et al,2020) في دراستها.

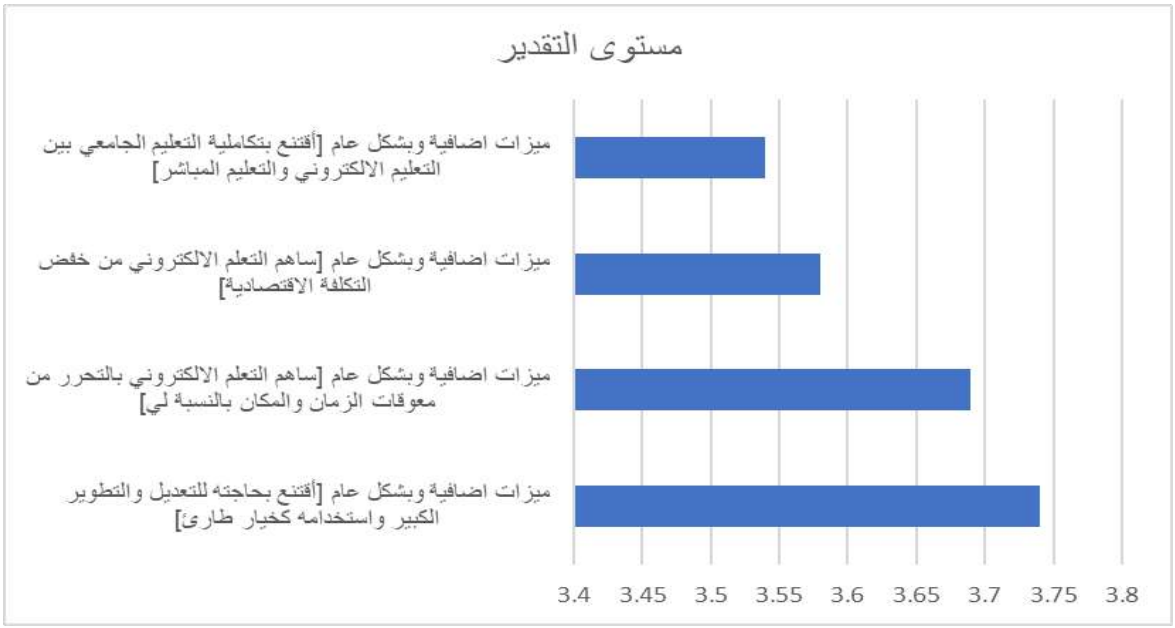
الجزء الثالث: ميزات اضافية للتعليم الالكتروني والتقييمه العام له حالياً وتطلعات المستقبل

السؤال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى التقدير
ميزات اضافية وبشكل عام [أقتنع بحاجته للتعديل والتطوير الكبير واستخدامه كخيار طارئ]	3.74	1.26	75%	مرتفع
ميزات اضافية وبشكل عام [ساهم التعلم الالكتروني بالتحرر من معوقات الزمان والمكان بالنسبة لي]	3.69	1.4	74%	مرتفع
ميزات اضافية وبشكل عام [ساهم التعلم الالكتروني من خفض التكلفة الاقتصادية]	3.58	1.39	72%	متوسط
ميزات اضافية وبشكل عام [أقتنع بتكاملية التعليم الجامعي بين التعليم الالكتروني والتعليم المباشر]	3.54	1.36	71%	متوسط
ميزات اضافية وبشكل عام [أقتنع بكفاءته ليكون مستقبل للتعليم الجامعي]	3.02	1.54	60%	متوسط

المحور الكلي	**3.51**	**1.10**	**70%**	**متوسط**

جدول (8)

- تشير النتائج المتعلقة بمحور ميزات اضافية الى ان **(70%)** من الطلبة يؤكدون مرافقة ميزات اضافية للتعلم عن بعد، بينما **(30%)** يرون عكس ذلك، وتالياً رسم توضيحي لتلك التقديرات.



حيث حاز بند التحرر من معوقات الزمان والمكان على تقدير مرتفع من عينة طلبة الجامعة الا أن النسبة الأكبر في هذا المحور كانت لبند الحاجة لتعديل وتطوير نظام التعليم الالكتروني الحالي

وفيما يتعلق بميزة خفض التكلفة الاقتصادية فقد حازت على تقدير متوسط بنسبة 72%

كما أن نسبة من يتفقون على تكاملية التعليم الجامعي بين التعليم الالكتروني والوجاهي هو 71%

وفيما يلي نذكر الملاحظات الواردة من الطلبة والمتعلقة بهذا البند حيث يتم تقسيمها الى جزأين ؛الجزء الأول:عن ملاحظاتهم بالمزايا المرافقة للتعليم الالكتروني ,الجزء الثاني : رأيهم العام بنظام التعليم الالكتروني عن بعد بشكل عام حيث نال هذا الجزء على أعلى نسب من ملاحظات الطلبة يبدون رأيهم فيه ويوصلون رسائلهم المتعلقة بهذا الشأن,تُذكر حرفياً كما جاءت منهم:

الجزء الأول: ملاحظات المزايا المرافقة للتعليم الالكتروني:

- *"بالنسبة للطالب بدفع التكاليف الجامعية لم يتغير شئ اقتصاديا فهو دفع كامل المبلغ وكأنه يدرس وجاهي وهذا احكتار وسرقة للطالب"*
- *"تجربه ناجحه التعليم عن بعد أتاح لي الرجوع للمحاضرات لسماعها مره اخري واني اركز وافهمها جيدا"*
- *ونأتي لنقطة الماديات : ف انا لا اري اي توفير اقتصادي ، لانني ادفع فاتوره الإنترنت ثلاث مرات شهريا واطبع محاضرات يومياً وذلك لا يمثل فرقا . شكراً لسيادتكم".*

الجزء الثاني: ملاحظات المتعلقة بنظام التعليم الالكتروني عن بعد بشكل عام:

- *"اسوء شي حصل هو التعليم الإلكتروني غير عادل وغير مفهوم المواد تراكمت عليا لا قادر ادرس القديم و لا قادر اركز بالمحاضرات و لا احل واجبات ولا كويزات صرت اجيب علامات عمري ما توقعت اوصل لهالسوء من العلامات بالمقابل في طلاب بدون دراسة وتعب قاعده بتقلل بالامتحانات مو مهم العلامة بدنا نفهم على الاقل شو عم نوخد تخصصنا في أرواح ناس مش هين الله يفرجها و يعديها على خير"*
- *"كان للتعليم الوجاهي الاثر الايجابي على ادائي الدراسي و النفسي ، حيث كان اليوم مليء بالنشاط ابتداءًا من الصباح و الخروج للجامعة و التواصل مع الزملاء و اخذ بعض المواد العملية التي كانت تشعرني بالانجاز .. وصولاً الى الوضع الحالي حيث اصبح كل شيء الكتروني من تواصل و تعليم و مواجهة الصعوبات من مشاكل الانترنت و تلقي المعلومة بشكل واضح و اخيرًا العامل النفسي الذي تضرر كثيرًا في هذه التجربة (التعليم عن بعد). وقت الاختيار قليل امتحانات ون واي"*
- *"التعليم عن بعد عمره ما هيكون زي التعليم الجامعي"*
- *"التحقنا بالجامعة لنجتمع "*
- *"هدف الجامعة أسمى من مجرد سرد جمل ومعلومات"*
- *"ما يجب الاستفادة منه بالجامعة هو:*
  - *تطوير الشخص عمليا*
  - *أن يصبح شخصا اجتماعيا قادرا على مواجهة العالم عند العمل*
  - *ثم اخذ المعلومات عن التخصص*

"((!اليوم ما الذي نستفيده من الجامعات؟))

النقطة الثالثة وهي ما يستطيع أي شخص الحصول عليه من محركات البحث اينما كان ومهما كان

٨٨٨لمن يملك الصوت هنا –عزيزي– لقد تجاهلتم ميزات الجامعة وحرمتم جيلا من أن يحظى بذلك الزخم من الخبرة،هل هذا عادل وصحيح برأيكم!؟ ٨٨٨"

- *"بدنا الفصل الجاي بالجامعه ارجووكم، الواحد صار ما بتهمه العلامه قد ما بيهمه يكون فاهم، وشكرا الكم"*

- *"الاون لاين تعطيل للمخ"*
- *"أجيال ما تعلمت غير كيف تدور عالاجابه ولو دارسه.*
- *التعليم عن بعد وسيله بنضحك ع حالنا اذا قلنا ناجحه احنا بنضييع لا بيت بطريقه فعاله وناجحه للتعلم ترقبوا أجيال فاشله اذا ضل الوضع هيك "*
- *"التعليم بالجامعه افضل بكثير من التعليم عن بعد"*
- *اتمني ان يكون التعليم في الجامعه لان النظام الالكتروانى يظلم كثير من الطلاب بسب وقف السستم ضعف النت عدم القدره علي تسليم او مشاهده المحاضره بسب عطل فني و في الامتحانات واخرون ياخذون حق ليس لهم بسب الغش"*
- *"اولاً التعليم اونلاين حاجة روتينة مملة مفيش كسر حاجز ل الروتين . ده غير وجود بعض الصعوبة ف الفهم ف التعليم داخل الجامعة افضل بكتير فهو مباشر ويساعد ع التحفيز بين الطلاب وبعضهم لكن الاونلاين لا يساعد ع ذلك ده غير وجود اوقات مشاكل ف الانترنت تسبب ف عدم اجراء الامتحانات بشكل كافي وهذا خارج عن ارداه الطالب ف توفير ذلك لانها مسألة غير متحكم فيها نرجو هذة التجربة لم تتكرر ويكون الترم التاني تعليم داخل الجامعة حتي اذا كان متقسم بين جامعة واونلاين بس لازم تعليم مباشر داخل الجامعة وممكن نأخذ الاجراءات للبعد عن الاختلاطات بأنه تقسيم الشعب ع ايام ويكون التعليم متقسم بين التعليم داخل الحرم الجامعي ويكون اونلاين بعض الايام للحافظ علي البعض"*
- *التعليم الإلكتروني أسوء تعليم يمر علي تاريخ البشرية.*
- *"استخدامه فقط في حالة الطوارئ"*

حاز التقييم العام للتعليم الجامعي عن بعد بتقدير متوسط ونجد من خلال التعليقات المرافقة وترتيب النسب المئوية الى أن عينة الدراسة يعتقدون بحاجته الكبيرة للتعديل والتحسين وأن يتم استخدامه كوضع طارئ ولا يرون فيه مستقبلا للتعليم الجامعي بوضعه الحالي بل بامكانية مزاوجته مع التعليم التقليدي وهذا ما يخالف دراسة باسيليا وكفافادز (Basilaia& Kvavadze ,2020) ويتفق مع دراسة (د.سحر أبو شخيدم, 2020).

ولعل من أهداف التعليم الالكتروني التحرر من معوقات الزمان والمكان وهو ما أكده الطلبة بتقدير مرتفع , الا أن ميزة خفض التكلفة الاقتصادية كانت بتقدير متوسط ونجد من تعليقات الطلبة أن هذه الميزة لم يحظوا بها خلال هذه التجربة وهذا يتفق مع دراسة داوان (Dahwan,2020) و تؤكده الكاتبة (العماري,2020) في دراستها بضرورة "إيجاد حلول للتكلفة الباهظة للاشتراك في الشبكات في ظل تراجع نمو الاقتصاد عالميا الذي يجعل الأسر ذات الدخل اليومي أو الدخل المحدود تقف عاجزة عن تحمل الأعباء المالية التي يتطلبها التعليم الإلكتروني" .

ملخص النتائج

يشير الجدول التالي الى ملخص استجابات الطلبة على جميع محاور الاستبانة والمتعلقة **بتقييم التعليم الالكتروني بجامعة العقبة للتكنولوجيا من وجهة نظر الطلبة** على النحو الاتي- **مرتبه تنازليا**- :

المحور	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى التقدير
عملية التفاعل	3.68	1.02471	74%	مرتفع
ميزات اضافية	3.51	1.09684	70%	متوسط
التقنيات	3.44	1.04010	69%	متوسط
التقييم	3.40	1.15102	68%	متوسط
الانماط الصحية	3.38	1.15073	68%	متوسط
المحتوى الالكتروني	3.34	1.20937	67%	متوسط
فاعلية التدريس	3.18	1.06136	64%	متوسط
التقدير الكلي	3.42	.97960	68%	**متوسط**

جدول (9)

- من خلال النتائج الواردة في الجدول أعلاه، تشير تقديرات طلبة جامعة العقبة للعلوم والتكنولوجيا الى ان التعليم الالكتروني في الجامعة جيد وبدرجة متوسطه، وذلك بنسبة **(68%)**.

- ومن خلال نتائج الاستجابات على المحاور، يمكن الاستنتاج بأن:

1) يرى طلبة جامعة العقبة للعلوم والتكنولوجيا ان عملية التفاعل في التعليم الالكتروني ذات مستوى مرتفع، وذلك بنسبة **(74%)**.
2) أشار طلبة جامعة العقبة للعلوم والتكنولوجيا الى ان التعليم الالكتروني في الجامعة يحتاج للتعديل والتطوير المستمر على الرغم من رافقته ميزات إضافية (كخفض التكلفة الاقتصادية والتحرر من معوقات الزمان والمكان ...)، وذلك بنسبة **(70%)**.

3) اشارت تقديرات طلبة جامعة العقبة للعلوم والتكنولوجيا الى ان التقنيات المستخدمة في التعليم الالكتروني ذات جودة متوسطة، وذلك بنسبة **(69%)**.
4) يرى طلبة جامعة العقبة للعلوم والتكنولوجيا ان عملية التقييم في التعليم الالكتروني تناسبهم بدرجة متوسطة، وذلك بنسبة **(68%)**.
5) يُقيم طلبة جامعة العقبة للعلوم والتكنولوجيا الأنماط الصحية المتبعة من قبلهم والمرافقة لاستخدام أدوات التعليم الإلكتروني بدرجة متوسطة، وذلك بنسبة **(68%)**.
6) تشير تقديرات طلبة جامعة العقبة للعلوم والتكنولوجيا الى ان المحتوى الالكتروني جيد بدرجة متوسطه، وذلك بنسبة **(67%)**.
7) واخيراً، تشير تقديرات طلبة جامعة العقبة للعلوم والتكنولوجيا الى ان فاعلية التدريس متوسطه، وذلك بنسبة **(64%)**.

وبالتالي **يقيم الطلبة تجربة التعليم الالكتروني في جامعة العقبة للتكنولوجيا حسب هذه الدرسة بتقدير درجة متوسطة ونسبة مئوية عامة هي 68%** شأنها كأي تجربة ترافقها الايجابيات والتحديات,والتي يمكن استنتاجها بالنظر الى النسب المئوية التي حصلت على بنود المحور.

وبالتالي فإن **أبرز نقاط التفوق تجربة التعليم الالكتروني في جامعة العقبة كما أشار اليها الطلبة** تنازليا من أعلى نسبة الى الأقل هي:

- سهولة ويسر الحصول على المعلومات
- طرح التساؤلات والاستفسارات
- التقييم بشكل مستمر
- توفير المعلومات والارشادات بشكل مستمر
- المساعدة الفنية
- اشتمال المادة التعليمية المقدمة الكترونياُ على التمارين والواجبات

وفيما يتعلق **بأبرز المعيقات التي واجهتها تجربة الطلبة مع التعليم الالكتروني** فيمكن ذكرها بدءا من البنود التي حصلت على الأقل النسب المئوية أولاً:

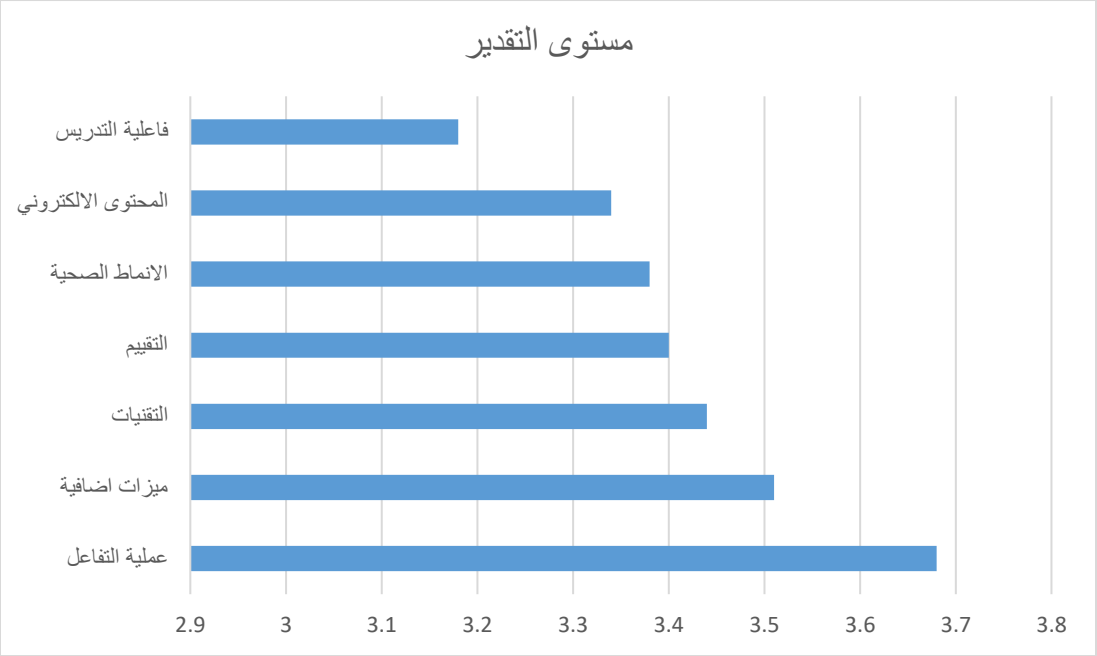
- المشاكل التقنية وأهمها المتعلقة بسرعة الانترنت وخدماته ومشاكل الاتصال
- عدم مساواة المعلومات التي يتم الحصول عليها الكترونياُ بالطريقة التقليدية
- معيقات متعلقة بفاعلية التدريس: من الارتياح العام واكتساب المهارات الجديدة او تطويرها
- معيقات تكررت بالملاحظات الواردة فيما يتعلق بضبط ومراقبة عملية التقييم وعدلها

أما عن **تطلعات الطلبة لمستقبل التعليم الالكتروني** فيمكن تلخيصه ب:

(حاجة النظام الالكتروني الحالي للتعديل والتطوير واستخدامه كخيار طارئ).

وفي **جانب التأثير الصحي المرافق لاستخدام أدوات التعليم الالكتروني** فيقيم طلبة جامعة العقبة للتكنولوجيا سلوكياتهم وممارساتهم الصحية المتعلقة بالجوانب المذكورة ضمن هذه الدراسة بدرجة متوسطة.

والرسم البياني ادناه يبين تباين التقديرات لجميع المحاور:



التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة يُوصى بالنقاط التالية:

- عملية تقييم التعليم الالكتروني ومراقبة نتاجاته ومخرجاته يجب أن تكون عملية مستمرة.
- العمل على تحسين خدمات الانترنت والبنية التحتية للتعليم الالكتروني وايجاد التسهيلات لتمكين الطلبة من الحصول على خدمات الشبكة العنكبوتية بكفاءة أكبر
- الحرص على اكساب الطلبة المهارات والتدريبات التكنولوجية والفنية الملائمة هم وأعضاء هيئة التدريس على حد سواء
- تطوير مهارات وكفاءات وامكانات أعضاء هيئة التدريس بتزويدهم بالتدريب المناسب لما هو متاح من برامج وتكنولوجيا تساعدتهم على تطوير المحتوى الالكتروني وتوفير الحوافز التشجيعية المناسبة للمتميزين منهم لما له من أثر وانعكاس على الطلبة وحصولهم على محتوى أفضل
- حاجة التعليم الالكتروني لفرض الضوابط والاجراءات ليصبح أكثر كفاءة وعدلا

- التوعية بالأنماط الصحية المناسبة أثناء استخدام أدوات التعليم الالكتروني لتقليل الآثار الجانبية الناتج عنه واجراء الدراسات الكافية بخصوص هذا الموضوع

المراجع:

أبوشخيدم,د.سحر سالم, خولة عواد,شهد خليلة,عبدالله العمد, نور شديد. 2020. فاعلية التعليم الالكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة خضوري, المجلة العربية للنشر العلمي, العدد الواحد والعشرون. https://www.ajsp.net/research/%D9%81%D8%A7%D8%B9%D9%84%D9%8A%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%20%D8%A7%D9%84%D8%A5%D9%84%D9%83%D8%AA%D8%B1%D9%88%D9%86%D9%8A%20%D9%81%D9%8A%20%D8%B8%D9%84%20%D8%A7%D9%86%D8%AA%D8%B4%D8%A7%D8%B1%20%D9%81%D9%8A%D8%B1%D9%88%D8%B3%20%D9%83%D9%88%D8%B1%D9%88%D9%86%D8%A7.pdf

جامعة العقبة للتكنولوجيا الأردنية.2021. http://www.aut.edu.jo/en

http://aut.edu.jo/ar/centers/about

جمال بن مطر بن يوسف السالمي. (2020). التعليم الإلكتروني في دراسات المعلومات: تقييم تجربة قسم دراسات المعلومات بجامعة السلطان قابوس.9 ,(2)*2020*, *Journal of Information Studies & Technology (JIS&T)* .

حنتولي, تغريد.(2016). واقع التعليم الالكتروني في جامعة النجاح الوطنية ودوره في تحقيق التفاعل بين المتعلمين من وجهة نظر طلبة كلية الدراسات العليا برامج كلية التربية وأعضاء الهيئة التدريسية.رسالة ماجستير.

الخطيب، لطفي. (2012). حوافز ومعيقات استخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة العربية المفتوحة. مؤتة للبحوث والدراسات – العلوم الإنسانية والاجتماعية – الأردن، مج 27، ع 2

خيذري, محمد الأمين, دالي, خالد علاء الدين, د. سليماني & ,نور الدين .(2021) .*معوقات التعليم عن بعد في ضل جائحة كورونا من وجهة نظر طلبة قسم التربية البدنية لجامعة المسيلة* .(Doctoral dissertation)

رداوي, خرشي, عثمان, د. سليماني & ,نور الدين .(2021) .*واقع التعليم الجامعي عن بعد في ظل جائحة (كورونا) من وجهة نظر طلبة قسم التربية البدنية معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية لجامعة المسيلة* .(Doctoral dissertation)

عماري, هدى. (2020). التعليم الالكتروني في انتشار ظل جائحة كورونا– المنجزات والتحديات. دراسة وصفية تحليلية لمنصة التعليم عن بعد قسم اللغة العربية وآدابها جامعة بورداس.

رضا عبد البديع & ,السيد عطية. (2017). تصور مقترح لتطبيقات التعليم الالكتروني في مؤسسات التعليم العالي العربية في ضوء الاتجاهات العالمية.

الزاحي حليمة & ,بن السبتي عبد المالك .(2012) .*التعليم الإلكتروني بالجامعة الجزائرية مقومات التجسيد و عوائق التطبيق* ,Doctoral dissertation)جامعة منتوري قسنطينة.(

الطيطي, خضر مصباح. (2008). التعليم الإلكتروني من منظور تجاري و فني و إداري, د ار الحامد للنشر والتوزيع, عمان.

عوض, أ. د. حسني, العبد, د. سعاد, عفونة, د. نهى & ... ,د. زاهر. (2016). تقويم مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة.

مصطفى, فهيم .2006. مدرسة المستقبل ومجالات التعليم عن بعد, دار الفكر العربي، عمان.

Aljarrah, F. S. F. (2020). The reality of e-learning in the distance learning program in light of the emerging Corona pandemic" Covid-19" from the viewpoint of students in Jordan between theory and practice: واقع التعلم الإلكتروني في برنامج التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا المستجد" كوفيد 19" من وجهة نظر الطلبة في الأردن بين النظرية والتطبيق .*مجلة العلوم التربوية و النفسية* ,*4*(44), 113-101.

المراجع الأجنبية:

Allen, I. E., & Seaman, J. (2011). *Going the distance: Online education in the United States, 2011*. Sloan Consortium. PO Box 1238, Newburyport, MA 01950.

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.

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). http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1263561.pdf

Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, *49*(1), 5-22. https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0047239520934018

Geith, C. (2012). The Seven Futures of American Education: Improving Learning & Teaching in a Screen-Captured World-a book review. *e-mentor*, *47*(5), 88-90.

Kentnor, H. E. (2015). Distance education and the evolution of online learning in the United States; curriculum and teaching dialogue. *Information Age Publishing, Charlotte*, 17(1/2), 21–34.

Nguyen, T. (2015). The effectiveness of online learning: Beyond no significant difference and future horizons. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, *11*(2), 309-319.

Yacci, M. (2000). Interactivity demystified: A structural definition for distance education and intelligent computer-based instruction. *Educational Technology*, *40*(4), 5-16.

Yulia, H. (2020). Online learning to prevent the spread of pandemic corona virus in Indonesia. *ETERNAL (English Teaching Journal)*, *11*(1)

"درجة امتلاك معلمي الرياضيات في لواء الشوبك لكفايات تصميم الاختبار الإلكتروني في ضوء متطلبات التعليم عن بعد"

أسامة سليمان أحمد ملكاوي

omalkawi32@yahoo.com

وزارة التربية والتعليم (الأردن)

الملخص

هدفت الدراسة الكشف عن درجة امتلاك معلمي الرياضيات في لواء الشوبك لكفايات تصميم الاختبار الإلكتروني في ضوء متطلبات التعليم عن بعد، وتكونت عينة الدراسة من (45) معلمًا ومعلمة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانة تكونت من (25) فقرة، وتم التحقق من صدقها وثباتها، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك المعلمين لكفايات تصميم الاختبار الإلكتروني في ضوء متطلبات التعليم عن بعد جاءت مرتفعة، كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في استجابات المعلمين على فقرات أداة الدراسة، تعزى لمتغيرات (الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية)، توصي الدراسة بضرورة توفير برمجيات خاصة بتصميم الاختبارات الإلكترونية لمبحث الرياضيات، وتدريب المعلمين على استخدامها في بيئة إلكترونية آمنة.

الكلمات المفتاحية: كفايات، الاختبار الإلكتروني، الشوبك، التعليم عن بعد.

Abstract

The study aimed to reveal the degree to which mathematics teachers in Al-Shobak Area possess the competencies of electronic test design in light of the requirements of distance education. The study sample consisted of (45) male and female teachers; To achieve the objectives of the study, a questionnaire-included (25) items- has been consisted, its validity and reliability were verified. The results of the study showed that the degree of teachers' possession of the competencies of electronic test design is high, also revealed that there were no statistical significant differences at the significance level ($\alpha \geq 0.05$) in the teachers' responses, due to the variables (gender, educational qualification and teaching experience), the study recommends the necessity of providing special software for designing electronic tests for mathematics, and training teachers to use it in a safe electronic environment.

Key words: Competencies, electronic test, Shobak, distance education

خلفية الدراسة:

يُعَد التقويم المدرسي إحدى أهم مقومات العملية التربوية، إذ أنه يشكل عنصرًا أساسيًا في الحكم على مدى صلاحية الخطط والسياسات التي تنظم العملية التعليمية والتربوية (علام، 2014)، ولضمان تحقق الأهداف التربوية؛ فإنه ينبغي أن تكون هنالك عملية تقويم ومراجعة مستمرة للمنهاج- باعتباره يمثل رؤية ورسالة الدولة -ضمن أفضل المعايير وأعلاها جودة (الزبون، 2013)، وتعتبر الاختبارات المدرسية أحد أدوات التقويم التربوي التي يمكن أن تقيس مدى ما تحقق من نتاجات وأهداف تعليمية بشكل صادق وموثوق إذا ما أعدت بشكل جيد (عودة، 2010)، بالإضافة إلى أنها قد تعمل كمساعد ودليل في تحسين كفاءة وقدرات المدرسين (Kumar,2019).

وتعتبر الاختبارات التحصيلية من أهم وأكثر أنواع الاختبارات المدرسية شيوعًا في الكشف عن درجة تحقق عينة من النواتج التعليمية المتضمنة في محتوى مادة معينة، وفي تحديد مدى إمكانية انتقال المتعلمين إلى مستويات تعليمية لاحقة (محمود، 2004)، كما أنها تعتبر طريقة منظمة لقياس التعلم الذي نتج عن الخبرة المتضمنة في مواقف تعلمية مضبوطة (Brown,1978)، وتهدف لمعرفة مدى تحصيل الطلبة في مبحث دراسي معين قد تم تدريسه بشكل مسبق وبصورة رسمية، عن طريق استجابتهم للفقرات المتضمنة فيه، والتي تغطي محتوى ذلك المبحث (أبو مغلي وسلامة،2010).

ويرى المهتمون في القياس والتقويم المدرسي أن الاختبارات التحصيلية قد تسهم إلى حد كبير في مساعدة المعلم في وضع الخطط وتحديد الاستراتيجيات التي سيستخدمها في الفصول الدراسية (الفرجات، 2010) كما أن نتائجها قد تعمل على تعزيز سلوك المتعلمين ورفع مستوى إتقانهم لما تعلموه (ساعد، وبن عامر، 2017)، وزيادة دافعيتهم للتعلم من خلال التغذية الراجعة التي توفرها (Ediger,2000)، بالإضافة إلى دورها في التعرف على مدى فعالية مصادر التعلم المختلفة مثل الكتاب المدرسي وشبكة الانترنت في تحقيق أهداف التعلم والتعليم (الكبيسي، 2007).

إن عملية إعداد وبناء فقرات الاختبار التحصيلي لا بد أن تتحقق فيها معايير الدقة والشمول والاتساق والصدق والموضوعية (الأمير، 2016)؛ حتى تزيد إمكانية الحكم على مدى تحقق أهداف العملية التعليمية التعلمية(درويش، 2009)، خاصة في ضوء تنوع الطرائق الحديثة التي تقدم بها المواد التعليمية، والناتج من توظيف تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في التعليم بشكل واسع في الألفية الثالثة (ملكاوي، والرصاعي، 2020)، واستخدام العديد من المؤسسات التعليمية في العقود الأخيرة لأنواع جديدة من التعليم، تعتمد على أدوات تكنولوجية حديثة، مثل التعليم عن بعد (Bates, 2005).

لقد أصبح التعليم عن بعد في العقود الأخيرة يلعب دورًا ملموسًا في زيادة فرص التواصل بين المعلمين والطلبة بطريقة منتظمة وعالية المرونة وتحاكي الحصص المدرسية الاعتيادية (القحطان، 2010)، وقد رافق هذا النوع من التعليم، استحداث برامج وأدوات إلكترونية تعنى بتطبيق الجانب النظري الحديث من القياس التربوي، الأمر الذي أدى إلى ظهور مفهوم الاختبار الالكتروني (عودة وعبيدات، 2013)، والذي عرفه إسماعيل (2009) بأنه عملية قياس أداء المتعلم باستخدام أساليب إلكترونية؛ من أجل التعرف على درجة ما اكتسب من مكونات المعرفة التي درسها، فيما عرفه عبد الحميد (2005) بأنه عملية منتظمة ومستمرة تسعى لتقييم المتعلمين عن بعد عن طريق الإنترنت.

يكتسب الاختبار الإلكتروني أهميته من خلال دوره كأداة مهمة لغايات القياس والتقويم التربوي بشكل عام (بدوي، 2014)، بالإضافة إلى دوره في تقويم وتعديل مسار التعليم عن بعد، وجعل نظامه أكثر ترابطاً، حيث أن الاختبارات الإلكترونية تشكل دافعًا قويًا لتشخيص مستوى التعلم الإلكتروني للطلبة، والوقوف على استعداداتهم، وتقديم التغذية الراجعة الفورية لجميع عناصر العملية التعليمية (زيتون، 2005)، والاختبار الإلكتروني ما هو إلا نسخة تتطابق مع الاختبار التقليدي الورقي، ولكن يؤديه الطالب حاسوبياً، من خلال قراءة فقراته عن طريق الشاشة، والاجابة عليها باستخدام أدوات الإدخال الحاسوبية المختلفة (Yazdi & Zandkarimi, 2013).

إن الاختبارات الإلكترونية- إذا ما أعدت بشكل جيد- من الممكن أن يسهم استخدامها في تحسين عملية التعلم والتعليم من خلال الميزات التي قد تتفوق بها على الاختبارات التقليدية (علي، 2020)، حيث أنها قد تزيد من مستوى الفاعلية والسرعة عند تصحيحه وتطبيقه في تقديم التغذية الراجعة للطلبة ،وتشخيص التعلم السابق لديهم ،وقياس المستويات المختلفة لقدرات الطلبة (Sheuermann & Pereira, 2008)، كما أنها من الممكن أن تتمتع بدرجة عالية من الشمولية والصدق والثبات والموضوعية والمرونة في التطبيق، والابتعاد عن النمطية في إعدادها وتصحيحها (البلوي، 2013)، بالإضافة إلى أنها تتطلب وقتًا وجهدًا أقل في الإعداد واستخراج النتائج وتحليلها واتخاذ القرارات المناسبة التي تعتمد على نتائجها (الخزي، 2010).

ورغم الميزات التي يقدمها استخدام الاختبارات الإلكترونية، إلا أنه تبقى هنالك بعض الصعوبات التي قد تعيق من استخدامه في تقويم تعلم الطلبة (التودري، 2004)، منها ما يتعلق بمدى صلاحية أجهزة وأدوات التكنولوجيا وشبكات الاتصال اللازمة لضمان تنفيذ الاختبار المدرسي في الوقت المحدد وبشكل آمن، بعيدًا عن الاختراقات الإلكترونية (Bridgeman, 2009)، بالإضافة إلى صعوبات بشرية تتمثل في تدني مستوى مهارات الطلبة في التعامل مع هذه الاختبارات، وضعف ضبط محاولات الغش فيها، وغياب وعي بعض المعلمين تجاه أهمية الاختبارات الإلكترونية، وضعف كفاياتهم في تصميمها قد يعوق من استخدامها (جبر، 2011).

ويحدد عزمي (2008) إجراءات تصميم الاختبار الإلكتروني وإنتاجه بمراحل وخطوات تبدأ بمرحلة التحليل والتي تتمثل بخطوات تحديد الهدف من الاختبار، وتحديد المحتوى المراد اختباره وتحليله وفقاً لجدول المواصفات، وتحديد خصائص المفحوصين، بالإضافة إلى الوقوف على الواقع التكنولوجي للمدرسة التي يعمل فيها المعلم، وتتبعها مرحلة التصميم حيث تشتمل على كتابة أسئلة الاختبار، وتحديد الشكل ونمط الإجابة لكل سؤال وأساليب تصحيحها والتغذية الراجعة لها، وتحديد زمن الاختبار وتعليماته، واختيار الوسائط المتعددة، وتليها مرحلة إنتاج الاختبار، ويتم فيها تحديد البرامج المستخدمة في تأليف الاختبار، وتجريبها بشكل مبدئي، ثم التأكد من فعاليتها وتوثيقها، ثم تأتي مرحلة التوزيع والنشر الإلكتروني، ويتم فيها نشر الاختبار على الشبكة المحلية أو شبكة الإنترنت أو الأقراص والأسطوانات الرقمية، وتوزيعه بما يتناسب مع أماكن تواجد الطلبة وتأتي بعدها مرحلة التطبيق، وتتضمن تجريب الاختبار على عينة من الطلبة، وجمع البيانات المتعلقة به، وعرض النتائج إلكترونياً للطلبة، وتعد مرحلة التقويم المرحلة الأخيرة، وفيها يقرر المعلم مدى صلاحية المحيط الإلكتروني لإجراء الاختبار، وكيفية توصيله ونقله، ومدى القدرة في الحفاظ على سريته.

إن تدريس مكونات المعرفة الرياضية بشكل فعال، يتطلب معلمًا لديه القدرة على التعامل بمسؤولية وكفاءة عالية مع المواقف التعليمية المختلفة(Graham & Fennel, 2001)، والرياضيات المدرسية ترتبط بمستحدثات التكنولوجيا ارتباطًا وثيقًا (Bulut,Akcakin,Kaya&Akcakin, 2016)، وتعليمها عن بعد، قد يوفر للمعلمين طرقاً بديلة وسريعة في تحقيق أهداف التعلم المنشودة (Potter&Naidoo, 2012)، حيث يعتبر معلم الرياضيات فيه ركنًا أساسيًا في تحديد الاستراتيجيات التي سيتعامل بها على المنصات التعليمية التي تعتمد التكنولوجيا في عملها؛ وتساعد في التغلب على أية صعوبات قد تعيق استمرارية التعلم (NCTM, 2012).

إن الدراسات التي تناولت موضوع هذه الدراسة بشكل مباشر قد تكاد تكون شحيحة، إلا أن هنالك بعض الدراسات قد تطرقت بشكل غير مباشر إلى بعض الجوانب المتعلقة بكفايات تصميم الاختبارات الإلكترونية، وفيما يلي عرضاً لها مرتبةً من الأقدم إلى الأحدث، كما يأتي:

هدفت دراسة بني خلف وبني دومي (2009)، التعرف على مستوى امتلاك معلمي العلوم لمهارات التعليم الإلكتروني في محافظة الكرك في ضوء بعض المتغيرات، وقد طبق الباحثان استبانة من أربع مجالات-تمحور أحدها حول مهارات التقويم الإلكتروني-على عينة تكونت من (119) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت نتائجها أن درجة امتلاك المعلمين لمهارات التعليم الإلكتروني جاءت متوسطة في غالبية بنودها المتعلقة بتصميم الاختبارات الإلكترونية، كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقديراتهم تعزى لمتغير (الجنس، والخبرة التعليمية) ولصالح (الذكور، وذوي الخبرة أقل من 5سنوات) على التوالي، ولم يكن هنالك تأثير لمتغير المرحلة التعليمية في استجابات عينية الدراسة على فقرات كفايات التقويم الإلكتروني.

وهدفت دراسة بني دومي ودرادكة (2012) التعرف على مدى امتلاك معلمي الحاسوب لكفايات التعليم الإلكتروني في مدارس مشروع جلالة الملك حمد في البحرين، وقد أعد الباحثان استبانة توزعت على خمسة مجالات، تضمنت مجال تقويم التعليم إلكترونيًا، وطبقت على عينة تكونت من (160) معلماً ومعلمة، وكشفت نتائجها عن أن درجة امتلاك عينة الدراسة لجميع مهارات التقويم الإلكتروني عالية، بما فيها المتعلقة بتصميم الاختبارات الإلكترونية، كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات التقويم الإلكتروني للمعلمين تعزى لمتغير الخبرة، ولصالح ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات، بينما لم يكن هنالك أي تأثير لمتغيري الجنس أو المسمى الوظيفي في استجاباتهم على فقرات كفايات التقويم الإلكتروني.

كما هدفت دراسة الشمري (2016) التعرف إلى معايير تصميم بيئة للتعلم الإلكتروني في تعليم الرياضيات في محافظة الجوف في السعودية، وقد أعد استبانة اشتملت على عدة مجالات منها مجال التقويم الإلكتروني، وقد طبقها على عينة

تكونت من (31) معلم رياضيات، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن درجة موافقة المعلمين لبنود مجال معايير تصميم التقويم الإلكتروني كانت مرتفعة، خاصة في مجال تصميم الاختبارت التحصيلية في كافة مراحلها.

وهدفت دراسة حمادنة والدويري (2019)، التعرف على درجة امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا لمهارات التعليم الإلكتروني في محافظة المفرق في الأردن، وقد أعد الباحثان استبانة اشتملت على أربع مجالات منها مهارات التقويم الإلكتروني، وما تحتوي على بنود تتعلق بتصميم الاختبارات الإلكترونية، وتم تطبيقها على عينية من (120) معلماً ومعلمة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن درجة امتلاك المعلمين لمهارات التقويم الإلكتروني كانت متوسطة في جميع فقراته، وقد بينت النتائج وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمين لمهارات التقويم الإلكتروني تعزى لمتغيرات (الجنس، والخبرة) ولصالح (الذكور، وذوي الخبرة أقل من 5سنوات)، كما لم يظهر أي تأثير لمتغير المؤهل العلمي في درجة قديراتهم على فقرات كفايات التقويم الإلكتروني.

كما هدفت دراسة زيادة (2020)، التعرف على درجة المهارات التي يمارسها معلمي الرياضيات في التعليم الإلكتروني في ضوء جائحة كورونا في فلسطين، وقد أعدت استبانة موزعة على أربع مجالات، منها تقويم التعليم الإلكتروني- متضمنة تلك المتعلقة بتصميم الاختبارات الإلكترونية-، وطبقتها على عينة الدراسة المكونة من (80) معلماً ومعلمة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن درجة ممارسة أفراد عينية الدراسة لمهارات التقويم الإلكتروني جاءت متوسطة في جميع فقراتها، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات (الجنس والخبرة التدريسية) لدى أفراد عينة الدراسة في ممارسة مهارات التقويم ولصالح (الذكور، وذوي الخبرة 5سنوات فأكثر)، بينما لم يكن هنالك تأثيرًا للمؤهل العلمي على درجة استجاباتهم على فقرات كفايات التقويم الإلكتروني.

وهدفت دراسة (Cahapay, 2020) التعرف إلى تصورات الوضع الجديد الذي سيكون عليه التعليم بعد جائحة كوفيد-19، من من خلال وجهات النظر التي تناولت عناصر المنهاج(الأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس، والتقويم)، وقد كشفت نتائج دراسته أن الممارسات التقويمة بعد الجائحة ستتطور، بحيث سيعمل المعلم على إجراء الاختبارت التحصيلية للطلبة عن بعد، باستخدام شبكات الإنترنت، مما يتطلب منه توظيف التكنولوجيا في تصميمها.

وهدفت دراسة الرفاعي (2021) التعرف إلى بعض ملامح تعلم وتعليم الرياضيات في ظلال الأزمات والطوارئ، ومنها موضوع إعداد الإختبارات الإلكترونية، وقد أشار فيها إلى أنه قد استطاع بعض معلمي الرياضيات مسايرة تقويم تعلم الطلبة في ظل الظروف التي فرضتها أزمة كورونا، وقد تمكنوا من اكتساب كفاية تصميم الاختبارات الإلكترونية عن طريق التدرب الذاتي أو شبه الذاتي.

كما هدفت دراسة (Oliveira, Teixeira, Torres & Morais, 2021) التعرف إلى ماهية إدماج التكنولوجيا في التعليم في المراحل الأولى من جائحة كوفيد-19، وكيفية تعامل الطلبة والمعلمين في البرتغال والبرازيل مع هذا التغير المفاجئ في نمط التعليم، وقد استخدم الباحثون المنهج النوعي في إجراء الدراسة، وجمعوا البيانات من خلال إجراء المقابلات المعمقة مع عينة تكونت من (20) طالباً جامعياً من مختلف التخصصات، و(10) معلمين يدرسون مباحث مختلفة، وقد كشفت نتائج دراستهم عن أن كفايات المعلمين في تصميم الاختبار الإلكتروني لم تكن بالشكل المطلوب، وأن عوامل عدة مثل مدة الإختبار وصعوبة ضبط عملية تطبيقة قد قللت من مصداقية نتائج الطلبة، وبالتالي أضعفت من إمكانية الحكم على مستوى تعلمهم.

ومن هنا تبرز أهمية إلمام المعلمين بالكفايات والمهارات اللازمة لتصميم الاختبار الذي يفي بمتطلبات التعليم (عدائكة وجخراب وجعفور،2018)، فهم يسعون لإكساب التلاميذ نتاجات سلوكية خاصة بالمواد التي يدرسونها، وسيتحملون- في الغالب- مهمة قياس مدى تحقق تلك النتاجات بوسائل وطرق عدة منها الاختبار التحصيلي(Igbojinwaekwu, 2015)، حيث اكدت معايير المجلس الوطني الأمريكي لمعلمي الرياضيات (NCTM,2000) على ضرورة أن يمتلك معلمي الرياضيات المهارات المعرفية والمهنية اللازمة لإنجاز مهامهم التدريسية – ومنها التقويمية - بالشكل المطلوب(القضاة ونجم، 2009)؛ ولذلك جاءت هذه الدراسة للكشف عن مدى امتلاك المعلمين لكفايات تصميم الاختبار الإلكتروني الذي يواكب عملية التعليم عن بعد.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

ينظر الخبراء في مجال القياس والتقويم التربوي إلى أن الاختبار التحصيلي للرياضيات المدرسية من الممكن أن يبقى أداة فاعلة في تقديم الأدلة التي من شأنها أن تعكس مدى تحقق نواتج التعلم المختلفة، خاصةً إذا كانت تواكب معايير الاختبارات

الدولية مثل(بيزا وتيمس) (Huang,2000)، ويتطلب ذلك أن يكون لدى معلمي الرياضيات وعياً كبيرًا في أهمية تصميمه بالشكل الذي يتلاءم مع ظروف ومتغيرات البيئة التعليمية للطلبة (Cahapay, 2020)، وبالنظر إلى توسع الاعتماد على التعليم الإلكتروني عن بعد على مستوى المدراس والجامعات في العقود الأخيرة، فإنه لا بد أن يرافق ذلك تطورًا في ممارسات المعلم التقويمية (الرفاعي، 2021)، وينبغي أن يمتلك معلم الرياضيات الكفايات التكنولوجية اللازمة لتصميم الاختبار الإلكتروني، وبما يسهم في تحقيق معايير الحصول على نتائج صادقة تقود للتقويم المدرسي الفعال لتعلم الرياضيات (NCTM, 2020)، وبما يتوافق مع متطلبات التعليم عن بعد في ضوء الأزمات مثل أزمة جائحة كوفيد-19 (زيادة، 2020).

ومن خلال عمل الباحث كمعلم رياضيات في إحدى المدارس الحكومية في لواء الشوبك جنوب الأردن، وتحمل وزارة التربية والتعليم لكامل مسؤولية تقييم تحصيل الطلبة من خلال اختبارات إلكترونية من تصميم القائمين على عمل منصة درسك، وعدم تلقي المعلمين لتدريب رسمي على تصميم الاختبارات الإلكترونية، فقد لاحظ وجود قصورًا في مقدرة بعض معلمي الرياضيات في التعامل مع تصميم الاختبارات الإلكترونية؛ ومن أجل ذلك، فإن هذه الدراسة-التي قد تعتبر الأولى من نوعها على مستوى الأردن على حد علم الباحث- تسعى للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما درجة امتلاك معلمي الرياضيات في لواء الشوبك لكفايات تصميم الاختبار الإلكتروني في ضوء متطلبات التعليم عن بعد؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند($\alpha \leq 0.05$) في درجة امتلاك معلمي الرياضيات في لواء الشوبك لكفايات تصميم الاختبار الإلكتروني في ضوء متطلبات التعليم عن بعد، تبعاً لمتغيرات(الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- الكشف عن درجة امتلاك معلمي الرياضيات في لواء الشوبك لكفايات تصميم الاختبار الإلكتروني في ضوء متطلبات التعليم عن بعد.
- الكشف عن أثر متغيرات(الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية) في درجة امتلاك معلمي الرياضيات في لواء الشوبك لكفايات تصميم الاختبار الإلكتروني في ضوء متطلبات التعليم عن بعد.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في تزويد القائمين على العملية التعليمية في الأردن بمستوى الكفايات التقويمية التي يمتلكها معلمي الرياضيات في مجال تصميم الاختبارات الإلكترونية، وذلك من خلال ما ستوفره من بيانات من المعلمين أنفسهم فيما يختص بالتعرف على جوانب القوة والقصور في المعرفة لديهم في القدرة على تصميم تلك الاختبارات ومعالجة جوانب الضعف فيها، كما تبرز أهميتها من خلال ما ستضيفه إلى الأدب النظري وللباحثين المهتمين بمواكبة التوجهات الحديثة في مجال القياس التربوي، وذلك من خلال تسليط الضوء على أهمية إجراء دراسات مشابهة تهتم بالكشف عن ممارسات المعلمين في تصميم الاختبارات الإلكترونية وتحسينها بما يفي بمتطلبات التعليم عن بعد.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: اشتملت الدراسة على جميع مدارس مديرية التربية والتعليم للواء الشوبك، والتي يوجد فيها معلم أو معلمة يدرسون مادة الرياضيات.

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2020\2021).

الحدود البشرية: أجريت الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات الرياضيات في المدارس الحكومية في لواء الشوبك في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2020\2021).

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الكشف عن كفايات معلمي الرياضيات في تصميم الاختبار الإلكتروني في ضوء متطلبات التعليم عن بعد.

التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

1. امتلاك الكفايات: إمكانية الفرد في تكوين الاتجاه واكتساب مجموعة من المهارات والخبرات والمعارف التي تعكس قدراته في أداء مهمة ما ضمن مستويات معينة من الإتقان (بلسلعة، 2011).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مقدار الدرجة التي حصل عليها المعلم باستجابته على مقياس الكفايات المعد لغايات هذه الدراسة.

2. الاختبار الإلكتروني: هو قياس درجة اكتساب المتعلم لمجموعة معارف ومهارات باستخدام برمجيات حاسوبية، داخل المؤسسة التعليمة أو عبر الإنترنت، مع حفظ ملفات تقييم جميع المتعلمين (OCR, 2011).

3. تصميم الاختبار الإلكتروني: هو عملية منظمة تتضمن عدد من المراحل والمهارات التقنية، وتهدف لإنتاج الاختبار الإلكتروني وتطبيقه على المفحوصين (عزمي، 2008).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: مجموعة المهارات التكنولوجية التي يمتلكها معلم الرياضيات؛ من أجل انتاج اختبار الكتروني لتقييم تعلم الطلبة عن بعد.

4. التعليم عن بعد: هو أحد أنماط التعليم الذي يختلف عن التعليم الوجاهي من حيث طبيعة نظامه وتدريسه وقبوله واختباره، ويتم عن طريق مواد ووسائط متعددة (مطبوعة، سمعية، بصرية)، ويقدم من خلال الفيديو وبرامج حاسوبية ولقاءات مباشرة أو غير مباشرة؛ بغية تحقيق المتعلم لنتاجات تعليمية (Madani, 2008).

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي، لقياس درجة امتلاك معلمي الرياضيات في لواء الشوبك لكفايات تصميم الاختبار الإلكتروني في ضوء متطلبات التعليم عن بعد؛ نظرًا لملائمتها لأغراض هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين القائمين على تدريس مبحث الرياضيات في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة لواء الشوبك، والبالغ عددهم (45) معلماً ومعلمة، موزعين حسب الجنس إلى (17) معلماً، و(28) معلمة، وقد تمكن الباحث من الوصول إلى جميع أفراد المجتمع.

أداة الدراسة:

أعد الباحث أداة الدراسة، احتوت على عدد من الفقرات تقيس مدى امتلاك أفراد مجتمع الدراسة لمهارات تصميم الاختبار الإلكتروني في ضوء متطلبات التعليم عن بعد، وقد تكونت أداة الدراسة بصورتها الأولية من (37) فقرة، كما تم تقسيم سلم الإجابة على فقراتها إلى مقياس خماسي من (1-5) وعلى النحو التالي: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) على التوالي، وقد تم الحكم على درجة امتلاك المعلمين للكفايات من خلال التدريج الآتي: (1-2.33) درجة متدنية، و(2.34-3.67) درجة متوسطة، و(3.77-5) درجة مرتفعة.

وقد تم تطوير أداة الدراسة بصورتها الأولية بعد مراجعة الباحث على الأدب النظري والدراسات السابقة والأبحاث والمصادر المتعلقة بموضوع كفايات تصميم الاختبارات الإلكترونية التي تفي بمتطلبات التعليم عن بعد، مثل: كتاب عزمي(2008) الذي تناول موضوع تكنولوجيا التعليم الإلكتروني، ودراسة علي(2020) التي بحثت في واقع تطبيق الفصول الافتراضية والاختبارات الإلكترونية، ودراسة أبو قرص(2019) التي تحدثت عن معايير الجودة في تصميم الاختبارات الإلكترونية، ودراسة علام وجاد وصالح(2019) التي تطرقت إلى مهارات بناء الاختبار الإلكتروني الجيد، ودراسة زيادة(2020) التي تطرقت إلى ممارسات المعلمين في التعليم عن بعد في ضوء أزمة كورونا.

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق المحتوى للأداة من خلال عرض صورتها الأولية على عدد من المحكمين والخبراء والمختصين في مجالات مناهج وطرق تدريس الرياضيات، والقياس والتقويم؛ من أجل التأكد من مدى ملائمة فقرات الأداة لأغراض الدراسة، وللتأكد من سلامة الصياغة اللغوية للفقرات ودقتها، والعدد المناسب لها، وتم الأخذ بمقترحاتهم بإجراء بعض التعديلات التي تضمنت: تجميع الفقرات في مجال واحد، وحذف أو دمج لبعض الفقرات، وإعادة صياغة بعض منها، بالإضافة إلى التقليل من عددها لتتكون الأداة بصورتها النهائية من (28) فقرة.

صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من دلالات صدق البناء للأداة، طُبِّقَت على عينة استطلاعية مكونه من(10) أفراد من خارج مجتمع الدراسة، ثم استُخْرِجت معاملات الارتباط بين كل فقرة وارتباطها بالدرجة الكلية، فكانت كما يوضحها الجدول(1):

جدول(1)

معاملات ارتباط بيرسون للفقرات مع الدرجة الكلية للعينة الاستطلاعية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	*0.59	**11**	**-0.01	**21**	*0.56
2	*0.66	**12**	*0.56	**22**	*0.77
3	**0.22	**13**	**-0.04	**23**	*0.55
4	*0.46	**14**	*0.64	**24**	*0.57
5	*0.76	**15**	*0.56	**25**	*0.72
6	*0.67	**16**	*0.56	**26**	*0.67
7	*0.58	**17**	*0.71	**27**	*0.54
8	*0.79	**18**	*0.50	**28**	*0.76
9	*0.44	**19**	*0.66		
10	*0.55	**20**	*0.65		

*دلالة إحصائية عند($\alpha \geq 0.05$) **دلالة إحصائية عند($\alpha \geq 0.01$)

يتضح من الجدول(1) أنّ جميع معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا عدا الفقرات ذات الأرقام (3، 11، 13)؛ لذلك تم حذفها، وبذلك أصبح عدد فقرات الأداة بالصورة النهائية (25) فقرة والتي تم تطبيقها على أفراد الدراسة.

ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة من خلال توزيع الأداة على عينة استطلاعية تكونت من (10) أفراد من مجتمع مماثل لمجتمع الدراسة، وإعادة توزيعها على العينة نفسها بعد حوالي (14) يوماً، وتطبيق معادلة كرونباخ ألفا على إجاباتهم، وقد بلغت قيمة معامل ثبات الإعادة المحسوبة للعينة المستطلعة (0.93)، ومعامل الثبات كرونباخ ألفا على أساس الدرجة الكلية لجميع فقرات الأداة لجميع استجابات أفراد الدراسة، والتي بلغت (0.94)، مما يؤشر إلى ثبات عالي ومناسب لأغراض هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة، تم إجراء الخطوات التالية:

1. مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بكفايات معلمي الرياضيات في تصميم الاختبار الإلكتروني في ضوء متطلبات التعليم عن بعد.
2. تطوير أداة الدراسة على شكل استبانة؛ من أجل قياس درجة توافر كفايات معلمي الرياضيات في تصميم الاختبار الإلكتروني في ضوء متطلبات التعليم عن بعد.
3. التأكد من صدق المحتوى وصدق البناء لفقرات الأداة من خلال عرضها على عدد من المحكمين المختصين المجالات التي تبحث فيها الدراسة.

4. إعادة بناء أداة الدراسة بعد تحكيمها وإجراء التعديلات التي أتفق عليها المحكمين.
5. الحصول على الموافقات الرسمية لتسهيل مهمة إجراء هذه الدراسة.
6. توزيع الاستبانة على عينة استطلاعية، من أجل التأكد من الخصائص السيكومترية للأداة.
7. تطبيق الاستبانة الكترونيًا على جميع أفراد مجتمع الدراسة.
8. تفريغ البيانات التي تم الحصول عليها من إجابات أفراد الدراسة على فقرات الأداة ومعالجتها احصائيًا.
9. استخراج النتائج ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع هذه الدراسة وتقديم التوصيات اللازمة.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة لتحقيق الغرض منها، تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

1. مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت.
2. تحليل التباين.

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول: ما درجة امتلاك معلمي الرياضيات في لواء الشوبك لكفايات تصميم الاختبار الإلكتروني في ضوء متطلبات التعليم عن بعد؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد درجة امتلاك معلمي الرياضيات في لواء الشوبك لكفايات تصميم الاختبار الإلكتروني في ضوء متطلبات التعليم عن بعد، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة لجميع فقرات الأداة، والجدول (2) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأداة، مرتبة من الأعلى إلى الأقل درجة، كالآتي:

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكفايات معلمي الرياضيات في تصميم الاختبار الإلكتروني في ضوء متطلبات التعليم عن بعد مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
1	أمتلك القدرة على تحديد الهدف من الاختبار الإلكتروني	4.47	1.06	مرتفعة	1
7	لدي القدرة على تحديد تعليمات الاختبار الإلكتروني للطلبة بوضوح	4.07	1.08	مرتفعة	2
3	أمتلك القدرة على تحليل المحتوى الذي سأختبر به الطلبة	4.06	0.78	مرتفعة	3
8	لدي القدرة على تحديد زمن الاختبار الإلكتروني للطلبة	4.02	0.80	مرتفعة	4
4	أستطيع بناء جدول المواصفات للمحتوى الذي سأختبر به الطلبة	4.01	1.04	مرتفعة	5
10	يمكنني تحديد نمط الإجابة المطلوب من الطالب في الاختبار الإلكتروني	3.98	0.91	مرتفعة	6
9	أحدد أشكال الأسئلة المتضمنة في الاختبار الإلكتروني بشكل	3.96	0.98	مرتفعة	7

	جيد، مثل(اختيار من متعدد، صح أو خطأ)				
6	أكتب أسئلة الاختبار الإلكتروني باستخدام برامج حاسوبية بمهارة عالية	3.91	1.11	مرتفعة	8
19	أوزع الاختبار الإلكتروني على الطلبة على اختلاف أماكن تواجدهم	3.89	0.89	مرتفعة	9
13	أحدد مسبقاً أساليب تصحيح إجابات الطالب على فقرات الاختبار الإلكتروني	3.84	0.86	مرتفعة	10
2	أعرف خصائص الطلبة الذين سيتقدمون للاختبار الإلكتروني	3.82	0.93	مرتفعة	11
12	أقدم التغذية الراجعة لإجابات الطالب على فقرات الاختبار الإلكتروني بشكل مناسب	3.82	1.00	مرتفعة	12
5	أحدد مدى توافر التكنولوجيا اللازمة لتصميم الاختبار الإلكتروني مثل(الحواسيب، الإنترنت)	3.81	0.92	مرتفعة	13
15	أجرب البرمجية التي اخترتها لتأليف الاختبار الإلكتروني	3.76	1.03	مرتفعة	14
11	أحدد بعناية الوسائط المتعددة(سمعية، بصرية، كتابية) المناسبة لتصميم الاختبار الإلكتروني	3.69	1.01	مرتفعة	15
21	أجمع البيانات المتعلقة بعملية تجريب الاختبار الإلكتروني (صعوبات تقنية، خصائص سيكومترية) بكفاءة عالية	3.58	1.06	متوسطة	16
20	أجرب الاختبار الإلكتروني على عينة من الطلبة	3.56	0.87	متوسطة	17
22	أعلن نتائج الاختبار الإلكتروني لعينة الطلبة التجريبية بعد التجريب	3.53	1.04	متوسطة	18
25	أستطيع تأمين سرية الاختبار الإلكتروني	3.51	1.12	متوسطة	19
23	أحدد مدى صلاحية البيئة الإلكترونية لإجراء الاختبار الإلكتروني	3.50	0.93	متوسطة	20

14	أستطيع اختيار برامج لتأليف محتوى الاختبار الالكتروني(مثل نماذج جوجل فورم)	3.50	1.00	متوسطة	21
18	أنشر الاختبار الإلكتروني على شبكة الإنترنت بسهولة	3.47	1.02	متوسطة	22
24	أحدد كيفية نقل وتوصيل الاختبار الإلكتروني عبر الإنترنت.	3.36	1.06	متوسطة	23
16	لدي القدرة في الحكم على صلاحية البرمجية التي اخترتها لتأليف الاختبار الإلكتروني	3.24	1.08	متوسطة	24
17	لدي القدرة على تطوير البرمجية التي اخترتها لتأليف الاختبار الإلكتروني	3.00	0.78	متوسطة	25
	الكلي	3.74	0.31	مرتفعة	

لوحظ من خلال الجدول (2) أن متوسط استجابات المعلمين على أداة الدراسة ككل جاء بدرجة مرتفعة؛ أي أن معلمي الرياضيات في لواء الشوبك لديهم كفايات عالية في تصميم الاختبار الإلكتروني بما يتوافق مع متطلبات التعليم عن بعد، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (3.74)، كما بلغ الانحراف المعياري الكلي لها (0.31).

كما لوحظ من الجدول (2) أن الفقرات (1، 7، 3، 8، 4، 10، 9، 6، 19، 13، 2، 12، 5، 15، 11) وعددها (15) فقرة، مرتبة تنازليًا حسب الرتبة، قاد حازت على درجات تقدير مرتفعة، حيث تراوح المتوسطات الحسابية لها بين (3.69 ، 4.47)، وقد حازت الفقرة رقم(1) على أعلى درجة تقدير، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين عليها(4.47) وبانحراف معياري بلغ(1.06).

ولوحظ أيضاً من الجدول (2) أن الفقرات (21، 20، 22، 25، 23، 14، 18، 24، 16، 17) وعددها (10) فقرات، مرتبة تنازليًا حسب الرتبة، قد حازت على درجات تقدير متوسطة، حيث تراوح المتوسط الحسابي لها بين (3.00، 3.59)، وقد حازت الفقرة رقم (17) على أقل درجة تقدير، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين عليها (3.00)، وبانحراف معياري بلغ (0.78).

كما لوحظ من الجدول (2) عدم حصول أي فقرة من فقرات الاستبانة على درجة تقدير متدنية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني: هل توجد فروقاً ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في درجة امتلاك معلمي الرياضيات في لواء الشوبك لكفايات تصميم الاختبار الإلكتروني في ضوء متطلبات التعليم عن بعد، تبعاً لمتغيرات(الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية)؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على أداة الدراسة تبعاً لمتغيرات (الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي)، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابات المعلمين على أداة الدراسة تبعاً لمتغيرات (الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي)

المتغير	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	3.65	0.09	17

	أنثى	3.76	0.01	28
الخبرة التدريسية	أقل من(5) سنوات	3.83	0.01	15
	من(5) إلى أقل من(10) سنوات	3.58	0.13	15
	(10) سنوات فأعلى	3.73	0.14	15
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.75	0.88	30
	دبلوم عالي	3.89	0.19	5
	ماجستير فأعلى	3.44	0.15	10

يظهر من الجدول(3) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكفايات معلمي الرياضيات في لواء الشوبك في تصميم الاختبار الإلكتروني في ضوء متطلبات التعليم عن بعد؛ بسبب اختلاف فئات الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي، ولبيان ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية دالة إحصائياً، تم استخدام تحليل التباين الثنائي(2-Way ANOVA)، والجدول(4) يوضح ذلك:

جدول (4)

تحليل التباين الثنائي (2-Way ANOVA) لأثر متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية) في امتلاك معلمي الرياضيات في لواء الشوبك لكفايات تصميم الاختبارات الإلكترونية

مصدر التباين	**مجموع المربعات**	**درجات الحرية**	**متوسط المربعات**	**قيمة F**	**الدلالة الإحصائية**
الجنس	0.06	1	0.06	0.59	0.44
الخبرة التدريسية	0.22	2	0.11	1.06	0.38
المؤهل العلمي	0.44	2	0.22	2.10	0.16
الخطأ	1.35	13	0.10		
الكلي	2.07	18			

يظهر من الجدول (4) عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين على أداة الدراسة تبعاً لمتغيرات (الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي).

مناقشة النتائج والتوصيات

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول: ما درجة امتلاك معلمي الرياضيات في لواء الشوبك لكفايات تصميم الاختبار الإلكتروني في ضوء متطلبات التعليم عن بعد؟

أظهرت استجابات أفراد الدراسة على أداتها ككل أن درجة امتلاك معلمي الرياضيات في لواء الشوبك لكفايات تصميم الاختبار الإلكتروني مرتفعة، وهو ما قد يؤشر على أنهم يتعاملون مع تصميم هذه الاختبارات بكفاءة عالية في كثير من مراحلها.

وبالنظر إلى استجابات المعلمين على بعض الفقرات التي جاءت تقديراتهم فيها مرتفعة، فإنه يمكن ملاحظة أنهم قد يمتلكون المهارات المعرفية النظرية بشكل كبير في تصميم الاختبار الإلكتروني، حيث أن مهارات تحليل محتوى المادة المراد اختبارها وإعداد جدول المواصفات لها، وصياغة تعليمات الاختبار، وتحديد زمنه، وتحديد خصائص المفحوصين، بالإضافة إلى مهارة تحديد أساليب فقرات الاختبار وأساليب الإجابة عليها من قبل الطلبة، يمكن اعتبارها من أساسيات إعداد الاختبار التحصيلي؛ وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن ممارساتهم التقويمية في التعامل مع الاختبارات التحصيلية قبل التحول إلى التعليم عن بعد كانت بالأصل جيدة، والذي قد يعود إلى تلقيهم تدريب مسبق على استخدام استراتيجيات وأدوات التقويم المختلفة ضمن دورة المعلمين الجدد التي تعقدها وزارة التربية بشكل سنوي، بالإضافة إلى معرفتهم المسبقة بخصائص طلبتهم والبيئة التعليمية للمدارس التي يعملون فيها، كما يلاحظ من خلال النتائج المتعلقة بالسؤال الأول لهذه الدراسة، أن تقديرات المعلمين على بعض

الفقرات المتعلقة بكفايات التعامل مع الاختبار الإلكتروني تكنولوجياً مثل (حوسبة فقرات الأسئلة، وتوزيعها على الطلبة عن بعد، والتحقق من توافر الأدوات التكنولوجية اللازمة لتطويرها) كانت مرتفعة؛ وقد يعود السبب في ذلك إلى أن الظروف التي فرضتها جائحة كورونا في بدايتها قد ولدت الدافعية لدى كثير من المعلمين لتبني مبادرات فردية في تدريس طلبتهم عن بعد باستخدام بعض مواقع التواصل الاجتماعي مثل(واتس أب)، مما أتاح لهم الفرصة في استغلال مواقع الإنترنت المختلفة للتدرب الذاتي على كيفية تصميم الاختبارات الإلكترونية وإرسالها للطلبة إلكترونيًا؛ من أجل قياس مدى تحقق أهداف عملية التعليم التي مارسوها مع طلبتهم عن بعد.

ورغم أن المتوسط الحسابي لدرجة امتلاك أفراد الدراسة لكفايات تصميم الاختبار الإلكتروني جاءت مرتفعة ككل، إلا أنه يلاحظ حصول بعض الفقرات على درجات تقدير متوسطة، فقد كشفت النتائج عن أن امتلاك بعض المهارات مثل (التحقق من البيئة الإلكترونية التي سيصمم فيها الاختبار، وكيفية الحفاظ على سريته) لم يكن بالشكل المطلوب؛ وقد يعزى ذلك إلى قلة توافر البرمجيات الإلكترونية الرسمية والمتخصصة في تصميم الاختبارات الالكترونية، وإلى تخوف بعض المعلمين من عمليات الاختراق الإلكتروني عبر الإنترنت؛ مما قد يسهل من عملية وصول بعض الطلبة للاختبار الإلكتروني قبل موعد إجرائه، كما بينت نتائج الدراسة وجود تقديرات متوسطة لبعض الكفايات، مثل (تجريب الاختبار التحصيلي على عينة من الطلبة الكترونياً، والتحقق من بعض الخصائص السيكومترية له)؛ وقد يعزى السبب في ذلك إلى قلة وجود ضمانات للحفاظ على عدم انتشار محتوى أسئلة الاختبار بين الطلبة المراد اختبارهم، بالإضافة إلى أن ممارسات بعض المعلمين التقويمية المسبقة قبل التحول إلى التعليم عن بعد، قد تكون غير متضمنة لبعض المهارات الخاصة بالتحقق من خصائص الاختبار التحصيلي، مثل (التحقق من صدق الاختبار وثباته، وإيجاد معاملات التمييز لفقراته)، والذي ربما نتج عن شيوع الاختبار المقالي مسبقاً في المدارس أكثر من الاختبار الموضوعي لتقييم الطلبة، كما أظهرت النتائج وجود كفايات متوسطة الدرجة لدى المعلمين في قدرتهم على التحقق من مدى ملائمة البيئة الإلكترونية لتصميم الاختبار الإلكتروني، والقدرة على تطوير برمجيات الاختبار التحصيلي؛ وقد يعزى ذلك إلى الاستخدام الطارئ للاختبار الإلكتروني من قبلهم كأداة تقويم، واعتماد وزارة التربية والتعليم فقط على نتائج الاختبار الموحد على منصة درسك لتقييم تحصيل الطلبة في المدارس الحكومية في التعليم عن بعد، بالإضافة إلى أن غالبية هذه البرمجيات تعتمد اللغة الإنجليزية في عملها؛ مما قد يسبب صعوبة لدى المعلمين في صياغة أسئلة ورموز الرياضيات من خلالها.

لقد اتفقت نتائج بعض الدراسات مثل دراسات: بني دومي ودراكة (2012)، و(Cahapay, 2020)، والرفاعي (2021)، والشمري (2016) مع نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق بسؤال الدراسة الأول، حيث أظهرت وجود كفايات بدرجة مرتفعة لدى المعلمين في تصميم الاختبار الالكتروني، فيما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات أخرى، مثل دراسات: بني خلف وبني دومي (2009)، وحمادنة والدويري (2019)، وزيادة (2020)، و(Oliveira, Teixeira, Torres & Morais, 2021) والتي أظهرت نتائجها امتلاك المعلمين كفايات متوسطة الدرجة في تصميم الاختبار الإلكتروني؛ وقد يعزى سبب هذا الاختلاف إلى التطور التكنولوجي الذي شهدته السنوات الأخيرة، والذي تضمن توسع توظيف التكنولوجيا في التعليم، بالإضافة إلى أن الظروف التي شهدها العالم أثناء جائحة كورونا وازدياد الاعتماد على التعليم عن بعد، من الممكن أن يكون قد دفع بعض المعلمين إلى التدريب الذاتي على تحسين مهاراتهم في تصميم الاختبار الإلكتروني، بالإضافة إلى ظهور بعض أدوات وتطبيقات التقييم الإلكترونية المجانية على شبكة الإنترنت بشكل أكبر من السابق.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروقاً ذات دلالة إحصائية عند($\alpha \leq 0.05$) في درجة امتلاك معلمي الرياضيات في لواء الشوبك لكفايات تصميم الاختبار الإلكتروني في ضوء متطلبات التعليم عن بعد، تبعاً لمتغيرات(الجنس أو المؤهل العلمي أو الخبرة التدريسية)؟

أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني عدم وجود تأثير لمتغيرات(الجنس أو الخبرة التدريسية أو المؤهل العلمي) في درجة تقدير المعلمين لكفايات تصميم الاختبارت الإلكترونية التي يمتلكونها؛ وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن ظروف التعليم التي شهدتها الحالة الوبائية وما تمخض عنها من التحول إلى التعليم عن بعد، قد كانت تقريبًا موحدة لجميع المعلمين والمعلمات، بالإضافة إلى أن التدريب الذاتي المجاني على تصميم الاختبارت الإلكترونية عبر الإنترنت أصبح متاحاً لجميع المعلمين والمعلمات على اختلاف مؤهلاتهم وخبراتهم التدريسية.

وفي جانب تأثير متغير الجنس على درجة تقدير المعلمين لكفايات تصميم الاختبارات الإلكترونية، فقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة بني دومي ودراكة (2012)، التي أظهرت عدم جود فروق ذات دلالة احصائية لمتغير الجنس على استجابات أفراد عينة الدراسة، بينما اختلفت نتائج بعض الدراسات، مثل دراسات: بني خلف وبني دومي (2009)، وحمادنة والدويري (2019)، وزيادة (2020)، والتي أظهرت جميعها وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية في كفايات المعلمين لمهارات تصميم الاختبار الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور.

وفي جانب تأثير متغير الخبرة التدريسية على درجة تقدير المعلمين لكفايات تصميم الاختبارت الإلكترونية، فقد اختلفت مع هذه الدراسة نتائج دراسة بني خلف وبني دومي (2009)، ودراسة حمادنة والدويري (2019)، حيث أظهرت نتائجهما وجود تأثير لمتغير الخبرة التدريسية على درجة تقدير المعلمين لكفايات تصميم الاختبارت الإلكترونية ولصالح ذوي الخبرة أقل من (5) سنوات، كما بينت نتائج دراسة بني دومي ودراكة (2012) أن الفروق كانت لصالح ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات، ودراسة زيادة(2020) وكانت الفروق لصالح ذوي الخبرة أكثر من (5) سنوات.

وفي جانب تأثير متغير المؤهل العلمي على درجة تقدير المعلمين لكفايات تصميم الاختبارت الإلكترونية، فقد اتفقت مع نتائج هذه الدراسة، دراسات كلاً من: زيادة (2020) و بني خلف وبني دومي (2009)، وحمادنة والدويري (2019)، حيث أظهرت عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي على درجة تقدير المعلمين لكفايات تصميم الاختبارت الإلكترونية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة؛ فإن الباحث يوصي بما هو آت:

1. ضرورة تزويد المعلمين ببرمجيات خاصة بصميم الاختبارات الإلكترونية في مبحث الرياضيات.
2. العمل على تدريب معلمي الرياضيات على تصميم الاختبارات الإلكترونية.
3. العمل على توفير البنية التحتية التكنولوجية الآمنة اللازمة لتصميم الاختبارت الإلكترونية.
4. إجراء درسات مماثلة في مديريات ومناطق مختلفة وعلى عينات من معلمي مباحث متنوعة.

المراجع:

أبو جراد، حمدي. (2011). مدى التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية وعلاقته باتجاهاتهم نحوها. *مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية*، 13(2)، 98-106.

أبو قرص، جويل. (2019). *درجة توافر معايير الجودة في تصميم الاختبا ا رت الالكترونية لإمتحانات المستوى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

أبو مغلي، سمير؛ وسلامة، عبد الحافظ. (2010). *القياس والتشخيص في التربية الخاصة*. ط(1)، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

إسماعيل، الغريب. (2009). *المقررات الإلكترونية: تصميمها، إنتاجها، نشرها، تطبيقها، تقويمها*. القاهرة، مصر: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

الأمير، بندر. (2016). الأخطاء الشائعة في بناء مفردات اختبار اختيار من متعدد وتأثيرها على الخصائص السيكومترية للاختبارات التحصيلية. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية*. 4(9)، 137-175.

بدوي، عبد الهادي. (2014). فعالية برنامج مقترح في التعليم الإلكتروني لتنمية مهارات تصميم الإختبارات الإلكترونية والاتجاه نحو التقويم الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 3(5)، 146-176.

بلعسلة، فتحية. (2011). تكوين المعلمين بالكفايات: ماذا عن البرامج التدريبية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ع(4)، 284-301.

البلوي، سالم. (2013). التحقق من فاعلية برنامج اختباري محوسب في العملية الاختبارية. *مجلة القراة والمعرفة*، ع(138)، 197-214.

بني خلف، محمود؛ وبني دومي، حسن. (2009). درجة امتلاك معلمي العلوم في مدارس مناطق الكرك التعليمية لمهارات التعلم الإلكتروني وتأثرها بكل من الجنس والخبرة والمرحلة التعليمية. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات - سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 24(4)، 247-276.

بني دومي، حسن؛ ودرادكة، حمزة. (2012). مدى امتلاك معلمي الحاسوب كفايات التعلم الإلكتروني في مدارس مشروع جلالة الملك حمد بمملكة البحرين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 13(3)، 187-218.

التودري، عوض. (2004). *المدرسة الإلكترونية وأدوار حديثة للمعلم*. ط(2). الرياض، السعودية: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

جبر، أحمد. (2011). *أثر استخدام برنامج تعليمي محوسب في تحصيل طلبة الصف الثامن من مقرر التلاوة والتجويد للقرآن الكريم. رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الأردنية، الأردن.

حمادنة، هديل؛ والدويري، أحمد. (2019). درجة امتلاك معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في المفرق لمهارات التعلم الإلكتروني. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 17(3)، 227-248.

الخزي، فهد. (2010). أثر قلق الاختبار وبعض المتغيرات الديموغرافية على أداء طلبة جامعة الكويت في الاختبارات الإلكترونية: دراسة وصفية إرتباطية. *مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية*، 7(1)، 219-270.

الخطيب، أحمد. (2011). *التطوير التربوي تجارب دولية وعربية*. (ط1)، اربد: مؤسسة حمادة للنشر والتوزيع.

درويش، إيهاب. (2009). *التعليم الإلكتروني*. القاهرة، جمهورية مصر العربية: دار السحاب للنشر والتوزيع.

دلالعة، أسامة؛ ودلالعة، طارق. (2019). معايير الجودة في تصميم الاختبارات الإلكترونية ودرجة توفرها في اختبارات المستوى في الجامعات الأردنية. *مجلة المنارة*، 25(1)، 43-87.

الرفاعي، أحمد. (2021). ظلال الطوارئ والأزمات على ملامح تعلم وتعليم الرياضيات. *المجلة العربية للتربية النوعية*، ع(18)، 59-70.

الزبون، حابس. (2013). مدى كفاءة معلمي المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم بالطائف في بناء الاختبارات التحصيلية وفق معايير الاختبار الجيد. *مجلة كلية التربية_ جامعة بورسعيد*، ع(14)، 92-130.

زيادة، رنا. (2020). مدى ممارسة معلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية في فلسطين لمهارات التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا(COVID-19). *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4(44)، 19-37.

زيتون، حسن. (2005). *رؤية جديد في التعليم والتعلم الالكتروني، المفهوم- القضايا – التطبيق-التقييم*. الرياض، السعودية: الدار الصولتية للتربية للنشر والتوزيع.

ساعد، صباح؛ وبن عامر، وسيلة. (2017). تققيم كفاية بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم الجامعي وفق معايير الاختبار الجيد- دراسة تحليلية للاختبارات التحصيلية- للسداسيين الأول والثاني للسنوات الجامعية: 2012\2013. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. ع(28)، 81-90.

الشمري، محمد.(2016). معايير تصميم بيئة للتعلم الإلكتروني في تعليم الرياضيات في المرحلة الثانوية بمنطقة الجوف. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 5(12)، 183-198.

عبد الحميد، محمد. (2005). *منظومة التعليم عبر الشبكات*. القاهرة، مصر: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

عدائكة، دنيا؛ وجخراب، محمد؛ وجعفور، ربيعة. (2019). مستوى معرفة أساتذة التعليم الثانوي لكفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة-دراسة استكشافية - بثانويات ولاية الوادي وسط. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*. ع(33). 1055-1072.

عزمي، نبيل. (2008). *تكنولوجيا التعليم الإلكتروني*. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

علام، صلاح الدين. (2014). *الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية*. ط(4)، عمان: دار الفكر.

علام، عمرو؛ وجاد، أحمد؛ وصالح، محمد. (2017). المهارات اللازمة لبناء الإختبارات الإلكترونية في ضوء معايير الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم. *مجلة الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، ع(33)، 327-364.

علي، إيمان. (2020). واقع توظيف الفصول الإفتراضية والاختبارات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطالبات جامعة الطائف. *مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية*، عدد خاص، 336-355.

عودة، أحمد. (2010). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. ط(4)، إربد: دار الأمل.

عودة، أحمد؛ وعبيدات، عمر. (2013). فاعلية الاختبار التكيفي المحوسب في تقدير القدرة العقلية باستخدام مصفوفات رافن. *مجلة دراسات-العلوم التربوية*، 40(2)، 1602-1621.

الغرابلي، مصطفى؛ والعابد، عدنان. (2015). أثر برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات مستند إلى توجهات الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS في قدرة طلبتهم على المعرفة الرياضية والتطبيق والاستدلال الرياضي. *مجلة دراسات، العلوم التربوية*، 42(3)، 1115-1135.

الفرجات، هشام. (2015). مدى كفاءة معلمي المدارس الحكومية الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة العقبة في بناء الاختبارات التحصيلية وفقة معايير الاختبار الجيد. *مجلة كلية التربية-جامعة الأزهر*. 34(164)، ج(2)، 567-600.

القحطان، ابتسام. (2010). *واقع استخدام الفصول الافتراضية في برامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

القضاه، أحمد؛ ونجم، خميس. (2009). المعيقات التي يواجهها معلمو الرياضيات المبتدئون في الأردن. *مجلة العلوم الإنسانية*، 32(1)، 27-47.

الكبيسي، عبد الواحد. (2007). *القياس والتقويم تجديدات ومناقشات*. عمان: دار الجرير للنشر والتوزيع.

ملكاوي، أسامة؛ والرصاعي، محمد. (2020). واقع توظيف المعلمين لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس الرياضيات في مدارس مديريات التربية والتعليم في محافظة معان. *مجلة جامعة الحسين بن طلال*، جامعة الحسين بن طلال(مقبول للنشر).

Bates, M. (2005). Information and knowledge: an evolutionary framework for information science. *Information Research*, 10(4), Retrieved, Jun(4),2021, from: http://informationr.net/ir/10-4/paper239.html.

Bridgeman, B. (2009). *The Transition to Computer-Based Assessment: New Approaches to Skills Assessment & Implications for Large-Scale Testing*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Brown, F.(1978). *Principles of Educational and Psychological Testing*. Ed(2), USA: Charles C Thomas Publisher, LTD.

Bulut, M., Akcakin, H. Kaya, G., & AKcakin V. (2016). the effect of Geo Gebra on Third Grade Primary Students' Academic Achievement in Fractions. *International Society of Educational Research*, 11(2), 347-355.

Cahapay, M. (2020). Rethinking Education in the New Normal Post COVID-19 Era: A Curriculum Studies Perspective. Aquademia, 4(2), Retrieved, Jun(4),2021, From: https://doi.org/10.29333/aquademia/8315.

Ediger, M.(2000). The Creative Mathematics Teacher, 8p, Opinion papers (120), MF01 / PC01 Plus Postage, ERIC, Retrieved: December 29,2020 from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED436375.pdf

Graham, K., & Fennel, F. (2001). Principles and standards for school mathematics and teacher education: preparing and empowering teachers. *school Science and mathematics* ,101(6), 319-327.

Huang, g. (2000). Mathematics Achievement by Immigrant Children: A Comparison of Five English-speaking Countries. *Education Policy Analysis Archives*, 8(25), 1-16.

Igbojinwaekwu, p. (2015). Effectiveness of Guided Multiple Choice Objective Questions Test on Students' Academic Achievement in Senior School Mathematics by School Location. *Journal of Education and Practice*, 6(11), 37-48.

Kumar, A. (2019). Construction and standardization of an achievement test mathematics for class ix students. *International Journal of 360º management review*, 7(6-8), special issue.

Madani, M. (2008). Distance education: its objectives, foundations, and scientific applications. *Journal of Educational Development*, 6(41), 64-66.

Martin, M., Mullis, I., Foy, P. & Stanco, M. (2008). *Timss 2008 International Results in Science*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for theEvaluation of Educational Achievement (IEA).

NCTM. (2012). Strategic use of technology in Teaching and Learning mathematics. Retrieved, Jan 14, 2019 from: https://www.hctm.org/standars-and-position-statements/strategic-use-of-technology-in-teaching-and-Learning-mathematics/.

NCTM. (2021). Moving Forward: Mathematics Learning in the Era of COVID-19. Retrieved, Jun(24), 2021, From: https://www.nctm.org/Research-and-Advocacy/Moving-Forward---NCSM-and-NCTM-Joint-Statement/.

OCR. (2011). Compute-Based Assesment(CBA). Retrieved, Jun(20), 2021, from: http://www.ocr.org.uK/eassessment/index.aspx.

Oliveira, G., Teixeira, J., Torres, A., & Morais, C. (2021). An exploratory study on the emergency remote education experience of higher educatio students and teachers during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational and Technology*, 00, 1-20.

Potter, C., & Naidoo, G.(2012). Teacher development through distance education:contrasting visions of radio learning in south African primary schools. *international perspectives of istance learning in Higher education* . croatia:Intec Janeza Trdine. Retrieved, Feb, 14, 2020, from: https://www.intechopen.com/books/international-perspectives-of-distance-learning-in-higher-education/teacher-development-through-distance-education-contrasting-visions-of-radio-learning-in-south-africa.

Scheuermann, F. & Pereira, A. (2008). *Towards a Research Agenda on Computer-Based Assessment -Challenges and Needs for European Educational Measurement*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Wang, H. & others. (2007). Comparability of Computer-Based and Paper-and-Pencil Testing in K-12 Reading Assessments: A Meta-Analysis of Testing Mode Effects. *Educational and Psychological Measurement*, 68(3): DOI: 10.1177/0013164407305592.

Yazdi, S. & Zandkarimi, G (2013). The Impact of E-Learning on some Psychological Dimensions and Academic Achievement. *International Journal of Education & Learning*, 2 (2), 49-56.

اتجاهات طالبات التعليم الأساسي نحو التقويم الإلكتروني بسلطنة عمان

منى الجهوري

munajahwari2@gmail.com

وزارة التربية والتعليم (سلطنة عمان)

نظرا لاختلاف نمط تقويم أداء الطلبة في ظل جائحة كوفيد19، والانتقال بهم إلى التقويم الإلكتروني والذي يعد ركيزة مهمة في عملية التعليم؛ استدعى ذلك تركيز الضوء عليه؛ لذا جاءت هذه الدراسة تبحث في اتجاهات طالبات الصفوف (9,8,7) نحو أساليب التقويم الإلكتروني بمنصة جوجل كلاس روم بمدارس التعليم الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان. وقد تكونت عينة الدراسة من 220 طالبة. وتم استخدام المنهج الوصفي. وباستخدام مقياس الاتجاهات نحو التقويم الإلكتروني إعداد الشمري (2021)، توصلت النتائج إلى وجوه اتجاه إيجابي للطالبات نحو التقويم الإلكتروني في جميع الأبعاد (الجانب المعرفي، والعاطفي، والسلوكي، والتقني). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد العينة نحو التقويم الإلكتروني تعزى إلى متغير الصف الدراسي. وبناءا عليه قدمت الباحثة العديد من التوصيات التي تهدف إلى تحسين التقويم الإلكتروني وآلية تطبيقه.

الكلمات المفتاحية: التقويم الإلكتروني، الاتجاهات، التعليم الإلكتروني

Basic education students' attitudes toward electronic assessment in Sultanate of Oman

Abstract

Because of the change in evaluating students' works due to covid19 Pandemic, it was necessity to shed the light on electronic assessment as a request in education these days. Therefore, the current research aimed to investigate female students' attitudes toward electronic assessment on Google Classroom Platform. The research sample consisted of 220 female students in grades (7, 8, 9) in Al batina South Governorate in Sultanate of Oman. Descriptive design was used. The study used students' attitudes scale prepared by AL-shemari (2021). The results indicated to the positive attitude toward electronic assessment in all dimensions (knowledge, emotion, behavior, technology). The result also revealed that there is no statistical differences in students' attitudes toward electronic assessment attributed to gender. Accordingly, the researcher made many recommendations aimed to improve the electronic assessment systems.

Keywords: electronic assessment, attitudes, electronic education

مقدمة

أحدثت أزمة كورونا العالمية تغييرات جسيمة ونقلة كبرى في المنظومة التعليمية، فكان من ضمن التدابير الوقائية عدم استمرار التعليم في ظل التعليم المباشر؛ لذا لجأت دول العالم إلى التعليم الإلكتروني عبر المنصات التعليمية الإلكترونية من أجل استمرار تعلم طلبة المدارس والجامعات. وأصبح من الضرورة الملحة مواءمة الواقع مع متطلبات هذا التعليم وما يقتضيه من التفاعل مع الثورة التقنية التي يشهدها العالم في الوقت الحالي.وكأي نظام تعليمي مستحدث واجه العديد من التحديات أبرزها التقويم الإلكتروني ومدى كفاءته في تحقيق نواتج التعلم.

ويجدر الاهتمام بتقويم أداء الطلبة؛ لأهميته في عملية التعلم، فبناءاً على نتائجه تبنى العديد من القرارات التربوية كتطوير المناهج الدراسية لتتلائم مع التقدم العلمي، ويبنى عليه قرار انتقال الطالب من مرحلة إلى أخرى(بدوي، 2014)، ويتعرف كلا من الطالب والمعلم على مدى تحقيق أهدافه التي يسعى لها مما يساعد على تقييمهم لذواتهم وتطويرها (الشيباني، 2014). ولا تختلف أساليب التقويم الإلكتروني والذي يتم فيها تقييم مستوى أداء الطالب عن بعد من خلال استثمار الشبكات العنكبوتية بكافة أشكالها (العنزي، 2019) عن أساليب التقويم في التعليم المباشر من حيث الهدف ونمط الأسئلة لكل مادة دراسية، ولكن قد تختلف في الوقت والجهد المبذولين، فقد أشار جديع (2017) إلى أن الطالب يستغرق وقت وجهد أقل في الاختبارات الإلكترونية؛ وذلك لأن أساليب التقويم في التعليم المباشر تكون ورقية، فيبذل الطالب جهد وتركيز أعلى. كذلك يمكن من خلال التقويم الإلكتروني قياس معارف المتعلم بصورة أدق من الورقة والقلم؛ ويرجع ذلك إلى إمكانية استخدام الوسائط المتعددة كدمج نص كتابي وصوت أو صور أو فيديو، كما أنه من السهل إجراء التعديلات على الأنشطة والاختبارات الإلكترونية، ويمكن أيضا تقديم التغذية الراجعة للطالب ولولي الأمر بشكل سريع (الغبيشي، 2021 ؛ زيتون، 2005، ص259).

كذلك تختلف أساليب التقويم الإلكتروني عن أشكال التقويم في التعليم المباشر من حيث بيئة التعلم أيضا والأدوات المستخدمة لكل منها. حيث يتم تقييم مستوى أداء الطالب أثناء عملية التعلم عن بعد من خلال إرسال الأسئلة القصيرة والواجبات المنزلية الإلكترونية ومن ثم إعادة تسليمها إلكترونيا للمعلم، وأيضا من خلال ملاحظة أداء الطالب في الغرفة الصفية الافتراضية وإتباع أسلوب المناقشة في ما تم دراسته أو استذكاره. وبناءا على نتائجه يقوم المعلم باعداد الخطط العلاجية والإثرائية بهدف رفع مستوى الطالب في العملية التعليمية. ومع نهاية كل فصل دراسي يتم إعداد الاختبارات الإلكترونية لتحقيق أهداف التقويم النهائي. وقد طبقت مدارس التعليم الأساسي بالسلطنة أثناء التعلم عن بعد خلال جائحة كوفيد19 التقويم البنائي أو المستمر والتقويم النهائي وهي أحد أشكال التقويم الإلكتروني التي أشار إليها بسيوني وآخرون (2016) (التقويم القبلي، والتقويم البنائي والتقويم التشخيصي والتقويم النهائي).

ولأن الاتجاه نحو التقويم الإلكتروني يعتبر حديثا؛ واجه التربويون خلال هذا العام العديد من التحديات عند استخدام التقويم الإلكتروني في العملية التربوية ، منها عدم كفاءة الطالب في التعامل مع التقنية أو استخدام الحاسب الآلي بشكل مناسب. حيث ذكر الخزي (2010، ص231) أن خبرة الطالب بالحاسب الآلي من العوامل التي قد تؤثر في أدائه، فالطالب ذو الخبرة

الأقل يكون أداؤه أقل مقارنة ممن يمتلكون مهارة في استخدام الحاسب الآلي. اضافة إلى ذلك إحساس الطلبة بالقلق والتوتر عند استخدام أجهوة الكمبيوتر(Kurniawan & Anggraini, 2020). كذلك من المشكلات التي واجهها التقويم الإلكتروني هو عدم توفر الشبكة الجيدة وخصوصا أن بعض الأنشطة و الاختبارات التقييمية لبعض المواد كاللغة الإنجليزية والرياضيات في المدارس الحكومية بالسلطنة تستدعي الإجابة على بعض الأسئلة من خلال إرفاق ملف صورة أو مقطع فيديو، أو ربما تنقطع الشبكة أثناء أداء الاختبار فيتعذر على الطالب تسليم العمل. كما يصعب اعتماده في بعض أنواع الأسئلة مثل المعادلات الرياضية ، حيث تحتاج إلى برامج معينة لتحرير أو كتابة هذه المعادلات (Doukas & Andreatos, 2007). كما أن مساحة عرض الشاشة وحجم الخط ودقة الصور تؤثر في أداء الطالب لأساليب التقويم الإلكتروني (الخزي، 2010، ص231)، وذلك على اعتبار أنّ الغالبية من الطلبة لا تتوفر لديهم حواسيب آلية وإنما أجهزة أخرى كالآيباد والتلفون وغيره نظرا لتكلفتها المادية وتفاوت مستوى دخل الأسر وعدم قدرتها على توفير حاسب آلي لكل فرد في الأسرة.

ولضمان استمرارية فاعلية أساليب التقويم في تحقيق أهداف التعلم حتى في ظل حدوث الأزمات، ولحداثة تطبيق التقويم الإلكتروني في مدارس التعليم الأساسي؛ فإن الوقوف على التحديات التي يواجهوها فيما يتعلق بالتقويم الإلكتروني، والبحث في اتجاهات الطلبة نحوه يعد أمر بالغ الأهمية. ولا يتأتى ذلك إلا من خلال إتاحة الفرصة للطلبة للتعبير عن معرفتهم وانفعالاتهم واتجاهاتهم نحو أساليب التقويم الإلكتروني. حيث تأتي أهمية دراسة الاتجاهات لكونها تنعكس على سلوك الفرد وتفاعله، وتنظم لديه العمليات الدافعية والإدراكية والمعرفية (صديق، 2012). كما يؤثر مواقف الطلبة وآراهم على مصداقية التقويم (Anastasi, 1982). وقد وضح صديق (2012) عدة عوامل تؤثر في اتجاهات الفرد كالأسرة وتحديدا الوالدين، كذلك المجتمع والمدرسة. لذا بحثت مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية في اتجاهات الطلبة بمراحل تعليمية مختلفة نحو أساليب التقويم الإلكتروني ومنها دراسة عبد الفتاح (2022) حيث بحثت في اتجاهات طلاب التربية الموسيقية بجامعة الزقايق نحو الاختبارات الإلكترونية وعلاقته بالتحصيل الدراسي، وأشارت النتائج إلى وجود اتجاهات نحو الاختبارات الإلكترونية فيما يتعلق بالبعد المعرفي والوجداني بدرجة مرتفعة، أما في البعد المهاري فكانت بدرجة متوسطة. كذلك دلت نتائج الدراسة على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاختبارات الإلكترونية وبين التحصيل الدراسي.

كذلك دراسة الشمري (2021) والتي بحثت في اتجاهات طلاب كلية التربية نحو أساليب التقويم الإلكتروني والمتعلقة بأربعة مجالات هي المعرفي والوجداني والسلوكي والتقني، وقد بلغ عددهم 469 طالباً بجامعة حائل بالمملكة العربية السعودية ، حيث أشارت نتائجها إلى وجود اتجاه إيجابي إلى حد ما نحو العبارات التي تشير إلى أن أساليب التقويم الإلكتروني تركز فقط على الجانب المعرفي حيث يصعب قياس الجوانب المهارية أو الوجدانية، كما أظهرت النتائج أن خوف الطالب من ارتكاب أخطاء تقنية يؤثر كثيرا في تركيزه أثناء أداء الاختبارات الإلكترونية. كما أشارت إلى سهولة الغش بين الطلاب. أما فيما يتعلق بالجانب التقني فقد جاءت اتجاهات الطلاب ايجابية إلى حد ما في العبارات التي تدل على حدوث مشكلات تقنية أثناء أداء أساليب التقويم الإلكتروني.

وفي هذا السياق سعت دراسة محمود وآخرون (Mahmood et. Al., 2020) إلى تقصي آراء طلبة المدارس في المرحلة الاعدادية حول التقويم الإلكتروني، وأظهر الغالبية حالة إيجابية إلى حد ما نحو الاختبارات الإلكترونية ومشاعر إيجابية، حيث أشاروا إلى سهولة أداءه، ومدى فائدته في العملية التعليمية؛ لذا فضلوا التقويم الإلكتروني بدلا من التقويم الورقي. وأيدت ذلك دراسة المومني(Al–momani, 2019) التي أكدت الاتجاهات الإيجابية للطلبة نحو الاختبارات الإلكترونية، وأنهم يشعرون بمعدل أقل من الضغط النفسي والقلق أثناء أداء الاختبار الإلكتروني مقارنة بالاختبارات الورقية. وفي المقابل أظهرت مجموعة من التحديات التي تواجه الجامعات في استبدال الاختبارات التقليدية بالاختبارات الإلكترونية.

وجمعت بعض الدراسات بين اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس نحو التقويم الإلكتروني، وأيضا بحثت في وجود فروق في هذه الاتجاهات تبعا لبعض المتغيرات الديموغرافية كالنوع والتخصص والفرقة، وكذلك الخبرة والتخصص بالنسبة للأساتذة الأكاديمين كدراسة صديق (2019) والتي بحثت في اتجاهات طلاب جامعة النيلين نحو الامتحان الإلكتروني، وما إذا كانت هذه الاتجاهات تختلف تبعا لمتغير التعرض للامتحان الإلكتروني، والنوع، والكلية، والفرقة الدراسية. ودلت النتائج على الاتجاه الإيجابي لأفراد العينة نحو الامتحان الإلكتروني. كذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة يعزى إلى متغير التخصص الدراسي (علمي –أدبي) لصالح طلاب كلية الآداب. كذلك دراسة عطاله (2016) والتي أجريت على 350 طالبا وطالبة بجامعة المنصورة. فقد أشارت نتائجها إلى وجود اتجاه إيجابي نحو التقويم الإلكتروني. على خلاف أعضاء هيئة التدريس حيث أظهرت النتائج أن لديهم اتجاه سلبي نحو التقويم الإلكتروني، وتوجد فروق في مقياس اتجاهات الطلبة والأساتذة تعزى فقط إلى التخصص العلمي.

كذلك قارنت دراسة تومجانوفك وبوليس (Tomljanovic & Polic, 2015) بين اتجاهات الطلبة نحو التقويم الإلكتروني وبين التقويم الورقي، حيث أشارت أن الطلبة ذوي التخصصات العلمية لديهم اتجاهات إيجابية أعلى نحو التقويم الإلكتروني مقارنة بالتخصصات الأخرى كالتجارة. كما أنه لا توجد فروق في اتجاهات الطلبة تعزى إلى النوع، على خلاف متغير العمر فالطلبة الأكبر عمرا يجدون التقويم الإكتروني أنه مفيد وعملي. وأكدت هذه الدراسة أن تفضيل أفراد العينة للتقويم الإلكتروني عوضا عن التقويم الورقي. وفي هذا السياق أوضحت دراسة ياردباكان وأوزنفاك (Yurdabakan & Uzunkavak, 2012) أن الطلبة في المرحلة الإبتدائية يميلون إلى أدوات التقويم المستخدمة من خلال الحاسب الآلي ولديهم اتجاهات إيجابية نحوها، ولكن اتجاهاتهم تختلف باختلاف نوع المدرسة. بينما لا توجد فروق في اتجاهات الطلبة تعزى إلى النوع الإجتماعي والمرحلة الدراسية.

وهدفت دراسة تارن (Tarun, 2011) إلى التعرف على اتجاهات الطلبة نحو التقويم الإلكتروني بهدف استبدال أدوات التقويم الورقية، حيث أظهرت نتائجها ميل الطلبة نحو التقويم الإلكتروني بدلا من التقويم التقليدي، كما أشاروا أن أبرز العوائق التي تواجههم في التقويم الإلكتروني هي حاجتهم لوقت أطول لأداء أساليب التقويم الإلكتروني، وحاجتهم للدعم التقني، كذلك عدم توفر الأجهزة أو غرف للحواسيب الآلية.

بينما سعت دراسة أوكادا وآخرون (Okada et al., 2018) إلى البحث في اتجاهات الطلبة نحو مصداقية التقويم الإلكتروني، وقد أشارت نتائجها إلى الاتجاه الإيجابي نحو صدق التقويم الإلكتروني. كذلك وجدود فروق دالة إحصائيا في اتجاهات أفراد العينة، حيث عبر الذكور عن قلقهم حول مصداقية أساليب التقويم الإلكتروني بمستوى أعلى مقارنة بالإناث. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة تبعا للعمر وإلى الحالة الصحية.كما بحث ديرمو (,Dermo) 2009 في تجربة طلبة الجامعة للتقويم الإلكتروني سواءا المستمر أو النهائي، واتجاهاتهم فيما يتعلق بالعوامل المؤثرة في التقويم الإلكتروني، والصدق والثبات، والسرية، وأيضا فائدتها في عملية التعليم والتعلم. حيث أظهرت نتائجها الاتجاه الإيجابي للطلبة، حيث وجدوا التقويم الإلكتروني أكثر فائدة في عملية التدريس، وأشارت أيضا أن استجابات الطلبة واتجاهاتهم نحو التقويم لا تتأثر بشكل كبير بمتغيري العمر والنوع.

مشكلة الدراسة

نتيجة لاستبدال التعليم المباشر بالتعليم الإلكتروني بسبب جائحة كورونا، وحدوث تغييرات جذرية في عملية التعليم والتقويم؛ دعت الحاجة إلى التركيز على عملية التقويم الإلكتروني لأداء الطلبة، وما إذا كان التقويم الإلكتروني في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان يحقق أهداف العملية التعليمية، وذلك من خلال تقييم اتجاهات الطلبة نحوه؛ بهدف التعرف على التحديات المحيطة به، أو ما يجعله مفضلا لدى الطلبة، ويثير دافعيتهم نحوه على خلاف الاختبارات الورقية.

فعلى الرغم من إلزامية الطالب في المدارس الحكومية بالسلطنة بأداء الاختبارات الإكترونية سواء ضمن أعمال الفصل الدارسي أو في نهايته، إلا أن الباحثة لاحظت تفاوت في الاستجابة للتقييمات الإلكترونية عبر المنصة التعليمية جوجل كلاس روم، وكذلك في عملية تسليم الاختبارات الإلكترونية؛ لذلك جاءت الدراسة الحالية تبحث في اتجاهات طالبات التعليم الأساسي نحو التقويم الإلكتروني في سلطنة عمان من جوانب متعددة وهي الجانب المعرفي، والعاطفي، والسلوكي، والتقني، وذلك من خلال الإجابة على السؤالين التاليين:

1. ماهي اتجاهات الطالبات نحو التقويم الإلكتروني في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان ؟
2. هل توجد فروق في اتجاهات الطالبات نحو التقويم الإلكتروني تعزى إلى الصف الدراسي في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان ؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. اتجاهات الطالبات نحو التقويم الإلكتروني في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان.

2. الفروق في اتجاهات الطالبات نحو التقويم الإلكتروني تعزى إلى الصف الدراسي في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان.

أهمية الدراسة

1. تأتي أهمية هذه الدراسة لكونها تتناول متغيرا مهما في المنظومة التعليمية ويترتب عليه العديد من القرارات التربوية كتعديل المناهج الدراسية، وانتقال الطالب من مرحلة إلى أخرى، والتحقق من نواتج التعلم.
2. سوف تسهم نتائج هذه الدراسة في تزويد المسؤولين التربويين بمعلومات يمكن من خلالها تطوير وسائل التقويم الإلكتروني على اعتبارها وسائل حديثة.
3. التعرف على اتجاهات الطالبات المتعلقة بالجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية والتقنية التي قد تؤثر سلبا في الأداء؛ وبالتالي معالجة الاتجاهات السلبية نحو وسائل التقويم الإلكتروني.

مصطلحات الدراسة

التقويم الإلكتروني: ويعرفه الغريب (2010) توظيف التقنية وشبكات المعلومات لتجميع استجابات الطلبة وتحليلها للحصول على بيانات كمية تبنى على أساسها مستوياتهم التحصيلية. ويعرف إجرائيا بجميع الأنشطة أو الإختبارات الإلكترونية في التقويم المستمر والتقويم النهائي والتي استجابت لها طالبات التعليم الأساسي في سلطنة عمان من خلال منصة جوجل كلاس روم التعليمية.

الاتجاهات: وتعني الموقف الذي يتخذه الفرد اتجاه قضية أو مسألة محيطة به أو موضوع ما، والذي يتحدد إما بالسلب أو الإيجاب بناء على خبرة الفرد ومعارفه السابقة (صديق، 2012). ويعرف إجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها الطلبات على مقياس الاتجاهات نحو التقويم الإلكتروني.

التعليم الإلكتروني: هو أحد أشكال التعليم عن بعد، يتلقى فيه المتعلم المعلومة باستخدام وسائل التقنية الحديثة من حواسيب وشبكات ووسائط متعددة بمعدل زمني أسرع وجهد أقل (غربي، 2021)

حدود الدراسة

تحددت الدراسة بعينتها المتمثلة بطالبات الصفوف السابع والثامن والتاسع في مدارس التعليم الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان خلال العام الدراسي 2022/2021م وتحدد موضوعها في البحث في اتجاهات الطالبات نحو التقويم الإلكتروني.

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي نظرا لما يتصف به هذا المنهج، فمن خلاله يستطيع الباحث وصف ظاهرة معينة دون الحاجة إلى ضبط المتغيرات من خلال جمع البيانات ومن ثم تحليلها وتفسيرها (الدليمي، 2014). وقد هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاهات الطلبة نحو التقويم بالإلكتروني في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصفوف 7، 8، 9 الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة للعام الدراسي 2021 /2022 والبالغ عددهن حسب إحصائيات وزارة التربية والتعلم (9179)، وقد تكونت عينة الدراسة الحالية من 220 طالبة، وتم اختيار العينة بطريقة الكرة الثلجية.

أداة الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية مقياس الاتجاهات نحو أساليب التقويم الإلكتروني من إعداد الشمري (2021). وتكون المقياس في صورته النهائية من 34 عبارة موزعة على أربعة أبعاد وهي الجانب المعرفي والذي تضمن أحد عشر اتجاها فرعياَ، بينما تضمن الجانب الوجداني على تسع اتجاهات، أما الجانب السلوكي والجانب التقني فتضمن كلاً منهما على سبع اتجاهات فرعية. وتتم الإجابة على عبارات المقياس تبعاَ لمقياس ليكرت الثلاثي غير موافق (1) إلى موافق (3). وأظهر المقياس مؤشرات جيدة من الصدق والثبات. حيث تم عرضه على مجموعة من المحكمين من أساتذة التربية وعلم النفس والمناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم للتأكد من صدقه، حيث تم اعتماد العبارات التي حصلت على نسبة إتفاق تزيد على 70%، وحذف العبارات التي تقل نسبة الإتفاق فيها عن 70%. وتم حساب الثبات الكلي للمقياس باستخدام معامل ألفا لكرونباخ لعينة استطلاعية بلغت 33 طالباَ، حيث بلغت قيمة الثبات 0,77. أما في الدراسة الحالية ونظرا لصغر أعمار العينة تم استخدام 26 عبارة، حيث تضمنت جميع الأبعاد على ستة عبارات، ما عدا الجانب الوجداني تضمن على ثمان عبارات. يتم الإجابة عليه بناء لمقياس ليكرت الثلاثي غير موافق (1) إلى موافق (3) للعبارات الإيجابية، بينما العبارات السلبية موافق (1) إلى غير موافق (3).

وقد تم التحقق من صدق المقياس من خلال الصدق الظاهري وذلك بعرضه على محكمين من ذوي التخصص، وبناءاً على الملاحظات تم استبعاد العبارات التي لم يتفق عليها الباحثين؛ وذلك لعدم مناسبتها لعمر عينة الدراسة الحالية، ولأنها لا تفي بغرض الدراسة الحالية وهي البحث في الاتجاهات نحو التقويم الإلكتروني. وأيضا تم حساب الصدق التمييزي للعبارات ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0,14_0,42). كما تم التأكد من الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ، حيث بلغ 0,78، وهي قيمة ثبات جيدة تفي لغرض الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة

1. تم أخذ الإذن من المكتب الفني بوزارة التربية والتعليم بالتنسيق مع المديرية العامة للتربية بجنوب الباطنة.
2. قامت الباحثة بالتواصل مع مجموعة من معلمات الصفوف الدراسية 7، 8، 9 بشكل عام؛ وذلك للتعريف بالدارسة والهدف منها، وأخذ الموافقة من أجل المشاركة في جمع البيانات.
3. تم إرسال رابط الاستبيان الإكتروني للمقياس إلى المعلمات.
4. قامت المعلمات بإدراج رابط الاستبيان لعينة الدراسة عبر المنصة التعليمية "جوجل كلاس روم" في الفترة من 5 إلى 18 مايو/2021 –2022م.
5. تم جمع البيانات من خلال ترميزها في برنامج إكسل ومن ثم نقلها إلى برنامج SPSS.

المعالجة الإحصائية

تم استخدام البرنامج الإحصائي Spss لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات للإجابة على سؤال الإتجاهات، كذلك تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة اتجاه الفروق في اتجاهات أفراد العينة تعزى إلى الصف الدراسي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

تم الإجابة على أسئلة الدراسة الحالية والتي تركز على معرفة اتجاهات العينة نحو التقويم الإلكتروني وأهم المعوقات التي تواجههم في التقويم الإلكتروني والذي يشمل الأنشطة أو الاختبارات الإلكترونية سواءا في التقويم المستمر أو التقويم النهائي، وهل تختلف هذه الاتجاهات باختلاف الصف الدراسي، ومناقشة كل سؤال على حدة.

السؤال الأول: ما اتجاهات الطالبات نحو التقويم الإلكتروني في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات على عبارات الأبعاد الأربعة لمقياس الاتجاهات نحو التقويم الإلكتروني كلا على حده ، وجدول1 يوضح استجابة عينة الدراسة لعبارات المقياس المتعلقة بالجانب المعرفي. ونظرا لأن قيمة المتوسط النظري 2، فإن قيم المتوسط الحسابي التي تكون أقل من 2 تُعد ذو اتجاه سلبي، بينما القيم الذي تكون أعلى من المتوسط النظري 2 فتُعد ذو اتجاه إيجابي.

جدول1

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابة عينة البحث لعبارات المقياس المتعلقة بالجانب المعرفي (المتوسط النظري=2)

العبارة	درجة الاتجاه				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نوع الاتجاه
	التكرار / النسبة	موافق	محايد	غير موافق			
	220	27	87	106	2,35	0,69	إيجابي

1.تحتوي الإختبارات الإلكترونية التي ترسلها المعلمة في المنصة على أخطاء.	100	12.3	39.5	48.2			
2.تحتاج مني الاختبارات الإلكترونية إلى جهد لأدائها.	220	101	69	50	2.23	0,80	إيجابي
	100	45,9	31,4	22,7			
3.النتيجة التي أحصل عليها في الاختبارات الإلكترونية تعكس مستواي الحقيقي.	220	62	81	77	1.93	0,79	سلبي
	100	28,2	36,8	35,0			
4.الاختبارات الإلكترونية تشكل عائقا أمام قدرات الطلاب الإبداعية.	220	65	74	81	2.07	0,81	إيجابي
	100	29,5	33,6	36,8			
5.يحتاج أداء الاختبارات الإلكترونية في المنصة إلى تركيز ذهني عال.	220	146	52	20	2.55	0,69	إيجابي
	100	66,4	23,6	9,1			
6. تحتاج الأنشطة التقييمية أو الاختبارات الإلكترونية إلى وقت كبير لأدائه.	220	66	97	57	2.04	0,74	إيجابي
	100	30,0	44,1	25,9			
الدرجة الكلية					2,19	0,33	إيجابي

يتضح من الجدول أن الطالبات لديها اتجاه إيجابي نحو جميع العبارات ما عدا عبارة واحدة. وقد مثلت هذه العبارات التحديات التي تواجههن عند أداء التقويم الإلكتروني وهي إحتواء الاختبارات الإلكترونية التي ترسلها المعلمة في المنصة على أخطاء، وأن الاختبارات الإلكترونية تشكل عائقا أمام قدرات الطلاب الإبداعية، وتحتاج إلى بذل جهد أكبر للتفكير ووقت أطول مقارنة بالتقويم الورقي، حيث جاءت عبارة "يحتاج أداء الاختبارات الإلكترونية في المنصة إلى تركيز ذهني عال" أعلى العبارات ذات اتجاه إيجابي. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة تارن (Tarun, 2011) حيث كانت الحاجة إلى وقت أطول لأداء أساليب التقويم الإلكتروني على عكس التقويم الورقي من أبرز التحديات التي أشار إليها الطلبة. كذلك تظهر النتائج الاتجاه السلبي لأفراد العينة نحو عبارة واحدة وهي" النتيجة التي أحصل عليها في الاختبارات الإلكترونية تعكس مستواي الحقيقي" بنسبة تتراوح بين35% و36% من مجموع أفراد العينة، وبمتوسط حسابي 1.93 أقل من المتوسط النظري2. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الشمري(2021) حيث تفاوت اتجاه الطلبة بين إيجابي وإيجابي إلى حد ما في جميع عبارات مقياس الاتجاهات نحو التقويم الإلكتروني المتعلقة بالجانب المعرفي.

وتفسر الباحثة هذه النتائج بأن تطبيق أساليب التقويم الإلكتروني يتسم بالحداثة وخروجا نوعا ما عما هو مألوف لدى الطلبة من أساليب التقويم الورقية، كذلك لم يكن مسبوقا بدورات تدريبية أو تعريفية لفئة الطلبة، فحينما طبقت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان هذا النظام لم تولي هذا الجانب الاهتمام الكاف؛ مما أحدث نقلة معرفية كبرى لدى الطلبة. ومما هو متعارف عليه فأن أي عمل جديد يتطلب من الفرد موارد معرفية أكبر من حيث بذل جهد أكبر ووقت أطول وأيضا معدل تركيز عال ليستطيع التكيف معه ومن ثم إنجازه بسهولة تامة.

كذلك يمكن تفسير الاتجاه الإيجابي للطالبات نحو عبارة " تحتوي الإختبارات الإلكترونية التي ترسلها المعلمة في المنصة على أخطاء" أنّ هذه الدراسة جرى تطبيقها في العام الدراسي الأول منذ بدء التعليم الإلكتروني؛ الأمر الذي يشير أن المعلمين لم يكتسبوا الخبرة الكافية في اعداد الاختبارات الإلكترونية باستخدام جوجل فورم (Google Form)، بالإضافة إلى قلة الدورات والورش التدريبية لكيفية إعداد الامتحانات الإلكترونية والتي كان من المفترض تقديمها للمعلمين من قبل المختصين بالتنسيق مع إدارات المدارس الحكومية قبل بدء العام الدراسي، إلى جانب ذلك لم يتم تفعيل المجتمعات المهنية للمعلمين داخل المدرسة من حيث تشارك الخبرات بينهم وتقديم المساعدة والبحث بشكل جماعي عن حل المشكلات؛ وذلك بسبب جائحة كورونا وما فرضته من حظر وتقليص عدد الموظفين داخل مؤسسات السلطنة وأيضا إجراءات الوقاية والتباعد. وبالتالي فإن ذلك أدى إلى اعتماد المعلم بشكل كلي على تجربته الشخصية والاستفادة من أخطاءه عند إعداد الاختبارات الإلكترونية.

ويمكن عزو الاتجاه السلبي للطالبات نحو عبارة " النتيجة التي أحصل عليها في الاختبارات الإلكترونية تعكس مستواي الحقيقي" إلى سهولة الغش في مثل هذه الاختبارات، فإدراك الطالبات أن المعلمة لا تراهن وغير محيطة ببيئة الاختبار ساعد ذلك على الاستعانة بمن حولهن في حل الاختبارات كلها أو بعضها، وهنا لابد من لفت النظر أنه ليس من الحصافة الاعتماد على صدق الطالب أو التعويل على أمانته ليس تشكيكا بهما ،ولكن لأنها أمور متفاوتة لدى الطلبة وتنفي تساوي ظروف الاختبار لدى الطلبة، ولعل التصرف الاسلم لزيادة مصداقية التقويم يستند على دعامتين إحداهما محتوى التقويم والثانية طريقة تقديم التقويم. كما أنّ المشكلات التي تواجهها الطالبات عند أداء أساليب التقويم الإلكتروني كان لها الأثر الواضح على درجاتهن بالمواد المدرسية، منها المشكلات التقنية كضعف الشبكة مثلا. حيث سبب هذا اخفاق الطالبات في تسليم المهمة أو الاختبار؛ مما استدعى البعض إلى إعادة حله في الدقائق الأخيرة من زمن الاختبار في حالة من الضغط النفسي والتوتر والذي حتما يؤثر على الأداء والتحصيل الدراسي. كذلك واجه البعض صعوبة في فتح الصور والفيديوات المرفقة في بعض المواد وبالتالي تحتم عليهن إكمال حل الأسئلة بشكل عشوائي لكي تتمكن من الانتقال إلى الأسئلة التي تليها.

كذلك تم استخراج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات مقياس الاتجاهات نحو التقويم الإلكتروني المتعلقة بمحور الجانب الوجداني والجدول2 يوضح ذلك.

جدول2

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابة عينة البحث لعبارات المقياس المتعلقة بالجانب الوجداني (المتوسط النظري=2)

العبارة	درجة الاتجاه				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نوع التجاه
	التكرار	موافق	محايد	غير موافق			
	النسبة						
7. أشعر بالتوتر عند استخدام الحاسب الآلي أو الهاتف لأداء الاختبارات الإلكترونية في المنصة .	220	93	59	72	1,90	0,86	سلبي
	100	42,3	25,0	32,7			
8. عند أداء الاختبارات الإلكترونية أشعر بالخوف من الخطأ الذي قد يؤثر في درجاتي.	220	151	43	26	1,43	0,69	سلبي
	100	68,6	19,5	11,8			
9. أفضل استخدام الهاتف أو التاب بدلا من الحاسب الآلي لأداء الاختبارات الإلكترونية في المنصة.	220	83	50	87	1,98	0,88	سلبي
	100	37,7	22,7	39,5			
10. يتأثر تركيزي أثناء أداء الاختبارات الإلكترونية بسب الخوف من حدوث مشاكل تقنية كانقطاع الشبكة مثلا	220	154	55	11	1,35	0,57	سلبي
	100	70,0	25,0	5,0			
11. الاختبارات الإلكترونية في المنصة أفضل من الاختبارات الورقية التي تؤدى في المدرسة.	220	78	60	82	1,98	0,85	سلبي
	100	35,5	27,3	37,3			
12. تتسب الاختبارات الإلكترونية في فقداني للكثير من الدرجات	220	66	78	76	2,64	0,80	إيجابي
	100	30,0	35,0	34,5			
13. أشعر بالملل أثناء أداء الاختبارات الإلكترونية.	220	26	48	146	2,78	0,69	إيجابي
	100	11,8	21,8	66,4			
14. أرغب في أداء الاختبارات الإلكترونية حتى لو عدنا إلى المدرسة.	220	92	47	81	2,05	0,88	إيجابي
	100	41,8	21,4	36,8			
الدرجة الكلية					2,01	0,34	إيجابي

يوضح الجدول الاتجاه السلبي لدى أفراد عينة الدراسة الحالية نحو العبارت التي تعبر عن مشاعر الخوف والقلق عند أداء التقويم الإلكتروني ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حسانين والشهري (2016)، حيث أشارت إلى فعالية التقويم الإلكتروني

في خفض مشاعر القلق والتوتر لدى الطلبة، وأيضا دراسة المومني وستوول وبينت والتي أظهرت نتائجها انخفاض مستوى القلق والخوف ، (Al momni, 2019 ; Stowell & Bennet, 2010)

عند أداء التقويم الإلكتروني مقارنة بالتقويم التقليدي. كما تظهر نتائج الدراسة الحالية الاتجاه السلبي نحو عبارة " أفضل استخدام الهاتف أو التاب بدلا من الحاسب الآلي لأداء الاختبارات الإلكترونية في المنصة" وأيضا " الاختبارات الإلكترونية في المنصة أفضل من الاختبارات الورقية التي تؤدى في المدرسة". واختلفت هذه النتيجة مع بعض الدراسات (Tomljanovic & Polic, 2015 ; Dermo, 2009) حيث يفضل الطلبة الاختبارات الإلكترونية مقارنةً بالتقويم التقليدي، ويجدونها ذات فعالية أكبر في عملية التعليم والتعلم.

وتفسر الباحثة الاتجاه السلبي للطالبات نحو الشعور بالتوتر أو القلق والخوف من ارتكاب الأخطاء التي قد تؤثر على درجاتهن هو مدى تفهم المعلمات وإدراكهن للإشكاليات التي قد تمر بها الطالبة أثناء تأدية الاختبار، ويتجلى ذلك في إتاحة الفرصة لإعادة التقويم أكثر من مرة في حال قامت الطالبة بتسليم الامتحان بشكل غير متعمد دون اكتمال الحل. كذلك كان لإدارات المدارس دور ملومسا في تقديم الحلول للطالبة في حال واجهت مشاكل فنية مفاجئة عند تأدية التقويم الإلكتروني، كحضور الطالبة إلى المدرسة وأداء الاختبار بشكل ورقي. الأمر الذي من الممكن أن يُشعر الطالبة بالإرتياح، خصوصا أن هذه الإجراءات كانت من ضمن التعليمات التي وُجهت للطالبات قبل بدء فترة التقويم الإلكتروني.

ويمكن عزو الاتجاهات السلبية لأفراد عينة الدراسة الحالية نحو التقويم الإلكتروني وتفضيلهم للاختبارات الورقية عوضا عنه إلى جهل الطالبات في هذه المرحلة العمرية بأساسيات الحاسب الآلي وعدم قدرتهن على حل المشاكل الفنية البسيطة مما يولد لديهن شعور بعدم الإرتياح. كما تعزو الباحثة تفضيل الطالبات لاستخدام الحاسب الآلي عوضاً عن الهاتف أو التاب لأداء الاختبارات الإلكترونية إلى أن صغر مساحة عرض الشاشة وحجم الخط في الهاتف والتاب لا توفر الوضوح الكافي للأسئلة الامتحانات، كذلك يؤثر ذلك في مدى وضوح ودقة الصور التي ترفق في الامتحانات، مما يؤثر بدوره على أداء الطالبة لأساليب التقويم الإلكترونية.

وكما تم ذكره في النتائج السابقة بأن الامتحانات الإلكترونية لا تكاد تخلو من الأخطاء الفنية من قبل المعلمة، وأن الطالبات ترى أن هذه الاختبارات تحد من قدراتهن الإبداعية، إضافة إلى ضئل المعرفة العلمية للتعامل مع التطبيقات الإلكترونية أو لحل المشكلات التقنية البسيطة فإن هذا يُعتبر مبرر كافٍ لاتجاه الطالبات الإيجابي نحو عبارة " تتسب الاختبارات الإلكترونية في فقداني للكثير من الدرجات".

كذلك تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات على جميع عبارات بعد الجانب السلوكي لمقياس الاتجاهات نحو التقويم الإلكتروني وجدول3يوضح ذلك.

جدول3

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة البحث لعبارات المقياس المتعلقة بالجانب السلوكي (المتوسط النظري=2)

العبارة	درجة الاتجاه				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نوع التجاه
	التكرار / النسبة	موافق	محايد	غير موافق			
15. أعتقد أن أدائي في الاختبارات الإلكترونية في المنصة أعلى من أدائي في الاختبارات الورقية التي كانت تؤدى في المدرسة.	220	56	73	91	1.84	0,80	سلبي
	100	25,5	33,2	41,4			
16. يصعب على بعض الطلبة التعبير عن الإجابة في الاختبارات الإلكترونية خصوصا في الأسئلة التي تحتاج إلى تعبير أو كتابة فقرة	220	124	62	34	2,71	0,74	إيجابي
	100	56,4	28,2	15,5			
17. من عيوب الاختبارات الإلكترونية سهولة الغش لدى بعض الطلبة	220	110	61	49	2,72	0,80	إيجابي
	100	50,0	27,7	22,3			
18. تحتاج الاختبارات الإلكترونية إلى مزيد من التدريب قبل أدائها	220	128	54	38	2,75	0,76	إيجابي
	100	58,0	24,5	17,3			
19. تتطلب الاختبارات الإلكترونية في المنصة المزيد من الجهد في المذاكرة على عكس الاختبارات الورقية التي كانت في المدرسة.	220	66	74	80	1,93	0,81	سلبي
	100	30,0	33,6	36,6			
20. تجعل الاختبارات الإلكترونية الطالب يكثر من الإجابات العشوائية في الأسئلة الإختيارية.	220	79	78	63	2,64	0,80	إيجابي
	100	35,9	35,5	28,6			

الدرجة الكلية		2,43	0,26	إيجابي

يوضح الجدول الاتجاه الإيجابي لاستجابات عينة الدراسة نحو أغلب عبارات الجانب السلوكي، حيث جاءت عبارة " تحتاج الاختبارات الإلكترونية إلى مزيد من التدريب قبل أدائها" أعلى العبارات ذات اتجاه إيجابي بمتوسط حسابي بلغ 2,75، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة عطا الله (2016). كما تظهر النتائج الإتجاه السلبي للطالبات نحو عبارة " أعتقد أن أدائي في الاختبارات الإلكترونية في المنصة أعلى من أدائي في الاختبارات الورقية التي كانت تؤدى في المدرسة" وأيضا " تتطلب الاختبارات الإلكترونية في المنصة المزيد من الجهد في المذاكرة على عكس الاختبارات الورقية التي كانت في المدرسة". وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشمري (2021)، ويمكن تفسير الاتجاه الإيجابي للطالبات نحو صعوبة التعبير عن الإجابة في الاختبارات الإلكترونية خصوصا في الأسئلة التي تحتاج إلى تعبير أو كتابة فقرة إلى أن استخدام الهاتف أو حتى الحاسب الآلي يتطلب من الطالب وقت أطول للبحث عن الأحرف على لوحة المفاتيح، فالطالب في هذه المرحلة العمرية لا توجد لدية الكفاية الإلكترونية اللازمة.

كما تم استخراج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات مقياس الاتجاهات نحو التقويم الإلكتروني المتعلقة بمحور الجانب التقني والجدول4 يوضح ذلك.

جدول4

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة البحث لعبارات المقياس المتعلقة بالجانب التقني (المتوسط النظري=2)

العبارة	درجة الاتجاه				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نوع التجاه
	التكرار / النسبة	موافق	محايد	غير موافق			
21. يحتاج الطالب إلى خبرة في التقنية لكي يتمكن من أداء الاختبارات الإلكترونية	220	103	62	55	2,71	0,82	إيجابي
	100	46,8	28,2	25,0			
22. أجد صعوبة في إنجاز الواجبات الدراسية الإلكترونية في المنصة بسبب مشاكل في الإنترنت	220	83	76	61	2,65	0,80	إيجابي
	100	37,7	34,5	27,7			

23. أحتاج إلى دعم في التقنية من المعلمة عندما أؤدي الاختبارات الإلكترونية في المنصة	220	81	69	70	2,68	0,82	إيجابي
	100	36,8	31,4	31,8			
24. أجد صعوبة في فتح الاختبارات الإلكترونية في المنصة عندما استخدم الهاتف أو التاب أو الأيباد	220	86	62	72	2,71	0,84	إيجابي
	100	39,1	28,2	32,7			
25. عدم تعليق المعلمة على حلي في الواجبات الدراسية التي مضت يؤثر في أدائي للواجبات الجديدة	220	98	62	60	2,71	0,83	إيجابي
	100	44,5	28,2	27,3			
26. أواجه بعض الأحيان مشاكل في فتح الاختبارات الإلكترونية أو في تسليمها	220	147	57	16	2,59	0,62	إيجابي
	100	66,8	25,9	7,3			
الدرجة الكلية					2,68	0,23	إيجابي

تظهر النتائج أن جميع استجابات أفراد العينة ذات اتجاه إيجابي نحو العبارات المتعلقة بالجانب التقني على مقياس الاتجاهات نحو التقويم الإلكتروني، ومثلت العبارات أهم المشكلات التي تواجهها الطالبات عند تأدية أي من أساليب التقويم الإلكتروني، وأبرزها صعوبة فتح الاختبار عند استخدام الهاتف أو التابلت، ومدى حاجة الطالبة إلى خبرة في التقنية لأداء الاختبارات الإلكترونية، وأيضا تأثر أداء الطالبة في الواجبات بعدم تعليق المعلمة على الحل ، حيث أنها مثلت أعلى العبارات ذات اتجاه إيجابي، تليها عبارة " أحتاج إلى دعم في التقنية من المعلمة عندما أؤدي الاختبارات الإلكترونية في المنصة". وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات (الشمري، 2021 : Tarun, 2011).

ويعود العامل الرئيسي لمشكلة صعوبة فتح الاختبار الإلكتروني إلى ضعف البنية التحتية التقنية، ويمكن القول بأن خدمة الإنترنت الشبكية المقدمة في مناطق السلطنة تعد نوعا ما ضعيفة وأحياناً تنقطع تماما، ولا تتوفر في بعض المناطق بشكل دائم؛ لذا نجد تفاوت في قدرة الطلبة في المدارس الحكومية بالسلطنة على الوصول إلى الإنترنت. وهنا يجدر الإشارة إلى ضرورة توفير أنظمة تشغيل التقويم الإلكتروني من قبل المسؤولين كتوفير الإنترنت والشبكة وأجهزة الحاسوب. ونظرا لما تواجههُ الطالبات من مشكلات في تسليم العمل سواءا كانت اختبارات أو أنشطة أو واجبات إلكترونية بسبب ضعف الشبكة؛ تظهر حاجتهن إلى

تعليق المعلمة على أي عمل تم تقديمه إلكترونيا؛ للتأكد من تسليمه ولضمان حصولهن على درجات. فتعليق المعلمة على عمل الطالبات يمكن أن يقلل من التوتر والقلق الذي قد يشعرن به لعدم معرفتهن باستلام المعلمة للعمل وأيضا عدم معرفتهن بنتيجة أداءهن؛ لذا فإن تقديم التغذية الراجعة تشعرهن بالطمأنينة والسعادة وتزيد من دافعيتهن لأداء واجبات جديدة، وتصحح المعرفة الخاطئة وتقدم معلومات تدعم عملية التعلم.

كذلك يتطلب تنفيذ التقويم الإلكتروني في التعليم عن بعد تدريب الطلبة في البداية للتعرف على التقويم الإلكتروني والوقوف على المشكلات المحتمل حدوثها أثناء أداء التقويم الإلكتروني؛ وذلك لأنّ الطالبات في هذه المرحلة العمرية وهي الصف السابع والثامن والتاسع لا تمتلك الكفاءة الإلكترونية اللازمة التي تمكنهن من التماشي مع المستحدثات الإلكترونية أو حل المشكلات الفنية الطارئة، وهذا ما يفسر الاتجاه الإيجابي للطالبات نحو عبارة "يحتاج الطالب إلى خبرة في التقنية لكي يتمكن من أداء الاختبارات الإلكترونية".

السؤال الثان: هل توجد فروق في اتجاهات الطالبات نحو التقويم الإلكتروني تعزى إلى الصف الدراسي في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان؟ للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة وجدول5 يوضح ذلك. وللتعرف على الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي وجدول6 يوضح ذلك.

جدول5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة تبعاً للصف الدراسي

المتغير	الصف الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجانب المعرفي	7	79	2.17	0,34
	8	67	2.19	0,30
	9	74	2.22	0,35
	الكلي	220	2.19	0,33
الجانب الوجداني,	7	79	1.97	0,33
	8	67	2.04	0,32
	9	74	2.03	0,37
	الكلي	220	2.01	0,34
الجانب السلوكي	7	79	2.41	0,25
	8	67	2.47	0,25

	9	74	2.43	0,26
	الكلي	220	2.43	0,26
الجاني التقني	7	79	2.69	0,21
	8	67	2.68	0,24
	9	74	2.66	0,24
	الكلي	220	2.68	0,23

جدول6

تحليل التباين الأحادي للفروق بين أفراد الدراسة تبعاً للصف الدراسي

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
الجانب المعرفي	بين المجموعات	,10	2	0,05	0,44	0,640
	داخل المجموعات	24,56	217	0,11		
	الكلي	24,66	219			
الجانب الوجداني	بين المجموعات	0,16	2	0,08	0,70	0,494
	داخل المجموعات	25,62	217	0,11		
	الكلي	25,78	219			
الجانب السلوكي	بين المجموعات	0,12	2	0,06	0,88	0,414
	داخل المجموعات	14,76	217	0,06		
	الكلي	14,88	219			
الجانب التقني	بين المجموعات	0,03	2	0,01	0,30	0,741
	داخل المجموعات	12,02	217	0,05		
	الكلي	12,06	219			

يتضح من الجدول أنه قيمة "ف" غير دالة إحصائيا لذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد العينة وهي طالبات الصف السابع والثامن والتاسع نحو التقويم الإلكتروني في جميع محاوره (المعرفي،الوجداني، السلوكي،التقني) تعزى متغير الصف الدراسي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ياردباكان وأزونفاك (Yurdabakan & Uzunkavak, 2012)، وتختلف

مع دراسة تومجانوفيك وبوليس (Tomljanovic & Polic, 2015) والتي أشارت نتائجها إلى تفضيل الطلبة الأكبر عمراً لأساليب التقويم الإلكتروني مقارنة بالتقويم الورقي. ويمكن تفسير عدم وجود اختلاف في اتجاهات الطالبات في هذه الصفوف كونهن واجهن الظروف ذاتها فيما يتعلق بالتعلم الإلكتروني، فتكاد تتشابه المشكلات التي تعرضن لها طالبات الحلقة الثانية في مدارس التعليم الأساسي بالسلطنة (5–9) أثناء أداء التقويم الإلكتروني؛ لذلك تولدت لديهن اتجاهات وأفكار وسلوك مشتركة. كذلك يمكن تفسير هذه النتيجة إلى تقارب المرحلة العمرية، فجميع أفراد العينة تتراوح أعمارهم بين 13 إلى 15 سنة، ولديهن خبرة معرفية متكافئة وقدرات فردية متساوية فيما يتعلق بمهارات اسخدام التقنية والتعامل مع الأجهزة الحاسوبية والبرامج الإلكترونية؛ لذا لا يظهر اختلاف واضح في مشاعرهن أو آرائهن أو اتجاهاتهن نحو التقويم الإلكتروني.

مقترحات الدراسة

- إعادة تطبيق الدراسة على عينة بمراحل عمرية أعلى وفي مختلف محافظات السلطنة مع إضافة متغيرات ديموغرافية كالنوع، ونوع التعليم (مدارس خاصة– مدارس حكومية)، والمستوى الاقتصادي، والمستوى التعليمي للوالدين.
- دراسة هذا المتغير مع متغيرات نفسية كالتوجه الدافعي للطالب.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة على المسؤولين القائمين على التعليم بوزارة التربية والتعليم الآتي:

_ تطوير أنظمة تشغيل التقويم الإلكتروني كدعم وتحسين شبكة الإنترنت وزيادة عرض الخدمة الموجية.

– اعتماد برامج أخرى لإعداد أساليب التقويم الإلكتروني غير المستخدمة حاليا والتي تمنع فرص الغش وتكشف الاقتباسات من مواقع الانترنت.

– ضرورة الاهتمام بمحتوى التقويم وموائمته مع التقويم الإلكتروني، والاهتمام بطريقة تقديمه.

– العمل بشكل سريع على توفير أجهزة الحاسب الآلي لمن تعسر عليه الحصول عليها بدلا من استخدام جهاز الهاتف.

– تدريب الطلبة على استخدام الحاسب الآلي والإنترنت والمنصات التعليمية وجميع البرامج المعتمدة في التعلم عن بعد.

– دراسة إمكانية تطبيق التقويم الإلكتروني في التعليم المباشر داخل المدارس وتحت إشراف المعلمين والمختصين.

المراجع العربية

الغريب، اسماعيل (2010). *المقررات الإلكترونية: انتائجها–نشرها–تطبيقها–تقويمها* . القاهرة: عالم الكتاب.

بدوي، محمد (2014). فعالية برنامج مقترح في التعليم الإلكتروني لتنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية والاتجاه نحو التقويم الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 3* (5)، 146-167. https://doi.org/10.12816/0006881

بسيوني، رفعت (2016). فاعلية بعض أدوات التقويم الإلكتروني في تطوير أداء معلمي الحاسب الآلي بالمرحلة الإعدادية. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، 2* (7)، 50-92. https://doi.org/10.12816/0033699

جديع، مفلح (2017). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الاختبارات الإلكترونية ومعوقات تطبيقها بجامعة تبوك. *المجلة التربوية المتخصصة، 6*(2)، 77-87. https://doi.org/10,12816/0036072

حسانين، حسن؛ الشهري، محمد (2016). فعالية استخدام التقويم التكويني الإلكتروني في خفض قلق الاختبار والدافع للإنجاز الأكاديمي للطالب| المعلم للرياضيات بجامعة نجران. *مجلة تربويات الرياضيات، 19*(7)، 34-54. https://doi.org/ 10.21608/armin.2016.81395

الخزي، فهد (2010). أثر قلق الاختبار و بعض المتغيرات الديموغرافية على أداء طلبة جامعة الكويت في الاختبارات الإلكترونية : دراسة وصفية ارتباطية. *مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية باليمن، 7* (1)، 219-270.

الدليمي، عصام؛ وصالح، عيل (2014) .*البحث العلمي: أسسه ومناهجه*. عمان: دار الرضوان للنرش والتوزيع.

زيتون، حسن حسين. (2005م). *التعليم الإلكتروني*. الرياض: دار الصولتية للتربية.

الشمري، علي (2021). اتجاهات طلاب كلية التربية بجامعة حائل نحو استخدام أساليب التقويم الإلكترونية في العملية التدريسية ومعوقاته. *مؤتمر الاتجاهات الحديثة في العلوم التربوية*، (1)، 699-718.

الشيباني، خليفة (2014). الاتجاهات المعاصرة في التقويم التربوي ودورها في تطوير العملية التعليمية. *مجلة فكر وإبداع*، 86، 485-506.

صديق، حسين (2012). الاتجاهات من منظور علم الاجتماع. *مجلة جامعة دمشق، 28*(3)، 299-322. https://search.emarefa.net/detail/BIM-662041

صديق، محمد (2019). اتجاهات طلاب جامعة النيلين نحو الامتحان الإلكتروني. *مجلة العلوم التربوية، 20* (2)، 129-140. http://repository.sustech.edu/handle/ 23152/123456789

عبد الفتاح، لمياء. (2022). *اتجاه طالب التربية الموسيقية نحو الاختبارات الإلكترونية وعلاقته بالتحصيل الدراسي*. مجلة علوم وفنون الموسيقى، 47، 1855-1911. HTTPS://DOI.ORG/ 10.21608/JFMA.2022.105449.1369

عطا الله، محمد (2016). اتجاهات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصورة نحو التقويم الإلكتروني ومعوقات تطبيقه. *مجلة كلية التربية بالزقايق*، (90)، 201-247.

العنزي، خالد (2019). درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في محافظة حفر الباطن لأدوات التقويم الإلكتروني. *المجلة العلوم التربوية والنفسية، 3*(19)، 59-79. https://doi.org/10.26389/AJSRP.H110619

غربي، أحسن (2021). *جودة التعليم الإلكتروني "التعليم عن بعد نموذجا"* . جامعة سكسيدة، الجزائر

الغبيشي، نهاري (2012م). *أثر بعض متغيرات تصميم الاختبارات الإلكترونية على أداء طلاب الصف الثالث الثانوي واتجاهاتهم نحوها*(رسالة ماجستير)، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية

Anastasi, A. (1982). Psychological testing. London: Macmillan.

Al-Momani, O. (2019). The attitudes of undergraduate students towards using e-exams for assessment in Jordan. *British Journal of Education, 7*(9), 14-28. http://www.eajournal.org/

Dermo, J. 2009. E-Assessment and the Student Learning Experience: A Survey of Student Perceptions of eAssessment. British Journal of Educational Technology, 40 (2)203– 214. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2008.00915.x

Doukas, N. & Andreatos, A. (2007). Advancing Electronic Assessment. *International Journal of Computers, Communication & Control, 2*(1), 56-65. http://univagora.ro/jour/index.php/ijccc/article/view/2337

Kurniawan, M. & Anggraini, L. (2020). Self-confidence: electronic based assessment. International *Journal of Innovation, Creativity and Change, 13*(8), 238-250. http://www.ijicc.net/

Mahmood, H., Hussain, F., Mahmood, M., Kumail, R. & Abbas, J. (2020). Impact of e-assessment at middle school students' learning – An empirical study at USA middle school students. *International Journal of Scientific & Engineering Research, 11*(4), 1722-1736. http://www.ijser.org/

Okada, A., Whitelock, D., Holmes, W. & Edward, CH. (2018). e-Authentication for online assessment: A mixed-method study. *British Educational Research Journal, 50* (2), 861-875. https://doi.org/10.1111/bjet.12608

Tomljanovic, T. & Polic, T. (2015). *Students perception of e assessment at an institution of higher education*. Scientific paper at European Science Education Research Association Conference, Helsinki, H.

Tarun, I. (2011). Attitude of the education students toward electronic assessment as a substitute to traditional test. *Cabagan Journal of Research, 20*(2), 53-62. http://ejournals.ph/form/cite.php?id=760

Yurdabakan, I. & Uzunkavak, C. (2012). Primary School Students' Attitudes towards Computer Based Testing and Assessment in Turkey. *Turkish Online Journal of Distance Education-Tojde 13*(3).117-188. https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/16901/176182

استراتيجيتي الحوار وتبادل الأدوار في العملية التعليمية ودورهما في الحفاظ على الأمن الفكري

اسماعيل السعيدات
ismail_alsaedat@yahoo.com
جامعة خاتم المرسلين العالمية

الملخص

يهدف هذا البحث إلى التعريف بأهمية استراتيجيتي الحوار وتبادل الادوار بين الطلبة في العملية التعليمية ودورهما في الحفاظ على الأمن الفكري ، والعمل على تخريج جيل واع مثقف يؤمن بالحوار الهادف والبناء، ونبذ أساليب التلقين والتعصب للفكرة، والاستبداد بالرأي ، والانغلاق وتهميش وجهات نظر الطلبة المختلفة .

سلك الباحث في هذا البحث المنهج الاستقرائي والمتمثل في جمع المادة العلمية من مظانها الأصلية ، وتحليلها واستنباط الدور التي تنتج عن استخدام المعلم استراتيجية الحوار في التعليم ودورها في الحفاظ على الأمن الفكري.

البحث يقدم رؤية موضوعية واقعية تساعد المجتمع المدرسي على تطبيق استراتيجية الحوار البناء في المدرسة ، وهذه الرؤية تتصف بالمرونة وقابلية التطبيق، وتنطلق من فهم الواقع التعليمي الذي يسود في المدارس في هذا الوقت الراهن مع توضيح كاف وواف للدور الذي يترتب على كل طرف من أطراف العملية التعليمية ؛ لإنجاح استراتيجية الحوار في التعليم ودورها في الحفاظ على الأمن الفكري ، وقد خلص البحث إلى مجموعة من النتائج والتوصيات تم الاشارة إليها في ثنايا البحث منها : من أركان الأمن الفكري : الإيمان والعلم والتواصي بالحق, و للحوار دور بنائي ووقائي للأمن الفكري من خلال بناء الإيمان وتعميقه ، وتأصيل العلم ،والتواصي بالحق، وللمدرسة دورها الايجابي والريادي ، بما تحمله من خطط و برامج في فتح قنوات الحوار ودمجها في المناهج التعليمية كافة وطرائق التدريس والتقويم إلى النشاطات واللقاءات الصفية واللاصفية.

الكلمات المفتاحية : استراتيجيتي ، الحوار ، تبادل الأدوار ، الطلبة، العملية التعليمية ، الأمن الفكري .

المقدمة :

الحمد الله الذي أبان للعباد منهج التربية القويم في قرآنه المجيد، وأوضح للعالمين مبادئ الخير والهدى والإصلاح في أحكام شرعه الحنيف، والصلاة والسلام الأتمّان الاكملان على نبينا وسيدنا محمد الذي بعثه الله للإنسانية معلماً، وعلى آلة وأصحابه الطيبين الأطهار؛ الذين أعطوا الأجيال المتعاقبة نماذج فريدة في تربية الأجيال وتكوين الأمم، وعلى من نهج نهجهم ، واقتفى أثرهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد:

اقتضت حكمة الله ومشيئته اختلاف مستويات الطلبة في أفكارهم وإفهامهم كاختلافهم في ألوان وأجسامهم وألسنتهم، ووجود فروق فردية بينهم ، واستراتيجيتي الحوار وتبادل الأدوار بين الطلبة في العملية التعليمية مما يقرب وجهات النظر ويصحح المفاهيم ويثري الأفكار وتوليدها ،ويحقق الأمن الفكري والثقافي ،وإسهامه في بناء وعي فكري متكامل في ظل الاضطرابات المعاصرة.

فاستراتيجيتي الحوار وتبادل الأدوار من المصطلحات التي انتشرت في الآونة الأخيرة في العملية التعليمية وأصبح الكل ينادي بالحوار ويدعوا إلى منهجه عن طريقه تشجيع المعلمين على استخدامه في العملية التعليمية ،وتحفيز الطلبة على السير على هذه الاستراتيجية الفاعلة ،ومفهوم الأمن يشغل العديد من الأوساط الفكرية والمجتمعية نظراً للاضطرابات السياسية التي يشهدها المجتمع العربي في ظل ثورات الربيع العربي وما نتج عنها من تغييرات ، وما نتج عن جائحة كورونا من آثار على قطاع التعليم واللجوء إلى التعليم عن بعد كاستراتيجية للتدريس في هذا العصر الاستثنائي ، وتشكل المؤسسات التربوية والتعليمية التفاعلية وخاصة المدرسية الوعي المجتمعي ؛ لتعزيز الأمن الفكري ، حيث يعد الأمن الفكري مطلباً شرعياً لكل الأفراد والمجتمعات ؛ إذ هو صمام الأمان إزاء ما يعايشه المجتمع.

وتعدُّ المدرسة الجهة التنفيذية للخطط التربوية، وما وراءها من سياسات تعليمية، والتي بقف على رأس الهرم الإداري والتنظيمي فيها القائد التربوي (المدير) ، والذي له دور رئيسي في قيام المدرسة في بمهامها التربوية الشاملة، ويُعد ركيزة من أهم الركائز التي تعتمد عليها المدارس في إنجاز أعمالها ومن أدواره، حراسة العقول مما يتطلب استشعار أهمية غرس القيم والاتجاهات التربوية الصحيحة في أذهان الطلبة، وتتمثل مساهمته في تعزيز الأمن الفكري والتصدي للانحرافات الفكرية التي قد بتعرض لها الطلبة ضرورة ملّحة في ظل التحديات المعاصرة (السليمان، 2006م)

وقد أوضح الطّيار (1433 هـ، 27) أن "الأمن يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتربية والتعليم ، فبقدر ما تنغرس القيم الأخلاقية في نفوس أفراد المجتمع، يسود الأمن والاطمئنان في المجتمع ".

ولما كان للمعلم له المكانة المتميزة والدور الهام في القدوة الحسنة في تأكيد وتعزيز معاني الأمن العظيمة والرقي الحضاري على كافة الصعد، فمفهوم الأمن الفكري من المصطلحات الحديثة نسبياً ، حيث بدأ تداوله بعد ما أصاب المجتمعات نوعٌ من الاضطراب في الفكر نتيجة لعدة عوامل منها :الغلو و التشدد الديني ،والتلوث الثقافي، ومن هذا المنطلق لا بد من وضع رؤية حقيقية تنبثق عن دراسة علمية للتعزيز دور الأمن الفكري لدى الطلبة والذي يُعد الدرع الحصين للأمن الوطني بصفة عامة، وذلك من خلال عدة محاور.

ومما لا شك فيه أن المؤسسات التربوية لها دور أساس في بناء شخصية المتعلمين بناءاً سوياً متكاملاً يقوم على الوسطية والاعتدال وتحصينهم من الفكر المتطرف والمنحرف الذي يدمر مستقبلهم ويؤدي بهم إلى الهاوية،ولا يتحقق هذا الهدف إلا بإيجاد نظام تربوي شامل ومتكامل يسهم بشكل فعال في توجيه الدارسين نحو الوسطية والاعتدال وإبعادهم عن التطرف والغلو.

مشكلة البحث ومبرراته، وأسئلته :

تتمثل مشكلة البحث في أن أهمية الأمن الفكري تكمن في تحصين الطلبة في مواجهة الغلو والتطرف والعنف خصوصاً إذا تم إدراك أن نسبة غير قليلة من الطلبة تعاني فراغاً فكرياً وثقافياً ملحوظاً ، وأن بعض الطلبة تم استغلالهم من قبل عناصر استطاعت الوصول إليهم ، فوجدتهم بمثابة أرض خصبة لغرس الأفكار المتطرفة لعدم وجود الحصانة الفكرية اللازمة لديهم ، فعملت على تلقينيهم كثيراً من المبادئ والمعتقدات الخاطئة، حتى أصبحوا أداة للقتل وتهديداً أمن المجتمع وترويع أفراده بدلاً من أن يكونوا عناصر بناء تتخذ من الحوار وتبادل الادوار دور في تنمية المجتمع وتقدمه ورقيه على كافة الصعد (الثويني ،

1434هـ ، 957) ، في حين أن الأمن الفكري فالأمن الفكري يحتاج إلى حراسة كل دار بل كل عقل وحمايته من الاختراق قدر الإمكان وهذا يوسع المسؤولية تجاهه ، كما إن الأمن الفكري من المكتسبات والضروريات المتمثلة في أن دين الأمة وعقيدتها وحماية الأمن من هذا الجانب يُعد ضرورة كبرى، وهو حماية لوجودها وما تتميز به عن غيرها من الأمم . (الحارثي ، 2008 ، 66)

وتكمن مشكلة البحث في الإجابة عن الأسئلة التالية :

1-ما مفهوم الحوار،والأمن الفكري في اللغة والاصطلاح ، وما هي أهمية كل منهما ؟

2-ما هي أهداف الحوار ؟

3-ما هي ضوابط الحوار التعليمي الناجح ؟

4-ما دور الحوار وتبادل الادوار في العملية التعليمية في الحفاظ على الأمن الفكري ؟

أهمية البحث ومسوغاته :

تكمن أهمية الدراسة من خلال أن هذا البحث يشكل مصدراً علمياً للباحثين يستندون إليه في دراساتهم اللاحقة، وقد تفيد هذه الدراسة أصحاب القرار في مختلف المستويات الإدارية داخل المنظومة التربوية والأمنية بإعادة النظر في واقع قيام الإدارات المدرسية بدورها في تنمية الوعي الأمني لدى طلبتها ، وقد يسهم هذا البحث في جعل المعلمون المشرفين على العملية التعليمية التربوية قادرة على التأثير في ثقافة طلبتها، وحماية الجيل القادم من التطرف والعنف الطلابي ، وبالتالي إحداث تغيير في سلوكهم غير المرغوب فيه ، وترسيخ السلوك الإيجابي لديهم وتعزيزه.

وتتمثل أهمية البحث في الحاجة للحوار البناء والمبني على دراسات تعليمية تطبيقية تهدف إلى امتلاك الطلبة قابلية لتطبيق استراتيجيتي الحوار وتبادل الادوار بين الطلبة في التعليم ،ورغبتهم في امتلاك مهارات الحوار والانفتاح والتواصل بين الطلبة ومن جهة ومعلميهم من جهة أخرى ،وحاجة العصر الذي يعج بالعوامل المساعدة على الحوار بسبب الثورة التقنية والمعلوماتية التي لها الدور الكبير في الحفاظ على الأمن الفكري .

تنبع اهمية الدراسة من حيوية الموضوع الذي تناولته ،فالأمن الفكري والحفاظ عليه من خلال استخدام استراتيجيتي الحوار وتبادل الأدوار في العملية التعليمية يُعد من الضرورات الاساسية لحماية الطلبة من التطرف الفكري ؛ لانعكاسه على الجوانب الاخرى الجنائية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية منها ،وان الاخلال بالأمن الفكري يؤدي إلى تشوية القيم والاخلاق الفاضلة لدى الطلبة .

أهداف البحث :

يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف التالية :

1-التعريف بالحوار من الناحية الشرعية والتعريف بالأمن الفكري .

2-تعريف العاملين في السلك التعليمي بدور كل واحد منهم في نشر وانجاح استراتيجية الحوار وثقافته وتبادل الأدوار بين الطلبة ، وتحفيزهم على تبني منهج الحوار ونتائجه المشجعة، التي تنعكس على مجالات الحياة المختلفة المتعلقة بالطلبة بشكل إيجابي ودور ذلك في الحفاظ على الأمن الفكري .

3-توليد الدافعية عند المعنيين في التعليم من أجل التفكير الجاد لإرساء ثقافة الحوار التعليمي وبدء العمل بمنهجية عالية وحماسة كبيرة ؛ من أجل تبني الثقافة المثمرة ،وجعلها استراتيجية فاعلة في المشروع التعليمي المأمول ؛ للحفاظ على الأمن الفكري .

4- التعريف بأهمية استراتيجيتي الحوار وتبادل الادوار في العملية التعليمية ودورهما في الحفاظ على الأمن الفكري ،ودوره في العمل على تخريج جيل واع مثقف يؤمن بالحوار والانفتاح الإيجابي مع الجميع ، ونبذ أساليب الحشو والتلقين والتعصب للفكرة ،والاستبداد بالرأي ، والانغلاق وتهميش وجهات نظر الطلبة المختلفة، ودور ذلك في الحفاظ على الأمن الفكري .

5- تقديم رؤية موضوعية واقعية تساعد المجتمع المدرسي على تطبيق استراتيجية وثقافة الحوار البناء في المدرسة ،وهذه الرؤية تتصف بالمرونة والسهولة وقابلية التطبيق تنطلق من فهم الواقع التعليمي الذي يسود في المدارس في هذا الوقت الراهن مع توضيح كاف وواف للدور الذي يترتب على كل طرف من أطراف العملية التعليمية ؛ لإنجاح استراتيجية الحوار في التعليم ودورها في الحفاظ على الأمن الفكري.

منهجية البحث : سلك الباحث في هذا البحث المنهج الاستقرائي والمتمثل في جمع المادة العلمية من مظانها الأصلية ، وتحليلها واستنباط الدور التي تنتج عن استخدام المعلم استراتيجية الحوار في التعليم ودورها في الحفاظ على الأمن الفكري.

الابحاث السابقة والاضافة العلمية الجديدة فيه

لم أجد _ فيما أعلم – بحث أو دراسة متعمقة ومستفيضة تتناول استراتيجيتي الحوار وتبادل الأدوار في العملية التعليمية ودور ذلك في الحفاظ على الأمن الفكري للمجتمع المدرسي بشكل خاص، والمجتمع المحلي بشكل عام، وإن كان هناك مجموعة من الابحاث والدراسات تتعلق بالحوار بمفهومه العام وأشكاله المختلفة ، وهي كثيرة ويصعب حصرها ومن أهمها :

1- السديس، عبد الرحمن بن عبد العزيز، (2005 م) ،الشريعة الإسلامية وأثرها في تعزيز الأمن الفكري، في جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كتاب الأمن الفكري ، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

2- اللويحق، عبد الرحمن بن معلا (2005م)الأمن الفكري: ماهيته وضوابطه، في جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الأمن الفكري ،الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية

3- المغامسي ، خالد ، (1428هـ) ، الحوار آدابه وتطبيقاته في التربية الإسلامية ، الناشر: مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني – الرياض، ط4

4-منصور، عصام محمد (2010 م) ، دور المدرسة في تعزيز الأمن الفكري. ، منشور ضمن موقع www. mandumah.com

5-النحلاوي، عبد الرحمن (1420هـ) أصول التربية الإسلامية، دار الفكر المعاصر، دمشق

6–نور، أميرة بنت طه بن عبد الله (2007 م) مفهوم الأمن الفكري في الإسلام وتطبيقاته التربوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

7–الوادعي، سعيد بن مسفر (1997م) الأمن الفكري الإسلامي"، مجلة الأمن والحياة، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، العدد 187

ويمكن لنا الربط بين هذه الابحاث وهذا البحث الذي يعالج جزئية من جزئيات الحوار بأشكاله المختلفة ،وأنني بهذا الجهد المتواضع أرجو أن أكون قد أبرزت هذه الجزئية بشكل أسهل وأوضح في الأفكار والطروحات ؛ للقراء وطلبة العلم والمختصين في هذا المجال .

الاضافة العلمية الجديدة فيه :التركيز على بيان استراتيجيتي الحوار وتبادل الأدوار في العملية التعليمية ودور ذلك في الحفاظ على الأمن الفكري للمجتمع المدرسي بشكل خاص، والمجتمع المحلي بشكل عام .

هيكلية البحث :

قسمت هذا البحث إلى مقدمة ،وأربع مباحث ،وخاتمة على النحو الآتي: المقدمة ، المبحث الأول: أدبيات الدراسة وإطارها النظري، ويتضمن ما يلي: مشكلة البحث وأسئلته ومبرراته، وأهمية البحث ومسوغاته وأهدافه والابحاث السابقة ،وموقع البحث منها، والمنهجية المتبعة في تناول البحث وخطته، والمبحث الثاني: التعريف بالحوار والأمن الفكري لغة واصطلاحاً ،وأهمية كل منهما ،والمبحث الثالث : ضوابط الحوار التعليمي البناء ،والمبحث الرابع : دور الحوار في التعليم في الحفاظ على الأمن الفكري، وقد اختتمت بخاتمة شملت :أهم النتائج، وأبرز التوصيات، راجياً أن يكون هذا البحث إسهاماً متواضعاً في الكشف عن استراتيجيتي الحوار وتبادل الأدوار بين الطلبة في العلمية التعليمية ودورهما في الحفاظ على الأمن الفكري، وأرجو أيضاً أن تكون إسهاماً متواضعاً في المؤتمر الدولي الأول الدولي الأول التعليم في القرن الواحد العشرين التحديات والمستجدات ، الذي تنظمه جامعة العقبة التكنولوجية ، والشكر لكل من أسهم في إقامة هذا المؤتمر العلمي التي يلتقي فيه العلماء والباحثين من شتى بقاع العالم؛ ليُلقوا الضوء على موضوع التعليم في القرن الواحد العشرين التحديات والمستجدات وما يتعلق بها من مواضيع تشكل بجملتها اثراءً للعملية التعليمية ؛ ليتم من خلاله استشراف المستقبل بالبحث عن كيفية تطوير قطاع التعليم في القرن الواحد العشرين ،والشكر لكل من أسهم في إنجاح هذا المؤتمر المميز المبارك، والذي عماده بيان التحديات والمستجدات التي تواجه قطاع التعليم في القرن الواحد والعشرين ،والذي أرجو له النجاح في تحقيق الأهداف المتوخاة من عقده، كما وأسأل الله سبحانه وتعالى أن يوفق القائمين عليه، وأن يجعل جهودهم في إنجاحه في صحائف أعمالهم يوم القيامة، إنه ولي ذلك والقادر عليه.

المبحث الثاني:

التعريف بالحوار والأمن الفكري لغة واصطلاحاً ، والدور وأهمية كل منهما

بتتبع كلمة الحوار في المعاجم والقواميس والاستعمالات اللغوية لها ، نجد أنها لا تخرج عن المجاوبة ومراجعة الكلام.

الحوار لغة : " الحورُ : الرجوع ..... والمحاورة والمَحوَرة والمَحُورة : الجواب كالتحوير والحوار ويكسر والجيرة والحويرة ومراجعة

النطق ، وتحاوَرُوا : تراجعوا الكلام بينهم " (الفيروز آبادي ، القاموس المحيط، 1998م، مادة حور ،ص380، 481.)

قال الازهري : " المحاورة : مراجعة الكلام في المخاطبة تقول : حاورته في المنطق وأحرت له جواباً وما أحار بكلمة " (الازهري ، صحاح تاج اللغة وصحاح العربية ، 1990م، 640/2)

قال ابن فارس :" الحاء والواو والراء ثلاثة أصول: أحدها لون، والآخر الرجوع، والثالث أن يدور الشيء دورا" (ابن فارس، معجم مقاييس اللغة ، 1990م ،751/1)

يقول صاحب المعجم الوسيط : " الحوار هو الحديث الذي يجري بين شخصين , أو أكثر في العمل القصصي ، أو بين ممثلين ,أو أكثر على المسرح ونحوه " (ابراهيم أنيس وآخرون ، المعجم الوسيط، 1960م،205/1) ، وتأكيداً على ذلك أشار أحمد صدقي الدجاني إلى أن :" الحوار هو حديث يتضمن طرح أفكار وعملية الحوار تشهد مطارحة أفكار ، وهى تتضمن محادثة تجري بين أكثر من اثنين ويتلقى فيه الطرح أكثر من جواب وتتسع دائرة التجاوب والمراجعة والمراد لتصل بهذه الأطراف إلى أجوبة أخرى فقد تنتهي بهم إلى الاتفاق أو إلى اطمئنان كل منهم لما توصل إلية " (احمد صدقي الدجاني ،الحوار ما أحوجنا إلية 1984م، 93-94)

ويقول الزبيدي :" المحاورة : المجاوبة و ومراجعة النطق , والكلام في المخاطبة, وتحاوروا : تراجعوا في الكلام فيما بينهم " (الزبيدي ،تاج العروس من جواهر القاموس ،1306ه ، 162/3)

الحوار اصطلاحاً: للحوار عدة تعريفات في الاصطلاح ، أذكر من هذه التعريفات على سبيل المثال لا الحصر :

عرف الدكتور عبد الستار الهيتي الحوار بأنه :" أسلوب يجري بين طرفين ، يسوق كل منهما من الحديث ما يراه ويقتنع به ،ويراجع الطرف الآخر في منطقه وفكره قاصداً بيان الحقائق وتقريرها من وجهة نظره " (الهيتي ،عبد الستار إبراهيم، الحوار الذات والآخر ،2004م ، 40)

وعرف د. خليل عبد المجيد زيادة المحاورة بأنها :" عرض لوجهتي نظر ,أو هي نوع من توضيح خصائص مختلفة لأمرين" (زيادة، خليل عبد المجيد ، الحوار والمناظرة في القرآن الكريم،1986م ، 18)

ويلاحظ على هذه التعريفات أنها عرفت الحوار بصورته العامة والتي تتسع لأشكال وأنواع وصور الحوار المتعددة، كالحوار بين الأديان ،والحوار بين المذاهب الفقهية ، أو العقدية، الحضارات .

وقد عرف د. يوسف الحسن الحوار :" بأن يتبادل المتحاورون من أهل الديانتين، الأفكار، والحقائق, والمعلومات ،والخبرات، التي تزيد من معرفة كل فريق بالآخر بطريقة موضوعية ،تبين ما قد يكون بينهما من تلاق ، أو اختلاف ، مع احتفاظ كل طرف بمعتقداته في جو من الاحترام المتبادلة، والمعاملة بالتي هي أحسن، بعيداً عن نوازع التشكيك ومقاصد التجريح، بل ما يرجى منه هو إشاعة المودة ،وروح المسالمة، والتفاهم ، والوئام ، والتعاون فيما يقع التوافق فيه من أعمال النفع العام للبشرية "(الحسن، يوسف، الحوار الإسلامي المسيحي الفرص والتحديات،1997م،133)

وهذا التعريف يبين لنا معنى الحوار ضوابط الحوار وآدابه ،ويحمل معنى خاص للحوار بين الديانتين الإسلامية والنصرانية ،وهو تعريف مطول يحتاج إلى تهذيب .

ويُعرف الحوار بأنه :" الحديث بين طرفين أو أكثر حول قضية معينة الهدف منها الوصول إلى الحقيقة بعيداً عن الخصومة والتعصب بل بطريقة علمية إقناعيه ، ولا يشترط فيه الحصول على نتائج فورية "

(المغامسي ،خالد ،الحوار آدابه وتطبيقاته في التربية الإسلامية ،1428هـ،22)

ويرى النحلاوي أن الحوار هو :" أن يتناول الحديث طرفان أو أكثر عن طريق السؤال والجواب , بشرط وحدة الموضوع ،أو الهدف ،فيتبادلان النقاش حول أمر معين, وقد يصلان إلى نتيجة ،وقد لا يقنع احدهما الآخر، ولكن السامع يأخذ العبرة ويكون لنفسه موقفاً" (النحلاوي، أصول التربية الإسلامية،1420 هـ، 206)

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن القول بأن تعريف د. الهيتي هو أوضح التعريفات وأبينها وأدقها في الدلالة على المراد بالحوار الذي يتضمن محادثة بين شخصين حول موضوع محدد لكل منهما وجهة نظر خاصة به هدفها الوصول إلى الحقيقة ،أو أكبر قدر ممكن من تطابق وجهات النظر ،بعيداً عن الخصومة ،أو التعصب .

وفي ضوء هذه النقولات السابقة جمعيها نجد بأن الحوار في كل الاستعمالات لا يخرج عن كونه مراجعة الكلام بين المتحاورين للوصول إلى نوع من التقارب والتفاهم في ووجهات النظر في الرأي ، أو الوصول إلى أفكار مشتركة تخدم الهدف من الحوار ، والى ذلك المعنى أشار صاحب المعجم الفلسفي في قولة (... حاوره محاورة جادله ، قال تعالى : " قال له صاحبة وهو يحاوره " (الكهف ،آية 37، والتحاور : التجاوب ، لذلك لا بد فيه من وجود متكلم ومخاطب، ولا بد فيه من تبادل الكلام ومراجعته ، وغاية الحوار توليد الأفكار الجديدة في ذهن المتكلم ، لا الاقتصار على عرض الأفكار القديمة ،وفي هذا التجارب توضيح للمعاني واغناءً للمفاهيم يقضيان إلى تقدم الفكر ،وإذا كان الحوار تجاوباً بين الأضداد _ سمي جدلاً " (أبو هلال العسكري ،الفروق اللغوية ،16)

وأما الدور فعرفه مرسي بأنه :" مجموعة من الأنشطة المرتبطة أو الأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة , ويترتب على الأدوار إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة"(مرسي ، الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها،133)

ويرى القاضي وزيدان بأن الدور هو :" تتابع نمطي لأفعال يقوم بها فرد من الأفراد في موقف تفاعلي " (القاضي، السلوك الاجتماعي للفرد ،133)

ويمكن القول بأن الدور هو الجهود المبذولة من قبل المعلمين لتفعيل دورهم في الحفاظ على الأمن الفكري لدى الطلبة من خلال تفعيل استراتيجيتي الحوار وتبادل الأدوار في العملية التعليمية .

مما لا شك فيه أننا _ اليوم _ بأمس الحاجة إلى حوار إسلامي راقٍ ، تُحل به مشاكلنا ،وتضيق به هوة خلافاتنا ،وتُحسم به كثيراً من قضايا الخلافية المعاصرة التي أثارت الجدل والخلاف فيما بيننا ،وأن احترام الرأي الآخر هو خلق إسلامي رفيع يتميز به الحوار الإسلامي الأصيل .

وإن من المؤسف اليوم ،أن أغلب حواراتنا قد استولت عليها لغة العنف والغلو والتشدد والتطرف والتضييق على الناس ،والتعصب للرأي ،وعدم احترام الرأي الآخر ،بل والمسارعة إلى اتهامه في نيته وإساءة الظن به ،وبذلك خرج الحوار عن كونه هدفاً في إثراء الآراء وتلاقيها واتفاقها إلى هدمه لكل بادرة من بوادر الالتقاء والتعاون والتفاهم والتواد والاتفاق بين المسلمين، وقد طبق

رسول الله صلى الله عليه وسلم الحوار الهادف البناء الذي يؤلف بين القلوب ،ويجمع شملها ؛ بغية الوصول إلى الحق ،فصدق فيه قوله تعالى : ﴿ ادْعُ إِلِى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ ﴾ (النحل: 125).

أهمية الحوار :

وللحوار أهمية عظيمة تتمثل فيما يلي:

1-من خلال الحوار المدرسي تتربى الطلبة على منهجية الاتفاق والتواصل وفهم وجهات نظر الآخرين واحترامها ،وهذا من منطق العقل ومن المنهج العلمي الذي يجب على الطلبة السير وفقه والذي يعتمد على اقامة الحجة والدليل والبرهان .

2-من خلال الحوار المدرسي يتم العمل على تخريج جيل طلابي صالح قادر على النقد البناء ،فالحوار ذو هدف إنساني ،يسعى إلى الوصول إلى رأي موحد ،والحوار من الحقائق الفطرية، وهو ضرورة شرعية ،وأخلاقية ، يهدف إلى اختبار الطلبة ؛ بهدف الوصول إلى الرأي الصواب ،المبني على التعاون والتشارك ،قال تعالى : ﴿ وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَكِنْ لِيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ فَاسْتَبِقُوا الْخَيْرَاتِ إِلَى اللَّهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ ﴾ (المائدة : 48).

3- من خلال الحوار المدرسي تظهر الحاجة الفعلية المتمثلة في التأكيد على مدى صدق قيم الاعتدال والوسطية وتوسيع قاعدتها التربوية ، كما أن الحوار يعتبر من ضروريات الحياة وضمان استمرارها ، فمن خلاله يتم إزالة الحواجز بين الطلبة ومعلميهم ،وبالتالي يسهل الوصول إلى ثقافة مشتركة لاستيعاب الواقع ،واستشراف المستقبل، من خلال القواسم المشتركة والجوانب الايجابية .

4-من خلال الحوار المدرسي الذي بدوره يعتمد على إقامة الحجة ودفع الشبهات التي تثار في الأقوال والآراء الفاسدة ، وفيه كشف عن الحقيقة ، والتوصل إليها، وبيان الأمور الخفية عند كل واحد من الطرفين المتحاورين ،والسير بطرق الاستدلال الصحيح للوصول إلى الحق والإذعان إليه، كما أن فيه إيجاد حل وسط يرضي الطرفين من خلال : التعرف على وجهات النظر وهو الهدف العام من الحوار (حميد، صالح، أصول الحوار وآدابه في الإسلام، 1415هـ ،7).

5-الحوار المدرسي له أهمية بالغة في غرس القيم الفاضلة في نفوس الطلبة ،والبعد عن التعصب والتشنج والعناد، وقد جاء القران الكريم بأسلوب الحوار في قصص كثيرة ،وكذلك ورد في السنة عن النبي صلى الله عليه وسلم نماذج كثيرة متنوعة للحوار والذي يتمثل في أرقى أسلوب وانصع بيان يستلهم منها آداب وضوابط الحوار.

6-لا شك أن أسلوب الحوار له أهمية كبيرة في أنه أفضل أسلوب في الدعوة إلى الله والدلالة على السنة ومحاولة هداية الناس وتبصرة بالدين، وكذلك في محاولة سد الفجوة بين أبناء الأمة الإسلامية وحل الخلاف والنزاع، بل يكون بين قادة الأمة من العلماء والأمراء في حل الخلافات الدائرة بينهم؛ لدرء وحقن الدماء والأموال من الدخول في الحروب والنزاعات كما أنه كان هو الأسلوب الأمثل في خطاب الأنبياء عليهم الصلاة والسلام مع أقوالهم.

7-في الحوار المدرسي يتم اكتشاف الطلبة المبدعين وتنمية ميولهم الفكرية ،وتعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم ،وتنمية روابط الالفة

والمودة بين الطلبة والمعلم والطلبة أنفسهم ،وتشجيعهم على البحث والاستفادة من مهارات الآخرين في الحوار ،وتنمية شخصية الطلبة؛ للتغلب على المشكلات التي تواجههم في حياتهم العملية ،واعطائهم الفرصة للمشاركة في صياغة القرارات المدرسية وقوانينها ،وتبصير الطلبة بخصائص المراحل العمرية المختلفة .

تعريف الأمن الفكري وأهميته

الأمن لغة : مصدره أمن ، قال ابن فارس :" الهمزة والميم والنون أصلان متقاربان احدهما : الامانة والتي هي ضد الخيانة ومعناها سكون القلب والآخر التصديق " (ابن فارس ،معجم مقايس اللغة ،1990م ، 133/1)

الأمن في اللغة ضد الخوف، قال ابن منظور (2004 م، 95): " أصل الأمن هو طمأنينة النفس، وزوال الخوف، والإنسان يكون آمناً إذ استقر الأمن في قلبه، و أمن البلد: اطمئنان أهله فيه ، وأمن الشر، السلامة منه، وأمن فلان على كذا : وثق فيه واطمأن عليه و جعل أميناً عليه ."

والأمن لغة : أمن منه : سلم منه لغة ومعنى، والأصل أن يستعمل في سكون القلب، وأمن البلد : أطمأن به أهله (الفيومي ،المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، باب النون فصل الألف، مادة أمن، 24).

" والأمن ضد الخوف " (الجوهري، صحاح اللغة ، 1993م ،2071)

الامن اصطلاحاً : هو "الحفاظ على مصالح كل الناس التي يخافون عليها، ويحرصون على حفظها ورعايتها، بجلب النفع وتحقيقه، ودفع الضر وإزالته. (الخليفي، 2005م ، 47)

يعرف الجحني (1990م ، 11) الأمن اصطلاحاً بأنه "مجموعة إجراءات تربوية ووقائية وعقابية تتخذها السلطة لتأمين الأمن و استتبابه داخلياً وخارجياً ، انطلاقاً من المبادئ التي و ضعها الإسلام لضمان الأمن الذي يعني الأمن على المصالح المعتبرة."

وأما الشويعر (2000م ، 123) فيرى بأن الأمن هو: " ما تبحث عنه النفوس في كل شأن من شؤون الحياة ، كالأمن في الأوطان، والأمن على الأعراض، والأمن على الأموال والممتلكات "

الفكر في اللغة : الفكر جاء من قولك فكر في الأمر فكراً أي أعمل العقل فيه ورتب بعض ما يعلم يصل به إلى معرفة المجهول ، والفكر إعمال العقل في المعلوم للوصول إلى معرفة مجهول(مجمع اللغة ، 1985م، 724)

الفكر في اللغة هو : " التأمل وإعمال الخاطر في الشيء "(ابن منظور، 2004م ،65)

الفكر في الاصطلاح : " هو جملة ما يتعلق بمخزون الذاكرة الإنسانية من الثقافات والقيم والمبادئ الأخلاقية التي يتغذى بها الإنسان من المجتمع الذي ينشأ فيه ويعيش بين أفراده "(التركي، 2004م ،ص 66)

الفكر في الاصطلاح :" صيغة العقل الإنساني ومسرح نشاطه الذهني وعطاؤه الفكري فيما يعرض له من قضايا الوجود والحياة " (الخولي، 1407هـ : 11)

يُعد مفهوم الأمن الفكري من المصطلحات الحديثة نسبياً حيث بدأ تداوله بعدما أصاب المجتمعات نوع من الاضطراب الفكري ؛ نتيجة الغلو والتشدد الديني، والتلوث الثقافي .

وأما الأمن الفكري في الاصطلاح : " أن يعيش الناس في بلدانهم وأوطانهم وبين مجتمعاتهم آمنين على مكونات أصالتهم، وثقافتهم ومنظومتهم الفكرية ،فمتى ما "اطمأن المسلمون على خصائص ثقافتهم ومميزات فكرهم وأمنوا على ذلك من تلوثات الفكر الدخيل وغوائل الثقافة المستوردة فقد تحقق لهم الأمن الفكري "(التركي، 2004م ، 66)

وعرفته(نور 1428هـ: 19) بأنه" حماية عقول أفراد المجتمع من كل فكر شائب، ومعتقد خاطئ يتعارض مع العقيدة التي يدين بها المجتمع وبذل الجهود من كل مؤسسات المجتمع لتحقيق هذه الحماية ."

وعرفة منصور(2010 م ،18) بأنه: " التحصين الفكري اللازم ضد أية تيارات فكرية منحرفة، أو اتجاهات منجرفة، أو مفاهيم مغلوطة، والتي قد تؤدي إلى الفرقة والتنازع والتشتت."

وعرفه الحوشان (2015م، 240) بأنه" منهج فكري يلتزم بالوسطية و الاعتدال لغرس القيم الروحية والاخلاقية والتربوية وتنقيته من التوجهات المتطرفة"

فالأمن الفكري يعني "التصورات والقيم التي تكفل صيانة الفكر وحفظه من عوامل الشطط وبواعث الانحراف التي تميل به عن الجادة وتخرجه عن وظيفته الأساسية، التي تتمثل في إثراء الحياة بالسلوك القويم والآثار النافعة، وحفظ الضروريات، فيغدو عامل تخريب وتهديد لكل ضروريات المجتمع ومصالحه " (القرارعة، 2005م ،14)

ويرى بعض الباحثين أن الأمن الفكري عبارة عن سلامة فكر الإنسان وعقله وفهمه من الانحراف والخروج عن الوسطية والاعتدال في فهمه للأمور الدينية والسياسية، وتصوره للكون بما قد يؤول به إلى الغلو، أو إلى الإلحاد (الوادعي ، 1997م،51)

أهمية الأمن الفكري :

تتمثل في أنه يأتي في مقدمة أنواع الأمن من حيث الأهمية والخطورة ،وتنبع أهميته من حيث تعلقه بحفظ الدين الذي يأتي في مقدمة مقاصد الشريعة التي يجب حمايتها والحفاظ عليها ،وحماية هذا الجانب على وجه الخصوص ضرورة كبرى ؛ لأنه حماية لوجود الأمة وديمومتها وفكرها ،فالفكر المستمد من عقيدة الأمة وثوابتها هو الذي يحدد هويتها وثوابتها .

كما تتمثل أهمية الأمن الفكري في أن اختلاله يؤدي إلى اختلال الأمة في جميع جوانبها الأخرى الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية ،والعمل على تحقيق الأمن الفكري والحفاظ عليه هو المدخل الحقيقي للكشف عن الإبداع عند الطلبة ،وحماية لهم من الوقوع في الأفكار الهدامة ،فالأمن الفكري يتعلق بالعقل الذي هو أداة التأمل والتفكر والتدبر لدى الناس ،واستخراج المعارف ،وطريق بناء الحضارات (التركي، الامن الفكري ، 2004م، 60-65، اللويحق، الأمن الفكري ماهيته وضوابطه،2005م ، 60-61، السديس ، الشريعة الاسلامية ودورها في تعزيز الامن الفكري ،2005م ،17-18)

وهناك من يري أن الحاجة إلي الأمن تسبق الحاجة إلى الطعام والشراب، حيث إن الأمن للإنسان قد يكون أهم من طعامه وشرابه، ومن حريته في حياته الخاصة؛ فقد يجوع ويعطش فيصبر ولا يرى أن شيئا قد فاته، ولكنه يخاف فلا يكاد يهنأ براحة بال ولا يهدأ له حال، وقد يرضي أن يجعل حريته ثمنا لأمنه إذا اقتضى الأمر ذلك، فيفضل أن يكون عبا آمنا علي أن يكون حرا خائفاً(التركي، 2004م ، 27)

ومما لا شك فيه أن معظم الدوافع الخفية نحو ممارسة الجريمة تنطلق في الأساس من الجانب الفكري عند الإنسان، ومدى ما

لديه من القناعات والمبادئ والقيم التي تستمد أدلتها من رصيده وقناعاته الفكرية الراسخة في نفسه، وهو ما يؤكده (التركي،2004م،72)

كما أن اختلاف طبيعة الحياة المعاصرة التي تنوعت فيها منافذ الغزو، وتعددت فيها محاولات الاختراق والتشويش، وكثرت فيها العوامل المؤدية إلي الإخلال بالأمن سواء أكان ذلك بمحاولات الاختراق، أو التشويش، أو الهيمنة والاستلاب على مستوى الفرد، أو المجتمع (السديس، 2005م ، 17)

وتجدر الإشارة إلى أن غياب الأمن الفكري في المجتمع يترتب عليه الكثير من الأضرار الاجتماعية والثقافية والأخلاقية التي تنعكس بشكل واضح علي نمط التفاعل بين افراد المجتمع .

المبحث الثالث :

ضوابط الحوار التعليمي البناء

لا شك إن للحوار التعليمي البناء ضوابط عدة منها على سبيل المثال لا الحصر :

1- أن يكون الحوار مقصوداً به وجه الله تعالى وخاصة في الأمور الشرعية، وتكون نية المتحاورين خالصة له سبحانه، لأن الأصل أن الدعوة إلى الله وطلب العلم الشرعي والرد على شبه الكفار لا تكون إلا طلبا لما عند الله؛ لذا يجب على المسلم المحاور في هذه الأمور وفي المسائل التي يحتسب فيه الأجر أن يخلص لله النية؛ لأن الأعمال بالنيات ،فلا يجوز أن يبتغي في شيء يراد به وجه الله عرضا من أعراض الدنيا.

2-احترام إنسانية الطرف الآخر ،وقد أكد طارق الحبيب على ذلك فقال :" ويظل الاحترام أمراً مطلوباً حتى في حوار الفرد لمن هم تحت ولايته وسلطته كالوالد مع اولاده والمدرس مع طلابه ورئيس العمل مع مرؤوسيه , وذلك لأن التسلط فيه الغاء لشخص الآخر وانتقاص من قدره وإماتة لروح الابداع في نفسه "(طارق الحبيب ،كيف تحاور ،2007م،76)

3-عدم مقاطعة المتحدث سواء أكان معلماً أو طالباً أو مدير مدرسة ،واعطائه الفرصة حتى ينهي كلامه ،وقد أكد طارق الحبيب على ذلك فقال :" وربما كانت عقدة النقص عند البعض، أو شعور بعضهم بأهمية ذات تجعله يتحدث بلا انقطاع ويقاطع من يتحدث في حضوره ،وتذكر أن أكثر ما يثير الضجر في نفوس الناس مقاطعتهم عندما يتحدثون بشكل خاص عن أنفسهم سواء كان حديثهم على سبيل الشكوى، أو التباهي بالنفس " (طارق الحبيب ،كيف تحاور ،2007م،37)

4-عدم تجاوز الحدود العامة للحوار سواء من جهة المعلم، أو من جهة الطالب ،والابتعاد عن جرح مشاعر الآخرين واستفزازيهم.

5-حسن الاصغاء سواء أكان المتحدث والمحاور معلماً ،أو طالباً ،فهذا هو من حق المتحدث على المستمع إليه بأن يعطيه الفرصة ليوصل فكرته كاملة للآخرين ويدافع عنها ،ويقنع الآخرين بفائدتها ونفعها العام .

6-ضبط النفس والبعد عن الغضب والعصبية والانتصار للنفس ،والتحدث بصوت مرتفع مع الآخرين ،والضرب على الطاولة .

7-التحلي باللين والرفق والهدوء من قبل المحاور سواء كان معلماً، أو طالباً ، واختيار الوقت المناسب للحوار وابداء الرأي ،وانهاء الحوار بابتسامة لطيفة ورضا تام .

8-الابتعاد عن المبالغة في الحوار بطريقة رسمية فوقية ومتشددة في الطرح ، واضفاء روح الاخوة والمرح على الحوار البناء الهادف واعطاء مساحة واسعة للحرية الايجابية المنضبطة بضوابط الحوار سواء أكان المحاور معلماً ، أو طالباً .

9-الاحتكام على المراجع العلمية عند عدم وجود دليل قطعي عند الطلبة أو في المعلم في الحوار ،والالتزام بالأمانة العلمية في نقل الدليل والاقناع بالحجة والبرهان .

10-استخدام مفردات راقية في الحوار والابتعاد عن المفردات الجارحة للآخرين .

11-أن يكون للحوار البناء أثر واضح في غرس قيم الانتماء والولاء للدين ثم للوطن ، من خلال نشر هذه القيم الفضلى ، والحث على التحلي بها والتعامل مع الآخرين من خلالها.

12-- إعداد منهج دراسي يعزز ثقافة الحوار ويتبناها من خلال التأسيس النظري الشرعي ، والتطبيق العلمي للحوار من خلال تبادل الادوار، وتفعيل دور النشاط الطلابي في دعم مسيرة الحوار وفتح أبواب ابداء الرأي ، من خلال النشاطات المختلفة كالخطابة ،والمسرح المدرسي ، والإذاعة المدرسية الصباحية ،وتضمين الإذاعة المدرسية بعض القضايا والموضوعات الأمنية التي تعزز الانتماء الوطني ، للحفاظ على الأمن الفكري، ومن خلال المسابقات الثقافية المختلفة ، وتطوير أساليب التقويم لتراعي المهارات الحوارية المختلفة، وفتح باب الحوار بين الطلبة وتبادل الأدوار فيما بينهم من خلال اللقاءات المفتوحة والخاصة ، وتقبل النقد البناء المدعم بالأدلة والبراهين.

المبحث الرابع :

دور الحوار وتبادل الادوار في العملية التعليمية في الحفاظ على الأمن الفكري

مما لا شك فيه إن للحوار وتبادل الادوار في العملية التعليمية دور مباشر في كسر حاجز السلبية عند الطلاب، ودوره في تنمية القدرات الفكرية والعقلية لدى الطلاب ، والمعلم الذي يعتمد على أسلوب الحوار معلم قوي الشخصية ، متمكن من مادته العلمية ، حريص على إنشاء جيل يعتمد على نفسه ، قادر على التعبير عن رأيه بحرية مسئولة.

كما أن للحوار وتبادل الادوار في العملية التعليمية أثر مباشر في محاربة كل ما ينقص الإيمان، أو يذهبه ، ومواجهة كل ما يخل بالعلم، وفي التصدي للمعاصي و المنكرات.

كما إن للحوار وتبادل الادوار في العملية التعليمية " فوائد عظيمة تتمثل بتنمية العقل وتوسيع الإدراك وزيادة النشاط للكشف عن حقائق الأمور ويكون الحوار مثمراً إذا ما تمتع بمساحة للرأي، ويعتبر آلية يتم من خلالها الوقاية من الفكر المتطرف من خلال سماع الرأي والرد عليه" (السعيدين، 2005 م ،42)

ولهذا ينبغي تنشئة الطلاب على استخدام أسلوب الحوار، والعمل على إشاعة ثقافة الحوار في محيط المدرسة، واستغلاله في توعية الطلاب ومناقشتهم ، من خلال توسيع قنوات الاتصال بين الطالب ومعلمه ، والنظر في شكاوى الطلاب مثل ما يتعلق بإعداد الأسئلة وآلية تقويم الطلبة وتوطين أنفسنا على الحوار والنقد، وضرورة تفعيل وجود مجالس الطلبة لإيصال أصوات الطلبة والتخطيط لأنشطة طلابية ، أكثر فاعلية مما هو عليه.

إن للحوار في التعليم دور مباشر في تنشئة الطلاب تنشئة فكرية تضمن شعورهم بالمسؤولية تجاه مجتمعهم للحفاظ على أمن الوطن ومكتسباته ومقدراته، وبناء وصقل شخصية الناشئة وحماية فكرهم لتشكل سدا منيعاً ضد التيارات المنحرفة مساهمة المؤسسات التربوية في المنظومة الأمنية خصوصا التعليمية وذلك باعتبارها من أهم محصنات الأمن وأكبرها شأنا لتثقيف الطلاب ورعايتهم.

إن للحوار وتبادل الادوار في العملية التعليمية دور مباشر في غرس المبادئ والقيم التي تعزز الانتماء والولاء لله ثم للوطن ،واشاعة روح المحبة والتعاون بين الطلبة وتحذيرهم من أسباب الخلاف والتفرقة ، وترسيخ مبدأ تحمل المسؤولية لديهم تجاه أمن الوطن والحفاظ على مقدراته الفكرية ومكتسباته , وتحصين الطلبة من التيارات الهدامة بترسيخ مفعوم الفكر الوسطي الذي يميز الاسلام الدين السمح (اللحويق ، 2005م، 60)

وللمعلم دور فعال في العمل على مشاركة الطلبة مشاركة فاعلة وإيجابية ، وفتح قنوات التواصل معهم من خلال تنويع المشاركة في الحملات التوعوية والوقائية الموجهة للطلاب، ولاسيما مواجهة التيارات والتحديات والحملات الفكرية الضالة، أو المنحرفة، والسعي لإكساب طلابه مختلف المهارات العقلية والعلمية والمعرفية التي تنمي لديهم مهارات التفكير العلمي الناقد، والقدرة على التمييز بين الحق والباطل والضار والنافع.

ومما لا شك فيه إن لاستخدام استراتيجيتي الحوار وتبادل الأدوار في العملية التعليمية دور في الحفاظ على الامن الفكري من خلال العمل على تحقيق مبادئ الاعتدال والوسطية في المناهج الدراسية وبناء شخصية سوية جادة للطلبة تسير وفق ما ارتضاه الله لها ولا تخالف تعاليم الشرع الحكيم, والحرص على توعية الطلبة بأخطار التكفير والغلو والانحراف الفكري والاستئثار بالرأي ،والعمل على تنمية قيم الانتماء والمواطنة لدى الطلبة , وعمل لقاءات دورية عليمة تهتم بمناقشة سبل تحقيق الامن الفكري للطلبة في المدارس والحفاظ عليه ، والعمل على اكتشاف أمراض الانحراف الفكري لدى الطلبة ؛ من أجل البحث عن علاج ناجع لها في بدايتها , وترسيخ مفهوم الحوار البناء وسلوكياته ليصبح منهجاً للتعامل مع مختلف القضايا التعليمية وأسلوب للحياة ، وتعزيز المشاركة لأفراد المجتمع ، وتعزيز دور مؤسسات المجتمع المحلي بما يحقق المساواة وحرية التعبير في إطار قواعد الشريعة الإسلامية ومقاصدها العامة ، حيث أصبح الحوار اليوم ضرورة ملحة ؛ من أجل تكاثف الطلبة وتقارب افكارهم وانشاء حصانة فكرية لهم ، والمعلمون في العصر الحاضر أكثر تقبلاً واستعداداً لتطبيق الحوار التعليمي ؛ لما يشهده العالم اليوم من ثورة تعليمية واعلامية (التركي،2004م، 101، السديس ، 2005م، 36، اللحويق ، 2005م،74)

إن للحوار وتبادل الادوار في العملية التعليمية دور هام في الحفاظ على الامن الفكري من خلال بناء علاقات طيبة داخل المجتمع المدرسي،وتعميق ثقافة التسامح بين الطلبة ، وتشكيل لجان للوساطة الطلابية لحل المشكلات بين الطلبة ،والاستفادة من الأعمال التطوعية لتفعيل الأمن الفكري والحفاظ عليه ، واستضافة قيادات العمل الاجتماعي في لقاءات مع الطلبة، وتشكيل البرلمان الطلابي الذي يعزز الفكر الوسطي،وتفعيل دور الإذاعة المدرسية لتوعية الطلبة.

تهدف استراتيجيتي الحوار وتبادل الأدوار في التعليم في رسم لدور المعلم في التأهيل الرشيد في ترجمة المفاهيم المجردة للقيم الاجتماعية إلى سلوكيات حميدة للطلبة ،والكشف عن أهمية التربية الإيمانية النامية في ترجمة المفاهيم المجردة إلى سلوكيات

رشيدة ، والوقوف على الدور الرئيسي لقدرة المعلم في التأهيل الرشيد لترجمة المفاهيم المجردة للقيم الاجتماعية إلى سلوكيات حميدة، وإظهار أهمية الحوار في التأهيل الرشيد للمعلم لترجمة المفاهيم المجردة إلى سلوكيات حميدة، وتقديم مقترحات وروى للاستراتيجية المقترحة لهذا الغرض.

" أن أخطر ما يصاب به المربي انفصال عمله عن علمه وتناقض الظاهر والباطن وازدواجية التوجيه والتعليم لأن المربي الذي يتحدث إلى طلابه عن أي جانب معرفي أن سلوكي، ثم يلمحون أنه لا يعمل بذلك، أو يأتي ما يخالفه فإنه السلوك يمحو من العقول ما قدمه من معارف" (الزهراني، مهارات التدريس في الحلقات القرآنية ، 1999م، 263-264)

إن الحوار التربوي الفاعل الذي يسوده مناخ الحرية المنضبطة يمنح الأبناء الثقة بالنفس ويعمل على تقارب الأفكار ويكشف عن الطاقات الإبداعية لدى الطلبة ، مما يساعد في الابتعاد عن الوقوع تحت سطوة التطرف والإرهاب التي هي من محددات الامن الفكري ومقوماته الاساسية

ويمكن القول أن تعزيز وترسيخ الأمن الفكري للطلبة يهدف إلى الحفاظ على هويتهم ، ويعد الرابط الذي يربط بين الطلبة ويحدد سلوك أفراده وتكييف ردود أفعالهم تجاه الأحداث ، ويهدف إلى حماية العقول من الغزو الفكري ، والانحراف الثقافي ، والتطرف الديني ، بل إن الأمن الفكري يتعدى ذلك كله ليكون من الضروريات الأمنية لحماية المكتسبات والوقوف بحزم ضد كل ما يؤدي إلى الإخلال بالأمن الوطني .

ويعدُّ الأمنُ الفكري هو الركيزة الأساسيّة في المحافظةِ على الأمنِ القوميّ بشكلٍ عامٍ، وبالتالي حماية المجتمع من الانحراف والضلال والضعف وسهولة اختلاله والسيطرة عليه.

ويعتبر التعليم الذي يقوم على مبدأ الحوار وتبادل الادوار ركيزة أساسية لترسيخ الأمن الفكري ، فهو يعلم الطالب رفض كل الأفكار والسلوكيات التي قد تؤدي إلى العدوان على الممتلكات الخاصة ، أو العامة وسلامة فكر الإنسان من الانحراف والخروج عن الوسطية والاعتدال في فهم الأمور الدينية والسياسية، من غير تعصب، أو إقصاء، ويمكن للمعلم تنفيذ هذه الاستراتيجية من خلال المسرح المدرسي والاذاعة المدرسية وفعاليات اليومية الصباحية ، وانشطة المكتبة المدرسية ، والصالة الرياضية ، ومختبر العلوم ، والحاسوب،وقاعات الانترنت،ولا شك ان تبادل الادوار بين الطلبة التفاعلي الذي يعتمد على الحوار البناء له أثر في ايصال المعلومة لدى الطلبة وترسيخها في النفس ، والعمل بروح الفريق الواحد ، وتشجيع البحث العلمي من خلال الرجوع الى المنهجية العلمية في كتابة البحوث ، فجدير بالمعلم أن يهيئ بيئة تفاعلية حوارية بين الطلبة تحترم وجهات النظر المختلفة ،وترفع من ثقة النفس لدى الطلبة في طرح الافكار ، والمناقشة والدفاع عن الفكرة .

النتائج :

خلصت الدراسة إلى النتائج التالية :

1-من أركان الأمن الفكري : الإيمان و العلم و التواصي بالحق. للحوار دور بنائي ووقائي للأمن الفكري من خلال بناء الإيمان و تعميقه ، و تأصيل العلم ، و التواصي بالحق.

2–للمدرسة دورها الايجابي والريادي ، بما تحمله من خطط و برامج في فتح قنوات الحوار و دمجها في المناهج التعليمية كافة وطريقة التدريس و التقويم إلى النشاطات واللقاءات الصفية واللاصفية .

3–للحوار عدة معاني تم الاشارة إليها في ثنايا البحث، ومن أرجحها تعريف د. الهيتي الذي هو أوضح التعريفات وأبينها وأدقها في الدلالة على المراد بالحوار الذي يتضمن محادثة بين شخصين حول موضوع محدد لكل منهما وجهة نظر خاصة به هدفها الوصول إلى الحقيقة ،أو أكبر قدر ممكن من تطابق وجهات النظر ،بعيداً عن الخصومة ،أو التعصب ، وللأمن الفكري معاني متعددة تم ابرزها في ثنايا البحث ومن أرجحها: أن الأمن الفكري عبارة عن سلامة فكر الإنسان وعقله وفهمه من الانحراف والخروج عن الوسطية والاعتدال في فهمه للأمور الدينية والسياسية، وتصوره للكون بما قد يؤول به إلى الغلو، أو إلى الإلحاد.

4–للحوار التعليمي أهمية عظيمة ، وللأمن الفكري أهمية أيضاً تم ابرزها في ثنايا البحث

5–للحوار التعليمي عدة ضوابط تم ابرزها في ثنايا البحث ومن أهمها : التحلي باللين والرفق والهدوء من قبل المحاور سواء كان معلماً، أو طالباً ، واختيار الوقت المناسب للحوار وابداء الرأي ،وانهاء الحوار بابتسامة لطيفة ورضا تام.

6– استخدام استراتيجيتي الحوار وتبادل الأدوار في التعليم في العملية التعليمية لها دور مباشر في الحفاظ على الأمن الفكري تم الاشارة إلى هذا الدور العظيم في ثنايا البحث ومن أهم هذه الأدوار : العمل على بناء علاقات طيبة داخل المجتمع المدرسي،وتعميق ثقافة التسامح بين الطلبة ، وتشكيل لجان للوساطة الطلابية لحل المشكلات بين الطلبة ،والاستفادة من الأعمال التطوعية لتفعيل الأمن الفكري والحفاظ عليه ، واستضافة قيادات العمل الاجتماعي في لقاءات مع الطلبة، وتشكيل البرلمان الطلابي الذي يعزز الفكر الوسطي،وتفعيل دور الإذاعة المدرسية لتوعية الطلبة.

7– إن من أبرز آليات تأهيل الحوار التعليمي لترجمة المفاهيم المجردة إلى سلوك حميد لدى الطلبة ،والذي يرفد الطاقة الأخلاقية والإبداع الأخلاقي عندهم .

التوصيات :

خلصت الدراسة إلى التوصيات التالية :

1–يوصي الباحث بضرورة دمج مفاهيم الأمن الفكري ضمن المناهج الدراسية بصفة عامة، ومناهج اللغة العربية والتربية الاسلامية والتربية الوطنية والاجتماعية بصفة خاصة، وذلك من أجل التحصين الفكري والاخلاقي والعقائدي والتركيز على تضمينها قيم الوسطية والاعتدال والتسامح ونبذ العنف ، وتفعيل ذلك على الواقع التربوي على شكل أنشطة ومهارات وممارسات تعتمد على الحوار البناء، وتبادل الادوار، وحل المشكلات للحفاظ على الامن الفكري ، وتخصيص المدرسة وقت كاف لممارسة الأنشطة التي تحقق الأهداف التربوية المرتبطة بالحفاظ على الأمن الفكري.

2–يقترح الباحث على مؤسسات التعليم العالي ومراكز البحث العلمي إلى إقامة مراكز بحث ورصد إعلامي متخصصة في مواجهة تهديد الأمن الفكري ،والرد على حملات التشويه ودعوة الحكومات إلى حماية الأمن الفكري من خلال إحلال العدالة الشاملة والمساواة، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في تولي الوظائف العامة، وتحقيق الانماء المتوازن في المجتمعات دون تمييز .

3-يقترح الباحث بالعمل على تضمين الإذاعة المدرسية بعض القضايا والموضوعات الأمنية، وتعزز الانتماء الوطني من خلال الأنشطة المدرسية وإشراك الطلبة في اتخاذ القرارات الخاصة بالمدرسة ، والتي لها صلة مباشرة بهم والاستماع إلى آرائهم وتقدير وجهات نظرهم وإشعارهم بالأهمية وتقدير الذات، والعمل على إعداد استراتيجية شاملة لتعزيز وتنمية الأمن الفكري من خلال النظام التعليمي بمنظومته الشاملة، ومن خلال جوانبه المتعددة وخلال السنوات الدراسية المختلفة التي يمر بها أبناؤنا الطلبة في نظامهم التعليمي من المرحلة الاساسية إلى الجامعة، والافادة من تجارب الحوار التعليمي في الدول الاسلامية والسعي الى تطويره واستثمار برامجه الحوارية ، سعيا للنهوض بالمشروع الحواري للطلبة في دول الاسلام عامة في تحقيق اهداف الحوار .

4- يقترح الباحث بالعمل على تفعيل كل ما من شأنه رفع قيمة الحوار التعليمي وضوابطه بين الطلبة عبر المحاضرات والندوات العلمية والمنتديات الفكرية الطلابية التي من شأنها أن تكسب الطلبة قيم واحترام الرأي والرأي الآخر ، وإقامة دورات وورش عمل عن الحوار والأمن الفكري يشارك فيها كافة أطياف المجتمع ، وتحديث موضوع المناهج المدرسية حتى تكون مواكبة لمختلف التغيرات الفكرية والثقافية التي تستلزمها تطورات الحياة المعاصرة، وعرض فيديو على الطلبة أو أفلام وثائقية ذات طابع وطني أمني و توثيق الروابط بين المنزل والمدرسة في مجال الأمن الفكري وتفعيل دور الشرطة المجتمعية بالتعاون مع جهاز الامن العام بندوات عن الأمن الفكري.

5-يوصي الباحث بضرورة توفير بيئة مدرسية أكثر أمناً وجاذبية، يمارس فيها الطلبة في مراحلهم الدراسية هواياتهم المتعددة، وينمون فيه مواهبهم، ويفرغون فيها طاقاتهم بشكل إيجابي بعيداً عن خطري التطرف والانحراف الفكري، وتفعيل المجالس واللجان الطالبية في المدارس، وتشجيع الطلبة على الحوار والنقاش الإيجابي والوساطة الذاتية في طرح مشكلاتهم الفكرية وعلاجها .

6-يقترح الباحث بالعمل على إجراء المزيد من الدراسات التربوية حول الأمن الفكري من حيث أبعاده ومنطلقاته، وتطبيقاته في المؤسسات التربوية والتعليمية ، وسبل النهوض به من خلال التحديث المستمر والتطوير المتجدد للمناهج الدراسية ،وتحقيق أهداف الحوار في الحفاظ على الأمن الفكري .

7-يوصي الباحث بالانطلاق من مبادئ التربية الإسلامية وقيمها في تحصين الناشئة و تعزيز الأمن الفكري لديهم ، ووقايتهم من الانحرافات الفكرية والأفكار الدخيلة، وربط الطلبة بالمساجد واستضافة علماء الشريعة لعمل ندوات في المدرسة تعزز الأمن الفكري لدى الطلبة .

8-يوصي الباحث بتضمين المناهج الدراسية مفاهيم متعلقة بالأمن الفكري، والحفاظ عليه تراعي فيها سلاسة الطرح والانشطة التعليمية المرافقة ؛ لتعميق تلك المفاهيم لدى الطلبة ، والابتعاد عن التلقين في التدريس والتأكيد على تنمية مهارات التفكير، والمهارات الأكاديمية والمهارات الاجتماعية، من التعاون والعمل كفريق في دراسة موضوعات المنهج.

المصادر والمراجع :

1- آبادي الفيروز آبادي ، مجد الدين محمد (1998م) **القاموس المحيط** ،مؤسسة الرسالة، بيروت، ط6

2- إبراهيم مصطفى وآخرون ،(1960م) **المعجم الوسيط** ، مجمع اللغة العربية ، القاهرة ، ط1

3- أحمد صدقي الدجاني ،(1984م) **الحوار ما أحوجنا إلية** ، مجلد العربي ،العدد 313، كانون الأول

4- ابن فارس ،أبو الحسين أحمد بن زكريا ، (1990م) **معجم مقاييس اللغة** ، تحقيق عبد السلام هارون ،الدار الإسلامية، بيروت

5- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. (2004 م) ، **لسان العرب**، دار الحديث، القاهرة .

6- التركي، عبد الله بن عبد المحسن (2004م.) **الأمن الفكري وعناية المملكة العربية السعودية** ، مكة المكرمة: مطابع رابطة العالم الإسلامي

7- الثويني، محمد بن عبد العزيز ومحمد، عبد الناصر راضي (1434هـ). **دور المعلم الجامعي في تحقيق الأمن الفكري لطلابه في ضوء تداعيات العولمة**. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ،(2)7،السعودية، جامعة القصيم

8- الجحني، علي بن فايز (1999م) **رؤية للأمن الفكري وسبل مواجهة الفكر المنحرف**، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المجلد 14 ،العدد 2

9- الجوهري ، إسماعيل بن حماد ، (1990م) **صحاح تاج اللغة وصحاح العربية** ، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار ، دار العلم للملايين ، بيروت ،ط4

10- الحارثي، زيد (2008) **إسهام الإعلام التربوي في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مدبري ووكلاء المدارس والمشرفين التربويين**. رسالة ماجستير غبر منشورة ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية .

11- الحبيب ، د، طارق، (2007م) ، **كيف تحاور**، دار الهدى للنشر والتوزيع ،الرياض،السعودية ، ط1.

12- الحسن، يوسف، (1997م) ، **الحوار الإسلامي المسيحي الفرص والتحديات**، المجتمع الثقافي، أبو ظبي ، ط1

13- حميد، صالح، (1415هـ) **أصول الحوار وآدابه في الإسلام**، دار المنار، ط1

14- الحوشان، بركة بن زامل (2015 م) **أهمية المدرسة في تعزيز الأمن الفكري**، الفكر الشرطي ، (94) 24

15- الخولي، جمعه (1407 هـ).**الاتجاهات الفكرية المعاصرة و موقف الإسلام منها**، دار الكتب العلمية ، بيروت، لبنان .

16- الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني ،(1306هـ) ، **تاج العروس من جواهر القاموس** ، دار مكتبة الحياة، بيروت، ط1

17- الزهراني، علي ابراهيم ، (1999م) **مهارات التدريس في الحلقات القرآنية** ، مكتبة الدار ، السعودية ، ط1 .

18- زيادة، خليل عبد المجيد ، (1986م)**الحوار والمناظرة في القرآن الكريم**، دار المنار، القاهرة ، ط1

19- السديس، عبد الرحمن بن عبد العزيز، (2005 م) **الشريعة الإسلامية وأثرها في تعزيز الأمن الفكري**، في جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كتاب الأمن الفكري ، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية،.

20- السعيدين، تيسير حسين .(2005 م) ،**دور المؤسسات التربوية في الوقاية من الفكر المتطرف**، مجلة البحوث التربوية، كلية الملك فهد، الرياض.

21- السليمان، إبراهيم بن سليمان ، (2006 م) ، **دور الإدارات المدرسية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب**. رسالة ماجستير غبر منشورة ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.

22- الشويعر، محمد بن مسعد ، (2000م) ،**فتاوى ومقالات متنوعة**، دار القاسم ، الراض:

23- الطيار ، مهند بن سعود بن دخيل (1433هـ). **دور الإدارة المدرسية في تفعيل التربية الأمنية من وجهة نظر المشرقين التربويين بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المدنية المنورة ، السعودية .

24- العسكري: ابو هلال (د.ت) ،**الفروق اللغوية** ،تحقيق أبي غمرُ عماد زكي البارون، المكتبة التوفيقية ، القاهرة

25- الفيومي: أحمد محمد المقري، (د.ن) ، **المصباح المنير في غريب الشرح الكبير**، المكتبة العلمية ،بيروت،(د.ط)

26- القاضي ، يوسف مصطفى، وزيدان ، محمد مصطفى،(1981م) **السلوك الاجتماعي للفرد** ، شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع، الكويت.

27- القرارعة، جميل بن عبيد (2005م) ،**الأمن الفكري في الإسلام** ، قسم الدراسات الإسلامية والعربية. جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، الدمام

28- اللويحق، عبد الرحمن بن معلا (2005 م)**الأمن الفكري: ماهيته وضوابطه**، في جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الأمن الفكري ،الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية

29- مجمع اللغة العربية (1983 م) **المعجم الفلسفي**، القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الاميرية

30- مرسي ، محمد منير (2001م) **الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها** ، دار عالم الكتب، القاهرة ، ط1

31- المغامسي ، خالد (1428هـ) **الحوار آدابه وتطبيقاته في التربية الإسلامية** ، الناشر: مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني – الرياض، ط4

32- منصور، عصام محمد (2010 م) **دور المدرسة في تعزيز الأمن الفكري** ، تم استرجاع من شبكة الانترنت تاريخ 2017/3/15م ، www. mandumah.com

33- النحلاوي، عبد الرحمن ، (1420هـ) **أصول التربية الإسلامية**، دار الفكر المعاصر، دمشق

34- نور، أميرة بنت طه بن عبد الله (2007 م) **مفهوم الأمن الفكري في الإسلام وتطبيقاته التربوية**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

35- الوادعي، سعيد بن مسفر (1997م) **الأمن الفكري الإسلامي**"، مجلة الأمن والحياة، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، العدد 187

36- الهيتي، عبد الستار إبراهيم(2004م) **الحوار الذات والآخر** ، ضمن سلسلة كتاب الأمة ، وزارة الأوقاف والشؤون والمقدسات الإسلامية، قطر ، السنة الرابعة والعشرون، العدد 99، ط1

"درجة استخدام طالبات المجال الأول بجامعة الشرقية في سلطنة عمان للمنصات التعليمية واتجاهاتهن نحوها"

"The degree of educational platforms uses among first-field female students at Al Sharqiyah University in the Sultanate of Oman and their attitudes towards them"

ثرياء بنت سليمان بن حمد الشبيبية

shabibin22@gmail.com

جامعة الشرقية

الملخص: استهدفت الدراسة استكشاف درجة استخدام طالبات المجال الأول بجامعة الشرقية في سلطنة عمان للمنصات التعليمية واتجاهاتهن نحوها، واستخدمت المنهج الوصفي على عينة من طالبات السنة الثالثة بجامعة الشرقية في تخصص المجال الأول مكونة من (61) طالبة، وتمثّلت أداتي الدراسة في استبانة ومقياس اتجاهات. وتوصّلت الدراسة إلىأن استجابات أفراد الدراسة على فقرات الاستبانة جاءت بدرجة كبيرة في سبع فقرات، وهي أستخدم المنصات التعليمية لحضور المحاضرات، ولتقديم العروض والمتطلبات المتعلقة بالمقررات الدراسية، ولتأدية تكليفات المقررات الدراسية، وتأدية الاختبارات الإلكترونية، وللتواصل مع مدرس المقرر، وللحصول على درجات الاختبارات، ولتطوير مهاراتي الحاسوبية.

وأظهرت النتائج أن المتوسط العام لاستجابات أفراد الدراسة على درجة استخدام المنصات التعليمية قد بلغ (3.57) وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي، والتي تشير الى خيار "أوافق" على أداة الدراسة وهذا يعني أن اتجاهات الطالبات إيجابية نحو المنصات التعليمية. وأوصت بنشر التوعية بإيجابيات التعلم عبر المنصات التعليمية، وتحفيز الطلاب على الاستمرارية فيه. وضرورة الاصغاء للطلبة ومعرفة احتياجاتهم ورغباتهم وتوجهاتهم في طرق وأساليب التعلم تناسب عصر التحول الرقمي.

الكلمات المفتاحية: المنصات التعليمية، الاتجاهات، درجة استخدام.

Abstract: The study aimed to explore the degree to which female students of the first field at Al Sharqiya University in the Sultanate of Oman use educational platforms and their attitudes towards them. The descriptive approach was used on a sample of third year students at Al Sharkia University in the specialization of the first field, consisting of (61) students. The two study tools were a questionnaire and an attitude scale. The study concluded that the responses of the study members to the questionnaire items came to a large extent in seven paragraphs, and they used educational platforms to attend lectures, to submit presentations and requirements related to courses, to perform course assignments, to perform electronic tests, to communicate with the course teacher, to obtain test scores, and to develop my computer skills.

The results showed that the general average of the responses of the study members to the degree of using educational platforms reached (3.57), and this average falls within the fourth category of the five-scale categories, which refers to the "I agree" option on the study tool, and this means that the students' attitudes are positive towards educational platforms. It recommended spreading awareness of the positives of learning through educational platforms and motivating students to continue in it. And the need to listen to students and know their needs, desires and trends in ways and methods of learning that fit the era of digital transformation.

Keywords: educational platforms, attitudes, degree of use.

مقدمة:

لم يعد التحول إلى التعليم الرقمي أمرا اختياريا في ظل ظروف جائحة كورونا (كوفيد-19)، التي وضعت الدول وجها لوجه أمام التعليم عن بعد، فبعد إغلاق المدارس كإجراء احترازي للحد من انتشار الفايروس تسببت الجائحة حتى 28 مارس 2020 في انقطاع أكثر من (1.6) مليار طالب عن مواصلة التعليم في المؤسسات التعليمية في (161) بلدا، أي ما يقارب من (80%) من الطلاب الملتحقين بالمدارس على مستوى العالم وفقا لمدونات البنك الدولي المشار إليها في سافيدرا (2020). وهذا يشير إلى أهمية التحول الرقمي كأحد استراتيجيات التعامل مع أزمة كورونا، فاستراتيجية التباعد الاجتماعي والتعلم عن بعد فرضت حلول التحول الرقمي وخدماته الإلكترونية، وتتفاوت المؤسسات التعليمية في استجاباتها له، ما بين مؤسسات بجاهزية عالية وتقنيات تحول رقمية مجربة وموثوقة نجحت في تقديم خدماتها عن بعد، وأخرى تواجه العقبات والتحديات تسعى للحاق بما فاتها.

ويعد التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد من الأساليب التعليمية المبتكرة، التي طبقتها عدد من المؤسسات التعليمية؛ لتحسين مخرجات التعليم وكفاءة الإنفاق، وزيادة رضا المستفيدين، وتحسين فرص تكافؤ التعليم للجميع، وإتاحة التعليم مدى الحياة، وتوفير فرص التعليم والتدريب لمن هم على رأس العمل. وهذا يتطلب من المؤسسات التعليمية تطوير أنظمتها التعليمية وتدريب كوادرها للأخذ بمبادئ التخطيط الاستراتيجي المستقبلي؛ فالأنظمة التي تستخدم مستحدثات التقنية لا تواجه تحديات في جميع منصاتها التعليمية عبر الشبكة الداخلية أو الخارجية للجامعة، كما أنها تستطيع استيعاب أعدادا متزايدة من الطلبة داخل النظام الجامعي، ولذلك ينبغي إحداث تطورات في كافة عناصر المنظومة التعليمية، التي ستوفر للطلبة المهارات والكفاءات الرقمية الأساسية، كما توفر المنصات الرقمية إدارة التعلم على نطاق واسع لتناسب طلبة التعليم العالي (Tsankov, N. & Damyanov, I. 2017).

وفي ظل الظروف الراهنة والإجراءات الاحترازية بادرت جامعة الشرقية في سلطنة عمان في وقت مبكر إلى تعليق التعليم المباشر منذ ظهور بوادر جائحة كورونا، واعتماد التعلم عن بعد من خلال منصات التعليم الإلكترونية، حيث اعتمدت على منصة التيمز في التعليم.

مفهوم المنصات التعليمية:

تعد المنصة التعليمية أحد أدوات التعليم عن بعد، وبديل مهم من بدائله، تسهم في الحد من المشكلات التعليمية بالمؤسسات التعليمية، فهي تشكل بيئة تعليمية تفاعلية اجتماعية تتيح للمعلم وطلابه فرصة تبادل الخبرات والآراء والأفكار، وتمكنهم من التواصل المباشر للقيام ببعض المهام التي تحقق أهداف التعلم؛ فهي تشكل مجموعة متكاملة من الخدمات التفاعلية التي تقدم عبر الانترنت وتوفر لأعضاء هيئة التدريس والطلاب وغيرهم من المشاركين في التعليم المحتوى والموارد والأدوات والمعلومات اللازمة لتقديم الخدمات التعليمية في ضوء احتياجات المتعلمين (عبد القادر، 2021).

ويرى أبو النصر (2017) أن المنصة التعليمية الرقمية عبارة عن بيئة تعليمية إلكترونية تفاعلية تتم عبر الانترنت وتوظف تطبيقات الويب؛ لتيسير عمليتي التعليم والتعلم وتمكن المعلم والطلاب من التواصل والتفاعل وتبادل المحتوى والمعلومات والملفات والآراء، كما تمكن أولياء أمور الطلاب من الاطلاع على نتائج وتقييمات أبنائهم، ومتابعة تعلمهم، بما يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

وذكر الرشيدي وإبراهيم (٢٠١٩) أن المنصة التعليمية هي: إحدى أدوات التكنولوجيا الحديثة قائمة على تكنولوجيا الويب وتسهم في إثراء العملية التعليمية من خلال توفير بيئة تعليمية تفاعلية وتقديم محتوى إلكتروني يتيح للمتعلم التفاعل معه بشكل يحقق أهداف التعلم، وإمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان وبالسرية التي تناسب أحواله وقدراته وتجمع بين مميزات أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني وبين شبكات التواصل الاجتماعي على اختلاف أنواعها، وتتضمن الأنشطة ووسائل التقويم.

خصائص المنصات التعليمية الإلكترونية:

تمتاز المنصات التعليمية بعدد من الخصائص، منها ما ذكرها (Ahn & Edwin, 2018 , 35) كما أشار إليها سمحان (2020، 267):

(أ) إدارة المحتوى: يمكن من خلال المنصات التعليمية الإلكترونية إنشاء محتوى ديناميكي وتفاعلي وكذلك تقديم تجربة تعليمية أكثر ثراء يمكن من خلالها استخدام النظام الأساسي عبر الإنترنت، وتتيح إنشاء الموارد وتخزينها الوصول إليها. وتساعد أيضا في تخطيط المناهج الدراسية وتخطيط الدروس، وإتاحة تجربة التعلم الشخصية والتقييم وإشراك المتعلم وإدارته وتوفير معلومات للمتعلم وتتبع تقدمه الدراسي مع توفير الأدوات والخدمات والمنتديات ونظام الرسائل والمدونات ومناقشات المجموعة.

(ب) التقييم الديناميكي: يلعب التقييم الديناميكي جزءا مهما في إكمال جميع جوانب التعلم، ويسعى التقييم الديناميكي إلى تقييم المتعلمين بطريقة تلبي احتياجاتهم، وقدرتهم على التعلم؛ حيث تحرص المنصات التعليمية الإلكترونية على تقييم الأنشطة والتعلم، مع الأخذ في الاعتبار سرعة استجابة الطلاب، والقدرة على المشاركة الجماعية مقابل الأنشطة الفردية، فينبغي تصميم منصات التعلم الإلكتروني لتوفير التغذية الراجعة، وتتبع النتائج، ثم توجيه الأنشطة بالتسلسل المناسب لتناسب سباقات المتعلمين.

(ج) التفاعل: التفاعل هو التقاء المعلم والمتعلمين والتكنولوجيا لتسـهيل عملية التعليم والتعلم، وتتطلب تفاعلات بين المعلم والطلاب والتكنولوجيا أكثر من نقل المعرفة من المعلم أو التكنولوجيا إلى المتعلم لذا فهي تتطلب مستوى عاليا من التفاعلية.

د) الانغماس في مجتمع المعرفة: حيث يحث الانغماس في مجتمع المعرفة في نهاية الدرس او الموضـوع؛ فالهدف هو إظهار مدى ارتباط المعرفة التي اكتسبها الطلاب في المجالات الأكاديمية والعملية المتنوعة.

وأضاف (Thomson, 2010, 12) الخصائص الآتية:

(أ) إدارة المحتوى: إن الأدوات التي تستخدمها المنصة التعليمية الإلكترونية تسمح بالوصول إلى المحتوى التعليمي الإلكتروني سواء تم شراؤه تجاريا لم إضافيا من قبل المستخدمين وبالتالي يمكن لأعضاء هيئة التدريس والمدربين إنشاء المواد التعليمية والدورات وتخزينها وإعادة توظيفها مع إتاحة الوصول إلى هذا المحتوى عن طريق الإنترنت.

(ب) تخطيط المناهج: إذ توفر المنصـة التعليمية الإلكترونية الأدوات والسـعة التخزينية اللازمة لتقييم ودعم الدروس أو المحاضرات ورسم خطة عمل عملية التعلم.

(ج) التواصل: تسهل المنصة التعليمية الإلكترونية عملية التواصل والاتصال؛ حيث توفر الأدوات المختلفة المدمجة في نظامها عملية التواصل عن طريق البريد الإلكتروني، ومنتديات النقاش ولوحات الإعلانات والمدونات.

د) الإدارة: يشـتمل نظام المنصـات التعليمية الإلكترونية على نظام لإدارة التعليم والتعلم من خلاله يتم تتبع تقدم الطلبة والمستخدمين والمتدربين عن طريق اختبارات التقييم، كما يمكن معرفة مجموعة المعلومات عن الطلاب مثل: مواعيد حضورهم وجدولهم الزمني والاطلاع على حافظة أعمالهم الإلكترونية.

كما ذكر العنيزي (2017) خصائص أخرى للمنصات التعليمية الإلكترونية منها: نشر وتقديم المواد الدراسية ومتابعة الطلاب وإدارة سـجلاتهم، بالإضـافة إلى إمكانية التواصـل بين الطلاب والأسـاتذة وبين الطلاب بعضـهم البعض عن طريق منتديات خاصـة توفرها المنصـة التعليمية الإلكترونية، وأيضـا القدرة على اسـتخدام المنصـة في أي مكان وزمان كما تدعم المنصـات التعليمية الإلكترونية وتكمل أسلوب التعلم التقليدي.

لذا فالمنصات التعليمية الإلكترونية لها أهمية كبيرة مما يجعلها وسيلة فعالة لإدارة عمليتي التعليم والتعلم عرض لهذه الأهمية.

أهداف المنصات التعليمية:

أشارت دراسة حجازي وعبد المنعم وهنداوي (2016، ص 355) إلى أبرز أهداف المنصات التعليمية، وهي كالآتي:

– تقديم خبرات ومواقف تعليمية متعددة ومتنوعة وغنية بالمثيرات البصرية والسمعية والإلكترونية ذات المعنى للمتعلمين.

– إيجاد بيئة تعليمية تفاعلية متكاملة من خلال التنوع في مصـــادر المعلومات الإلكترونية المشـــوقة والجذابة التي تتغلب على مشكلة الشرود الذهني للمتعلمين، وتركز انتباههم على موضوع التعلم لتفعيل مشاركتهم الإيجابية.

– دعم التفاعل الإلكتروني بين المتعلمين والمعلمين من خلال تبادل الآراء والخبرات التعليمية، والحوارات والمناقشـــات الهادفة باستخدام أدوات الاتصال والتفاعل المتزامنة وغير المتزامنة.

– التغلب على مشكلة بعدي الزمان والمكان اللذان يعترضان المعلم والمتعلم.

– اكتساب المتعلمين والمعلمين مهارات تكنولوجيا المعلومات المتطورة.

– نمذجة الدروس التعليمية وتقديمها في صـورة معيارية من خلال الاسـتخدام الأمثل لتقنيات الصـوت والصـورة والحركة وما يتصل بها من وسائط متعددة ومصادر تعلم إلكترونية.

– توسـيع دائرة اتصـالات المتعلمين من خلال شـبكة الإنترنت، وعدم الاقتصـار على المعلم بوصـفه مصـدرا للمعرفة.
– التحول نحو طريقة البحث والاستكشاف بدلا من العرض والتلقين من جانب المعلم، والحفظ والاستماع من جانب المتعلم.

– تطوير دور المعلم ليتواكب مع التطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة.

المنصات التعليمية الالكترونية ودورها في تطوير العملية التعليمية:

يمكن استخدام المنصات التعليمية في العديد من مجالات العملية التعليمية التعلمية لتسهيل عملية التعليم في ظل ما توفره من خصـــائص، وتلعب المنصـــات التعليمية الالكترونية أدوار عديدة ذكرت فلاك وبوزيد ومزاري (2019) من هذه الأدوار توفير إمكانية تصـفح شـبكة الانترنت، وامكانية اسـتخدام البريد الالكتروني للدخول إلى المنصـة التعليمية الالكترونية، كما أنها تتيح فرصـة التواصـل بشـكل أفضـل بين المعلم وطلابه، كما أنها تتيح للمعلم إمكانية تسـجيل الدروس وتخزينها، وتسـهم في عرض العروض التقديمية مع إمكانية اسـتخدامها من قبل المعلمين لبرمجة مختلف المواد الدراسـية بطريقة الكترونية، مما يسـهم في تبسيط المفاهيم وعرضها بطريقة سهلة بعيدة عن التعقيد.

وأشـار الزين (2017) إلى إن هذه المنصـات تعمل على نقل التعلم والتدريس ليتوافق مع القرن الحادي والعشـرين، والذي يعتمد على البيئـة الرقميـة والأجهزة الـذكيـة والتفـاعـل الالكتروني والتعلم الجمـاعي والتعلم الـذاتي المســـتمر ومهـارات التفكير وحـل المشـكلات، كما تمكن هذه المنصـات من توظيف مفهوم الصـف المقلوب في التعليم، حيث توفر بيئة متكاملة تسـتجيب لكل حاجيات الطلاب الدراسـية وشـروط التدريس وأدواته؛ فهي بذلك تسـاعد على رفع قدرات الطلبة ومسـتوى ادراكهم، وتنمي مهارة التعاون والتفاعل والمشـاركة بالأفكار لحل المشـكلات، وتطوير أدائهم واطلاعهم على المسـتجدات في مجال دراسـتهم ورفع جاهزيتهم للتعلم بشكل أفضل. وأضاف العنيزي (2017) إلى ذلك إسهام المنصات التعليمية الالكترونية في تحقيق مفهوم التعلم الأخضر green Learning، كما تتيح خفض استخدام الأوراق والأقراص الضوئية في التعليم وملحقاتها، وخفض الإنفاق على

القاعات الدراسية والتقليل من مواد الطباعة، كما أنها تمكّن الطلاب من استخدام أجهزتهم الشخصية دون حاجة إلى مزيد من التكاليف في تجهيز المدارس بأجهزة حواسيب، وصيانتها وتحديثها وحمايتها.

ولأهمية بناء الاتجاهات في التعليم فإن الاهتمام بمعرفة اتجاهات المتعلمين نحو المنصات التعليمية يعد أمراً على قدر كبير من الفائدة. والاتجاه هو "حاله من الاستعداد العقلي تولّد تأثيراً دينامياً على استجابة الفرد، وتساعده على اتخاذ القرارات المناسبة، سواء كانت بالرفض أم بالإيجاب فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات" (اللقاني والجمل، 2003، ص7). فالمواقف والخبرات التي يمر بها المتعلم تؤدي إلى تكوين اتجاهاته، فإن كانت هذه المواقف والخبرات تحمل في ثناياها مشاعر سارة قد تؤدي إلى رضا المتعلم وشعورة بالارتياح، وإن كانت تحمل مشاعر سلبية مؤلمة قد تؤدي إلى عدم رضا المتعلم وعدم ارتياحه. لذا ترى الباحثة أن المواقف والخبرات التي يمر بها المتعلمون في المواقف التعليمية تلعب دوراً مهماً في تكوين اتجاهاتهم. ويرى قلادة (1982، ص122) أنه إذا كان الاتجاه استعداداً يكتسب بواسطة التعلم، فإنه يمكن تحسين اتجاهات المتعلمين باستخدام استراتيجيات وأساليب أفضل نحو أشياء مرغوب فيها، وهذا يتم عند التخطيط للخبرات التعليمية، بحيث يتم انتقاء الخبرات التي تؤدي إلى ارتياح المتعلمين ورضاهم لتكوين اتجاهات ايجابية مرغوبة.

ولما كانت الاتجاهات عبارة عن تكوين دائم من الدوافع، والإدراك والانفعالات، والعمليات المعرفية المرتبطة بجوانب حياة الفرد، حظيت دراستها باهتمام مكثف من العلماء والدارسين، واحتلت مكانة بارزة لديهم في كثير من التخصصات: كعلم النفس الإدارة التربية وغيرها؛ وذلك نظرا للوظائف المهمة التي تؤديها الاتجاهات منها: تحديد السلوك وتفسيره، تنظيم العمليات الانفعالية والإدراكية، والمعرفية حول بعض نواحي الحياة، والتي تنعكس في سلوك الفرد، كأقوال، وأفعال، وتفاعل مع الآخرين، كما أنها تيسر للفرد اتخاذ القرارات في المواقف المختلفة دون تردد أو تفكير، إضافة إلى أن الاتجاهات المشتركة منها توحد سلوك الجماعات (العيسوي، 2002). لذا فإن موضوع الاتجاهات نحو المنصات التعليمية من الموضوعات نالت اهتماما من قبل الباحثين والتربويين.

الدراسات السابقة:

تنوّعت الدراسات التي تناولت المنصات التعليمية من حيث الجوانب التي ركزت عليها، فمنها ما ركز على إيجابياتها وأخرى ركزت على تحديات استخدامها، ومنها ما سلّط الضوء على متطلبات وواقع استخدامها. وبصفة عامة مازالت الدراسات المنفّذة في المنصات التعليمية قليلة، ومن الدراسات المنفّذة في درجة استخدام المنصات التعليمية واتجاهات الطلبة نحوها ما يأتي:

دراسة نجم الدين (2021) التي هدفت تعرف واقع استخدام منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بجدة، وأظهرت النتائج أن واقع استخدام المنصة من وجهة نظر العينة هو فعالية المنصة في التعليم والتعلم، ومن أهم الإيجابيات أفادت المعلمات أنها تساعد في تنمية مهارة استخدام التقنية لدى المعلمات، تليها عبارة أدى التعليم

عن بعد الى تنمية مهارة التعلم الذاتي لدى المعلمات، وأبرز السلبيات: تضطر المعلمات إلى إعادة انشاء بعض الواجبات بسبب عدم ظهورها للطالبات، وأوصت الباحثة بضرورة تحسين وتطوير منصة مدرستي.

وأجرى النصار دراسة (2021) لتعرف آراء المتعلمين في الصف الثاني عشر حول تطبيق وزارة التربية في دولة الكويت استخدام لتعلم الإلكتروني عن بعد من المنازل في سبيل استكمال الفصل الدراسي الثاني المتبقي من العام الدراسي 2020-2019م، وتكونت الدراسة من عينتان للدراسة قبل التجربة (273) متعلم، وبعد بدء التجربة مباشرة (413) متعلم من الصف الثاني عشر، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء الاستبانة لقياس آراء المتعلمين نحو تطبيق التعلم الالكتروني عن بعد من المنازل، وخلصت الدراسة إلى أن الغالبية العظمى من المتعلمين لا يعانون من صعوبات في التعليم الإلكتروني كطريقة للتعليم والتدريس، ولكن من معوقاته توفر موارد التكنولوجيا وسرعة الإنترنت داخل المنازل، وكذلك التدريب المسبق على استخدام أدوات منصة فرق مايكروسوفت.

واستهدف دراسة الشريف (2020) قياس اتجاهات طلبة الجامعة نحو توظيف المنصات الرقمية في التعليم، واستخدمت الدراسة مقياس الاتجاهات نحو توظيف المنصات الرقمية في التعليم، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (١٢٠) من طلبة كلية التربية في جامعة طيبة بالمدينة المنورة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس، لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر مقر الدراسة، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التفاعل بين الجنس ومقر الدراسة.

وسعت دراسة عماري (2020) إلى معرفة مدى فاعلية آليات التعليم الالكتروني في الجامعة لتجاوز أزمة كورونا بشكل فعال وتوصلت الدراسة إلى وجود نتائج إيجابية حول التعليم الالكتروني، أما العقبات فهي ضعف شبكة الانترنت خاصة في المناطق النائية وفي أوقات الذروة وأن معظم ما تم تقديمه هو تعليم غير متزامن ودروس مسجلة، مع غياب التصميم الرقمي للدروس رغم أهميته في جذب وتشويق المتعلم.

وهدفت دراسة المالكي وداغستاني (2020) إلى تعرف دور المنصات التعليمية الإلكترونية في النمو المهني لمعلمات رياض الأطفال والتعرف على معوقات استخدامها في العملية التعليمية. وبلغ حجم العينة (٢٠٠) معلمة رياض الأطفال بالروضات الحكومية التابعة لمكتب تعليم البديعة بمدينة الرياض. وتوصلت الدراسة إلى أن ممارسة معلمات رياض الأطفال للمنصات الإلكترونية بلغت (87.2 %) وذلك عند توفير بيئة تعليمية تتسم بالمرونة واستخدام أكثر من طريقة لعرض المعلومات، كما بيّنت الدراسة وجود معوقات في استخدام المعلمات للمنصات الإلكترونية بلغت نسبتها (78.2 %) منها قلة الموارد المالية، وضعف شبكة الإنترنت داخل المدرسة، وكثرة مهام وأدوار المعلمة الإشرافية، وضعف البرامج التدريبية الخاصة.

وأجرى محمود (٢٠٢٠) دراسة لتقويم واقع التعليم وقياس مدى استفادة الطلبة من تجربة التعليم عن بعد وانخراطهم بها والتحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات من استخدام نظام التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا بهدف تحسين تجربة التعليم

عن بعد، وتوصلت الدراسة إلى أن استفادة الطالب من نظام التعليم عن بعد جاءت متوسطة، في حين أن التكرارات والنسب المئوية لاستجابة مديري المدارس والمعلمين والطلبة حول التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات والطلبة ومدراء المدارس تشير إلى أعلى تحد، تليها العبارة السادسة التي تشير إلى سهولة الغش أثناء الاختبارات عبر التعليم عن بعد.

كذلك سعت دراسة الهاجري (2020) إلى الكشف عن واقع استخدام منصات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا، واعتمدت الباحثة بوابة المستقبل أنموذجا، كما هدفت الدراسة للتعرف على المعوقات التي تواجه المستفيدين، وتقديم المقترحات التي تسهم في تحسين مستوى الأداء، وخلصت الدراسة إلى العديد من معوقات استخدام بوابة المستقبل في التعليم عن بعد من وجهة نظر أفراد العينة إلى جانب تقديم مقترحات لتحسين وتطوير مستوى أداء البوابة من وجهة نظر المسؤولين وأوصت الدراسة بضرورة إصدار التعاميم المنظمة واللوائح الملزمة لتفعيل البوابة وإعداد خطة استراتيجية لتفعيل التحول الرقمي بكفاءة، مع التأكيد على ضرورة إنشاء أقسام الإدارة البوابة في إدارات التعليم والاستغناء عن الشركات المشغلة

وهدفت دراسة كل من (Basilaia, G., & Kvavadze, D., 2020) إلى دراسة تجربة الانتقال من التعليم في المدارس النظامية إلى التعلم عبر الإنترنت خلال انتشار جائحة COVID-19 بولاية جورجيا، حيث استندت على إحصائيات الأسبوع الأول من عملية التدريس في إحدى المدارس الخاصة، وتجربتها في الانتقال من التعليم وجها لوجه إلى التعلم الإلكتروني خلال جائحة كورونا، حيث قامت بمناقشة نتائج التعلم عبر الإنترنت، وتم استخدام منصتي (Gsuite & EduPage) في العملية التعليمية، واستنادا إلى إحصائيات الأسبوع الأول من عملية التدريس عبر الإنترنت، وقد توصل الباحثان إلى أن الانتقال بين التعليم التقليدي والتعلم عبر الإنترنت كان ناجحا، ويمكن الاستفادة من النظام والمهارات التي اكتسبها المعلمون والطلاب وإدارة المدرسة في فترة ما بعد الوباء في حالات مختلفة مثل ذوي الاحتياجات الخاصة الذين هم بحاجة لساعات إضافية، أو من خلال زيادة فاعلية التدريس الجماعي أو زيادة الاستقلالية لدى التلميذ والحصول على مهارات جديدة.

وسعت دراسة حمادنة والشواهين (2019) إلى تعرف اتجاهات معلمي الرياضيات نحو التعلم الإلكتروني، وأثر متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في ذلك، ولتحقيق أهداف الدراسة، وتكوّنت عينة الدراسة من (100) معلم ومعلمة، وتم بناء أداة لقياس الاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة من أهمها أن اتجاهات معلمي الرياضيات نحو التعلم الإلكتروني جاءت بدرجة مرتفعة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($a= 0.05$) تعزي لمتغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($a= 0.05$) تعزي لمتغير المؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ($0.05=$)) تعزي لمتغير سنوات الخبرة، ولصالح الخبرة أقل من 5 سنوات.

وأجرى بورستوف ولو (Borstorf & Lowe, 2016) دراسة لمعرفة الاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من (113) طالبا وقد استخدم الباحثان استبانة للتعرف على ادراكاتهم وقناعاتهم بالتعلم الإلكتروني، وأظهرت نتائج الدراسة أن (88%) من أفراد العينة أظهروا اتجاهات إيجابية متوسطة وخبرات موجبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني ونصح (79%) منهم الآخرين باستخدام هذا النوع من التعليم.

من خلال استعراض الدراسات السابقة فإن الدراسة الحالية تتفق مع بعضها في الهدف من تنفيذها، والأداة المستخدمة، والمرحلة الدراسية المستهدفة، إلا أنها اختلفت عنها في العينة؛ حيث نُفِّذَت الدراسة في جامعة الشرقية بسلطنة عمان، ولاحظت الباحثة قلة الدراسات التي استهدفت معرفة درجة استخدام الطلبة للمنصات التعليمية واتجاهاتهم نحوها في سلطنة عمان.

مشكلة الدراسة

تماشيا مع التوجه إلى استخدام المنصات التعليمية في التعليم الجامعي والمراحل الدراسية المختلفة، فإنه لابد من دراسة اتجاهات الطلبة نحو المنصات التعليمية، إذ إن معرفة اتجاهاتهم سيسهم في تحسين جودتها وتقديم خدمات شاملة ومتكاملة، وهذا قد يزيد من إمكانية استخدامها وقبولها في التدريس. وقد لاحظت الباحثة من خلال تدريسها لطالبات المجال الأول بقسم التربية في جامعة الشرقية وجود ميول متفاوتة نحو المنصات التعليمية مما دفع الباحثة لاستكشاف ميول هؤلاء الطالبات نحو المنصات التعليمية؛ حتى لا يبقى تشخيص المشكلة وصفيا قائما على التخمين، ولوصف الواقع بشكل كمي دقيق. وبناءً على ما تقدم، فقد صيغت مشكلة الدراسة على النحو الآتي: "ما درجة استخدام طالبات المجال الأول للمنصات التعليمية وما اتجاهاتهن نحوها".

مبررات الدراسة:

تشكلت عدد من المبررات دفعت الباحثة لتناول هذه المشكلة، وأشعرتها بأهمية هذه الدراسة يمكن إجمالها في النقاط الآتية:

1- تناولها مشكلة تربوية لمستها الباحثة من خلال عملها أستاذ مساعد في جامعة الشرقية.
2- التوجه العالمي إلى استخدام المنصات التعليمية في التعليم الجامعي والمراحل الدراسية المختلفة.
3- قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في سلطنة عمان (على حد علم الباحثة).

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما درجة استخدام طالبات المجال الأول بجامعة الشرقية للمنصات التعليمية؟
2- ما اتجاهات طالبات المجال الأول بجامعة الشرقية نحو المنصات التعليمية؟

أهداف الدراسة

تستهدف الدراسة التحقق من درجة استخدام طالبات المجال الأول بجامعة الشرقية في سلطنة عمان للمنصات التعليمية واتجاهاتهن نحوها.

أهمية الدراسة

تركز الدراسة على المنصات التعليمية بوصفها أحد المستحدثات التربوية التي تساير التطور العلمي والتقني ودمج التقانة وتكنولوجيا الاتصال في المقررات الدراسية، وتكتسب الدراسة أهميتها من أهمية موضوع المنصات التعليمية والتعلم الإلكتروني، ولأنها موجهة نحو الطلبة؛ فلا بد من معرفة درجة استخدامهم لها واتجاهاتهم نحوها.

كما أن البيانات والمعلومات التي توفرها يمكن أن تسهم في رسم السياسات التربوية المستقبلية المتعلقة بهذا المجال. وتتماشى هذه الدراسة مع التوجهات المعاصرة نحو الاقتصاد المعرفي والتعلم الالكتروني. وتقديم المقترحات والتوصيات التي تزيد من فاعلية المنصات التعليمية في ضوء نتائج الدراسة.

حدود الدراسة:

1. الحدود البشرية: عينة من طالبات طالبات تخصص المجال الأول بالسنة الثالثة في جامعة الشرقية.
2. الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة في العام الدراسي 2021/2020م.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال وصف ما هو كائن وتفسيره، ويتمثل الوصف في تحديد درجة استخدام طالبات المجال الأول بجامعة الشرقية في سلطنة عمان للمنصات التعليمية واتجاهاتهن نحوها، أما التحليل فهو لنتائج الدراسة والإجابة عن أسئلتها.

أفراد الدراسة:

تكوّن أفراد الدراسة من (61) طالبة من طالبات تخصص المجال الأول بالسنة الثالثة في جامعة الشرقية تم اختيارهن بطريقة عشوائية.

أداتا الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة أداتين:

1- استبانة لتعرف درجة استخدام الطالبات للمنصات التعليمية: ولإعدادها قامت الباحثة بمراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة المشابهة للدراسة الحالية، حيث تم بناء الأداة بالرجوع إلى عدد من الدراسات مثل دراسة المالكي وداغستاني (2020)، وتوصلت الباحثة عن طريق تلك الدراسات إلى بناء (13) فقرة للاستبانة بصورتها الأولية. واعتمدت الدراسة على مقياس رباعي لقياس درجة الاستخدام، وهي: (لا استخدم) لها درجة واحدة، و(درجة قليلة) لها درجتان، و(درجة متوسطة) لها ثلاث درجات،

و(درجة كبيرة) لها أربع درجات. وجدول (1) يبيّن درجة الاستخدام والمدى لكل استجابة من استجابات أفراد الدراسة على الاستبانة.

جدول (1)

درجة الاستخدام والمدى لكل استجابة من استجابات أفراد الدراسة على الاستبانة

درجة الاستخدام	المدى
درجة كبيرة	4 > م ≥ 3.15
درجة متوسطة	3.15 > م ≥ 2.5
درجة قليلة	2.5 > م ≥ 1.75
لا استخدم	1.75 > م ≥ 1

صدق الاستبانة:

تكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (13) فقرة، عرضت على (11) محكما من ذوي الاختصاص في مجالات المناهج وتكنولوجيا التعليم وعلم النفس في جامعة السلطان قابوس ووزارة التربية والتعليم، وطلب إليهم إبداء الرأي في كل فقرة، من حيث وضوح معناها، وصياغتها اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وإمكانية حذف أو تعديل أو إضافة اللازم، وفي ضوء اقتراحات المحكمين وآرائهم أجريت بعض التعديلات على الفقرات، حيث حذفت فقرتان، أجمع أغلب المحكمين على حذفها لأنهم يرون أنها تكرار، وأصبحت الاستبانة بصورتها النهائية تتكون من (10) فقرات.

ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار حيث طُبِّقَت الاستبانة بصورته النهائية على عينة تجريبية من غير أفراد عيّنة الدراسة بلغ حجمها الكلي (30) طالبة، وبعد مرور أسبوعين طبقت الاستبانة مرة ثانية على العيّنة التجريبية نفسها ورتبت علامات الطالبات بشكل أزواج، بعد ذلك حسب معامل ارتباط بيرسون، إذ بلغ (0.88). وعد هذا المعامل مناسبا لأغراض الدراسة.

2- مقياس اتجاهات لقياس اتجاهات الطالبات نحو المنصات التعليمية: تم بناءه من خلال مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة المشابهة، مثل دراسة كل من: (النصار، 2021) ؛ (حمادنة والشواهين، 2020) ؛ (الشريف، 2020)، وتوصلت الباحثة عن طريق تلك الدراسات إلى بناء (28) فقرة للمقياس بصورته الأولية. واعتمدت الدراسة على مقياس ليكرت الخماسي للحكم على مستوى الاتجاهات نحو المنصات التعليمية بناءا على استجابات أفراد الدراسة على عبارات مقياس الاتجاهات،

حيث ووضـــعت درجات للاســـتجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس، وهي: درجة (1) لا أوافق بشـــدة، ودرجة (2) لا أوافق، ودرجة (3) محايد، ودرجة (4) أوافق، ودرجة (5) أوافق بشدة. وتشير استجابة "أوافق بشدة" إلى اتجاه إيجابي جدا، واستجابة "أوافق" تشير إلى اتجاه إيجابي، واستجابة "محايد" تدل على الحياد، واستجابة "لا أوافق" تشير إلى اتجاه سلبي، واستجابة "لا أوافق بشـــدة" تشـــير إلى اتجاه ســـلبي جدا. وجدول (2) يبيّن اتجاهات الطالبات نحو المنصـــات التعليمية ومعيار الحكم لكل استجابة من استجابات أفراد الدراسة على المقياس.

جدول (2)

اتجاهات الطالبات نحو المنصات التعليمية ومعيار الحكم لكل استجابة من استجابات أفراد الدراسة على المقياس

أرقام الفقرات	الفقرات الإيجابية		أرقام الفقرات	الفقرات السلبية		الحكم
	الاتجاه	المدى		الاتجاه	المدى	
1، 2، 3، 5، 7، 8، 9، 10، 12، 13، 15، 16، 19، 21، 22، 25	أوافق بشدة	4.2 ≤ م < 5	4، 6، 11، 14، 17، 18، 20، 23، 24	لا أوافق بشدة	4.2 ≤ م < 5	إيجابي جدا
	أوافق	3.4 ≤ م < 4.2		لا أوافق	3.4 ≤ م < 4.2	إيجابي
	محايد	2.6 ≤ م < 3.4		محايد	2.6 ≤ م < 3.4	محايد
	لا أوافق	1.8 ≤ م < 2.6		أوافق	1.8 ≤ م < 2.6	سلبي
	لا أوافق بشدة	1 ≤ م < 1.8		أوافق بشدة	1 ≤ م < 1.8	سلبي جدا

صدق مقياس الاتجاهات:

تكون المقياس بصـــورته الأولية من (28) فقرة، عرضـــت على (11) محكما من ذوي الاختصـــاص في مجالات المناهج وتكنولوجيا التعليم وعلم النفس في جامعة السلطان قابوس ووزارة التربية والتعليم، وطلب إليهم إبداء الرأي في كل فقرة، من حيث وضـوح معناها، وصـياغتها اللغوية، ومناسـبتها لقياس ما وضـعت لأجله، وإمكانية حذف أو تعديل أو إضـافة اللازم في ضـوء اقتراحات المحكمين وآرائهم. وأجريت بعض التعديلات على الفقرات، وحذفت ثلاث فقرات، أجمع أغلب المحكمين على حذفها لأنهم يرون أنها لا تقيس الاتجاهات نحو المنصات التعليمية، وأصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (25) فقرة.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار حيث طُبِّقَ المقياس بصورته النهائية على عينة تجريبية من غير أفراد عيّنة الدراسة بلغ حجمها الكلي (30) طالبة، وبعد مرور أسبوعين طبق المقياس مرة ثانية على العيّنة التجريبية نفسها ورتبت علامات الطالبات بشكل أزواج، بعد ذلك حسب معامل ارتباط بيرسون، إذ بلغ (0.84). وعد هذا المعامل مناسبا لأغراض الدراسة.

مصطلحات الدراسة

تتضمن الدراسة مجموعة من المصطلحات وتعرّف بدلالة استخدامها كالآتي:

المنصات التعليمية: بيئة تعليمية تفاعلية توظف تقنية الجيل الثاني للويب، وتجمع بين أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني وأنظمة إدارة المقررات الدراسية وشبكات التواصل الاجتماعي من خلال فضاء مفتوح يمكّن المدرس والمتعلم من التفاعل مع المحتوى بشتى الطرق، ويمكّن المدرس من تقييم وتقويم المتعلم بناء على أدائه وتقدمه في دراسة المقررات الدراسية.

الاتجاهات: هي المشاعر والميول والأفكار والتحيزات لدى الطلبات نحو توظيف المنصات التعليمية في التعليم الجامعي، وتقدير قيمتها وتقبلها. ويقاس ذلك بالعلامة التي تحصل عليها الطالبات من خلال استجابتهن عن المقياس المُعد لذلك.

إجراءات تنفيذ الدراسة:

1- مراجعة الدراسات السابقة وتحديد التعريف الاجرائي لمصطلحات الدراسة.

2- إعداد أداتي الدراسة.

3- اختيار المشاركين من الطالبات في جامعة الشرقية.

4- توجيه الأداتين إلكترونياً لكل طالبة باستخدام تطبيق نماذج جوجل.

5- تحليل البيانات والتوصل إلى النتائج.

نتائج الدراسة ومناقشتها

إجابة السؤال الأول: "ما درجة استخدام طالبات المجال الأول بجامعة الشرقية للمنصات التعليمية؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات فقرات الاستبانة. وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (3).

جدول (3)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة استخدام الطالبات للمنصات التعليمية

م	الفقرات	التكرار	درجة الاستخدام				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	لا استخدم	درجة قليلة	درجة متوسطة	درجة كبيرة			
1	أستخدم المنصات التعليمية لحضور المحاضرات.	ت	0	0	0	16	4	0	1
		%	0	0	0	100			
2	أستخدم المنصات التعليمية لتقديم العروض والمتطلبات المتعلقة بالمقررات الدراسية.	ت	0	0	6	55	3.90	0.30	2
		%	0	0	9.8	90.2			
3	أستخدم المنصات التعليمية لتأدية تكليفات المقررات الدراسية.	ت	1	2	20	38	3.55	0.65	5
		%	1.6	3.3	32.8	62.3			
4	أستخدم المنصات التعليمية في تأدية الاختبارات الإلكترونية.	ت	0	0	7	54	3.88	0.32	3
		%	0	0	11.5	88.5			
5	اعتمد على المنصات التعليمية في تبادل الملفات الدراسية مع الطالبات.	ت	1	17	28	15	2.93	0.77	9
		%	1.7	27.9	45.9	24.6			
6	أستخدم المنصات التعليمية للتواصل مع مدرس المقرر.	ت	0	8	22	31	3.38	0.71	6
		%	0	13.1	36.1	50.8			
7	أستخدم المنصات التعليمية في عقد منتديات	ت	7	12	22	20	2.90	1.00	10
		%	11.5	19.7	36.1	32.8			

	نقاش مع زميلاتي الطالبات.							
8	أستخدم المنصات التعليمية للتواصل مع زميلاتي الطالبات.	ت	5	9	22	25	3.09	0.94	8
		%	8.2	14.8	36.1	40.9			
9	أستخدم المنصات التعليمية للحصول على درجات الاختبارات.	ت	0	0	18	43	3.70	0.46	4
		%	0	0	29.5	70.5			
10	أستخدم المنصات التعليمية لتطوير مهاراتي الحاسوبية.	ت	0	10	28	23	3.21	0.71	7
		%	0	16.4	45.9	37.7			
المتوسط العام							3.46	0.31	

يتضح من جدول (1) أن استجابات أفراد الدراسة على فقرات الاستبانة جاءت بدرجة كبيرة في سبع فقرات، وهي الفقرات رقم (1، 2، 3، 4، 6، 9، 10) حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.21 إلى 4) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الرباعي والتي تتراوح بين ($3.15 \leq$ م < 4) وتشير الى خيار درجة كبيرة على أداة الدراسة (الاستبانة)، بينما جاءت استجابات أفراد الدراسة على ثلاث فقرات بدرجة متوسطة، وهي الفقرات رقم (5، 7، 8) حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.90 إلى 3.09) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس والتي تتراوح بين ($2.5 \leq$ م < 3.15) وتشير الى خيار درجة متوسطة على أداة الدراسة.

يستخلص مما سبق أن المتوسط العام لاستجابات أفراد الدراسة على درجة استخدام المنصات التعليمية قد بلغ (3.46) وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس الرباعي، والتي تشير الى خيار (درجة كبيرة) على أداة الدراسة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطالبات يعتمدن بصورة كبيرة على المنصات التعليمية في العملية التعليمية التعلمية نظرا للظروف التي يمر بها العالم من انتشار جائحة كورونا كوفيد (19)، وانقطاع التعليم المباشر والاعتماد على المنصات التعليمية في عملية التعلم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المالكي وداغستاني (2020).

إجابة السؤال الثاني: "ما اتجاهات طالبات المجال الأول بجامعة الشرقية نحو المنصات التعليمية؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات فقرات مقياس الاتجاهات. وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (4).

جدول (4)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاتجاهات الطالبات نحو المنصات التعليمية

م	الفقرات	التكرار	درجة الاستخدام					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
1	أرى أن استخدام المنصات التعليمية يزيد من دافعيتي للتعلم.	ت	7	38	11	5	0	3.77	0.76	11
		%	11.5	62.3	18	8.2	0			
2	أشعر أن أستخدم المنصات التعليمية يزيد من تحصيل الطالب.	ت	7	35	11	6	2	3.64	0.93	14
		%	11.5	57.4	18	9.8	3.3			
3	أرى ان تكلفة التعلم باستخدام المنصات التعليمية أقل مقارنة بتكلفة التعليم الاعتيادي.	ت	18	21	12	7	3	3.72	1.16	12
		%	29.5	34.4	19.7	11.5	4.9			
4	أشعر بالملل عند استخدام المنصات التعليمية.	ت	6	11	30	13	1	2.87	0.92	23
		%	9.8	18	49.2	21.3	1.6			
5	أرى أن المنصات التعليمية تعرض المواد التعليمية بصورة أفضل من الوسائل التقليدية.	ت	17	19	9	12	4	3.54	1.27	17
		%	27.9	31.1	14.8	19.7	6.6			

6	أشعر بصعوبة عند استخدام المنصات التعليمية.	ت	1	7	11	31	11	3.72	0.95	13
		%	1.6	11.5	18	50.8	18			
7	أشجع على استخدام المنصات التعليمية لأنها توفر بيئة تعليمية تتسم بالمرونة من حيث الزمان والمكان.	ت	20	21	12	5	3	3.82	1.13	9
		%	32.8	34.4	19.7	8.2	4.9			
8	أرى أن استخدام الطلبة للمنصات التعليمية يوفر فرصة استرجاع ما تم دراسته في أي وقت.	ت	28	23	5	5	0	4.21	0.91	4
		%	45.9	37.7	8.2	8.2	0			
9	أشعر بحرية ومتعة في التعلم عن طريق المنصات التعليمية.	ت	14	23	10	13	1	3.59	1.12	16
		%	23	37.7	16.4	21.3	1.6			
10	أرى أن التعليم عبر المنصات التعليمية ينمّي قدراتي على حل المشكلات.	ت	13	40	4	4	0	4.02	0.74	6
		%	21.3	65.6	6.6	6.6	0			
11	أشعر أن التعليم عبر المنصات	ت	9	11	19	17	5	2.97	1.18	21
		%	14.8	18	31.1	27.9	8.2			

	التعليمية يقلل من تركيزي في تعلم المقررات الدراسية.								
12	أرى أن التعلم باستخدام المنصات التعليمية يزيد من التواصل بين الطلبة.	ت	21	23	5	12	0	3.87	1.10	8
		%	34.4	37.7	8.2	19.7	0			
13	أرى أن المنصات التعليمية تساعد على التعلم الفردي.	ت	26	30	4	1	0	4.31	0.74	2
		%	42.6	49.2	6.6	1.6	0			
14	أرى أن التعلم باستخدام المنصات التعليمية لا يساعد في الحصول على التغذية الراجعة الفورية.	ت	4	22	17	15	3	2.85	1.03	24
		%	6.6	36.1	27.9	24.6	4.9			
15	أؤيد استخدام المنصات التعليمية لاكتساب مهارات حديثة ومتنوعة.	ت	28	22	10	1	0	4.26	0.79	3
		%	45.9	36.1	16.4	1.6	0			
16	أرى أن استخدام المنصات التعليمية يساعد في تنمية أنماط التفكير المختلفة.	ت	20	33	6	2	0	4.16	0.73	5
		%	32.8	54.1	9.8	3.3	0			
17		ت	5	13	23	20	0	2.95	0.94	22

	أرى أن سلبيات المنصات التعليمية أكثر من إيجابياتها.	%	8.2	21.3	37.7	32.8	0			
18	أرى أن المنصات التعليمية لا تناسب جميع المواد الدراسية.	ت	24	24	9	4	0	1.89	0.90	25
		%	39.3	39.3	14.8	6.6	0			
19	أميل إلى استخدام المنصات التعليمية لتميّزها بسهولة التواصل بين الطلبة ومدرس المادة.	ت	14	27	8	7	5	3.62	1.20	15
		%	23	44.3	13.1	11.5	8.2			
20	أشعر بالقلق عند استخدام المنصات التعليمية.	ت	5	13	3	27	13	3.49	1.27	18
		%	8.2	21.3	4.9	44.3	21.3			
21	أرى أن المنصات التعليمية تسهم في تعزيز فهم الطلبة للمقررات الدراسية.	ت	7	22	13	15	4	3.21	1.14	19
		%	11.5	36.1	21.3	24.6	6.6			
22	أشعر بالرضا التام عن تجربتي باستخدام المنصة التعليمية.	ت	15	24	16	5	1	3.77	0.97	10
		%	24.6	39.3	26.2	8.2	1.6			
23	أشعر بأن التعامل مع المنصات	ت	0	2	13	32	14	3.98	0.76	7
		%	0	3.3	21.3	52.5	23			

	التعليمية غير مفيد ومضيعة للوقت.								
24	أشعر بحاجة إلى جهد مضاعف عند استخدام المنصة الرقمية.	ت	7	12	18	16	8	3.10	1.21	20
		%	11.5	19.7	29.5	26.2	13.1			
25	أرى أن توظيف المنصات التعليمية ضرورة ملحة لمسايرة التوجهات المستقبلية للتعليم الجامعي.	ت	30	23	6	1	1	4.31	0.85	1
		%	49.2	37.7	9.8	1.6	1.6			
	المتوسط العام							3.57	0.18	

يتبين من جدول (4) أن استجابات أفراد الدراسة على فقرات المقياس جاءت بدرجة أوافق بشدة في (4) فقرات، وهي الفقرات رقم (8، 13، 15، 25) حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (4.21 إلى 4.31) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح بين ($4.2 \leq$ م < 5) وتشير الى خيار "أوافق بشدة" على أداة الدراسة (المقياس) وهو اتجاه إيجابي جدا نحو المنصات التعليمية، بينما جاءت استجابات أفراد الدراسة على (14) فقرة بدرجة أوافق، وهي الفقرات رقم (1، 2، 3، 5، 6، 7، 9، 10، 12، 16، 19، 20، 22، 23) حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.49 إلى 4.16) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس والتي تتراوح بين ($3.4 \leq$ م < 4.2) وتشير الى خيار "أوافق" على أداة الدراسة وهو اتجاه إيجابي نحو المنصات التعليمية، وجاءت استجابات أفراد الدراسة على (6) فقرات بدرجة محايد، وهي الفقرات رقم (4، 11، 14، 17، 21، 24) حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.85 إلى 3.21) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس والتي تتراوح بين ($2.6 \leq$ م < 3.4) وتشير الى خيار "محايد"، وجاءت استجابات أفراد الدراسة على فقرة واحدة بدرجة لا أوافق، وهي الفقرة رقم (18) حيث بلغ متوسطها الحسابي (1.89) وهذا المتوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس والتي تتراوح بين ($1.8 \leq$ م < 2.6) وتشير الى خيار "لا أوافق" وهو اتجاه سلبية نحو المنصات التعليمية.

يستخلص مما سبق أن المتوسط العام لاستجابات أفراد الدراسة على درجة استخدام المنصات التعليمية قد بلغ (3.57) وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي، والتي تشير الى خيار "أوافق" على أداة الدراسة وهذا يعني أن اتجاهات

الطالبات إيجابية نحو المنصـــات التعليمية. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى رغبة الطالبات في التعلم باســـتخدام المنصـــات التعليمية، ومعرفتهن بأهميتها ومميزاتها وفاعليتها في التعلم خاصــة وأنها تعد البديل الأســاســي عن التعلم المباشــر الذي توقف بســبب انتشــار جائحة كوورونا كوفيد "19". وتتفق هذه النتيجة مع ما توصــلت إليه دراســة كل من: (النصــار، 2021) ؛ (الشريف، 2020) ؛ (حمادنة، 2020).

التوصيات والمقترحات:

- نشر التوعية بإيجابيات التعلم عبر المنصات التعليمية، وتحفيز الطلاب على الاستمرارية فيه.
- ضرورة الاصغاء للطلبة ومعرفة احتياجاتهم ورغباتهم وتوجهاتهم في طرق وأساليب التعلم تناسب عصر التحول الرقمي.
- العمل المستمر في تقويم التعلم بالمنصات التعليمية باعتباره ضمن منظومة تطوير التعليم الجامعي.
- تدريب الكوادر التعليمية على مهارات التعلم عبر المنصات التعليمية.
- الاستفادة من تجارب الدول على المستوى العالمي في مجال استخدام المنصات التعليمية.
- إجراء المزيد من الدراسات للتحقق من مخرجات التعلم بواسطة المنصات التعليمية.
- استطلاع الرأي حول مواصفات المنصات التعليمية المناسبة ومعاييرها ومتطلبات استخدامها بصورة تحقق الأهداف المنشودة.

المراجع:

أبو النصر، مدحت محمد. (2017). *التدريب عن بعد: بوابتك لمستقبل أفضل*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

حجازي، طارق وعبد المنعم، محمود وهنداوي، سعد. (2016). معايير جودة الفصول الافتراضية (Collaborate Blackboard) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود. ورقة بحثية مقدمة إلى *المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي "LACQA"*، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، في الفترة 9–11 فبراير.

حمادنة، مؤنس والشواهين، سوزان. (2019). اتجاهات معلمي الرياضيات نحو التعلم الإلكتروني في مديرية تربية البادية الشمالية الشرقية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية النفسية*، 27 (4)، ص ص: 457–471.

الرشيدي، منيرة شقير وإبراهيم، أمل، (٢٠١٩): واقع استخدام معلمات الحاسب الآلي للمنصات التعليمية الالكترونية في التدريس واتجاهاتهن نحوها، *مجلة البحث العلمي في التربية*، ع (٣٠)، ج (٣)، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، مصر، ص ص 1– 26.

الزين، أميمة سميح. (2016). التحول لعصر الرقمي تقدم معرفي أم تقهقر منهجي، *المؤتمر الدولي الحادي عشر التعلم في عصر التكنولوجيا الرقمية*، لبنان، طرابلس 22–24 أبريل.

سافيدرا، خايمي. 2020). *التعليم في زمن فيروس كورونا: التحديات والفرص*. استرجع في 2020/7م على الرابط: https://blogs.worldbank.org/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic

سمحان، منال فتحي. (2020). متطلبات استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في ضوء التحول الذكي للجامعات: دراسة لآراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 9(14)، ص ص: 237- 350.

الشريف، باسم. (2020). واقع اتجاهات طلبة الجامعة نحو توظيف المنصات الرقمية في التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية: جامعة طيبة أنموذجا. *مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية*، ع (27)، ص ص: 352-406.

عبد القادر، مها محمد. (2021). تصور مقترح قائم على فلسفة التعليم من بعد في توظيف المنصات التعليمية الرقمية لتحقيق أهداف العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر. *المجلة التربوية*، 81، ص ص: 637- 715.

العتيبي، نايف. (2009). *معيقات التعلم الإلكتروني في وزارة التربية والتعليم بالسعودية من وجهة نظر القادة التربويين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

عماري، هدى. (2020). التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا المنجزات والتحديات دراسة وصفية تحليلية لمنصة التعليم عن بعد قسم اللغة العربية وآدابها جامعة بومرداس. بحث مقدم في *المؤتمر الدولي الأول الافتراضي التحول الرقمي في عصر العولمة*، https://dspace.zu.edu.ly/handle/1/189.

العنيزي، يوسف عبد المجيد. (2017). فعالية استخدام المنصات التعليمية Edmodo لطلبة تخصص الرياضيات والحاسوب بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، *المجلة العلمية*، مج 33، ع6.

العيسوي، عبد الرحمن. (2002). *موسوعة علم النفس الحديث- تصميم البحوث النفسية والاجتماعية والتربوية*. لبنان: دار الراتب.

فلاك، فريدة وبوزيد، فايزة ومزاري، فايزة. (2016). *وسائل الإعلام الجديدة في التعليم والتعلم الالكتروني- المنصات التعليمية الالكترونية نموذجا*. *المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل*، ع (6)، ص ص: 111- 127.

قلادة، فؤاد سليمان. (1982). *الأساسيات في تدريس العلوم*. الاسكندرية: دار المطبوعات الجديدة.

اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي أحمد. (2003). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*، ط3. القاهرة: عالم الكتب.

المالكي، هيفاء. وداغستاني، بلقيس. (2020). دور المنصات التعليمية الإلكترونية في النمو المهني لمعلمات الطفولة المبكرة: دراسة تقويمية. *المجلة التربوية*، ج73، ص ص: 1127-1156.

محمود، خولة محمود محمد. (2020). تقويم واقع التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين والطلبة. *المجلة الدولية أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات*، 1(3)، ص ص: 532- 556.

نجم الدين، حنان عبد الجليل. (2021). واقع استخدام منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية. *المؤتمر الدولي الافتراضي للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول*، إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث. ص ص: 205- 222.

النصار، حسيبة. (2021). معوقات استخدام التعليم الإلكتروني عبر منصة مايكروسوفت تيمز للصف الثاني عشر للعام الدراسي 2019-2020 خلال جائحة كورونا (Covid-19) الكويت. إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث، *المؤتمر الدولي الافتراضي للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول*، الرياض، ص ص: 410-428.

الهاجري، خلود. (2020). واقع استخدام منصات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا: بوابة المستقبل أنموذجا. *المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية*، 2(3)، ص ص: 21- 55.

Ahn, J., Y. & Edwin, A., (2018): An e- learning model for teaching mathematics on an open source learning platform. *Journal of international review of research in open and distributed learning*, 19 (5), retrieved from: http://www.researchgate.net/publication/329255249-an-e-learning-model-for-teaching-mathematics-on-an-open-source-learning-platform/ full text/ 5bff62ab199bf1a3c155798c/ 329255249-an-e-learning-model-for reaching-mathematics on - an-open- source learning - platform-pdf & origin-publication detail, access at 1/12/2019

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 .9-1,(4)em0060. https://doi.org/10.29333/pr/7937.

Borstorf, P. and Lowe, S .(2016). E-learning, attitudes, and behaviors of end- users. Allied academics International Conference. *Academy of Educational Leadership Proceedings*, 12(7): 45-35.

Thomson, C., (2010): *What is learning platform (on-line) available retrieved* Dec 15, 2018, from: http://www.timelesslearntech.com/learning-platform

Tsankov, N. & Damyanov, I. (2017). Education Majors' Preferences on the Functionalities of E-Learning Platforms in the Context of Blended Learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 12(5), 2020 Kassel, Germany: International Association of Online Engineering

نظرات فلسفية في إشكالات التعليم في القرن الحادي والعشرين

مصطفى كمال المعاني[a]، رائد عبدالجليل العواودة[b]

(وزارة التربية والتعليم – الأردن) :b جامعة الحسين بن طلال – معان:a

المقدمة

يعد عصرنا الحالي عصر المعرفة والمنافسة الاقتصادية بين الدول، والحاجة إلى عاملين يمتلكون مهارات تمكنهم من العمل والحياة، والاعتماد في التواصل مع الآخرين على التقنيات الحديثة، وإلى امتلاك مهارات لحل المشكلات بطرق إبداعية، كما يتطلب هذا العصر من المدرسة تعليم الطلاب المهارات التي يحتاجونها في الحياة والعمل في القرن الحادي والعشرين، ، فكان في مقدمة أهداف التعليم، ضرورة المواءمة بين مخرجات المنظومة التعليمية واحتياجات سوق العمل، بالإضافة إلى تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل.

وتعرف **منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي و العشرين** هذه المهارات بأنها:" مجموعة المهارات اللازمة للنجاح والعمل في القرن الحادي والعشرين مثل مهارات التعلم والابتكار، والثقافة المعلوماتية والإعلامية والتكنولوجية، ومهارات الحياة والعمل".

في مطلع القرن الحادي والعشرين، طرحت المنظمات والكيانات الاقتصادية تساؤلًا مهمًا، وهو: «ما الكفاءات التي ينبغي أن يكتسبها المواطنون لتلبية احتياجات القرن الجديد؟». للإجابة على هذا التساؤل، نشرت المنظمات والكيانات الاقتصادية أطر عمل عديدة لكفاءات القرن الحادي والعشرين. وقد جرى اعتماد العديد من هذه الكفاءات كأهداف تعليمية أو إصلاحية لرعاية المواهب والمهارات.

وتعرف هذه الكفاءات بأنها: " مجموعة من المهارات التي يحتاجها العاملون في مختلف بيئات العمل ليكونوا أعضاء فاعلين ومنتجين، بل مبدعين إلى جانب إتقانهم المحتوى المعرفي اللازم لتحقيق النجاح، تمشيا مع المتطلبات التنموية والاقتصادية للقرن الحادي والعشرين".

وعليه فإن إعداد الطالب وفقاً لاحتياجات ومتطلبات القرن الحادي والعشرين عن طريق تطوير مهارات مثل الإبداع، والتفكير الناقد وحل المشكلات، والتواصل، والتعاون، هو هدفٌ إستراتيجي للعملية التعليمية.[i]

<u>تساؤلات الورقة البحثية:</u>

ترتكز الورقة البحثية على الأسئلة الأربعة التالية:

1. ما القوى الدافعة للمنظمات أو الكيانات الاقتصادية التي تجعلها تسعى وراء استكشاف الكفاءات؟

2. ما عناصر أطر العمل لهذه الكفاءات، وما أوجه الشبه والاختلاف بينها؟

3. كيف جرى تنفيذ أطر عمل الكفاءات، وما تجارب واضعي السياسات وقادة التعليم من المنظمات والكيانات الاقتصادية بشأن تطوير هذه الكفاءات؟

4. ما أنظمة الدعم اللازمة لتطوير الكفاءات لدى المواطنين؟

وستسعى هذه الورقة البحثيَّة لتسليط الضوء على هذه الأسئلة. ونعتقد أن الإجابة عن هذه الأسئلة توفر لواضعي السياسات، وقادة التعليم، والباحثين فهمًا شاملًا لكفاءات القرن الحادي والعشرين وتقترح استراتيجيات لدعمها وتطويرها وتطبيقها .

مشكلة البحث ومبرراته وتساؤلاته: يُقاس تقدم الأمم بجودة نظامها التعليمي، ويحدد جودة هذا النّظام بناءً على مدى استيعابه للمستحدثات التقنية المعاصرة والاستفادة منها وحسن توظيفها ودمجها بما يحقق أهداف التعليم والتعلم، ولا شك بأن هذه المسؤولية تجعل على المعلم أن يتطلع بمهامه ويُحسن من خبراته ومهاراته ومعتقده نحو أهمية دمج التقنية في التعليم، وعلاقته بتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.

ولقد جعلت السياسات التربوية الحديثة لدمج التكنولوجيا في العمليّة التعليمة من المعلم المركز، لدوره الأساسي في إحداث هذا الدمج من خلال تحويل المادة من الخيال والتجريد إلى الواقع ليتمكن الطالب من التفاعل معها حسيًّاً وعاطفياً وفكرياً. لذلك فقد ازدادت أهمية معرفة مواقف أعضاء هيئة التّدريس على اختلاف تخصصاتهم وجنسهم وخبراتهم من دمج التقنية في التعليم ودوره في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.

ومن خلال خبرة الباحثين في مجالي التعليم المدرسي والجامعي لاحظا تفاوتاً في وجهات نظر أعضاء هيئات التدريس فيما يخص استخدام التقنية ودرجات ومستويات دمجها في التعليم والإيمان بضرورة ذلك لتحقيق التنمية الشاملة والمستدامة للمهارات المختلفة لدى المتعلمين، ومن هنا برزت مشكلة البحث الحالي، والتي يمكن إيجازها في السؤال الرئيس التالي: ما دور دمج التقنية في التعليم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس عدة أسئلة فرعية، وهي:

1. ما هي مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم تنميتها من خلال دمج التقنية في التّعليم؟
2. ما أهمية دمج التقنية في التعليم ودورها في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين؟
3. ما واقع دمج التقنية في التعليم ودوره في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين؟
4. ما نماذج ومستويات دمج التقنية في التعليم ودورها في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين؟

5. ما معوقات دمج التقنية في التعليم وأثرها على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين؟
6. ما متطلبات دمج التقنية في التعليم ودورها في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

1. التعرف على مهارات القرن الحادي والعشرين المقترح تنميتها من خلال دمج التقنية في التعليم؟
2. التعرف على أهمية دمج التقنية في التعليم ودورها في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين؟
3. التعرف على أهم الجوانب الواقعية لدمج التقنية في التعليم ودوره في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين؟
4. التعرف على نماذج ومستويات دمج التقنية في التعليم ودورها في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين؟
5. التعرف على معوقات دمج التقنية في التعليم ودورها في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين؟
6. التعرف على متطلبات دمج التقنية في التّعليم ودورها في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين؟

أهمية البحث: تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:

1. الإسهام في توفير معلومات تساعد المسؤولين على اتخاذ القرارات ووضع الخطط المستقبلية بشأن تفعيل دمج التقنية في التعليم وتأكيد دوره في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.
2. إبراز أهمية دمج التقنية في التّعليم ومدى إيمان وتمكين المعلمين من توظيفها بما يؤدي الغرض منها.
3. محاولة لتحديد العوامل المؤثرة المختلفة؛ والمتمثلة في الخبرة، والجنس، والتخصص، ونماذج دمج التقنية في التعليم ومستوياته، وعلاقة هذه العوامل بتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.

من المتوقع أن تقدم البحث نتائج مهمة لمخططي المناهج التعليمية والمشرفين التربويين ولباحثي المستقبل وأعضاء هيئة التدريس من خلال ما تهدف الوصول إليه في تحديد أهمية ودور توظيف التقن.

<u>منهجية البحث:</u>

استخدمنا تحليل الأدبيات لتحديد القوى الدافعة لكفاءات القرن الحادي والعشرين للمنظمات والكيانات الاقتصادية. كما أعطيت الأولوية للمنطلقات الفكرية والفلسفية الدافعة التي تؤسس لرؤية تكاملية ومرنة في تشكيل الكفاءات وطرق تحقيق الأهداف مراعية التنوع الثقافي والظروف البيئية والخصوصيات الإجتماعية والإقتصادية. ضمن المحاور الثلاثة التالية: (عصر التحوّل التكنولوجي

السريع، والتنمية الاقتصادية والاجتماعية، وتطور التعليم). كما سعت هذه الورقة لسبر أغوار التحديات التعليمية على المستويات التكوينية الثلاثة (المُتَعَلِم، والمُعَلم، والبيئة التعليمية)، لوضعها في إطارها الواقعي والعمل على تجاوزها نظريًّاً وعمليًّاً.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

مهارات القرن الحادي والعشرين: كما عرفتها الشّراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين، هي مهارات تتضمن: حل المشكلات، الإبداع الفردي، التّعاون، الابتكار، استخدام أدوات التّكنولوجيا، القابلية للتّكيف والقدرة على حل المشكلات.[i]

وتُعرف إجرائياً: هي مجموعة من المهارات، والقدرات التي يحتاجها الطّلاب، للتّعلم والابتكار والحياة، والعمل، والاستخدام الأمثل للمعلومات، والوسائط والتّكنولوجيا من أجل النّجاح في القرن الحادي و العشرين، والتي تم رصدها باستخدام الأداة التي أعدت.

المنهاج: هو وثيقة تربوية مكتوبة تجسد مجمل المعارف والخبرات التي يتعلمها التّلاميذ بتخطيط المدرسة وتحت إشرافها، ويتكون المنهاج من عناصر أربعة رئيسة هي:. الأهداف التّربوية والمعرفة الأكاديمية– الدّراسية– وأنشطة التّعلم ثم التّقييم.[i]

المطلب الأول : مُكونات العملية التعليميَّة:

من المعروف أن مُجمَّل العمليات التعليمية تتمحور حول ثلاث مكونات رئيسة هي:

أولاً: المُتَعلِّم: وهو الفرد أو الجهة التي ترغب في تحصيل العلم والمعرفة وبناء ذاتها معرفيًّاً. وهذا المُتَعلِّم له إحتياجات ولديه قُدرات وله أهداف يجب مُراعاتها من قبل الجهة القائمة على العملية التعليمية.

ثانيًّاً: البيئة التعليمية: وتشمل المناهج والوسائل التعليمية والظروف الزمانية والمكانية لتلك العملية، وهي وإن إتسعت كثيراً في القرن الواحد والعشرين إلاَّ أنها تُعاني إشكاليات جوهرية يجب على الجهة القائمة على العملية التعليمية أخذها بعين الإعتبار أثناء تخطيطها وتنفيذها لتلك العملية التعليمية.

ثالثاً: الجهة القائمة على العملية التعليمية: وهي التي خوّلت بشكل ما في رعاية الجهة المُتعَلِمة والقيام على تحقيق الأهداف والإستراتيجيات التحصيلية بما يُحقق بناءاً متوازيًّاً وخلاَّقاً وإبداعيًّاً ومنافساً عمليًّاً وفكرياً للمُتَعلِّم.

وكل مُكَوِّن مما سبق ذِكره له تحديًّات وإشكاليات فرضتها ظروف العصر كما فرضتها طوارئ ليست بالحُسبان كجائحة كورونا وما تبعها من إرتدادات عالميَة.

ما هي مهارات القرن الواحد والعشرين؟ وأهم تصنيفاتها؟

مهارات القرن الحادي والعشرين، وهي أربع مهارات حددتها الشراكة الأمريكية باعتبارها أهم المهارات المطلوبة لتعليم القرن الحادي والعشرين:

1. التفكير الناقد
2. الابداع
3. التعاون
4. التواصل

وهذا ما نريد أن يصل إليه أبناؤنا:-

- التفكير النقدي هو كل شيء عن حل المشاكل
- الابداع يُعلم الطلاب التفكير خارج الصندوق
- التعاون يوضح للطلاب كيفية العمل معًا لتحقيق هدف مشترك
- التواصل يتيح للطلاب تعلم كيفية نقل أفكارهم بشكل أفضل

قد تجد بعض الاختلاف في صياغة هذه المهارات، لكنها جميعًا تغلف نفس الأفكار.

التفكير الناقد:

التفكير الناقد هو ممارسة حل المشكلات، بالإضافة إلى العمل من خلال المشاكل وحل الألغاز والأنشطة المماثلة، ويساعد التفكير الناقد الطلاب على اكتشاف الحقيقة في التأكيدات ، خاصة عندما يتعلق الأمر بفصل الحقيقة عن الرأي.

مع التفكير الناقد لا يتعلم الطلاب فقط مجموعة من الحقائق أو الأرقام، بل يتعلمون كيفية اكتشاف الحقائق والأرقام بأنفسهم.[i]

الإبداع:

الإبداع هو ممارسة التفكير خارج الصندوق، في الوقت الذي يتم فيه التعامل مع الإبداع في الغالب كجودة تامة، يمكنك أن تتعلم كيف تكون مبدعًا من خلال حل المشكلات أو إنشاء أنظمة أو تجربة شيء لم تجربه من قبل. هذا لا يعني أن كل طالب سوف يصبح فنانًا أو كاتبًا .ولكن يعني أنهم سيكونون قادرون على النظر إلى مشكلة من وجهات نظر متعددة – بما في ذلك وجهات النظر التي قد لا يراها الآخرون. يتيح الإبداع للطلاب تبني نقاط قوتهم الداخلية من التخطيط الكبير إلى التنظيم الدقيق .عندما يتعلم الطالب عن إبداعه، يتعلم أيضًا كيفية التعبير عنه بطرق صحية ومنتجة .فالهدف من الإبداع هو تشجيع الطلاب على التفكير بشكل مختلف فالإبداع يعمل بشكل أفضل عندما يقترن بمهارة القرن الحادي والعشرين القادمة.

التعاون:

التعاون هو ممارسة العمل معاً لتحقيق هدف مشترك.التعاون أمر مهم لأن الطلاب يدركون أنهم سيعملون مع أشخاص آخرين لبقية حياتهم. عمليا كل وظيفة تتطلب شخص ما للعمل مع شخص آخر في وقت ما، حتى لو كان لشيء بسيط .فالتعاون المُمارس يساعد الطلاب على فهم كيفية التعامل مع المشكلة و وضع الحلول وتحديد أفضل مسار للعمل.من المفيد لهم أيضًا أن يتعلموا أن الأشخاص الآخرين لا يملكون دائمًا نفس الأفكار التي يمتلكونها هم. فمن المهم أن تشجع الطلاب على النظر إلى أنفسهم من خلال هذه العدسة الثانية.وبهذه الطريقة ، سيتعلم الطلاب أنه يجب عليهم التحدث عندما يكون لديهم فكرة.

التواصل:

التواصل هو ممارسة نقل الأفكار بسرعة وبشكل واضح. وغالباً ما يتم أخذ الاتصالات كأمر مسلم به في مجتمع اليوم.، نحن في عصر التواصل النصي – الرسائل القصيرة ورسائل البريد الإلكتروني ووسائل الإعلام الاجتماعية ، وما إلى ذلك – ليس مهم فقط أن يتعلم الطلاب كيفية نقل أفكارهم بطريقة يمكن للآخرين فهمها. بل من الأهمية بمكان أن يعرف الطلاب كيفية التواصل بشكل فعَّال. فبينما يمارس الطلاب الاتصال، سيصبحون أفضل في نقل فكرة ما دون أن يفقدوا وجهة نظرهم ، يمكن للطلاب تبسيط أفكارهم وخلق انطباع إيجابي على من حولهم.

مع ذلك، من المهم ملاحظة أن التواصل غير كافٍ لمساعدة الطلاب في مهارات القرن الحادي والعشرين . لتحقيق النجاح ، يحتاج الطلاب إلى استخدام كل هذه المهارات الأربعة معًا[i].

نحو التمكين للمكونات التعليمية:

موضوع **التمكين** كان سائداً في مؤتمر(أي أس سي دي) السنوي. وقد استضاف المؤتمر عدة جلسات تدعو إلى تمكين الطلاب والمعلمين ومديري المدارس. ليس سراً أن مكان العمل والعالم خارج المدرسة آخذٌ في التغيير. لهذا، كل أعضاء المجتمع المدرسي – من المشرفين إلى الطلاب – يجب أن يتكيفوا مع هذا التغيير أكثر من أي وقت مضى، طلابنا مطالبون بإظهار فهمهم للمعرفة والمهارات الحاسمة بطريقة متكاملة. وهذا بدوره، يدعو المعلمين ومديري المدارس إلى ضرورة الشعور بالقدرة والتكمن من تبني ممارسات مماثلة في القرن الحادي والعشرين. في المرحلة التالية من التعليم، يجب على المعلمين والإداريين أن ينضموا معاً لتأطير التعليم ضمن محاور القرن الحادي والعشرين الأربعة: **التواصل والتعاون والإبداع والتفكير النقدي.**

التواصل: تبادل الأفكار والأسئلة والأفكار والحلول

المعلمون :عند بدء وحدة جديدة، أو درس، أوتقييم أو مشروع، فكّر في أفضل طريقة لايصال العلم للطلاب. أعِدْ التفكير في كيفية تقديم موضوع أو مهمة جديدة، من خلال الإجابة على الأسئلة التي هي بالتأكيد في أذهان طلابك: (لماذا من المهم أن أتعلم هذا؟ لماذا الآن؟) عند تصميم المناهج الدراسية والتعليم والتقييمات، لنسعى جاهدين على تسليط الضوء على ما يلي:

1- وضوح المهمة والنتائج.

2- أجادة ربط المعلومات بين التعلم الحالي والمستقبلي.

3- أعطاء التصور بالقدرة على النجاح في المهمة المعطاة .

أما على مستوى الإداريين: فإنَّ للتغذية الراجعة مهمة أساسية لتمكين المعلمين. من خلال التأكد بأن معلميك جاهزون ومستعدون لتلقي التعليقات. في بداية العام، إدعو المعلمين إلى تحديد أهدافهم هذه السنة، ثم أسْتشْهِد بهذه الاهداف في الكثير من محادثاتكم خلال السنة. إن معرفة أهداف المعلمين وذكرها خلال المحادثات، وليس فقط في أوقات المراجعة والتقييم، يعزز الشعور بضرورة زيادة الاستثمار في تحقيق الهدف وزيادة القيمة المتصورة عن الهدف. أرسل مقالات وقدّم دعماً نموذجياً للمعلمين. قبل تقديمك التعليقات عن أهدافهم، تواصل معهم حول بنية وهيكلة تعليقاتك ليفهموا أين ومتى وكيف سيتلقون الموافقات أو الأشادات، وكيف سيتلقون التعليقات البناءة لتحسين أو تغيير اهدافهم.

التعاون: العمل معاً للوصول إلى الهدف، وذلك باستخدام المواهب الفريدة والخبرة والمعلومات

المعلمون :إصقل قدرتك على تحدي الطلاب، وتحقيق التوازن بين جهودهم وخبراتهم من النجاح. إعمل مع الطلاب لخلق أهداف تعلم – شخصية – ومخصصة. هذا لا يعني إنشاء خطط تعلم فردية أو أستخدام التكنولوجيا بأفراط، بل ببساطة خلق بيئة تعليم مُلهمة وذاتية التوجيه للطلاب

الإداريون :عند التفكير في التعاون داخل مجتمعك، فإن الآباء والمعلمين والطلاب قد يتبادرون إلى ذهنك باعتبارهم عناصر رئيسية في المجتمع. ولكن ماذا عن رؤية مدرستك/مقاطعتك و الخطة الاستراتيجية والمبادرات المهنية؟ هذه كلها تلعب دوراً مهماً في مجتمع المدرسة أو المقاطعة، لأنها تؤثر تأثيراً كبيراً على الثقافة. لتعزيز التعاون (والنجاح) بين هذه الكيانات المختلفة، قم بإدراج أسلوب السرد القصصي عند كتابة بيان رسالة المدرسة أو رؤيتها.

النتائج: وضّح شكل النجاح – وكذلك النهاية البديلة، وضّح ما يمكن أن يحدث في حال الفشل

الإبداع: الاستفادة من الابتكار لتجربة عملية جديدة أو نظام جديد

المعلمون :سوق العمل الذي سيتنافس فيه طلابنا أحد الايام يتغير بشكل جذري. وفقاً ل ليفي ومورنان في كتاب الرقص مع الروبوتات: مهام العمل التي تشكلت بين 1960–2009 كانت حول حل المشاكل الغير المهيكلة والعمل مع معلومات جديدة. وهذا يعني أن الوظائف الآن أقل روتينية وتعتمد أكثر على الإبداع والتفكير النقدي. لإعداد الطلاب ومساعدتهم على تلبية هذه المطالب، كُن مبدعاً في تقييمات الأداء. وفّر فرصة لهم لنقل المعرفة والمهارات من مجالات ومواد أخرى للتعبير عن فهمهم. ولعل الأهم من ذلك، السماح للطلاب (استراتيجياً) بالتعثر أو الفشل. فكّر في "المرونة" كمهارة مهمة من مهارات القرن الحادي والعشرين

الإداريون :قد يستخدم المعلمون استراتيجيةالتفكير التصميمي عند بناء وحدات المنهج الدراسي، فلماذا لا تدمج هذا النهج نفسه في أسلوب ادارتك؟ وبدلاً من اتباع التقاليد، تصور دوراً قياديا يمر بعملية التصميم. كُن القائد الذي يسعى لاستغلال الفرصة، ويُهندس الخبرات، يكسر ويشكل قواعد جديدة، وينتج أفكاراً ناجحة – لنسج قصة نجاح المدرسة

التفكير النقدي: دراسة المشاكل بطرق جديدة وربط المعلومات بالحلول الممكنة.

إن من أهم التحديات الجديدة للمعلمين والإداريين للعملية التعليمية اليوم هو التنوع والتنقل المُستمر بين المدرسة والمنزل بحيث أصبح لزاماً على جميع الداخلين بالعملية التعليمية وضع جميع الظروف في مخيلتهم وهم يرسمون ويخططون لاستمرار العملية التعليمية بغض النظر عن المكان والزمان والإمكانيات . كما صار لزاما على المعلمين والإداريين – سواء كنت تفكر في بيان مهمة/رؤية مدرسية جديد، أو تُقرر اتخاذ مبادرة (جديدة)، أو تُغير نهجك التعليمي في الفصل الدراسي– الإجابة على تساؤلات من أهمها:

1– ما هو التغيير بالضبط (باستخدام لغة ومعايير محددة)؟ .

2– ما هي المشكلة التي تريد تحسينها؟.

3– كيف يركز هذا التغيير على التحسين؟.

4– ما الذي ستغيره (ويقع ضمن صلاحيتك)؟.

5– كيف ستعرف ما إذا كان التغيير يمثل تحسناً (ما هي الأدلة)؟ .

لمحاولة الوصول إلى عمق (التحسين)، وليس مجرد (تغيير). إدمج المحاور الآخرى (الإبداع والاتصال والتعاون) معاً عند السعي لتفعيل التغيير وتمكينه في مدرستك أو مجتمعك، ناقلاً الجميع في القرن الحادي والعشرين إلى مستويات مرضية وعملية وفاعلة لجميع مكونات العملية التعليمية.

إشكاليات تكنولوجية [i] :

1– مفهوم **(التكنولوجيا الجيدة مقارنة بالسيئة):** إن استخدام التكنولوجيا من أجل وجود التكنولوجيا هو على الاطلاق ضار بأي فصل دراسي. استخدام التكنولوجيا في الفصول الدراسية لا يعني وجود جهاز إيباد أو جهاز كروميبوك في الزاوية لأستخدامهم في أي وقت.

إن بقاء الطلاب لساعات طويلة إن كان في المدرسة أو في البيت أو حتى في مواقع الألعاب الإلكترونية أو ...الخ ، كلها قد تُأدي إلى بقاء الطالب أسيراً للعالم الإفتراضي وبالتالي يفقد لغة التواصل اللغوي والجسدي مع الآخرين وهو ما يفسر فقداننا لأمثلة موروثة مثل (المجالس مدارس) أي أن مُجالسة الآخرين في حَدِّ ذاتها مدرسة تُعلم الفرد مهارات التواصل مع الآخرين سواءاً كانوا بشراً أو ممتلكات.

التكنولوجيا هي جزء من حياة الطلاب وهذا لن يتغير. فيجب أن يستخدم الطلاب التكنولوجيا الموجودة للمشاركة في التعلم المتمايز. وليس كمدخل تعليمي وحيد لهم.

2- **(فائدة لا عبء):** إن الكثير من المعلمين والطلاب يشعرون بالقلق من أن إضافة التكنولوجيا ستكون عبئاً أكبر من المنفعة. التكنولوجيا ليست عبئاً على الإطلاق، عند القيام باستخدامها بالطريقة الصحيحة. هناك ثلاثة تدابير سهلة يمكنك اتخاذها لجعل المدرسة تدخل القرن الحادي والعشرين.

3- **الإنفصال والقدوة:** قد تعمل الطرق المتبَّة اليوم والتي تُمارس دون وعي وبعيداً عن الدراسات المستفيضة إلى فقدان الطلبة للقدوة الحسنة والتقويم السلوكي والأخلاقي السليم لانفصالهم عن المربين والمُأدبين والمعلمين وهذه إشكالية تُبنى عليها إشكاليات أخرى مثل عدم قُدرة الطالب على معرفة الغث من السمين على شبكات الإنترنت المتنوعة لعدم إمتلاكه منهجية علمية رصينة وغياب الرقابة والمتابعة العلمية الرصينة والتي تُمكنه من بناء منطقية علمية لكل ما يرى ويسمع ويُعايش.

وعليه فيجب على المُعلم والمربي العمل على أمور أهمها:

أولاً: اختيار التطبيقات أو المواقع الصحيحة:

يجب على المعلم التأكد من أن التطبيقات / أو المواقع التي تستخدمها تناسب الأهداف والمناهج التعليمية. فمثلاً: اختيار التطبيقات التي تعمل مع برنامج القراءة أو الرياضيات أو تتطلب القليل من العمل الإضافي من المعلم، تعني المزيد من الوقت للتدريس والتركيز على كل طالب.

ثانياً: زرع الثِقة بالطالب:

إن كان من الصعب أن يُقلل المعلم من سيطرته ويزيد من ثقته بالطلاب، فإن التكنولوجيا لا تناسبه البَتَّة. فيجب على المعلم توقع أن يكون الطلاب –على الأرجح – أفضل منه في استخدام التكنولوجيا. دعهم يظهروا لك مدى مسؤوليتهم ونضجهم عن طريق ثقتك بهم في استخدام التكنولوجيا. ليس فقط أنها سوف تجعل عملك أسهل، ولكن قد يفاجئك الطلاب ويصلحوا الايباد المكسور أو البرنامج الذي لايعمل.

ثالثاً: جلسة مناسبة

هل تساءلت يوماً ما الذي يغري بعض الناس للعمل داخل المقاهي بدل مكاتبهم؟ ربما بسبب القهوة، ولكن على الأرجح، الجلسات مريحة أكثر من مكاتبهم. لذلك، لماذا نجبر الطلاب على الجلوس على المكاتب؟ إذا سمحنا للطلاب باختيار المساحات الخاصة بهم للعمل، سيكونون مرتاحون أكثر، وبالتالي أكثر قدرة على التركيز على التعلم. هناك أطنان من البحوث تدعم هذه الفكرة،

والعديد من المعلمين تخلوا عن المكاتب واستبدلوها بكرات اليوغا وغيرها. ومع ذلك، لست مضطراً للذهاب إلى أقصى حد بخصوص المقاعد المرنة التي تناسب صفك. فقد يتبادل طلاب في استخدام أجهزة الإيباد كجزء من مجاميعهم. يمكنهم الجلوس في أي مكان يريدون في الصف. يحلون المشاكل معاً.

ليس صحيحاً أن تعتقد أن كل لحظة يستخدم بها التكنولوجيا هي لحظة ناجحة وكل شئ يعمل بشكل صحيح. فالطلاب مشاركون فاعلون في تعليمهم. قد يكون الصف صاخباً، ولكنه يجذب ويشرك الطلاب ، بالتالي يصبح التعليم متمحور حول الطالب بشكل أكبر.

التعليم والحالات الطارئة(جائحة كوفيد-19**) :**

يتحدث سترافوس يانوكا، الرئيس التنفيذي لمؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم "وايز" وهو المنتدى العالمي في مجال التعليم التابع لمؤسسة قطر، عن ضرورة إحداث تحوّل أساسي في مسار التعليم بغض النظر عن الصمود والمرونة[أ].

يواجه الملايين من التربويين حاليًا الواقع الجديد للتعليم في خضم تفشي الوباء: فترات طويلة من الاضطراب، نقص في الموارد لدعم الاحتياجات المتزايدة، وغياب الطلاب أو غياب مشاركتهم، التي تعد خسارة يصعب تعويضها أسبوعًا بعد أسبوع.

أصبحنا ندرك أن الصمود وحده غير كافٍ، وقد حان الوقت المناسب الآن لإحداث التحوّل الأساسي، وإيجاد مسار جديد ومستدام للحصول على تعليم جيّد

لكنّ التعليم قد واجه دائمًا تعقيدات تتطلب إيجاد حلول لها. إذ لا تُعد المساواة في الوصول إلى تعليم جيّد أمرًا أساسيًا بالنسبة لغالبية شعوب العالم، وتوجد شواهد وأدلة كافية تُثبت كيف كافح قطاع التعليم لإعادة صياغة صورته في سياق القرن الحادي والعشرين.

على مدار الشهور القليلة الماضية، توقعنا من المدارس أن تعمل على الصمود أمام المشكلات المتصاعدة وأن تتعامل معها بمرونة، لكنّ الآثار السلبية المترتبة على ذلك بدأت تتفاقم، وأصبحنا ندرك أن الصمود وحده غير كافٍ، وقد حان الوقت المناسب الآن لإحداث التحوّل الأساسي، وإيجاد مسار جديد ومستدام للحصول على تعليم جيّد .

القيمة مقابل النجاح

لطالما كان هناك اختلاف واضح بين مناهج التعلّم السائدة والمهارات المطلوبة لتحقيق النجاح والإزدهار على أرض الواقع، حيث لا يزال النجاح الأكاديمي يعتمد إلى حدٍ كبير على طرق تقييم قديمة قد عفا عليها الزمن وتفتقر عمومًا إلى فهم صورة التعليم الحقيقية.

توجد أمثلة ناجحة تبرهن أن بعض المدارس قد بدأت بتطوير هذا النمط من التفكير. على سبيل المثال، تركز The London Interdisciplinary Schoolعلى بناء الكفاءات العالمية، بدلًا من اتباع تدابير التعلّم التعسفية، مما يُسهم في تعزيز الفضول للتعلّم وحل المشكلات لدى الطلاب، وتمكينهم من التعامل مع تعقيدات العالم الحقيقي.

بذلك، تتمكن مثل هذه المدارس من إيجاد مساحة كافية للمحتوى والتعلّم غير مبنيّة على معايير محدودة للنجاح، بل على احتياجات الطلاب والسياق الذي يعيشون فيه.

تعامل قطاع التعليم في كثير من الأحيان مع التغيير بحذر، ولكن نظرًا للحاجة الملّحة والمتزايدة لإمعان النظر في المستقبل، كان العامل الأساسي للصمود يكمن في الاستفادة من تجارب الآخرين ممن اتخذوا اتجاهات مختلفة خارج هذا النطاق.

منظومات مبتكرة

تعامل قطاع التعليم في كثير من الأحيان مع التغيير بحذر، ولكن نظرًا للحاجة الملّحة والمتزايدة لإمعان النظر في المستقبل، كان العامل الأساسي للصمود يكمن في الاستفادة من تجارب الآخرين ممن اتخذوا اتجاهات مختلفة خارج هذا النطاق، ومن أفضل الأمثلة على ذلك هو تطوير العلاقة بين مجال تكنولوجيا التعليم والقادة الأكاديميين.

في السابق، كان هناك فرق واضح بين الممارسين وروّاد الأعمال بسبب اختلاف الأفكار، وكانت النتيجة المترتبة على ذلك هو أن التكنولوجيا لم تلبي احتياجات الفصل الدراسي، إلى جانب عدم تقبّل المعلمين لأي أدوات تعليمية جديدة. وسعيًا لحل تلك المشكلة، تم إنشاء منظومات مثل "إد تيك دنمارك (Edtech Denmark) " لمواصلة الحوار بين الأطراف الأساسية المعنية، وأسفر ذلك عن فهم أعمق لعوامل نجاح التكنولوجيا في التعليم.

بالإضافة إلى قدرتها على تعزيز الابتكارات، بات لهذا النوع من المنظومات أهمية كبرى لأنها تدعم ثقافة النماذج التكرارية والتجارب التي تعمل على إثراء مساحة التعليم وتعزيزها.

وفقًا لسترافوس يانوكا، الضغوطات التي تعرضت لها المؤسسات التعليمية لمحاولة الصمود فحسب أسفرت عن نتائج سلبية وقد بدأت تتفاقم الآن.

العودة إلى الأساسيات

مع بداية كل فصل دراسي منذ حلول الجائحة، نجد أننا نواجه تحديات في غاية الخطورة، كما أن الطلاب العائدين إلى الفصول الدراسية سيواجهون العديد من الصعوبات، ليس بسبب عدم وصولهم إلى الموارد اللازمة، ولكن بسبب طريقة استخدامها بالإضافة لاشكاليات الانضباطية والجديَّة والمثابرة والبناء على ماضٍ علمي وسلوكي طال انفصال الطالب عنه.

كان للتكنولوجيا في مجال التعليم دور أساسي ومباشر في معالجة التحديات التي واجهتها المدراس، إلا أن ابتكار أي أداة جديدة يعتمد في الأساس على قدرات مستخدميها، فعندما بدأت الجائحة، وُجدت الحاجة الملّحة للتحوّل إلى العالم الرقمي دون فهم حقيقي لكيفية التنقل داخله واستخدامه. في كثير من الأحيان، كان للتكنولوجيا في مجال التعليم دور أساسي ومباشر في معالجة التحديات التي واجهتها المدراس، إلا أن ابتكار أي أداة جديدة يعتمد في الأساس على قدرات مستخدميها، فالمعلمون الفاعلون وحدهم سيكونون قادرين على الاستفادة من التكنولوجيا كأداة تكمّيلية للمبادئ التربوية، لا كبديل عنها. إذا أردنا أن نرى تحولاً ذا مغزى في أسلوب تعلّمنا، ينبغي علينا الاستثمار أكثر في إعداد ممارسين يتمتعون بالقدرة الكافية لقيادة هذا التغيير.

إن إعادة تصوّر التعليم لا تتطلب بالضرورة إعادة بناءه، بل يجب علينا أن ننتهز هذه الفرصة لإجراء عملية إعادة تقييم فعلية وجادة لأهدافنا. ما هو دور المعلّم في العصر الحديث؟ كيف يُمكننا الارتقاء بالمعرفة الحالية لتحقيق مكاسب جديدة؟ ما الذي يوفره التعليم من مساعدة يتطلب تحقيقها؟

على مدار فترات طويلة من الزمن، تمكنّ التعليم من تجنب هذا النوع من التفكير والتحليل، وما زلنا نشهد ميلاً للعودة إلى أنماط التعليم السابقة. وعلى الرغم من ذلك، تدفعنا الجائحة إلى تقبّل الأزمة الراهنة والتعلّم من الدروس القاسية التي مررنا بها.

قال سترافوس يانوكا أن الطلاب العائدين إلى الفصول الدراسية سيواجهون العديد من الصعوبات نتيجةً لطريقة استخدام الموارد المتاحة.

لقد كان إثبات مرونة التعليم ضرورة، فبدون تلك المرونة، كان من الممكن أن يتراجع الأطفال لسنوات في غضون أشهر. وكاستجابة فورية لتحدٍ غير مسبوق، استطاعت مرونة التعليم في تحقيق غايتها. ولكن لا ينبغي لنا أن نخدع أنفسنا بأن المرونة تعني التحوّل أو تؤدي إليه، فقد مكنتنا من التكييّف مع الوضع الراهن فقط، وليس تحقيق التقدّم. يبقى لنا الآن أن ننظر فيما إذا كانت التجارب والدروس التي اكتسبناها تمكننا من التعايش مع الوباء.

لقد كان التعليم بحاجة إلى تغيير أساسي قبل جائحة كوفيد-19، وازدادت الحاجة إلى هذا التغيير أكثر الآن. مازال بإمكاننا صناعة هذا التغيير، ولن نتمكن من ذلك إن لم ننظر إلى أبعد من مجرد التحلّي بالمرونة والقدرة على الصمود.

تحدّيات التعليم في القرن الواحد والعشرين بين التكنولوجيا والجودة[i]

لا تغيير ممكن بلا تعلّم، كما أن التعليم مستحيل بلا تغيير، سيما في عالم اليوم الذي يتقدم مرتبكاً بخطى حثيثة نحو سيناريوهات مستقبلية ملتبسة، ويحضنا على إعادة التوجيه نحو الاستدامة، نحو القيام بالأمور بطرق جديدة لتعزيز البيئة وفي الوقت عينه تحقيق العدالة والمساواة الاجتماعية والاستقرار الاقتصادي.

نعيش في عالم متأزم ومجتمع معرفي، في عصر الوقت فيه هارب، لا شيء فيه دائم، ثابت، أو مستقر. وتعتري مجتمع الألفية الجديدة المتنوع غير المتجانس سلسلة من الأزمات الداخلية الاجتماعية والبيئية وأزمة الدول والديمقراطية والممارسات غير

المستدامة وتهديد العولمة. وتنطوي تبعات تلك الأزمات على تفاقم انعدام المساواة اقتصادياً واجتماعياً وظهور نوع جديد من الإدارة في العالم، يتسم بمراكز مستقلة لصنع القرار.

حين يُثقل جديد أشكال المعرفة والتجسيد النوعي كل الجوانب الأساسية للمجتمع أو حين تخترق هيكليات المجتمع وعمليات إعادة إنتاجه لذاته مسائل محكومة بالمعرفة بحيث تكون عمليات الإبداع والتحليل الرمزي وأنظمة الخبرة أكثر أهمية من عوامل الإنتاج فإننا نتحدث عن مجتمع معرفي تكمن أبرز تحدياته في توليد الذكاء الجماعي الأجدى من الذكاء المنفرد المتعدد.

يرنو التعليم والمثاليات المنضوية تحت لوائه لخلق مواطنة «مثالية» إلا أن الغايات تحولت فيما بعد نحو الحرص على حسن تدريب المواطنين ليعود ويتبدّل لاحقاً نحو إحداث صحوة في الروح النقدية. وباتت المثاليات اليوم أكثر التصاقاً بالإبداع أو بالقدرة على التعلم والعزم المستدام حيال مواجهة الأشياء الجديدة وتعديل التوقعات التعليمية بالتوافق. ليس هناك من تعليم بلا إعادة تعلّم ومراجعة لابدّ من الأخذ بها عند إدراك نقاط الضعف. يتوجب علينا في عالم الحداثة المائعة الابتعاد عن التعلّم المتقطع والتوجه لتعليم للحياة، بما يتضمن ذلك من تخطي للمقاومة المدفوعة بشعور الأمان.

لابد أن يقود التعليم للتمكين وإكساب الأفراد القدرة على صنع القرارات التصرف بما يتوافق معها، والقدرة بالتالي على التأثير في قواعد اللعبة. كما ينطوي التعليم على تطوير مزايا شخصية واجتماعية وتنمية الضمير الاجتماعي بمعنى الوعي بكيفية عمل المجتمع ومعرفة تركيبته وتفويض شخصي يتيح التحرك، ويفتح حواراً بين الشخصي والجماعي والمصالح العامة والشخصية وبين الحقوق والواجبات.

ويواجه التعليم العالي وفقاً للإعلان العالمي للقرن الواحد والعشرين عدداً من التحديات المهمة على الصعد العالمية والقومية والمؤسساتية. ويبرز على المستوى العالمي تحديان يكمن أولهما في دور المنظمات الدولية كاليونيسكو من حيث تعزيز عمليات البحث عن التيارات السائدة والتحسينات وتعزيز عمل الشبكات وبرامج التوأمة بين المؤسسات. ويكمن التحدي الثاني في تشجيع التعاون الدولي بين المؤسسات لتبادل المعلومات عبر الحدود وتسهيل التنسيق. لابد للحكومات من تأمين الأموال اللازمة للجامعات لتقوم بدورها، مع سن القوانين الضامنة لتكافؤ فرص الوصول للتعليم وتعزيز دور النساء في التعليم العالي والمجتمع.

تدير التكنولوجيا دفة التغيير في مجال التعليم ضمن منظومة عالم محكومة مفاصله بشاشات نلتصق بها ناهلين من المواقع الإلكترونية والمنصات التفاعلية ومكنونات العالم الافتراضي. لكن حين يتعلق الأمر بالتعليم الصفي فالواقع بالكاد يلامس الحدّ التقني الأدنى.

من المؤكد أن وجهة التكنولوجيا الحالية ستتبدّل دراماتيكياً في السنوات العشر المقبلة. فالابتكار في حقل الذكاء الاصطناعي سريع الخطى مما قد يتيح للآلة القيام ببعض المهام لإفساح المجال أمام الأساتذة للاضطلاع بنشاطات مدروسة كخوض النقاشات المفيدة والكتابة النقدية وإقامة الحجج.

يساعد إدخال اختبارات التقييم الرقمية والفيديوهات وأنظمة المحاكاة إلى المحتوى التعليمي الأساتذة على خلق تجربة تعليمية شخصية ديناميكية لكل طالب، تعزز المحصّلة وتقصّر مدة التعلم. إن الاستثمار في العادات الرقمية للتلامذة يملأ الصفوف بأجواء تفاعلية مهما كان العدد أو الموضوع.

الثقافة المتعجّلة

وصف البروفيسور ستيفن بيرتمان الحياة في مجتمع اليوم بـ «الثقافة الآنية» و«الثقافة المتعجلة»، لأننا نولي أهمية أكبر للأشياء الحديثة شديدة التأثير على حساب تلك التي تحتاج للاستكشاف.

غالباً ما نتحدث في قطاع التعليم العالي عن توفير عائد الاستثمار وإعداد الطلاب للعمل. لكن كيف تبدو الصورة في ظل أن 85% من الوظائف المزمع وجودها عام 2030 لم تبتكر بعد؟ يجب خلال الـ 10 سنوات المقبلة الحرص على مدّ الطلاب بمهارات تدخلهم حقل العمل، وتكسبهم مهارات التكيف والتعلم الذاتي. لا بد من الموازنة في مراحل التعليم العالي بين بناء المهارات التقنية مع فسح حيز أوسع للتفكير النقدي ومهارات الاتصال.

تواجه الجامعات ومؤسسات التعليم العالي جملة تحديات أبرزها التغييرات في الجامعات، وعلى مستوى التنظيم الداخلي، بما يحسّن إدارة الموارد وإعادة هيكلتها لتعزيز الديمقراطية داخلياً، والتغييرات في خلق المعرفة والالتزام بالمقاربات متعددة الاختصاصات والجامعة لها، والتغييرات في النموذج التعليمي لتمكين تنمية التفكير النقدي والإبداعي ودمجهما، ولابد للتعلّم والتعليم أن يكونا أكثر نشاطاً والتصاقاً بالحياة الواقعية ومصممين وفق المزايا الفريدة للطلاب، والتغييرات الرامية لاستثمار إمكانيات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في خلق ونشر المعلومات، والتغييرات باتجاه المسؤولية المجتمعية ونقل المعرفة.

بيريسترويكا تعليمية

يمكن للتعليم أن يكون أمراً بغاية الخطورة وفقاً للبروفيسور الأميركي ديفيد أور، الذي يرى أن الوقت قد حان لنشوء بيريسترويكا «تعليمية» بمعنى إعادة التفكير العام بالعملية والمادة التعليميتين على كل المستويات، انطلاقاً من الاعتراف بأن غالبية الأمور الخاطئة التي حصلت في هذا العالم جاءت نتيجة التعليم الذي يقصينا عن الحياة باسم سيطرة البشر، ويشرذمنا بدلاً من أن يوحّدنا، يمعن في تأكيد أهمية النجاح والوظائف، ويفصل المشاعر عن التفكير والعملي عن النظري، ويطلق في العالم أدمغة يجهل بأنها جاهلة.

المضي في النوع ذاته من التعليم لن يسهم إلا في مفاقمة مشكلاتنا. إنه جدال لا يتعلق بالجهل بل بالإقرار بأن جدوى التعليم لابدّ أن تقاس وفق معايير الأصول وبقاء البشر. فليس أي تعليم، بل نوع محدد من التعليم سينقذنا[i].

إذن: فالتعلم ليس حصيلة التعليم، بل نتاج نشاط المتعلمين.و التعلم والابتكار يسيران يداً بيد، ويكمن غرور النجاح في الاعتقاد بأن ما فعلته بالأمس سيكون كفاية الغد. فأُمّيو القرن الواحد والعشرين ليسوا أولئك الذين لا يتقنون القراءة والكتابة، بل العاجزون عن التعلم والتناسي وإعادة التعلم.

المطلب الثاني: إعداد المعلّم وتدريبه[أ]

تولي الدول المتقدمة تحقيق الجودة الأكاديمية ومعايير اعتماد الجامعات ومؤسسات التعليم العالي عناية خاصة؛ بسبب قناعتها بأنّه يقع على عاتق جامعاتها ومؤسسات التعليم العالي فيها المسؤولية الأولى في إعداد أجيالها وتأهيلهم لمواجهة تحديات العصر، ولإيمانها أنّ الذي أصبح مطلوبا هو"تعليم"من نوع جديد، تعليم يهيئ الفرد والمجتمع لحقائق وديناميكيات عصر الثورة التقنية والمعرفية، التي أصبحت أهم خواص القرن الحادي والعشرين.[أ]

وعليه فقد احتلت قضيّة جودة التعليم عامةً، وجودة إعداد المعلّمين وتديبهم خاصةً في الوقت الحاضر أولويّة خاصة ؛لأنّها قضيّة التربية ذاتها ، فهي التي تحدد درجة جودة الأجيال القادمة التي يتوقف عليها المستقبل .

فكلّ جهدٍ يبذل في سبيل تحسين جودة العمليّة التعليميّة، لا يمكن أن يحظى بالنجاح الأمثل، ويصل إلى التقدّم العلمي المنشود ما لم يبدأ بإعداد جيد للمعلّم.

فالاهتمام بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية أصبح ضرورةً تفرضها طبيعة التطورات والتغيرات العالمية والعربية والمحلية في مجالات الحياة كافة، و لمواجهة التحديات الكثيرة التي تواجهها هذه المؤسسات.

"ومن أجل تحقيق جودة التعليم والتي تنعكس على تميز المخرجات التعليمية المتمكنة من المهارات المستقبلية والقادرة على خوض المنافسة المحلية والعالمية، يستوجب على المؤسسات التعليمية والتربوية الالتزام بمعايير الجودة المتعارف عليها عالمياً والمتمثلة في ما يسمى" بمعايير برامج الاعتماد الأكاديمي" .[أ]

"إنَّ ما تتطلبه استراتيجية تطوير التربية العربية استراتيجية من تجويد نواحي الكيف في التعليم وتجديدها، واستيعاب الاتجاهات الحديثة فيها، إنّما يتحقق بكفايات المعلّمين وقدراتهم على النهوض بمهماتهم في هذا التطوير، ومساهمتهم في تحقيقه، ومن ثم بتطوير برامج وأساليب إعدادهم وتدريبهم، وجعل مؤسسات هذا الإعداد مراكز إشعاع ومنطلقات للتجديد".[أ]

وتعرّف معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي لكليات التربية بأنّها: "مجموعة المواصفات

والشروط التي يجب أن تتوفر في عناصر وتفاعلات كليات التربية (رؤيا كليات التربية ورسالتها وأهدافها – النظام الإداري – تصميم موقع كليات التربية على شبكة الإنترنت – البنية التحتية "المباني–المعامل–المرافق العامة" – نظام القبول والتسجيل و آلية الاتصال بالأستاذ المشرف – نظام الدراسة – الإشراف الأكاديمي "أعضاء هيئة التدريس" – المناهج "التقليدية والإلكترونية"

– الإعلام والدعاية – فاعليّة كليات التربية – خطة تمويل كليات التربية) بحيث تعمل على تلبية احتياجات المستفيدين من هذا النظام، وتؤدي إلى مخرجات تتصف بمستوى عالٍ من الجودة في ضوء الاتجاهات العالمية".[أ]

وكان إعداد المعلّم وما يزال مسؤولية كليات التربية استجابة لمتغيرات العصر لإعداد معلّمين مزودين بالعلم و المعرفة بمايسهم في تطوير التعليم قبل الجامعي وتحسين جودة مخرجاته التي تعدّ مدخلات التعليم العالي كله.

وحتى تتمكن كليات التربية القيام بواجبها على أكمل وجه عليها أن تأخذ بثقافة إدارة الجودة الشاملة التي أثبتت نجاحها في مجال الصناعة و أوصلت الاقتصاد المعرفي والصناعي في كثير من الدول إلى ذروة المنافسة العالمية.

"ثمّ إنّ التوجّه نحو الجودة ونشر ثقافتها من أهم متطلبات التعليم الجامعي، حيث يسعى هذا النوع من التعليم إلى تطوير كفاءته الداخلية والخارجية بما يحقق أهداف التنمية في المجتمع، وذلك من خلال ما تقوم به مؤسسات التعليم الجامعي من تحديث مستمر في البرامج والتخصصات المختلفة".[أ]

والآن فإنّ تحول كليات التربية نحو ثقافة إدارة الجودة الشاملة أصبح ضرورة ملحة تفرضها تحديات العصر، الأمر الذي يتطلب تحسين كفاية هذه الكليات حتى تستطيع توفير مخرجات عالية الجودة استجابة لتطلعات المجتمع المحلي وتحقيقاً لرغباته وطموحاته.و يتطلب ذلك وجود إستراتيجية واضحة المعالم ومعايير تقيس مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة.

وجدير بالذكر أنّ المشكلات التي يواجهها التعليم (المدرسي والجامعي) تفترض إيجاد آلية واضحة لعملية تقويم مسار مؤسسات التربية والتعليم والتعليم العالي و كلّ ما يتعلق بدورها ورسالتها، لمعرفة جوانب قوتها وضعفها والتعرف على فرص تطويرها وصنع السياسات التعليمية.

فنظام إعداد المعلّم وتدريبه الحالي وما يقدّمه من نواتج تعليمية على الرّغم من الجهود الحثيثة التي تبذل في مجال تحسين جودته يتطلب وفق متطلبات العصر الحالي معرفة موقعه من هذه التحولات العالميّة المتسارعة؛ وذلك من منظور نظام الجودة الشاملة انطلاقاً من مدخلات هذا النظام، ومروراً بعملياته، وانتهاءً بمخرجاته، ومن الاستفادة من أبرز تجارب إدارة الجودة الشاملةTQM العربية والعالمية في التعليم الجامعي، والذي بدوره سيقود إلى صياغة معايير الجودة المناسبة التي يمكن قياسها والتحقق من تنفيذها؛ وذلك لتوضيح ملامح هذا النظام في الفترة الرّاهنة، ورسم رؤيا مستقبليّة،لاقتراح صورة منظومة الإعداد المرتقبة في مختلف أبعادها وفي صلتها بالواقع الرّاهن والمستقبل المنظور، بحثاً عن التكيف المنشود، والوفاء بمتطلبات جودة المعلّم وتحديات الدّور المتغير للمعلّم في ضوء الغايات الجديدة للتربية لضمان جودة المعلّم الذي يعدّ أهم مخرج نهائي في نظام الإعداد، والذي بدوره سيكون مدخلاً في نظامٍ أوسع وأشمل.

وإزاء التوسعات الكمية في أعداد الطلاب في تلك المؤسسات، فقد أصبح من الضروري التفكير بحقّ وبجدية في تكوين هيئة وطنية للاعتماد الأكاديمي تسهم في ضبط الجودة في التعليم العام في ضوء المعايير المهنية المعدة مسبقاً من قبل لجان مختصة.

ولكي تكون المؤسسة جديرة بالتقدّم للحصول على الاعتماد الأكاديمي يشترط فيها أن تتوفر لديها المقومات الأساسية لذلك والتي تشتمل على:

"وجود رسالة مؤسسية مناسبة لمستواها كمؤسسة تعليمية، وأن تمتلك أهداف تعليمية تتفق مع رسالتها ، وامتلاك مصادر وموارد مناسبة لتحقيق الرسالة والأهداف التعليمية ، ووجود نظام لتوثيق أعمال الطلاب المرتبطة بالأهداف التعليمية، ودلائل على أنّ المؤسسة تحقق أهدافها، ووجود ضمانات تؤكد مقدرتها على إمكانية استمرارها في تحقيق رسالتها وأهدافها."[i]

"ويتطلب تطبيق مبادئ الاعتماد الأكاديمي ومعاييره توفير آلية لمساءلة جميع المعنيين بإعداد البرامج الأكاديمية وتنفيذها والإشراف عليها، وإعادة النظر في البرامج الأكاديمية للكلية وتحسينها في ضوء متطلبات الميدان التربوي، وتوفير معلومات واضحة ودقيقة للجهات المعنية بأهداف البرامج التي تقدمها الجامعة أو الكلية".[i]

"لقد أنشأت العديد من دول العالم هيئات للحفاظ على جودة التعليم العالي[i]، والاعتماد الأكاديمي(Academic Accreditation) هو شهادة تمنح لمؤسسة تعليمية تلتزم بمعايير محددة لجودة التعليم العالي، وقد تختلف معايير الاعتماد من دولة إلى دولة، أو من مؤسسة تعليمية إلى مؤسسة تعليمية أخرى، إلا أنّها تتفق في أهداف الاعتماد الآتية:

1. الإسهام في تحسين جودة التعليم العالي.
2. وضمان حصول الطلاب على شهادات جامعية بموجب معايير أكاديمية تتصف بالجودة العالية باستمرار.
3. ووضع معايير للتقويم الداخلي في المؤسسات التعليمية.
4. وضمان اتخاذ إجراءات تحسينية فورية عند ظهور نقص في الالتزام بمعايير الجودة".[i]

وهناك العديد من المؤسسات والهيئات العالمية التي تهتم بجودة التعليم العام وتعتمد برامج إعداد المعلّم في مؤسسات التعليم العالي في العديد من دول العالم.

"ومؤسسات إعداد المعلّم لها أطر وطنية متفق عليها لاعتماد برامج المعلّمين منها: وضع معايير وطنية لاعتماد برامج المعلّمين بالاعتماد على معايير المهنة في التربية، ثم إنشاء الآليات لاعتماد البرامج وفق المعايير التي تم تطويرها.[i]

ففي أوروبا مثلاً ورداً على التحديات التي وضعها التقرير الداخلي للإتحاد الأوروبي للتعليم والتدريب حتى عام 2010 ، ومن أجل تحسين تعليم الأساتذة والمدربين، تم تحديد المبادئ الأساسية لقدرات ومؤهلات المعلّمين، وتشمل هذه المبادئ: مهنة ذات تأهيل عالٍ (A Well–Qualified Profession)، وتتطلب المعرفة في موضوع التخصص وعلوم التربية (Pedagogy) والمهارات والقدرات اللازمة لإرشاد ودعم الطلاب وفهم البعد الاجتماعي والثقافي للتعليم؛ التطور المهني في سياق التعلّم مدى الحياة (A profession placedwithin the context of lifelong learning)، والتي تشمل التطور المهني للمعلّم في جميع

المجالات من خلال التعليم والتدريب وإعادة التدريب على نحو رسمي وغير رسمي؛ ومهنة متحركة (Mobile Profession)، فتعدّ الحركية (Mobility) مكوناً مركزياً في برامج إعداد المعلّمين الأولية والمتواصلة؛والمهنة المعتمدة على الشراكات A) (Profession based on Partnerships)، فمعاهد وكليات إعداد المعلّمين عليها تنظيم عملها بالتعاون والشراكة مع المدارس والبيئة المحلية ومراكز التدريب والمشاركين الآخرين ؛ وذلك للتأكد من استفادة التعليم من المعرفة في الممارسات الحالية. وعليه وفي سياق البعد الاجتماعي، فإنّ الكفايات الأساسية للمعلّمين تشمل:(العمل مع الآخرين، العمل بالمعرفة والتقانة والمعلومة، العمل في ومع المجتمع).

وعليه يجب إتباع الإستراتيجيات اللازمة للتعليم وفي جميع الحقول للمنهاج، مع التأكيد على خصوصية تحسين التعليم في مجالي العلوم والرياضيات والقدرة التقنية. فالمعلّمون هم المفتاح الرئيس لتحريك المدارس نحو الإبداع.

وعليه وبمراجعة النظام التعليمي القائم والتأكيد على هذه المتطلبات لفتت الانتباه إلى طرائق تحسين اجتذاب من يعلم وتطوير المهنة.

و على سبيل المثال نعرض بعض تفاصيل المعايير الرّائدة التي تتبعها بعض الدول لتطوير منظومة كليات التربية بما يتفق والتوجهات العالمية المعاصرة ؛ وهي معايير مجلس الاعتماد القومي لتعليم المعلّم (NCATE) المعترف به في وزارة التربية الأمريكية كجهاز معتمد للكلّيات والجامعات التي تعدّ المعلّمين والموظفين المهنيين الآخرين للعمل في المدارس الابتدائية والثانوية. ومن خلال عملية المراجعة النبيلة والطوعية يضمن مجلس الاعتماد القومي لتعليم المعلّم أنّ المؤسسات المعتمدة تنتج المعلّمين وموظفي المدرسة المهنيين الآخرين المؤهلين والمهتمين والمختصين الذين يمكنهم تعزيز تعلّم جميع الطلاب.

"ومجلس الاعتماد القومي لتعليم المعلّم منظمة غير ربحية وغير حكومية ؛ وهي تحالف أكثر من ثلاثين جمعية وطنية تمثل مهنة التعليم على نحو عام.وهذه الجمعيات تعين ممثلي لجان سياسة مجلس الاعتماد القومي لتعليم المعلّم،والذين يطورون معايير وسياسات وإجراءات مجلس الاعتماد القومي لتعليم المعلّم (NCATE). والعضوية في هذه اللجان تتضمن ممثلين من منظمات:

- المربين في كلّية إعداد المعلّمين.
- المعلّمين.
- الولاة وصنّاع السياسة المحليين.
- الاختصاصيين المهنيين.

مهمة مجلس الاعتماد القومي لتعليم المعلّم:

إنّ المسؤولية والتحسين في إعداد المعلّم هي المهمة المركزية لمجلس الاعتماد القومي لتعليم المعلّم، وهو الذي يقرّر ما إذا كانت المدارس والكلّيات ووزارات التربية تحقق متطلبات معايير إعداد المعلّمين والموظفين المهنيين الآخرين.

ومن خلال هذه العملية يقدّم مجلس الاعتماد القومي لتعليم المعلّم ضماناً للناس أنّ خريجي المؤسسات المعتمدة اكتسبوا المعارف والمهارات والخصائص العقلية والشخصية الضرورية لتعزيز تعلّم جميع الطلاب. وإعالة القيادة من أجل الإصلاح في تعليم المعلّم هي أيضاً مهمة مركزية لمجلس الاعتماد القومي لتعليم المعلّم، من خلال المعايير التي تركز على التقويم والأداء المنّظم المستند على التعلّم.كما أنّه يشجع المؤسسات المعتمدة للتعهد بالتحسين المستمر المستند على البيانات الدقيقة والثابتة.

وتشكل إعالة القيادة تلك ضامناً كي تبقى المؤسسات المعتمدة منتجة ومعنية ورائجة، وأن يتمكن خريجو هذه المؤسسات من التأثير الإيجابي في تعلّم طلاب[أ].

الإطار المفاهيمي لمجلس الاعتماد القومي لتعليم المعلّم:

يعدّ الإطار المفاهيمي أحد السمات الأكثر أهميةً في معايير مجلس الاعتماد القومي لتعليم المعلّم،و هو التركيب الأساسي للوحدة ،الذي يبين رؤيا الوحدة ،ويقدم الأساس النظري والعملي من أجل توجيه البرامج، والفصول، والتعليم، وأداء المرشح،وخدمة الكلّية والمنح الدراسية ،ومسؤولية الوحدة".[أ].

"ويقدّم الإطار المفاهيمي الأسس التي تصف الفلسفة الثقافية والفكرية للوحدة ،والمعايير المؤسساتية التي تظهر الفرق بين المؤسسة الواحدة وغيرها من المؤسسات الأخرى، ويقدّم أيضاً قاعدة التماسك بين المنهج العلمي والتعليم والخبرات الميدانية والممارسات المهنية والتقويم والتقييم،ويصنع التعهدات والخصائص العقلية والشخصية المهنية للوحدة،كما يعكس التزام الوحدة بالتنويع وإعداد المعلّمين الذين يساعدون تعلّم جميع الطلاب، ويعكس التزام الوحدة بدمج التقنية لتحسين تعلّم المرشح والطالب،كما يرتب أيضاً المعايير المهنية والحكومية المتوقعة من قبل برامج إعداد المعلّمين في الولايات.

والإطار المفاهيمي يتضمن العناصر الهيكلية المرتبة الآتية:

1. رؤيا ومهمة المؤسسة أو الوحدة.
2. الفلسفة والغايات والأهداف والمعايير المؤسساتية للوحدة.
3. مصادر المعرفة التي تتضمن النظريات والبحوث وحكمة الممارسة المهنية والسياسات التربوية التي تقود العمل في الوحدة.
4. مهارات المرشح المرتبطة بالخصائص المهنية،والمهارات والمعارف المتوقعة المتضمنة المهارات المساعدة للتنوع،والتقنية التي ترتب مع التوقعات في المعايير المؤسساتية والحكومية والمهنية.

5. وصف موجز لنظام التقويم في الوحدة.

وكلّ وحدة تسعى للحصول على الاعتماد للمرة الأولى مطالبة بتقديم إطار مفاهيمي كشرط مسبق لإثبات أهليتها واستحقاقها اعتمادها من قبل مجلس الاعتماد القومي لتعليم المعلّم"[i]

معايير مجلس الاعتماد القومي لتعليم المعلّم:

إنّ معايير مجلس الاعتماد القومي لتعليم المعلّم هي القاعدة لتقويم الوحدة المقادة من قبل هيئة فريق الممتحنين، وهذه المعايير تقسم إلى قسمين:

- أداء المرشح: (المعيار 1و المعيار 2).
- إمكانية الوحدة:(من المعيار 3 إلى المعيار 6).

وكلّ واحد من هذه المعايير الستة يحتوي ثلاثة مكونات:

1. لغة المعيار بحدّ ذاته.

2. التعليمات التي تحدد عناصر كلّ معيار،وتصف مستويات المهارات الثلاثة عند كلّ عنصر سيعالج(مقبول- غير مقبول-مستهدف).

3. تفسير وصفي للمعيار.

وتقدّم المعايير لكلّ من إعداد المعلّم الابتدائي والمستويات المتقدمة، وتركز معايير أداء المرشح على نتائج التعلّم، وتنشط المعايير دور التقويم في تحسين البرنامج،وتنمي المسؤولية المتزايدة لتعلّم المعلّم المرشّح. وأخيراً معايير أداء المرشّح تستلزم أنّ تتعهد برامج تعليم المعلّم في التقويم الذاتي والمستمر. وتعالج معايير إمكانية الوحدة مكونات برامج تعليم المعلّم التي تدعم تعلّم المرشّح. وتقدّم كلّ من معايير أداء المرشح و معايير إمكانية الوحدة بياناً قوياً حول تنظيم وإدارة التعليم الفعّال للمعلّمين وموظفي المدرسة الآخرين.[i]

وقد أقرّت اللجنة التنفيذية لمجلس الاعتماد القومي لتعليم المعلّم في 11/أيار/2007.م معايير وحدة(NCATE) وتتضمن:

المعيار 1- المعارف والمهارات والصفات المهنية للمرشح :

إعداد المرشحين للعمل في المدارس كمعلّمين أو كمهنيين آخرين يظهرون معرفة المحتوى،و المعرفة والمهارات التربوية والمهنية ،والصفات المهنية؛وهي أشياء ضرورية لتعلّم جميع الطلاب.وتشير التقويمات إلى أنّ جميع المرشحين يحققون المعايير المؤسساتية والحكومية والمهنية.

1-أ: معرفة المحتوى لمرشحي كلّية إعداد المعلّمين(إعداد معلّمي المرحلة الابتدائية والمتقدّمة).

1-ب: معرفة المحتوى والمهارات التربوية لمرشحي كلّية إعداد المعلّمين.

1-ت: المعرفة والمهارات التربوية والمهنية لمرشحي كلّية إعداد المعلّمين.

1-ث: تعلّم الطالب من قبل مرشحي كلّية إعداد المعلّمين.

1-ج: المعرفة والمهارات لمهنيي المدرسة الآخرين.

1-ح: الصفات المهنية لجميع المرشحين.

المعيار 2- نظام تقويم الوحدة:

الوحدة لديها نظام تقويم يجمع ويحلل البيانات عن(مؤهلات مقدّم طلب الوظيفة ،أداء الخريج والمرشح،عمليات الوحدة لتقويم وتحسين أداء المرشحين والوحدة وبرامجها).

1-أ: نظام التقويم.

1-ب: جمع البيانات،التحليل،التقويم.

1-ت: استخدام البيانات لتحسين البرامج.

المعيار 3- التجارب الميدانية والممارسة العملية:

تصميم وتنفيذ وتقييم الوحدة وشركاء مدرستها للتجارب الميدانية والممارسة العملية، لكي يطور ويظهر المعلّمون المرشحون، ومهنيو المدرسة الآخرين المعرفة والمهارات والصفات المهنية الضرورية لمساعدة تعلّم جميع الطلاب.

1-أ: التعاون بين الوحدة وشركاء المدرسة.

1-ب: تصميم وتنفيذ وتقويم التجارب الميدانية والممارسة العملية.

المعيار 4- التنويـع:

تصمم الوحدة وتنفذ وتقوّم المنهاج التعليمي،وتقدّم الخبرات للمرشحين ليكتسبوا ويظهروا المعرفة، والمهارات والصفات المهنية الضرورية لمساعدة تعلّم جميع الطلاب.

1-أ: تصميم وتنفيذ وتقويم المنهاج التعليمي والتجارب.

1-ب: التجارب المنفّذة في الكلّية المتنوعة.

1–ت: التجارب المنفّذة مع الطلاب المتنوعين.

1–ث: التجارب المنفّذة مع الطلاب المتنوعين في مدارس .

المعيار 5– تطوير مؤهلات أعضاء الهيئة التعليمية وأدائهم:

أعضاء الهيئة التعليمية مؤهلون ويصوغون أفضل الممارسات المهنية في التحصيل العلمي ،والخدمة،والتعليم، بما فيها تقويم فعّاليتهم الخاصة كتابع لأداء المرشح.وهم يتعاونون أيضاً مع الزملاء في المدارس. وتقوّم الوحدة أداء أعضاء الهيئة التعليمية وتتيح لهم التطوير المهني.

1–أ: أعضاء الهيئة التعليمية مؤهلون.

1–ب: صياغة أفضل الممارسات المهنية في التعليم.

1–ت: صياغة أفضل الممارسات المهنية في التحصيل العلمي.

1–ث: صياغة أفضل الممارسات المهنية في الخدمة.

1–ج: تقوّم الوحدة أداء أعضاء الهيئة التعليمية المهني.

1–ح: إتاحة الوحدة التطوير المهني.

المعيار 6– إدارة الوحدة، والمصادر:

الوحدة لديها القيادة، والسلطة، والميزانية، والمرافق، والمصادر، بما فيها مصادر تقنيات المعلومات لإعداد المرشحين لتحقيق المعايير المهنية والحكومية والمؤسساتية.

1–أ: قيادة وإدارة الوحدة.

1–ب: ميزانية الوحدة.

1–ت: مرافق الوحدة.

1–ث: مصادر الوحدة بما فيها التقنية" [i]

المطلب الثالث: المناهج التّربوية واقع بحاجة لجهود تقويمية وتقيّمية:[i]

ومن أهم التحديات التي يوجهها إنسان القرن الحادي والعشرين تطوير التّعليم الذي ينغي أن يتم من حيث فلسفته وأهدافه، ومناهجه وطرائقه وتنظيمه وإدارته. وفي عصر انفجار المعلومات ينبغي التركيز على المنهجيّة العلميّة والأساليب المستندة إلى العلم

والبحث العلمي في مجمل الممارسات الحياتيّة. وفي هذا العصر سيصبح حاملو المعرفة مصدر الثّروة لأيّ أُمة؛ فهم بعلمهم ومعارفهم القابلة للتوظيف والتّطبيق قادرون على تحويل الإنتاج في المستقبل من الإنتاج الضخم للسلع الماديّة إلى الإنتاج الضخم للمعرفة. من هنا وجب على كل مجتمع يريد الدخول في حلبة المنافسة الدّوليّة أن يسعى بكل السّبل للاعتناء بموارده البشريّة، ويعمل على تنمية هذه الثروة علمياً. ولعل هذا سبب ما نلحظه اليوم من اهتمام المجتمعات والدّول بالاستثمار الضّخم في التّعليم والتّدريب، وفي التّنمية البشرية، باعتبار ذلك الرّافد الرّئيس لتوفير الدّعامة الأساسية لاقتصاد القرن الحادي والعشرين[أ] .

يُعد المنهج التّربوي وسيلة التربية التي بواسطتها يُعدل السّلوك، وتُنمى القدرات والمهارات والاتجاهات الإيجابيّة، وتُكوّن العادات وتُهذب الأخلاق، وتُنمى الميول.[أ] والمنهج بما يحوي من مهارات ومعارف واتجاهات وقيم هو الغذاء الذي تقدمه التّربية للأفراد. وحيث أن المنهج هو المحور الحيوي في العمليّة التّربويّة، فقد اهتمت الدول بتطوير مناهجها باستمرار بحيث يتضمن هذا التطوير التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، ويضمن هذا التطوير للأمم اللحاق بركب المستجدات والاتجاهات التربويّة الحديثة. ويجب أن يتسم المنهج بمراعاته واقع المجتمع، وفلسفته، وطبيعة المتعلمين، وخصائص نموهم، وأن يساعدهم على تقبل التّغيرات التي تحدث في المجتمع والتّكيف معها. والمنهج الحديث يعتبر المتعلم محورًا للعملية التّعليميّة، ويشجع على التّعلم الذاتي ويستثير دوافع المتعلمين للبحث والاطلاع وجمع المعلومات من مصادرها المختلفة، ويكسبهم القدرات والمهارات التي تُمكنهم من التّكيف مع الحياة وتحمّل المسؤوليّة[أ].

يجب على المنهج التّربوي ضمان تطوير الأداءات الذّهنية للمتعلمين، وتنمية التفكير لديهم، وهذا يدعو القائمون على المؤسسات التعليمية بمختلف مستوياتها العمل على إكساب المتعلمين آليات التّفكير، وخطوات حل المشاكل وأدواتها. كما يضع أمامهم تحديات كثيرة تتمثل في التّجديد، وتحسين نوعية التّعليم من خلال تحسين مدخلاته وعملياته ومخرجاته، ومن خلال التّجديد ومواكبة الأنظمة التّربوية الحديثة. كما ينبغي الالتفات إلى بناء برامج لتطوير مهارات المعلمين والمتعلمين على حدّ سواء للتعامل مع المشكلات بأنواعها المختلفة، وتدريبهم على مهارات التّفكير عامة، ومهارات حل المشكلات والعمليات المعرفية المتقدمة خاصة، بهدف إعداد الفرد للحياة العامة، وإعداده للمستقبل وتنمية قدرته على التّصرف السّليم في المواقف التي يواجهها[أ].

من الأولويات الوطنية في كثير من الدول إصلاح التّعليم وتطويره بعامة، والتّربية العلميّة ومناهج العلوم وتدريسها بخاصة، ومن مجالات هذا التطوير: المناهج، واستراتيجيات التدريس. وبناءً على ذلك ظهرت حركات إصلاحيّة عالميّة عدة في التربية العلميّة ومناهج العلوم وتدريسها، ومن هذه الحركات "المشروع2061 "، و"العلم للجميع"، و"معالم الثّقافة العلميّة"، و"المعايير الوطنيّة للتربية العلميّة(National science Education Standards (NSES"، و"العلم والتّكنولوجيا والمجتمع(Science Technology Society (STS"، و"البيئة Science Technology Society Environment (STSE)". وعليه أصبحت المادة الدّراسيّة في مناهج العلوم قاعدة معرفيّة تزود المتعلم بالحد الأدنى من المعارف التي يوظفها في حياته، وبالتالي تحقيق ثقافة علميّة، ورياضيّة وتكنولوجيّة في ظل مجتمع صناعي تكنولوجي معلوماتي في القرن الحادي والعشرين وألفيته الثّالثة بواقعها ومشكلاتها وتحدياتها المستقبليّة [أ].

إن المنهاج عامة، والكتاب المدرسي على وجه الخصوص، أهم مكونات العمليّة التربوية، وهو يضم المهارات التي تساعد وتهيء المتعلم لما سيكون عليه مستقبلاً في الحياة العملية، و توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين فيها، بحيث يتضمن الإطار العام للمناهج وجوب إكساب الفرد مهارات القرن الحادي والعشرين، كالاتصال والتواصل الفعَّال، ومهارات التفكير المختلفة، وخاصة التفكير المنطقي والنّقدي والإبداعي، وحل المشكلات، واستخدام التّكنولوجيا الحديثة بما يساهم في بناء مجتمع تكنولوجي قائم على الاقتصاد المعرفي، كما وتدعو للانفتاح على الثقافات الإنسانية المختلفة والتعامل معها.[i]

ومهارات القرن الحادي والعشرين حسب "منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين" هي: مهارات التّعلم والابتكار، والثّقافة المعلوماتيّة، والإعلاميّة، والتّكنولوجيّة، ومهارات الحياة والعمل. وحتى يستطيع إنسان القرن العيش بسهولة ويسر لابُدَّ له من امتلاك مهارات رئيسة مثل: مهارة التعلم مدى الحياة، ومهارة حل المشكلات، ومهارة الاتصال والتّشارك. ويتطلب الاقتصاد العالمي للقرن الحادي والعشرين مستويات عالية من التّخيل، والابتكارية، والإبداع من أجل اختراع خدمات ومنتجات جديدة أفضل للسوق الكوني على نحو مستمر. كما تتضمن مهارات القرن الحادي والعشرين مهارات الثقافة الرقمية التي ستمكن طلاب الجيل الشّبكي من امتلاك قوة غير مسبوقة لتضخيم قدراتهم على التّفكير، والتّعلم، والاتصال، والتّعاون، والابتكار. وهنا تنبع الحاجة إلى تعلم المهارات المناسبة لمعالجة الكم الهائل من المعلومات والوسائل التّقنية، وتشمل هذه المهارات: الثّقافة المعلوماتية، والثّقافة الإعلامية، وثقافة تقنية المعلومات والاتصال. وتتضمن مهارات القرن الحادي والعشرين أيضاً، مهارات المهنة والحياة التي تعمل على تنمية مهارات الشّخص ليصبح الفرد موجهاً ذاتياً، ومتعلما مستقلاً، وقادراً على التّكيف مع التّغير وإدارة المشروعات وتحمّل المسؤولية. وتشمل هذه المهارات: المرونة والتّكيف، والمبادرة والتّوجه الذّاتي، والتّفاعل الاجتماعي، والتّفاعل متعدد الثّقافات، والإنتاجية والمساءلة، والقيادة والمسؤولية[i].

يرى المختصون أن تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج التّعليم سوف يمكن التّربويين من إنجاز العديد من الأهداف التي لم يتمكنوا من تحقيقها لسنوات طويلة مضت؛ وذلك لأن هذه المهارات تمكن الطّلاب من التّعلم والإنجاز في المواد الدّراسية المحورية لمستويات عليا، كما أنها توفر إطاراً منظماً يضمن انخراط المتعلمين في عملية التّعلم، ومساعدتهم على بناء الثقة، وأن هذه المهارات تُعد الطّلاب للابتكار، والقيادة في القرن الحادي والمشاركة بفاعلية في الحياة المدنيّة.[i]

إنّ المعلم هو الركيزة الأساسية في المنظومة التعليمية، والذي يسعى للوصول بالعملية التعليمية إلى مستويات متميزة من الجودة، وهذا لن يتأتى إلا من خلال تنمية قدرات المعلم ومهاراته إلى مستوى يمكنه من التعامل مع متغيرات ومتطلبات القرن الحادي والعشرين. إن أدوار المعلم في هذا القرن قد تزايدت، وأصبحت هذه الأدوار مهمة صعبة تحتاج إلى تفكير إبداعي للتغلب على المشكلات المتنوعة، وقدرة على إدارة الحوار الإلكتروني الفعال مع الطلاب، واتخاذ القرارات، والتعامل مع تقنيات العصر الرقمي، والتواصل وغيرها. والمعلم هو الأمين على تنفيذ المنهاج؛ لذلك كانت السياسات التربوية تتجه دائما لتطوير المعلم وإعادة تأهيله باعتباره حجر الزاوية في التطوير التربوي. وغالبا ما تفرض النظم التربوية الحديثة مهامّ وأدوارا مستحدثة للمعلم اتخذت أبعاداً إضافية تجاوزت حدود الأساسيات؛ فمعلم القرن الحادي والعشرين يتوجب عليه امتلاك قاعدة معرفية واسعة في مجالات

اللغات، والفنون، والاقتصاد، والعلوم، أضف إلى ذلك قدرته على مواجهة تحديات مهارية مهمة للتعلم والعمل والحياة في القرن الحالي. وامتلاك المعلمين لهذه المهارات يضمن حصول المتعلمين على الدعم الكافي لمواجهة تحديات هذا العصر، وتحقيق طموحاتهم في المديين القريب والبعيد [i].

لا تلبي مخرجات التعليم متطلبات سوق العمل في أغلب دول العالم، ونتيجة للجهود المشتركة بين التربويين ورجال الأعمال ومؤسسات المجتمع المدني ذات الصلة، ظهرت المواصفات التي يتطلب أن يتحلى بها خريجو التعليم العام في إطار متكامل يسمى " الإطار التربوي لمتطلبات القرن الحادي والعشرين " يشمل المهارات، والمعلومات، والخبرات التي يجب أن يتقنها التلاميذ للنجاح في العمل والحياة.[i]

أولاً: مهارات القرن الحادي والعشرين

كانت المهارات الأساسية المطلوبة في القرن الماضي هي مهارات القراءة والكتابة والحساب وما زالت هي المهارات الضرورية لنجاح الفرد في الوقت الحالي[i]. بينما يشير مصطلح مهارات القرن الحادي والعشرين وفقاً لمؤسسة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين إلى مجموعة المهارات اللازمة للنجاح والعمل في القرن الحادي والعشرين مثل مهارات التعلم والابتكار، والثقافة المعلوماتية والإعلامية والتكنولوجية، ومهارات الحياة والعمل [i]. وهي حسب بنكلي وزملائه:[i]بأنها طرق للتفكير والعمل والعيش في عوالم متصلة، غنية بالوسائل الإعلامية. وهناك عدة تصنيفات لهذه المهارات سيتم استعراضها فيما يأتي:

أولاً: تصنيف المختبر التربوي للإقليم الشمالي المركزي (North Central Regional Educational laboratory) لمهارات القرن الحادي والعشرين. فقد صنفها في أربع فئات رئيسة[i]:

- مهارات العصر الرقمي (Digital Age Literacy) هي المقدرة على استخدام التقنية الرقمية وأدوات الاتصال، والشبكات للوصول إلى المعلومات وإدارتها وتقويمها وإنتاجها للعمل في مجتمع المعرفة.

- مهارات التفكير الإبداعي (Inventive Thinking): يقصد بها مهارات التكيّف والتوجيه الذاتي والابتكار ومهارات التفكير العليا.

- مهارات الاتصال الفعّال (Effective Communication): تشمل مهارات العمل في فريق، والمهارات الشخصية والاجتماعية والاتصال التفاعلي.

- مهارات الإنتاجية العالية (High Productivity): تشمل مهارات التخطيط والإدارة والتنظيم والاستخدام الفعال للأدوات التقنية في العالم الواقعي.

ثانياً: تصنيف منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة United Nations Educational Scientific and Cultural Organization) وتشير إلى أن التعلم في القرن الحادي والعشرين يجب أن يرتكز على أربع دعائم رئيسة كما أوردتها اليونيسكو[i]:

- التعلم للمعرفة (Learning to Know): أي توفير الأدوات المعرفية اللازمة لفهم العالم، والجمع بين الثقافة العامة، وبين إمكانية البحث المتعمق في عدد من المواد، والإفادة من الفرص التي تتيحها التربية مدى الحياة.

- التعلم للعمل (Learning to Do): أي توفير المهارات التي من شأنها تمكين الأفراد من المشاركة على نحو فعّال في الاقتصاد والمجتمع.

- التعلم للعيش مع الآخرين (Learning to Live together): وتهتم بتوجيه الأفراد نحو القيم التي تنطوي عليها حقوق الإنسان والمبادئ الديمقراطية، والتفاهم والاحترام بين الثقافات، والسلام بين جميع مستويات المجتمع، وذلك لتمكين الأفراد والمجتمعات من العيش بسلام.

- التعلم لإثبات الذات (Learning to Be): أي إتاحة القدرة على التحليل الذاتي وتوفير المهارات الاجتماعية لتمكين الأفراد من تنمية أقصى إمكاناتهم في النواحي النفسية والاجتماعية والعاطفية والمادية، بحيث يصبح الفرد متكاملاً ومتوازناً من جميع النواحي.

ثالثاً: تصنيف مشروع تقويم وتدريس مهارات القرن الحادي والعشرين[i] وقد قسمت هذه المهارات إلى أربعة مجالات تضم عشر مهارات رئيسة كما أوردتها سوتو[i]:

- طرق التفكير (Ways of Thinking): ويضم ثلاث مهارات، وهي الإبداع والتجديد والتفكير الناقد وحل المشكلات وصنع القرار. وتعلم كيفية التعلم، وما وراء المعرفة.

- طرق العمل (Ways of Working): ويضم مهارتين وهما الاتصال والمشاركة (فرق العمل).

- أدوات العمل (Tools of Working): ويضم مهارتين وهما الثقافة المعلوماتية، وتقنية الاتصال والمعلومات.

- مهارات العيش في العالم (Living in the word): ويضم ثلاث مهارات وهي المواطنة المحلية والعالمية، والحياة والمهنة، والمسؤولية الفردية والجماعية.

رابعاً: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم "ألكسو"[i] ويمكن تقسيم مهارات القرن الحادي والعشرين إلى ثلاثة مجالات رئيسة وفقاً لما جاء في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ألكسو[i]:

- مهارات التفكير المتقدمة، وتضم أربع مهارات، وهي: التفكير النقدي والتحليلي، وحل المشكلات، والتفكير الإبداعي، والذكاء اللفظي.

- المهارات الشخصية، وتضم اثنتا عشرة مهارة، وهي: مهارات التواصل، والعمل الجماعي والتعاون، والقيادة ومهارة اتخاذ القرار، والتكييف مع التغير، والإدارة الذاتية، والثقة بالنفس، والذكاء العاطفي، وإدارة الوقت، والمظهر الخارجي والمهني، وأخلاقيات العمل، والدافعية نحو العمل والروح الإيجابية، وتقدير التنوع في بيئة العمل.

- مهارات تكنولوجيا المعلومات، وتضم ست مهارات، وهي: محو الأمية الحاسوبية، والطباعة، ومهارات استخدام الإنترنت، ومهارات استخدام مايكروسوفت أوفس، ومحو الأمية المعلوماتية، ومحو أمية وسائل الإعلام.

خامساً: تصنيف إطار مهارات القرن الحادي والعشرين للشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين (Partnership for 21st Century Skills) وقد قسمت هذه المهارات إلى ثلاثة مجالات وكل مجال يتضمن مجموعة من المهارات الرئيسة، وكل مهارة رئيسة تشتمل على مجموعة فرعية من المهارات. وقد أوردت منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين هذه المهارات كما يأتي[i]:

أولاً: مهارات التعلم والابتكار (Learning and Innovation Skills): وهي المهارات التي تعمل على تنمية قدرات المتعلمين في النجاح المهني والشخصي في القرن الحادي والعشرين، وهي مفاتيح أبواب التعلم مدى الحياة، والتعلم الابتكاري، ويتطلب الاقتصاد العالمي للقرن الحادي والعشرين مستويات عالية من التخيل والابتكارية والإبداع من أجل اختراع خدمات ومنتجات جديدة أفضل للسوق الكوني. وفيما يلي تفصيل لهذه المهارات كما أورده Trilling & Fadel[i].

- مهارات الإبداع والابتكار: وهي استخدام المعرفة والفهم لخلق طرق جديدة للتفكير ولإيجاد حلول جديدة للمشكلات، ولخلق أفكار ومنتجات وخدمات جديدة، من خلال تطبيق النظريات في مواقف العالم الحقيقي، للوصول إلى الابتكارية العلمية والتكنولوجية.

- مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات: وهو تطبيق مهارات التفكير العليا على مشكلات وقضايا جديدة باستخدام طرق تفكير مناسبة فعّالة لتحليل المشكلة واتخاذ القرارات حول أكثر الطرق فاعلية لحل المشكلة.

- مهارات التواصل والتعاون: ويقصد بالتعاون إبراز روح العمل الجماعي والقيادة، والتكيف مع مختلف الأدوار والمسؤوليات، والعمل بشكل مثمر مع الآخرين واحترام وجهات النظر المختلفة، والتعاون في العمل مع الآخرين باحترام وفاعلية.

ثانياً: مهارات تكنولوجيا المعلومات ووسائل الإعلام Technology Skills **(Information, Media and)**: فيما يلي تفصيل لهذه المهارات كما أوردها (التوبي والفواعير)[i]:

- مهارات الثقافة المعلوماتية: مجموعة قدرات تمكن المتعلمين من تحديد احتياجاتهم من المعلومات و الوصول إليها وتقييمها، ومن ثم استخدامها بالكفاءة المطلوبة. وتتضمن مهارات ثقافة المعلومات المهارات الفرعية الآتية: مهارات الوصول إلى المعلومات وتقييمها، واستخدام المعلومات وإدارتها، ومراعاة الجوانب الأخلاقية في الحصول على المعلومات واستخدامها.

• مهارة ثقافة وسائل الإعلام: في ضوء التأثير الكبير لوسائل الإعلام وتعددها قد يظهر اختلاف في تفسيرات المعلومات العلمية لوسائل الإعلام تختلف عن تفسير المجتمع العلمي لنفس المعلومة، فيجب تنمية مهارات المتعلمين المتعلقة باستقبال المعلومات وتحليلها ونقدها وتفنيدها للوصول إلى الفهم الصحيح. وتتضمن مهارات ثقافة وسائل الإعلام المهارات الفرعية الآتية: مهارة تحليل الإعلام، ومهارة ابتكار منتجات إعلامية.

• مهارات ثقافة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات: هي أشكال مختلفة من المعرفة الرقمية التي تتجاوز مهارات الحاسوب الأساسية للمشاركة في العديد من مجالات الحياة بنجاح. وتتضمن مهارات ثقافة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المهارات الفرعية الآتية: مهارة تطبيق التكنولوجيا بفاعلية، واستخدام التكنولوجيا الرقمية وأدوات التواصل وشبكات التواصل الاجتماعي بنجاح للوصول إلى إدارة وتكامل وتقييم المعلومات للعمل بنجاح في اقتصاد المعرفة.

ثالثاً: مهارات الحياة والمهنة (Life and Career Skills)

ويقصد بها تنمية مهارات المتعلم ليصبح موجهاً ذاتياً، ومستقلاً وقادراً على التكيّف مع التغير، وإدارة المشروعات، وتحمل المسؤولية، وقيادة الآخرين للوصول إلى النتائج. وتتكون هذه المجموعة من المهارات الرئيسة الآتية كما أورده (Kivunja)[i]:

• مهارات المرونة والقدرة على التكيف: وهي القدرة والرغبة في التعامل مع كل ما هو جديد ومتغير بما في ذلك سرعة التغير، والتكيّف مع الظروف سريعة التغير في الحياة والعمل، والاستجابة بفاعلية للطوارئ أو المواقف الحرجة، والتعامل مع الضغوطات، والتكيّف مع مختلف الشخصيات، وأنماط التواصل والثقافات، والتكيّف مع مختلف بيئات العمل.

• مهارات المبادرة والتوجه الذاتي: وتعني القدرة على وضع أهداف تتعلق بعملية التعلم، والتخطيط لتحقيق تلك الأهداف وإدارة الوقت والجهد وتقييم جودة التعلم بشكل مستقل. وتتضمن مهارة المبادرة والتوجه الذاتي المهارات الفرعية الآتية: مهارة إدارة الأهداف والوقت، والعمل باستقلالية.

• مهارات اجتماعية ومهارات عبر الثقافات: وتعني العمل بشكل مناسب ومثمر مع الآخرين والاستفادة من الذكاء الجمعي للمجموعات. وتتضمن المهارات الاجتماعية ومهارات عبر الثقافات المهارات الفرعية الآتية: مهارة التفاعل مع الآخرين بفاعلية، والعمل بفاعلية في فرق متنوعة.

• مهارات الإنتاجية والمساءلة: وهي القدرة على الأداء والابتكار وتحديد الأهداف وتحقيقها، وتحديد الاحتياجات وترتيب الأولويات وإدارة الوقت والتعاون. ويتضمن ذلك تحمل المسؤولية والمتابعة من خلال إدارة فعّالة للوقت، وتخصيص الموارد المناسبة، والمساءلة الشخصية، والمراجعة الذاتية لتلبية مطالب الإنتاج.

• مهارات القيادة والمسؤولية: وتعني قدرة المتعلم على العمل مع وضع مصلحة المجتمع الأكبر في الاعتبار، والقدرة على إلهام الآخرين بالقدوة، والاستفادة من نقاط القوة في الآخرين؛ لتحقيق هدف مشترك. وتتضمن مهارات القيادة والمسؤولية المهارات الفرعية الآتية: مهارة قيادة الآخرين وتوجيههم، ومهارة تحمل المسؤولية تجاه الآخرين.

ثانياً: معلم القرن الحادي والعشرين

يتطلب التعليم في القرن الحادي والعشرين معلماً مثقفاً، ومبدعاً، ومتأملاً؛ إذ أن التعليم في القرن الحادي والعشرين يتمركز حول الطالب ويهتم بالتوجيه والارشاد والبيئة الصفية، والتقييم والتكنولوجيا. لذلك وجب أن تصبح هذه المهارات جزءاً من سلوك المعلم وتدريسه اليومي. إن أهم المهارات التي ينبغي أن يمتلكها معلمو القرن الحادي والعشرين في ضوء التحديات المتعددة التي تعيشها النظم التربوية تتمثل في: تنمية المهارات العليا للتفكير، وإدارة المهارات الحياتية، وإدارة قدرات الطلاب، ودعم الإقتصاد المعرفي، وإدارة فن التعليم، وإدارة منظومة التقويم[أ].

لقد تغيرت أدوار المعلم لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، وقد حددها الزهراني وإبراهيم[أ] بالأدوار الآتية:

- تعميق شعور الطالب بمجتمعه.
- تحقيق التربية المستدامة من خلال:
- التعلم للمعرفة والبحث عن مصادر المعلومات والإفادة من فرص التعلم مدى الحياة.
- التعلم للعمل واكساب المتعلم الكفايات التي تؤهله لمواجهة المواقف الحياتية، وانتقاء مهارات العمل.
- التعلم للتعايش مع الآخرين والذي يتضمن اكساب المتعلم مهارات فهم الذات وفهم الآخرين، والاستعداد لحل النزاعات ، والحد من الصراعات، وتسوية الخلافات.
- انتاج نموذج واضح وأسلوب تفكير عقلاني منظم.
- تنمية قدرات المتعلمين للوصول للمعرفة من مصادرها المختلفة، وكذلك الاستثمار الأمثل للمعلومات لتحقيق أقصى استفادة ممكنة.
- توافر ثقافة واسعة متميزة لدى المعلم: كالاستقلالية في اتخاذ القرار والحرية في الاختيار، والمعرفة المتميزة، والاستخدام المتقدم للتكنولوجيا، والتحول إلى المصمم المحترف لبيئة التعليم وأدواتها.
- إكساب المعلمين لمهارات التعامل مع المستحدثات التكنولوجية.

لمحة على بعض الدّراسات السّابقة:

تناولت بعض الدراسات تحليل الكتب المدرسية، وأخرى تناولت المعلم ودرجة امتلاكه لمهارات القرن الحادي والعشرين، وهُناك ندرة ملحوظة في الدراسات التي تناولت الطالب وبناءاته أو البيئة الدراسية ومتطلبات المرحلة القادمة للقرن الواحد والعشرين.

أولاً: دراسة حجة [i] هدفت إلى معرفة مدى تضمين كتب العلوم للمرحلة الأساسية[i] لمهارات القرن الحادي والعشرين الرئيسة والفرعية وتم تطوير أداة تحليل هي استمارة تحليل لمحتوى الكتب ومدى تضمنها لمهارات القرن الحادي والعشرين، وتم تحديد وجود المهارات في المحتوى من خلال ما تشير إليه كل من الأهداف وفقرات المحتوى، والأنشطة العملية والنظرية، وأسئلة التقويم، إلى أي من المؤشرات الواردة في استمارة التحليل التي يمكن استخدامها للدلالة على وجود المهارات، وتم حساب النسب المئوية لها من إجمال قائمة المؤشرات الواردة في استمارة التحليل, وقد أشارت النتائج إلى تدني تضمين كتب العلوم لمهارات القرن الحادي والعشرين الرئيسة والفرعية، وعدم تضمينها لمهارات أخرى، منها استخدام التكنولوجيا والمبادرة والتوجه الذاتي والقيادة والمسؤولية.

ثانيًاً: دراسة السيد[i] فقد هدفت إلى تنمية بعض كفايات القرن الحادي والعشرين اللازمة للمعلم قبل الخدمة وذلك من خلال نمذجة المحتوى معرفياً، تربوياً، تكنولوجياً [i]هذه النمذجة تجعل المعلم قبل الخدمة على وعي بالعلاقة التكاملية بين ما يمتلكه من معارف تربوية وتكنولوجية، وكيفية توظيفهما في تدريس محتوى علمي ما، وهذا يكسبه عدداً من الكفايات التطبيقية اللازمة له للعمل في القرن الحادي والعشرين، ومنها الكفايات التطبيقية: للمعرفة التربوية للمحتوى العلمي، وللمعرفة التكنولوجية للمحتوى العلمي، وللمعرفة التربوية التكنولوجية، وللمحتوى معرفياً، تربوياً، تكنولوجياً. تكونت مجموعة البحث من (60) طالبة معلمة بالفرقة الرابعة شعبة تعليم أساسي علوم في جامعة عين شمس في جمهورية مصر العربية، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة ، وتم تدريس المجموعة التجريبية وفقاً للنمذجة من خلال مقرر طرق تدريس العلوم وتم قياس انعكاس ذلك على : كفايات معارف المحتوى العلمي، وكفايات المعارف والمهارات التربوية، وكفايات المعارف والمهارات التكنولوجية، وكفايات شخصية وأخلاقيات مهنية، وانعكاسه أيضاً على قدرتهن على التخطيط للتدريس وفقاً للنمذجة. وقد بينت النتائج أن نمذجة المحتوى العلمي معرفياً تربوياً تكنولوجياً كان له أثر إيجابي في إدراكهن لأهمية نمذجة المحتوى العلمي تربوياً وتكنولوجياً على التعلم في القرن الحادي والعشرين، وكذلك كان له أثر إيجابي في التخطيط للتدريس.

ثالثاً: دراسة كارلو وآخرين[i] وهدفت إلى تعريف وقياس قدرة المعلمين على تطوير المعلومات الرقمية للطلاب، ومهارات التواصل لديهم، وتحديد قدرة التدريس في بيئة رقمية [i]ولتحقيق هذا الهدف تم بناء وتطوير اختبار قائم على الأداء لقياس قدرة المعلمين في تشيلي على تعليم الطلاب كيفية حل مهام المعلومات والاتصالات في بيئة رقمية. وتم تطبيق الاختبار على عينة طبقية عشوائية مكونة من (228) معلما أثناء الخدمة في تشيلي، وتم استخدام استبانة لجمع المعلومات. وأظهرت نتائج الدراسة أن عددا قليلا جدا من المعلمين في تشيلي قد أتقنوا جميع المهام، وأن ثلثهم فقط تمكنوا من تزويد الطلاب بالتوجيهات اللازمة لحل مهام المعلومات والاتصالات. وكشفت الدراسة أن أغلبية المعلمين لا يلعبون دور الوساطة في بيئة رقمية، كما أظهرت الدراسة أن

المعلمين الشباب ذوي الخبرة القليلة في التدريس، أظهروا أداء أفضل في اختبار قياس القدرة على تعليم الطلاب كيفية حل مهام المعلومات والاتصالات.

رابعاً: دراسة مهدي[i] فقد هدفت إلى التعرف على استراتيجية في التعلم الذكي تعتمد على التعلم بالمشروع وخدمات جوجل، ومن ثم الكشف عن فاعليتها في إكساب الطلبة المعلمين بجامعة الأقصى بعض مهارات القرن الحادي والعشرين (مهارات التعلم والابتكار، ومهارات التكنولوجيا الرقمية، والمهارات الحياتية) وتم استخدام المنهج التجريبي في هذه الدراسة، وتألف مجتمع الدراسة من جميع طلاب كلية التربية في جامعة الأقصى في فلسطين، وقد طبقت الدراسة على عينة طبقية عشوائية من طلاب وطالبات الجامعة وكان عددهم (45) طالبا وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى الكشف عن وجود أثر فاعل للاستراتيجية المقترحة في التعلم الذكي القائم على التكامل بين التعلم بالمشروع وخدمات جوجل في إكساب الطلبة المعلمين في جامعة الأقصى بعض مهارات القرن الحادي والعشرين في المجالات الثلاثة، حيث تبين وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في مهارات التعلم والابتكار ومهارات التكنولوجيا الرقمية والمهارات الحياتية. وقد أوصت الدراسة بضرورة تفعيل مداخل التعلم الذكي في تسهيل التعلم وتحسينه، وتبني استراتيجيات التعلم الذكي الإلكتروني، والتوسع في استخدام التقنيات الحديثة كوسيط للتعلم والتفاعل، وأوصت بضرورة دمج مهارات القرن الحادي والعشرين ضمن الخطط الدراسية المعمول بها في الجامعات الفلسطينية.

خامساً: دراسة الهويش[i] وتناولت تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم توافرها في أداء المعلمين، بالإضافة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، وتم استخدام استبانة تم فيها رصد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. وكانت عينة الدراسة عينة طبقية عشوائية بلغ عدد أفرادها (215) معلما ومعلمة من تخصصات مختلفة بمراحل التعليم العام بمدينة الرياض بالسعودية و (209) مشرفاً تربوياً من نفس المنطقة. وخلصت الدراسة إلى أنه يجب على عمليتي التعليم والتعلم أن يتمّا في بيئة القرن الحادي والعشرين التي تحتم تعليم المواد الدراسية من خلال أمثلة من العالم الواقعي، وليس من بيئة مجردة كما هو حاصل في معظم المدارس والجامعات، إضافة إلى أهمية استخدام وسائل دقيقة وموثقة لتقييم إتقان المعلمين لهذه المهارات.

سادساً: دراسة بعطوط[i] فقد هدفت إلى تحديد مدى اكتساب الخريجين والخريجات في جامعة طيبة بكلية التربية في المملكة العربية السعودية، في قسم التّربية الفنية لمهارات القرن الحادي والعشرين. واقتصرت الدّراسة على مهارات (الاتّصال والتّواصل، التّكنولوجيا، والإدارة الذاتية، التّفكير، الأكاديمية التّخصصية) ولتحقيق ذلك تم استخدام استبانة كأداة للدّراسة وتكوّنت من (46) عبارة، طبقت على عيّنة طبقية عشوائية بلغ عددها (71) طالباً وطالبة (28 طالباً و43 طالبة). وأظهرت نتائج الدّراسة درجة اكتساب الطّلاب والطّالبات على النحو الآتي: (الاتصال والتّواصل، الإدارة الذّاتية، التّفكير، الأكاديمية التّخصصية) بدرجة عالية،

و(التّكنولوجيا) بدرجة أحياناً. كما أظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير المؤهل الدّراسي.

سابعاً: دراسة فان لار وآخرين[i] هدفت إلى دراسة العلاقة بين مهارات القرن الحادي والعشرين والمهارات الرّقمية، كما هدفت إلى تطوير إطار من المهارات الرّقمية في القرن الحادي والعشرين بأبعاد مفاهيمية، ومكونات تشغيلية رئيسة، موجهة إلى عامل المعرفة. وقد تمت هذه الدراسة في جامعتي تونتي، وإراسموس روتردام الهولنديتين، وعليه تم إجراء مراجعة منهجيّة لبعض الأدبيات في العلوم الاجتماعية؛ لتجميع المؤلفات الأكاديمية ذات الصّلة بالمهارات الرّقمية في القرن الحادي والعشرين. وقد تم وضع عدد من المعايير لتحديد الدراسات الأكثر صلة، وقد تم فحص (1592) مقالة مختلفة، استوفت منها (75) مقالة فقط معايير الاشتمال المحددة مسبقاً. وتُظهر نتائج هذه الدّراسة أن مهارات القرن الحادي والعشرين أوسع من المهارات الرّقمية، بالإضافة إلى ذلك، وعلى النّقيض من المهارات الرّقمية، فإن مهارات القرن الحادي والعشرين لا تدعمها بالضّرورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

ثامناً: دراسة ملحم[i] وهدفت إلى تحديد درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر التّكنولوجيا للمرحلة الأساسية العليا في محافظة طولكرم، ودرجة امتلاك الطّلبة لتلك المهارات، حيث استخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وكانت عيّنة الدّراسة عينة عشوائية طبقية مكونة من (346) طالباً وطالبة. وتم استخدام أداة لتحليل المحتوى في ضوء مهارات مؤسسة الشّراكة للقرن الحادي والعشرين ومؤشراتها، واستخدام استبانة لقياس امتلاك الطّلبة لمهارات القرن الحادي والعشرين. وخلُصت نتائج هذه الدّراسة إلى أن النّسبة المئوية لمهارات الحياة والعمل بلغت (46.4%) من النّسبة الكليّة من المهارات، والنّسبة المئوية لمهارات التّعلم والابتكار قد بلغت (35.7%)، والنّسبة المئوية لمهارات تكنولوجيا المعلومات ووسائل الإعلام قد بلغت (17.9%)، وأن بعض المؤشرات التّابعة للمهارات لم تُظهر بشكل مباشر في مقرر التكّنولوجيا. كما وتشير النتائج إلى أن درجة امتلاك طلبة الصف العاشر لمهارات التعلم والابتكار كانت كبيرة حيث بلغت ما نسبته (78.1%) ، وأن امتلاك الطّلبة لمهارات تكنولوجيا المعلومات ووسائل الاتصال كانت كبيرة جداً حيث بلغت (81.1%)، أما بالنسبة لامتلاك الطّلبة لمهارات الحياة والمهنة كانت كبيرة جداً حيث بلغت ما نسبته (80.4%).

تاسعاً: دراسة الحربي والجبر[i] فقد هدفت إلى التعرف على مستوى وعي معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية بمهارات المتعلمين للقرن الحادي والعشرين في محافظة الرس بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، بحيث تكونت عينة الدراسة من (54) معلماً للعلوم، وهم جميع معلمي العلوم بمحافظة الرس، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت استبانة تكونت من 34 عبارة، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى وعي معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمهارات القرن الحادي والعشرين كان عاليا، كما وأظهرت نتائج الدراسة انخفاض في مستوى وعي معلمي العلوم بمهارات التفكير عن المتوسط العام لمهارات القرن الحادي والعشرين، وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى وعي معلمي العلوم للمرحلة

الابتدائية يعزى للخبرة في مجال التدريب. وأوصت الدراسة بضرورة توعية المعلمين بمهارات مجال طرق التفكير، وذلك بإقامة دورات تدريبية للمعلمين.

عاشراً: دراسة سبحي[أ] وهدفت التعرف إلى مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر العلوم المطور للصف الأول المتوسط في الملكة العربية السعودية. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وذلك باستخدام استمارة تحليل المحتوى معدلة من قبل الباحثة، حيث اشتملت الأداة على (52) مؤشراً موزعاً على سبعة مجالات: التفكير الناقد وحل المشكلات، الابتكار والإبداع، التعاون والعمل في فريق، القيادة، فهم الثقافات المتعددة، ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام، ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصالات، المهنة والتعلم المعتمد على الذات. وتمثلت عينة الدراسة في مقررات العلوم المطور للصف الأول المتوسط للعام الدارسي (1436–1437هـ) وعددها ستة مقررات، ولتحليل البيانات تم استخدام (التكرارات ، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية)، وقد أظهرت النتائج انخفاض مستوى تضمين مقررات العلوم المطورة لمهارات القرن الحادي والعشرين بنسبة بلغت 22.86%، حيث بلغت نسبة تناول المقررات لبعض المهارات الحياتية صفر%.

الحادي عشر: دراسة غانم[أ] وهدفت التعرف إلى سبب تدني مستوى معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في كفايات معلم القرن الحادي والعشرين، وضعف الكفايات المعرفية بمهارات القرن الحادي والعشرين، كما وهدفت الدراسة إلى رفع مستوى الكفايات المعرفية لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في ضوء كفايات معلم القرن الحادي والعشرين، وقياس أثر وحدة تدريبية مقترحة في إكساب بعض الكفايات المعرفية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي لتحديد نواتج التعلم في القرن الحادي والعشرين، وكفايات معلم القرن الحادي والعشرين، وإعداد البرنامج التدريبي المقترح، واستخدمت المنهج شبه التجريبي في قياس أثر البرنامج في إكساب المعلمين الكفايات المعرفية المحددة، واستخدام استبانة الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء كفايات معلم القرن الحادي والعشرين، واختبار الكفايات المعرفية، وكانت عينة الدراسة عينة طبقية عشوائية مكونة من (22) معلماً من مدينة القاهرة في مصر، وأظهرت النتائج وجود فرق دال بين نتائج الاختبار القبلي والبعدي لاختبار الكفايات المعرفية، كما أكدت النتائج أن حجم تأثير البرنامج كان كبيراً، واتضح أثر البرنامج المقترح في إكساب الكفايات المعرفية لمعلم القرن الحادي والعشرين. وأوصت الدراسة بضرورة تدريب معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية على دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج وأنشطة التدريس والتقويم.

المطلب الرابع: القوى الدافعة وراء الكفاءات:

إن الكيانات الاقتصادية في جميع أنحاء العالم مرتبة حسب قوى دافعة عشر ذات أولويات مختلفة ومتنوعة حسب الجهات والنُظم والمنظومات العالمية المتنوعة. وإن للتحولات الجارية اليوم في مجالات العلوم والتكنولوجيا تأثير كبير على بيئة العمل وحياة الأفراد، وتطرح هذه التحولات متطلبات جديدة فيما يتعلق بالكفاءات. إن العولمة، وعصر المعرفة، والعلوم والتنمية التكنولوجية،

وعصر المعلومات هي القوى الدافعة الضاغطة نحو إحداث تغيير في أولويات التعليم ، وذلك كي تتمكن أطر عمل الكفاءات الجديدة من مجابهة التحديات المعاصرة . وثمة فرص وتحديات تنطوي عليها هذه العملية.[i]

القوة الأولى: العولمة

العولمة هي عملية يتواصل فيها الأفراد ويترابطون ويتفاعلون، ما يؤدي إلى زيادة الوعي العالمي على نطاق أوسع. فمنذ تسعينات القرن العشرين، أصبحت العولمة مع تزايد نفوذها على المجتمعات مصدر قلق رئيسي لدى المنظمات السياسية والتعليمية والاجتماعية والثقافية في كل مكان. وترى منظمة اليونسكو أنه في حين تسهم العولمة في تحقيق الازدهار الاقتصادي، إلا أنها تنطوي أيضًا على مخاطر بشأن الاستقرار السياسي والاقتصادي والاجتماعي .

تسير العولمة حاليًا بمعدل سريع. ويجب على الأفراد، من أجل تحقيق الازدهار ، تحسين كفاءاتهم ورفع مستوى المهارات، والتكيف مع المنافسات العالمية والتحديات المستقبلية. يجب أن يتعلم الناس التعايش بعضهم مع بعض، بحيث تثري العولمة المصالح البشرية بدلًا من عرقلتها. فهونج كونج والصين، على سبيل المثال، تشهدان تغيرًا عميقًا في جميع الجوانب والمظاهر المجتمعية. والهيكل الاقتصادي آخذ في التغير بعدما أصبح الاقتصاد المعرفي هو الاتجاه السائد .

القوة الثانية: عصر المعرفة

عصر المعرفة هو امتداد طبيعي للعصر الزراعي والعصر الصناعي. فدول العالم تنفق الأموال بشكل متزايد على نقل المعلومات وإدارتها وتداولها هنا وهناك أكثر من إنفاقها على بحوث الذرات والجزيئات في عالم المادة. هذا التحول الكبير من إنتاج العصر الصناعي إلى إنتاج الاقتصاد المعرفي يبرز القيمة الملموسة وغير الملموسة لاستخدام المعرفة. في القرن الحادي والعشرين، تستمر الوظائف الروتينية المتعلقة بالعصر الصناعي في الانخفاض، في حين تستمر الوظائف القائمة على المعرفة في النمو من حيث النطاق والكمية. ومن المتوقع أنه بحلول عام 2030، سيكون هناك ثلاثة مليارات وظيفة تستند إلى الروبوتات والبرمجيات في العالم. يتطلب عصر المعرفة مزيجًا جديدًا من المهارات (كأنماط تفكير احترافية ، وأساليب اتصالات معقدة).

ترى منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أن التطورات في المجتمع والاقتصاد تتطلب من النظم التعليمية أن تزود الشباب بمهارات وكفاءات جديدة تتيح لهم الاستفادة من الأشكال الجديدة للتكيف الاجتماعي والإسهام بفاعلية في التنمية الاقتصادية في ظل النظام الجديد، حيث إن الأساس هو المعرفة. وفي حين أن التكنولوجيا الرقمية لها آثار على تطورنا المعرفي وقيمنا ونمط معيشتنا وتوقعاتنا من التعليم، تساعد هذه المهارات في الحد من هذه الآثار. هذه المهارات، بالمقارنة مع مهارات العصر الصناعي، تعد أكثر توافقًا مع اقتصاد المعرفة، ومع التطورات في مجال العلوم والتكنولوجيا ومطالب المجتمع. يجب أن تكون المعارف التي تدرس في المدارس مصممة وفقًا لذلك، وينبغي البحث على أساس المشكلات لحلها. كما يجب أن يكون الطلاب قادرين على ربط المعرفة التي اكتسبوها لفهم موضوعات غير مألوفة، وبالتالي توليد مزيد من المعارف بأنفسهم .

القوة الثالثة: التطور العلمي والتكنولوجي وعصر المعلومات

يشكل التطور العلمي والتكنولوجي ركيزة مهمة للنمو الاقتصادي والتنمية الاجتماعية، ويعزز القدرة التنافسية الوطنية؛ وبالتالي، يعد واحدًا من العناصر الأساسية لكفاءات القرن الحادي والعشرين. وقد أدى تطبيق تقنيات الحاسوب والإنترنت على نطاق واسع إلى دخول عصر المعلومات الجديد. ثمة حاجة ماسة إلى مواهب ومهارات جديدة في عصر المعلومات تساعد المتعاونين في اقتراح خطط مبتكرة على أساس جمع المعلومات وتحليلها ودمجها. فعلى سبيل المثال، ركّزت كوريا على مبادرات الطلاب بهدف تطوير قدراتهم الشخصية والارتقاء بهم من مجرد طلاب يمتلكون بعض المعارف والتقنيات إلى مبدعين ومبتكرين. ومن شأن طلاب كهؤلاء توليد مزيد من القيمة الإبداعية المفيدة في عصر المعلومات .

التنمية الاقتصادية والاجتماعية

يجب أن تعتمد التنمية الاقتصادية والاجتماعية على كوادر من المواهب. وسوف يساعد التعليم ذو الجودة العالية في مواجهة التحديات الناشئة في عملية التنمية. وهكذا، تتمثل كل القوى الاجتماعية والاقتصادية الدافعة لكفاءات القرن الحادي والعشرين في النمو الاقتصادي، والكفاءات المهنية، والتغيرات الديموجرافية، والتعددية الثقافية، علاوة على البيئة والتنمية المستدامة. وفي حين أن التغيير والتحولات في مجال العلوم والتكنولوجيا تعد قوى دافعة عالمية، إلا أن هذه القوى الدافعة الخمس هي أكثر تلبية للاحتياجات الإقليمية الاقتصادية والاجتماعية.

القوة الرابعة: النمو الاقتصادي

يعدّ التعليم أحد الحلول التي يمكن أن تعالج التحديات والمشكلات التي تكتنف النمو الاقتصادي. بدايةً، رفعت الحكومات جودة التعليم من أجل تعزيز الصناعات القائمة في البرازيل التي تضم عددًا من الشركات الأكثر ابتكارًا وتنافسية في مجال الطيران، والبتروكيماويات، والغاز الطبيعي، والتعدين، والصلب، وصناعة الورق، والتخمير وتجهيز اللحوم. ويبلغ متوسط عدد سنوات التعليم للقوى العاملة في هذه المؤسسات تسع سنوات، بما في ذلك التدريب المهني أثناء العمل، بيد أن متوسط عدد السنوات يقل عن سبع بالنسبة للشركات التي تفتقر للابتكارات أو تقتصر أنشطتها على بيع المنتجات للسوق المحلية. يجب على البرازيل من أجل تعزيز اقتصادها تحسين جودة التعليم، وبالتالي بناء قاعدة كبيرة من العمال المهرة. ثانيًا، يتطلب النمو الاقتصادي السريع مهارات وكفاءات جديدة لدى الأفراد. على سبيل المثال، تطمح مقاطعة ألبرتا في كندا للتحول من الاعتماد على الموارد الطبيعية والمنتجات الزراعية الأولية إلى تطوير منتجات ذات قيمة مضافة عالية في بعض القطاعات مثل قطاع العلوم البيولوجية ،وتكنولوجيا المعلومات، وتكنولوجيا النانو، وتعمل على تطوير المواهب الإبداعية لجعل هذا التحول ممكنًا. ثالثًا، هناك حاجة عالمية للتعليم من أجل حل مشكلات التنمية الاقتصادية، مثل انخفاض معدلات تشغيل العمالة، وارتفاع معدلات البطالة بين الشباب، والفقر، والفجوة الضخمة بين المستويات الغنية والفقيرة، وانخفاض مستويات التنمية الاقتصادية .

وعلى الرغم من النمو الاقتصادي السريع في منطقة آسيا والمحيط الهادئ ، فإن دراسة «الحالة الاقتصادية في آسيا والمحيط الهادئ 2013» تكشف تحديات اقتصادية لا يمكن إنكارها. فكما تبين، تضم المنطقة أكثر من ثلثي سكان العالم، من بينهم أكثر من 800 مليون شخص يعيشون تحت خط الفقر، أي بمتوسط دخل أقل من 1.25 دولارًا يوميًا، كما تضم 563 مليون شخص يعانون نقص التغذية، وأكثر من مليار يتمتعون بوظائف غير مستقرة .

القوة الخامسة: الكفاءات المهنية

الكفاءات المهنية والنمو الاقتصادي قوتان دافعتان ترتبطان ارتباطًا وثيقًا . فالتنمية الاقتصادية والاجتماعية وظهور أنواع جديدة من الأعمال تتطلب مهارات جديدة. كذلك، تتطلب البطالة وانخفاض معدلات العمالة وغيرها من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية كفاءات مهنية عالية. تتبع معظم نماذج التعليم التقليدية في القرن الحادي والعشرين نمط «التعليم، ثم العمل، ثم التقاعد»، هذه النماذج سوف تتلاشى، وسوف يتلقى الأفراد التعليم مدى الحياة من الحكومات، وسيتسع نطاق هذا الأمر ليشمل الأسر والمدارس والمجتمعات .

وسوف يتلقى الأفراد التعليم من الحكومات على جميع المستويات من الروضة وحتى التعليم العالي وسيستمر التعليم بعد ذلك ليصبح عملية لا تنتهي أبدًا تمزج التعليم بالعمل. تجدر الإشارة إلى أن الكيانات الاقتصادية كلها حريصة على تطوير برامج التعليم مدى الحياة على رأس العمل لإعادة التأهيل أو تشجيع المواطنين على اكتساب الوعي والتعليم مدى الحياة .

في روسيا، لم يتمكن نظام التعليم المهني من معالجة مشكلة نقص المواهب، وأدت المهارات المنخفضة لدى الباحثين عن العمل إلى انخفاض معدل التوظيف. وربما لا يستطيع الخريجون من مؤسسات تعليم مهنية عديدة أن يجدوا وظيفة أو يتأقلموا مع التنمية الاقتصادية الحديثة. إن الاتجاهات الحيوية في التنمية الاقتصادية، والتشجيع على المنافسة، وتقلص الفرص لذوي المهارات المهنية المنخفضة، والتغيرات الهيكلية العميقة في سوق العمل تتطلب تدريبًا عمليًا متكررًا لصقل مهارات العمال وتحسين قدرة المواطنين على التكيف مع العالم المهني الجديد .

القوة السادسة: التغييرات الديموجرافية

يشتمل الهيكل الديموجرافي على عناصر عدة، منها العمر والجنس والعرق والجنسية والدين والمستوى التعليمي والمهنة والدخل وحجم الأسرة .

والاتجاهان الرئيسان في تغيّر الهيكل الديموجرافي، بوصفه أحد القوى الدافعة لكفاءات القرن الحادي والعشرين، هما عمر السكان والخصوبة دون مستوى الإحلال (التي تؤدي إلى انخفاض عدد السكان) .

أخلت هذه التغيرات الديموجرافية بالتوازن الديموجرافي، ما أدى إلى إعاقة النمو الاقتصادي والإنتاجية بشدة. وسوف يتصاعد هذان الاتجاهان خلال العقدين المقبلين في اليابان على سبيل المثال؛ إذ بحلول عام 2030، سوف تعاني 47 محافظة ومقاطعة يابانية من انخفاض عدد السكان ومشكلة الشيخوخة .

ومع حلول عام 2035، ستزيد أعمار 30 في المائة من السكان عن 65 عامًا في 44 مقاطعة ومحافظة في اليابان .

والشيخوخة، بدورها، لها تأثير سلبي على الاقتصاد. فانخفاض عدد السكان الذين هم في سن العمل يؤدي إلى نقص إمدادات القوى العاملة، ومن ثم يقلّص من زخم النمو الاقتصادي. كما تمثل الشيخوخة عبئًا ثقيلًا على نظام الضمان الاجتماعي، بما تقتضيه من نظم الرعاية الصحية والرعاية الاجتماعية. وقد

لوحظت مشكلات شيخوخة السكان والخصوبة دون مستوى الإحلال كذلك فيكندا وفنلندا وتايوان الصينية وسنغافورة وبعض الاقتصادات الأخرى .

القوة السابعة: التعددية الثقافية

تصف التعددية الثقافية ظاهرة الاندماج الثقافي الذي يحدث أثناء عمليات الهجرة والاندماج العرقي والديني. فعلى سبيل المثال، يكمن التنوع السكاني في منطقة آسيا والمحيط الهادئ في كثرة اللغات والأعراق والثقافات والأديان .

فعدد اللغات المستخدمة في المنطقة يتجاوز 3600 لغة، أي ما يقرب من 51 في المائة من اللغات في جميع أنحاء العالم. كما أن منطقة آسيا والمحيط الهادئ تأوي أكثر من نصف سكان العالم(3.7 مليار)، وهي أيضًا موطن لنحو 31.5 مليون مهاجر من شتى أنحاء العالم، أو ما يقرب من 15 في المائة من الإجمالي العالمي وفقًا لإحصائيات عام 2010. تظهر هذه الأمثلة الحاجة إلى نظام تعليمي يشجّع على «اكتشاف الآخرين»، من أجل تعزيز الوئام والوعي الثقافي تجاه فهم مختلف الثقافات والأعراق والأديان عبر بيئات وطنية متعددة. وتدل أيضًا على أن ارتفاع معدل التنقل عبر الحدود يستلزم وجود تعليم واسع وشامل يتناسب مع احتياجات الطلاب ذوي الانتماءات الثقافية المختلفة .

وفي كندا، يعود النمو السكاني في الأساس إلى السكان الأصليين وشعوب الميتي، والإنويت، والمهاجرين، وهو الأمر الذي شكل تحديًا لجميع المقاطعات والأقاليم. كما يتعين معالجة تحديات تعلم القراءة والكتابة ومهارات التواصل المرتبطة بشكل خاص بالسكان الأصليين وشعوب الميتي والإنويت. أدى تزايد عدد السكان من المهاجرين إلى تزايد الضغوط على سوق العمل، بسبب العجز في مهارات اللغة الإنجليزية والمهارات الأساسية، وقلة الخبرة في بيئة العمل الكندية، وعدم معرفة ثقافة العمل اللازمة للانخراط الكامل.

القوة الثامنة: البيئة والتنمية المستدامة

يتبنى هذا التقرير تعريفًا عامًا للبيئة، ويشير إلى البيئة الطبيعية. لا شك أن الإضرار ببيئة المعيشة من شأنه أن يعيق مسيرة النمو الاقتصادي، ومن ثم كانت هذه القضية من أبرز العوامل التي عززت التطلع إلى تحقيق التنمية المستدامة .

وفي هذا السياق، يحظى التعليم بأهمية خاصة كعنصر أساسي لتحقيق الأهداف التنموية، مع الحفاظ على الموارد الطبيعية من أجل النمو الاجتماعي والاقتصادي. وإلى جانب البيئة الطبيعية، تندرج ظروف المناخ، والكوارث الطبيعية ،والصراعات الاجتماعية، والعوامل الطبيعية والاجتماعية الأخرى، ضمن مظاهر تأثير وتأثر الإنسان ببيئته المحيطة.

في الفلبين، جرى تنفيذ عدد من السياسات بهدف دمج المعرفة بقضية تغيّر المناخ ومجابهة مخاطر الكوارث ضمن المناهج الدراسية. وعلى الصعيد العالمي ،تسرّب من التعليم اعتبارًا من عام 2011 نحو 28 مليون طفل، أي ما يعادل 42 في المائة من الأطفال في عمر التعليم الأساسي في البلدان المتضررة من النزاعات المسلحة. إن التنمية المستدامة الحقيقية من شأنها تلبية احتياجات الحاضر دونالمساس بقدرة الأجيال المقبلة على تلبية احتياجاتها الخاصة. في نسخة عام 2010 من مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم «وايز» التي احتضنته العاصمة القطرية الدوحة، كان «تحسين أنظمة التعليم» بندًا مهمًا على جدول أعمال المؤتمر. وباحتياطي كبير من الغاز الطبيعي، تعد دولة قطر واحدة من أكثر البلدان ثراءً من حيث نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي، إذ يصل إلى 70.600 دولار أمريكي؛ غير أن دولة قطر تدرك تمامًا أن اقتصاد الطاقة ليس حلًا دائمًا ،ومن ثم بات بناء المواهب في دولة قطر ومنطقة الخليج أمرًا حتميًا، من منطلق أن تزويد المواطنين بمهارات التعلّم والقدرة على التكيف والابتكار يضمن نجاح البلاد مستقبلًا.

تطوير التعليم

يستلزم تطوير التعليم بناء نظام تعليمي جيد وحل المشكلات القائمة في قطاع التعليم، كما يتطلب صياغة سياسات للتعليم ووضع أهداف له، وفي هذا الصدد يعد تحسين جودة التعليم وتحقيق المساواة من أبرز العوامل الدافعة وأكثرها انتشارًا وقبولًا.

القوة التاسعة: تحسين جودة التعليم

يشتمل تحسين جودة التعليم أولًا على وجود رؤية لبناء نظام تعليمي حديث . فعلى سبيل المثال، تنخرط أستراليا في رفع مستوى الإنجازات التعليمية لجميع الشبان الأستراليين من أجل بناء نظام تعليمي عالمي، فيما أخذت روسيا على عاتقها تحديث التعليم كإجراء استراتيجي في السنوات العشر المقبلة عند صياغة سياسات التنمية الاجتماعية والاقتصادية طويلة المدى. يتمثل أحد الأهداف الأساسية لتحديث التعليم في ضمان الدور الأساسي الذي يسهم به التعليم في تحسين جودة النظم التعليمية الحديثة وتلبية الاحتياجات الحالية الفردية والاجتماعية والوطنية على المدى الطويل.

ثانيًا، تحسين الكفاءات الأساسية للمواطنين فيما يخص المعرفة، والثقافة ،والقانون، والانضباط، وتهذيب الأخلاق، وجوانب أخرى. فعلى سبيل المثال، يرى الاتحاد الأوروبي أنه، على النقيض من المهارات الأساسية (اللغة الأم والرياضيات والعلوم)، فإن محو الأمية الرقمية، والكفاءات متعددة الاختصاصات (مثل المواطنة وروح المبادرة)، ومهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لها حضور أقل في التعليم التقليدي. ومع ذلك، فإن هذه الكفاءات الجديدة لها نفس القدر من الأهمية في المجتمعات المستقبلية سريعة التطوّر القائمة على المعرفة والعولمة .

وفي «المخطط الوطني لتطوير التعليم وإصلاحه على المدى المتوسط والبعيد »(2010 – 2020)، أعلنت الحكومة الصينية أن: «تحسين جودة التعليم هي المهمة الرئيسية لتطوير التعليم وإصلاحه. ينبغي أن نعتمد مقاربة علمية لجودة التعليموقياس الجودة حسب معيار وحيد وهو: ما إذا كان التعليم يعزز التنمية الشاملة لدى الأفراد ويعدّهم لتلبية احتياجات المجتمع. وينبغي أن يكون لدينا نظام إدارة وآلية تتناسب مع جودة التعليم، وأن نكرّس الموارد التعليمية ونوجه المهام الرئيسية للمدارس نحو تحسين عملية التدريس وجودة التعليم. كما ينبغي وضع نظام قياسي وطني لضمان الجودة .»

القوة العاشرة: المساواة في التعليم

تعتمد المساواة في التعليم على عاملين أساسيين، أولهما الإنصاف الذي يقتضي بألا تكون الظروف الشخصية عائقًا يحول دون النجاح الأكاديمي. أما العامل الثاني المهم فهو الشمول، ويشير إلى وجود معيار شامل ينطبق على الجميع بلا استثناء في نظام التعليم. ففي الهند، على سبيل المثال، تشير الوثائق الرسمية في التعليم إلى أن المدارس الحكومية، مقارنةً بالمدارس الخاصة، تعاني ارتفاعًا في معدلات التسرب والمعلمين غير المؤهلين، ما يتطلب إدخال تحسينات عاجلة .

ونجد في إسرائيل أكبر تفاوت في العالم من حيث التحصيل الدراسي بين الطلاب، حيث إن أداء عدد كبير من الطلاب (خاصةً العرب واليهود في المناطق التي تعاني الفقر) سيء إلى حد كبير. وفي الصين، أصبح التفاوت في التعليم أحد العوامل المهمة التي تقف عائقًا أمام تطوير قطاع التعليم، إذ تبدو عدم المساواة في التعليم واضحة وجلية، لا سيّما في المناطق الريفية مقارنةً بالمناطق الحضرية. وقد حاولت الحكومة الصينية مؤخرًا تعزيز المساواة في التعليم لمساعدة كافة الأطفال في تلبية المعيار الوطني لجودة التعليم، أي مساعدتهم في الحصول على فرصة التعليم الجيد.[i]

الخلاصة

يتيح لنا تطوير كفاءات القرن الحادي والعشرين فرصة لاستكشاف مجموع الكفاءات التي ينبغي أن يتمتع بها المواطنون، سواء في الحاضر أو في المستقبل، ونوع المواهب التي ينبغي على نظم التعليم لدينا تنميتها. وقد حاول المعلمون تصور ملامح التعليم على أي مستوى على أساس الكفاءات، وسعت البحوث إلى معالجة مسائل بشأن كيفية تحقيق أهداف التعليم القائم على الكفاءات. وعلى الصعيد العالمي، فإن الكفاءات المبينة في أطر العمل الواردة في هذه الورقة البحثية هي أكثر من مجرد فكرة، بل أذنت

تدريجيًا ببدء جيل جديد من نظم التعليم المعزّزة بأمثلة واقعية. وتعدّ أطر عمل الكفاءات في جوهرها عملية لتصور مسارات الأفراد والمجتمعات في المستقبل.

التوصيات والاستراتيجيات

ينبغي أن يقوم وضع السياسات على أساس تحليل شامل ومتعمق للأهداف والدوافع التي تؤسس لاعتماد رؤية عالمية.

إن اكتشاف المتطلبات المستقبلية وتقييمها وتحليلها وتجميعها من شأنه أن يكون له أثر كبير على اعتراف الأفراد وقبولهم بالحاجة الملحة لأن يركز نظام التعليم على كفاءات القرن الحادي والعشرين. كما أن لذلك أهمية كبيرة في الاستفادة من مواطن القوة والموارد لدى الحكومات والشركات ووسائل الإعلام والجمهور ، وبالتالي تستحق أن تحظى باهتمام أكبر من جانب واضعي السياسات .

تمثّل العولمة، وعصر المعرفة، والتطوّر العلمي والتكنولوجي، وعصر المعلومات، والنمو الاقتصادي، والكفاءات المهنية وتحسين جودة التعليم ست قوى دافعة عالمية تعكس الاحتياجات والتحديات والضغوط المشتركة التي تواجه معظم الكيانات الاقتصادية. ينبغي لواضعي السياسات أن يولوا اهتمامًا كافيًا عند تحديد الكفاءات للمواطنين في المستقبل.

إن التغيرات الديموجرافية، والتعددية الثقافية، والتنمية البيئية والتنمية المستدامة، والمساواة في التعليم هي قوى دافعة ذات طابع إقليمي واقتصادي. ويمكن لبعض الكيانات الاقتصادية المتشابهة في الدخل، والخلفيات الثقافية، وجوانب أخرى من القواسم المشتركة، أن يعتمد على مبادرات وجهود وموارد البعض الآخر. وينبغي أن يتحلى واضعو السياسات برؤية استشرافية ويمتلكون روح المبادرة، لأن بعض القوى الدافعة، مثل التغيرات الديموجرافية والتعددية الثقافية، ربما تتطور إلى قضايا ذات نطاق عالمي.

عند تحديد القوى الدافعة، ينبغي للمجتمعات أن تضع في الحسبان مستويات التنمية الاجتماعية والاقتصادية والتقاليد الثقافية والمعالم الجغرافية لديها .

لعل أكثر القواسم المشتركة تكمن في التنوع والاختلاف بين القوى الدافعة . ففي ضوء الحقائق الاجتماعية والثقافية والاقتصادية المختلفة، تتمايز أساليب الكيانات الاقتصادية في تحديد القوى الدافعة. تميل بعض الكيانات الاقتصادية ، ذات التقنيات العالية وثراء المعيشة، إلى التركيز على التحديات التي تواجه التعليم والتي نجمت عن التحولات، مثل عصر المعلومات واقتصاد المعرفة.

تعدّ بعض الكيانات الاقتصادية الأخرى فقيرة، وشعوبها أكثر عرضة للكوارث الطبيعية أو الحروب. ومن ثم تركّز أكثر على حقوق المساواة في التعليم أو التنمية البيئية والتنمية المستدامة. وتحتاج هذه الكيانات الاقتصادية إلى إيجاد القوى المحرّكة وتحديد أولوياتها على أساس مستويات التنمية والخلفيات الثقافية الخاصة بها. ينبغي أن تدرس هذه الكيانات الحقائق القائمة على أرض الواقع وتحدد أهدافها بالنسبة للتعليم وتعمل على صياغة السياسات وفقًا لذلك.

تحتاج سياسات التعليم القائم على القوى الدافعة إلى أن ترتكز بشكل أكبر على طبيعة الأطفال واحتياجاتهم الإنمائية.

من الملاحظ أن معظم القوى العشر الدافعة هي قوى اجتماعية واقتصادية . ويدل هذا على أن واضعي السياسات يستندون في أطر عمل كفاءات القرن الحادي والعشرين على الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية لإعداد الطلاب لفرص العمل والتكنولوجيات والهياكل الاجتماعية المعقدة في المستقبل. وتمثل معظم هذه القوى تحديات خارجية وتلبّي احتياجات المجتمع لا الاحتياجات الفردية للطلاب. ومن ثم، ينبغي أن يصبح الهدف المنشود من جميع المعلمين هو احترام طبيعتها وضمان أن كل مواطن يتمتع بالصحة والسعادة والكرامة

الكفاءات ينبغي أن تواكب المتغيرات الطارئة على مر الزمن، والاتجاهات الدولية، والمتطلبات الإقليمية، وأن تستند على الأهداف التعليمية المحلية .

أولًا، القوى الدافعة ذات أهمية في تقرير السياسات واختيار الكفاءات. وكلما أضحى تعريف القوى الدافعة أكثر وضوحًا، كلما كان تعريف القوة الدافعة في إطار العمل أكثر دقة. فعلى سبيل المثال، تستجيب كفاءة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بشكل واضح لاحتياجات عصر المعلومات. ومع ذلك، فإن بعض القوى الدافعة على المستوى الكلي، مثل التنمية الاقتصادية، والمتطلبات المهنية، والتغيرات الديموجرافية، والمساواة في التعليم، لا تتواءم مع كفاءة بعينها، وإنما مع مجموعة من الكفاءات.

ثانيًا، ينبغي أن ينصب التركيز على فرص العمل المستقبلية، والتنمية المهنية، وسعادة الفرد. فعلى سبيل المثال، يتم دمج الكفاءات المتعلقة بالحياة اليومية والترفيه الثقافي في إطار العمل الروسي. ويتم دمج كفاءات رعاية الذات، وإدارة الأنشطة، والسلامة في إطار العمل الفنلندي. وهذا يستحق الاهتمام من واضعي السياسات في هذا العصر، مع التركيز على المذهب الإنساني .

ثالثًا، علينا مواكبة اتجاهات ومتطلبات جديدة في مجال التعليم دوليًا عند تطوير أطر عمل الكفاءة. ففي كثير من الأحيان، لا يتم ذكر الكفاءات المالية، وكفاءة القيادة، وكفاءة ما بين الثقافات في أطر العمل التسعة والعشرين، لكنها كفاءات تعكس المتطلبات الجديدة للابتكار والمنافسة وتحسين جودة التعليم عالميًا. كما يحظى الوعي البيئي، باعتباره كفاءة، باهتمام عالمي؛ فعلى سبيل المثال، أدرجت منظمة شراكة التعلم للقرن الحادي والعشرين بالولايات المتحدة الكفاءة البيئية في موضوعات القرن الحادي والعشرين، وتؤكد فنلندا مسؤولية الفرد تجاه البيئة، والصحة، والاستدامة، أملًا في تعزيز وعي الطلاب للإسهام في حماية البيئة وصحة الإنسان .

تفسير معنى الكفاءات لإنشاء شبكة هرمية ونظامية داخل الكفاءات وفيما بينها.

تشمل الكفاءة الشاملة تحليلات وتفسيرات لكل كفاءة من الكفاءات، لتقرير ما إذا بإمكاننا تحقيق أهداف تعليم الكفاءات، وإلى أي مدى .

تغيّر معنى بعض الكفاءات التي نعرفها تغيرًا كبيرًا في مجالات عديدة. وفي السنوات الأخيرة، بدأ إصلاح التعليم دوليًا بالتركيز على الكفاءات الناشئة، لكن تفسير معنى الكفاءات ليس واضحًا بما يكفي وليس مناسبًا دائمًا. ينبغي لنا النظر في هذه القضايا

عند وضع أطر عمل الكفاءات. فعلى سبيل المثال، في الماضي ركّزت الكفاءة العلمية فقط على العلوم. وفي الثمانينيات من القرن العشرين، انصرف الاهتمام إلى التكنولوجيا عندما انصب التعليم على العلوم والتكنولوجيا والمجتمع. وفي الوقت الحالي، حل التعليم القائم على "العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات"(STEM) أو التعليم القائم على "العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات" (STEAM) محل التعليم المنصب على العلوم والتكنولوجيا والمجتمع، بالتركيز أكثر على التقنيات، والمشروعات، والرياضيات، وتكامل الفنون. ومثل هذا التطور، بالإضافة إلى التركيز على الاستكشاف العلمي، من شأنه أن يثري معنى الكفاءة العلمية .

لذلك ينبغي لواضعي السياسات التركيز على جانبين: أولًا، ينبغي تعريف كل كفاءة من الكفاءات تعريفًا واضحًا من وجهات نظر متعددة، كالمعارف والسلوكيات والمهارات، ووضع نموذج تكويني متعدد الطبقات لكل معنى؛ وثانيًا، ينبغي توضيح العلاقات بين الكفاءات وإنشاء شبكة تركز على بناء الفرد من جميع النواحي، فلا ينبغي أن يقتصر الأمر على مجرد تراكم الكفاءات .

ممارسة إطار العمل والتعليم لكفاءات القرن الحادي والعشرين ينبغي أن تتميز بالتعلم مدى الحياة.

يتجاوز تطوير كفاءات القرن الحادي والعشرين مراحل التعليم المختلفة، ويمتد إلى المستويات والفئات العمرية المختلفة، ويحتاج إلى تعليم متماسك وسنوات من التراكم بطريقة تقدمية. (إطار عمل البنك الدولي، نموذجًا). تنطوي المراحل المختلفة على بؤر تركيز مختلفة؛ فيركز التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة على المهارات المعرفية والاجتماعية الأساسية، يليها مزيدًا من التركيز على القدرات العقلية العليا والقدرة على حل المشكلات. وينبغي أن يستجيب تعليم كفاءات القرن الحادي والعشرين لبؤر تركيز مختلفة، من مختلف الفئات العمرية ،من خلال توفير مستويات معينة من الكفاءات. وبهذه الطريقة، يتلقى الفرد التعليم طوال عمره كله. فعلى سبيل المثال، في إطار عمل البنك الدولي، تقسّم حياة الفرد المهنية، منذ بدايتها إلى نهايتها، إلى عدة مراحل، هي: مرحلة ما قبل المدرسة، ومرحلة المدرسة، ومرحلة عمل الشباب، ومرحلة عمل الكبار. وقد جرى تحديد أهداف الكفاءة للمراحل المختلفة تبعًا لذلك .

الكفاءات التي اجتازت اختبار الزمن مهمة بالإضافة إلى الكفاءات الناشئة أيضًا

نعيش في عالم يتطور بسرعة، ويحثنا التقدم العلمي والتكنولوجي على اكتساب مهارات جديدة، وتدفعنا كذلك التنمية الاقتصادية إلى أن نكون أكثر حساسية تجاه القضايا الاقتصادية والمالية. كما تتطلب التحولات الثقافية منا أن نتكيف مع أنماط الحياة الجديدة. ومع تغير المجتمعات تأتي أهداف تعليمية جديدة مختلفة، وكذلك تأتي كفاءات جديدة صُممت خصيصًا لهذا الوقت، بيد أن هناك مسألة علينا التفكّر فيها، وهي: هل ثمة أهداف تعليمية لم تتغير على مر التاريخ؟ إذا كانت الإجابة بنعم، فما هي هذه الأهداف، وهل ينبغي إدماجها في أطر عمل كفاءات القرن الحادي والعشرين، وما هي العلاقة بينها وبين المتطلبات المعاصرة؟

دمج تعليم كفاءات القرن الحادي والعشرين في المناهج الدراسية وتطوير الموارد التعليمية الداعمة

يعد تصميم مناهج المراحل الدراسية من الروضة إلى الصف الثاني عشر وسيلة مهمة لتحقيق هدف التعليم في القرن الحادي والعشرين. ومن شأن تعليم كفاءات القرن الحادي والعشرين، من خلال إصلاح المناهج رسميًا، أن يدمج هذه الكفاءات في المناهج الحالية لتشكيل إطار عمل كامل من أهداف المنهج .

وبذلك، يمكن أن يؤخذ التعليم بشأن جميع الكفاءات في الحسبان عند تصميم المناهج .

عند اختيار محتوى المناهج الدراسية وتصميمها، علينا أن نركّز على الممارسات متعددة التخصصات من أجل الوصول إلى تعلّم فاعل، وأن نركّز كذلك على الممارسات الانضباطية. تسهم الموضوعات متعددة التخصصات القائمة على أساس سلوكيات واقعية، وتعليم كفاءات القرن الحادي والعشرين، في توفير خبرات تعليمية قيمة لجيل جديد من الطلاب الذين يعرفون كيفية التعاون مع الآخرين. ويمكن أن تشمل الموضوعات متعددة التخصصات قضايا أو أحداث تنموية إقليمية كبرى. وهكذا يكون للتعليم القائم على الكفاءات وظائف أكثر تنوعًا. إن مناهج(STEM) والمناهج الناشئة المتعلقة بالابتكار وريادة الأعمال هما موضوعان مهمان من الموضوعات متعددة التخصصات .

إن تطوير مواد الدعم الضرورية أمر مهم أثناء إصلاح المناهج الدراسية لتعليم كفاءات القرن الحادي والعشرين. كما أن الكتب المدرسية تعد من أهم موارد تعليم الكفاءات. وعلاوةً على ذلك، ينبغي أن تكون مجموعة الموارد المتنوعة المتعلقة بتعليم الكفاءات متاحة أمام مديري التعليم والمعلمين والطلاب وأولياء أمورهم.

إحداث تحول في أساليب التدريس والتركيز بشكل أكبر على الطلاب والاستناد إلى المشروعات أو حل المشكلات.

إن فلسفة التعليم الذي يركّز على الطالب في مواقف مستقاة من الواقع من شأنها أن تحفز الطلاب على التعلم، وتلبي احتياجات مختلف الطلاب، وتعزّز التعلم في بعض الكفاءات. وينبغي أيضًا في العملية التعليمية أن تتغير العلاقة بين المعلم والطالب، وألا يقتصر دور المعلمين على مجرد نقل المعرفة؛ بل ينبغي أن يمتد ليشمل تشجيع الطالب على الابتكار والاستقلالية، وتوفير ظروف تعليمية جيدة، وتنظيم أنشطة التعلم. وينبغي تصميم جداول التعلم القائم على المشروعات أو حل المشكلات وتنفيذها، فتلك وسيلة مهمة ليصبح التعليم متمحورًا حول الطالب وليتعلّم الطلاب سبل الأخذ بزمام المبادرة في عملية التعلم وحل المشكلات الحقيقية .

اتخاذ تدابير تقييم متنوعة لقيادة وتعزيز تعليم كفاءات القرن الحادي والعشرين

يمثل التقييم البنائي وسيلة مفيدة للغاية لفهم قدرات الطالب ومهاراته في الوقت المناسب وتشخيصها تشخيصًا شاملًا قبل التعامل معها. علينا أن ننشئ ملفات للطلاب لتسجيل أدائهم كاملًا على المدى الطويل، وفي الوقت نفسه تطوير أدوات تقييم تكوينية لبعض الكفاءات .

ينبغي للبلدان والمناطق التي التزمت بتطوير الكفاءات أن تدمج تقييم التعليم القائم على الكفاءات في الامتحانات الموحدة لجميع الطلاب. وعند وضع الامتحانات، ينبغي استخدام حالات من واقع الحياة قدر الإمكان لتقييم قدرة الطلاب على حل المشكلات.

ترتبط العديد من كفاءات القرن الحادي والعشرين بشكل وثيق بالمهن والوظائف المقابلة. وتقييم هذه الكفاءات من خلال الشهادات المهنية هو أيضًا وسيلة مهمة لتقييم الإنجازات التعليمية .

قضايا للدراسة والاستكشاف.

أولًا، تتطور برامج التعليم لمختلف الكفاءات بطريقة غير متوازنة إلى حد ما. وفيما يتعلق ببعض الكفاءات، جرى بالفعل وضع خطط متطورة نتيجة للبحث والممارسات، مثل كفاءات العلوم وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ومع ذلك،لا تزال الممارسات نادرة بالنسبة لكفاءات أخرى عديدة، ولا تزال هناك تحديات كبيرة في رعاية الكفاءات غير المعرفية وتقييمها. وينبغي توضيح الكفاءات وتطويرها كشرط مسبق لبناء المناهج وممارسات التعليم .

ثانيًا، ليست استراتيجيات المناهج والتدريس والتقييم، التي نعايشها اليوم في مدارسنا وجامعاتنا مرتبطة أساسًا بالصورة الكبيرة لكفاءات القرن الحادي والعشرين، وليست موضوعة خصيصًا لكفاءة بعينها. ولا نزال بحاجة إلى حل منهجي يجمع بين خطط المناهج والتدريس واستراتيجيات التعلم، وكذلك أدوات التقييم المستهدفة التي تدعم تطوير كل كفاءة .

ثالثًا، ينبغي أن نستمر في استكشاف كيفية دمج تعليم القرن الحادي والعشرين في المناهج الحالية. على سبيل المثال، ينبغي أن نستكشف الكفاءات التي يمكن تطويرها على أساس التخصصات التقليدية، وسبل تطويرها. ما طرق التعلم المقابلة؟ وما الكفاءات التي ينبغي تطويرها خلال الدورات المستقلة؟ وكيف يتحقق التوازن بين المناهج الدراسية لهذه الكفاءات والمناهج الدراسية للكفاءات الأخرى؟ هل ثمّة طرق أفضل؟ وهل ستعيد هذه الطرق صياغة أساليب تصميم المناهج وطرق إصلاح التعلم الحالية؟ ما هو نظام التعليم المثالي؟ هناك قضايا عديدة تستحق الدراسة.

إنَّ الدعم الذي تتلقاه الكفاءات من المؤسسات الحكومية والاجتماعية ذات الصلة في الأردن– على سبيل المثال– أقل بكثير من الاحتياجات الفعلية.

يتكون التصميم المنهجي لتعزيز كفاءات القرن الحادي والعشرين في مجال التعليم من أربعة عناصر، هي: القوى الدافعة، وأطر العمل ، والممارسات، ونظم الدعم.

وتتميز العناصر الأربعة بأنها مستقلة ومترابطة على حد سواء وتشكل نظامًا يتمتع بالوحدة العضوية، حيث ينبغي التعامل مع كل منها باعتبارها مستقلة بذاتها وفي نفس الوقت مكملة لغيرها. في هذا النظام، يمكن أن يكون اختيار القوى الدافعة مؤثرًا، إلى حد كبير، في مستوى الأولوية الذي تحظى به الكفاءات .

ويمكن أن تجمع القوى الدافعة المختارة الحكومات والشركات والجمهور في دعم أطر عمل الكفاءات.

يعدّ تصميم إطار العمل نفسه شرطًا أساسيًا للتطبيق الفعال للتعليم القائم على الكفاءات. وفي المقابل، تقيّم ممارسة التعليم جدوى إطار العمل. ينبغي أن تدعم جميع الإجراءات الرئيسية للممارسة، بما في ذلك المناهج والتدريس والتقييم، التعليم القائم على الكفاءات. وينبغي أن يضمن نظام الدعم التنسيق التام للعملية كلها. وفي إطار السعي إلى تطبيق تعليم الكفاءات، ينبغي أن تؤخذ هذه العناصر وغيرها في الاعتبار عند تصميم إطار العمل والمناهج.

وضع نظام دعم كلّي الأبعاد داخل النظام التعليمي وخارجه

يحتاج تنفيذ أي مفهوم إلى دعم مستمر من نظام متطوّر. فعلى سبيل المثال ،وضع البر الرئيسى للصين دليلًا إرشاديًا لإصلاح المناهج تضمن خمس مهمات من أجل تنفيذ الإصلاح تنفيذًا شاملًا. تتمثل هذه المهمات في الآتي:

1- تعريف واضح لنظم التعليم في جميع المستويات، من الابتدائية وحتى الدراسات العليا، وإدخال تغييرات سلسة متماسكة.

2- تنسيق موضوعات مختلفة في التعليم بحيث يكمّل بعضها بعضًا.

3- تحسين المعايير الأكاديمية المستخدمة في توجيه مصنفات الكتب المدرسية والتدريس والتقييم والاختبارات.

4- إفساح المجال كاملًا للمعلمين والمسؤولين والباحثين والعلماء والخبراء، وكذلك المعنيين خارج المنظومة التعليمية .

5- ربط الممارسات التعليمية في الفصل الدراسي، وفي المدرسة، وفي المجموعات الاجتماعية، والأسر، والمجتمع .

أشار مارك ويلسون وميريل بيتروثل، في كتابهما «نظم تقييم العلوم في الدولة »(Systems for State Science Assessment)، إلى أن «أي نظام ناجح للتقييم العلمي لابد أن يستند إلى معايير متماسكة بطرق متنوعة»، أي متماسكة «أفقيًا ،»و»رأسيًا» و»تنمويًا». وبالمثل، فإن تطوير كفاءات القرن الحادي والعشرين بحاجة إلى دعم نظام تعليمي متماسك وثلاثي المحاور.

ينبغي أن يشمل نظام الدعم دعمًا من داخل النظام المدرسي (سلطات التعليم وقادة المدارس)، وكذلك من خارجه (المنظمات البحثية، والمنظمات الاجتماعية، والشركات والمجتمعات المحلية، وأولياء الأمور، والجمهور). ويمكن للسلطات التعليمية العمل مع هيئات التوظيف وجهات العمل لتوفير التعليم الذي من شأنه إعداد الطلاب لسوق العمل وإكسابهم مهارات مهنية خاصة .

وحري بالسلطات المعنية بالرفاه توفير فرص التدريب للفئات المحرومة (بما في ذلك الكبار والبالغين) لتحسين مهاراتهم .

استكشاف مسارات التطوير المهني للمعلمين وجعل برامج تدريب المعلمين أكثر فاعلية

ينطوي تدريب المعلمين الذي يستهدف الجودة على تأثير مباشر وإيجابي على فاعلية تعليم الكفاءات.

أولًا، ينبغي أن يعتمد تدريب المعلمين الفاعل على المقررات المستمدة من البحوث بشأن الكفاءات الأساسية، والمناهج الدراسية ،والعملية التعليمية، وأساليب التقييم، وكذلك أفضل الممارسات التعليمية.

ثانيًا ، ينبغي إتاحة أدوات وموارد الجودة للمعلمين ليتمكنوا من تحويل الأفكار بسرعة إلى واقع ملموس. كما ينبغي ألا يركّز تدريب المعلمين على كيفية مساعدة الطلاب في اكتساب الكفاءات فحسب، بل أيضًا على تعزيز إيمان المعلم بالكفاءات، والوعي بأهميتها، والرغبة في بذل الوقت والجهد في دراستها .

تطوير حلول منهجية قابلة للتكرار والتطوير لتعزيز تعليم كفاءات القرن الحادي والعشرين

في سياق السعي إلى تطبيق تعليم الكفاءات، فإننا بحاجة إلى تطوير الأساليب المنهجية لكل كفاءة أو مجموعة من الكفاءات. وتشمل هذه الأساليب النمذجة ، ومتابعة تقدم التعلم، والمناهج الدراسية، والتدريس والتقييم على أساس الكفاءات وبرامج تدريب المعلمين الموجهة لتعزيز الكفاءات.[i]

المراجع والمصادر :

1- إبراهيم، بسام عبدالله طه (2009). التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير. ط1، عمان: دار المسيرة.

2- أبو دقة,سناء إبراهيم ؛عرفة ,لبيب(2007):الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلّم"تجارب عربية وعالمية"،ورقة عمل مقدمة لورشة العمل التي تحمل عنوان "العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي:برامج تدريب وإعداد المعلّمين"،غزة،ورام الله،25-28،آذار ،2007،فلسطين.

3- أبو صواوين، راشد محمد(2010): الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلّمين تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية، مجلة الجامعة الإسلامية،سلسلة الدراسات الإنسانية، وزارة التربية والتعليم،غزة ، فلسطين،المجلد الثامن عشر،العدد الثاني.

4- ألكسو(2014) .إعداد الشباب العربي لسوق العمل: استراتيجية لإدراج ريادة الأعمال ومهارات القرن الحادي والعشرين في قطاع التعليم العربي. تونس:مطابع.

5- بدران، شبل، سليمان، سعيد (2009). معلم الألفية الثالثة في إطار معايير جودة الممارسة المهنية. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

6- بعطوط، صفاء عبد الوهاب بلقاسم (2017). مدى اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر خريجي وخريجات قسم التربية الفنية بجامعة طيبة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (89).

7- ترلنج، بيرني، فادل، تشارلز (2013). مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم للحياة في زمننا، (ترجمة بدر بن عبد الله الصالح). الرياض: النشر العلمي و المطابع.

8- التوبي، عبدالله، الفواعير، أحمد(2016). دور مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عمان في إكساب خريجيها مهارات ومعارف القرن الحادي والعشرين. مجلة المعهد الدولي للبحث والدراسة، 2(2).

9- الحارون، شيماء حمودة (2016). فاعلية تضمين كفايات الثقافة الإعلامية في تدريس مادة العلوم لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة التربية العلمية، 19 (6).

10- الحبيشي، صفاء ؛ العمري، عائشة (2009): دليل الجودة والاعتماد الأكاديمي لكليات التربية، كلية التربية ،جامعة طيبة.

11- حجة، حكم رمضان (2018). مدى تضمين كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات القرن الحادي والعشرين. دراسات_العلوم التربوية، 45(3).

12- الحربي، عبد الكريم بن عبدالله، الجبر، جبر بن محمد (2016). وعي معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في محافظة الرس بمهارات المتعلمين للقرن الحادي والعشرين. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 5 (5).

13- الحريري، رافدة (2011). الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس. ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة.

14- حمدان، محمد زياد (2000). تطوير المنهج مع استراتيجيات تدريسه ومواده المساعدة. دمشق: دار التربية الحديثة.

15- حنفي، مها كمال (آب 2015). مهارات معلم القرن ال 21، ورقة قدمت في مؤتمر: المؤتمر العلمي الرابع والعشرون: برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

16- خميس، ساما (2018): مجلة الطفولة والتنمية المجلد 8، العدد 31.

17- الزهراني، أحمد عوضه، إبراهيم، يحيى عبد الحميد (2012). معلم القرن الحادي والعشرين. استرجع بتاريخ 30 أيلول 2012، من الموقع الإلكتروني: http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=400&SubModel=138&ID=1682.

18- زيتون، عايش محمود (2010). الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها. ط1، عمان: دار الشروق.

19- سبحي، نسرين بنت حسن (2016). مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر العلوم المطور للصف الأول المتوسط بالمملكة السعودية. مجلة العلوم التربوية، 1(1).

20- سبحي، نسرين بنت حسن (2016). مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر العلوم المطور للصف الأول المتوسط بالمملكة السعودية. مجلة العلوم التربوية، 1(1).

21- السيد، علياء علي عيسى (2018). نمذجة المحتوى معرفياً تربوياً تكنولوجياً لتنمية كفايات القرن الحادي والعشرين اللازمة لإعداد معلمي التعليم الأساسي_علوم قبل الخدمة. مجلة البحث العلمي في التربية، 6(19).

22- الشرعي ،بلقيس غالب (2009.م):دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلّم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي،المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي،صنعاء،المجلد الثاني،العدد4.

23- شلبي، نوال محمد (2014). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر. المجلة التربوية المتخصصة، 3(10)، 2.

24- شلبي، نوال(2014) مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر .المجلة الدولية التربوية المتخصصة. مج3،ع10، تشرين أول.

25- الصافتلي، بسّام محمود : الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في إعداد المعلّم وتدريبه- دراسة منشورة.

26- صبري ،هالة عبد القادر (2009.م):جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي"تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي،صنعاء،المجلد الثاني،العدد3.

27- عبد العال ،عنتر محمد أحمد (2010):الكفاءة الداخلية للسنة التحضيرية بجامعة حائل في الملكة العربية السعودية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي،صنعاء،المجلد الثالث،العدد5.

28- عطية،خالد عبد العزيز ؛ زهران،علاء الدين محمود(2008):نموذج مقترح لتقييم جودة البرامج المحاسبية من منظور الاعتماد الأكاديمي،المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي،صنعاء،المجلد الأول،العدد2.

29- العواودة، رائد. والمعاني مصطفى (2016): محاضرات في المنطق : العواودة والمعاني، عالم الكتب الحديث- الأردن.

30- العواودة، رائد. والمعاني مصطفى. والعواودة، منال (2018): التفكير – تعريفه خصائصه أنواعه ومهارات اكتسابه- عالم الكتب الحديث- الأردن.

31- غانم، تفيدة سيد أحمد (2016). برنامج تدريبي مقترح في كفايات معلم القرن الحادي والعشرين قائم على الاحتياجات التدريبية المعاصرة لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية وأثره في تنمية بعض الكفايات المعرفية لديهم. ورقة قدمت في: المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية، جامعة عين شمس في القاهرة، جمهورية مصر العربية.

32- ليو جيان، ووي روي، وليو تشنغ، وشي مان، وزو بينيان، وكريس تان، وليو خيا: التعليم من أجل المستقبل: التجربة العالمية لتطوير مهارات وكفاءات القرن الحادي والعشرين: عن المعهد الصيني للابتكار في التعليم، وجامعة بكين للمعلمين (BNU / CEII)- التقارير البحثية لمؤتمر «وايز» – قطر- 2020م.

33- محمود رمضان – كريمة علي: درجة احتواء كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي لمهارات القرن الحادي والعشرين ومدى امتلاك معلمي العلوم لتلك المهارات في مدارس محافظة رام الله والبيرة.

34- المساعيد، تركي فهد (2017). تحديات إعداد المعلمين وتأهيلهم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين)، ورقة مقدمة في: المؤتمر الرابع لكلية التربية والعلوم الأساسية بتاريخ 2017/5/8، عجمان، الإمارات العربية المتحدة.

35- مصطفى المعاني ورائد العواودة (2018): مدخل إلى فلسفة الأخلاق، عالم الكتب الحديث- الأردن.

36- المغربي،محمّد محمّد عباس(2009):الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلّمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام،المنتدى الثاني للمعلّم"رؤية جديدة نحو تطوير أداء المعلّم،قسم علم النفس،كلية التربية الأساسية،الكوي.

37- المفرج، بدرية ؛ المطيرى،عفاف ؛ حمادة ،محمد (2007): الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلّم وتنميته مهنياً، وحدة بحوث التجديد التربوي, قطاع البحوث التربوية والمناهج، وزارة التربية،مصر.

38- ملحم، أماني محمد (2017). درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر التكنولوجيا للمرحلة الأساسية العليا ودرجة امتلاك الطلبة لتلك المهارات. رسالة ماجستر غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

39- مهدي، حسن ربحي (2018). فاعلية استراتيجية في التعلم الذكي تعتمد على التعلم في المشروع وخدمات جوجل في إكساب الطلبة المعلمين بجامعة الأقصى بعض مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة العلوم التربوية، 30 (1).

40- الهويش، يوسف بن محمد بن إبراهيم (2018). التنمية المهنية لمعلمي المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، 42 (1).

41- اليونسكو(1996). التعليم ذلك الكنز المكنون، تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين، باريس: اليونسكو.

المراجع الأجنبية:

1- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2011). Defining 21st century skills, draft white paper. Melbourne, Australia: University of Melbourne.

2- Claro. Magdalena, Salinas. Alvaro, Cabello-Hutt.Tania, San Martin. Ernesto, Preiss. D. David, Valenzuela. Susana, Jara. Ignacio (2018). Teaching in Digital Enviornment (TIDE): Defining and measuring teacher's capacity to develop student's digital information and communication skills. Computers and Education.

3- Kivunja, C. (2015). Teaching Students to Learn and to Work Well With 21st Century Skills: Unpacking the Career and life Skills Domain of the New Learning Paradigm. International Journal of Higher Education.

4- Kivunja, C. (2015). Teaching Students to Learn and to Work Well With 21st Century Skills: Unpacking the Career and life Skills Domain of the New Learning Paradigm. International Journal of Higher Education.

5- Kivunja, C. (2015). Teaching Students to Learn and to Work Well With 21st Century Skills: Unpacking the Career and life Skills Domain of the New Learning Paradigm. International Journal of Higher Education.

6- Kivunja, C. (2015). Teaching Students to Learn and to Work Well With 21st Century Skills: Unpacking the Career and life Skills Domain of the New Learning Paradigm. International Journal of Higher Education. 4.

7- NCATE- Executive Board (2007): The NCATE Unit Standards, (These standards go into effect for all institutions in fall 2008), Retrieved in /21/11/2007, from website: http://www.ncate.org.

8- NCATE- Executive Board (2007): The NCATE Unit Standards, (These standards go into effect for all institutions in fall 2008), Retrieved in /21/11/2007, from website: http://www.ncate.org.

9- NCATE- Executive Board (2007): The NCATE Unit Standards, (These standards go into effect for all institutions in fall 2008), Retrieved in /21/11/2007, from website: http://www.ncate.org.

10- NCATE- national council for accreditation of teacher education (2006):The Standard of Excellence in Teacher Preparation: Professional standards for the Accreditation of Schools, Colleges, and Departments of Education, Retrieved in /11/8/2007, from website :http://www.ncate.org.

11- NCATE- national council for accreditation of teacher education (2006):The Standard of Excellence in Teacher Preparation: Professional standards for the Accreditation of Schools, Colleges, and Departments of Education, Retrieved in /11/8/2007, from website :http://www.ncate.org.

12- Suto, I. (2013). 21st Century Skills: Ancient, Ubiquitous, Enigmatic Research Matter. Campridge Assessment Puplication, (15).

13- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). 21st Century Skills Learning for Life in our Times, Jossey_Bass, San Francisco, CA.

14- Van Laar . Ester, Van Deursen. Alexander J. A. M, Van Dijk. Jan A. G. M, De Haan. Jos (2017). The Relation Between 21st Century Skills and Digital Skills:Asystematic Literature Review, Computers in Human Behavior.

Challenges Teachers Faced in the Implementation of the Curriculum of Early Childhood: A case study in Iraq

Ban Kadhim Abed
Ban.k.Abed@uotechnology.edu.iq
University of Technology- Baghdad/Iraq

ABSTRACT

The research studied the challenges that pre-school teachers experience within the usage of the primary childhood educational curriculums; investigating educating strategies utilized by pre-school teachers in Baghdad/Iraq. As the research design, the research used a descriptive survey. A 62 pre-school teachers got chosen out of 45 pre-schools in Baghdad/Iraq. The instruments utilized to evoke data from the respondents were organized surveys and a pilot study was utilized to guarantee that these surveys are valid and reliable as the uncovered alpha reliability coefficients were 0.73 and 0.71 for section B and C separately.

The main discoveries of research show that pre-school teachers have been confronted with an amount of challenges when executing the early childhood educational curriculums. An outstanding one among them is that most pre-school teachers don't get the early childhood curriculum, pre-school teachers haven't a sufficient educating and learning material to assist in the actualization of the early childhood educational curriculums, parents don't participate in the choices of instruction so it becomes troublesome for pre-school managers to carry out the tasks without help. Moreover, one can see that teachers, instructing and learning material represent the most significant components that impacted the usage of the early childhood educational curriculums. In this paper, it was prescribed that private supervisors and governmental specialists directing the pre-school curriculums ought to organize visit in-service preparing for both teachers and guardians in connection with early childhood instruction educational curriculum.

التحديات التي يواجهها المعلمون في تطبيق منهج الطفولة المبكرة : دراسة حالة في العراق

الملخص

ان البحث قد درس التحديات التي يواجهها معلمي مرحلة ما قبل المدرسة في استخدام المناهج التعليمية لمرحلة الطفولة المبكرة. كذلك دراسة استراتيجيات التعليم المستخدمة من قبل معلمي رياض الأطفال في بغداد / العراق. لقد استخدم البحث المسح الوصفي كتصميم للبحث. لقد تم اختيار اختبار لـ 62 معلمة لمرحلة ما قبل المدرسة من إجمالي 45 مدرسة تمهيدية في بغداد / العراق. لفد كانت الأدوات المستخدمة لاستحضار البيانات من المستجيبين عبارة عن استبانات تم الحصول على صدقها وموثوقيتها من خلال دراسة تجريبية كشفت عن معامل موثوقية ألفا 0.76 و 0.73 للقسمين B و C بشكل منفصل.

لقد تم التوصل لاكتشافات رئيسية للبحث والتي هي أن معلمي مرحلة ما قبل المدرسة يواجهون جزءًا من التحديات في تنفيذ البرامج التعليمية لمرحلة الطفولة المبكرة. ومن أبرزها كون معظم معلمي مرحلة ما قبل المدرسة لا يفهمون منهج الطفولة المبكرة ، ولا يمتلك معلمو مرحلة ما قبل المدرسة مواد تعليمية وتثقيفية كافية لمساعدتهم على تحقيق البرامج التعليمية في مرحلة الطفولة المبكرة ، ولا يتدخل الآباء في اختيارات التدريس فلذلك هذه الطريقة تجعل من الصعب بالنسبة لمعلمي مرحلة ما قبل المدرسة القيام بالعمل كله بمفردهم . كذلك تم اكتشاف أن المعلمين والمواد الإرشادية والتعليمية هي أكثر المكونات التي أثرت في استخدام البرامج التعليمية لمرحلة الطفولة المبكرة. وأوضحت الباحثة أن المشرفين الخاصين والمتخصصين الحكوميين الذين يديرون برنامج ما قبل المدرسة يجب أن ينظموا زيارة أثناء الخدمة لجعل المعلمين وأولياء الأمورمستعدين فيما يتعلق بالمناهج التعليمية لتعليم الطفولة المبكرة.

الكلمات المفتاحية : التحديات، المعلمين ، مناهج، الطفولة المبكرة

Keywords : **Challenges , Teachers**, **implementation, Curriculum , Early Childhood**

INTRODUCTION

Literature Review

"Curriculum as a word comes from an old Latin word “curere” that could be a strict interpretation of contest course" (Connelly &Clandinin, 1988.12). This allegorical depiction of the educational curriculum was there since children in most schools or preparing teachers consider that their curriculum or course curriculum as arrangement of impediments or footraces need to get understood (Adentwi, 2005.9). Adentwi (2005) proved that to an awfully huge degree that the instruction of youthful children that we need to approach to be influenced by what we accept children are like to be and how they behave and carry on in life. Regularly, educational curriculums or curriculum for pre-schools are organized around a few fundamental presumptions almost nearby children' nature. For illustration, a thought that effective children learning can occur by investigating the environment they live in that would consequently cause a diverse sort of early childhood educational curriculums compared to one that depends upon the thought that children study latently by being instructed particular data and abilities. Similarly, an opinion that the behavior of children are essentially troublesome and require firm control in order to learn fittingly that would have resulted as a distinctive direction style than the idea that most children by and large endeavor to social acknowledgment by others by adjusting to sensible desires (Ibid).

Langenbach and Neskora (1977.66), defined the early childhood educational curriculums as an item of both long- run and brief term arranging. Numerous curriculums begin with a main idea that covers a significant amount of time, for occurrence a one year, and is at that point filled with subtle elements for shorter portions of time. So, young children's curriculum may be an item of the

children that are interested in. This implies that the lack of naturalness and elasticity are the symbols of arranging as distant as such educational curriculums. In both cases, pre-school educational curriculums has got to be integrals related to a few unmistakable components: curriculum's logic, objectives, destinations, and assessment. Exercises are hence assessed on an progressing premise, and thus recurring to the start points, objectives as well as goals are reevaluated plus balanced as required, beginning the same set once again (Lawton, 1988.12).

Pre-school teachers play as crucial actors in early childhood instruction and those take a pivotal parts to do in most early childhood educational curriculums usage. This might incorporate children direction and teach, regarding social differences, embracing the fitting strategies of educating and learning, empowering self-dependence (McDonnell, 1999.65). Setting up complementary connection with their families and teachers (Lundin, 2000.42). "Making a caring community of children, educating to improve advancement and learning within the schoolroom" (NAEYC, 2005.89). In pre-school educational curriculum usage, together individual along with natural components can be compelling. As a scholar I concur for the thought of National Affiliation of Instruction of Youthful Child that as teachers carry their previous involvement to the situations of the classroom, their discernments with respect to how most of these early children absorb then make a most effect quality of the preschool instructive curriculum execution. Kern, Kruse and Roehring (2007.25) moreover keeps up the thoughts that "teachers' recognition almost educating and learning are unequivocally impacting the execution of the early childhood educational curriculum". So, once the teachers are protecting the philosophy of the educational curriculums being actualized, at that point the execution of the pre-school teachers within the genuine schoolroom setting is influenced emphatically amid usage. Stop (2008.28) too proposed that "understanding of the early childhood instructive educational curriculums by the teacher is significant for true usage of the instructive educational modules to help fulfilling its objectives". This infers that when the pre-school teachers have no idea about the early children curriculum's speculative and reasonable framework in focuses of intrigued, those teachers will have no ability to viably actualize the early children instructive curriculums.

Regardless, the Service of Instruction, keeps up the thought that, Iraqi preschool educational curriculum gets organized to recognize the standards that the child at early organizes learning via dynamic investigation. This point arises from one reality that is, early children educational curriculum ought to be executed within an easy method that can give children a slight expressing exercises that requests their extreme participation then support any education exercise.

Problem and its significance

Concurring to NAEYC (2005.11), guidelines for serving the great quality of instruction arouse. Subsequently there's a requirement for teachers to meet most those benchmarks particularly, when their important part is linked to educational curriculum implementation. Be that as it may, information in early children educational curriculum is more inspiring and denser when more prominent obligation makes on the side of the early childhood teachers. It shows up that in spite

of what has been planned and recorded within the early childhood educational curriculums, practices are not being realized of those teachers and occasions that happen within the classroom settings.

That regardless of all what was illustrated, the report of Educational curriculums Investigate and Improvement Division (2006.22) "holds the basis that, early childhood educational curriculums has been authorized to meet the formative requirements of children at the developmental stages a long time conjointly to assist children come out with colossal possibilities and encounters covering different region of human encounters". In any case , in Iraq, it shows up in their report of the early childhood educational curriculums isn't given the vital acknowledgment by preschool teachers. Accordingly, as an investigator, recognizing the challenges that preschool teachers confront within the execution of the educational curriculums needed and finding solution for it in of vital importance since the challenges were recognized absolutely, this can be simpler to bargain with such challenges by finding ways of overseeing those challenges then find ways to face those challenges by the help of ministry of education or those who are responsible for the process . Within such sense, this can be exceptionally basic to carry out an observational work so as to find out the challenges faced by preschool teachers within the usage of the early children educational curriculums inside a few chosen preschools of Iraq.

Purpose of the Study

Investigating the challenges or obstacles that Iraqi pre-school teachers confront within the usage of the early childhood educational curriculums was the main purpose of the study. Moreover, the study try to supply data for arrangement makers as well as officials via the analyse of early children teachers' challenges that they confront within the classes.

Research questions

1. What challenges do preschool teachers face during the implementation of the early children curriculum?
2. What are the basic elements that have an effect on implementing the early children curriculum?

Previous Studies

Early childhood education' concept

"The definition early childhood instruction depends on the point that how one sees the concept. According to the child’s life, early childhood instruction is considered from birth to six period which seems a long time of age" (Campbell, 1990.23). Grotewell and Burton (2008.12) moreover presented the same defining term since those scholars explained it appropriately as the period amid the zero and six , a long time of age. In any case, according school expressions, early childhood instructing combines the bunch situations for newborn children via basic school reviewing (Campbell, 1990.25). Within the words of Gonzalez- Mena (2008), "early childhood instruction may be an extraordinary department of instruction serving with children from earliest stages to rudimentary review level of three". As definitions as aforementioned experts propose, I accept that early childhood instructing gets or uncovered children (from birth to age of six) to the world.

Noteworthiness of the early childhood instructing expanded colossally all over the world inside the final twenty a long time. "This circumstance is complementary with questions about a long term impacts of early instruction to afterward life" (Gonzalez-Mena, 2008.45).

Significance of Early Childhood Education

"Most early childhood instruction within the final few years considered as a distinctive area such as influential psychology, social psychology, childhood lessons, social human studies, history and reasoning" (Johnson, 2005). Agreeing with Clough, Nutbrown, and Selbie (2008.65), the researches focused upon "differing viewpoint of most children's life since young children has the capacity to recognize the world around them when they are born within the occasion that the fundamental environment and qualified educates tend to assist them when required". Also, Breedekamp and Copple (1997.12) "holds the thought that children's brainpowers are arranged to form memorization when all the conditions of the environment are met". The brain to them, handle, both the environment and qualities that take a vital part which consequently forms the brain, therefore, this helpless child has to be given the vital consideration and compelling educating in arrange for them to realize their possibilities completely.

Early children instruction moreover gets to be more advantageous particularly for the children how have poor financial circumstances (Botta, 2009.66). He "also distinguished that the great thing approximately children being revealed to early instruction coming from low-income families as that their cognitive advancement and school accessibility is exceedingly affected". Once more, "when youthful children are coming from moo socio-economic circumstances, and are given incredible quality of early childhood instruction with its genuine execution of the instructive curriculums, it quality their early perusing and science abilities, cognitive, positive self-image and offer help to oversee with the children from diverse environment". Early childhood instruction develops children in terms of socialization instead of absolutely scholastic improvement for example math and read activities (Webb, 2003.65). Webb (2003) once more, explained that "children learn cooperation through early instruction they get from child care centers and it makes contrasts to get the fundamental aptitudes in life. These aptitudes offer help to comply rules and stay secure inside the society".

Regarding Seng (1994.69), his research uncovered the most noteworthy causes for any parent who send their children to early children centers to initiate them socialized, energetic and secure few fundamental capacities in lifespan. Within a longitudinal research about by Kagitcibasi (1991.21), "it was clarified that children who gotten early childhood instruction gotten to be candidly and socially competent grown-ups compared to those who did not gotten early instruction".

Oppenheim and Koren-Karie (2002.65) proved in their research that "children who get early instruction are less likely to be included in wrongdoing and more likely to include up to their tall school instruction and get into college instruction".

Early Childhood Curriculum Implementation

Most early children educational curriculums usage involves putting into hone the authoritatively endorsed courses of consider, syllabus and subjects. The method includes making the child obtain information or skill. It is critical to note that educational curriculums execution cannot happen without the child. The child is therefore the central figure to be handled within the educational curriculums usage. "Execution happen as the child experience, information, abilities, thoughts and abilities that are pointed at empowering the same child to operate efficiently in a society" (Connelly & Clandinin, 1988.12).

Challenges faced by preschool teachers

Concurring to Azzi-Lessing (2009.98), "in instruction, framework gives bases for the rest. Once the insufficiencies related to system happen, this may trigger other issues as well". Within the research about of Aktan and Comert (2007.22), "one of the sources issues relating to pre-school implementation of educational curriculum is the services that is accessible within the school".

Concurring to a research carried out by Gundogan (2002.11) in facility training that school chiefs organized isn't adequate to be side by side to preschool teaches along with the present advancement for the most early children instructive educational curriculums. Concurring with the research, it uncovered the sort of in service planning of preschool teachers get which isn't from the arena of most early children instruction. Hence the in service planning that teaches taken portion is unfaltering for them to find solutions regrading to the queries about instructive curriculums execution. Cisneros, Cisneros- Chernour and Moreno (2000) research uncovered that "preschool teachers' had issues in executing the early childhood instructive educational modules due to the truth that guardians consider that early childhood instruction as a playing ground for the children not as a learning setting and this parents' state of mind brought around in an issue between the school and residential collaboration". Concurring to Reid, Stoolmiller and Webster- Stratoon (2008.69), educating involvement of pre-school teachers could too be tricky about executing the early children instruction in a practical way.

Variables that impact early childhood educational modules execution

The Teacher

Connelly and Clandinin (1988.13) "stated that teachers see their educational curriculum usage' role as an independent one". Those teachers choose and choose the items to instruct from the endorsed course outline or educational curriculums. The execution happens via interacting a child himself and the arranged learn chances, the affect besides the part of the teachers inside the method cannot be questioned. One can see clearly from the investigation of (Goodman & Brand, 2009.66) "that as the educators are social human beings and as they are coming from particular establishments, they bring their past experience into their classroom involvement to affect the instructive curriculums". Goodman and Brand (2009.22) shown that, "educators who are characterized as impelled, reliable, and organized and are open to present day learning chances, they were found to

be tall instructive educational modules implementers compared to teaches delineated as unmotivated, not open to change".

The Children (pupils)

Children can moreover be an essential component in instructive curriculums execution. Though teaches are the officials responsible for the classroom preparing, the child's has the important answer to the thing to be truly transferred as well as grasped via the formal instructive educational curriculums. The formal instructive curriculums is exceptionally unmistakable from the instructive curriculums that's truly actualized. The child calculate impacts educates in their choice of learning encounters, subsequently they have to be consider the contrasting characteristics of children in instructive curriculums execution. Children (pupils) domestic establishment and their capacities can choose what is truly fulfilled inside the class (Goodman & Brand, 2009.46).

Resource Materials and Facilities

There is not any imperative direction or learning that could happen with no course of action of palatable resource material. This can be applied to instructive curriculums execution as well (Instructive educational curriculums Examine and Headway Division, 2006.22). This suggests that for the definitively sketched out instructive curriculums to be totally executed as organized, the Government or Benefit of Instruction got to supply schools with palatable materials such as course readings, guideline makes a difference and stationery in orchestrate to engage teaches and children to play their portion palatably inside the instructive educational curriculums execution handle. The Instructive curriculums Ask approximately and Progression Division keeps up that the government must deliver physic workplaces like classes, investigate offices, workshops, lending library and sports zones to make a supporting setting to execute any curriculum and make it happen. The openness as well as assets' excellence along with the accessibility of suitable workplaces effect uncommonly on the usage of instructive curriculums.

Interest Groups

The work of Fedoravicius, Henrich and Payne (2004.65) proved "the interested bunches serves as a key figure for fruitful early childhood educational curriculum execution". In other words, "collaborative environment is of a colossal advantage in instructive curriculums utilization". Discoveries from their research once more appears that collaborating relation and organizing had been recognized as encouraging features growing the teachers' demeanors and stimulus, and their instruction. Teberg (1999.9) asserted "the require of definitive offer assistance for a viable instructive educational curriculums execution by talking around the reality that educates require more than data and capacities, they require bolster and interested bunches to reach the goals characterized for their children inside the classroom to realize their full possibilities".

Methodology

The design research for the adopted work is the descriptive survey. This design was utilized or considered good since the research about gather information from a test of teachers from different pre-schools by using a questionnaire with respect to the challenges confronted by them in executing the early children educational curriculum in addition the components which have impacts on the execution via utilizing of a questionnaire.

Sample and sampling procedure

62 pre-school teachers were helpfully examined from a 125 pre-school teachers in chosen schools utilizing randomized method. The organized surveys were the most suitable instrument for the research. An investigation instrument was created by considering each question. Each question was essentially open ended. A number of overviews were planned for teachers to answer the survey.

Data Collection

The survey got online-administered at different schools. Any item within the survey was obviously clarified to the respondents some time recently they were made to supply any crucial responses to the questionnaire. Such procedure guaranteed constancy and precision of any response given by any pre-school educator. The information was overseen and gathered on daily basis. Such procedure got followed to make sure that teachers were ready to get to correct and most extraordinary return rate.

Checking all the data assembled from the research about utilizing the surveys was done to make sure of validity and reliability of expressions. The questions got completely answered by the respondents and it was discovered that the expressions are important and reasonable. By using a test-retest method to check the reliability of the questionnaire , it was reapplied to a sample of 20 teachers with an interval of 15 days from the first application and this was done to check the stability of questions over time.

Organizing plus analyzing the reactions to the surveys were done pertaining to questions on which the instruments were plan to consider. Essentially, the recovered surveys were serially numbered, coded and scored. (SPSS form 21.0) statistical product was utilized to analyze the information. Basically, data gathered in the study were analysed descriptively (using tables, graphs, frequencies and percentages).Results founds were translated appropriately.

DATA ANALYSIS

The sample of the study, which included 62 primary school teachers, 41 females who represent 66.1% and 21 males who represent 33.9%, responded to the study.

Research question 1

What challenges do preschool teachers confront during the implementation of the early children curriculum?

The above question addressed the challenges that preschool teachers confront within the educational curriculums execution. The results are displayed below. The primary address was replied with information from respondent's data about the challenges preschool teachers confront within the usage of the early children educational curriculums.

Table no 1 (challenges of teachers)

No	Item
1	There is no understanding for the Early children curriculum
2	There is no sufficient teaching and learning material to assist me in implementing the Early children curriculum
3	The size of class that I teach is so large to go by the Early children curriculum
4	No in-service training is provided to me on the Early children curriculum
5	the learning conceptions are not understood by the pupils when I go by the Early children curriculum
6	There is no involvement by parents when implementing the early children curriculum
7	The services of schools don't assist in implementing the early children curriculum
8	There is no support from schools' administration when implementing the Early children curriculum

The table above shows the challenges preschool teachers confront in actualizing the early children educational curriculums. Then, the results obtained are as follows: on item no 1, 67.0% teachers agreed (they don't understand the curriculum) unlike, 27.3 % teachers disagree. On the second item, 90.0% teachers agree on it and 9.4% teachers disagree(no sufficient teaching materials). On item 3, 72.5% teachers agree and 27.3% teachers disagree(class size is too large). On item 4 (no in-service training) 74.1% teachers agree and 24.9% teachers disagree. On the fifth item (Learning conception are not clear), 22.5% teachers agree and 77.4% teachers disagree. On the sixth item (no involvement by parents), 95.0% teachers agree and 4.8% teachers disagree. On the seventh item (services doesn't assist), 88.6% teachers agree and 11.2% teachers disagree. The eighth and last item (no support), 75.7% teachers agree and 24.1% teachers disagree.

Research question 2

2. What are the basic elements that have an effect on implementing the early children curriculum?

The cause behind above question is to examine and decide the components affecting the usage of the early children instruction educational curriculum.

Those factors was eliminated into four main factors: teachers, children, interest group and availability of teaching and learning materials. It was found that on the first factor which is (teachers have influence on teaching and curriculum), 88.6% teachers agree and 11.6% teachers disagree. On the second factor which is (the children have an influence on curriculum implementation), 46.7% teachers agree and 53.1% teachers disagree. On the third factor which is(interest group affect the implementation of the curriculum), 66.0% teachers agree and 39.7 teachers disagree. Finally on the last factor (availability of materials and resources affect the implementation of the curriculum)95.1% teachers agree and 4.8% teachers disagree.

Results and discussion of results

Findings asserted that pre-school teachers have no complete understanding of the curriculum to handle it, in this way they go up against the issue of substance of the instructive curriculums. It was found that the pre-school teachers' information within the educational curriculum was uncovered within the work of Reid, Stoolmiller and Webster- Stratoon (2008) that "teaching information and involvement within the early educational curriculums is tricky within the journey of actualizing the early childhood education".

The discoveries once more found inside the investigation that guardians are unconcern about instruction at the preschool level. Bigger portion of the pre-school teachers protested nearly almost parents' state of mind regarding to early children instruction. Agreeing to the preschool teachers, that parents don't get early children instruction seriously, however they consider it as time consuming as they include themselves. A few parents' suppositions approximately early children see it as a playground not a genuine put for getting a knowledge. Such circumstance was too identified within the research carried out via Cisneros, and Moreno (2000) in their consider uncovered that "preschool teachers' had issue in actualizing the early childhood educational curriculums due to the truth that parents shallow early childhood instruction as a playing ground for the children not as a learning and this demeanor of parents come about in deterrent between the school and domestic collaboration".

The research presents apparent that preschool teachers don't get sufficient in-service preparing with regard to early children educational curriculums. Most examined pre-school teachers concurred that their school directors don't organize a visit about in-service preparing for teachers to be present on the modern patterns within the early children educational curriculum. This comes about loans bolster to research about of Gundogan (2002) that in- service training that school chairmen organized isn't sufficient side by side to pre-school teachers with the present tendency of the early children educational curriculum.

Services within the preschools in Baghdad/Iraq was affirmed by the pre-school teachers within the research that they don't encourage the usage of the early children educational curriculums. Such thing concurred with the discoveries of Azzi-Lessing (2009) that framework accessible at the preschool centers influences the education as well as learning.

The research at last illustrated that teachers, educating as well as learning material can exceptionally be persuasive within the usage of the educational curriculum. The comes once more to gives prove to Educational curriculum Inquire about and Improvement Division (2006) that educational curriculums of pre-scholars have no effect with no satisfactory plus suitable educating and learning material.

Conclusions, Recommendations and Implications of the study

To conclude, insufficient educating and most learning materials, need of insufficient in- benefit preparing for pre-school teachers, need of all parental inclusion, and most inadequate pre-school teachers' information within the early childhood educational curriculums serves as an obstacle for fruitful execution of the early children educational curriculums amid the preschools in Bagdad/Iraq. Additionally educates and missing the instructing and most learning material can be considered few of the significant components that affected early instructive curriculums utilization.

The researcher made recommendation about all private proprietors as well as government masters who coordinate the preschool curriculums must pay a visit in-service planning for educates and gatekeepers concerning early children instructive curriculums. This may offer assistance side by side by parents and teachers regarding the significance of early children educational curriculum as well as its effect on the childhood instruction.

It was also suggested to have the plausibility to help approach producers and instructive pioneers in finding all early children teachers' challenges stood up to with regard to instructive educational curriculums execution and discovering the way most preschool educates could get rid of such challenges.

REFERENCES

Adentwi,I. K. (2002). Curriculum Development: An Introduction. Kumasi: Skies Press.

Azzi-Lessing, L. (2009). Quality support infrastructure in early childhood: still (mostly) missing. Retrieved April 25, 2015 from http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/azzi.html

Barnett, S. W. (1995). Long term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. The Future of Children, 17, 69-8.

Botta, A. A. (2009). Strengths-based group work with children. In N. B. Webb (Ed.), Helping children and adolescents with chronic and serious medical conditions (pp. 137–154). Hoboken, NJ: Wile

Breedekamp, S., & Copple, C. (1997). Developmentally appropriate practice in early childhood programs (Rev. ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Browne, G., Czaja, C., Daniels, J., Goodman, G., Hanson, M., Lieber, J., and Palmer, S. (2009). Factors that influence the implementation of a new preschool curriculum: implications for professional development. Early Education and Development, 20 (3), 456-481.

Campbell, S. B. (1990). Behavioural problems in preschool children. New York: Guilford Press.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). Teachers as curriculum planners: Narratives of experience. New York: Teachers College Press.

Children's Defense Fund. (2000). The state of America's children yearbook. Washington, DC: Author.

Clough, P., Nutbrown, C. & Selbie, P. (2008). Early childhood education: history, philosophy and experience.UK: London.

Cisneros- Chernour, E. J., Cisneros, A. A., & Moreno, R. P. (2000). Curriculum reform in Mexico: kindergarten teachers' challenges and dilemmas. Paper presented at the Lilian Katz Symposium,: Champaign

Desimone, L., Payne, B., Fedoravicius, N., Henrich, C. C., & Finn- Stevenson, M. (2004). Comprehensive school reform: an implementation study of preschool programs in elementary schools. The Elementary School Journal, 104 (5), 369- 389. 96

Gonzalez- Mena, J. (2008). Foundations of early childhood education. USA: New York.

Goodman, S. H., & Brand, S. R. (2009). Infants of depressed mothers: Vulnerabilities, risk factors, and protective factors for the later development of psychopathology. In C. H. Zeanah, Jr. (Ed.), Handbook of infant mental health (3rd ed., pp. 153–170). New York: Guilford Press

Gordon, A. M. & Williams-Browne, K. (2004). Beginnings and beyond: foundation in early childhood education. NY: Thomson Learning Delmar.

Grotewell, P. G. & Burton, Y. R. (2008). Early childhood education: issues and developments. USA: New York.

Gundogan, A. (2002). Unpublished master's thesis. Pamukkale University, Denizli, Turkey.

Jackman, H. L. (2005). Early education curriculum: a child's connection to the world. USA: Thomson Delmar Learning. Jeannet, J. P. (2000). Managing with a global mind-set. London: Financial

Johnson, M. H. (2005). Developmental cognitive neuroscience (2nd ed.). Oxford, UK: Blackwell.

Kern, L. Kruse, U. & Roehring, G. (2007). Langenbach, M., & Neskora, T.W. (1977). Day care curriculum considerations. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Co.

Lawton, J. T. (1988). Introduction to childcare and early childhood education. Glenview, IL: Scott, Foresman

Lundin, M. (2000). Creative activities for young children (6thed.). Albany, NY: Delmar Publishers.

McDonnell. J. (2007). Curriculum design and development. London: Yale University Press. Educating exceptional children (3rd ed.) Boston: Houghton Mifflin.

Morrison, G. S. (2007). Early childhood education today. N.J.: Pearson Merrill/Prentice Hall.

NAEYC. (2005). NAEYC early childhood program standards and accreditation criteria: The mark of quality in early childhood education. Washington, DC: Author

Oppenheim, D., & Koren-Karie, N. (2002). Mothers' insightfulness regarding their children's internal worlds: The capacity underlying secure child–mother relationships. Infant Mental Health Journal, 23, 593–605.

Park, R. (2008). Justifying Curriculum Decisions, In: J. R. Martin (Ed) Readings in the Philosophy of Education: a study of curriculum Boston: Allyn and Bacon.

Seng, S. H. (1994). Quality of kindergarten education in Singapore: parents' views and expectations. Paper presented at the Biennial Meetings of ISSBD. Netherlands: Amsterdam.

Spodek, B., & Sarocco, O. N. (1994). Right from the start: teaching children ages three to eight. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Teberg, A. S. (1999). Identified professional development needs of teachers in curriculum reform. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal: Quebec.

Webb, L. (2003). Ready to learn: teaching kindergarten students school success skills. The Journal of Educational Research, 96(5), 286- 292.

مشكلات التعلم عن بعد لذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا: وجهة نظر الطلبة المسجلين في المدارس الأساسية التابعة لمديرية تربية عمان الثانية

ميسون محمد عثمان

lujien@hotmail.com

مدرسة حضارة الشرق

الملخص

يواجه الطلبة ذوي الإعاقة بعض المعيقات والتحديات التعليمية في الظروف الاعتيادية، إلا أن جائحة كورونا فرضت واقعاً يشتمل على معيقات وتحديات جديدة يواجهها الطلبة ذوي الإعاقة؛ لذلك فقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المعيقات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة أثناء التعليم عن بُعد خلال جائحة كورونا. تكونت عينة الدراسة من (63) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية في مديرية عمان الثانية الذين يدرسون خلال العام الدراسي (2021/2020). وتمت مقابلة (12) طالباً وطالبة وذويهم، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من عينة الدراسة، واستُخدمت استبانة معيقات التعليم عن بُعد وقد تكونت من (25) فقرة، وأداة مقابلة مكونة من (3) أسئلة، وتم التحقق من صدقهما وثباتهما. كشفت نتائج الدراسة عن وجود معيقات تواجه الطلبة ذوي الإعاقة بدرجة كبيرة، وأن الطالبات من ذوي الإعاقة يواجهن مشكلات أكثر من الذكور وأن فئة الإعاقة البصرية هي الأكثر مواجهة للمشكلات، كما كشفت نتائج المقابلات أن أهم هذه المعيقات هي عدم وجود تطبيقات تدعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقة، اقتصار المواد التعليمية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة على الأفكار العامة للدروس، عدم توفر تسهيلات بيئية وبنية تحتية تدعم تعلمهم، وعدم استمرار تعلمهم خلال جائحة كورونا. وأوصت الدراسة بتوفير التسهيلات البيئية والبنية التحتية لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة خلال التعليم عن بُعد.

الكلمات المفتاحية: معيقات التعليم عن بُعد، الطلبة ذوي الإعاقة، جائحة كورونا.

ABSTRACT

Students with Disabilities face educational challenges in their normal daily educational process, but recently Corona pandemic has imposed extra challenges that restricted their education. However, this study aimed to discover the obstacles face students with disabilities during distance learning. The study sample consisted of (63) students from the basic stage students in the second Amman education district who study during the scholastic year (2020/2021). As well as (12) students selected randomly from the study sample were interviewed. A questionnaire of distance learning obstacles was used, and it consisted of (25) items, and an interview tool consisting of (3) questions was used as well, and their validity and reliability were identified. The results of the study showed that the obstacles facing students with SN reached to high degree, and the male

suffer from distance learning obstacles more than female as well as visual impairment. More than other obstacles, and the interview reveal that the most important of these obstacles are the lack of applications that support the learning of students with SN, the limitation of educational materials provided to students with SN to general ideas of lessons, the lack of environmental facilities and infrastructure that support their learning, and the lack of sustainable learning during the Corona pandemic, The study recommended providing environmental facilities and infrastructure of education to students with SN through distance learning.

Keywords: Distance Learning Obstacles, Students with Special Needs. The Corona Pandemic

مقدمه

حاولت معظم دول العالم الحفاظ على استمرارية التعليم خلال جائحة كورونا، وأن لا يقتصر التعليم على فئة دون أخرى؛ آخذة بمبدأ التعليم للجميع دون استثناء لأي فئة من فئات المجتمع بما فيهم فئة ذوي الإعاقة الذين يحرصون على التحصيل العلمي لمواكبة الآخرين والنيل من الفرص التعليمية أسوة بأقرانهم من التلاميذ العاديين. إذ يختلف الطلبة ذوي الإعاقة في طريقة تعلمهم واستيعابهم عن أقرانهم من الأسوياء؛ لذا هم بحاجة للمساعدة من حولهم لتجاوز إعاقاتهم، ويعد الاهتمام بالطلبة ذوي الإعاقة في أي مجتمع من المجتمعات أحد الدلائل على تقدم المجتمع؛ لذلك فإن هذه الفئة من الطلبة في أشد الحاجة إلى أنواع خاصة من التقنيات التعليمية المساعدة لتنمية قدراتهم (المقري، 2017).

ويواجه الطلبة ذوي الإعاقة معيقات وتحديات جديدة تواجه تعلمهم خلال التعليم عن بُعد. فالطلبة ذوي الإعاقة يحتاجون إلى معينات للتعلم في الظروف الاعتيادية. فعلى سبيل المثال يحتاج الطلبة ذوي الإعاقة البصرية إلى أدوات قراءة خاصة مصممة بلغة برايل ومطبوعة بأحرف كبيرة، أما الطلبة ذوي الإعاقة السمعية فيحتاجون إلى توظيف معينات سمعية واستخدام لغة الإشارة، في حين يحتاج الطلبة ذوي الإعاقة الجسمية إلى استخدام معدات خاصة (جروان والعمايرة، ٢٠١٣)، وقد فرضت جائحة كورونا تحديات إضافية تواجه تعلمهم، وبشكل خاص خلال التعليم عن بُعد.

وبرغم أن التعليم عن بعد أثبت نجاحه في عملية تعليم الطلبة العاديين وذوي الإعاقة بشكل عام (سنبلة، 2017)، إلا أن استخدامه كان يتم بنسب قليلة، ولفترات قصيرة، وكان التعليم عن بُعد هو الوسيلة الوحيدة للتعليم خلال جائحة كورونا. ويؤكد أحمد (2020) أن جائحة كورونا أثرت بشكل مباشر وسلبي على تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، فتعليق التعليم الوجاهي والاستعانة بنظام التعلم عن بعد حرمهم من التدريس المباشر الذي يحتاجونه في معظم المواقف التعليمية، والتفاعل مع الطلبة الآخرين، وتنفيذ البرامج والخطط التربوية لتنمية مهاراتهم، وتعديل سلوكهم.

لقد أثرت جائحة كورونا على التعليم في مدارس الأردن ومن ضمنها مدارس تربية عمان الثانية، مما استدعى التحول المفاجيء إلى التعليم عن بعد للطلبة العاديين و الطلبة ذوي الإعاقة؛ استجابة لأوامر الدفاع للحد من انتشار الفيروس، إلا أن استجابة الطلبة العاديين للتعليم عن بعد، وتكيفهم مع وسائله التكنولوجية تختلف عن استجابة الطلبة ذوي الإعاقة. فقد كشفت

نتائج دراسة فاسكوز وماسنجال (Massengale & Vasquesz, 2016) أن الطلبة ذوي الإعاقة يعانون من بعض التحديات التي تحول بينهم وبين التعلم عن بعد، ومنها إمكانية الوصول للانترنت، وعدم وضع ملخص موجز للتعليم عن بعد، وطبيعة الأجهزة وتصميمها بما يتناسب مع الإعاقة، وندرة التدريبات الخاصة بالمعاقين. جاءت هذه الدراسة للكشف عن معيقات التعليم عن بُعد لذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

أدى التحول المفاجيء في الأردن من التعليم الوجاهي إلى التعليم عن بُعد إلى وجود معيقات تواجه الطلبة العاديين، إلا أن التعليم عن بُعد لدى الطلبة ذوي الإعاقة يواجه تحديات مختلفة، وتتطلب دراستها وإيجاد حلول وبدائل لتقليل آثارها عليهم. وقد لاحظت الباحثة أن هناك بعض المحاولات لتذليل تلك الصعوبات إلا أن الطلبة ذوي الإعاقة قد خضعوا لنفس ظروف التعلم التي تعرض لها الطلبة العاديين، وتحملت أسرهم تعلمهم طوال فترات الحجر الصحي.

وقد تباينت نتائج الدراسات حول جودة التعليم عن بعد لدى الطلبة ذوي الإعاقة، فقد أكدت سنبلة (2017) أن التعليم عن بعد أثبت نجاحه في عملية تعليم الطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام، ودراسة رتشاردسون (Richardson, 2016) فقد كشفت عن مزايا التعليم عن بعد لدى الطلبة ذوي الإعاقة، في حين يرى ويتلي (whitley, 2020) أن تعلم الطلبة ذوي الإعاقة عن بعد خلال جائحة كورونا قد واجه تحديات كبيرة، فقد اعتمدوا في تعلمهم على مساعدة أسرهم بشكل كلّي، وانقطع التعليم المباشر الذي يكيف فيه المعلم طرائق التعليم والوسائل لتتناسب مع نوع الإعاقة لدى كل طالب، وكشفت نتائج دراسة الزريقات والشمري (El-Zraigat & Alshammari, 2020) أن هناك آثار النفسية والاجتماعية سلبية لتفشي COVID-19 على الأشخاص ذوي الإعاقة.

ومن هنا فقد سعت هذه الدراسة للكشف عن معيقات التعليم عن بُعد لذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما معيقات التعليم عند بعد لدى الطلبة ذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا في الأردن؟

- ما درجة معيقات التعليم عن بُعد لدى الطلبة ذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا في الأردن؟

- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمعيقات التعليم عن بُعد لدى الطلبة ذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا في الأردن تعزى لمتغيري الجنس ونوع الإعاقة؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: عرضت هذه الدراسة إطاراً نظرياً ودراسات سابقة تناولت معيقات التعليم عن بعد لدى الطلبة ذوي الإعاقة، إذ قد يُشكل هذا الإطار تصوراً نظرياً للواقع التعليم عن بعد لدى الطلبة ذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا، وتأثير جائحة كورنا على تعلمهم.

الأهمية العملية: وفرت الدراسة أداةً لقياس درجة معيقات التعليم عن بعد لدى الطلبة ذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا، ويمكن الاستفادة من هذا المقياس في تقدير درجة معيقات التعليم عن بعد لدى عينات مشابهة لعينة هذه الدراسة، كما قد تفيد نتائج هذه الدراسة بعض التربويين ومقدمي الخدمات التعليمية عن بُعد في مراعاة ظروف الطلبة ذوي الإعاقة، وتقديم مساعدات لهم ولوالديهم للحد من معيقات التعليم عن بُعد لديهم.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية

المعيقات: كل وضع صعب يكتنفه شيء من الغموض يحول دون تحقيق الأهداف بفاعلية، ويُمكن النظر إليه على أنه المسبب للفجوة بين مستوى الإنجاز المتوقع والإنجاز الفعلي (صالح، 2013).

قد جرى تعريف المعيقات في هذه الدراسة بجميع الظروف والصعوبات التي تحد من تعلم الطلبة ذوي الإعاقة في مديرية تربية عمان الثانية عن بُعد، وجرى قياسها باستخدام الاستبانة التي أعدت لأغراض هذه الدراسة.

التعليم عن بعد: هو عمليّة نقل المعرفة إلى المتعلم في موقع إقامته أو عمله بدلاً من انتقال المتعلم من المؤسسة التعليميّة، وهو مبني على أساس إيصال المعرفة والمهارات والمواد التعليمية إلى المتعلم عبر وسائط وأساليب تقنيّة مختلفة، حيث يكون المتعلم بعيداً أو منفصلاً عن المعلم، وتستخدم التكنولوجيا من أجل ملء الفجوة بين كل من الطرفين بما يحاكي الاتصال الذي يحدث وجهاً لوجه (UNESCO, 2020).

ويعرّف التعليم عن بعد إجرائياً في هذه الدراسة بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا باستخدام شبكة الانترنت وبرنامج الواتس آب (WhatsApp) والزوم (Zoom)، حيث كان الطلبة في بيوتهم يتلقون الخدمات التعليمية من معلمي المدارس الحكومية ومدارس التربية الخاصة في مديرية تربية عمان الثانية.

الطلبة ذوي الإعاقة: هم طلبة يمثلون حالات استثنائية في العديد من البلدان، ذو صعوبات طبية بسيطة ومتوسطة وحادة (المقري، 2017).

وفي هذه الدراسة فإن الطلبة ذوي الإعاقة هم الطلبة الذين يعانون من إعاقات حركية وسمعية وبصرية الذين يدرسون في مدارس مديرية تربية وتعليم عمان الثانية خلال العام الدراسي 2021/2020.

جائحة كورونا: انتشار فيروس كوفيد-19 (COVID-19) من الفصيلة التاجية في أكثر من 177 دولة، وهو من الفيروسات سريعة العدوى، وتتسم أعراضه بأعراض مشابهة للإنفلونزا، حيث يدخل الحلق ومن ثم ينتقل إلى الرئتين، ويعمل على تعطيل الجهاز التنفسي (UNESCO, 2020).

حدود الدراسة ومحدداتها:

تحدد تعميم نتائج هذه الدراسة ببعض الحدود، ومنها ما يأتي:

الحدود البشرية: طُبقت هذه الدراسة على (63) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية الذين يعانون من إعاقات حركية وسمعية وبصرية.

الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة على الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس مديرية تربية وتعليم عمان الثانية في الأردن.

الحدود الزمانية: طُبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021/2020.

الحدود الموضوعية: استخدمت هذه الدراسة استبانة معيقات التعليم عن بُعد خلال جائحة كورونا لدى الطلبة ذوي الإعاقة؛ لذلك فإن تعميم نتائج هذه الدراسة يعتمد على مدى توافر الخصائص السيكومترية من صدق وثبات للاستبانة التي استخدمت فيها، واستجابة أفراد الدراسة عليها.

الإطار النظري

ظهر التعليم عن بُعد نتيجة للتطور الهائل في وسائل الاتصال والتواصل، وله أكثر من مسمى، فقد يسمى التعليم عن بُعد أو "التعليم الإلكتروني"، وبغض النظر عن المسميات فإنه يختلف اخلافاً كلياً عن التعليم الوجاهي، إذ يعتمد التعليم عن بُعد بشكل اساسي على التكنولوجيا ووسائل الاتصالات وشبكات الانترنت، وقد يكون وسيلة التعليم الوحيدة خلال الأزمات.

ويعود تاريخ التعليم عن بعد للقرن التاسع عشر منذ بدايات تطور وسائل الاتصال، إلا أن ثورة الاتصالات والتكنولوجيا جعلت من التعليم عن بعد شكلاً سائدًا من التعليم، مما زاد من شعبيته واستخدامه في القرن الحادي والعشرين، وخصوصاً في وقت الأزمات، واتخذ التعليم عن بعد أشكالًا مختلفة، تبعاً للزمن الذي تم فيه تطويره، فقد أثرت التقنيات وطرق التدريس في هذا العصر على كيفية النظر إلى التعليم عن بعد وممارسته لإفساح المجال لأجيال مختلفة من التعليم عن بعد، كما ظهرت مفاهيم وأساليب تربوية وممارسات متميزة للتعليم عن بعد في الرحلة التي قطعها التعليم عن بعد منذ القرن التاسع عشر (Saykili, 2018)

وقد كان يعتقد أن الهواتف الذكية والحواسيب وشبكات الإنترنت هي تكنولوجيا مخصصة للتواصل والدردشة والاطلاع على المنتديات، إلا أن المؤسسات التعليمية استغلت هذه التكنولوجيا وطوعتها للحفاظ على التعليم في بعض الظروف، وأصبحت هناك مواقع مخصصة للمدارس والجامعات، وأصبح يُنظر لهواتف الذكية والحواسيب والانترنت على أنها أداة تعليمية، ومصدر رئيس للتعلم الذاتي والتعليم (Koumi, 2006).

والتعليم عن بعد هو التعليم المقدم على شبكة الانترنت، وذلك من خلال استخدام التقنيات الالكترونية الحديثة للوصول إلى كل ما يتعلق بالمواد التعليمية خارج حدود الصف التعليمي التقليدي، ومن أهم المصطلحات الشائعة التي تستخدم للتعبير عنه ووصفه هي التعليم الإلكتروني، والتعليم الالكتروني المحوسب، ويكون على هيئة دورة تفاعلية عبر شبكة الانترنت، يستطيع فيها الطلاب التفاعل مع المعلمين، وتلقي المهام والواجبات (Hetsevich, 2017).

ويرى كل من باسيلايا وكفافادزي (Basilaia, Kvavadze, 2020) أن التعليم عن بُعد هو عملية منظمة تهدف إلى تحقيق النتاجات التعليمية باستخدام وسائل تكنولوجية توفر صوتاً وصورة وأفلام وتفاعل بين المتعلم والمحتوى والأنشطة التعليمية في الوقت والزمن المناسب له.

وترى الباحثة أن التعليم عن بُعد هو شكل من اشكال التعليم الذي تعوض فيه وسائل التكنولوجيا والاتصالات التعليم الوجاهي، وتحقيق النتاجات التعليمية نفسها التي يسعى التعليم الوجاهي لتحقيقها.

ويوجد العديد من الفوائد والميزات التي يقدمها التعليم عن بعد، والتي تجعله يتفوق على طرق التعليم التقليدية، وقد ذكرها فريمان (Ferriman, 2014) كما يأتي:

– يعمل على تقليل التكاليف، حيث أنه يوفر تكاليف إنشاء صفوف جديدة لعمل دورات وحلقات تعليمية، إضافة إلى أنه لا حاجة للذهاب إلى المدارس والمراكز التعليمية، وهذا من شأنه تقليل تكاليف التنقل.

– متاح لجميع الأفراد والفئات العمرية المختلفة، حيث يستطيع جميعهم الاستفادة من الدورات المطروحة على الانترنت، واكتساب مهارات وخبرات جديدة بعيدة عن قيود المدارس التقليدية.

– يتسم بالمرونة، كونه لا يرتبط بوقت معين، فيستطيع الأفراد التعلم في أي وقت شاءوا حسب الوقت الملائم لهم.

– زيادة التعلم، وتقليل ضياع الوقت، حيث تلغى التفاعلات غير المجدية بين الطلاب من خلال تقليل الدردشة والأسئلة الزائدة التي تضيع الوقت، فتزداد كمية ما يتعلمه الطالب دون أي تعطيلات أو عوائق.

– جعل التعليم أكثر تنظيماً ومحايدة، إضافة إلى تقييم الاختبارات بطريقة محايدة وعادلة، والدقة في متابعة إنجازات كل طالب.

– يعد صديقاً للبيئة، حيث لا يوجد استخدام للأوراق والأقلام التي قد تضر البيئة عند التخلص منها.

ولا يعني وجود إيجابيات كثيرة للتعليم عن بعد خلوه من السلبيات، فقد رصد هتسفتش (Hetsevich, 2017) بعض سلبيات التعليم عن بعد أنه يعتمد بشكل كبير على التكنولوجيا، فعلى الرغم من أن التعليم عن بعد متاح لجميع الأفراد، إلا أن الكثير منهم قد لا تتوفر لديهم أجهزة الكمبيوتر أو شبكة اتصال للتعلم عبر شبكة الإنترنت. كما أنه يتسم بصعوبة التحفيز، لأنه ذاتي

نوعاً ما، وقد يجد بعض الأشخاص صعوبة في تحفيز أنفسهم بأنفسهم، أو تنظيم عملهم لوحدهم. وقد يسبب العزلة والوحدة، بسبب تعامل الطلاب مع أجهزة الكمبيوتر بدلاً من تواصلهم وتفاعلهم بطريقة مباشرة مع بعضهم بعضاً.

لقد اعتمدت جميع الدول على التعليم عن بُعد خلال جائحة كورونا للحفاظ على استمرارية التعليم والتعلم، إذ يعد الحجر المنزلي (Lockdown) أحد أهم الأدوات السائدة المستخدمة للسيطرة على انتشار فيروس كورنا. وفي ظل هذا الظرف، حُرم الطلبة من التفاعل الاجتماعي والرفقة؛ وانعدم التعليم المباشر، وواجه الطلبة تحديات انقطاع الانترنت، والاعتماد على الأجهزة الذكية التي قد لا تتوافر لدى جميع الأسر، كما أن بعض الأسر تدير تعليم ثلاثة أطفال بالتناوب على جهاز واحد، كما لم يتبقى أمام الطلبة إلا قدرات أسرهم وكفاياتهم في تقديم المساعدة، والتي قد تكون في بعض الأحيان مضطربة (Sama, Kaur, Thind, Verma, & Singh, 2021).

وقد يواجه للطلبة العاديين بعض المشكلات والمعيقات خلال التعليم عن بعد، والتي يمكن تخطيها، في حين تشكل معيقات التعليم عن بُعد بالنسبة للطلبة ذوي الإعاقة تحديًا كبيرًا؛ نظرًا لما يرافق الإعاقة من صعوبات وتحديات، حيث أن عدد الطلاب ذوي الإعاقة قليل مقارنة بالطلبة العاديين، إذ يشكلون (11%) من تعداد المجتمع، كما أن تنوع الإعاقات يزيد من صعوبة تحديد كمية ونوعية الإجراءات التي يجب اتخاذها لدعم كل طالب وفقاً لإعاقته؛ لذلك ينبغي على العاملين في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة عن بعد إنشاء بيئات التعليم الملائمة للطلبة من ذوي الإعاقة وفقاً لاحتياجاتهم (Rodrigo, Tabuenca, Rodrigo & Tabuenca, 2020).

ويعرف الطلبة ذوي الإعاقة بأنهم الطلبة الذين يقل أداؤهم عن متوسط أداء الأطفال العاديين (الفوزان والرقاص، 2009: 16). ويعرفهم المقري (2017) بأنهم الطلبة الذين يمثلون حالات استثنائية في العديد من البلدان، ذو صعوبات طبية بسيطة ومتوسطة وحادة.

وقد استخدم مفهوم الطلبة ذوي الإعاقة في مجال التربية للإشارة إلى الأطفال الذين يتميزون بقدرات عالية في تعلم المهارات الأساسية، أو من لديهم تأخر أو إعاقة في النمو الجسمي، أو العقلي، أو المعرفي، أو الإنفعالي، أو الإجتماعي، أو اللغوي، ولكي يوصف الفرد أنه من ذوي الإعاقات يجب أن يكون لديه قصور في جانب أو أكثر من جوانب التأخر أو الإعاقة تؤثر في عملية التعلم لديه، فتجعله بذلك يتباين عن مستوى أقرانه مما يحتم الحاجة إلى إجراء تعديلات وتقديم خدمات وبرامج خاصة (العجمي والدوخي، 2015).

وبناء على ذلك فالطلبة ذوي الإعاقة هم طلبة يحتاجون إلى معاملة خاصة للقدرة على استيعاب ما يدور حولهم؛ بسبب إصابتهم بنوع من الإعاقات التي تعيق قدرتهم على التأقلم مع الظروف البيئية المحيطة، ولا يستطيع هؤلاء الأشخاص التعلم في المدارس العادية، وإنما يحتاجون إلى أدوات خاصة وطرق خاصة تتناسب مع قدراتهم، ويعاني الطلبة ذوي الإعاقة من إعاقات سمعية أو

بصرية، وتأخر النمو العقلي الذي قد يسبب بطء التعلم، والاضطرابات السلوكية، والإعاقات النفسية، والاضطرابات اللغوية وغيرها من الإصابات، فالمعاقون يدرجون كفئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة (الفوزان والرقاص، 2009).

وتعرّفهم الباحثة بأنهم الطلبة الذين يواجهون صعوبات تحد من متوسط أدائهم مقارنة بأداء الأطفال العاديين.

وقد أشار كل من النوايسة (2014)، وطه (2014) إلى فئات وأشكال الطلبة ذوي الإعاقة، حيث يمكن تصنيف فئات ذوي الإعاقات إلى خمس فئات رئيسة، كما يأتي:

أولا :الإعاقة الحركية: هي إعاقة ناتجة عن خلل في الأعصاب، أو العضلات، أو المفاصل، وينتج عنها فقدان كلي أو جزئي للقدرة الحركية.

ثانيا :الإعاقة الحسية: هي الإعاقة الناتجة عن إصابة للأعضاء الحسية، كالعين، والأذن، واللسان، وينتج عنها إعاقة لغوية، أو سمعية، أو بصرية.

ثالثا :الإعاقة الذهنية: هي الإعاقة الناتجة عن أمراض وراثية، أو جينية، أو خلل في الوظائف العليا للدماغ وما ينتج عن ذلك من إعاقات تعليمية، أو صعوبات تعليمية، أو خلل في التصرفات العامة.

رابعا :الإعاقة المزدوجة: وهي وجود إعاقتين لدى الشخص الواحد.

خامسا :الإعاقة المركبة :هي أكثر من إعاقتين لدى الشخص الواحد.

وتمثل التكنولوجيا وهي الركيزة الأساسية للتعليم عن بعد أهمية بالغة للطلبة ذوي الإعاقة بما أحدثته من تغير في حياتهم، فاستخدام التكنولوجيا ومستحدثاتها بما يتلاءم مع طبيعة الإعاقة، جعل الطلبة ذوي الإعاقة يتغلبون على الصعوبات في عملية التعليم وسد الفجوة نتيجة الإعاقة بغض النظر عن نوعها بما توفره من فوائد تعود على ذوي الإعاقات من الناحية النفسية، والأكاديمية، والإجتماعية، والإقتصادية (مرزوق، 2010).

وتتفاوت نتائج الدراسات التي درست آثار جائحة كورونا على تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، إذ تشير دراسة جولد (Gould, 2020) إلى تحسن بعض حالات الطلبة ذوي الإعاقة الذين كانوا يعانون من التنمر والقلق الاجتماعي، وكذلك الذين كانوا يعانون من صعوبة في الاستجابة لتعليمات المعلمين بالكتابة بالورقة والقلم. كما أتاحت جائحة كورونا إضافة معلمين جدد من أولياء الأمور وأخوة الطلبة ذوي الإعاقة؛ حيث اكتسبت تلك الفئات مهارات تعليمية لتعليم ذويهم من ذوي الإعاقات خلال فترات حظر التجول والبقاء بالمنازل جراء جائحة كورونا.

وعلى النقيض من ذلك فإن معظم الطلبة ذوي الإعاقة تعرضوا للحرمان من نظام التعليم وجها لوجه – الذي تتطلبه حالاتهم وظروف إعاقتهم– مما أثر على مستوياتهم التعليمية؛ لفقدانهم التعليم المباشر الذي يحفز طاقاتهم وينمي مهاراتهم ويراعي ظروفهم وقدراتهم، حيث أن التعليم لذوي الإعاقة يعتمد في معظم الأحوال على الجلسات الفردية والمجموعات الصغيرة طبقا لنوع وحالة الإعاقة. كذلك تأثرت فئات الطلاب من ذوي الإعاقة السمعية الذين يعتمدون على قراءة الشفاه من وضع جميع الناس الكمامات على وجوههم مما أعاق هؤلاء الطلاب عن جزء من برامج تعليمهم، وهو ما جعل المعلمون يبحثون عن علاج لتلك المشكلات. كما تأثر الطلبة ذوي الإعاقة من نظام التعليم عن بعد الذي لا يوفر قراءتهم للحروف من خلال طريقة برايل، إلا أن بعض الدول ككندا وفرت تقنية تحويل الكتابة على الانترنت لأحرف ضوئية يمكن قراءتها من خلال طريقة برايل، وبالطبع فتلك التقنية غير متوفرة في معظم دول العالم (Supratiwi, Yusuf & Anggarani, 2021).

ويستخلص ويتلي (whitley, 2020) عدة نقاط لتأثير جائحة كورونا على الطلبة ذوي الإعاقة تعليميا كالتالي:

– تأثر معظم الطلبة ذوي الإعاقة جراء فقدانهم للتدريس المباشر الذي يلبي احتياجاتهم، ويجعل المعلمين على تواصل مباشر معهم.

2 – فقدان طلاب الإعاقة السمعية ميزة قراءة الشفاه نتيجة وضع الكمامات على وجوه الجميع.

3 – فقدان طلاب الإعاقة البصرية ميزة القراءة بطريقة برايل التي قد لا يوفرها نظام التعلم عن بعد.

كما يمكن حصر بعض الإيجابيات التي تحققت جراء التعلم عن بعد كالتالي:

1– تنمية مهارات أولياء الأمور والمهتمين بذويهم من الطلبة ذوي الإعاقة في مجال التدريس للمعاقين نتيجة ظروف كورونا.

2 – في بعض الحالات النادرة تحسنت حالات بعض الطلبة ذوي الإعاقة نتيجة تخلصهم من القلق الاجتماعي وبعدهم عن التنمر من المحيطين بهم واستفادتهم من عدم الضغط عليهم في الصفوف الدراسية النظامية.

ويتبين مما سبق أن الطلبة ذوي الإعاقة يواجهون تحديات تعليمية في الظروف الاعتيادية، وقد يواجهون تحديات اكبر أثناء التعليم عن بُعد خلال جائحة كورونا.

الدراسات السابقة

تم الاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي تناولت التعليم عن بُعد لدى الطلبة ذوي الإعاقة، وجرى ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث كما يأتي:

دراسة رتشاردسون (Richardson, 2016) فقد هدفت الكشف عن مزايا التعليم وجهًا لوجه مقابل الدعم التعليمي عبر الإنترنت في التعليم عن بعد من حيث الأفضلية والأداء ومعدلات النجاح لدى الطلاب ذوي الإعاقة، وقد فحصت هذه الدراسة تجارب الطلاب الذين أخذوا نفس الدورات في العلوم الإنسانية عن طريق التعلم عن بعد عندما تم تقديم الدعم التعليمي بشكل تقليدي (باستخدام جلسات محدودة وجهًا لوجه مع بعض الاتصال عبر الهاتف والبريد الإلكتروني)، أو عبر الإنترنت (باستخدام مزيج من الحاسوب بوساطة المؤتمرات والبريد الإلكتروني). أظهرت النتائج أنه بالنظر إلى الاختيار بين الدعم التعليمي وجهًا لوجه وبين الدعم التعليمي عبر الإنترنت، كان الطلبة ذوي الإعاقة والطلبة العاديين يختارون الدعم عبر الإنترنت بدلاً من الدعم المباشر، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأسباب التي قدمها الطلبة من ذوي الإعاقة والطلبة العاديين لاختيار الدعم عبر الإنترنت بدلاً من الدعم وجهًا لوجه، على الرغم من وجود ميل لدى الطلبة من ذوي الإعاقة للإشارة إلى أن الإعاقة أو المرض المزمن ما سبباً لاختيار الدعم عبر الإنترنت، وقد حصل الطلبة من ذوي الإعاقة والطلبة العاديين على درجات مماثلة في دوراتهم الدراسية، وتساوى الطلبة من ذوي الإعاقة والطلبة العاديين بشكل متشابه في اجتياز دوراتهم، بغض النظر عما إذا كانوا قد اختاروا الدعم المباشر أو عبر الإنترنت. ومع ذلك، كان هناك ميل لدى الطلاب ذوي الإعاقة لتحقيق معدل نجاح أقل من الطلبة العاديين الذين يدعمون وجهًا لوجه، بينما مع الدعم عبر الإنترنت كان معدل نجاحهم أعلى من معدل الطلبة العاديين.

ودراسة أجراها ناوموفا وفيتوفتوفا وميتيوكوف وزولفوقرازادي (Naumova, Vytovtova, Mitiukov, & Zulfugarzade, 2017) وقد هدفت هذه الدراسة وضع نموذج لطرق التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة باستخدام التعليم الالكتروني، وقد تم تطوير واعتماد طرق تعليمية للتعليم الإلكتروني للطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة وتنفيذها في العملية التعليمية، وتم الكشف عن ميزات التدريب، وتحفيز النشاط التعليمي، بالإضافة إلى مدى الانتباه، والتاريخ الزمني لكفاءة العمل والعلاقات الشخصية، والخصائص المميزة للتفكير المنطقي وسلوك التأقلم، وقد تم تطوير أساليب تعليمية متكاملة للتدريب تتناسب مع سمات الطلاب ذوي الإعاقة، واستخدام تكنولوجيا تشتمل على طرق التدريب التقليدية والمبتكرة، وقد ثبت أن تطبيق أساليب التدريب النشطة في العملية التعليمية يزيد من الدافع التعليمي، ويحسن العلاقات الشخصية التي تؤثر بشكل إيجابي على عملية التكيف المهني في المجتمع الحديث.

وأجرى كل من جوليز وولدمان –ليف وبسويرا ت وتوغليا (Golisz, Waldman–Levi, Pswierat & Toglia, 2018) دراسة هدفت إلى تحديد التغييرات في أنشطة الحياة اليومية بعد دعم التعلم الفردي باستخدام التقنيات التكنولوجية، وقد استخدمت الباحثة الاستكشاف في دراسة الحالة والذي يدعم استخدام التطبيقات التكنولوجية والأجهزة اليومية، والملاحظة كأداة، حيث قامت الباحثة بتسجيل مهارات الأداء اليومية على شريط فيديو يعرض على العينة المكونة من ثلاثة رجال من ذوي الإعاقة البسيطة والمتوسطة، وقد خلصت الدراسة إلى تحسن في الأداء الوظيفي للعينة في أنشطتها اليومية من حيث الدقة والكفاءة بالإضافة إلى الأداء الفعال لأنشطتهم اليومية، كما ساعدت التكنولوجيا الاستقلالية لديهم بما توفره من مناخ يدعم الاستقلالية.

هدفت دراسة ميكوتاجيوسكا و ميكوتاجيوسكا (Mikotajewska & Mikotajewska, 2018) الكشف عن أثر التعليم عن بعد على تعليم الطلبة المعاقين حركياً، حيث يعد التعليم بالنسبة لهم عاملاً للتغلب على كثير من المشكلات، وقد تكونت عينة

الدراسة من (7) مراكز لتأهيل المعاقين حركياً، وفحصت برامج التعلم عن بعد التي اعتمدت في تعليمهم، وقد كشفت الدراسة أن طبيعة البرامج وطبيعة الإعاقة الحركية تلعب دوراً حاسماً في تعلم الطلبة المعاقين حركياً، كما أن البرامج والأجهزة المستخدمة في التعلم عن بعد يجب أن تختلف باختلاف نوع الإعاقة الحركية.

أما دراسة كل من ليرسيلب وليرسيلب (Lersilp & Lersilp, 2019) فقد هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام تكنولوجيا المعلومات للتواصل والتعلّم لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في مدارس الصم، وتضمنت تكنولوجيا المعلومات في هذه الدراسة أجهزة المعلومات مثل الهواتف المحمولة، والهواتف الذكية، والأجهزة اللوحية، وتكونت عينة الدراسة من (192) طالباً يعانون من إعاقة سمعية، وقد استخدمت الاستبانة لجمع البيانات. كشفت نتائج الدراسة أن بعض الطلبة يعانون من مشكلات في استخدام تطبيقات الدردشة (Messenger، Facebook، Line) وتطبيقات المحادثة وجهًا لوجه، وكانت الأسباب الرئيسية لاستخدامهم لتكنولوجيا المعلومات هي الراحة والمحادثات العامة، وأن معظمهم اتفق على أن معدات تكنولوجيا المعلومات ساهمت في مشاركتهم في أنشطة مختلفة، بما في ذلك المحادثات مع أقاربهم وأصدقائهم على الشبكات الاجتماعية.

وهدفت دراسة الزريقات والشمري (El-Zraigat & Alshammari, 2020) إلى وصف الآثار النفسية والاجتماعية لتفشي COVID-19 على الأشخاص ذوي الإعاقة في دولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من 150 مشاركا، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان ببناء أداة الدراسة التي اشتملت على بعدين أحدهما للآثار النفسية والآخر للآثار الاجتماعية. تم التحقق من صدق وموثوقية أداة الدراسة. أشارت النتائج إلى أن مرض كوفيد -19 يسبب آثارًا نفسية واجتماعية على الأشخاص ذوي الإعاقة، وتختلف هذه الآثار باختلاف نوع الإعاقة، كما تسبب في تغيير روتينهم الاجتماعي اليومي، وأثر سلبًا على مشاركتهم في الأنشطة الاجتماعية.

كما أظهرت نتائج دراسة قام بها كل من ساما وكاور وثيند وفيرما سينج (Sama, Kaur, Thind, Verma, & Singh, 2021) على الأطفال في الهند على أن الصحة العقلية للأطفال المقيمين في البنجاب في الهند، تعرضت للخطر خلال فترة الإغلاق التي تسبب بها جائحة COVID-19. فقد كشفت الدراسة التي قاموا بها أن 73.15٪ و 51.25٪ من الأطفال كانت لديهم علامات تهيج وغضب متزايدة على التوالي. كما أن 18.7٪ و 17.6٪ من أولياء الأمور ظهرت لديهم أعراض الاكتئاب والقلق على التوالي التي زادت أيضًا من خلال التغييرات في نظامهم الغذائي والنوم والوزن وزيادة استخدام الأجهزة الإلكترونية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين من الدراسات السابقة أنها تناولت التعليم عن بعد لدى الطلبة ذوي الإعاقة، معتمدت؟؟؟ على المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الدراسات السابقة مقاييس واستبانات لجمع البيانات من الطلبة ذوي الإعاقة.

وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسات التي اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، والدراسات التي اختارت عينتها من الطلبة ذوي الإعاقة، والدراسات التي استخدمت الاستبانات في جمع البيانات.

إلا أن ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة أن هذه الدراسة اختارت عينتها من الطلبة ذوي الإعاقة في المرحلة الأساسية في الأردن للكشف عن معيقات التعليم عن بُعد خلال جائحة كورنا لدى الطلبة ذوي الإعاقة في الأردن.

الطريقة والإجراءات:

تتناول الطريقة والإجراءات وصفًا للإجراءات التي استخدمت في هذه الدراسة من حيث منهجها ومجتمعها وعينتها، كما تناولت أيضًا وصفًا لأداتها، والإجراءات والمعالجة الإحصائية.

منهج الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج النوعي للكشف معيقات التعليم عن بُعد التي تواجه الطلبة المعاقين خلال جائحة كورونا، واستخدمت الباحثة المنهج الكمي للكشف عن مستوى المعيقات التي تواجه لطلبة ذوي الإعاقة خلال التعليم عن بُعد، واستخدمت المنهج النوعي للتعرف على المعيقات والمشكلات التي تواجههم خلال التعليم عن بُعد.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكونت عينة الدراسة من مجتمعها والمتمثل من 63 طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في مديرية تربية وتعليم عمان الثانية، ممن يدرسون خلال العام الدراسي 2021/2020 وفقاً لإحصاءات مديرية تربية وتعليم عمان الثانية. والتي هي نفسها عينة الدراسة.

وتمت مقابلة (7) طلاب و (5) طالبات وذويهم من أفراد الدراسة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من عينة الدراسة.

أداة الدراسة

اولاً: استبانة معيقات التعليم عن بُعد لذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا:

تم استخدام استبانة معيقات التعليم عن بُعد لذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا، وتكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (25) فقرة، وقد تمت الاستفادة من مقاييس وردت في دراسات تناولت معيقات التعليم عن بُعد كدراسة (Supratiwi, Yusuf, & Anggarani, 2021) ودراسة مصطفى (2019)، وقد تم ترجمة بعض الفقرات، وتعديل صياغة بعضها بما يتناسب مع عينة الدراسة، كما جري صياغة فقرات جديدة تعبر عن بعض المعيقات المرتبطة بواقع التعليم عن بُعد في الأردن خلال جائحة كورونا، وتم بناء الفقرات بحيث يقابل كل فقرة في الاستبانة تدريج خماسي (كبيرة جداً = 5 درجات)، و(كبيرة = 4 درجات)، و(متوسطة = 3 درجات)، و (قليلة = درجتان)، و(قليلة جداً = درجة واحدة).

صدق استبانة معيقات التعليم عن بُعد لذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا: للتحقق من صدق استبانة معيقات التعليم عن بُعد لذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا عُرضت بصورتها الأولية المكونة من (28) فقرة على لجنة من المحكمين في قسم التربية الخاصة في بعض الجامعات الأردنية، وفى ضوء ملاحظات المحكمين تم حذف ثلاث فقرات لتكرارها، كما تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وتم اعتماد (80%) كنسبة اتفاق بين المحكمين لإجراء التعديلات، فخرج المقياس مكوناً من (25) فقرة.

ثبات استبانة معيقات التعليم عن بُعد لذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا: للتحقق من ثبات استبانة معيقات التعليم عن بُعد لذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا؛ تم تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (28) طالباً من طلبة

إحدى المدارس التابعة لمديرية تربية وتعليم عمان الثانية، ومن ثم حساب الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة في الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة، وقد بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا الكلي للاستبانة (0.93)، في حين تراوحت قيم ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للاستبانة ما بين (0.60- 0.95) كما في الجدول (1).

جدول (1) معاملات ارتباط فقرات استبانة معيقات التعليم عن بُعد لذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا بالدرجة الكلية للاستبانة

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.87	10	0.94	18	0.79
2	0.91	11	0.92	19	0.77
3	0.66	12	0.86	20	0.81
4	0.78	13	0.79	21	0.92
5	0.95	14	0.85	22	0.89
6	0.93	15	0.81	23	0.91
7	0.60	16	0.88	24	0.68
8	0.89	17	0.89	25	0.64
9	0.78				

** عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)

كما تم تحويل فئات التدريج الخماسي في الاستبانة إلى تدريج ثلاثي كما يلي:

(5-1)=4

3/4 = 1.33 حيث استخدمت هذه القيمة لتحديد طول فترة التدريج كما يلي:

1- 2.33 درجة منخفضة

2.34-3.67 درجة متوسطة

3.68-5.00 درجة مرتفعة

ثانياً: أداة المقابلة:

لجمع البيانات من أفراد الدراسة والإجابة عن أسئلتها تم استخدام المقابلات الشخصية المفتوحة في هذه الدراسة، وجرى بناء أسئلة أداة المقابلة بعد الاطلاع على الأدب التربوي الخاص بالبحوث النوعية التي تستند إلى المقابلات، حيث جرى بناء دليل لمقابلة الطلبة المعاقين وذويهم، وتم التوصل إلى ثلاثة أسئلة فرعية، وهي:

- ما النتاجات التعليمية التي حققها التعليم عن بعد والتعليم الوجاهي؟
- ما معيقات التعليم عن بُعد التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا؟

- ما نوع التعليم المناسب للإعاقة عن بُعد ؟ وضح إجابتك؟

صدق أداة المقابلة:

جرى عرض أداة المقابلة بصورتها الأولية على لجنة من المحكمين في قسم التربية الخاصة في بعض الجامعات الأردنية، وقد تضمنت الصورة الأولية لأداة المقابلة على (3) أسئلة، وقد تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الأسئلة في ضوء رأي المحكمين.

كما قامت الباحثة ببناء دليل للمقابلة؛ لتهيء البيئة النفسية للمقابلة، وتوجيد جمل الترحيب وجمل إنهاء المقابلة، كما كانت الباحثة تؤكد للطلبة الذين تمت مقابلتهم وذويهم على سرية المعلومات.

ثبات أداة المقابلة:

جرى حساب ثبات أداة المقابلة من خلال استخدام أداة المقابلة من قبل الباحثة وزميلة له، حيث جرى مقابلة أحد الطلبة المعاقين من خارج عينة الدراسة، وجرى تسجيل استجابته من قبل الباحثة وزميلتها بشكل مستقل، ثم جرى حساب معدالة هولستي (Holesty) لتحديد مستوى ثبات أداة المقابلة كما يأتي:

$$\text{معامل الاتفاق لهولستي} = \frac{\text{ق}}{\text{ن1} + \text{ن2}}$$

حيث (ق) هي عدد نقاط الاتفاق بين الباحثة وزميلتها.

(ن1 + ن2) هي مجموع نقاط الاتفاق ونقاط الاختلاف بين الباحثة وزميلتها.

وقد تم الاتفاق بين الباحثة وزميلتها في (3) أسئلة، ولم يتم الاختلاف في أي سؤال خلال تسجيل الاستجابة، وبذلك يكون معامل هولستي هو (100%)، وهو معامل ثبات مناسب لأغراض الدراسة.

إجراءات المقابلة:

قامت الباحثة بإجراء مقابلات منفردة مع كل طالب وطالبة وذويهم كما يلي:

- إجراء الترتيبات للمقابلة من خلال الرجوع لهواتف الطلبة المسجلة في سجلات المدارس، والاتصال بذوي الطلبة الذين ستتم مقابلتهم؛ لتحديد الهدف من إجراء المقابلة، وبيان أهمية استجاباتهم، وسرية المعلومات.
- تحديد زمن إجراء المقابلة، ومكانها، (وقد كانت في الغالب بيوت الطلبة المعاقين).
- شكر المشاركين في الدراسة على قبولهم للمقابلة قبل البدء بطرح الأسئلة، وبناء علاقة قائمة على الاحترام والألفة بين الباحثة وبينهم؛ بغرض توفير بيئة مناسبة لإجراء المقابلة.

– إعطاء كل مشارك رقماً كرمز له أثناء المقابلة؛ لتجنب ذكر الأسماء، وتشجيعهم على التعبير عن أفكارهم حول معيقات التعليم عن بُعد لذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا.

– إجراء المقابلة بشكل فردي، وطرح أسئلة المقابلة سؤالاً سؤالاً، وتلقي الاستجابات، وقد تراوحت المدة الزمنية للمقابلات بين (25–35) دقيقة.

– تركيز الانتباه والإنصات لاستجابات المشاركين وعدم مقاطعتهم.

– تسجيل استجابات المشاركين والاستيضاح فقط عند عدم فهم ما يقولون.

– تحليل بيانات المقابلات من خلال اتباع منهجية تحليل الأبحاث النوعية.

أداة تحليل البيانات

اعتمد الباحث على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بتحليل نتائج المقابلات، كما استخدم جداول إكسل (Excel) في بناء أداة التحليل، ورصد أفكار المشاركين في هذه الدراسة، وحددت الفقرة أو الجملة أو الفكرة الدالة على معيقات التعليم عن بُعد لذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا كوحدة تحليل؛ لتصنيف الأفكار المطروحة من قبل المشاركين، وربطها معاً لتكوين أفكار عامة تجيب عن أسئلة الدراسة.

وقد تم مراجعة تحليل البيانات أكثر من مرة للتأكد من دقة التحليل، ووضوح المفاهيم، ودلالات الجمل، ووضوح الأفكار، إذ قُرأت استجابة كل مشارك، ورُصدت الأفكار والمفاهيم المتضمنة في المقابلات، فقد ربطت الأفكار والمفاهيم المتشابهة، وتم وضعها في قوائم تضم السمات أو الخصائص المتشابهة (Categories) وذلك بإجراء ما يلي:

– تفريغ بيانات كل مقابلة على حدة.

– قراءة كل ورقة قراءة متفحصة وواعية، وفهم مضمونها، واستخلاص الأفكار والمفاهيم المتضمنة في المقابلة.

– اعتماد ترميز لكل فكرة ومفهوم يرد في البيانات.

– رصد الرموز الخاصة بالأفكار والمفاهيم في جدول إكسل، والبحث عن السمات المشتركة أو المتشابهة، ووضعها في عمود واحد يحمل اسم مجال رئيس له لون محدد لتسهيل التعرف إليه بصرياً.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف هذه الدراسة قامت الباحثة بما يأتي:

1–بناء استبانة معيقات التعليم عن بُعد لذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا، وأداة المقابلة، والتحقق من خصائصهما السيكومترية.

2–أخذ الموافقة اللازمة لتسهيل إجراءات تطبيق الدراسة من مديرية تربية وتعليم عمان الثانية.

3-اختيار عينة الدراسة من الطلبة ذوي الإعاقة وذويهم، وبلغ عددهم (63) طالباً وطالبة، وجرى اختيار (7) طلاب و (5) طالبات من عينة الدراسة الذين استجابوا لاستبانة معيقات التعليم عن بُعد لذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا بالطريقة العشوائية لمقابلتهم.

4-تطبيق استبانة معيقات التعليم عن بُعد لذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا على عينة الدراسة، ومقابلة (12) طالب وطالبة.

5-تنظيم البيانات وإدخالها إلى الحاسوب ومعالجتها في ضوء أسئلة الدراسة.

6- الخروج بالنتائج والتوصيات.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة استُخدم المعالجات الإحصائية الآتية:

1- معادلة كرونباخ ألفا لحساب صدق استبانة معيقات التعليم عن بُعد لذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا.

2- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (Means & Standard Deviation) لتقدير مستوى معيقات التعليم عن بُعد لذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا.

3- اختبار (ت) (T- test) للكشف عن أثر الجنس في الفروق في مستوى معيقات التعليم عن بُعد لذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا.

4- تحليل التباين الأحادي (one –Way ANOVA) للكشف عن أثر نوع الإعاقة في الفروق في مستوى معيقات التعليم عن بُعد لذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا.

عرض النتائج ومناقشتها:

يُمكن عرض نتائج هذه الدراسة كما يأتي:

أولاً: نتائج السؤال الأول: الذي نص على: "ما معيقات التعليم عن بُعد لدى الطلبة ذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا؟".

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بمقابلة (12) طالباً وطالبة من الطلبة ذوي الإعاقة وذويهم، وتم طرح ثلاثة أسئلة عليهم، وكانت كما يلي:

- **هل تعتقد أن التعليم عن بُعد حقق النتاجات التعليمية بنفس كفاءة التعليم الوجاهي؟**

أكد جميع الطلبة ذوي الإعاقة وذويهم على أن التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا لم يحقق النتاجات التعليمية بنفس كفاءة التعليم الوجاهي، وأن التعليم عن بُعد كان متحيزاً للطلبة العاديين، وأن الوسائل التعليمية والاستراتيجيات التدريسية كانت مخصصة للطلبة العاديين، وأن محاولات تكييف التعليم عن بعد للطبة ذوي الإعاقة كانت متأخرة، فالمنصات التعليمية وصحائف التعلم الذاتي مُعدة للطلبة الاعتياديين، فقد مكثوا فترات طويلة في الحجر دون الوصول للتعليم المناسب لهم، كما أن تكييف تعلم الطلبة ذوي الإعاقة اختلف من مدرسة إلى أخرى، إضافة إلى ذلك فإن وسائل التواصل المستخدمة لا تناسب الطلبة ذوي الإعاقة، فقد فقدوا التدريس المباشر الذي اعتادوا عليه، فالتعليم عن بعد لم يراع الفروق الفردية أو نوع الإعاقة، وأكد جميع الطلبة فقدانهم للتعليم التعاوني والعلاقات الاجتماعية بينهم مما تسبب بشعورهم بالعزلة.

وأشار أشرف وهو معاق بصرياً أن تكييف التعليم بما يتناسب مع إعاقته كان بجهد خاص من والديه، أما "ريناد" و مهند" وهما معاقين بصرياً فقد وضحا أن جميع صحائف التعلم الذاتي كانت مطبوعة للطلبة الاعتياديين ولم تطبع بطريقة بريل، وأنهم فقدوا استخدام حاسة اللمس خلال تعلمهم مما أدى إلى ضعفها.

وأكد كل من "سمير وعطاف، وسعاد وريماس" وهم معاقين سمعياً أن قدراتهم قد ضعفت جداً على قراءة حركة الشفاة بسبب تباين الصوت وحركة الشفاة في الأفلام التعليمية المرسلة، كما أن التصوير في بعض الحالات يتم من مسافات بعيدة لا تمكنهم من متابعة حركة الشفاة مما يتطلب إعادة الفيلم أكثر من مرة، كما أن الأفلام التعليمية لم تراع إعاقتهم في كل المواد المطروحة والتي يتم تدريسها عن بعد.

وبين "علي ومها وأيهم" وهم معاقين حركياً أن التعليم عن بعد حدد حركتهم بالجلوس ومشاهدة الأفلام التعليمية وقراءة صحائف التعلم الذاتي، ولم تخصص مواقف صفية تتناسب مع إعاقتهم الحركية.

- **ما معيقات التعليم عن بُعد التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا؟**

ذكر الطلبة ذوي الإعاقة وذويهم عدد من معيقات التعليم عن بعد، منها:

- عدم وجود تطبيقات إلكترونية كافية تدعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقة.
- اقتصار المواد التعليمية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة على الأفكار العامة للدروس وعدم تبسيطها.
- عدم توفر تسهيلات بيئية وبنية تحتية تدعم تعلمهم.
- عدم استمرار تعلمهم خلال جائحة كورونا.
- تأخر تكييف التعليم مع إعاقتهم.
- الشعور بالعزلة.
- فقدان الدعم النفسي.
- فقدان دعم الأقران في التعليم المدمج.
- المكوث في المنزل لساعات طويلة وعدم التنقل بين البيت والمدرسة والترفيه عن النفس.
- عدم اعتيادهم على التعليم عن بعد.
- تأخر وصول مواد التعلم الذاتي إليهم.
- عدم مراعاة نوع الإعاقة في التعليم عن بعد.
- اعتمادهم على كفايات والديهم التدريسية.
- الانقطاع المفاجيء عن التعليم المباشر وعدم الاستعداد المسبق للتعليم عن بُعد.
- عدم تكييف الإرشادات الصحية مع إعاقتهم خلال التعليم عن بُعد.
- اعتماد التعليم عن بُعد على وسائل تواصل خاصة بالطلبة الاعتياديين.
- اعتماد التعليم عن بُعد بشكل كبير على على حاسة السمع.

- **ما مدى ملائمة التعليم عن بُعد مع نوع إعاقتك؟ وضح إجابتك؟**

أكد جميع الطلبة ذوي الإعاقة وذويهم أن التعليم عن بعد لا يتناسب مع نوع إعاقتهم، فقد يتناسب مع جانب ولكنه لا يلبي جميع الجوانب، فقد أكد كل من "على وخليل وحسن"" وهم معاقين حركياً أن التعليم عن بعد لم يلبي حاجتهم للتعلم التعاوني، واقتصاره على الجلوس ومشاهدة الأفلام التعليمية، وأنه حجب حركتهم والخروج للمدرسة، وتقديم مواد تعليمية جامدة تعتمد على المهارات العقلية فقط.

فيما وضح كل من " أشرف وريناد ومحمد " أن التعليم عن بعد أن جميع صحائف التعلم الذاتي كانت مطبوعة للطلبة الاعتياديين ولم تطبع بطريقة تراعي الفقدان البصري لديهم، كما أنهم فقدوا الدعم المباشر من معلماتهم والشعور بالحنان وإعادة المحتوى التعليمي بصوت مرتفع مرات ومرات.

كما وضح كل من "سمير ونهى وزيد ويزن " وهم معاقين سمعياً أن التعليم عن بُعد لا يناسب المعاقين سمعياً، فهو يحد من قدرتهم على قراءة حركة الشفاة كما في التعليم الوجاهي، وصعوبة قراءة حركة الشفاة في بعض الأفلام التعليمية، وعدم استخدام بعض حواسهم خلال تعلمهم، كما أن معظم الأفلام التعليمية لم تراع إعاقتهم أو يرفق معها لغة الإشارة ملائمة تراعي كل المواد المطروحة.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني: الذي نص على: "ما درجة معيقات التعليم عن بُعد لدى الطلبة ذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على استبانة معيقات التعليم عن بُعد لذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا كما في الجدول (2).

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على استبانة معيقات التعليم عن بُعد لذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
6	ضعف قدرات الطلبة المعاقين في التعامل مع الوسائل التكنولوجية	4.51	0.56	مرتفعة
17	صعوبة تقييم نتائج التعليم عن بُعد	4.35	0.70	مرتفعة
8	قلة التفاعل بين الطلبة خلال التعليم عن بُعد	4.11	0.81	مرتفعة
11	عدم وجود حصص مساعدة في التعليم عن بعد كما في التعليم الوجاهي	3.97	0.86	مرتفعة
16	تدني مستوى التغذية الراجعة خلال التعليم عن بعد	3.95	0.87	مرتفعة
12	عدم القدرة على طرح أي سؤال أو استفسار للمعلم أثناء التعلم عن بعد	3.94	0.84	مرتفعة
7	زيادة الاعتماد على الآخرين خلال التعليم عن بعد	3.87	0.83	مرتفعة
14	عرض المحتوى التعليمي بسرعة	3.86	0.86	مرتفعة
18	عدم تنوع الأنشطة والفعاليات في التعلم عن بعد	3.84	0.85	مرتفعة
10	قلة التوجيه أو التنسيق بين الطلبة والمعلمين	3.81	0.84	مرتفعة

23	قلة زمن الحصة في التعليم عن بُعد	3.79	0.79	مرتفعة
21	عدم تفرّغ الوالدين لتعليم أبنائهم	3.78	0.83	مرتفعة
24	تدني كفايات المعلمين للتعليم عن بعد	3.75	0.82	مرتفعة
13	عدم وجود مساعدة فنية للطلبة عند مواجهة أي مشكلة تقنية	3.70	0.85	مرتفعة
22	قلة المعلومات حول استخدام تكنولوجيا التعلم عن بعد	3.62	0.79	متوسطة
20	وجود عوائق في إرسال واستلام المواد التعليمية عنم بعد	3.60	مرتفعة	متوسطة
15	يتناسب نظام التعليم عن بعد مع المواد النظرية فقط	3.59	مرتفعة	متوسطة
19	صعوبة تكييف المواد للتعليم عن بُعد	3.44	مرتفعة	متوسطة
25	صعوبة مراقبة تطور تعلم الطلبة بشكل مباشر	3.44	مرتفعة	متوسطة
4	تدني مستوى التنسيق والتواصل بين المدرسة وأولياء الأمور	3.33	0.67	متوسطة
3	تدني قدرة الوالدين على استخدام الوسائط التكنولوجية (غير قادرين على استخدام WhatsApp أو تشغيل التطبيقات للتعلم عبر الإنترنت	3.32	0.67	متوسطة
9	محدودية حزم بيانات الجوال	3.27	0.72	متوسطة
2	تدني قدرة الطلبة المعاقين على استخدام الوسائط التكنولوجية (غير قادرين على استخدام WhatsApp أو تشغيل التطبيقات للتعلم عبر الإنترنت)	3.25	0.74	متوسطة
1	محدودية تسهيلات وأجهزة التعليم عن بُعد (لا يوجد هاتف محمول، أو وجود هاتف واحد فقط في العائلة)	3.22	0.79	متوسطة
5	الضجر وصعوبة التكيف مع التعليم عن بُعد	3.14	0.53	متوسطة
معيقات التعليم عن بُعد لذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا		3.70	0.55	**مرتفعة**

يتبين من الجدول (2) أن درجة معيقات التعليم عن بعد لدى الطلبة ذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا كانت مرتفعةً، فقد بلغ المتوسط الحسابي لها (3.70) وبانحراف معياري مقداره (0.55)، كما يتبين من الجدول (2) أن فقرات استبانة معيقات التعليم عن بعد لدى الطلبة ذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا جاءت بدرجة مرتفعة ومتوسطة، وجاءت الفقرة رقم (6) "ضعف قدرات الطلبة المعاقين في التعامل مع الوسائل التكنولوجية" بالدرجة الأولى وبمتوسط حسابي مقداره (4.51) وبانحراف معياري مقداره (0.56) وبدرجة مرتفعة، تليها الفقرة رقم (17) "صعوبة تقييم نتائج التعليم عن بُعد" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي مقداره (4.35) وبانحراف معياري مقداره (0.70). في حين جاءت الفقرة رقم (5) "الضجر وصعوبة التكيف مع التعليم عن بُعد" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.14) وبانحراف معياري مقداره (0.53).

وتعزى هذه النتيجة إلى أن الإجراءات التي اتبعها الأردن خلال جائحة كورونا كالحظر الكلي والجزئي جعل الطلبة ذوي الإعاقة ينتقلون بشكل مفاجيء إلى شكل من أشكال التعليم دون أن يكون لهم خبرات سابقة بهذا الشكل من أشكال التعليم، كما أن معلميهم لا يمتلكون الكفايات اللازمة لإدارة التعليم عن بُعد.

كما تعزى هذه النتيجة إلى ضعف قدرات الطلبة المعاقين في التعامل مع الوسائل التكنولوجية، إذ أن التعليم الوجاهي لا يعتمد بشكل أساسي على توظيف الوسائل التكنولوجية مثل التعليم عن بُعد، إضافى إلى ذلك فإن عدم وجود مساعدة فنية الطلبة ذوي الإعاقة عند مواجهة أي مشكلة تقنية خلال فترات الحظر يعيق مصدر التعليم الوحيد أمامهم خلال فترات الحظر.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة ذوي الإعاقة شعروا بقلة التفاعل بين زملائهم خلال التعليم عن بُعد، فالشعور بالوحدة وعدم مشاركة الآخرين في الأنشطة يقلل من الدافعية للتعلم، كما أن ازدياد اعتمادهم على الوالدين والأخوة خلال التعليم عن بعد لعدم وجود معلمة تساند تعليمهم خلال جائحة كورونا تسبب في تفاوت تعليمهم نتيجة لعدم تفرّغ الوالدين لتعليمهم.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى الاستجابة المتأخرة لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة، لذلك تم عرض المحتوى التعليمي بسرعة، والتركيز على العموميات دون تبسيط المحتوى لإنهاء المقررات الدراسية في زمن محدد، كما أن مراعاة توافر النت، ومحدودية حجم الأفلام المحملة على وسائل التواصل قلل زمن الحصة في التعليم عن بُعد، ولم يسمح بتنوع الأنشطة والفعاليات التعليمية، إضافة إلى ذلك كان التعليم عن بُعد في بداياته يركز على إنهاء المقررات الأمر الذي تسبب بعدم وجود حصص مساعدة في التعليم عن بعد كما في التعليم الوجاهي.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى صعوبة تقييم نتائج التعليم عن بُعد لدى الطلبة ذوي الإعاقة، وتدني مستوى التغذية الراجعة خلال التعليم عن بعد عدم القدرة على طرح أي سؤال أو استفسار للمعلم أثناء التعلم عن بعد أدى إلى عدم القدرة على معرفة مستوى التقدم والتطور في المعرفة.

وتتشابه نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة ميكوتاجيوسكا و ميكوتاجيوسكا (Mikotajewska & Mikotajewska, 2018)، ودراسة ليرسيلب وليرسيلب (Lersilp & Lersilp, 2019) التي كشفت ان التعليم عن بعد واستخدام الوسائل التكنولوجية والاتصالات لدى الطلبة ذوي الإعاقة يواجه صعوبات وتحديات تعيق تعلمهم.

وتختلف نتائج هذا السؤال من نتائج دراسة ناوموفا وفيتوفتوفا وميتيوكوف وزولفوقرازادي (Naumova, Vytovtova, Mitiukov, & Zulfugarzade, 2017)، ودراسة جوليز وولدمان –ليف وبسويرا ت وتوغليا (Golisz, Waldman–Levi, Pswierat & Toglia, 2018) التي اظهرت فاعلية التعليم عن بعد واستخدام الوسائل التكنولوجية والاتصالات لدى الطلبة ذوي الإعاقة يزيد من مستوى تعلمهم.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث: الذي نص على: "هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمعيقات التعليم عن بُعد لدى الطلبة ذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا في الأردن تعزى لمتغيري الجنس ونوع الإعاقة؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء ما يلي:

أ. الجنس: تم إجراء اختبار (T–test) للعينات المستقلة للكشف عن أثر الجنس عن الفروق في المتوسطات الحسابية على استبانة معيقات التعليم عن بعد لدى الطلبة ذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا كما في الجدول (3)

جدول (3) نتائج اختبار (T–test) للعينات المستقلة للكشف عن أثر الجنس في الفروق في المتوسطات الحسابية على استبانة معيقات التعليم عن بعد لدى الطلبة ذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا

المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	Df	Sig
الجنس	ذكر	34	3.36	0.45	2.162	61	0.035
	أنثى	29	3.86	0.61			

يتبين من الجدول (3) أن قيمة (t) قد بلغت (2.162) بمستوى دلالة (.0350) وهي قيمة دالة إحصائياً، مما يعني أنه توجد فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة تعزى للجنس، لصالح الإناث.

وتعزى هذه النتائج إلى أن الطالبات ذوات الإعاقة كم اكثر اهتماماً بالتعليم عن بُعد، وكن أكثر التزاماً بأداء الوظائف الموكلة إليهن، وأكثر قدرة على الاستجابة المرنة مع وسائل التكنولوجيا والتواصل الاجتماعي، وكن أكثر قدرة على توجيه وسائل التواصل وتوظيف الهواتف الذكية في التعليم.

كما تعزى هذه النتيجة إلى أن الإناث أكثر ارتباطاً عاطفياً بالمعلمات وبزميلاتهن من الذكور، فخلال الحظر لم يفقدن التواصل، كما أن المعلمات كن اكثر جدية واهتماماً من المعلمين في المحافظة على استمرارية التعليم عن بُعد.

ب. نوع الإعاقة: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على استبانة معيقات التعليم عن بُعد لذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا وفقاً لنوع الإعاقة كما في الجدول، وكانت النتائج كما في الجدول (4).

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على استبانة معيقات التعليم عن بُعد لذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا وفقاً لنوع الإعاقة

الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإعاقة الحركية	25	3.51	0.44
الإعاقة السمعية	20	3.70	0.47
الإعاقة البصرية	18	3.96	0.67
الكلي	63	3.70	0.55

يتبين من الجدول (4) وجود فروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على استبانة معيقات التعليم عن بُعد لذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا وفقاً لمتغير نوع الإعاقة، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق؛ تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA) كما في الجدول (5)

الجدول (5) تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للكشف عن أثر نوع الإعاقة في الفروق في المتوسطات الحسابية على استبانة معيقات التعليم عن بُعد لذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا

الفروق	**مجموع المربعات**	**df**	**متوسط المربعات**	**F**	**Sig**
بين المجموعات	2.137	2	1.068	3.906	0.025
داخل المجموعات	16.410	60	0.274		
الكلي	18.547	62			

يتبين من الجدول (5) أن قيمة (f) قد بلغت (3.906) بدلالة مقدارها (0.025) وهي قيمة دالة إحصائياً، مما يعني وجود فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة على استبانة معيقات التعليم عن بُعد لذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا تعزى لنوع الإعاقة. وللكشف عن اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفية (Scheffe) كما في الجدول (6).

جدول (6) اختبار شيفية للكشف عن اتجاه الفروق في استجابات أفراد الدراسة على استبانة معيقات التعليم عن بُعد لذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا

فشة المتغير	إعاقة حركية	إعاقة سمعية	إعاقة بصرية
إعاقة حركية	--	0.19	0.42
إعاقة سمعية	0.19-	--	0.26
إعاقة بصرية	0.42-	0.26-	--

يتبين من الجدول (6) أن الفروق في استجابات أفراد الدراسة على استبانة معيقات التعليم عن بُعد لذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا كانت تتجه لصالح الطلبة من فئة الإعاقة البصرية مقارنة بالطلبة ذوي الإعاقة الحركية والسمعية.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة ذوي الإعاقة الحركية يستطيعوا أن يكيفوا أنفسهم مع التعليم عن بعد بمرونة أكثر من الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، فالطلبة ذوي الإعاقة الحركية قادرين على توظيف حواس مختلفة خلال التعليم عن بُعد كالبصر والسمع.

كما تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة ذوي الإعاقة السمعية يستطيعوا أن يكيفوا أنفسهم مع التعليم عن بعد بمرونة أكثر من الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، فالطلبة ذوي الإعاقة السمعية قادرين على توظيف حاسة البصر، وقراءة حركة الشفاة كلما سنحت لهم الفرصة لذلك، إضافة إلى أن المعينات السمعية لديهم تزيد من فرصة توظيف حاسة السمع في التعليم عن بُعد.

وتعزى هذه النتيجة إلى اعتماد التعليم عن بعد بشكل أساسي على على وسائل التواصل والأفلام، وهي وسائل تتطلب توظيف حاستي السمع والبصر، والطلبة ذوي الإعاقة البصرية لن يعتمدوا في تعليمهم إلا على حاسة السمع فقط، طالما لم تتوفر لديهم صحائف مكتوبة بطريقة بريل، وصحائف يتم تكبير الخط فيها لمراعاة الضعف البصري لديهم، وهو ما حدث خلال جائحة كورونا.

التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن التوصية بما يلي:

- توفير التسهيلات البيئية والبنية التحتية لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة خلال التعليم عن بُعد
- وضع الخطط العلاجية لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة لما بعد كورونا؛ لتقليص الفجوة التعليمية التي سببتها جائحة كورونا.
- العمل على تلافي الآثار السلبية للتعليم عن بُعد عند انتهاء جائحة كورونا.
- استخدام البرامج التعويضية للغة برايل أو من استخدام وسائل خاصة كاستخدام كمامة شفافة في حال استمر التعليم عن بُعد.
- الاستعانة بنظام التعليم المدمج (الهجين) لحين انتهاء أزمة كورونا.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أحمد، طارق (2020). تأثير جائحة كورونا على الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. https://www.researchgate.net/publication/344888778

جروان، فتحي والعمايرة، موسى (2013). الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

سنبلة، وفاء(2017). واقع التعليم عن بعد لدى الطلبة العاديين والمعاقين في المدارس الثانوية في عدن، المجلة العالمية للعلوم التربوية والنفسية، 3(1)،85-112.

صالح، أحمد (2013). المعوقات التي تواجه مؤسسات المجتمع المدني في تعزيز ثقافة حقوق الإنسان من وجهة نظر المديرين في محافظ اتغزة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، 28(10): 2341-2373.

العجمي، معدي والدوخي، فوزي. (2015). مدى توظيف معلمي التربية الخاصة لتطبيقات التعليم الإلكتروني في فصول التربية الخاصة: دراسة وصفية للواقع والطموح، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 4(5): 553-587.

الفوزان، محمد والرقاص، خالد. (2009). أسس التربية الخاصة. السعودية، الرياض: العبيكان للنشر.

مرزوق، سماح(2010). تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة، عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مصطفى، محمد (2019). واقع استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة القابلة للتعلم من وجهة نظر معلميهم في فلسطين. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

المقطري، ياسين (2017). واقع استخدام معلمات مدارس الدمج للتقنيات المساعدة مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في بعض المدارس الحكومية بالتعليم الأساسي في الإمارات . مجلة العلوم التربوية، 2(1): 33-68.

النوايسة، أديب (2014). المستحدثات التكنولوجية المساعدة لتعليم ذوي الإعاقة. عمان :دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

طه، راضي .(2014). الدمج التربوي ومشكلات تعليم الأطفال المعاقين سمعيًا في مدارس التعليم العام. القاهرة :دار الفكر العربي.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

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), em 0060. https://doi.org/10.29333/pr/7937 Retrieved, 27/5/2020.

El-Zraigat, I., & Alshammari, M. (2020). The Psychological and Social Effects of COVID-19 Outbreak on Persons with Disabilities. Canadian Social Science, 16(6): 6-13.

Ferreiman. J. (2014). 10 Benefits of Using Elearning. LearnDash. https://www.learndash.com/10-benefits-of-using-elearning/

Golisz, K. & Waldman-Levi, a. & Pswierat, r. & Toglia, j. (2018). Adults with intellectual disabilities: Case studies using everyday technology to support daily living skills. British Journal of Occupational Therapy 1-11. journals.sagepub.com/home/bjot

Gould, K. (2020). Study Shows How COVID-I9 lmpacts College Students with Special Needs. Available at: https://news.uark.edu/articles/54183/study-shows-how-covid-19-impacts-college-students-with-special-needs

Hetsevich. I. (2017). Advantages and Disadvantages of E-Learning Technologies for Students. joomlalms. https://www.joomlalms.com/blog/guest-posts/elearning-advantages-disadvantages.html

Koumi, J (2006). Designing Educational Video and Multimedia for Open and Distance Learning. Routledge, England.

Lersilp, T., & Lersilp, S. (2019). Use of Information Technology for Communication and Learning in Secondary School Students with a Hearing Disability. Education Sciences, 9(1), 57.

Massengale, L. R., & Vasquez III, E. (2016). Assessing Accessibility: How Accessible Are Online Courses for Students with Disabilities? Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 16(1), 69-79.

Mikotajewska, E. & Mikołajewska, D. (2018). E-learning in the Education of Pupil with mobile Disabilities. Adv-Clin- Med, 20(1): 103–109.

Naumova, T. A., Vytovtova, N. I., Mitiukov, N. W., & Zulfugarzade, T. E. (2017). Model of Distant Learning Educational Methods for the Students with Disabilities. European Journal of Contemporary Education, 6(3), 565-573.

Richardson, J. T. (2016). Face-to-Face versus Online Tutorial Support in Distance Education: Preference, Performance, and Pass Rates in Students with Disabilities. Journal of Postsecondary Education and Disability, 29(1), 83-90.

Rodrigo, C. R., Tabuenca, B. T., Rodrigo, C., & Tabuenca, B. (2020). Learning ecologies in online students with dis abilities. Comunicar. Media Education Research Journal, 28(1).

Sama, B., Kaur, K., Thind, K., Verma, M, & Singh, D. (2021) mplications of COVID-19-induced nationwide lockdown on children's behaviour in Punjab, Child: Care, Health & Development. Jan2021, Vol. 47 Issue 1, p128-135. 8p. 2 Diagrams, 4 Charts.

Saykili, A. (2018). Distance Education: Definitions, Generations, Key Concepts and Future Directions. International Journal of Contemporary Educational Research, 5(1), 2-17.

Supratiwi, M., Yusuf, M., & Anggarani, F. (2021). Mapping the Challenges in Distance Learning for Students with Disabilities during Covid-19 Pandemic: Survey of Special Education Teachers. International Journal of Pedagogy and Teacher Education – 5(1): 11-18.

UNESCO. Distance Learning Solutions. 2020. Available online: https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions (accessedon7September2020

Whitley, J. (2020). Coronavirus: Distance learning poses challenges for some families of children with disabilities, at https://theconversation.com/coronavirus-distance-learning-poses-challenges-for-some-families-of-children-with-disabilities-136696