﴿ بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ ﴾

كلية التربية

المجلة التربوية

***

أثر التعليم الإلكتروني على تنمية المهارات التدريسية لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت

بحث في التربية

تخصص(تكنولوجيا التعليم)

إعداد

د/ حامد سعيد الجبر
أستاذ مشارك قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية الأساسية-دولة الكويت

د/ طارق عبيد المسعود
أستاذ مساعد قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية الأساسية-دولة الكويت

د/ عايدة عبدالكريم العيدان
أستاذ مشارك قسم تكنولوجيا التعليم
كلية التربية الأساسية-دولة الكويت

المجلة التربوية. العدد التاسع والخمسون. مارس ٢٠١٩م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

ملخص البحث:

استهدف البحث الحالي معرفة أثر التعليم الإلكتروني على تنمية المهارات التدريسية لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت، وقد اتبع البحث المنهج شبه التجريبي بهدف قياس المهارات التدريسية لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت، ومعرفة الفروق بين الذكور والإناث في هذه المهارات، وبعد تطبيق أدوات البحث، أشارت النتائج إلى فاعلية التعليم الإلكتروني في تنمية المهارات التدريسية لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب وطالبات كلية التربية الأساسية في دولة الكويت فيما يتعلق بالمهارات التدريسية.

مقدمة:

شهد العالم في السنوات الأخيرة جملة من التحديات ذات أبعاد سياسية واقتصادية وتربوية وثقافية، وشكّلت تلك التحديات بأبعادها المختلفة منطلقا لدعوات عديدة بضرورة إصلاح النظام التعليمي بجميع مدخلاته وعملياته ومخرجاته، وخصوصا في ضوء عجز النظام التعليمي الحالي عن مواجهة التحديات التي أفرزتها تحول العالم من مجتمع صناعي إلى مجتمع معرفي؛ لهذا تتسابق كثير من الدول لإصلاح نظمها التربوية؛ بهدف إعداد مواطنيها لهذا المجتمع الجديد، ولمواجهة تلك التحديات والتحولات لا بد من التحرر من تقليدية التربية، والذي أصبح اليوم أمرا ضروريا، وذلك بالانفتاح على تقنيات العصر التي فرضت نفسها على مجتمعاتنا العربية، وعلى بيئتنا التعليمية التعلمية، فلم يعد الهادف يقتصر فقط على اكتساب الطالب المعارف والحقائق، بل تعداه إلى تنمية مهاراته وقدراته وبناء شخصيته؛ ليكون قادرا على التفاعل مع متغيرات العصر، ومن ثم ينعكس ذلك إيجابيا على المجتمع فيصبح قادرا على توليد المعرفة وإنتاجها ونشرها، وتضييق الفجوة المعرفية الكبيرة بيننا وبين الدول التي وصلت إلى مرحلة مجتمع المعرفة(حسين المطيري، ٢٠١٣: ١٣).

فقد شهد العصر الذي نعيشه تطورا في كافة مجالات الحياة، وأبرزها التطور التقني بالاتصالات والإنترنت، وبفضل التطور في تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات أصبح الإنسان يعيش ضمن منظومة كونية يؤثر بالآخرين ويتأثر منهم في القيم والمعارف والمهارات التقنية،

ويشارك بالمعلومات ويتبادل مع الآخر في المعرفة والاتصال(شوقي الزهراني، ٢٠١٧: ١١٣).

وتمر العملية التعليمية والتربوية بتحديات غير مسبوقة تتمثل في ثورة تقنية المعلومات والاتصالات، والانفجار المعرفي ومجتمع المعرفة، ومهارات القرن الحادي والعشرين، والتنافسية الاقتصادية، سعت معها كافة الدول والمؤسسات التعليمية لإصلاح أنظمتها التعليمية والتربوية للاستجابة لهذه التحديات والتكيف مع هذه المستجدات، كما أظهرت الحاجة المستمرة للتغيير والتجديد في أساليب العمل وفي مهارات وكفايات العاملين فيها(عبد الله الشهري، ٢٠١٧: ٦٧).

فلم تعد المؤسسات التعليمية هي البيئة التعليمية الوحيدة لتقديم خدمات التعليم؛ مما دعا التربويين للبحث باستمرار عن أفضل الطرق والوسائل لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية لجذب اهتمام المتعلمين وحثهم على تبادل الآراء والخبرات، ويعدّ التعلم الإلكتروني من أساليب التعلم التي تجعل المتعلمين محور عملية التعلم، حيث يتعاون المتعلمون للحصول على المعلومات وتبادلها وطرح الأفكار لحل المشكلات دون الالتزام بمكان معين أو زمن محدد لاستقبال عملية التعلم(أدوارد الحمداني، ٢٠٠٦: ٤٧).

ومن المسلّم به أنّ التعليم والتدريب هما المدخلان الرئيسان لبناء وتنمية القدرات البشرية والمهنية؛ لذا ينبغي على الباحثين والعاملين في مجال المناهج والتدريس وتكنولوجيا التعليم البحث عن نماذج واستراتيجيات تدريس بديلة، تسمح بتطوير طرق اكتساب المهارات وأدائها(حمدي أحمد، ٢٠١٣: ٢٧٦).

كما أصبح لزاما على كل المعنيين بأمر العملية التعليمية، بل على كل من يعنيه مستقبل بلده أن يبحث عن الوسائل المثلى للارتقاء بالعملية التعليمية إذا اتفقنا على أن التعليم يعد أهم الركائز التي ترتكن إليها الأمة في مسيرتها نحو التقدم، ومما لا شك فيه أن التعليم الافتراضي هو أحد البدائل التي صارت تفرض نفسها في عالم تحكمه التقانة(مهدي القصاص، ٢٠١٠: ٨).

إذن لا بد من إعداد متعلمين لديهم مهارات وخبرات تمكنهم من التعامل مع معطيات العصر وتحدياته، بالإضافة إلى ضرورة توظيف المستحدثات التكنولوجية واستثمار إمكاناتها في مجال التعليم بما يحقق هذه التوجهات، إن الأمر يتطلب تعرف أهم ملامح تكنولوجيا

التعليم وما يتضمنه من وسائط تعليمية إلكترونية مختلفة، والتي تتطلب التعرف إلى إمكانية استخدامها في المؤسسات التعليمية؛ بما يحقق التوجهات المتعلقة بإعداد أفراد قادرين على التعامل مع متغيرات العصر(محمد محمود ويحيى الظاهري، ٢٠١٠: ١).

وقد ظهرت في الآونة الأخيرة أساليب ونماذج تعليمية جديدة لمواجهة تلك التحديات على المستوى العالمي، لعلّ من أبرزها أسلوب التعليم الإلكتروني، والذي يعدّ من الوسائل الإيجابية التي تساعد المتعلم على التفاعل المستمر، من خلال توفيره لبيئة تفاعلية تسمح للطالب بالدراسة في الوقت والمكان الذي يفضله وعمل مقابلات ومناقشات حية على الشبكة، وتوفير معلومات حديثة وبرامج محاكاة وصور متحركة وفعاليات وتمارين تفاعلية وتطبيقات عملية تنسجم مع احتياجات الطلاب؛ مما يسهم في زيادة الثقة بالنفس لدى المتعلم الذي يعدّ محورا للعملية التعليمية(مجدي إبراهيم ورضا الحسيني، ٢٠١٥: ٢٣٩).

ويعد التعليم الإلكتروني من أهم أنماط التعلم الحديثة، وذلك لدوره الفعال في تخفيف حدة المشكلات التعليمية، ومنها التغلب على مشكلة الطلب المتزايد على التعليم وازدحام الفصول الدراسية، وتدعيم مبادئ التعلم الفردي والتعلم الذاتي، بالإضافة إلى تحسين جودة مدخلات العملية التعليمية، وزيادة كفاءة كل من المؤسسات التعليمية والتلاميذ، وأن تطبيق التعلم الإلكتروني يجب أن يتفق مع الأهداف الحقيقية للعملية التعليمية(حسن شحاتة، ٢٠١٥: ١٠٠).

وأصبح التعليم الإلكتروني ظاهرة واسعة الانتشار ومهمة في التسعينيات، ولها أشكال مختلفة، مثل: التعلم الافتراضي، والتعلم عبر الإنترنت، والتعلم عن بعد، ويتضمن عناصر مختلفة، مثل: الكتاب الإلكتروني، والمكتبة الإلكترونية، والاختبار الإلكتروني، والفصول الدراسية الإلكترونية. (John W.Collins& Nanacy Patricia, 2011: 158)

كما أصبح التعليم الإلكتروني عاملا مؤثرا في واقعنا، حيث تستخدم المؤسسات التعليمية التقليدية(المدارس والجامعات) طرائقه لإعداد الطلاب للتكيف مع متطلبات المجتمع، وتستخدمه المنظمات كخطط استراتيجية قوية لرفع رأس مالها الفكري بشكل أفضل وخلق مهارات جديدة وزيادة الأداء لدى موظفيها(أحمد يوسف،٢٠١٥: ١٠١).

ويسهم التعليم الإلكتروني في تنمية الفكر وإثراء عملية التعلم، كما يتيح للطلبة إمكانية الاستمرارية في الوصول إلى المناهج والمواد التعليمية، فهذه الميزة تجعل المتعلم في حالة

استقرار، ذلك أن بإمكانه الحصول على المعلومة التي يريدها في الوقت الذي يناسبه، حيث يدعم التعلم الإلكتروني مبدأ التعلم الذاتي والتعلم المستمر مدى الحياة(محمد الحوامدة، ٢٠١١: ٨٠٧-٨٠٨).

ويعد أسلوب التعليم الإلكتروني من الأساليب الحديثة في القرن الحالي الذي يسهم في زيادة فاعلية المتعلمين، ويمكن المتعلمين من تحمل مسؤولية أكبر، حيث يصبح المتعلم أكثر قدرة على الاكتشاف والتحليل والتركيب واكتساب مهارات تعلم عالية المستوى(سهى علي، ٢٠١١: ٢٤٥).

إن تقنية المعلومات ممثلة في الحاسب الآلي والإنترنت، وما يلحق بهما من وسائط متعددة، من أنجح الوسائل لتوفير بيئة تعليمية ثرية، وإن الاتصال عبر الإنترنت ينمي بعض المهارات لدى المستخدم، بالإضافة إلى ما يمتاز به من قدرة على الربط بين الأشخاص، عبر مسافات هائلة وبين مصادر معلوماتية متباينة(عبد الله الموسى، وأحمد المبارك، ٢٠٠٥: ١١١).

ولا يستلزم هذا النوع من التعلم وجود مباني دراسية أو صفوف دراسية، بل يلغي جميع المكونات المادية للتعليم، ولكي نوضح الصورة الحقيقة له نرى أنه ذلك النوع من التعلم الإلكتروني بوسائله ونتائجه، يرتبط بالوسائل الإلكترونية وشبكات المعلومات والاتصالات، وأشهرها شبكة المعلومات الدولية(إنترنت) التي أصبحت وسيطا فاعلا للتعلم الإلكتروني(جمعة حسن، ٢٠١٠: ١٩٧-١٩٨).

وبما أن التعلم الإلكتروني غزا المدارس والجامعات وبيوت الطلبة أصبح لزاما على معلم المستقبل أن يكون على قدر من الوعي بمفهوم التعليم الإلكتروني ويمتلك المهارات اللازمة لإدارة الموقف التعليمي والمهارات الخاصة بتكنولوجيا الحاسوب والإنترنت(أروى وضاح، ٢٠٠٩: ٣).

وتسعى الجامعات كذلك كواحدة من أهم منظومات التعليم في الدول إلى حث أعضاء هيئة التدريس بها إلى توظيف واستثمار الإمكانات التي تضمها بيئات التعلم الإلكتروني، ومن ضمنها الشبكات الاجتماعية وتطبيق الإستراتيجيات الحديثة في التعلم خلال تلك البيئات في محاولة لتنمية المتعلمين من مختلف الجوانب، ومساعدتهم على تكوين اتجاه إيجابي نحو

التعلم الذاتي والمستمر انطلاقا من أن عملتي التعليم والتعلم لا تحدثان فقط داخل أسوار المؤسسة التعليمية، بل إنهما عمليتان متطورتان عمليا(أمل الموزان، ٢٠١٦: ٢٦).

من هنا فإن البحث الحالي يحاول أن يدرس أثر التعليم الإلكتروني على تنمية المهارات التدريسية لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت؛ وذلك لما للتعليم الإلكتروني من أهمية كبيرة في هذا الخصوص، وهذا ما أكدته العديد من المؤتمرات.

فقد أوصى المؤتمر الدولي الأول لمركز التعليم الإلكتروني الذي عقد في البحرين خلال الفترة من١٧-١٩ إبريل لعام ٢٠٠٦ ضرورة الاستفادة من التعليم الإلكتروني في تحويل بعض المناهج الدراسية المقررة في المدارس والكليات والجامعات من صورتها التقليدية إلى مناهج إلكترونية بناء على خطط تربوية تفاعلية وسياسات مدروسة وموجهة، وتأهيل الأساتذة وأعضاء الهيئة التدريسية في المؤسسات التعليمية المختلفة للدخول في عصر التعليم الإلكتروني من خلال برامج تدريبية مكثفة ومعدة لهذا الغرض وربط المكتبات والجامعات التقليدية بالمكتبات الإلكترونية لخدمة الطلبة والمدرسين(سهى علي، ٢٠١١: ٢٤٦-٢٤٧).

وقد عقد في الرياض المؤتمر الدولي الأول للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد٢٠٠٩، وأوصى بضرورة التعليم الإلكتروني وأهمية وضع خطط التعليم الإلكتروني(سهى علي، ٢٠١١: ٢٤٦).

تحديد المشكلة:

تتمثل مشكلة البحث في ضعف المهارات التدريسية لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت؛ وسيحاول الباحث التصدي للمشكلة وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما المهارات التدريسية المناسبة لطلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت؟

٢- ما المهارات التدريسية المتوافرة لطلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت؟

٣- ما الفروق في المهارات التدريسية بين طلبة كلية التربية الأساسية تبعا لمتغير الجنس؟

٤- ما أثر التعليم الإلكتروني على تنمية المهارات التدريسية لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- تحديد المهارات التدريسية المناسبة لطلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت.

٢- تحديد المهارات التدريسية المتوافرة لطلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت.

٣- معرفة الفروق في درجة توافر المهارات التدريسية لطلبة كلية التربية الأساسية تبعا لمتغير الجنس.

٤- تعرف أثر التعليم الإلكتروني على تنمية المهارات التدريسية لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت.

أهمية البحث:

يمكن الاستفادة من هذا البحث فيما يلي:

١- من الممكن أن يسهم البحث في تزويد طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت بالثقافة التكنولوجية؛ ليكونوا قادرين على التعامل مع المتغيرات والتحديات العالمية.

٢- يسهم البحث في تزويد المشرف التربوي ببعض المهارات التدريسية التي من الضروري توافرها لدى طلبة كليات التربية.

٣- أهمية استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي، والمزايا التي يحققها في تطوير التعليم الجامعي، وخاصة الخبرة الأكاديمية والتربوية التي يكسبها للطلبة الجامعيين.

٤- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس مقرراتهم؛ لما له من فاعلية كبيرة في الوصول إلى الأهداف التعليمية المنشودة.

حدود البحث:

- **حدود زمانية: تم تطبيق أدوات البحث على طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت للعام الدراسي ٢٠١٦م/ ٢٠١٧م.**
- **حدود مكانية: تم اختيار مجموعتين تجريبيتين، الأولى ذكور، والثانية إناث، وتطبيق البحث في كلية التربية الأساسية في دولة الكويت.**

مصطلحات البحث:

التعليم الإلكتروني:

التعليم الإلكتروني هو نظام تعليمي يتم فيه استخدام الوسائط الإلكترونية مثل: تلفزيون الكابل، والإنترنت، والحاسوب؛ بهدف التعلم البشري، أو تعليم البشر(John W.Collins& Nanacy Patricia, 2011: 158)

وهو تعلم يستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتسهيل الوصول إلى مصادر التعلم والخدمات، وإحداث التعاون والتبادل بين المتعلم والمعلم، أو بين المتعلمين بعضهم البعض، ويسهم في تحسين نوعية التعليم(سالم العنزي ومحمود خلف الله، ٢٠١٦: ٦).

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه التعلم الذي يتم فيه استخدام الوسائط الإلكترونية؛ بهدف تنمية المهارات التدريسية لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت.

المهارات التدريسية:

مهارات التدريس: مجموعة السلوكيات التدريسية الفعالة التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي داخل غرفة الصف أو خارجها، في شكل تحركات لفظية أو غير لفظية، تتميز بعناصر السرعة والدقة في الأداء، وتيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها المعرفية والمهارية والوجدانية(محمد السيد، ٢٠٠٠: ١٦٠).

وهي أنماط السلوك التي يمارسها المدرس عند تخطيطه وتنفيذه للدرس وفي تقويم تلاميذه(هنيدة الليد، ٢٠١٧: ١٢٥).

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: مجموعة السلوكيات التدريسية التي يقوم بها طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت، والتي تتمثل في: مهارات التخطيط للتدريس، ومهارات تنفيذ التدريس، ومهارات تقويم التلاميذ، وتتحدد بالدرجة التي يحصل عليها طلبة كلية التربية الأساسية على المقياس الذي أعد في هذا البحث لهذا الغرض.

منهج البحث:

اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي لجمع البيانات الخاصة بموضوع البحث، كما اتبع المنهج شبه التجريبي بهدف قياس المهارات التدريسية لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت.

إجراءات تنفيذ البحث:

للإجابة عن السؤال الأول، والذي نصه: ما المهارات التدريسية المناسبة لطلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت؟

قام الباحث بما يلي:

- **إعداد إطار نظري من الدراسات السابقة ذات الصلة، ومن البحث في أدبيات المهارات التدريسية.**
- **إعداد قائمة بالمهارات التدريسية المناسبة لطلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت، وذلك في صورتها الأولية.**
- **عرض القائمة على السادة المحكمين المتخصصين في تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس؛ للتأكد من صدقها في قياس ما وضعت لقياسه، ثم تعديلها في ضوء آرائهم، ووضعها في صورتها النهائية.**

وللإجابة عن السؤال الثاني، والذي نصه: ما المهارات التدريسية المتوافرة لطلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت؟

قام الباحث بما يلي:

- **إعداد بطاقة ملاحظة للمهارات التدريسية، وذلك في ضوء القائمة التي تم التوصل إليها في الإجابة عن السؤال الأول.**
- **تطبيق بطاقة الملاحظة تطبيقا قبليا على مجموعتي البحث التجريبيتين؛ بهدف معرفة مدى توافر المهارات التدريسية لديهم.**

وللإجابة عن السؤال الثالث، والذي نصه: ما الفروق في المهارات التدريسية بين طلبة كلية التربية الأساسية تبعا لمتغير الجنس؟

- **تطبيق بطاقة الملاحظة تطبيقا قبليا على مجموعتي البحث التجريبيتين.**
- **استخدام اختبار "ت" test لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين على مقياس المهارات التدريسية.**

وللإجابة عن السؤال الرابع، والذي نصه: ما أثر التعليم الإلكتروني على تنمية المهارات التدريسية لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت؟

- **تدريس المجموعتين التجريبيتين من خلال التعليم الإلكتروني.**

- **تطبيق بطاقة الملاحظة تطبيقا بعديا على مجموعتي البحث التجريبيتين؛ بهدف معرفة الفروق بين المجموعتين في المهارات التدريسية.**
- **استخدام اختبار "ت" test لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين على مقياس المهارات التدريسية.**
- **تحليل البيانات وتفسيرها واستخلاص النتائج وتقديم التوصيات والمقترحات.**

أولا: الإطار النظري:

أ - التعليم الإلكتروني:

المفهوم:

تتعدد التعريفات التي تناولت التعليم الإلكتروني، وسيتم عرض بعض منها؛ للوصول إلى تعريف واف للتعليم الإلكتروني.

يتضمن التعليم الإلكتروني جميع الأنشطة التعليمية التي يتم تنفيذها من قبل أفراد أو مجموعات تعمل عبر الإنترنت أو دون اتصال، وبشكل متزامن أو غير متزامن عبر الشبكة أو أجهزة الكمبيوتر المستقلة والأجهزة الإلكترونية الأخرى(Som Naidu, 2006: 11).

وهو تقديم البرامج التدريبية والتعليمية عبر وسائط إلكترونية متنوعة تشمل الأقراص وشبكة الإنترنت بأسلوب متزامن أو غير متزامن وباعتماد مبدأ التعلم الذاتي(فياض عبد الله ورجاء كاظم وحيد عبود، ٢٠٠٩: ٥).

ويعرف التعليم الإلكتروني بأنه طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ومكتبات إلكترونية، وإنترنت سواء أكان عن بعد أو في فصل دراسي، وهو يهدف إلى استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة إلى المتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة ممكنة(أماني الجمل، ٢٠١٠: ٢١).

وهو ذلك النوع من التعلم الذي يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية في الاتصال بين المعلمين والمتعلمين، وبين المتعلمين والمؤسسة التعليمية برمتها(جمعة حسن، ٢٠١٠: ١٨٢).

إنه مصطلح واسع يشمل العديد من أساليب التدريس وأنواع التقنيات والممارسات الإدارية (Jennifer Olson et al,2011: 7).

وهو استخدام تكنولوجيا الحاسب الآلي والإنترنت لتوصيل مجموعة من الحلول لتمكين التعلم وتحسين الأداء(Fao, 2011: 3)، إذ إن كل أشكال التعليم الإلكتروني توفر فرصة التعلم للأفراد Joi L. Moore, Camille Dickson-Deane, Krista Galyen, (2014: 130).

وهو نظام تعليمي يستخدم تقنيات المعلومات وشبكات الحاسوب في تدعيم وتوسيع نطاق العملية التعليمية من خلال مجموعة من الوسائل، منها: أجهزة الحاسوب، الإنترنت والبرامج الإلكترونية المعدّة إما من قبل المختصين في الوزارة أو الشركات(عبد الرحمن الشريف، ٢٠١٢: ١٢٣).

وهو نظام تعليمي يستخدم تقنيات المعلومات وشبكات الحاسوب في تدعيم وتوسيع العملية التعليمية من خلال مجموعة من الوسائل منها الإنترنت(خديجة منصور، ٢٠١٢: ٥٧٧).
وهو تفاعلات تزامنية أو غير تزامنية بوساطة تقنية الإنترنت وتطبيقاتها في الشبكة العنكبوتية(نضال عبد الغفور، ٢٠١٢: ٦٨).

وهو أداة تعليمية تمكنك من التعلم في أي مكان وفي أي وقت Epighnosis LLC, (2014: 5).

ويعرف بأنه: استخدام شبكة الإنترنت كوسيلة تعليمية تقدم من خلالها الدروس باستخدام واحدة أو أكثر من آليات التعليم: الويب، البريد الإلكتروني، منتدى النقاش، المدونة المعرفية، الحوار المباشر، بحيث يكون فيه المتعلم نشطا وإيجابيا في المواقف التعليمية(حسن شحاتة، ٢٠١٥: ٩٩).

مما سبق يمكن القول: إن التعليم الإلكتروني هو التعليم الذي يقوم على استخدام الوسائل الإلكترونية بهدف إيصال المعلومة إلى المتعلم بطريقة سهلة وسلسة.

الأهداف:

يحقق التعلم الإلكتروني عددا من الأهداف التي يمكن إجمالها في النقاط التالية: تشجيع التواصل بين عناصر منظومة العملية التعليمية، كالتواصل بين كل من المعلم والتلاميذ، والتلاميذ بعضهم ببعض، والتواصل بين أولياء الأمور والمؤسسة التعليمية، ونمذجة التعليم وتقديمه في صورة معيارية، فالدروس تقدم في صورة نموذجية، والممارسات التعليمية المتميزة يمكن إعادة تكرارها، والاستفادة المثلى من تقنيات الصوت والصورة، وما يتصل بها

من وسائط إلكترونية، وخلق بيئة تعليمية تفاعلية من خلال تقنيات إلكترونية جديدة والتنوع في مصادر المعلومات والخبرة، وإكساب المعلمين المهارات التقنية لاستخدام التقنيات التعليمية الحديثة، وتطوير دور المعلم في العملية التعليمية حتى يتواكب مع التطورات العلمية والتكنولوجية المستمرة والمتلاحقة، وتوسيع دائرة اتصالات التلميذ من خلال شبكات الاتصالات العالمية والمحلية، وعدم الاقتصار على المعلم كمصدر للمعرفة، مع ربط الموقع التعليمي بمواقع تعليمية أخرى Links كي يستزيد التلميذ من مناهل المعرفة، وتقديم التعلم الذي يناسب فئات عمرية مختلفة مع مراعاة الفروق الفردية بينهم، وإكساب المعلمين الخبرة في إعداد المواد التعليمية واستخدامها، وحل مشكلة تعليم الكبار المرتبطة بوظائف تعوقهم عن الحضور لقاعات الدراسة، وتفعيل التعلم الذاتي، وتأكيد دور التلميذ النشط في العملية التعليمية، وتسهيل الخدمات التعليمية المساندة، مثل: التسجيل المبكر، والجداول الدراسية، من خلال توزيعها على المعلمين في أوقات مبكرة(حسن شحاتة، ٢٠١٥: ٩٩-١٠٠)، ومحاولة تعويض النقص الحاصل في الكفاءات التدريسية والتدريبية في بعض القطاعات التعليمية، والمساعدة في نشر التقنية في المجتمع، وإعطاء مفهوم أوسع للتعليم المستمر، وإعداد جيل من الخريجين القادرين على التعامل مع تقنية استخدام وسائط التعليم الإلكترونية، وتوفير بيئة تفاعلية غنية ومتعددة المصادر تخدم العملية التعليمية بكافة محاورها، وتعزيز عملية التفاعل بين الطلبة والمدرسين والمدربين، من خلال تبادل الخبرات التربوية والآراء والمناقشات والحوارات الهادفة(محمد محمود ويحيى الظاهري، ٢٠١٠: ٢).

كما يهدف التعليم الإلكتروني إلى زيادة مسؤولية المتعلم عن تعلمه ومساعدته في اكتساب المهارات التي تمكنه من توظيف الوسائط المباشرة والوسائط غير المباشرة في التعلم الذاتي والدراسة المستقلة وفي مقدور المتعلم توظيف هذه الوسائط بحسب الحاجة وبما ينسجم مع طبيعة المادة التعليمية(مها عبد العزيز، ١٤٢٧هـ: ٢٣).

والخلاصة أن للتعليم الإلكتروني أهدافا عدة يسعى لتحقيقها، يمكن إيجازها بما يلي:

- **توفير بيئة تعليمية غنية بمصادر التعلم.**
- **الإسهام في إعادة صياغة الأدوار في الطريقة التي تتم بها عملية التعليم والتعلم، بما يتوافق مع مستجدات الفكر التربوي المعاصر.**

- **تشجيع التواصل بين عناصر منظومة العملية التعليمية، كالتواصل بين كل من الجامعة والمنزل والبيئة المحيطة، ونمذجة التعليم، وتقديمه في صورة معيارية.**
- **المساعدة على إيجاد بنوك الأسئلة النموذجية، وخطط للدروس النموذجية أيضا، والاستخدام الأمثل لتكنولوجيا الوسائط المتعددة بما تتضمنه من النصوص المكتوبة واللغة المنطوقة والمؤثرات الصوتية.**
- **تحقيق سهولة وسرعة انتقال الخبرات التربوية من خلال توفير قنوات اتصال عالية الجودة، تمكن أعضاء هيئة التدريس والمدربين والمشرفين وجميع المهتمين بالشأن التربوي من المناقشة وتبادل الخبرات والآراء.**
- **تعرف التجارب عبر موقع محدد يجمعهم جميعا في غرفة افتراضية، رغم بعد المسافات في كثير من الأحيان(سالم العنزي ومحمود خلف الله، ٢٠١٦: ١٠).**
- **خلق بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية من خلال تقنيات إلكترونية جديدة والتنوع في مصادر المعلومات والخبرة.**
- **تعزيز العلاقة بين أولياء الأمور والمدرسة والبيئة الخارجية.**
- **دعم عملية التفاعل بين الطلاب والمعلمين من خلال تبادل الخبرات التربوية والآراء والمناقشات الهادفة في تبادل الآراء بالاستعانة بقنوات الاتصال المختلفة مثل البريد الإلكتروني والتحدث، وغرف الصف الافتراضية.**
- **إكساب المعلمين المهارات التقنية لاستخدام التقنيات التعليمية الحديثة.**
- **إكساب الطلاب المهارات أو الكفايات اللازمة لاستخدام تقنيات الاتصال والمعلومات.**
- **نمذجة التعليم وتقديمه في صورة معيارية فالدروس تقدم في صورة نموذجية والممارسات التعليمية المميزة يمكن إعادة تكرارها من أمثلة بنوك الأسئلة النموذجية، خطط للدروس النموذجية، الاستغلال الأمثل لتقنيات الصوت والصورة، وما يتصل بها من وسائط متعددة.**
- **تطوير دور المعلم في العملية التعليمية حتى يتواكب مع التطورات العلمية والتكنولوجية المستمرة والمتلاحقة.**

- **توسيع دائرة اتصالات الطالب من خلال شبكات الاتصالات العالمية والمحلية وعدم الاقتصار على المعلم كمصدر للمعرفة، مع ربط الموقع التعليمي بمواقع تعليمية أخرى كي يستزيد الطالب.**
- **خلق شبكات تعليمية لتنظيم وإدارة عمل المؤسسات التعليمية.**
- **تقديم التعليم الذي يناسب فئات عمرية مختلفة مع مراعاة الفروق الفردية بينهم(أحمد سالم، ٢٠٠٤: ٢٩٣).**

مزايا التعليم الإلكتروني:

إن هناك عددا من المميزات التي تميز التعلم الإلكتروني عن غيره من الأنواع منها: أنه يوفر التعلم في أي وقت وفي أي مكان، ويساعد الطلبة في الاعتماد على أنفسهم؛ مما يشجع على استقلاليتهم، ويعطيهم الحرية والجرأة في التعبير عن أنفسهم مقارنة بالتعليم التقليدي، ويحصل الطالب على التغذية الراجعة الفورية، حيث تتوافر عملية التقويم البنائي الذاتي والتقويم الختامي، وتتنوع مصادر التعلم من خلال الارتباطات الموجودة مع مواقع تعليمية أخرى(عايد الهرش ومحمد مفلح ومأمون الدهون، ٢٠١٠: ٢٧).

ومن مزايا التعليم الإلكتروني توفير بيئة تعليمية مرنة من حيث الأمان والمكان، إضافة إلى كسر حاجز الخجل الذي يشعر به الطلبة أحيانا عند المشاركة في القاعة الصفية بين زملائهم، بحيث تجدهم عبر التعليم الإلكتروني أكثر إسهاما في حلقات النقاش الإلكتروني(وليد زكريا، ٢٠١٢: ٥١٧)، فبعد أن كان الطلاب يجلسون معا في الفصل الدراسي يستطيعون الآن أن يتعاونوا وهم جالسون في أماكن متفرقة حول العالم خلال شبكة الإنترنت، ويقوم كل متعلم بإنجاز المهام والأنشطة الموكلة إليه في أي زمان وأي مكان خلال أدوات التفاعل المتزامنة وغير المتزامنة المتاحة على الإنترنت، ومن خلال موقع تعليمي يتيح عديدا من مواد ومصادر التعلم الإلكترونية ويشجع على التعاون، ويقوم على استراتيجيات ومبادئ التعلم التعاوني(ريهام مصطفى، ٢٠١٢: ٩).

ومن مزايا التعليم الإلكتروني الإحساس بالمساواة، بما أن أدوات الاتصال تتيح لكل طالب فرصة الإدلاء برأيه في أي وقت ودون حرج، خلافا لقاعات الدرس التقليدية التي تحرمه من هذه الميزة، إما لسبب سوء تنظيم المقاعد أو ضعف صوت الطالب نفسه أو الخجل أو غيرها من الأسباب. (فياض عبد الله ورجاء كاظم وحيد عبود، ٢٠٠٩: ٧).

ويمكن تحديد مزايا التعليم الإلكتروني بما يلي(عبد الرحمن الشريف، ٢٠١٢: ١٢٨-١٢٩):

- **الفعالية: فاستذكار المعلومات يعتمد على قدراتنا الحسية كافة، بينما الاستجابة تعتمد على ميزات كل فرد وعلى حافز التعلم لديه، ولا بد بالتالي لطريقة نقل المرسلات من أن توفر للمتعلم إمكانية التكرار وفقا لطرائق حسية مختلفة، وهي إمكانية نادرا ما توفرها الأساليب التعليمية التقليدية. وإتاحة الفرصة للمتعلمين للتفاعل الفوري إلكترونيا فيما بينهم من جهة وبين المعلم من جهة أخرى من خلال وسائل البريد الإلكتروني وجالس النقاش وغرف الحوار ونحوها.**
- **أقل كلفة: توفر خدمة التعلم الإلكتروني الفوري عبر الإنترنت وأقراص التخزين المدمجة وأقراص الفيديو الرقمية وغيرها، على المتعلم مشقة الانتقال إلى مركز تعليمي بعيد؛ ما يعني أنه سيوفر كلفة السفر ويكسب مزيدا من الوقت.**
- **سهولة الاطلاع على المناهج: تتوفر مناهج التعليم الإلكتروني على مدار الساعة؛ ما يسمح للمتعلم عبر الإنترنت بمتابعتها في أي وقت يراه مناسبا، وتجاوز قيود المكان والزمان في العملية التعليمية.**
- **يعزز المشاركة: تؤكد نظريات التعلم المعزز للمشاركة على أن التفاعل البشري يشكّل عنصرا حيويا في عملية التعلم. وجدير بالذكر أن التعليم الإلكتروني المتزامن يوفر مثل هذه المشاركة عبر الصفوف التعليمية الافتراضية وغرف التحادث والرسائل الإلكترونية والاجتماعات بواسطة الفيديو.**
- **التكامل: يوفر التعليم الإلكتروني للمتعلم المعرفة والموارد التعليمية على نحو متكامل، وذلك من خلال أدوات التقييم التي تسمح بتحليل معرفة المتعلم والتقدم الذي يحققه؛ ما يضمن توافر معايير تعليمية موحدة.**
- **المرونة: يستطيع المتعلم عبر الإنترنت أن يعمل مع مجموعة كبيرة من المعلمين وغيرهم من الأساتذة في مختلف أنحاء العالم، في أي وقت يتوافق مع جدول أعماله، ويمكنه بالتالي أن يتعلم في المنزل أو في مقر العمل أو في أي مكان يُسمح له فيه باستعمال الإنترنت، وذلك في أي وقت كان، واستخدام أساليب متنوعة ومختلفة أكثر دقة وعدالة في تقييم أداء المتعلمين.**

- **مراعاة حالة المتعلم: يوفر التعليم الإلكتروني للمتعلم إمكانية اختيار السرعة التي تناسبه في التعلم؛ ما يعني أنّ بمقدوره تسريع عملية التعلم أو إبطالها حسب ما تدعو الحاجة، كما يسمح له باختيار المحتوى والأدوات التي تلائم اهتماماته وحاجاته ومستوى مهاراته، لا سيما وأنه ينطوي على أساليب تعليمية عدة تعتمد فيها طرائق متنوعة لنقل المعرفة إلى مختلف المتعلمين؛ الأمر الذي يجعله أكثر فاعلية بالنسبة إلى بعضهم، وهي بذلك تعمل على تمكين الطالب من تلقي المادة التعليمية بالأسلوب الذي يتناسب مع قدراته من خلال الطريقة المرئية أو المسموعة أو المقروءة ونحوها، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وتمكينهم من إتمام عمليات التعلم في بيئات مناسبة لهم والتقدم حسب قدراتهم الذاتية.**

ويمكن تلخيص الفرق بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني فيما يلي(ريهام مصطفى، ٢٠١٢: ٦):

التعليم التقليدي:

- **المعلم هو المتحكم في العملية التعليمية وهو الناقل للمعلومة للمتعلم(الطالب).**
- **الطلاب فقط متلقون(تعليم سلبي).**
- **المكان والزمان محددان مسبقا في قاعة التعليم.**
- **تفاعل قليل بين الطلاب.**
- **استخدام عدد قليل من الوسائل المساعدة والاكتفاء بالشرح اللفظي.**

التعليم الإلكتروني:

- **الطالب هو المتحكم في العملية التعليمية، أما المعلم فيكتفي بتوجيه الطالب.**
- **الطلاب مشاركون في العملية التعليمية(تعلم إيجابي).**
- **الطالب يتلقى المعلومات بالطريقة التي يريدها وفي الوقت والزمان المناسبين له.**
- **تفاعل بين الطلاب وبين المعلم.**
- **استخدام كل ما هو متاح من وسائل مساعدة واستخدام أنماط تعليم مختلفة.**

أنواع التعليم الإلكتروني

ينقسم التعلم الإلكتروني إلى نوعين من حيث الاعتماد على الكمبيوتر أو على الشبكات، وذلك وفقا لما يلي:

- **التعلم المعتمد على الكمبيوتر: وهو التعلم الذي يتم بوساطة الكمبيوتر وبرمجياته(برمجيات التدريس الخصوصي، التدريب والممارسة وغيرها)، ويكون المحتوى التعليمي مخزنا عادة على أحدو وسائط التخزين(Hard Disk, DVD, CD)، ويتيح هذا النوع من التعلم إمكانية تفاعل المتعلم مع المحتوى التعليمي دون التفاعل مع المعلم أو الأقران.**
- **التعلم المعتمد على الشبكات: وهو التعلم الذي يوظّف إحدى الشبكات(شبكة الإنترنت، الشبكة المحلية) في تقديم المحتوى للمتعلم، ويتيح له فرصة التفاعل النشط مع المحتوى ومع المعلم والأقران بصورة متزامنة وغير متزامنة(حسن شحاتة، ٢٠١٥: ١٠٠).**

وهناك من يقسم التعليم الإلكتروني إلى نوعين، وذلك وفقا لتزامن وجود المعلم والمتعلم في نفس المكان أو الوقت، أو عدم وجودهما معا في نفس المكان أو الوقت، كما يلي:

- **التعليم الإلكتروني المباشر المتزامن: المعلم والمتعلم يتواجدان في الوقت نفسه، ويتواصلان مباشرة، ولكن ليس بالضرورة أن يكون هذا التواجد فيزيائيا، مثل المحادثة الفورية، أو تلقي الدروس من خلال الفصل الافتراضي.**
- **التعليم الإلكتروني غير المباشر أو غير المتزامن: ليس من الضروري أن يتواجد المعلم والمتعلم بنفس الوقت أو نفس المكان، حيث يحصل المتعلم على دروس مكثفة أو حصص وفق برنامج دراسي مخطط ينتقي فيه الأوقات والأماكن التي تتناسب مع ظروفه(فواز الشمري، ٢٠٠٧: ٢٢):**

تقنيات التعليم الإلكتروني:

يشهد هذا العصر تطورات مستمرة في الوسائل التكنولوجية التي يمكن استخدامها في العملية التعليمية والتي تندرج تحت ثلاث تقنيات رئيسة هي(محمد الهادي، ٢٠٠٥: ٩٦):

أولا: التكنولوجيا المعتمدة على الصوت: والتي تنقسم إلى نوعين، الأول: تفاعلي، مثل: المؤثرات السمعية والراديو قصير الموجات، أما الثانية فهي أدوات صوتية ساكنة، مثل: الأشرطة السمعية والفيديو.

ثانيا: تكنولوجيا المرئيات(الفيديو): يتنوع استخدام الفيديو في التعليم ويعد من أهم الوسائل للتفاعل المباشر وغير المباشر، ويتضمن الأشكال الثابتة مثل الشرائح، والأشكال المتحركة

كالأفلام وشرائط الفيديو، بالإضافة إلى الأشكال المنتجة في الوقت الحقيقي التي تجمع مع المؤثرات السمعية عن طريق الفيديو المستخدم في اتجاه واحد أو اتجاهين مع مصاحبة الصوت.

ثالثا: الحاسوب وشبكاته: وهو من أهم العناصر الأساسية في عملية التعليم الإلكتروني، فهو يستخدم في عملية التعلم بثلاثة أشكال، وهي(أحمد قنديل، ٢٠٠٦: ٩٤):

- **التعلم المبني على الحاسوب والتي تتمثل بالتفاعل بين الحاسوب والمتعلم فقط.**
- **التعلم بمساعدة الحاسوب يكون فيه الحاسوب مصدرا للمعرفة ووسيلة للتعلم مثل: استرجاع المعلومات أو مراجعة الأسئلة والأجوبة.**
- **التعلم بإدارة الحاسوب، حيث يعمل الحاسوب على توجيه وإرشاد المتعلم.**

ويمكن القول: إن استخدام الوسائل التكنولوجية يتدرج في العملية التعليمية، ويعزى ذلك لعوامل كثيرة، منها: خبرة المعلم وخبرة المتعلم ودوافع المؤسسة التعليمية لاستخدام التكنولوجيا وزمان ومكان العملية التعليمية، ومن هذه الوسائل(خديجة منصور، ٢٠١٢: ٥٨٢):

- **استخدام وسائل العرض التكنولوجية البسيطة.**
- **استخدام برامج الكمبيوتر التعليمية ومنها برامج الوسائط المتعددة والتي تساعد في توصيل المفاهيم التعليمية، مدعومة بالصورة والصوت والمقاطع المتحركة.**
- **تكنولوجيا البث المباشر إما من خلال مؤتمرات الفيديو أو شبكات الدردشة او ما يقوم مقام ذلك من التقنيات الحديثة.**
- **شبكة المعلومات العالمية(الإنترنت).**
- **الفصول الافتراضية.**
- **بيئات التعلم الافتراضية.**

معوقات التعليم الإلكتروني:

وعلى الرغم من أهمية التعلم الإلكتروني فإن هذا النوع من التعليم كغيره من طرق التعليم الأخرى يواجه بعض العقبات والتحديات التي قد تحد من استخدامه، منها: ضعف البنية التحية، وضعف الجودة التعليمية، وكلفة التطوير، وغياب الخطة الوطنية، ومحدودية المحتوى في السوق، وغياب التفاعل الإنساني، وعدم توافر القيادة الفعالة، وعدم توفير التدريب

المناسب لها، وعدم توافر المعدات والأدوات اللازمة(عايد الهرش ومحمد مفلح ومأمون الدهون، ٢٠١٠: ٢٨).

إنّ من أهم معوقات استخدام التعليم الإلكتروني المرتبطة بالطلبة ما يلي(وليد زكريا، ٢٠١٢: ٥٢٥):

- **ضعف مهارات الطالب في استخدام الحاسوب والإنترنت.**
- **عدم توافر وسائل تكنولوجيا المعلومات الحديثة لدى الطلبة لا سيما القاطنين في المناطق النائية وذوي الدخل المحدود.**
- **ضعف امتلاك الطالب لمهارات اللغة الإنجليزية.**
- **تباين الخلفيات الثقافية للطلبة وتباين قناعاتهم بالتعامل مع وسائل تكنولوجيا المعلومات الحديثة.**
- **الخوف من التعامل مع الوسائل الإلكترونية لعدم التعايش مع استخدامها بشكل دائم.**
- **ومن عوائق استخدام الإنترنت وجود بعض المواقع المحظورة Forbidden Websites التي تدعو إلى الرذيلة ونبذ القيم والأخلاق(حسن شحاتة، ٢٠١٥: ١٠٥).**
- **وبالنسبة للدخول إلى المواقع الممنوعة، فإن هذا لا يعني أن الإنترنت شر يجب الابتعاد عنه، بل هو خير لمن أراده في الخير؛ ولذا يجب على المؤسسات التعليمية المعنية وضع برامج حماية خاصة لمنع التلاميذ من الدخول على مثل هذه المواقع، وكذلك القيام بحملات توعية دينية بين التلاميذ لنبذ هذا السلوك(حسن شحاتة، ٢٠١٥: ١٠٦).**

ويمكن التغلب على معوقات التعلم الإلكتروني من خلال ما يلي(جمعة حسن، ٢٠١٠: ٢٠٤-٢٠٥):

- **تقليل الكلفة الكلية للتقنية: صحيح أن التقنية في مجملها باهظة التكاليف، ولكن من ناحية أخرى يجب ألا تكون التقنية بذلك القدر من التكلفة عند استغلالها بكفاءة لتقديم الخدمات، كما أن على المدارس والجامعات وما يقترن بها من مؤسسات تعليمية أن تدرك أنه في عالم التعليم اليوم يعد عدم استغلال الإنترنت أشبه بالانتحار التربوي؛ وذلك لأن الحقيقة الماثلة هي أن الجميع يستخدم الإنترنت مع**

تقلص قيمة الورقة المطبوعة مقابل قيمة المعلومات الإلكترونية، ولذلك فإن المؤسسات التي لا تقدم على استخدام الإنترنت ستحكم على نفسها بالعزلة والتخلف.

- **السيطرة على التقنية: طالما أن النظم التعليمية تتميز بخاصية الرقابة والكفاءة التقنية فإنه يمكن السيطرة على كل شيء يتعلق بالتعلم الإلكتروني بما في ذلك موارد التعلم ونوعيته وفوق كل ذلك الأمانة الأكاديمية.**
- **وضع سياسة صارمة غير متسامحة إزاء الأمانة الأكاديمية: يتعين على جميع المدارس الراغبة في البقاء والمحافظة على جودة مخرجاتها التعليمية في عصر الإنترنت أن تضع نصب عينها قضايا الأمانة الأكاديمية وذلك بوضع سياسة شديدة الصرامة ضد كل من يقوم بمخالفة القواعد المرعية عند استخدام الإنترنت.**
- **وضع سياسة أمن صارمة: المقصود بسياسة الأمن هو القدرة على تحديد من يسمح له ومن لا يسمح له بالوصول إلى معلومات المدرسة أو الجامعة.**
- **تعليم وتدريب المدرسين والتربويين: ويشمل ذلك التدريب في مجال التقنية واستخدام الإنترنت بجانب التدريب على وسائل التدريس والقضايا الاجتماعية والإنسانية الأخرى في الصف؛ بما يمكّنهم من تحسين قدراتهم على التعاطي مع التعلم الإلكتروني.**
- **تعليم المجتمع: يتعين على التربويين في نهاية المطاف التعامل مع أولياء أمور الطلبة وعائلاتهم؛ ولذلك يجب الاستعانة بالتعلم الإلكتروني كاستراتيجية رئيسة لتعليم المجتمعات عن أهمية مثل هذه التقنية وقدرتها على خدمة المجتمع نحو مستقبل أفضل.**

ويتطلب نجاح التدريب الإلكتروني للمعلمين مجموعة من المتطلبات حتى يؤتي ثماره، ومن هذه المتطلبات ما يلي(محمود فتوح وهيا تركي، ٢٠١٥: ١٨-١٩):

- **إنشاء جهاز إداري مستقل للتدريب الإلكتروني للمعلمين يكون مسؤولا عن رسم السياسة العامة للتدريب الإلكتروني للمعلمين، ووضع الخطط اللازمة وتقدير الاحتياجات الحالية والمستقبلية.**

- **إنشاء شبكة داخلية للتدريب الإلكتروني للمعلمين تربط مراكز التدريب الإلكتروني بوزارة التربية والتعليم وبالمدارس وبالحاسبات الشخصية للمعلمين وبجميع المواقع التدريبية التابعة.**
- **تسهيل إجراءات التسجيل في البرامج التدريبية للمعلمين الراغبين في الالتحاق ببرامج التدريب الإلكتروني.**
- **التحديث المستمر للمواد التدريبية والتركيز على الخبرات العلمية للمعلمين أكثر من التركيز على المعلومات النظرية، وتشجيع المعلمين على الاستكشاف والتطبيق والاستمرار في التدريب.**
- **تزويد المعلمين بمهارات استخدام التكنولوجيا في التدريب، والتعامل الجيد مع المشكلات الفنية التي قد تظهر أثناء تلقي البرنامج التدريبي الإلكتروني.**
- **إكساب المعلمين اتجاهات إيجابية نحو التدريب الإلكتروني، مع تقديم الحوافز المادية والمعنوية الممكنة للمعلمين لتحفيزهم على المشاركة في برامج التدريب الإلكتروني.**
- **تنظيم المحتوى التدريبي الإلكتروني وفق الأسس العلمية مع احتواء كل جزء من المادة التدريبية على إرشادات وشرح تفصيلي واف في مجال عمل المعلم المعني.**
- **توفير المدربين المهرة الملمين بتقنية التدريب الإلكتروني وكيفية استخدامها مع المعلمين، مع الإلمام الكامل بإدارة البرامج التدريبية الإلكترونية وكيفية الاستعانة بالمعينات التكنولوجية.**
- **إلمام المدربين بطرق التقويم الإلكتروني الحديثة، وخاصة تلك التي تعمد على استخدام التكنولوجيا والوسائل الإلكترونية.**
- **اهتمام المدربين بإجراء التقييم المستمر للمتدربين ومتابعة تقدمهم في البرنامج التدريبي الإلكتروني وتقديم التغذية الراجعة المناسبة بناء على هذا التقييم.**

ب -المهارات التدريسية:

يتوجب على المعلم في ظل التعليم الإلكتروني أن يمتاز بمجموعة من المهارات التدريسية، وذلك وفقا لما يلي:

- **لديه القدرة على التدريس التقليدي ثم تطبيق ما قام بتدريسه عن طريق الحاسب.**

- **لديه القدرة على البحث عن ما هو جديد على الإنترنت، ولديه الرغبة في تطوير مقرره وتجديد معلوماته بصفة مستمرة.**
- **لديه القدرة على التعامل مع برامج تصميم المقررات سواء الجاهز منها أم التي تتطلب مهارة خاصة.**
- **لديه القدرة على تصميم الاختبارات بنفسه حتى يحول الاختبارات التقليدية إلى إلكترونية من خلال البرامج الجاهزة المعدّة لذلك.**
- **التعامل مع البريد الإلكتروني وتبادل الرسائل بينه وبين طلابه.**
- **لديه الرغبة في الانتقال من مرحلة التعليم التقليدي إلى مرحلة التعليم الإلكتروني.**
- **يحوّل كل ما يقوم بشرحه من صورته الجامعة إلى واقع حي يثير انتباه الطلاب عن طريق الوسائط المتعددة Multimediaوالفائقة Hypermedia من خلال الإنترنت(خالد الكندري، ٢٠١٦: ١٣).**
- **القدرة على استخدام برامج التصفح.**
- **القدرة على استخدام محركات البحث.**
- **القدرة على البحث عن موضوع معين على الإنترنت.**
- **القدرة على تحميل برنامج من الإنترنت.**
- **القدرة على إجراء حوار حي مع الطلاب عبر شبكة الإنترنت.**
- **القدرة على استخدام القواميس ودوائر المعارف والبرامج التعليمية على الأقراص.**
- **القدرة على استخدام مواقع الإنترنت الخاصة بتدريس اللغة الإنجليزية.**
- **القدرة على استخدام مواقع الإنترنت الخاصة باختبارات اللغة الإنجليزية.**
- **القدرة على تصميم أحد مقررات اللغة الإنجليزية باستخدام البرامج الخاصة بذلك.**
- **تنمية القدرة على تصميم الدروس والمقررات باستخدام برامج مثل بور بوينت(ريما الجرف، ٢٠٠١: ٩-١٠).**

وهناك من رأى أن المهارات التدريسية تتلخص بما يلي:

- **مهارة التخطيط للتدريس: والتخطيط للتدريس تصور مسبق لما سيقوم به المعلم من أساليب وأنشطة وإجراءات واستخدام أدوات أو أجهزة أو وسائل تعليمية من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة.**

- **مهارات تنفيذ الدرس.**
- **مهارة إثارة الدافعية لدى الطلاب.**
- **مهارة تنويع المثيرات.**
- **مهارة التعزيز.**
- **مهارة استخدام الوسيلة التعليمية.**
- **مهارة تقويم تحصيل الطلاب وبناء الاختبار الجيد.**
- **مهارة طرح الأسئلة الشفهية.**
- **مهارة إدارة الفصل.(هنيدة الليد، ٢٠١٧: ١٢٥-١٢٩).**

وهناك من قسم المهارات التدريسية إلى أربعة أبعاد، وذلك وفقا لما يلي:

مهارة التخطيط: وتتضمن:

- **صياغة أهداف الدرس في المجال المعرفي.**
- **صياغة أهداف الدرس في المجال الوجداني.**
- **صياغة أهداف الدرس في المجال المهاري.**
- **صياغة الأهداف السلوكية بطريقة يمكن ملاحظتها وقياسها.**
- **التنوع في الأهداف السلوكية.**
- **تنظيم الخطة التدريسية اليومية بطريقة سليمة.**
- **اختيار التمهيد المناسب للموضوع الجيد.**
- **ترابط الوسيلة التعليمية مع الدرس.**
- **اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة للدرس.**
- **اختيار وسائل التقويم المناسبة للموقف التعليمي.**
- **تعزيز التعليم بربط المنهج بالبيئة المحيطة للطالب.**

مهارة الإدارة الصفية: وتتضمن:

- **تنظيم الفصل وتقسيمه إلى مجموعات حتى يسهل ضبطه.**
- **توزيع الوقت في الحصة على مراحل الدرس بشكل مناسب.**
- **حفز الطلبة واستثارة تفكيرهم للمشاركة في الدرس.**
- **معالجة المشكلات داخل غرفة الصف بطريقة مناسبة.**

- **توزيع الانتباه بين إجراءات التدريس وضبط الفصل.**
- **تنويع نبرات الصوت للموقف التعليمي(علوا وانخفاضا).**
- **استخدام طرق التدريس المناسبة لموضوع الدرس.**
- **عرض الدرس بشكل متسلسل ومترابط(تمهيد، عرض، تطبيق، تلخيص).**
- **مراعاة الفروق الفردية وأنماط تعلم الطلبة.**
- **توظيف أنشطة تنمي مهارات التفكير المختلفة.**
- **إشراك الطلبة في الموقف التعليمي أثناء سير الدرس.**
- **استخدام أساليب التعزيز المناسبة.**
- **مراعاة التنوع في طرق التدريس حسب الموقف التعليمي.**

مهارة استخدام الوسائل التعليمية:

- **إشراك الطلبة في إعداد وإنتاج الوسيلة التعليمية.**
- **تنظيم السبورة بطريقة فعالة وهادفة.**
- **توظيف الكتاب المدرسي بطريقة جيدة في الوقت المناسب أثناء الحصة.**
- **استخدام تقنيات التعليم الحديثة.**

مهارة استخدام التقويم:

- **تنويع الأسئلة الشفوية لموضوع الدرس.**
- **تنويع الأنشطة اللا صفية الداعمة لمحتوى الدرس.**
- **التدرج في طرح الأسئلة من السهل إلى الصعب.**
- **تستخدم أساليب التقويم التكويني بعد كل مرحلة من الدرس.**
- **تقويم الأداء التعليمي وتعديل مساره.**
- **مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين عند طرح الأسئلة التقويمية.**
- **استخدام أسئلة مثيرة للتفكير ومناسبة لموضوع الدرس.(هناء خليل، ٢٠١٢: ١٣٢-١٣٣).**

والخلاصة أن المهارات التدريسية الواجب توافرها لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت لا بد وأن تشتمل على أبعاد رئيسة ثلاثة، وهي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، ويمكن تفصيل هذه المهارات كما يلي:

التخطيط: ويشمل:

- **صياغة الأهداف السلوكية المراد تحقيقها.**
- **تحليل محتوى الدرس، وتحديد عناصره الأساسية.**
- **تحديد المتطلبات الأساسية للتعلم.**
- **تخطيط الخبرات التعليمية اللازمة لبلوغ الأهداف.**
- **تحديد أساليب التقويم المناسبة.(محمد السيد، ٢٠٠٠: ١٦١).**

التنفيذ: ويشمل:

- **التهيئة والتمهيد للدرس.**
- **توظيف المتطلبات الأساسية للتعلم.**
- **شرح الدرس وتتابع الأنشطة.**
- **طرح الأسئلة والتعزيز الفوري لاستجابات التلاميذ.**
- **الاستخدام الوظيفي للوسائط التعليمية.**
- **إدارة الصف وضبط النظام.**
- **استخلاص عموميات الدرس(الملخص السبوري).**
- **تكليف التلاميذ بالأنشطة المنزلية(البيتية). (محمد السيد، ٢٠٠٠: ١٦١-١٦٢).**

التقويم: ويشمل:

- **تصميم وبناء الاختبارات المدرسية اللازمة لقياس التعلم.**
- **قياس التعلم القبلي لتحديد مدى استعداد التلاميذ للتعلم انطلاقا من الأهداف التعليمية المخططة.**
- **تشخيص جوانب الضعف في تعلم التلاميذ وعلاجها(التقويم البنائي).**
- **استخدام أسئلة متنوعة بحيث تقيس المستويات المعرفية المختلفة.**
- **استخدام وتوظيف بعض العمليات الإحصائية البسيطة في تفسير نتائج الامتحانات المدرسية. (محمد السيد، ٢٠٠٠: ١٦٢).**

ثانيا: أدوات البحث وإجراءات تطبيقها:

الأداة الأولى: قائمة المهارات التدريسية:

الهدف من القائمة: تحديد مدى توافر المهارات التدريسية لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت.

إعداد القائمة وضبطها: تم إعداد قائمة المهارات التدريسية من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات التربوية ذات الصلة، وقد تم عرضها على السادة المحكمين المتخصصين في تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس؛ للتأكد من مدى مناسبتها لطلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت، حيث أجمعوا على مناسبة القائمة لهم.

صدق القائمة: للتحقق من صدق القائمة استخدم الباحث صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي.

صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض القائمة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس، بلغ عددهم (١٠) محكمين، وبناء على توجيهاتهم تمّ تعديل بعض البنود، ويوضّح الجدول الآتي معاملات الاتفاق بين المحكمين لبنود القائمة باستخدام معادلة لوش.

جدول(١)
معاملات الاتفاق بين المحكمين لبنود قائمة المهارات التدريسية المناسبة لطلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت (عدد المحكمين = ١٠)

رقم البند	عدد المتفقين	صدق البند	رقم البند	عدد المتفقين	صدق البند
١	٩	٠.٨	١٣	١٠	١
٢	١٠	١	١٤	١٠	١
٣	٩	٠.٨	١٥	٩	٠.٨
٤	١٠	١	١٦	١٠	١
٥	١٠	١	١٧	٩	٠.٨
٦	١٠	١	١٨	١٠	١
٧	٩	٠.٨	١٩	٩	٠.٨
٨	١٠	١	٢٠	١٠	١
٩	٩	٠.٨	٢١	٩	٠.٨
١٠	١٠	١	٢٢	٩	٠.٨
١١	١٠	١	٢٣	١٠	١
١٢	١٠	١	٢٤	٩	٠.٨

يتضح من الجدول(١) أنّ قيم معاملات الصدق للبنود تراوحت بين (٠.٨ و ١)، وهي معاملات مقبولة، أي أنّ كل عبارات القائمة قابلة للتطبيق؛ وذلك لحصول كلّ بند على نسبة اتفاق من قبل السادة المحكمين زادت على ٠.٦، وهذا يعني قبول كل بنود قائمة المهارات التدريسية، وعددها(٢٤) بندا.

صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بإيجاد التجانس الداخلي لبنود القائمة عن طريق حساب معامل الارتباط الثنائي بين درجات الطلبة على كلّ بند من بنود المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

جدول(٢)

معاملات الارتباط بين بنود قائمة المهارات التدريسية والدرجة الكلية

(ن = ٣٠)

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
١	٠.٦٠٢	٩	٠.٤٨٢	١٧	٠.٥٥٥
٢	٠.٤٤٨	١٠	٠.٤٧٢	١٨	٠.٤١٥
٣	٠.٤٤٨	١١	٠.٥٦٩	١٩	٠.٥٦٩
٤	٠.٤١٥	١٢	٠.٤٨٨	٢٠	٠.٤٧٩
٥	٠.٤٢٧	١٣	٠.٥٦٩	٢١	٠.٥٣٩
٦	٠.٥٥٥	١٤	٠.٤٢٦	٢٢	٠.٤٤٧
٧	٠.٦٠٢	١٥	٠.٤١٥	٢٣	٠.٤٨٦
٨	٠.٥٥٥	١٦	٠.٤٤٨	٢٤	٠.٤٨٦

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٠.٣٤٠ ، (٠.٠٥) = ٠.٢٦٢

يتضح من الجدول(٢) أنّ جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ وذلك لأنّ كل قيمة من هذه القيم كانت أكبر من القيمة المعبرة عند مستوى الدلالة(٠.٠١) وهذه القيمة هي(٠.٣٤٠)، وهذا يعني أنّ كلّ بند من بنود قائمة المهارات التدريسية صالح للتطبيق.

الثبات: تمّ تطبيق القائمة على (٢٥) من أفراد العينة، وتمّ حساب الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ، واتضح أنه يساوي٠.٨٩، وهو مستوى مرتفع للثبات.

تقدير الدرجات وتفسيرها:

وتُقدر الدرجة الكلية للطالب بمجموع درجاتها على جميع بنود القائمة، بحيث تكون الدرجة العليا للمقياس ٧٢، والدرجة الدنيا ٢٤، ويشير انخفاض الدرجة على المقياس إلى انخفاض توافر المهارات التدريسية، أما ارتفاع الدرجة فيعني ارتفاع توافر المهارات التدريسية لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت.

القائمة في صورتها النهائية:

توصل الباحث إلى قائمة المهارات التدريسية من خلال الإجراءات السابقة، وتكونت هذه القائمة من أربعة وعشرين بندا، موزعة على ثلاثة أبعاد، فالبعد الأول: مهارات التخطيط للتدريس، والبعد الثاني: مهارات تنفيذ التدريس، والبعد الثالث: مهارات تقويم التلاميذ.

الأداة الثانية: بطاقة ملاحظة المهارات التدريسية:

الهدف من البطاقة: ملاحظة مدى توافر المهارات التدريسية لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت.

إعداد البطاقة وضبطها: تم إعداد بطاقة ملاحظة المهارات التدريسية، بناء على قائمة المهارات التدريسية التي تم التوصل إليها.

صدق البطاقة وثباتها: تكتسب البطاقة صدقها وثباتها من خلال صدق قائمة المهارات التدريسية وثباتها.

ثالثا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

_ المتوسطات الحسابية.

- الانحرافات المعيارية.
- معامل ألفا.
- t.test

رابعا: نتائج البحث:

سيتمّ تحليل البيانات التي تم التوصّل إليها ومعالجتها إحصائيا من خلال استخدام الأساليب الإحصائية، وقد تمّت مناقشة نتائج البحث وتحليلها في ضوء البيانات الإحصائية التي تمّ الحصول عليها، وفيما يلي تفصيل ذلك:

تمّ استخدام اختبار "ت" test لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق القبلي لمقياس المهارات التدريسية، بأبعاده الثلاثة، البعد الأول: مهارات التخطيط للتدريس، والبعد الثاني: مهارات تنفيذ التدريس، والبعد الثالث: مهارات تقويم التلاميذ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(٣)
دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق القبلي لمقياس المهارات التدريسية

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية للمتوسط	الفروق بين المجموعتين	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	النتيجة
التخطيط للتدريس	ذكور	٣٠	١٣.٥٦	%٥٦.٥	%٠.٧	٠.٧٤٩	٠.٨٦	٠.٠١	غير دالة
	إناث	٣٠	١٣.٧٣	%٥٧.٢		٠.٧٤٩			
تنفيذ التدريس	ذكور	٣٠	١٣.٧	%٥٧.٠٨	%٠.١٢	٠.٧٥	٠.١٥	٠.٠١	غير دالة
	إناث	٣٠	١٣.٧٣	%٥٧.٢		٠.٧٣٨			
تقويم التلاميذ	ذكور	٣٠	١٣.٧٦	%٥٧.٣٣	%٠.٤٢	٠.٧٣١	٠.٥٢	٠.٠١	غير دالة
	إناث	٣٠	١٣.٦٦	%٥٦.٩١		٠.٧٣٤			
المقياس ككل	ذكور	٣٠	٤١.٠٣	%٥٦.٩٨	%٠.١٤	٠.٧٤٣	٠.٥١	٠.٠١	غير دالة
	إناث	٣٠	٤١.١٣	%٥٧.١٢		٠.٧٤			

يتبين من جدول(٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبيتين في تطبيق مقياس المهارات التدريسية (بعد التخطيط للتدريس)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الأولى(ذكور)(١٣.٥٦)، من أصل(٢٤) درجة، بنسبة مئوية(٥٦.٥)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الثانية(إناث) فيما يتعلق ببعد التخطيط للتدريس(١٣.٧٣) من أصل(٢٤) درجة، وبنسبة مئوية(٥٧.٠٢)، أي أنّ الفرق وصل بين النسبتين المئويتين إلى(٠.٧)، وبلغت قيمة "ت" (٠.٨٦)، وذلك عند مستوى دلالة أقل من(٠.٠١)، وهي قيمة إحصائية غير دالة عند هذا المستوى؛ ما يعني عدم وجود فروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية الأولى(ذكور) والتجريبية الثانية(إناث) في تطبيق مقياس المهارات التدريسية (بعد التخطيط للتدريس).

ويتبين من جدول(٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبيتين في تطبيق مقياس المهارات التدريسية (بعد تنفيذ التدريس)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الأولى(ذكور)(١٣.٧)، من أصل(٢٤) درجة، بنسبة مئوية(٥٧.٠٨)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الثانية(إناث) فيما يتعلق ببعد تنفيذ التدريس(١٣.٧٣) من أصل(٢٤) درجة، وبنسبة مئوية(٥٧.٢)، أي أنّ

الفرق وصل بين النسبتين المئويتين إلى(٠.١٢)، وبلغت قيمة "ت" (٠.١٥)، وذلك عند مستوى دلالة أقل من(٠.٠١)، وهي قيمة إحصائية غير دالة عند هذا المستوى؛ ما يعني عدم وجود فروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية الأولى(ذكور) والتجريبية الثانية(إناث) في تطبيق مقياس المهارات التدريسية (بعد تنفيذ التدريس).

ويتبين من جدول(٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبيتين في تطبيق مقياس المهارات التدريسية (بعد تقويم التلاميذ)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الأولى(ذكور)(١٣.٧٦)، من أصل(٢٤) درجة، بنسبة مئوية(٥٧.٣٣)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الثانية(إناث) فيما يتعلق ببعد تقويم التلاميذ(١٣.٦٦) من أصل(٢٤) درجة، وبنسبة مئوية(٥٦.٩١)، أي أنّ الفرق وصل بين النسبتين المئويتين إلى(٠.٤٢)، وبلغت قيمة "ت" (٠.٥٢)، وذلك عند مستوى دلالة أقل من(٠.٠١)، وهي قيمة إحصائية غير دالة عند هذا المستوى؛ ما يعني عدم وجود فروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية الأولى(ذكور) والتجريبية الثانية(إناث) في تطبيق مقياس المهارات التدريسية (بعد تقويم التلاميذ).

ويتبين من جدول(٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية الأولى(ذكور) والتجريبية الثانية(إناث) في تطبيق مقياس المهارات التدريسية (ككل)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الأولى (ذكور)(٤١.٠٣)، من أصل(٧٢) درجة، بنسبة مئوية(٥٦.٩٨)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الثانية (إناث)فيما يتعلق بالمقياس ككل(٤١.١٣) من أصل(٧٢) درجة، وبنسبة مئوية(٥٧.١٢)، أي أنّ الفرق وصل بين النسبتين المئويتين إلى(٠.١٤)، وبلغت قيمة "ت" (٠.٥١)، وذلك عند مستوى دلالة أقل من(٠.٠١)، وهي قيمة إحصائية غير دالة عند هذا المستوى؛ ما يعني عدم وجود فروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية الأولى (ذكور) والتجريبية الثانية (إناث) في تطبيق مقياس المهارات التدريسية (ككل).

وقد تمّ استخدام اختبار "ت" test لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات التدريسية بأبعادها الثلاثة: التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، تقويم التلاميذ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(٤)
دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور
في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات التدريسية

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية للمتوسط	الفروق بين المجموعتين	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	النتيجة
التخطيط للتدريس	قبلي	٣٠	١٣.٥٦	%٥٦.٥	%٩.٣٣	٠.٧٤٩	١٠.٩٨	٠.٠١	دالة
	بعدي	٣٠	١٥.٨	%٦٥.٨٣		٠.٨١			
تنفيذ التدريس	قبلي	٣٠	١٣.٧	%٥٧.٠٨	%٩.٢٩	٠.٧٥	١٠.٩٣	٠.٠١	دالة
	بعدي	٣٠	١٥.٩٣	%٦٦.٣٧		٠.٨١١			
تقويم التلاميذ	قبلي	٣٠	١٣.٧٦	%٥٧.٣٣	%٩.٣٣	٠.٧٣١	١١.١٤	٠.٠١	دالة
	بعدي	٣٠	١٦	%٦٦.٦٦		٠.٨٠٦			
المقياس ككل	قبلي	٣٠	٤١.٠٣	%٥٦.٩٨	%٩.٣١	٠.٧٤٣	٣٣	٠.٠١	دالة
	بعدي	٣٠	٤٧.٧٣	%٦٦.٢٩		٠.٨٠٩			

يتبين من جدول(٤) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية(ذكور) في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات التدريسية (بعد التخطيط للتدريس)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي(١٣.٥٦)، من أصل(٢٤) درجة، بنسبة مئوية(٥٦.٥)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي فيما يتعلق ببعد التخطيط للتدريس(١٥.٨) من أصل(٢٤) درجة، وبنسبة مئوية(٦٥.٨٣)، أي أنّ الفرق وصل بين النسبتين المئويتين إلى(٩.٣٣)، وبلغت قيمة "ت" (١٠.٩٨)، وذلك عند مستوى دلالة أقل من(٠.٠١)، وهي قيمة إحصائية دالة عند هذا المستوى؛ ما يعني وجود فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية(ذكور) في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات التدريسية (بعد التخطيط للتدريس).

ويتبين من جدول(٤) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية(ذكور) في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات التدريسية (بعد تنفيذ التدريس)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي(١٣.٧)، من أصل(٢٤) درجة، بنسبة مئوية(٥٧.٠٨)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي فيما يتعلق ببعد تنفيذ التدريس(١٥.٩٣) من أصل(٢٤) درجة، وبنسبة مئوية(٦٦.٣٧)، أي أنّ الفرق وصل بين النسبتين المئويتين إلى(٩.٢٩)، وبلغت قيمة "ت" (١٠.٩٣)، وذلك عند مستوى دلالة أقل من(٠.٠١)، وهي قيمة إحصائية دالة عند هذا المستوى؛ ما يعني وجود فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية(ذكور) في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات التدريسية (بعد تنفيذ التدريس).

ويتبين من جدول(٤) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية(ذكور) في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات التدريسية (بعد تقويم التلاميذ)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي(١٣.٧٦)، من أصل(٢٤) درجة، بنسبة مئوية(٥٧.٣٣)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي فيما يتعلق ببعد تقويم التلاميذ(١٦) من أصل(٢٤) درجة، وبنسبة مئوية(٦٦.٦٦)، أي أنّ الفرق وصل بين النسبتين المئويتين إلى(٩.٣٣)، وبلغت قيمة "ت" (١١.٤)، وذلك عند مستوى دلالة أقل من(٠.٠١)، وهي قيمة إحصائية دالة عند هذا المستوى؛ ما يعني وجود فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية(ذكور) في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات التدريسية (بعد تقويم التلاميذ).

ويتبين من جدول(٤) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية(ذكور) في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات التدريسية (ككل)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي(٤١.٠٣)، من أصل(٧٢) درجة، بنسبة مئوية(٥٦.٩٨)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي فيما يتعلق بالمقياس ككل(٤٧.٧٣) من أصل(٧٢) درجة، وبنسبة مئوية(٦٦.٢٩)، أي أنّ الفرق وصل بين النسبتين المئويتين إلى(٩.٣١)، وبلغت قيمة "ت" (٣٣)، وذلك عند مستوى دلالة أقل من(٠.٠١)، وهي قيمة إحصائية دالة عند هذا المستوى؛ ما يعني وجود فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية(ذكور) في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات التدريسية (ككل).

وقد تمّ استخدام اختبار "ت" test لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الإناث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات التدريسية بأبعادها الثلاثة: التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، تقويم التلاميذ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(٥)
دلالة الفروق بين متوسطات درجات الإناث
في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات التدريسية

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية للمتوسط	الفروق بين المجموعتين	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	النتيجة
التخطيط للتدريس	قبلي	٣٠	١٣.٧٣	%٥٧.٢	%٩.٤٦	٠.٧٤٩	١١.٠٧	٠.٠١	دالة
	بعدي	٣٠	١٦	%٦٦.٦٦		٠.٨١٦			
تنفيذ التدريس	قبلي	٣٠	١٣.٧٣	%٥٧.٢	%٩.٣	٠.٧٣٨	١٠.٩٨	٠.٠١	دالة
	بعدي	٣٠	١٥.٩٦	%٦٦.٥		٠.٨١٣			
تقويم التلاميذ	قبلي	٣٠	١٣.٦٦	%٥٦.٩١	%٩.١٧	٠.٧٣٤	١٠.٧٨	٠.٠١	دالة
	بعدي	٣٠	١٥.٨٦	%٦٦.٠٨		٠.٨٢٦			
المقياس ككل	قبلي	٣٠	٤١.١٣	%٥٧.١٢	%٩.٣١	٠.٧٤	٣٢.٩٧	٠.٠١	دالة
	بعدي	٣٠	٤٧.٨٣	%٦٦.٤٣		٠.٨١٨			

يتبين من جدول(٥) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية(إناث) في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات التدريسية (بعد التخطيط للتدريس)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي(١٣.٧٣)، من أصل(٢٤) درجة، بنسبة مئوية(٥٧.٢)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي فيما يتعلق ببعد التخطيط للتدريس(١٦) من أصل(٢٤) درجة، وبنسبة مئوية(٦٦.٦٦)، أي أنّ الفرق وصل بين النسبتين المئويتين إلى(٩.٤٦)، وبلغت قيمة "ت" (١١.٠٧)، وذلك عند مستوى دلالة أقل من(٠.٠١)، وهي قيمة إحصائية دالة عند هذا المستوى؛ ما يعني وجود فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية(إناث) في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات التدريسية (بعد التخطيط للتدريس).

ويتبين من جدول(٥) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية(إناث) في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات التدريسية (بعد تنفيذ التدريس)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي(١٣.٧٣)، من أصل(٢٤) درجة، بنسبة مئوية(٥٧.٢)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي فيما يتعلق ببعد تنفيذ التدريس(١٥.٩٦) من أصل(٢٤) درجة، وبنسبة مئوية(٦٦.٥)، أي أنّ الفرق وصل بين النسبتين المئويتين إلى(٩.٣)، وبلغت قيمة "ت" (١٠.٩٨)، وذلك عند مستوى دلالة أقل من(٠.٠١)، وهي قيمة إحصائية دالة عند هذا المستوى؛ ما يعني وجود فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية(إناث) في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات التدريسية (بعد تنفيذ التدريس).

ويتبين من جدول(٥) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية(إناث) في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات التدريسية (بعد تقويم التلاميذ)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي(١٣.٦٦)، من أصل(٢٤) درجة، بنسبة مئوية(٥٦.٩١)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي فيما يتعلق ببعد تقويم التلاميذ(١٥.٨٦) من أصل(٢٤) درجة، وبنسبة مئوية(٦٦.٠٨)، أي أنّ الفرق وصل بين النسبتين المئويتين إلى(٩.١٧)، وبلغت قيمة "ت" (١٠.٧٨)، وذلك عند مستوى دلالة أقل من(٠.٠١)، وهي قيمة إحصائية دالة عند هذا المستوى؛ ما يعني وجود فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية(إناث) في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات التدريسية (بعد تقويم التلاميذ).

ويتبين من جدول(٥) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية(إناث) في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات التدريسية (ككل)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي(٤١.١٣)، من أصل(٧٢) درجة، بنسبة مئوية(٥٧.١٢)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي فيما يتعلق بالمقياس ككل(٤٧.٨٣) من أصل(٧٢) درجة، وبنسبة مئوية(٦٦.٤٣)، أي أنّ الفرق وصل بين النسبتين المئويتين إلى(٩.٣١)، وبلغت قيمة "ت" (٣٢.٩٧)، وذلك عند مستوى دلالة أقل من(٠.٠١)، وهي قيمة إحصائية دالة عند هذا المستوى؛ ما يعني وجود فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية(إناث) في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات التدريسية (ككل).

وقد تمّ استخدام اختبار "ت" test لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الأولى(ذكور) والتجريبية الثانية(إناث) في التطبيق البعدي لمقياس المهارات التدريسية بأبعادها الثلاثة: التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، تقويم التلاميذ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(٦)
دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين
في التطبيق البعدي لمقياس المهارات التدريسية

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية للمتوسط	الفروق بين المجموعتين	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	النتيجة
التخطيط للتدريس	ذكور	٣٠	١٥.٨	%٦٥.٨٣	%٠.٨٣	٠.٨١	٠.٩٣	٠.٠١	غير دالة
	إناث	٣٠	١٦	%٦٦.٦٦		٠.٨١٦			
تنفيذ التدريس	ذكور	٣٠	١٥.٩٣	%٦٦.٣٧	%٠.١٣	٠.٨١١	٠.١٤	٠.٠١	غير دالة
	إناث	٣٠	١٥.٩٦	%٦٦.٥		٠.٨١٣			
تقويم التلاميذ	ذكور	٣٠	١٦	%٦٦.٦٦	%٠.٧٨	٠.٨٠٦	٠.٦٣	٠.٠١	غير دالة
	إناث	٣٠	١٥.٨٦	%٦٦.٠٨		٠.٨٢٦			
المقياس ككل	ذكور	٣٠	٤٧.٧٣	%٦٦.٢٩	%٠.١٤	٠.٨٠٩	٠.٤٦	٠.٠١	غير دالة
	إناث	٣٠	٤٧.٨٣	%٦٦.٤٣		٠.٨١٨			

يتبين من جدول(٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لمقياس المهارات التدريسية (بعد التخطيط للتدريس)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الأولى(ذكور)(١٥.٨)، من أصل(٢٤) درجة، بنسبة مئوية(٦٥.٨٣)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الثانية(إناث) فيما يتعلق ببعد التخطيط للتدريس(١٦) من أصل(٢٤) درجة، وبنسبة مئوية(٦٦.٦٦)، أي أنّ الفرق وصل بين النسبتين المئويتين إلى(٠.٨٣)، وبلغت قيمة "ت" (٠.٩٣)، وذلك عند مستوى دلالة أقل من(٠.٠١)، وهي قيمة إحصائية غير دالة عند هذا المستوى؛ ما يعني عدم وجود فروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية الأولى(ذكور) والتجريبية الثانية(إناث) في التطبيق البعدي لمقياس المهارات التدريسية (بعد التخطيط للتدريس).

ويتبين من جدول(٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لمقياس المهارات التدريسية (بعد تنفيذ التدريس)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الأولى(ذكور)(١٥.٩٣)، من أصل(٢٤) درجة، بنسبة مئوية(٦٦.٣٧)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الثانية(إناث) فيما يتعلق ببعد تنفيذ التدريس(١٥.٩٦) من أصل(٢٤) درجة، وبنسبة مئوية(٦٦.٥)، أي أنّ الفرق وصل بين النسبتين المئويتين إلى(٠.١٣)، وبلغت قيمة "ت" (٠.١٤)، وذلك عند مستوى دلالة أقل من(٠.٠١)، وهي قيمة إحصائية غير دالة عند هذا المستوى؛ ما يعني عدم وجود فروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية الأولى(ذكور)

والتجريبية الثانية(إناث) في التطبيق البعدي لمقياس المهارات التدريسية (بعد تنفيذ التدريس).

ويتبين من جدول(٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لمقياس المهارات التدريسية (بعد تقويم التلاميذ)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الأولى(ذكور)(١٦)، من أصل(٢٤) درجة، بنسبة مئوية(٦٦.٦٦)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الثانية(إناث) فيما يتعلق ببعد تقويم التلاميذ(١٥.٨٦) من أصل(٢٤) درجة، وبنسبة مئوية(٦٦.٠٨)، أي أنّ الفرق وصل بين النسبتين المئويتين إلى(٠.٧٨)، وبلغت قيمة "ت" (٠.٦٣)، وذلك عند مستوى دلالة أقل من(٠.٠١)، وهي قيمة إحصائية غير دالة عند هذا المستوى؛ ما يعني عدم وجود فروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية الأولى(ذكور) والتجريبية الثانية(إناث) في التطبيق البعدي لمقياس المهارات التدريسية (بعد تقويم التلاميذ).

ويتبين من جدول(٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية الأولى(ذكور) والتجريبية الثانية(إناث) في التطبيق البعدي لمقياس المهارات التدريسية (ككل)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الأولى (ذكور)(٤٧.٧٣)، من أصل(٧٢) درجة، بنسبة مئوية(٦٦.٢٩)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الثانية (إناث)فيما يتعلق بالمقياس ككل(٤٧.٨٣) من أصل(٧٢) درجة، وبنسبة مئوية(٦٦.٤٣)، أي أنّ الفرق وصل بين النسبتين المئويتين إلى(٠.١٤)، وبلغت قيمة "ت" (٠.٤٦)، وذلك عند مستوى دلالة أقل من(٠.٠١)، وهي قيمة إحصائية غير دالة عند هذا المستوى؛ ما يعني عدم وجود فروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية الأولى (ذكور) والتجريبية الثانية (إناث) في التطبيق البعدي لمقياس المهارات التدريسية (ككل).

ويتضح مما سبق:

- **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين في التطبيق القبلي لمقياس المهارات التدريسية.**
- **توافر المهارات التدريسية بدرجة متوسطة لدى طلبة كليات التربية الأساسية في دولة الكويت.**

- **وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب كليات التربية الأساسية في دولة الكويت في التطبيقين القبلي والبعدي للمهارات التدريسية.**
- **وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طالبات كليات التربية الأساسية في دولة الكويت في التطبيقين القبلي والبعدي للمهارات التدريسية.**
- **فاعلية التعليم الإلكتروني في تنمية المهارات التدريسية لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت.**
- **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب وطالبات كليات التربية الأساسية في دولة الكويت في التطبيق البعدي للمهارات التدريسية.**

التوصيات:

وفقا لما توصلت إليه نتائج هذا البحث فإنّ الباحث يوصي بما يلي:

١. **عقد الدورات التدريبية والتأهيلية المستمرة لطلبة كليات التربية في دولة الكويت؛ بهدف تنمية المهارات التدريسية لديهم.**
٢. **تطوير برامج التربية العملية الخاصة بطلبة كليات التربية في دولة الكويت وذلك في ضوء مفهوم التعليم الإلكتروني.**
٣. **إيجاد المحفزات المادية للطلبة الجامعيين؛ بهدف تشجيعهم على اكتساب المهارات التدريسية اللازمة لهم.**
٤. **تنشيط الفعاليات الاجتماعية للطلبة الجامعيين، والتي تهدف إلى تنمية المهارات التدريسية لديهم.**
٥. **تدريس بعض المقررات الجامعية من خلال استخدام التعليم الإلكتروني.**
٦. **العمل على اكتساب الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس؛ بما يحقق تنمية المهارات التدريسية لدى المعلمين.**

المقترحات:

في ضوء نتائج البحث تم التوصل إلى المقترحات الآتية:

١. **برنامج تدريبي قائم على التعليم الإلكتروني وأثره في تنمية المهارات التدريسية لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت.**
٢. **العلاقة بين تنمية المهارات التدريسية والاتجاه نحو المهنة لدى طلبة كليات التربية الأساسية في دولة الكويت.**
٣. **المهارات التدريسية اللازمة لطلبة كليات التربية الأساسية في دولة الكويت في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين.**

المراجع:

١. أحمد سالم(٢٠٠٤): تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، الرياض، مكتبة الرشد.

٢. أحمد قنديل(٢٠٠٦): التدريس بالتكنولوجيا الحديثة، ط١، القاهرة، عالم الكتب.

٣. أحمد يوسف حافظ أحمد(٢٠١٥): المكتبة الرقمية ودورها في تطوير التعليم الإلكتروني في دولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة عجمان للدراسات والبحوث، المجلد الرابع عشر، العدد الثاني.

٤. أدوارد الحمداني(٢٠٠٦): التعلم الإلكتروني فوائده ومتطلباته، مجلة رسالة التربية بسلطنة عمان، العدد١٣.

٥. أروى وضاح درعان الوحيدي(٢٠٠٩): أثر برنامج مقترح في ضوء الكفايات الإلكترونية لاكتساب بعض مهاراتها لدى طالبات تكنولوجيا التعليم في الجامعة الإسلامية، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة.

٦. أماني الجمل(٢٠١٠): التعليم الإلكتروني والاستراتيجيات المعرفية، مجلة التعليم الإلكتروني، العدد الخامس، مارس، وحدة التعليم الإلكتروني، جامعة المنصورة.

٧. أمل علي الموزان(٢٠١٦): فاعلية استخدام إستراتيجية الصفوف المنعكسة عبر الشبكات الاجتماعية في تدريس مقرر تقنيات التعليم من وجهة نظر الطالبات، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد١٧٥، الجزء الأول ، مايو.

٨. جمعة حسن إبراهيم(٢٠١٠): أثر التعلم الإلكتروني على تحصيل طلبة دبلوم التأهيل التربوي في مقرر طرائق تدريس علم الأحياء"دراسة تجريبية على طلبة الجامعة الافتراضية السورية"، مجلة جامعة دمشق، المجلد٢٦، العدد١+٢.

٩. حسن شحاتة(٢٠١٥): استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها، ط١، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

١٠. حسين جمعان صعفك المطيري(٢٠١٣): أثر استخدام معلمي التربية الإسلامية للتعلم الإلكتروني لطلاب الصف العاشر في التحصيل والتفكير الإبداعي بدولة الكويت، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية.

١١.حمدي أحمد عبد العزيز(٢٠١٣): تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على المحاكاة الحاسوبية وأثرها في تنمية بعض مهارات الأعمال المكتبية وتحسين مهارات عمق التعلم لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد٩، عدد٣.

١٢.خالد أحمد الكندري(٢٠١٦): آراء طلاب مقرر مقدمة في تكنولوجيا التعليم بكلية التربية الأساسية حول التعليم الإلكتروني المدمج، مجلة العلوم التربوية، المجلد الرابع والعشرون، العدد الثاني، الجزء الأول، أبريل، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

١٣.خديجة منصور أبو زقية(٢٠١٢): دور التعليم الإلكتروني في تقويم وجودة المقررات الدراسية الجامعية، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي.

١٤.ريما سعد سعادة الجرف(٢٠٠١): متطلبات الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني، المؤتمر الثالث عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان: مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية الكبرى، جامعة عين شمس، القاهرة.

١٥.ريهام مصطفى محمد أحمد(٢٠١٢): توظيف التعلم الإلكتروني لتحقيق معايير الجودة في العملية التعليمية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الخامس، العدد(٩).

١٦.سهى علي حسامو(٢٠١١): واقع التعليم الإلكتروني في جامعة تشرين من وجهة نظر كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، مجلة جامعة دمشق، المجلد٢٧، ملحق.

١٧.شوقي الزهراني(٢٠١٧): درجة توفر متطلبات الاتصال الإداري الإلكتروني في المدارس الثانوية الحكومية بجدة، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد١٨٥، الجزء الأول، مارس.

١٨.عايد الهرش ومحمد مفلح ومأمون الدهون(٢٠١٠): معوقات استخدام منظومة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في لواء الكورة، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد٦، عدد١.

١٩.عبد الرحمن الشريف محمد كرار(٢٠١٢): المعايير القياسية لبناء نظم التعليم الإلكتروني، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد(٩).

٢٠.عبد الله بن عبد العزيز الموسى وأحمد بن عبد العزيز المبارك(٢٠٠٥): التعليم الإلكتروني الأسس والتطبيقات، الرياض، مكتبة العبيكان.

٢١.عبد الله غيثان الشهري(٢٠١٧): درجة ممارسة مفهوم منظمة التعلم لدى مديري مدارس التعليم الأهلي بمدينة جدة، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد١٨٥، الجزء الثاني، مارس.

٢٢.فواز بن هزاع بن نداء الشمري(٢٠٠٧): أهمية ومعوقات استخدام المعلمين للتعليم الإلكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة جدة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.

٢٣.فياض عبد الله علي ورجاء كاظم حسون وحيد عبود نعمة(٢٠٠٩): التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي دراسة تحليلية مقارنة، كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة، العدد التاسع عشر.

٢٤.مجدي إبراهيم إسماعيل ورضا الحسيني علي(٢٠١٥): فعالية برنامج قائم على التعليم الإلكتروني المدمج في تنمية المهارات العملية في المساحة لدى طلاب المدارس الثانوية الصناعية المتقدمة، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد١٦٩، الجزء الأول ، نوفمبر.

٢٥.محمد السيد علي(٢٠٠٠): مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، ط٢، المنصورة، عامر للطباعة والنشر.

٢٦.محمد فؤاد الحوامدة(٢٠١١): معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية، مجلة جامعة دمشق، المجلد٢٧، العدد الأول+الثاني.

٢٧.محمد محمود زين الدين ويحيى بن حميد الظاهري(٢٠١٠): فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات استخدام بعض وسائط التعليم الإلكترونية في تعليم العلوم لدى معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة مكة المكرمة، الندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب، من ١٢-١٤ أبريل، جامعة الملك سعود، كلية التربية.

٢٨.محمد الهادي(٢٠٠٥): التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت، ط١، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٢٩.محمود فتوح محمد وهيا تركي معدي الحربي(٢٠١٥): مهارات المعلم في ظل عصر الثورة الرقمية وطرق تنميتها، ندوة معلم العصر الرقمي، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، كلية التربية، في الفترة من ٢٤-٢٦ أكتوبر.

٣٠.مها عبد العزيز العبد الكريم(١٤٢٧هـ): دراسة تقويمية لتجربة التعلم الإلكتروني بمدارس البيان النموذجية للبنات بجدة، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.

٣١.مهدي محمد القصاص(٢٠١٠): التعليم الإلكتروني قراءة ناقدة، مجلة التعليم الإلكتروني، العدد الخامس، مارس، وحدة التعليم الإلكتروني، جامعة المنصورة.

٣٢.نضال عبد الغفور(٢٠١٢): الأطر التربوية لتصميم التعلم الإلكتروني، مجلة جامعة الأقصى، المجلد السادس عشر، العدد الأول، يناير.

٣٣.هناء خليل محمود أبو مطلق(٢٠١٢): فاعلية استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني لتنمية بعض الكفايات التدريسية لدى الطالبات المعلمات بكية التربية في جامعة الأقصى بغزة، رسالة ماجستير، غزة، جامعة الأزهر، كلية التربية.

٣٤.هنيدة مختار سالم الليد(٢٠١٧): الاحتياجات التدريبية وأهميتها في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي الصف بليبيا، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد١٨٥، الجزء الثاني، مارس.

٣٥.وليد زكريا صيام(٢٠١٢): مدى إسهام التعليم الإلكتروني في ضمان جودة التعليم العالي"دراسة حالة التعليم المحاسبي في الجامعات الأردنية، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي.

36. Epighnosis LLC(2014). E-Learning Concepts, Trends, Applications, California, United Sates of America.
37. Fao(2011). E-Learning Methodologies aguide for designing and develoing e-larning Courses, fao, Roma.
38. Jennifer Olson et al(2011). An Analysis of E-Learning impacts and best Practices in developing Countries, Micltigan State University, USA.
39. John W.Collins& Nanacy Patricia(2011). The Greenwood Dictionary of education, USA, California, Greenwood Press.
40. Joi L. Moore, Camille Dickson-Deane, Krista Galyen(2014). E-Learning online Learning and Distance Learning environments: Are they the sam?, internet and Higher education, (14).
41. Som Naidu(2006). E-Learning Aguide book of Principles, Procedures, and Practices, 2nd Revised Edition, CEMCA, Australaia.

ملحق(١)
قائمة المهارات التدريسية

أولا: مهارات التخطيط للتدريس:

١. يصوغ أهداف الدرس في المجال المعرفي.
٢. يصوغ أهداف الدرس في المجال الوجداني.
٣. يصوغ أهداف الدرس في المجال المهاري.
٤. يصمم الدروس والمقررات باستخدام برامج مثل بور بوينت.
٥. ينظم الخطة التدريسية اليومية بطريقة سليمة.
٦. يحلل محتوى الدرس، ويحدد عناصره الأساسية.
٧. يختار الأنشطة التعليمية المناسبة للموقف التعليمي.
٨. يربط المنهج بالبيئة المحيطة للتلميذ.

ثانيا: مهارات تنفيذ التدريس:

١. ينظم الصف ويقسمه إلى مجموعات حتى يسهل ضبطه.
٢. يوزع الوقت في الحصة على مراحل الدرس بشكل مناسب.
٣. يحفز التلاميذ، ويستثير تفكيرهم للمشاركة في الدرس.
٤. يعرض الدرس بشكل متسلسل ومترابط(تمهيد، عرض، تطبيق، تلخيص).
٥. يستخدم طرق التدريس المناسبة لموضوع الدرس.
٦. يستخدم تقنيات التعليم الحديثة.
٧. يستخدم أساليب التعزيز المناسبة.
٨. يعالج المشكلات داخل غرفة الصف بطريقة مناسبة.

ثالثا: مهارات تقويم التلاميذ:

١. يقيس التعلم القبلي لتحديد مدى استعداد التلاميذ للتعلم انطلاقا من الأهداف التعليمية المخططة.
٢. ينوع الأسئلة الشفوية لموضوع الدرس.

٣. ينوع الأنشطة اللا صفية الداعمة لمحتوى الدرس.

٤. يتدرج في طرح الأسئلة من السهل إلى الصعب.

٥. يستخدم أساليب التقويم التكويني بعد كل مرحلة من الدرس.

٦. يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين عند طرح الأسئلة التقويمية.

٧. يصمم الاختبارات المدرسية اللازمة لقياس التعلم.

٨. يستخدم ويوظف بعض العمليات الإحصائية البسيطة في تفسير نتائج الامتحانات المدرسية. (محمد السيد، ٢٠٠٠: ١٦٢).