الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر- بسكرة -
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية
شعبة علوم التربية

التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي بالمنصات الرقمية لدى أساتذة التعليم العالي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث (LMD) **في علوم التربية**
تخصص علم النفس التربوي

إعداد الطالب:
نبيل حموته

إشراف الأستاذ الدكتور:
هدار مصطفى سليم

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
إسماعيل رابحي	أستاذ	بسكرة	رئيسا
هدار مصطفى سليم	أستاذ (محاضرأ)	بسكرة	مشرفا ومقررا
يحي بوأحمد	أستاذ (محاضرأ)	بسكرة	مناقشا
شفيق ساعد	أستاذ (محاضرأ)	بسكرة	مناقشا
عزالدين بشقة	أستاذ (محاضرأ)	باتنة	مناقشا
مختاربروال	أستاذ	باتنة	مناقشا

السنة الجامعية: 2025 – 2026م

بسم الله الرحمن الرحيم

صدق الله العظيم

إهداء

إلى من لم يعرف دعاؤها حدودا ولا عطاؤها قيودا . . إلى رمز الحنان ونبع الالهام . .

إلى أمي الحبيبة حفظها الله ورعاها .

إلى من مهد لي طريق النجاح ورسخ في عقلي معاني الكفاح . . إلى من فرش لي دروب الحياة صبرا

إلى أبي الغالي أطال الله عمره.

إلى من يصب معهم تعبي ويسري في عروقهم دمي. . إلى شريكة حياتي وصاحبة مسيرتي. .
زوجتي الغالية وأم أولادي . . وإلى أبنائي الأعزاء هناء وعبير وحنين وشهاب الدين وعبد المعز.

إلى إخوتي وأخواتي من يحملون دمي وإسمي . . جمال، صليحة، بلقاسم، نصيرة، حفيظة،
سمير، سليمة، سميحة، مراد، حورية

إلى رفقاء درب الدراسة الجامعية في كل مراحلها . . من جمعتني معهم أحلى الذكريات . .

إلى كل من قرأ وسيقرأ هذه الصفحات . . وإلى كل من عرفني.

أهدي هذا العمل.

الطالب حموته نبيل

شكر وتقدير

الشكر لله أولا والشكر لله أخيرا والشكر لله دائما على توفيقه لنا في انجاز هذا العمل.

عظيم الشكر والامتنان والاحترام والتقدير للأستاذ الدكتور الفاضل هدار مصطفى سليم الذي تشرفت بكونه مشرفا على هذا العمل، ناصحا ومرشدا ومشرفا ومشجعا وموجها جزاه الله عنا خير الجزاء.

خالص الشكر والتقدير والاحترام للأساتذة المحكمين، كل باسمه وبرسمه، الذين قاموا بتحكيم أداة الدراسة وتوجيه نصحهم وملاحظاتهم.

الشكر أيضا لكل الأساتذة الذين ساهموا بالإجابة على الاستبانة وكذلك الإدارات التي سهلت وساهمت وسهلت عملية توزيع الاستبانات. لهم منا جزيل الشكر والتقدير والاحترام.

كذلك الشكر الجزيل للجنة المناقشة التي تشرفت كثيرا بقبولها مناقشة هذا المجهود المتواضع، وتقديمهم النصح والإرشاد وتبيان النقص فيه.

كل معاني الحب والتقدير والاحترام والشكر والامتنان . . . للعائلة الكريمة، نخص بالذكر والدتي الغالية ووالدي الكريم اللذان لم يبخلا بدعواتهما، وزوجتي الوفية الصبورة، وابنائي (هناء، عبير، حنين، شهاب الدين، عبد المعز) وكل افراد العائلة. . الذين كانوا ولايزالون سندا وعونا في حياتي العملية والعلمية.

وختاما أشكر كل من ساهم من قريب أو من بعيد ولو بدعوة أو كلمة طيبة في اخراج هذا العمل ليرى النور، راجيا من المولى العلي القدير التوفيق لهم ودوام الصحة والعافية.

مستخلص الدراسة

يندرج هذا البحث الموسوم بـ: "**التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي بالمنصات الرقمية لدى أساتذة التعليم العالي**"، ضمن الدراسات الوصفية الاستكشافية القائمة على وصف الظاهرة وإبراز عناصرها وأبعادها. حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى الأساتذة الجامعيين من خلال إتقان مجموعة من المهارات (تخطيط، تنفيذ، تقويم، إدارة الفصل الافتراضي).

تكون مجتمع الدراسة مما يقارب 781 أستاذا، واختيرت عينة عشوائية قوامها 188 أستاذا واستاذة. طبق الباحث استبانة محكمة كأداة لجمع المعلومات، مكونة من 49 بندا موزعة على أربعة محاور، تم التأكد من صدقها وثباتها، وتم تحليل نتائج الدراسة باستخدام برنامج (SPSS)، حيث تم تطبيق الوسط الحسابي والانحراف المعياري، واختبار (T.test)، وتحليل التباين أحادي الاتجاه في المعالجة الإحصائية المناسبة للدراسة.

وتوصلت الدراسة الى أن درجة التحكم جاءت كبيرة، حيث بينت النتائج بالترتيب أن درجة التحكم في مهارة إدارة الفصل الدراسي الافتراضي كبيرة جدا بمتوسط حسابي 4,38، وأن درجة التحكم في مهارة التخطيط كمرتبة ثانية كبيرة جدا بمتوسط حسابي 4,21، وفي المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي 01,4 درجة التحكم في مهارة التنفيذ كبيرة بينما درجة التحكم في مهارة التقويم في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره 3,76 وبدرجة كبيرة، كما توصلت الدراسة إلى قبول فرضيات الدراسة المتعلقة بالفروق في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية بالنسبة لمتغيرات الجنس والخبرة والرتبة والكلية وعدد مرات التدريب على استخدام المنصات الرقمية.

الكلمات المفتاحية:

استراتيجيات التدريس التفاعلي – التدريس التفاعلي – المنصات الرقمية – أستاذ التعليم العالي.

Study Abstract

This research, entitled “Mastery of Teaching Strategies on Digital Platforms among Higher Education Professors”, falls within descriptive exploratory studies based on describing the phenomenon and highlighting its elements and dimensions. The study aimed to identify the level of mastery of interactive teaching strategies via digital platforms among university professors, through the acquisition of a set of skills (planning, implementation, evaluation, and management of the virtual classroom).

The study population consisted of approximately 781 professors, from which a random sample of 188 male and female professors was selected. The researcher used a validated questionnaire as a tool for data collection, consisting of 49 items distributed across four dimensions, with confirmed validity and reliability. The study results were analyzed using the SPSS program, where the arithmetic mean, standard deviation, T-test, and one-way ANOVA were applied as appropriate statistical treatments for the study.

The study concluded that the level of mastery was high, as the results showed, in order, that the level of mastery of virtual classroom management skills was very high with a mean of 4.38; the level of mastery of planning skills was also very high with a mean of 4.21; in third place, with a mean of 4.01, the level of mastery of implementation skills was high; while the level of mastery of evaluation skills ranked last with a mean of 3.76, yet still considered high. The study also concluded that the research hypotheses regarding the differences in the level of mastery of interactive teaching strategies via digital platforms were accepted with respect to the variables: gender, experience, academic rank, faculty, and the number of training sessions on the use of digital platforms

Keywords: Interactive Teaching Strategies – Interactive Teaching – Digital Platforms – Higher Education Professor.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	
شكروتقدير	
ملخص الدراسة	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
مقدمة	أ
الفصل الأول: مدخل عام إلى الدراسة	
1- إشكالية الدراسة	6
2- فرضيات الدراسة	10
3- أهداف الدراسة	10
4- أهمية الدراسة	11
5- مفاهيم ومصطلحات الدراسة	11
6- الدراسات السابقة	13
6-1- عرض الدراسات السابقة	14
6-2- تحليل الدراسات السابقة	24
6-3- مكانة الدراسة الحالية ضمن الدراسات السابقة	28
الفصل الثاني: استراتيجيات التدريس التفاعلي	
تمهيد	31
1- تعريف استراتيجيات التدريس التفاعلي	31
2- فلسفة استراتيجيات التدريس التفاعلي	38
3- خصائص استراتيجيات التدريس التفاعلي	41
4- خطوات ومهارات تطبيق استراتيجيات التدريس التفاعلي	44
4-1- خطوات التدريس التفاعلي	44
4-2- خطوات تطبيق استراتيجيات التدريس التفاعلي	45
4-3- مهارات تطبيق استراتيجيات التدريس التفاعلي	47
5- بعض استراتيجيات التدريس التفاعلي	52
5-1- استراتيجية التعلم الذاتي	52
5-2- استراتيجية حل المشكلات	57
5-3- استراتيجية التعلم التعاوني	63
الفصل الثالث: المنصات الرقمية	
تمهيد	73
1- مفهوم المنصات الرقمية	73

2- خصائص ومميزات المنصات التعليمية الرقمية	77
3- أهمية المنصات الرقمية	78
4- أهداف المنصات الرقمية	80
5- متطلبات استخدام المنصات الرقمية	83
5-1- المتطلبات المالية	84
5-2- المتطلبات التقنية	85
5-3- المتطلبات البشرية	86
5-4- المتطلبات القانونية والأمنية والأخلاقية	89
6- معيقات توظيف المنصات التعليمية الرقمية	90
6-1- المعيقات المؤسساتية	91
6-2- المعيقات البشرية	93
6-3- المعيقات الفنية والتكنولوجية	95
6-4- معيقات أخرى	95
7- أنواع المنصات الرقمية	96
8- نماذج من المنصات التعليمية	99
9- أنواع المنصات الرقمية في الجامعة الجزائرية	102
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
1- الدراسة الاستطلاعية	108
1-1- عينة الدراسة الاستطلاعية	108
1-2- أداة الدراسة	109
1-3- نتائج الدراسة الاستطلاعية	118
2- الدراسة الأساسية	118
2-1- منهج الدراسة	118
2-2- مجتمع الدراسة الأساسية وعينته	119
2-3- حدود الدراسة الأساسية	121
2-4- أداة الدراسة الأساسية	122
2-5- إجراءات تطبيق الدراسات الأساسية	122
2-6- الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة	123
الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها	
تمهيد	126
1- عرض وتحليل نتائج الدراسة	126
1-1- عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالتساؤل العام	126
1-2- عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الفرقية الأولى	132
1-3- عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الفرقية الثانية	134
1-4- عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الفرقية الثالثة	135

1-5- عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الفرقية الرابعة	138
1-6- عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الفرقية الخامسة	140
2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة	142
2-1- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل العام للدراسة	142
2-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرقية الأولى	146
2-3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرقية الثانية	146
2-4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضة الفرقية الثالثة	148
2-5- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرقية الرابعة	151
2-6- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرقية الخامسة	152
3- الاستنتاج العام	154
4- التوصيات	155
قائمة المصادر والمراجع	157
الملاحق	169

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	تسلسل الفقرات الصالحة وغير الصالحة تبعا لرأي المحكمين ونسبها المئوية بحسب ابعاد الاستبيان	110
02	معامل ارتباط البنود مع المجموع الكلي للأبعاد	112
03	نتائج الصدق التمييزي	115
04	نتائج ثبات الفاكرونباخ الأولية	115
05	نتائج ثبات الفاكرونباخ الثانية	116
06	نتائج ثبات ألفا كرانباخ النهائية	117
07	خصائص عينة الدراسة	120
08	توزيع الفئات حسب تدريج ليكرت الخماسي	123
09	التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي ودرجة التحكم لفقرات البعد الأول المتعلق بمهارة التخطيط وفق استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية.	126
10	التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي ودرجة التحكم لفقرات البعد الثاني المتعلق بمهارة التنفيذ وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية.	128
11	التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي ودرجة التحكم لفقرات البعد الثالث المتعلق بمهارة التقويم وفق استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية	129
12	التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي ودرجة التحكم لفقرات البعد الثاني المتعلق بمهارة ادارة الفصل وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية	131
13	المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليا لإجابات عينة الدراسة حول درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية	131
14	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "T" لدلالة الفروق بين الجنسين في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية.	133
15	تحليل التباين الأحادي لدرجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية حسب متغير الرتبة المهنية	134
16	تحليل التباين الأحادي لدرجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية حسب متغير الخبرة المهنية	136
17	نتائج اختبار المقارنات البعدية (scheffe)	137
18	تحليل التباين الأحادي لدرجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية حسب متغير التخصص (الكلية)	138
19	تحليل التباين الأحادي لدرجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية حسب متغير عدد مرات التدريب على استخدام المنصات الرقمية	140

مقـــــــــــدمة

إن التدريس التفاعلي يعتبر من أنماط التعلم النشط ومن أهم استراتيجياته التدريسية الحديثة، التي تركز على التعليم في الاتجاهين بدل الاتجاه الواحد في نمط التدريس التقليدي، فهو يشجع على التعلم العميق كما أشار إلى ذلك المقاطي (2021) ، وهو من المصطلحات التي تستخدم للدلالة على الادراك البنائي و الجماعي وعلى التعلم الفعال، الذي يتم بشكل تفاعلي وإيجابي بين أطراف العملية التعليمية التعلمية، حيث يتم فيه التركيز على المتعلم ونشاطه بشكل أساسي، لذلك فالتدريس التفاعلي باختلاف مصطلحاته ومسمياته (التعلم التفاعلي، التدريس البنائي، التعلم النشط. . .) ، فإنه ينطلق من مبادئ وأسس النظرية البنائية في التعلم.

وتذكر العديد من الدراسات وتؤكد على أهمية التدريس التفاعلي والذي يقوم على مبدأ التعلم بالعمل والتجريب والفهم العميق للمادة العلمية، من خلال طرح الاسئلة وإصدار التعليمات وحل المشكلات واتخاذ القرارات وتحمل المسؤوليات، فالتدريس التفاعلي يؤثر بشكل مباشر وإيجابي على المتعلم واتجاهاته نحو التعلم ونظرته له، فهو يزيد من دافعيته ورغبته في طلب العلم من أجل العلم، فيقبل عليه محبا له مستمتعا به، لا كارها له مرغما عليه.

أما استراتيجيات التدريس التفاعلي فهي تلك العمليات المخطط لها والمقصودة من خلال تدريب المتعلم واكسابه الخبرات اللازمة، حيث يمكن تطبيق عدة استراتيجيات اعتمادا على مبادئ التدريس التفاعلي حسب الموقف التدريسي والبيئة التعليمية، مثل التعلم الذاتي، حل المشكلات، التعلم التعاوني، العصف الذهني، تآلف الأشتات، تبادل الأدوار، التعلم بالتمثيل. . . ، وغيرها من الاستراتيجيات التي تركز على نشاط المتعلم وتعتمد عليه، والتي تجعله محور العملية التعليمية التعلمية. لذلك فإنه من الأهمية بمكان أن يختار الأستاذ أفضل الأساليب والطرائق والاستراتيجيات التدريسية باختلاف أنواعها ، والتي من شأنها أن تجعل التدريس تفاعليا يعتمد على الأخذ والرد بينه وبين طلبته، كما يجب أن يكون ملما بهذه الاستراتيجيات وبكيفية تطبيقها والتحكم فيها بشكل يجعل التعلم فعالا وممتعا ، ويمكنه أن يؤتي أكله داخل الفصل الدراسي.

لكن ونتيجة للتطورات المذهلة في مجال تكنولوجيا الاعلام والاتصال، والتي اكتسحت مجال التعليم والتدريس، ظهر ما يسمى بالتدريس عن بعد والتعليم الالكتروني، الذي يتم عن طريق الوسائل التكنولوجية ووفق البرمجيات الحديثة، فتم تصميم لأجل هذا النمط من التدريس ما يسمى بالمنصات الالكترونية، هذه الأخيرة تعتبر بيئة تعلمية افتراضية تحاكي بيئة التعلم الواقعية، تتم فيها كل التفاعلات والأعمال والممارسات التدريسية، ويتم فيها التفاعل بين المعلم والمتعلم وبين المتعلم والمحتوى التدريسي وبين المتعلمين أنفسهم.

وما شجع أيضا على الانتقال إلى هذا النمط من التعلم هو تلك الأزمات الصحية العالمية التي اجتاحت العالم بأكمله (جائحة كورونا –كوفيد19)، فأصبح بذلك واقعا مفروضا في حينه، وأصبح حاليا التعليم مزيجا بين الحضوري وعن بعد، أو ما يسمى بالتعليم الهجين، إذن فالتدريس عبر المنصات الرقمية أصبح ضرورة لما يمتاز به من إيجابيات كثيرة والتي تناولتها العديد من الأبحاث وخصتها بالدراسة، كدراسة القرني والقحطاني (2021)، ودراسة بوطاروس وحجام (2024)، ودراسة قطيوني (2024)، وغيرها من الدراسات.

واختيار موضوع الدراسة الحالية نابع من التجارب العملية والملاحظات المستمرة في الوسط المهني الجامعي، في محاولة لفهم ومعرفة درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي الذي يتم عبر المنصات الرقمية، والذي يرتبط –حسب رأي الباحث– وينعكس بشكل مباشر على مخرجات العملية التعليمية التعلمية. ثم إن قياس التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي لدى الأساتذة الجامعيين، يعني قياس درجة التحكم في مجموعة من المهارات الأدائية وإتقانها، هذه المهارات التي تعبر عن مجموعة من الخطوات المترابطة والمتتالية لمهام الأستاذ وجودة أدائه، من خلال هذا التحكم، وبهذا المعنى فإن قياس درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية يستند إلى مجموعة من المعايير المتعلقة بإتقان المهارات وهي التخطيط والتنفيذ والتقويم بالإضافة إلى مهارة إدارة الموقف التعليمي، والتي ينبغي أن تتوفر في الأستاذ الجامعي الجيد والمتحكم.

وقد تناولت كثير من الدراسات موضوع المهارات التدريسية أو تحت مسمى الكفايات التدريسية، منها دراسة الدعيس (2018) والصويركي (2018)، ودراسة السويحل والرياحي (2024)، لتأتي هذه الدراسة لاستكمال بعض الجوانب التي لم تتطرق إليها الدراسات السابقة، من خلال معرفة درجة التحكم في استراتيجيات

التدريس التفاعلي والذي يتم عبر المنصات الرقمية التعليمية بمختلف أنواعها ، ومن خلال معرفة تأثير بعض المتغيرات في درجة هذا التحكم كالجنس والخبرة وعدد مرات التدريب على استخدام المنصات الرقمية والكلية ورتبة الأستاذ الجامعي، فتمثلت عينة الدراسة في 188 أستاذا وأستاذة موزعين على مجموعة من كليات جامعة الحاج لخضر باتنة– 01، وتم اعتماد المنهج الوصفي في هذه الدراسة، ومن أجل الإجابة على التساؤل الرئيسي والتساؤلات الفرعية ومن أجل إنجاز هذا العمل تم اعتماد خطة عمل مقسمة إلى قسمين رئيسيين، قسم يمثل الجانب النظري وقسم يمثل الجانب الميداني التطبيقي. أما القسم الأول فيحتوي على ثلاثة فصول هي: الفصل الأول خاص بالتعريف بموضوع الدراسة، ويتضمن مشكلة الدراسة وتساؤلاتها وفرضياتها ، وأهميتها وأهدافها ، ثم الدراسات السابقة ومناقشتها وأخيرا مفاهيم مصطلحات الدراسة. ثم الفصل الثاني الذي خصص لاستراتيجيات التدريس التفاعلي ومختلف المهارات التدريسية، ومختلف العناصر ذات العلاقة بموضوع الفصل مثل التعريفات اللغوية والاصطلاحية، والخصائص وخطوات التطبيق ومختلف المهارات المتعلقة باستراتيجيات التدريس التفاعلي. ويليه الفصل الثالث الذي تناول موضوع المنصات الرقمية من حيث المفهوم ومتطلبات التوظيف والأنواع والأهمية والأهداف والخصائص ثم معيقات التوظيف والاستخدام.

أما القسم الثاني المتعلق بالدراسة الميدانية وإجراءاتها فتضمن فصلين هما : الفصل الرابع والذي خصص لتناول إجراءات الدراسة الميدانية بداية بالدراسة الاستطلاعية ثم الدراسة الأساسية وما تحتويه من عناصر، كالمنهج والمجتمع وعينته، وأداة الدراسة والأساليب الإحصائية. . .الخ، ثم يليه الفصل الخامس بعنوان: عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها ، الذي قسم إلى جزأين، الأول لعرض وتحليل نتائج الدراسة، والثاني لمناقشة وتفسير هذه النتائج، ثم الاستنتاج العام تلته بعض التوصيات، لتختتم الدراسة بقائمة المراجع والملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول

مدخل عام إلى الدراسة

1- إشكالية الدراسة.

2- فرضيات الدراسة.

3- أهداف الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

5- مفاهيم ومصطلحات الدراسة.

6- الدراسات السابقة.

الفصل الأول: مدخل عام إلى الدراسة

1- إشكالية الدراسة

إن من أهم القضايا التعليمية والتربوية الراهنة التي استقطبت اهتمام وجذبت انتباه العديد من الباحثين والدارسين والمبرمجين في مجال الاعلام الآلي والرقمنة، هي قضية التعليم عن بعد والتعليم الرقمي، هذا الاخير مس مختلف أطوار التعليم في جل دول العالم ككل، منها الجزائر، التي حاولت – في خضم جائحة كورونا– وحتى قبلها، العمل به كغيرها من الدول ومسايرة لها، الأمر الذي يحتم علينا تسليط الضوء على التجربة الجزائرية في التعليم عن بعد، وبشكل خاص التعليم عبر المنصات الرقمية في الجامعة الجزائرية.

إن التطور التكنولوجي الهائل في مجال تكنولوجيا الاعلام والاتصال وفي استخدام الانترنت والتدفق المعلوماتي الكبير او ما يسمى بالانفجار المعلوماتي، والذي فرض نفسه في السنوات الاخيرة، والازمات الصحية العالمية، كل هذا وغيره أدى إلى ظهور وإلى ضرورة التعليم عن بعد، أو التعليم في البيئة الافتراضية، أو ما يسمى بالتعليم الرقمي والالكتروني عبر الوسائط الالكترونية والمنصات الرقمية التعليمية، فلا يمكن أن يوجد التعليم عن بعد دون وجود وسائط الكترونية متطورة تعمل على تطوير العملية التعليمية التعلمية وتجويدها.

ثم إن التطور في وسائل وتكنولوجيا الاعلام والاتصال ساهم بشكل كبير وفعال في تطور التقنيات والوسائط والبيئات التعليمية، وبالتالي تطور التعلم الرقمي في الجامعات الجزائرية عبر المنصات الرقمية التعليمية، هذا النوع من التعلم عن بعد من أهم الاساليب المباشرة في التعليم، حيث أنه مثلما "يساعد في حل مشكلة الانفجار المعرفي والطلب المتزايد على التعليم، فهو يساعد في حل مشكلة ازدحام قاعات المحاضرات، إذا ما استخدم بطريقة التعليم عن بعد، وتوسيع فرص القبول في التعليم والتمكن من تدريب العاملين وتأهيلهم دون ترك أعمالهم، وتعليم ربات البيوت مما يسهم في رفع نسبة المتعلمين والقضاء على الامية." **(العواد، 2021، ص 640).**

والمنصات الرقمية هي بيئة تعليمية تهدف إلى تكوين فضاء تعليمي مفتوح، يتم فيه التفاعل بين الأستاذ والطلبة في العملية التعليمية التعلمية، حيث أن نظام التعلم عبر المنصة الرقمية يتطلب تصميم أساليب واستراتيجيات تدريسية تتماشى والتعلم عن بعد، وما يتضمنه من تقنيات وأجهزة الكترونية وتكنولوجية رقمية حديثة، في إحداث عملية التعلم لدى الطلبة.

إذن فالمنصات الرقمية التعليمية هي ذلك القسم الافتراضي الذي يمارس فيه الاستاذ عملية التدريس عن بعد ، والتي من خلالها يقوم بنقل وشرح وتبسيط المعارف لطلبته، والتي تتم باستخدام مجموعة من الأساليب والطرائق والاستراتيجيات التدريسية. فالأستاذ الخبير والمحنك هو من يختار أفضل الاستراتيجيات التي تتماشى وطبيعة البيئة الافتراضية التي تختلف عن الفصل الدراسي، والتي من شأنها أن تجعل التدريس تفاعليا بينه وبين طلبته، كما يجب أن يكون ملما بها وبكيفية تطبيقها والتحكم فيها ، بشكل يجعل العملية التعليمية التعلمية ممتعة وفعالة يمكنها أن تؤتي أكلها وتحقق أهداف التعلم المراد الوصول إليها .

ثم إن المنصات الرقمية تساعد الطالب والاستاذ في تكوين وبناء خبرات علمية وعملية يستفاد منها في المواقف التعليمية، فالمجال التربوي الرقمي يشير إلى أهمية تدريب الأستاذ على ممارسة الاستراتيجيات المناسبة واستخدام الأدوات والوسائل التكنولوجية، وقبل ذلك كيفية اختيارها واختبارها وكذا توظيفها بما يتناسب وطرق التعلم الحديثة، والتي تجعل الطالب هو الباحث عن المعلومة والأستاذ ما هو إلا مرشد وموجه. وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات، مثل دراسة عبد المنعم، حرب، وحسونة (**2019**) ، ودراسة يونس (**2020**) ، ودراسة قودة، ودهيمي (**2021**) ، وكذلك دراسة معافة (**2024**) ، التي اشارت بشكل مباشر أو غير مباشر إلى العلاقة بين استراتيجيات التدريس والتعليم الرقمي عن بعد .

إن التدريس التفاعلي يعتمد حسب الأدب النظري والتربوي على نظريات التعلم التوليدية والبنائية والمعرفية، حيث أكدت على أهمية توليد أفكار جديدة من قبل المتعلم، وأن عملية بناء المعرفة تستوجب اعتماد استراتيجيات دورها العمل على ربط المعارف الجديدة بالمعارف السابقة.

ووفقا لهذه النظرية فإن المعلم يستخدم استراتيجيات تفاعلية، وطرق تدريس تفاعلي يركز على الفهم، ودعم الطلبة وزيادة اهتماماتهم ودافعيتهم وتطوير مهاراتهم. فاستراتيجيات التدريس التفاعلي هي مجموع الخطوات والاجراءات التي تساعد المعلم والمتعلم على تهيئة ظروف التعلم لصالح المتعلم، وتساهم في تنمية الابداع والتفكير الناقد لديه، فهي متعددة ومتنوعة بتعدد وتنوع النظريات التربوية وفلسفاتها ، وتبعا لتعدد المواقف التربوية والتعليمية .

وأكيد أن التدريس التفاعلي الحضوري في الفصل والقاعة الدراسية يختلف عنه في التدريس التفاعلي في البيئة التعليمية الافتراضية عبر المنصات الرقمية، وكذلك الشأن بالنسبة للاستراتيجيات، حتى وان كان هناك تشابه في استراتيجيات التدريس التفاعلي بين البيئة الواقعية والبيئة الافتراضية، إلا أن هناك اختلافا بينهما، بسبب وجود وسائط تكنولوجيا الاعلام والاتصال والانترنت التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند التخطيط للعملية التعليمية.

إذا كان نجاح العملية التدريسية في القاعة الدراسية التي تجمع الاستاذ الجامعي بطلبته في مكان واحد وزمان واحد، يتوقف على مدى اتقان الاستاذ للاستراتيجيات التدريسية المختارة، والذي بدوره يتوقف على مدى إتقانه لمهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم وكذلك إدارة الفصل، هذه المهارات التي تعتبر عاملا مشتركا بين استراتيجيات التدريس التفاعلي، كما يتوقف أيضا على مدى استغلال المساعدات البيداغوجية واستثمارها في سبيل تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية المحددة، فكذلك الشأن بالنسبة للتدريس في البيئة الرقمية عبر المنصات الرقمية، فلا بد من اختيار استراتيجيات التدريس التفاعلي التي تتلاءم مع الموقف التعليمي الرقمي والتي يتقنها ويتحكم فيها ويتقن مهاراتها، والتي تجعل المتعلم يتفاعل مع الأستاذ ومع المادة العلمية ومع الطلبة، سواء في التعليم المتزامن أو في التعليم غير المتزامن.

من هنا تبلورت اشكالية الدراسة من خلال ما تناولته الدراسات عن بيئات التدريس الرقمية، وعبر المنصات الرقمية، وتطبيقات التدريس عن بعد، الذي فرضته الأوضاع الصحية العالمية وتفرضه تكنولوجيا الاعلام والاتصال وتطوراتها، والانفجار المعرفي المتسارع، وما تناولته الدراسات من استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر هذا النمط من التعلم، الذي تحول من التعلم الحضوري الذي يتطلب درجة تحكم معينة في تطبيق الاستراتيجيات التدريسية، إلى التعلم عن بعد والذي بدوره يتطلب درجة تحكم معينة في استراتيجيات التدريس التفاعلي من أجل جودة مخرجات العملية التعليمية التعلمية في الجامعة الجزائرية.

وعليه من خلال ما سبق فإنه تتضح لدينا معالم الإشكالية والتي تتطلب منا الدراسة المعمقة للاجابة على التساؤل الرئيسي للدراسة، والذي مفاده: ما درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى أساتذة التعليم العالي؟

وينبثق من هذا التساؤل مجموعة من التساؤلات الفرعية والفرقية التالية:

1- ما درجة التحكم في مهارة التخطيط وفق استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى أساتذة التعليم العالي؟

2- ما درجة التحكم في مهارة التنفيذ وفق استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى أساتذة التعليم العالي؟

3- ما درجة التحكم في مهارة التقويم وفق استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى أساتذة التعليم العالي؟

4- ما درجة التحكم في مهارة إدارة الفصل وفق استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصة الرقمية لدى أساتذة التعليم العالي؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى اساتذة التعليم العالي تعزى إلى متغير الجنس؟

6- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى اساتذة التعليم العالي تعزى إلى متغير الرتبة؟

7- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى اساتذة التعليم العالي تعزى إلى متغير الخبرة؟

8- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى اساتذة التعليم العالي تعزى إلى متغير التخصص (الكلية) ؟

9- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى أساتذة التعليم العالي تعزى إلى متغير عدد مرات التدريب على استخدام المنصات الرقمية؟

2- فرضيات الدراسة:

من خلال اطلاعنا على الدراسات السابقة، ومن خلال اطلاعنا عل التراث النظري وكذلك من خلال تجربتنا المهنية المتواضعة في ميدان العمل، يمكن اقتراح الفرضيات التالية التي سيتم اثباتها أو نفيها من خلال البحث الميداني لهذه الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى اساتذة التعليم العالي تعزى إلى متغير الجنس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى اساتذة التعليم العالي تعزى إلى متغير الرتبة.
3. توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى اساتذة التعليم العالي تعزى إلى متغير الخبرة.
4. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى اساتذة التعليم العالي تعزى إلى متغير الكلية.
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى أساتذة التعليم العالي تعزى إلى متغير عدد مرات التدريب على استخدام المنصات الرقمية.

3- أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى إبراز والتعرف على درجة تحكم أساتذة الجامعيين في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية، إضافة إلى أهداف أخرى هي:

- التعرف على درجة التحكم في مهارة التخطيط وفق استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى أساتذة التعليم العالي.

- التعرف على درجة التحكم في مهارة التنفيذ وفق استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى أساتذة التعليم العالي.

- التعرف على درجة التحكم في مهارة التقويم وفق استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى أساتذة التعليم العالي.

- التعرف على درجة التحكم في مهارة إدارة الفصل وفق استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصة الرقمية لدى أساتذة التعليم العالي.

- التعرف على الفروقات في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى أساتذة التعليم العالي التي تعزى إلى المتغيرات (الجنس، الرتبة، الكلية أو التخصص، الخبرة المهنية، عدد مرات التدريب على استخدام المنصات الرقمية).

4- أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من أهمية متغيراتها، وهي استراتيجيات التدريس التفاعلي، التي تعد ذات أهمية في التدريس خاصة في ظل المقاربات الجديدة، والتطورات التكنولوجية المتسارعة، كالتعلم الذاتي، والتعلم النشط القائم على التفاعل الصفي بين الأستاذ وطلبته، ثم متغير المنصات الرقمية التي أضحت واقعا مفروضا في ميدان التدريس الجامعي وخاصة بسبب الأوضاع الصحية والتطورات التكنولوجية المتسارعة، فأصبح لزاما استغلال هذه التقنيات المتطورة في التواصل والتدريس عن بعد.

كما أنها ذات أهمية للمهتمين ولذوي الاختصاص والباحثين في مجال استراتيجيات التدريس، وفي مجال تطبيق واستغلال المنصات الرقمية والتعليم عن بعد، كذلك تعد انطلاقة لبحوث أخرى جديدة جديرة بالبحث في هذا المجال أو في مجالات أخرى ذات الصلة بالدراسة.

5- مفاهيم ومصطلحات الدراسة:

تناولت الدراسة المصطلحات المفتاحية التالية: استراتيجيات التدريس التفاعلي- المنصات الرقمية- أستاذ التعليم العالي، وفيما يلي شرح وتعريف لهذه المصطلحات.

5-1- استراتيجيات التدريس التفاعلي: عرفها عبد الامير (**2016**) على أنها فلسفة تربوية تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، ويرمي تفعيل دور المتعلم من حيث التعلم من خلال العمل والبحث والتجريب، واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات، واكتساب المهارات، وتكوين القيم والاتجاهات فهو لا يرتكز على الحفظ والتلقين، وإنما على تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات والتشجيع على العمل الجماعي (ص 350) .

ويقصد بها الباحث تلك الخطة المبنية على جعل المتعلم يتفاعل بشكل ايجابي مع العملية التعليمية التعليمة، ويكتسب معارف ومهارات التفكير وحل المشكلات. . . ، معتمدا على نفسه وذاته وانطلاقا من مكتسباته القبلية وتحت اشراف وتوجيه الاستاذ .

5-2- المنصات الرقمية: تعرف المنصات الرقمية على أنها "بيئة تعليمية الكترونية تفاعلية على الانترنت وتطبيقات الويب، لتسيير عمليتي التعليم والتعلم، وتمكن الطلاب من التواصل والتفاعل وتبادل المحتوى والمعلومات والآراء، إضافة إلى الاطلاع على مختلف التقييمات والمتابعة لتحقيق العملية المنشودة." (العنزي، 2021، ص 32) .

كما تعتبرها كل من بارة وبوخاري (**2022**) على أنها: "بوابة من بوابات تقديم الدعم للتعلم على الانترنت، تدعم المعلمين في انشاء مجتمعات الكترونية قائمة حول المتعلم، وانشاء محتوى تعليمي وأنشطة تعليمية تدار من قبل المعلمين، لتسهل من تنفيذ الاستراتيجيات التعليمية." (ص 679) .

ويقصد الباحث بالمنصات الرقمية ذلك الفصل الدراسي الافتراضي الذي تتم فيه العملية التعليمية التعلمية، ويتفاعل فيه الاستاذ والطالب بشكل متزامن أو غير متزامن، من خلال المادة العلمية والانشطة المختلفة التي تتم في هذه البيئة الافتراضية.

5-3- أستاذ التعليم العالي: يعرف الاستاذ الجامعي على أنه: "الشخص المستخدم في مؤسسة التعليم العالي للقيام بالتدريس والبحث والاضطلاع بأنشطة التعمق العلمي وتقديم خدمات تعليمية للطلاب والمجتمع بصفة عامة." (بن نذير، بن خيرة، وبيض القول، 2019، ص 158) .

يرى كل من ونوقي وين مشية وونوقي (2022) أنه أهم عنصر في الجامعة فهو المسير والمنظم والمطور لعملية التعليم والتعلم، له ثلاث مهام التدريس والبحث وخدمة المجتمع، يقوم بإعداد المحاضرات العلمية والمخبرية والميدانية للطالب، يقوم بإعداد قوائم المراجع والكتب والقراءات التعزيزية، يصمم الاختبارات العلمية والعملية ووسائل التقويم الأخرى لقياس وتقويم التحصيل العلمي للطلبة" (ص 757).

ويقصد الباحث بأستاذ التعليم العالي كل استاذ يقوم بوظيفة التدريس والبحث في الجامعة الجزائرية التي تمثل مرحلة التعليم العالي، متحصل على شهادة الماجستير أو الدكتوراه في تخصص معين، ويمارس مهنة التدريس إما بشكل دائم أو بشكل مؤقت.

6- الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات السابقة – في حدود اطلاع الباحث – التي تطرقت لموضوع استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى أساتذة الجامعة، إلا أنها تناولته من زوايا مختلفة، وقد تنوعت هذه الدراسات بين العربية والأجنبية، وتنوعت في طريقة معاجلتها للموضوع فمنها ما تطرق إلى نفس متغيرات الدراسة بمسمياتها أو بمسميات مشابهة، كالتعليم عن بعد وكالتعليم الرقمي، الاستراتيجيات التفاعلية التعليم التفاعلي، التعليم التعاوني والتعلم الذاتي، حل المشكلات . . . الخ، ومنها ما تطرق إلى بعض من الأبعاد والمحاور ذات الصلة بمتغيرات الدراسة.

وسيتم عرض بعض من هذه الدراسات السابقة، التي تم الاستفادة منها في انجاز هذا العمل، مع الإشارة إلى أبرز ملامحها، ويشير الباحث إلى أن الدراسات التي سيتم استعراضها جاءت في فترات زمنية مختلفة، وبلدان مختلفة عربية وأعجمية، مما يشير إلى تنوعها الزمني والجغرافي، كما أنه تم فقط انتقاء أهم الدراسات الأقرب إلى موضوع الدراسة الحالية من عدة نواحي، كعينة الدراسة المتمثلة في أساتذة التعليم الجامعي، وقد تم قدر الإمكان الالتزام بالدراسات التي تطرقت إلى هذه المتغيرات عند هذه الفئة من أجل تحقيق أقصى استفادة ممكنة منها.

وفيما يلي سنعرض هذه الدراسات مع تبيان جوانب الاختلاف والاتفاق مع توضيح الفجوة العلمية من خلال التركيز التطرق إلى ما اختلفت فيه الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، ثم جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية.

6-1- عرض الدراسات السابقة:

1- دراسة **Shackelford** (**1993**) : "**تعليم تكنولوجيا التدريس: برنامج لتطوير أعضاء هيئة التدريس الجدد**" ، هدفت الدراسة إلى تصميم وتقييم برنامج تطوير مهني موجه خصيصًا لأعضاء هيئة التدريس الجدد في جامعة ولاية بال (**Ball State University**) . سعى البرنامج إلى تعزيز الكفاءة التدريسية من خلال سلسلة من الندوات المتكاملة بلغ عددها **12** جلسة، ركزت على محاور متعددة، من بينها : تخطيط المقررات، فهم خصائص المتعلمين، استخدام الوسائط التعليمية، تقنيات التفاعل الصفي، والتقييم الفعال للمتعلمين. وقد تم بناء محتوى البرنامج استنادًا إلى مراجعة للأدبيات ذات الصلة، واستبيانات لتحديد حاجات المشاركين. ولاختبار فعالية البرنامج، استخدم الباحث منهجًا شبه تجريبي من خلال مقارنة مجموعة تجريبية من الأساتذة الجدد المشاركين في البرنامج مع مجموعة ضابطة لم تشارك فيه. اعتمد التقييم على أدوات كمية (تحليل استجابات الطلاب حول أداء الأساتذة باستخدام مقياس **Cafeteria System** التابع لـ **Purdue Research Foundation**) وأخرى نوعية (ملاحظات المشاركين، رسائل دعم من الإداريين، وتحليلات وصفية) . وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين في عدد من مؤشرات الأداء التدريسي، خصوصًا في مجالات التفاعل، التحفيز، وضوح العرض، واستخدام وسائل التعليم. كما عبّر المشاركون عن رضاهم الكبير، مؤكدين أن البرنامج ساعدهم في تحسين أدائهم التربوي ورفع ثقتهم في قدراتهم التدريسية. كما أوصت الدراسة بضرورة تعميم النموذج المعتمد في البرنامج، ودعا إلى إجراء دراسات لاحقة لتقييم أثر هذه البرامج على المدى البعيد، وعلى اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو مهنة التعليم الجامعي.

2- دراسة **السر** (**2003**) بعنوان: "**تقويم جودة مهارات التدريس الجامعي لدى أساتذة جامعة الأقصى في غزة**" . هدفت الدراسة إلى تقويم جودة مهارات التدريس الجامعي لدى أساتذة جامعة الأقصى في غزة من وجهة

نظرهم، من خلال تحديد معايير تقويم هذه الجودة، ثم معرفة أثر كل من متغير الخبرة في التدريس، ومتغير المؤهل العلمي، ومتغير الكلية على هذا التقويم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما استعانت في جمع بياناتها على استبانة تقويم جودة مهارات التدريس الجامعي لدى أساتذة الجامعات، تم تطبيقها على عينة متكونة من **92** أستاذا وأستاذة من مجتمع الدراسة. توصلت الدراسة إلى أن مهارتي التخطيط والاتصال والتواصل، وصلت إلى مستوى الجودة، بينما مهارتي التنفيذ وتقويم تعلم الطلبة فلم تبلغا مستوى الجودة، كما وجد أثر ذو دلالة لمتغير المؤهل على تقويم جودة مهارات التدريس على عكس متغيري الخبرة والكلية.

3- دراسة **Hamiti**، و**Reka** (**2012**) بعنوان: "**التدريس بالتكنولوجيا**". حيث هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على أهمية دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية، خاصة في التعليم العالي، من خلال استعراض التحولات التي شهدها التعليم الجامعي، نتيجة التقدم التكنولوجي المتسارع. وأشار الباحثان إلى أن طرق التدريس قد انتقلت من النمط التقليدي الوجاهي إلى نماذج أكثر تطورًا، كالتعليم المدمج والتعليم الإلكتروني الكامل. وقد بيّنت الدراسة أن إدماج التكنولوجيا لا يلغي دور المعلم، بل يعزز من كفاءته من خلال توفير أدوات تتيح تحسين تقديم المحتوى، وزيادة التفاعل، وتنويع أساليب التواصل مع الطلبة، فضلاً عن دعم التعليم الذاتي والتعلم عن بعد. كما تطرقت الدراسة إلى التدريس الأخلاقي باستخدام التكنولوجيا، حيث عُرضت أمثلة تطبيقية بيّنت كيف يمكن للوسائط الرقمية أن تُثري النقاشات الأخلاقية وتُنمّي التفكير النقدي لدى المتعلمين. خلصت الدراسة إلى أن التكنولوجيا تمثل أداة مساندة وفعّالة في التعليم، إلا أن نجاح استخدامها يظل مرهونًا بمدى كفاءة وإبداع المعلم في توظيفها بما يخدم الأهداف التعليمية. وأوصى الباحثان بضرورة تبني نماذج تعليمية مرنة تأخذ بعين الاعتبار السياق الثقافي والاجتماعي للمتعلمين عند إدماج التكنولوجيا في التعليم.

4- دراسة **سعداوي** (**2015**)، بعنوان: "**أثر استخدام استراتيجيات التدريس التفاعلي النشط على التحصيل الآجل لمقرر طرق تدريس شعبة الكيمياء لطالبات كلية التربية جامعة أم القرى**". هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات التدريس التفاعلي النشط في تدريس طالبات الاعداد التربوي تخصص الكيمياء بكلية التربية جامعة أم القرى، في تحصيلهن الدراسي الآجل في مقرر طرق تدريس العلوم والكيمياء. اعتمدت

الدراسة المنهج شبه التجريبي لمعالجة مشكلة الدراسة، وطبقت اختبارا تحصيليا يهدف إلى قياس تحصيل مفردات توصيف طرق التدريس، على عينة متكونة من **78** طالبة قسمت إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية قوام كل منهما **39** طالبة، اختيرت من مجتمع شمل جميع طالبات تخصص الكيمياء مع اعداد تربوي بكلية التربية بجامعة أم القرى. وقد توصلت الدراسة إلى أن أداء الطالبات في المحاضرات والتدرب على الأنشطة التدريبية ساعد على زيادة درجة التحصيل في مقرر طرق التدريس بنسبة جيدة، وكذلك اكتسابهن لمعظم المهارات المطلوبة وإجادتهن القيام بأدوارهن المطلوبة.

5- دراسة **الدعيس (2018)** بعنوان: "**درجة توافر مهارات التدريس الجامعي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة صنعاء**". هدفت الدراسة إلى تقصي درجة توافر مهارات التدريس الجامعي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة صنعاء من وجهة نظر طلابهم، ثم الكشف عن فروق دالة إحصائيا في هذه درجة امتلاك هذه المهارات تبعا لمتغير الجنس والتخصص والسنة الدراسية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وعلى استبيان تم تطبيقه على عينة الدراسة البالغ عددها **69** طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء. وتوصلت الدراسة إلى أن عضو هيئة التدريس يمتلك مهارات التدريس الموصوفة في الأداة بدرجة متوسطة، في جميع مجالاتها، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التوافر هذه تعزى لمتغير الجنس أو التخصص أو السنة الدراسية.

6- دراسة **الصويركي (2018)** بعنوان: "**درجة امتلاك الكفايات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظرهم**". هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة امتلاك الكفايات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم وفي ضوء متغير الرتبة الأكاديمية والخبرة، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت استبانة مكونة من ثلاثة محاور (التخطيط، التنفيذ، التقويم)، على عينة قوامها **40** عضوا من أعضاء هيئة التدريس. توصلت الدراسة إلى أن امتلاك أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية من وجهة نظرهم حصلت على درجة عالية في جميع محاور الأداة، وكذلك أظهرت النتائج أن امتلاك أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية

في ضوء متغير الرتبة الأكاديمية جاء لصالح رتبة الأستاذ ، وفي ضوء متغير الخبرة لصالح من خبرتهم **10** سنوات فأكثر.

7- دراسة **زيوش (2019)** ، بعنوان: "**استراتيجيات التعليم الرقمي ودوره في تحسين المردود التربوي**" . هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على التعريف بالتعليم الرقمي وتبيان أهميته وأهدافه، وكذلك مكانة اللغة العربية ضمن التقنية الحديثة، ثم ما هي المعيقات التي تواجه التعليم الرقمي، وأخيرا التعرف على الاستراتيجيات المتبعة في التعليم الرقمي لضمان أفضل النتائج التربوية. وكانت هذه الراسة دراسة نظرية بحتة، اعتمدت المنهج الوصفي من خلال جمع وتحليل مجموعة من المصادر والمعلومات ذات الصلة بالموضوع. توصلت إلى أن هناك دورا لاستراتيجيات التعليم الرقمي في تحسن المردود التربوي، طبعا إذا تم العمل على تجاوز عقبات وتحديات هذا النمط من التعليم، واستغلال تطور الشبكات والتقنية، وتهيئة المناهج التعليمية للعمل على الأجهزة الذكية من أجل إيجاد متعلم نشط يتفاعل ويتعلم ويقوم ذاته.

8- دراسة **لعوير، وبوتمر (2020)** ، بعنوان: "**التعليم التفاعلي الالكتروني –دوره ومزاياه–** " . هدفت الدراسة إلى التعريف بنمط التعليم التفاعلي الالكتروني، والتعرف على أنواعه وأنماطه، وكذلك الكشف عن دور استخدام تقنيات التعليم التفاعلي كطريقة للتعليم الداعمة للعملية التعليمية، ثم بيان الدور الإيجابي الذي يلعبه التعليم التفاعلي في تطوير وترقية التعليم. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، مستعينة بالدراسات والبحوث والكتب التي تناولت الظاهرة المدروسة وتحليلها ، لتتوصل الدراسة في النهاية إلى جملة من النتائج منها :

- أن التعليم الالكتروني ضرورة حتمية لا بد منها . – وأن التفاعل ركيزة أساسية في التعليم الالكتروني لدمج المتعلم بالبيئة التعليمية. – وأن التعليم التفاعلي الالكتروني وسيلة من وسائل دعم العملية التعليمية ونقلها من بيئة تلقينية إلى بيئة تفاعلية. – وأن التعليم التفاعلي الالكتروني له دور في تنمية التفكير النقدي والإبداعي لدى المتعلم.

– وأنه من الضروري التوعية بدور التعليم التفاعلي الالكتروني وأهميته في تحسين جودة مخرجات التعليم.

9- دراسة **Belt ، وLowenthal (2020)** ، دراسة تحليلية معمقة بعنوان: "**تطوير أعضاء هيئة التدريس لتعليمهم باستخدام التكنولوجيا : موضوعات من الادبيات**" . وذلك في إطار الجهود المبذولة لتأهيل

أعضاء هيئة التدريس لاستخدام التكنولوجيا في التعليم العالي. حيث هدفت الدراسة إلى تحديد أبرز الممارسات المعتمدة في تطوير الكفاءات التدريسية الرقمية. اعتمد الباحثان في منهجهما على تحليل محتوى **45** دراسة علمية محكّمة تم استخراجها من قاعدة بيانات **ERIC** ومحرك **Google Scholar**، مع التركيز على الدراسات التي تناولت استخدام التكنولوجيا في التدريس أو في برامج التطوير المهني. توصلت الدراسة إلى أربعة محاور رئيسية تمثل مرتكزات فاعلة في تطوير أعضاء هيئة التدريس لاستخدام التكنولوجيا. كما شددت الدراسة على أهمية تعزيز التعاون داخل المجتمعات الأكاديمية، سواء عبر إنشاء شبكات تعلم مهنية أو من خلال دعم مبادرات الزمالة والتوجيه بين أعضاء هيئة التدريس. كما تم التأكيد على تنوع الدوافع التي تحفز الأساتذة للمشاركة في هذه البرامج، والتي تشمل الرغبة الذاتية في التطوير، وتبادل الخبرات، والحصول على حوافز مادية أو معنوية. خلصت الدراسة إلى ضرورة بناء استراتيجيات تطوير مهني تراعي السياق المؤسسي والثقافة الجامعية، مع التأكيد على أهمية الدمج الفعّال بين التكنولوجيا والبيداغوجيا، وتكريس العمل التشاركي المستدام بين مختلف الفاعلين في المنظومة التعليمية. كما أوصى الباحثان بتبني تقييمات شاملة قبلية وبعدية لقياس الأثر الفعلي لتلك البرامج، وتفادي الاقتصار على الورشات المؤقتة ذات الطابع التقني المحض.

10- دراسة **الشمري، والشمري (2020)** بعنوان: "**مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل من مهارات التدريس الرقمي ومعوقات ذلك في ضوء أزمة كورونا من وجهة نظرهم**". حيث هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل في محور التخطيط والتنفيذ وتقويم التدريس الرقمي، ثم الكشف عن الصعوبات التي تحول دون استخدام نظام إدارة التعلم عبر (البلاك بورد) من قبل أعضاء هيئة التدريس. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت استبانة طبقت على عينة قوامها **72** عضوا من أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل، حيث توصلت الدراسة إلى تمكن العينة من مهارات التدريس الرقمي عبر (البلاك بورد) المتعلقة بالتخطيط والتنفيذ والتقويم وبمستوى عال، وتوصلت أيضا إلى وجود معوقات لذلك أهمها أن استخدام التقويم الرقمي عبر البلاك بورد غير صادق النتائج، وكذلك غياب عامل الحوافز لعضو هيئة التدريس.

11- دراسة **لعجال (2021)** ، بعنوان: "**استراتيجيات استخدام تكنولوجيا التعليم في التدريس الجامعي**" ، هدفت الدراسة إلى توضيح حاجة التدريس الجامعي إلى استراتيجيات وطرق تعليمية جديدة، تمد بآفاق تعليمية واسعة، وتنمي المهارات والابداع والإنتاج في التدريس، اعتمدت المنهج الوصفي من خلال تحليل مجموعة من البحوث ومصادر معلومات حول الموضوع، وقد توصلت الدراسة إلى ضرورة التغلب على الصعوبات والعراقيل المعيقة لاستخدام وسائل التعليم المستحدثة، من خلال تحليل إدماجها في صميم العملية التعليمية، وخلصت الدراسة في النهاية إلى مجموعة من التوصيات أهمها ، تشجيع استخدام الوسائل المستحدثة في التدريس الجامعي، وتنظيم دورات تدريبية تكوينية لتحسين أداء الأساتذة، وتكييف تكنولوجيا الاتصال وفق المقررات والمناهج الدراسية لتسهيل استيعاب الطلبة، ثم تحديث أساليب التدريس للارتقاء بالعملية التعليمية بما يتماشى مع التقنيات الحديثة.

12- دراسة **سعيدي، عزوز، وين التركي (2021)** ، بعنوان: "**التعليم الرقمي في الجامعة الجزائرية كاستراتيجية لتمكين الثقافة الرقمية لدى الطلبة كأحد متطلبات تحقيق المواطنة الرقمية**" ، هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على التعليم الرقمي في الجامعة الجزائرية، وإمكانية تحقيق الثقافة الرقمية في إطار تنمية قيم المواطنة الرقمية لدى شريحة الطلبة الجامعيين، بالاعتماد على المنهج الوصفي، وعلى تصميم استبانة الكترونية كأداة لجمع البيانات، وعلى عينة عشوائية بـ **83** طالبا ، من مجموع الطلبة الذين شملتهم الدراسة الميدانية. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك إمكانية للتوجه نحو التعليم الرقمي في الجامعة الجزائرية لدى الطلبة، وأن للتعليم الرقمي دور في الجامعة الجزائرية لتمكين الثقافة الرقمية كأحد متطلبات المواطنة الرقمية.

13- دراسة **محمد علي (2021)** ، بعنوان: "**استخدام استراتيجية التدريس التبادلي القائمة على منصة المودل Moodel وأثرها في تنمية مهارات تصميم المواقف التعليمية ومستويات عمق المعرفة لطلاب تكنولوجيا التعليم بكليات التربية النوعية**" ، هدفت الدراسة إلى تقصي اثر استخدام استراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة (استراتيجية التدريس التبادلي) في تنمية مهارات تصميم المواقف التعليمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكليات التربية النوعية، وكذلك تنمية مستويات عمق المعرفة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكليات التربية

النوعية باستخدام ذات الاستراتيجية. بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وتحليل المحتوى لمهارات تصميم المواقف التعليمية، وكذلك المنهج شبه التجريبي للقياس القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وقد تم استخدام بطاقة ملاحظة الأداء في مهارات التصميم، واختبار مستويات عمق المعرفة، كأدوات لجمع البيانات، وقد طبقت على عينة قوامها **64** طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة المنوفية، وقد توصلت الدراسة إلى أن الاستراتيجية القائمة على منصة موودل التعليمية أدت إلى تنمية مهارات تصميم المواقف التعليمية لدى عينة البحث، كما أدت إلى تنمية مستويات عمق المعرفة لديهم. كما أوصت بضرورة استخدام استراتيجيات حديثة في التدريس عن طريق المنصات الالكترونية نظرا لما تحققه من تواصل مستمر بين الطلاب والأستاذ.

14- دراسة **موسى (2021)**، بعنوان: "**درجة استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في التعلم عن بعد لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة للعاصمة عمان**". حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في التعلم عن بعد لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة للعاصمة عمان، بالاعتماد على المنهج الوصفي المسحي، وعلى استبانة مكونة من **52** فقرة كأداة للدراسة وجمع البيانات، طبقت على عينية تم اختيارها بطريقة عشوائية والبالغ عددها **427** معلما في المرحلة الأساسية بالعاصمة عمان. وقد أسفرت النتائج على أن درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لاستراتيجية التدريس الحديثة في التعلم عن بعد في المدارس الخاصة بمحافظة العاصمة عمان جاءت مرتفعة وهذا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وتوصلت الدراسة أيضا إلى عدم وجود الفروق في هذه الدرجة تعزى إلى متغير الجنس، عكس متغيري الخبرة والمؤهل العلمي حيث تبين وجود فروق في درجة استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في التعلم عن بعد. لتوصي في النهاية بإضافة التدريب العملي في التدريب الميداني لتطبيق استراتيجيات التدريس عن بعد للمعلمين والمعلمات.

15- دراسة **عمور، موسعي، وشاكي (2022)**، بعنوان: "**المنصات التعليمية الرقمية ودورها في التحصيل الدراسي لطلاب معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة المسيلة**"، حيث هدفت

الدراسة إلى التعرف على دور المنصات التعليمية الرقمية في التحصيل الدراسي لطلاب معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة المسيلة، ومعرفة الفروق في هذا الدور تبعا لمتغيرات (القسم، والدرجة العلمية، والخبرة التدريسية)، لدى الهيئة التدريسية، التي أخذت منها عينة متكونة من **82** أستاذا من أصل **102**، بجامعة المسيلة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت استبيانا ضم **20** سؤالا كأداة للدراسة ولجمع البيانات. أجريت الدراسة في الفصل الثاني من الموسم الجامعي **2022/2021**. توصلت الدراسة إلى أن للمنصات التعليمية الرقمية دورا كبيرا في التحصيل الدراسي لطلاب معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة المسيلة، من وجهة نظر الأساتذة، وكذلك عدم وجود فروق تعزى إلى المتغيرات المستقلة السالفة الذكر.

16- دراسة **Muir وآخرون (2022)** : "**استخدام أساليب التعلم التفاعلية عبر الانترنت لتعزيز مشاركة الطلاب**" ، هدفت الدراسة إلى استكشاف الكيفية التي تسهم بها استراتيجيات بيداغوجية تفاعلية في تحسين جودة التعلم عبر الإنترنت، خاصة في سياق التحول الرقمي الذي فرضته جائحة كوفيد-**19**. أجريت هذه الدراسة في جامعة إقليمية أسترالية، وقد استند الباحثون إلى الإطار النظري القائم على ثلاثية التفاعل والتي تشمل: تفاعل المتعلم مع المحتوى، وتفاعله مع المعلم، وتفاعله مع أقرانه، مع الاستئناس بتحديثات لاحقة لهذا النموذج. اعتمدت الدراسة على تحليل حالتين دراسيتين في مقررين جامعيين: الأول بعنوان: "تعليم الرياضيات للمرحلة الابتدائية" (**Teaching Primary Mathematics**)، والثاني بعنوان: "مقدمة في اللغة الصينية" (**Introduction to Chinese Language**). وتم جمع البيانات من مقابلات نصف مهيكلة مع **13** طالبًا، بالإضافة إلى تعليقات طلابية من نظام التقييم الإلكتروني الرسمي. أظهرت النتائج أن استخدام مجموعة متنوعة من الأدوات الرقمية (مثل مقاطع الفيديو التعليمية القصيرة، والأنشطة التفاعلية، والبيئات الافتراضية ثلاثية الأبعاد كمنصة **Chinese Island**)، قد ساهم في تعزيز التفاعل مع المحتوى، وزيادة دافعية التعلم، وتحسين الفهم، خاصة في المقررات التي تتطلب تعلم مهارات معقدة كالرياضيات واللغة الصينية. كما ساهم الحضور المستمر للمعلم، من خلال المراسلات الشخصية والمنتديات النقاشية، في خلق بيئة تعلم داعمة وذات طابع إنساني. كما أكدت الدراسة على أن التفاعل مع المحتوى كان العامل الأكثر تأثيرًا في رفع مستوى الرضا عن التعلم والتقدّم

الأكاديمي، مقارنةً بالتفاعلات الأخرى. كما أوصى الباحثون بضرورة تصميم مقررات إلكترونية تدمج بين التفاعل الرقمي (من خلال وسائط متعددة وأدوات تعليمية مبتكرة)، والتواصل الإنساني (من خلال الدعم الشخصي والوجود النشط للمعلم)، بما يسهم في تحسين جودة التعلم في البيئات الرقمية، لاسيما في أنظمة التعليم العالي.

17- دراسة **سمارة وآخرون (2023)** بعنوان: "**درجة توافر المهارات الرقمية المهنية في أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل من وجهة نظرهم**". هدفت الدراسة إلى استقصاء درجة توافر المهارات الرقمية المهنية أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل، باعتماد المنهج الوصفي وتطبيق استبانة مكونة من **50** عبارة على عينة متكونة من **109** عضو هيئة تدريس من جامعة حائل، اختيرت بطريقة عشوائية. أسفرت النتائج على أن توافر المهارات الرقمية المهنية في أداء العينة جاء بدرجة كبيرة جدا على كل المحاور، كما توصلت الدراسة أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذه الدرجة تعزى إلى متغير عدد الدورات التدريبية لصالح **4** دورات فأكثر، في حين لم تظهر فروق في درجة توافر المهارات الرقمية المهنية تعزى إلى متغيري الكلية والخبرة التدريسية.

18- دراسة **معارك (2024)**، بعنوان: "**مدى توافر مهارات التدريس الرقمي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الرياضية**". هدفت الدراسة إلى استنتاج مهارات التدريس الرقمي التي يجب توافرها في عضو هيئة التدريس، وأيضا التعرف على واقع امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارات التدريس الرقمي، وكذلك معرفة مستوى الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الرياضية للبنين جامعة حلوان في ضوء المهارات الرقمية التي يمتلكها. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، طبقت لجمع البيانات استبيانا مكونا من **6** محاور (أهداف التحول الرقمي، مهارات التدريس الرقمي، الأساليب والوسائل الرقمية الحديثة في التدريس، مجال النمو المهني لعضو هيئة التدريس والهيئة المعاونة في العصر الرقمي، مواصفات عضو هيئة التدريس الرقمي، درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة لمهارات التعلم الرقمي) على عينة قوامها **97** مدرسا دكتورا ومدرسا مساعدا تم اختيارها بطريقة عمدية من جامعة حلوان كلية التربية البدنية، وقد توصلت الدراسة إلى أن التعلم الرقمي يؤدي إلى رفع مستوى مهارات التدريس التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس داخل المحاضرات المختلفة، من حيث التخطيط للمحاضرة، وتكييفها وتنظيمها على أكمل وجه، والتنوع في استخدام أساليب التقويم، وأوصت الدراسة بالاهتمام

بتنمية مهارات التعليم والتدريس الرقمي لدى أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة، حتى يحققوا نوعا من النجاح في التعامل مع التعليم الرقمي، فهم بحاجة إلى تنمية فرص التدريب حتى يستفيدوا ويفيدوا .

19- دراسة **معافة (2024)** ، بعنوان: "**فاعلية بيئة تعلم رقمية مبنية على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية بعض مهارات التفكير**" . هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية بيئة تعلم رقمية مبنية على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية بعض مهارات التفكير العليا (التحليل، التركيب، التقويم) ، وكذلك معرفة مدى استمرارية أثر بيئة التعلم الرقمية المبنية على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية هذه المهارات. اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وطبقت برنامجا تعليميا رقميا مبنيا على استراتيجيات التعلم النشط (العصف الذهني، التعلم التعاوني، المناقشة والحوار، المشروع، الخريطة الذهنية) ،وطبقت أيضا اختبارا لقياس مهارات التفكير العليا ، على عينة قوامها **30** طالبة تم اختيارها بطريقة عرضية من قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا بجامعة باتنة ، وقد توصلت الدراسة إلى أن بيئة التعلم الرقمية المبنية على استراتيجيات التعلم النشط تحقق فاعلية وأثرا في تنمية مهارة التحليل والتركيب والتقويم، وأن حجم هذا التأثير كبير في كل المهارات على المجموعة التجريبية، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار المهارات، وكذلك الشأن بالنسبة للفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار المهارات الثلاث. كما توصلت الدراسة إلى أن البرنامج التعليمي الرقمي المبني على استراتيجيات التعلم النشط، يستمر أثره في تنمية مهارات التفكير العليا وفعاليته لدى أفراد المجموعة التجريبية.

20- دراسة **خليفة (2024)** بعنوان: " **دور المنصات التعليمية الالكترونية في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لدى طلاب التعليم قبل الجامعي**" . حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المنصات التعليمية الالكترونية في العملية التعليمية ومدى تحقيقها لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لدى طلاب التعليم قبل الجامعي، بالاعتماد على المنهج الوصفي، وعلى المراجع والدراسات ذات الصلة بالدراسة وتحليلها ، وقد كانت نتائج البحث أن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية هو أن يحصل كل طالب على الفرص التعليمية المناسبة لاتجاهاته وميولاته وقدراته واستعداداته. وأن المنصات التعليمية الالكترونية عبارة عن منظومة برمجية تعليمية متكاملة متعددة المصادر على

شبكة الانترنت تسعى إلى الرفع من جودة العملية التعليمية لتلبية احتياجات سوق العمل، وأن هذه المنصات تجدد أدوار المعلم وتحوله من مركز للسلطة إلى موجه للطلاب ومسير للعملية التعليمية.

6-2- تحليل الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة والمشابهة التي تناولت موضوع الدراسة كل من جانب معين، سنتناول فيما يلي تحليلا لهذه الدراسات، هذا التحليل الذي يعد مساعدا على زيادة الثقة في الدراسة الحالية، ومعززا للقيمة العلمية لها، ومحددا لبحوث وتوجهات مستقبلية.

تمت هذه الدراسات بمناطق جغرافية متعددة، وبلغات مختلفة عربية وأعجمية (أجنبية)، هذا التنوع يستوجب بالضرورة اختلافا في كيفية تناول متغيرات الدراسة من الحالية من جوانب عدة، من حيث المكان والزمان والظروف والبيئة وأفراد العينة والمنهج والأهداف وأدوات الدراسة. فمن الباحثين من تناول متغيرات الدراسة إما بمسمياتها أو بمسميات مرادفة من نفس العائلة، كمتغير المنصات الرقمية هناك من استعمل مصطلح التعليم الرقمي أو التدريس الرقمي التدريس عن بعد أو التدريس بالتكنولوجيا . . .الخ، ومتغير استراتيجيات التدريس التفاعلي منه من سماها التعليم التفاعلي أو تناول استراتيجية محددة كالتعلم النشط، التعلم التشاركي. . .الخ

من حيث الهدف:

تعددت واختلفت أهداف الدراسات السابقة تبعا لاختلاف موضوعاتها، منها ما هدف إلى التعريف بالتعليم الرقمي، ونمط التعليم التفاعلي الإلكتروني، وأهميته وأهدافه، ودوره، وما معيقاته، وأهم استراتيجيات التعلم الرقمي، وتوضيح حاجة التدريس الجامعي إلى استخدام تكنولوجيا التعليم، وتنويع الاستراتيجيات الحديثة وطرق التعليم المناسبة لذلك. من بين الدراسات التي تناولت هذه الأهداف نذكر دراسة زيوش(**2019**) ودراسة لعوير، وبوتمر(**2020**)، ودراسة لعجال(**2021**)، وسعيدي، عزوز، وين التركي(**2021**)، وكذلك دراسة عمور، موسعي، وشاكي(**2022**)، التي هدفت إلى التعرف على دور منصات التعليم الرقمية في التحصيل الدراسي، كذلك الشأن في دراسة خليفة(**2024**)، وكذلك فاعلية بيئة التعلم الرقمية القائمة على التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير في دراسة معافة(**2024**).

ومن الدراسات أيضا ما هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات التدريس التفاعلي النشط على تحصيل الطلاب وأثر استراتيجية التدريس التبادلي على تنمية مهارة تصميم المواقف التعليمية عبر منصة موودل، كدراسة سعداوي(2015) ، ودراسة محمد علي(2021) ، ودراسة Muir وآخرون(2022) . كما اهتمت بعض الدراسات بتدريس التكنولوجيا ودمجها في العملية التعليمية خاصة في التعليم العالي، وكذلك تطوير أعضاء هيئة التدريس لمهنتهم وتعليمهم باستخدام التكنولوجيا ، ونقصد بذلك كل من دراسة Shackelford(1993) ، ودراسة Belt وLowenthal(2020) ، ثم دراسة Hamiti وReka(2012) .

بينما تناولت دراسات أخرى من جانب آخر موضوعات المهارات التدريسية التي تعد معيار اتقان التعليم والتحكم في استراتيجياته، والتي هدفت على قياس مدى ودرجة ومستوى توافر وامتلاك وتمكن أعضاء الهيئة التدريسية من هذه المهارات والكفايات التدريسية الرقمية (تخطيط، تنفيذ، تقويم) . من هذه الدراسات، دراسة معارك(2024) ، ودراسة الدعيس(2018) ، ودراسة الصويركي(2018) ، ودراسة السر(2003) ، ودراسة سمارة وآخرون(2023) . وتضيف دراسة الشمري، والشمري(2020) إلى جانب هدف تحديد مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس من مهارات التدريس الرقمي، الكشف عن الصعوبات التي تحول دون استخدام التعليم عبر البلاك بورد .

من حيث المنهج:

تنوعت الدراسات السابقة من حيث المنهج المعتمد في دراساتها ، حيث أن معظمها تبنى المنهج الوصفي والمنهج الوصفي المسحي، كما اعتمدت دراسات أخرى المنهج شبه التجريبي، كدراسة معافة(2024) ، ودراسة سعداوي(2015) ، ودراسة Shackelford(1993) . وقد استخدمت دراسة محمد علي(2021) في بحثها ثلاثة مناهج، المنهج الوصفي ومنهج تحليل المحتوى والمنهج شبه التجريبي، وكذلك دراسة خليفة(2024) التي زاوجت بين المنهج الوصفي ومنهج تحليل المحتوى، وكذلك دراسة Muir وآخرون(2022) زاوجت بين دراسة حالة وتحليل المحتوى، بينما اكتفت دراسة Belt وLowenthal(2020) ، ودراسة Hamiti وReka(2012) بمنهج تحليل المحتوى.

من حيث عينة الدراسة:

تراوحت عينات الدراسة السابقة في معظمها بين أساتذة الجامعة والطلبة الجامعيين، فمن الدراسات التي كانت عينتها من أساتذة التعليم العالي أو أعضاء هيئة التدريس، دراسة عمور، موسعي، وشاكي(**2022**)، ومعارك(**2024**)، ودراسة الصويركي(**2018**)، ودراسة السر(**2003**)، دراسة الشمري، والشمري(**2020**)، ودراسة سمارة وآخرون(**2023**). ومن الدراسات التي كانت عينتها طلبة جامعيين فنجد كلا من دراسة الدعيس(**2018**)، ودراسة سعيدي، عزوز، وبن التركي(**2021**)، ومعافة(**2024**)، وسعداوي(**2015**)، ثم دراسة محمد علي(**2012**)، وأيضا دراسة **Muir** وآخرون(**2022**). ماعدا دراسة موسى(**2021**) فقد كانت قد خصت المرحلة الأساسية لذا كانت عينتها مقتصرة على مجموعة من معلمي هذه المرحلة.

بينما باقي الدراسات فكانت عبارة عن دراسات نظرية بحتة مما أدى إلى عدم وجود عينة دراسية، كدراسة خليفة(**2024**)، ودراسة **Shackelford**(**1993**)، وكذلك دراسة **Reka** و**Hamiti** (**2012**)، ودراسة زيوش(**2019**)، ودراسة لعويرة، وبوتمر(**2020**)، ثم دراسة لعجال (**2021**).

أما دراسة **Lowenthal** و**Belt**(**2020**) فكانت عينتها عبارة عن مجموعة من الدراسات العلمية المحكمة والتي بلغ عددها **45** دراسة.

من حيث الأدوات:

استخدمت أدوات متعددة في الدراسات السابقة لجمع البيانات، واختلفت هذه الأدوات باختلاف إما الهدف أو المنهج المتبع في الدراسة، فنجد أن من الدراسات التي اعتمدت الاستبيان كأداة لجمع البيانات والمعلومات، دراسة سعيدي، عزوز، وبن التركي(**2021**)، ودراسة عمور، موسعي، وشاكي(**2022**)، وموسى(**2021**)، معارك(**2024**)، الدعيس(**2018**)، الصويركي(**2018**)، السر(**2003**)، الشمري، والشمري(**2020**)، ثم دراسة سمارة وآخرون(**2023**).

بينما نجد أن دراسة معافة(**2024**) ، قد استخدمت أداتين هما : برنامج تعليمي رقمي مبني على استراتيجيات التعلم النشط ، واختبار لقياس مهارات التفكير العليا ، أما دراسة سعداوي(**2015**) ، فقد اعتمدت اختبارا تحصيليا ، في حين اعتمدت دراسة محمد علي(**2021**)على بطاقة ملاحظة الأداء في مهارة التصميم، وعلى اختبار مستويات عمق المعرفة. أما دراسة **Muir** وآخرون(**2022**) فاستخدم المقابلة وتعليقات الطلبة من نظام التقييم الالكتروني الرسمي **eVALUate** ، واعتمدت دراسة **Shackelford**(**1993**) برنامجا لتطوير أعضاء هيئة التدريس وهذا بما يتماشى وهدف هذه الدراسة.

من حيث نتائج الدراسة:

توصلت معظم الدراسات المتعلقة بدور التدريس الرقمي إلى أن هذا النمط من التدريس يعتبر ضرورة حتمية لا بد منها لما له من أثر في تحسين المردود التربوي، وأن التفاعل في التعليم الالكتروني وسيلة لدعم العملية التعليمية التعلمية، ونقلها من التلقين إلى التفاعل، كما أن له دورا في تنمية التفكير الإبداعي والناقد لدى المتعلم، وهذا طبعا بعد التغلب على الصعوبات التي تقف حجر عثرة أمامها . وأيضا للتعليم الرقمي دور في الجامعة الجزائرية لتمكين الثقافة الرقمية كمطلب من متطلبات المواطنة الرقمية، وهذا ما توصلت إليه دراسة كل من زيوش(**2019**) ، ودراسة لعوير، وبوتمر(**2020**) ، ولعجال(**2021**) ، وسعيدي، عزوز، وين التركي(**2021**) .

وتشير نتائج بعض الدراسات إلى أن بيئة التعلم الرقمية والمنصات الرقمية التي تعتمد على استراتيجيات التدريس التفاعلي مردودا وتحصيلا دراسيا أكثر وأكبر، خاصة فيما يتعلق باكتساب وتطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي، وزيادة مستويات عمق المعرفة، وهذا تبينه نتائج دراسة عمور، موسعي، وشاكي(**2022**) ، ودراسة معافة(**2024**) ، وكذلك دراسة سعداوي(**2015**) ، ودراسة محمد علي(**2021**) ، وأيضا دراسة لعوير، وبوتمر(**2020**) ، ودراسة خليفة(**2024**) ، وتضيف دراسة **Muir** وآخرون(**2022**) أن الاستخدام المتنوع للأدوات الرقمية (مثل مقاطع الفيديو التعليمية القصيرة، والأنشطة التفاعلية، والبيئات الافتراضية ثلاثية الأبعاد كمنصة **Chinese Island**) يعزز التفاعل مع المحتوى التعليمي والدافعية للتعلم ويحسن الفهم.

كما أن هناك دراسات توصلت إلى مستويات ودرجات معينة في إتقان المهارات التدريسية (تخطيط، تنفيذ، تقويم)، ومستويات جودة التعليم، وكذلك درجة استخدام التدريس عن بعد والتدريس الرقمي، مثل دراسة موسى(2021)، التي توصلت إلى أن درجة استخدام استراتيجيات التدريس عن بعد مرتفعة، ودراسة معارك(2024) التي توصلت إلى أن التعليم الرقمي يرفع من مستوى مهارات التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس، أما درجة توافر وامتلاك وتمكن أعضاء هيئة التدريس من المهارات الرقمية التدريسية فكانت متوسطة في دراسة الدعيس(2018)، وبدرجة عالية في دراسة الصويركي(2018)، وأن مهارتي التخطيط والتواصل والاتصال قد وصلتا مستوى الجودة في دراسة السر(2003). ثم دراسة الشمري، والشمري(2020) بمستوى عال، ودراسة سمارة وآخرون(2023) التي قالت بتوافر المهارات الرقمية بدرجة كبيرة.

6-3- مكانة الدراسة الحالية ضمن الدراسات السابقة:

تتفق الراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة في منهج البحث المتبع، وهو المنهج الوصفي، وهذا ما فرضته طبيعة الدراسة، وكذلك الهدف المراد تحقيقه من هذه الدراسة، فقد هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى الأساتذة الجامعيين من وجهة نظرهم، وهذا يتفق مع دراسة كل من معارك(2024)، والدعيس(2018)، الصويركي(2018)، السر(2003)، ودراسة الشمري، والشمري(2020)، ثم دراسة سمارة وآخرون(2023)، وما يميز هذه الدراسة الحالية عما سبق ذكره من الدراسات هو معرفة درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي، وتتفق معها في البيئة الرقمية، ويمكن أن تكون دراسة الشمري، والشمري(2020) مشابهة بنسبة كبيرة للدراسة الحالية من حيث الهدف والبيئة الجامعية، وتختلف من حيث الزمن والمكان. أما باقي الدراسات فاختلفت من حيث الهدف والمنهج مع الدراسة الحالية كدراسة معافة(2024)، ودراسة سعداوي(2024)، ودراسة Shackelford(1993)، التي اعتمدت المنهج شبه التجريبي، وكذلك باقي الدراسات كل حسب طبيعتها والهدف منها.

أما بخصوص أداة الدراسة فتتفق الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات في اعتماد الاستبيان كأداة لجمع البيانات، مثل دراسة سعيدي، عزوز، وبن تركي(**2021**) ، وموسى(**2021**) ، ومعارك(**2024**) . . .الخ. وتختلف مع دراسة معافة(**2024**) ، ومع دراسة سعداوي(**2015**) ، ودراسة محمد علي(**2021**)التي اعتمدت شبكة ملاحظات واختبار مستويات المعرفة.

أما فيما يتعلق بالعينة فقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في كونها من المستوى الجامعي (أساتذة أو طلبة) ، ماعدا دراسة موسى(**2021**) التي كانت عينتها من مجتمع معلمي المرحلة الأساسية.

لقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في العديد من النقاط والجوانب التي خدمت الباحث، كتحديد المنهج وصياغة الفرضيات وخاصة منها الفرضيات الفرقية، وكذلك في بناء أداة الدراسة من حيث تحديد المحاور والأبعاد وصياغة البنود والفقرات، التي تخدم الموضوع، إضافة إلى إسهامها في تحليل وتفسير نتائج الدراسة الحالية.

وعموما فإن ما يبرز مكانة الدراسة الحالية مقارنة بالدراسات السابقة كونها جمعت متغيرات البيئة الرقمية (المنصات الرقمية) ، واستراتيجيات التدريس التفاعلي، والعينة المتمثلة في أساتذة التعليم العالي، ومؤشرات التحكم في الاستراتيجيات والتي تدل على درجة التحكم واتقان مهارات استراتيجيات التدريس التفاعلي (تخطيط، تنفيذ، تقويم، ادارة الفصل الافتراضي) .

الفصل الثاني

استراتيجيات التدريس التفاعلي

1- تعريف استراتيجيات التدريس التفاعلي.

2- خصائص استراتيجيات التدريس التفاعلي.

3- خطوات ومهارات تطبيق استراتيجيات التدريس التفاعلي.

4- بعض استراتيجيات التدريس التفاعلي.

الفصل الثاني: استراتيجيات التدريس التفاعلي

تمهيد:

التدريس في المنظور الحديث أصبح يعتمد على إيجابية المتعلم وعلى جعله محور العملية التعليمية التعلمية، من خلال مجموعة من الاستراتيجيات التي تعتمد على التفاعل الإيجابي بين المتعلم والمعلم وبين المتعلم والمحتوى التعليمي وبين المتعلم وأقرانه، وبذلك يصبح منتجا للمعرفة ومطبقا لها في بيئته الدراسية وواقعه الحياتي والعملي بشكل عام، بدلا من أن يكون متلقيا سلبيا للمعرفة كما في التدريس التقليدي التقليني. وقد تم تناول بعض استراتيجيات التدريس التفاعلي في هذا الفصل بشيء من التفصيل على سبيل المثال لا الحصر، وقبل ذلك سيتم التطرق إلى تعريف المصطلحات الأساسية في هذا الفصل كما سيأتي.

1- تعريف استراتيجيات التدريس التفاعلي:

1-1- تعريف التدريس:

لغة: كما جاء في القاموس المحيط للفيروزآبادي (**2008**) : درس الكتاب يَدرُسُه ويَدرِسُه درسا ودِراسة: قرأه، ودرس الحنطة درسا ودِراسا : داسها ، والمدراس: الموضع يقرأ فيه القرآن ومنه مدراس اليهود ، والْمُدارِس: الذي قارف الذنوب، وتلطخ بها ، والمقارئ. و {وليقولوا درست} (الانعام: **105**) : قرأت على اليهود ، وقرأوا عليك. (ص. **536**) .

أما في معجم المعاني الجامع فالتدريس من مصدر درَّس، علم. وسلك التدريس: مهنة التعليم، فيقال يتم تدريس العلوم باللغة العربية: أي تعليمها وتلقينها . فالتدريس هو التلقين والتعليم.

أما اصطلاحا :

فمفهوم التدريس يختلف باختلاف الاتجاهات المحددة لمعنى التدريس، فالنظرة الحديثة للتدريس قد أصبحت ترى أنه تلك الجهود المبذولة من طرف المعلم من أجل مساعدة المتعلم على النمو المتكامل، كل حسب إمكاناته وظروفه واستعداداته (شاهين، **2011**، ص. **7**) .

وقد أورد شاهين (**2011**) اتجاهات تحديد معنى التدريس وحصرها في:

" 1 – النظر إلى التدريس على انه عملية نقل معلومات من المعلم الى المتعلم.

2- النظر إلى التدريس على انه إحداث أو تيسير التعلم.

3- النظر إلى التدريس على أنه نشاط ديناميكي، ذو ثلاثة عناصر (معلم، وتلميذ، ومادة دراسية).

4- النظر إلى التدريس عل أنه حدث يتم في شروط معينة بين عناصر التدريس الثلاثة.

5- النظر إلى التدريس على انه عملية اتصال إنساني.

6- النظر إلى التدريس على انه منظومة من العلاقات والتفاعلات الدينامية لعدد من العناصر والمكونات.

7- النظر إلى التدريس على انه عملية صنع القرار.

8- النظر إلى التدريس على انه مجال معرفي منظم. " (ص. 8)

فالتدريس هو : "ذلك الجهد الذي يبذله المعلم من اجل تعليم التلاميذ، ويشمل أيضا كافة الظروف المحيطة المؤثرة في هذا الجهد، مثل نوع النشاطات والوسائل المتاحة ودرجة الإضاءة ودرجة الحرارة والكتاب المدرسي والسبورة والأجهزة وأساليب التقويم وما قد يوجد بين عوامل جذب الانتباه والتشتت" **(شاهين، 2011، ص. 10)**.

وقد وضع أحد الباحثين مفهوما رباعيا للتدريس فحواه أن هناك أربعة منظورات لمعالجة مفهوم التدريس وهي: المنظور الأول: أن التدريس عملية منظومية (نظام)، والثاني: أن التدريس عملية اتصالية، والثالث: أن التدريس مهنة تعليمية، ثم الأخير، أن التدريس مجال معرفي منظم.

نلاحظ أن هذه المنظورات الأربعة تجمع الإجراءات التنفيذية والمهارات العملية للتدريس، ولذلك يمكن القول بأن التدريس هو نظام، يحوي مدخلات وعمليات ومخرجات، يتم فيه الاتصال بين المعلم كشخص متمرس ذو خبرة عملية وعلمية من جهة، والمتعلم من جهة أخرى في بيئة زمانية ومكانية معينة، من اجل اكساب المتعلم خبرة ومعرفة علمية وعملية في مادة أو مجموعة من المواد الدراسية. في إطار عناصر العملية التعليمية التعلمية (معلم، متعلم، مادة علمية).

1-2- تعريف الاستراتيجية:

أما كلمة استراتيجية لغة فهي مصدر صناعي، وهي من الفنون العسكرية، يقصد بها التخطيط وتحديد الوسائل التي يجب الأخذ بها في القمة والقاعدة لتحقيق الأهداف البعيدة، وتستعمل أيضا في الخطاب السياسي. وهي أيضا فن وعلم وضع خطط الحرب وإدارة العمليات الحربية.

وبالتالي فمصطلح استراتيجية هو مصطلح حربي عسكري، ومنه انتقلت الى المجالات الأخرى كالاقتصاد والسياسة والتعليم . . .الخ، فهي إذن تعني وضع خطة شاملة في أي مجال من المجالات فنقول: وضعت الحكومة استراتيجية للنهوض بالاقتصاد القومي، يعني وضع خطة بعيدة المدى، وتحقيق أهدافها يكون على بعد عدة سنوات.

أما اصطلاحا فتعرف الاستراتيجية على أنها : "خطة عمل عامة، توضع لتحقق أهدافا معينة، ولتمنع تحقيق مخرجات غير مرغوب فيها . تصمم في صورة خطوات إجرائية، ويوضع لكل خطوة بدائل، تسمح بالمرونة عند تنفيذ الاستراتيجية. . . " **(كوجاك، 2001، ص 301)** .

وعليه فإن تعريف استراتيجيات التدريس تنطلق من هذين المفهومين، مفهوم الاستراتيجية ومفهوم التدريس، لذلك فقد عرفت استراتيجيات التدريس على أنها : " خطوات التعلم التي يتبعها المعلم داخل الصف الدراسي، أو خارجه لتدريس محتوى موضوع دراسي معين، بغية تحقيق أهداف محددة سلفا ، وينضوي هذا الأسلوب على مجموعة المراحل، والخطوات، والإجراءات المتتابعة، والمتناسقة فيما بينها ، المنوط للمعلم والطلاب القيام بها ، في أثناء السير في تدريس ذلك المحتوى" **(البركاتي، 2012، ص. 186)** .

وتعرف أيضا على أنها : "إجراءات التدريس التي يخططها القائم بالتدريس مسبقا ، بحيث تعينه على تنفيذ التدريس على ضوء الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية لمنظومة التدريس التي يبنيها ، وبأقصى فاعلية ممكنة" (**شاهين، 2010، ص 22)** .

ويعرفها كوجاك (**2001**) على أنها عبارة عن "مجموعة قرارات يتخذها المعلم، وتنعكس تلك القرارت في أنماط من الأفعال، يؤديها المعلم والمتعلم في الوقف التعليمي" **(ص 302)** .

يعرفها مصطفى السايح (2001) على لسان شاهين (2010) فيقول أنها : "مجموعة من الخطوط العريضة التي توجه العملية التدريسية والأمور الارشادية التي تحدد وتوجه مسار عمل المعلم أثناء التدريس والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل بغرض تحقيق الأهداف التعليمية المحددة سابقا " (ص 23) .

اذن فاستراتيجيات التدريس عبارة عن مجموعة من الإجراءات التي يختارها المعلم مسبقا ، والمتعلقة بالتدريس ، والمخطط لها من أجل تنفيذ الدرس وتحقيق أهداف تدريسية محددة، بأقصى درجة من الفاعلية والجودة ، في حدود ما توفر من الإمكانات ، على ان تكون هذه الاستراتيجية تتسم بالمرونة والقابلية للتغيير حسب المواقف التعليمية .

وعموما فاستراتيجية التدريس هي تلك الخطة التعليمية المتكاملة (إعداد ، تنفيذ ، تقويم) ، والتي يضعها الشخص الممارس لمهنة التعليم (المعلم) ، وينفذها مستعينا بشتى الوسائل التعليمية المتاحة في بيئة تعليمية معينة ، من أجل اكساب المتعلم مجموعة من المعارف والمهارات والخبرات العلمية والعملية ، بأكبر قدر ممكن من الفاعلية . لتنتهي بالتقويم بالطريقة التي يراها المعلم مناسبة لتقييم مكتسبات وتحصيل وكفاءة المتعلم .

1-3- تعريف استراتيجيات التدريس التفاعلي :

بعد التطرق إلى تعريف استراتيجيات التدريس ، كل مصطلح على حدة ثم المصطلحان معا ، تجدر الإشارة قبل تناول مفهوم استراتيجيات التدريس التفاعلي إلى أن نعرج إلى مصطلح التفاعلية ، من حيث المفهوم والمستويات .

– **مفهوم التفاعلية :** تعرف على أنها : "الحوار بين طرفي الموقف التعليمي ، المتعلم والبرنامج ، ويتم التفاعل بين المستخدم والعرض ، من خلال واجهة المستخدم التي يجب أن تكون سهلة ، حيث تجذب انتباه المستخدم ، فيسير في المحتوى ويتلقى تغذية راجعة ، ويبحر في العرض ليكشف ويتوصل بنفسه إلى المعلومات التي يرغبها " (عدوان، 2013، ص 38) .

فالتفاعلية –يواصل عدوان (2013) – توفر بيئة على الأقل ثنائية الاتجاه ، فهي تسمح بدرجة من المرونة والحرية للمتعلم ، حيث يستطيع التحكم في معدل عرض محتوى المادة الدراسية ، فيختار ما يناسبه كما يمكنه الإبحار في العرض كما يشاء وبشتى الطرق ، فكل قرارات موقف التعلم في يد المتعلم ذاته .

وتعرف التفاعلية في ذات السياق على أنها : "الحوار بين طرفي الموقف التعليمي (المتعلم والبرنامج) ، ويتم التفاعل بين المستخدم والعرض؛ من خلال واجهة المستخدم التي يجب أن تكون سهلة، حيث تجذب انتباه المستخدم، فيسير في المحتوى ويتلقى تغذية راجعة، ويبحر في العرض ليكتشف ويتوصل بنفسه إلى المعلومات التي يرغبها " **(جغوبي ومزوز، 2022، ص 131)**.

والتفاعلية موجودة في كل أشكال الاتصال والتبادل، فسير العملية مرتبط بالتغذية الراجعة والتشارك بين الفاعلين، مما يؤدي إلى إنتاج محتوى، أو بلوغ هدف أو تعديل وتكييف سلوكهم، فالاتصال التفاعلي يتعارض مع الاتصال أحادي الاتجاه. فهذا الأخير لا يتضمن أي تفاعل من المتلقي **(Chovino et Dallaire. 2019)** .

ثم إن هذا التفاعل تعتمد درجته وشدته على طبيعة البرنامج التعليمي، وعلى ما يحتويه من مثيرات تعليمية عبر الحاسوب، وعلى الأسئلة المختلفة وطريقتها ، التي تليها استجابات المتعلم والتغذية الراجعة ثم التعزيز بمختلف أشكاله **(عدوان، 2013، ص 39)** .

ويعرف التفاعل أيضا بأنه: "تفاعل المتعلم مع المحتوى التعليمي والمتعلمين الآخرين والمعلم باستخدام التكنولوجيا لتقديم المحتوى التعليمي، حيث تتيح التكنولوجيا المستخدمة التفاعل بين المعلم والمتعلمين وتبادل المعلومات، حيث يهدف هذا الأخير إلى تعزيز وتطوير المعرفة في بيئة التعلم. . . ، والهدف من التفاعل هو زيادة فهم محتوى المادة الدراسية للوصول إلى أهداف محددة" **(لعويروبوتمر، 2021، ص 460)** .

إذن فالتفاعل هو ذلك الاحتكاك والحوار والتواصل الذي يكون بين المتعلم والمعلم أو بين المتعلم والمادة العلمية والمحتوى التعليمي، أو بين المتعلمين فيما بينهم، هذا التفاعل يولد نوعا من الدافعية خاصة اذا كان للمتعلم دور كبير فيه، فيحس بأنه سيد الوقف طبعا بتوفر المثيرات والمحفزات التي تزيد من هذه الدافعية. فتؤتي بذلك العملية التعليمية أكلها وتحقق الهدف منها .

- **مستويات التفاعل:** حددها كثيرون منهم العنزي، كفافي وصلاح(**2018**) ، نقلا عن عزمي (**2014**) و(**2006**)Lou, Yipping & others في ثلاثة مستويات هي :

1- مستوى تفاعل المتعلم مع المحتوى: ويشير إلى تفاعل المتعلم مع المادة العلمية أثناء دراسة مفرداتها، وفهم مصطلحاتها، وستيعاب مفاهيمها المرتبطة بمعلوماته الشخصية، حيث يستخدمها في حل مشكلاته، ويمكن أن يشمل هذا المستوى من التفاعل قراءة النصوص المكتوبة، أو استخدام دليل الدراسة أو المتابعة لبعض مقاطع الفيديو. . .الخ.

2- مستوى تفاعل المتعلم مع المعلم: وهو مستوى يركز على الحوار بين المعلم والمتعلم، يكون عادة في الفصول الدراسية الحضورية، كما يكون في عبر المنصات الرقمية في المحاضرات والدروس المتزامنة.

3- مستوى تفاعل المتعلمين فيما بينهم: حيث يشير هذا المستوى إلى التفاعل بين المتعلمين فرادى أو داخل جماعات صغيرة، وهذا المستوى غالبا ما يكون غائبا في التدريس عبر المنصات الرقمية (ص 27).

بينما قسمها الزهراني (**2008**)، والحسنات (**2012**)، وعدوان (**2013**) إلى أربعة مستويات هي:

المستوى الأول: مستوى الصفر من التفاعلية، وهو مستوى يشاهد فيه المتعلم البرمجية دون تأثير منه أو تدخل في متابعة العرض، وهو مستوى المشاهدة فقط.

المستوى الثاني: مستوى القدر الضئيل من التحكم في عناصر البرمجة، من خلال النقر على الروابط أو الصور، فالمتعلم لا يزال في مستوى المشاهدة فلا يستطيع التحكم بمكونات برمجية الوسائط المتعدد.

المستوى الثالث: تزيد في هذا المستوى نسبة التحكم في البرمجية، حيث يتم التفاعل وتبادل التحكم في العرض بين المستخدم أو المتعلم والحاسوب، ويعتبر هذا المستوى من التفاعل بالنسبة للمتعلم مهما لما يثير فيه من دافعية للتعلم، فالفرد يتعلم حين تتوفر لديه الرغبة والدافعية لذلك.

المستوى الرابع: وهو مستوى يسمح فيه للمتعلم بتقديم إضافات أو توليد عروض جديدة، وبالتالي الإبحار في التعلم حسب رغبته، كما يسمح بكتابة النصوص، وإعادة ترتيب مكونات الوسائط المتعددة. بمعنى أن المتعلم ببناء أو إعادة بناء العرض حسب ما يريده وحسب ما لديه من وسائط **(الحسنات، 2012، ص ص 42-43)**

ومن خلال ما سبق فالمستويات في التقسيم الأول لها علاقة بأطراف التفاعل (معلم، متعلم، مادة دراسية). بينما مستويات التفاعل في التقسيم الثاني اعتمدت معيار درجة التفاعل، هذه الأخيرة تزيد وتنقص

حسب طبيعة البرنامج التعليمي من حيث توفر وتقديم المثيرات التعليمية التي تجذب انتباه المتعلم من خلال شاشة الحاسوب، وطبيعة الأسئلة المتنوعة التي تثير اهتمام وحفيظة المتعلم، وتزيد من دافعيته للتعلم، وبالتالي تجاوبه مع هذه المثيرات وهذه الأسئلة الفضولية للمعرفة، والاستزادة من التعلم والتغذية الراجعة التي تعتبر المقياس لمعرفة درجة التحصيل العلمي والمعرفي للمتعلم. والذي يعتبر معززا ومحفزا على زيادة دافعية التعلم (عدوان، 2013، ص 39).

من خلال ما تم التطرق إليه من تعريفات لكل من: الاستراتيجية، التدريس، استراتيجية التدريس، التفاعلية، والتدريس التفاعلي، يمكن التطرق الى تعريف استراتيجيات التدريس التفاعلي كما يلي:

تعرف على أنها عبارة عن مشاركة الطلاب في أنشطة تحثهم على التفكير فيها والتعليق عليها، بحيث لا يكونون فيها مجرد مستمعين فقط، بل يعملون على تطوير مهاراتهم في التعامل مع المعرفة المختلفة. فهم يطبقون المعرفة ويحللونها ويقيمون المعلومات المقدمة لهم، عن طريق مناقشتها مع زملائهم، ويطرحون أسئلة معينة، ويكتبون حلولها، بحيث يكون الطلاب مشتركين في أنشطة تجعلهم يفكرون كثيرا في المعلومات المقدمة لهم، وفي كيفية استخدامها في مواقف تعلمية جديدة. (Bonwell & Eison, 1991, p 19).

وعرفها المقاطي (**2018**)، واصطلح عليها باستراتيجيات التدريس الحديثة، على أنها: "العمليات التي تستند على الفلسفات التربوية الحديثة، وفيها يقوم المعلم بإجراءات خاصة تقوم على توجيه نشاط المتعلمين توجيها يمكنهم من ان يتعلموا بأنفسهم، ويقع العبء الأكبر فيها على المتعلمين أنفسهم، وفي حين تقتصر مهمة المعلم عل تهيئة الجو التعليمي المناسب، وتوجيه نشاط المتعلمين والإشراف عليه وتقويمه" (ص. 21).

وعرف عبد الأمير (**2016**) استراتيجية التدريس التفاعلي بأنها: "فلسفة تربوية تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، وترمي إلى تفعيل دور المتعلم، من حيث التعلم من خلال العمل وبالبحث والتجريب واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات، واكتساب المهارات، وتكوين القيم والاتجاهات، فهو لا يرتكز على الحفظ والتلقين، وإنما على تنمية التفكير، والقدرة على حل المشكلات، وعلى العمل الجماعي" (ص ص 350-351).

وعرفها المقاطي (**2021**) أيضا في دراسة له حول أثر وفاعلية استراتيجية التدريس التفاعلي في التحصيل الدراسي للطلاب، فقال: " هي مجموع الإجراءات والخطوات التي يتبعها المتعلم، والمخطط لها مسبقا ، وتتطلب منه التفكير والقراءة والكتابة والاستماع والتحدث والمناقشة، وتقوم على نشاط المتعلم وإيجابيته في العملية التعليمية، وتفاعل المتعلم مع الادة التعليمية بشكل إيجابي مخطط له وهادف" (ص 275) .

من خلال من سبق فان استراتيجيات التدريس التفاعلي هي تلك التي تفعل نشاط المتعلم وتجعله يلعب دور الباحث والمنتج للمعلومة بدلا من المتلقي السلبي، وهي تعتبر مجموع الأنشطة المخطط لها مسبقا ويتبعها المتعلم، بعيدا عن التعليم التقليدي التلقيني المعتمد على الحفظ والتذكر، وبعيدا عن التعلم السلبي المبهم الذي لا علاقة للأفكار الجديدة بالأفكار السابقة للمتعلم. فكما قال أبو الحاج والمصالحة (**2015**) بأنها استراتيجيات تعمل على توجيه وادماج الطالب في عمل شيء ما داخل الصف ثم التفكير حول ما يفعل، ويشترط فيها أن تكون الأفكار الموجودة بالبنية العرفية للمتعلم مرتبطة بالأفكار المقدمة عن طريق المشاركة والتحاور والتفاعل الصفي في مجموعات منظمة وتحت اشراف وتوجيه من المعلم. (ص 47) ، بمعنى أن يكون المتعلم إيجابيا وفعالا ومتفاعلا في العملية التعليمة التعلمية وفي بناء المعرفة.

2- فلسفة استراتيجيات التدريس التفاعلي:

تنطلق الخلفية النظرية في الأدب التربوي لاستراتيجيات التدريس التفاعلي من النظرية البنائية، والتي تقوم على فكرة أساسية وهي أن المتعلم نشط بطبعه، وله القدرة على تشكيل وبناء معرفته من خلال ربط المعارف الجديدة بالمعارف السابقة التي يمتلكها ، وبالتالي فالنظرية البنائية تركز على دور المتعلم في بناء المعرفة الشخصية **(المقاطي، 2021، ص 273)** .

وفي نفس السياق يذكر لعوير وبوتمر (**2022**) أن التدريس التفاعلي واستراتيجيته تستمد إجراءاتها من النظرية البنائية، التي تعتمد على التفاعل البنائي النشط بين المتعلم واقرانه والمعلم والمحتوى التعليمي، من أجل ممارسة عمليات التفكير العليا ، كالاستدلال والتحليل والتقويم، وكذلك مهارات عملية التعلم والمهارات الاجتماعية، حيث

يمكن تنفيذها بعدة مداخل: كالعصف الذهني، والتعليم التعاوني، والتعلم النشط، والمناقشة عبر الويب المباشر. . .الخ (ص 461).

فاستراتيجية التدريس التفاعلي مرتبطة بفكرة النظرية البنائية القائلة بان الطالب متعلم نشط بطبعه، وله القدرة على بناء وتكوين بنية معرفية تخصه من خلال ربط المعارف والخبرات الجديدة بالسابقة، كما أشار إلى ذلك المقاطي (2021)، والنجادات (2020)، وعبد الأمير (2016)، وذكرتها أيضا دراسة عبد البقيعي والعبسي (2018).

أما محمود (2020) فيقول أن فلسفة التدريس التفاعلي تعتمد أساسا على نظريات علم النفس المعرفي، التي تهتم بالعمليات العقلية الداخلية للمتعلم، بداية من كيفية اكتسابه للمعرفة إلى تنظيمها ثم تخزينها إلى استخراجها واستخدامها في تحقيق المزيد من التعلم والتفكير (ص 496).

من هذه النظريات المعرفية التي ذكرها محمود (2020) في دراسته ما يلي:

- **نظرية التعلم ذي المعنى لأوزبل:** والتي تقوم على أن التعلم يحدث بدخول معلومة جديدة إلى المخ لها صلة بمعلومة سابقة مخزنة في بنية المتعلم المعرفية، فالتعلم حسب أوزبل يحدث بتفاعل المعلومة الجديدة مع المعلومة السابقة.

وقد استفاد التدريس التفاعلي من هذه النظرية في ربط ودمج المعلومة الجديدة بالبنية المعرفية للمتعلم، فاستراتيجية التدريس التفاعلي تركز على أهمية المعلومة السابقة ودمجها بالمعلومة الجديدة، كما ركز أوزبل على التجمع التراكمي للمادة المتعلمة في محاولة منه لتنظيم المادة بشكل يتوافق مع منظومة كلية تتجمع فيها كافة المفاهيم بصورة متشابكة ومتوافقة (محمود، 2020، ص 497).

- **النظرية البنائية:** استفادت استراتيجيات التدريس التفاعلي من النظرية البنائية من حيث كون المعرفة المسبقة لدى المتعلم نقطة انطلاق في الفكر البنائي، ثم إعادة بناء المعرفة بعد دخول المعارف الجديدة في شكل هرمي، والتدريس التفاعلي يرتب المفاهيم والمعلومات في صورة منتظمة، وتعرض هذه المعارف في بداية كل درس على ما لدى المتعلمين من معرفة مسبقة.

فالنظرية البنائية لها رؤية بكم هائل من الحقائق في ذهن المتعلم، هذا الأخير يفسر الحقيقة في ضوء خبراته. فالبنائية تهتم بكيفية بناء المعرفة من خلال خبراتنا وابنيتنا العقلية والمعتقدات المستخدمة في تفسير الأشياء والاحداث.

كما تنظر إلى التعلم على أنه بناء شخصي للمعرفة، وتؤكد على أهمية بناء هذه المعرفة بناءا فعالا لكل فرد بنفسه، لذلك تستخدم المعرفة في التدريس التفاعلي بطريقة استثارية، تثير دافعية وحفيظة ورغبة المتعلم في التعلم والاستزادة منه، عن طريق رفع التحدي للمفاهيم القديمة، وذلك لإعادة بناء المعلومات المتوفرة وربطها مع المعلومات السابقة، من خلا توفير ظروف تعليمية ذات معنى حقيقي للمتعلم، وبتشجيعه على اتخاذ قراراته بنفسه وتزويده بفرص تعميق فهم الأفكار وتبادلها بالحوار التفاعلي، وبالمناقشة وتوفير جو اجتماعي بين اطراف العملية التعليمية وتنمية مهارات النقد والاستنتاج لدى المتعلم، وبالتالي تحويل المعلم من مسيطر إلى موجه للمتعلم في العملية التعليمية.

وعموما فإنه يمكن تلخيص النظرية البنائية من خلال ما تناولته دراسة عبد بقيعي والعبسي (**2018**)، ودراسة العرنوسي والعكاشي (**2019**)، ودراسة النجادات (**2020**)، ثم دراسة المقاطي (**2021**) كما يلي:

1- تعود النظرية البنائية إلى عامل النفس الحديث الطبيب الألماني (**Wilhelm Wundt**) عام 1879م، والذي أسس لهذه النظرية هو العالم بياجيه، حيث ركز في رؤيته على البنية المعرفية في العقل البشري التي يرتقي فيها هذا العقل وفق نشاط عقلي منظم ومستمر، يتمثل في التنظيم المعرفي، والترابط اللغوي، والتفكير المنطقي، والتذكر العقلي، وهذه البنية المعرفية تنمو مع الفرد من حيث التعقيد العقلي مع تزايد نضجه وتفاعله مع من حوله، ليكتسب منه خبرة جديدة.

2- تعد النظرية البنائية من ضمن نظريات المعرفة والتعلم الحديثة التي يشتق منها نماذج وطرق وأساليب واستراتيجيات تدريسية متنوعة، كاستراتيجية التدريس التفاعلي أ التعلم الالكتروني، فهي تركز على دور المتعلم الإيجابي في التعلم من خلال ممارسته لأساليب التعلم واستراتيجياته المتنوعة.

3- أن التعلم عملية عقلية فردية مستمرة، يعيد المتعلم من خلالها تنظيم بنيته المعرفية، لتساعده على فهم أوسع وأشمل من ذلك الفهم الذي توحي به تلك الخبرات السابقة.

4- أن التعلم يتحقق إذا كان المتعلم نشيطا في التعلم، فالبنائية تنظر إلى المتعلم بوصفه منظما لتعلمه الخاص خلال عملية التوازن بين الخبرات التي لديهم والخبرات الجديدة.

5- إن المتعلم يبني خبرته بنفسه من خلال مروره بخبرات كثيرة تبني المعرفة الذاتية في عقله.

6- البنائية من أكثر النظريات المجسدة للعلاقة القوية بين الفرد والمجتمع، وترمي إلى تكيف الفرد مع محيطه الذي يعيش فيه، وتنمي فيه روح الانتماء لهذا المجتمع؛ لأنه يشعر بأنه جزء حيوي فيه، وعليه أن يسعى الى الاستقرار عن طريق توظيف المعارف الجديدة لحل المشكلات.

7- المتعلم في النظرية البنائية مكتشف لما يتعلمه من خلال ممارسة التفكير العلمي، وباحث عن المعنى بخبراته مع مهام التعلم، فهو يبني معرفته ويشارك في إدارة التعلم وتقويمه، ويقوم بالبحث والتنقيب لاكتشاف الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجهه.

3- خصائص استراتيجيات التدريس التفاعلي:

التدريس التفاعلي يتميز بمجموعة من الخصائص، وهذا بسبب الاسهامات الكبيرة في ترقية العملية التربوية، من حيث الأداء، والمردود، عن طريق جعل المعارف النظرية روافد مادية، تساعد المتعلم بفاعلية في حياته المدرسية والعائلية، وتجعل منه مواطنا صالحا يستطيع توظيف مكتسباته من المعارف، والمهارات، والقيم المتنوعة في مختلف مواقف الحياة وبكفاءة ومرونة.

ومن خلال التعريفات السابقة، ووفق ما ذكرته مجموعة من الدراسات لخصائص استراتيجيات التدريس التفاعلي، فإنه يمكن تناول هذا العنصر كما يلي:

فقد ذكرت إحدى الدراسات التي نشرت بمجلة كلية التربية مجموعة خصائص تتسم بها استراتيجيات التدريس التفاعلي هي:

- مشاركة المتعلم في العملية التعليمية بصورة تتعدى كونه متلقيا سلبيا.
- مشاركة المتعلمين في النشاطات الصفية بصورة مختلفة مثل القراءة والكتابة والنقاش وطرح الأسئلة والتعليق.

- التحول من التركيز على نقل المعلومات للمتعلم إلى التركيز على تطوير المهارات وتنميتها لدى المتعلم.

- زيادة دافعية المتعلمين وحصول المتعلم على التغذية المرتدة وتنمية مهارات التعلم مثل مهارات التفكير العليا : التحليل، التركيب، التقويم، حل المشكلات. **(فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل العلوم وتنمية بعض مهارات التعلم مدى الحياة والاتجاه نحو التعلم النشط لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية،2015)**

وذكرها محمود (**2020**)فقال:

- تسمح باستخدام أساليب متنوعة مثل المناقشة، وطرح الأسئلة والحوار والاكتشاف، ويجعل استقلالية التلميذ في الاختبار والعمل، كما يمكن تعديل التعارض بين المعرفة الجديدة والسابقة عن طريق تزويد التلميذ بمجموعة من المعلومات والخبرات التي تعينه على إعادة تنظيم بنيته المعرفية.

- تشجع تدفق المعلومات والأفكار لدى التلاميذ واستمرارها، وتزود المتعلمين بالفرص المناسبة لبناء المعرفة الجديدة والفهم من الخبرات الواقعية أيضا.

- تزاوج بين النظرية والتطبيق، وتكسب المتعلم مهارات التعلم الذاتي، والنمو الشامل المتكامل، والاهتمام بمستويات التفكير العليا، ويشارك المتعلم في عمليات التقييم والتقويم على مستوى الفرد والمجموعة.

- تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ويحترم المتعلم ذاته وتساعده على التعلم في ظل جو تفاعلي ديمقراطي حيث توفر مواقف طبيعية تشبه المواقف الحياتية، وبالتالي اعتماد المتعلم على ذاته في استخراج وبناء المعنى.

- تنمي استراتيجية التدريس التفاعلي الاتجاهات الإيجابية والأساليب الديمقراطية في التعامل بين المتعلمين. **(ص 499).**

ويرى أبو ضباع (**2015**) أن استراتيجية التدريس التفاعلي تشجع على التعلم بسبب المشاركة الفعالة للطالب، في اكتساب المعلومة والاستحواذ عليها، كما أنا تقوي بقاء المعلومة وتثبتها في ذهن المتعلم بشكل كبير، نتيجة تلك المشاركة الفعالة، وهذا ما أكدته الدراسات حيث قالت بثبات المعلومة مدة أطول لما يكون التعلم تفاعليا على عكس المعلومة التي تكتسب بالطريقة التقليدية التلقينية. ثم إن التدريس التفاعلي من شأنه أن يزيد في مقدار التعلم بازدياد المفاهيم. **(ص 34).**

كذلك من مميزات استخدام استراتيجيات التدريس التفاعلي أنها :

- تساهم في تحقيق العديد من أهداف التدريس مثل اكتساب المعرفة العلمية بشكل وظيفي.
- تساهم في اكتساب العديد من المهارات اليدوية ومهارات التفكير العلمي، والمهارات الاجتماعية، وبعض مهارات عمليات العلم مثل القياس والاستنتاج والتنبؤ، وتحسين المهارات البين شخصية.
- تساعد في زيادة التفاعلات والمناقشات البناءة بين الطلبة.
- تساعد في تحقيق بعض الأهداف الوجدانية مثل تنمية الاتجاه الإيجابي نحو المادة والاتجاه نحو الاعتماد المتبادل وزيادة الدافعية **(أبو الحاج والمصالحة، 2016، ص ص 52-53)** .

وتذكر كذلك دراسة بنت عبد الله (**2015**) جملة من خصائص التدريس التفاعلي لا تختلف عن ما ذكرته الدراسات الأخرى من خصائص، مثل المشاركة الفعالة للمتعلم والتركيز على كيفية تطوير مهارات التعلم الأساسية أكثر من نقل المعلومة، وتوجيه هذا المتعلم إلى استخدام متعددة ومختلفة لتقديم المعلومات، وكذلك توفير بيئة تعلم فعالة ومناسبة بإتاحة الوسائل والأساليب التعليمية المختلفة والمشجعة والمشوقة للتعلم، والتأكيد على التقييم الذاتي للمتعلم ومدى ارتباطه بالتعلم من خلال تحديد معيار الحكم على العمل والهدف منه للمتعلم، ثم التأكيد على إيجابية المتعلم في استخدام مهارات التفكير العليا أثناء تقديم المعلومات.

بالإضافة إلى كون الأعمال التي يقوم بها المتعلم في مجموعته من خلال التعلم التفاعلي النشط أكثر قيمة من تلك التي ينجزها له شخص آخر. الامر الذي يزيد من قدراته المعرفية ومهاراته والقدرة على الاحتفاظ بالمعلومات لفترة أطول. وهذ كله بوجود معلم مخطط وموجه ومشرف يشجعه على تحمل المسؤولية ويساعدهم على تحقيق الأهداف المرجوة **(ص ص 606-607)** .

كما حددتها أيضا بن بوزيد (**2017**) ، في مجموعة خصائص، وهي تدور في نفس دائرة ما ذكر سابقا ، وهي باختصار : تفريد التعليم واستقلالية المتعلم، قياس الأداء وتقويم الكفاءة المنتظرة دون المعارف فقط، تحرير المعلم من القيود ودوره في تنشيط وتوجيه المتعلمين وتكييف ظروف التعليم، دمج المعارف وتوجيه التعليم نحو بناء المعارف وتكوين المفاهيم الذهنية لدى المتعلم، توظيف المعارف والمكتسبات القبلية لمواجهة الإشكالات وإيجاد

الحلول، ثم وأخيرا تحويل المعارف وتوظيفها وإخراجها من إطارها النظري إلى الاطار التطبيقي والعملي، من خلال تجسيد المعرفة النظرية في أداء سلوكي ملحوظ تظهر نتائجه في انجاز يقوم به المتعلم، كإيجاد حل لمشكلة ما أو انتاج ما يعود بالنفع عليه وعلى غيره (ص. 34) .

وما يمكن أن نلمسه من خلال هذه الخصائص أن التدريس التفاعلي همه الأكبر هو اعتبار المتعلم محورا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية، ومشاركا فعالا في الوصول إلى تحقيق الأهداف والسلوكيات المرغوبة واكتساب المعارف المرجوة، ثم إن الخطأ الذي يمكن للمتعلم الوقوع فيه، هومن صميم العملية التعليمية التعلمية، فقط على المعلم معالجة الخطأ وتوجيه المتعلم لإيجاد بديل أكثر صوابا ، من أجل ترقية الفعل التربوي .

4- خطوات ومهارات تطبيق استراتيجيات التدريس التفاعلي:

4-1- خطوات التدريس التفاعلي:

حددت بن بوزيد (**2017**) ، خطوات التدريس التفاعلي كما يلي :

"**1**- تحديد الهدف أو ما يعرف بالكفاءة الختامية، حيث انه لا يمكن إكساب المتعلم أي كفاءة ما لم يكن الهدف محددا بدقة وفق شروط الهدف الاجرائي، كما يجب على المتعلم أن يدرك ما هو منتظر منه بالضبط .

2- تحديد المهارات القبلية، أي تحديد المكتسبات القبلية، فتعلم أي كفاءة يرتكز على المهارات والكفاءات المتعلمة سابقا ، فبقدر ما تكون المكتسبات السابقة جيدة بقدر ما يكون الاكتساب اللاحق أسهل .

3- تحديد الكفاءة المراد تعلمها وتعريفها تعريفا شاملا، حيث تحدد فيه نوع الكفاءة ومجالاتها المعرفية والمهارية والوجدانية، ومستواها وطريقة أدائها ، والوسائل المستعملة فيها . . .الخ.

4- تحليل الكفاءة وتحديد المهارات الجزئية المكونة لها ، فعلى المعلم أن يستخلص كل المهارات الممكنة والضرورية التي يجب على التلميذ أن يتقنها حتى يكتسب الكفاءة المطلوبة، ويكون هذا التحليل بتحديد مكونات الكفاءة وكذلك تحديد أهم العوامل المساعدة على اكتسابها .

5- تحديد أهم المؤشرات الدالة على تعلم الكفاءة بالفعل، بمعنى آخر: ما هي السلوكيات والأداءات التي تظهر عند المتعلم لنحكم عليه بأنه قد اكتسب الكفاءة المراد تعلمها ؟

6- يعتمد التدريس التفاعلي على طريقة حل المشكلات، وتتمثل في وضع المتعلم أمام وضع وموقف جديد يتطلب منه التفكير في طرائق مختلفة وخيارات متعددة للحل، واتخاذ القرارات المناسبة وتجريب الحلول المختارة، وتقويم النتائج، فلا يجوز إعطاء التلميذ أو نطلب منه تكرار خبراته أو إعادة حل مشكلة معروف حلها لديه مسبقا .

7- تحديد الأنشطة التعليمية، فعلى المعلم بناء مجموعة من الأنشطة التعليمية والتدريبات المساعدة على الاكتساب المرجو، حيث يفترض في هذه الأنشطة أن تثير اهتمام المتعلم، وأن تتناسب مع قدراته وميولاته واتجاهاته.

8- تقويم الكفاءة، الذي ينطلق من مبدأ بسيط هو : (أنا ، ما أعرف فعله) ، أي قيمة الشخص تتمثل فيما هو قادر على أدائه بشكل جيد ، ولا وجود لكفاءة إلا ما تم التأكد منها وتجلت في الأداء ، لأن الكفاءة تستمد وجودها من الفعل. ومن هنا يجب أن يكون التقويم تكوينيا وتأهيليا ، أي أن يتم تقويم المتعلم من خلال قدرته على التحكم في الوضعيات العامة التي تظهر في الأداء الملموس (قرارات، حلول، إنجازات. . .) " **(ص ص. 32-33)** .

4-2- خطوات تطبيق استراتيجيات التدريس التفاعلي:

أما خطوات تطبيق استراتيجيات التدريس التفاعلي فهي تلك الخطوات المتابعة التي يمر بها تطبيق استراتيجيات التدريس التفاعلي، وهي خطوات مترابطة ومتكاملة فيما بينها لتحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية وبجودة عالية. واختلفت تسميات هذه الخطوات من دراسة إلى أخرى كل من زاويته ووجهة نظره، وحتى في تسمية هذه الخطوات ولكنها تتفق في مضمونها وفحواها. نذكر من بين هذه الخطوات ما تناولته دراسة محمود (**2020**) ، كما يلي :

1- وضوح أهداف الدرس والإعلان عنها بشكل واضح للتلاميذ : يجب أن تمثل الأهداف المراد تعلمها من الدرس تحديا للتلاميذ مقارنة بإمكاناتهم، قد يكون الدرس الواحد له هدف واحد أو عدة أهداف يراد تعلمها منه.

2- تقديم شرح واضح ومفهوم : فإن تعلم التلاميذ الأشياء التي يجب تعلمها بطريقة واضحة هي من أكثر الأمور أهمية لنجاح التلاميذ ، ولا بد من اخبارهم بما يجب عليهم تعلمه ، وكيف يقومون بذلك بأنفسهم ، ومن اجل تقديم شرح واضح ومفهوم يجب تتبع مجموعة من الآليات لذلك مثل إعطاء أمثلة تطبيقية أثناء الشرح، و شرح المراحل المتعددة التي يجب على الطالب القيام بها من أجل إكمال مهمته بدون إغفال الشرح باستعمال الأمثلة.

3- إقناع المتعلم بالتفاعل مع المحتوى ومحاولة فهمه : فيجب الأخذ في الاعتبار أن التلميذ يتفاعل مع مضمون الدرس من أجل أن يضيف هذا الأخير معلومات جديدة للمعلومات التي لديه مسبقا ، أو من أجل تصحيح وتوضيح بعض الأخطاء عنده ، إذن بوجود معلومات أو افتراضات لدى التلاميذ يمكن أن يحدث التفاعل والفهم ، كما أن تدوين الطلبة للملاحظات وحثهم على العمل له أهمية وقيمة عظيمة ، وأن الأسئلة البسيطة التي تهدف إلى التذكير بما تم تعلمه ، أساسية ولها تأثير كبير على حسن إتقان المادة.

4- تقييم وتقديم ملاحظات لعمل المتعلم : يعد التقييم وتقديم الملاحظات مهما في تعلم المتعلم ، حيث يسمح بتسليط الضوء على ما هو صحيح وجيد وعلى ما هو خطأ وسيء في محاولات المتعلم وتفاعله ، فالمتعلم يحتاج هذا التقييم وهذه الملاحظات من أجل التحسين والتعديل قبل انتهاء الدرس وموضوعه.

5- العرض مرات متعددة : فمن أجل تمكين المتعلم من استيعاب المعلومة الجديدة ، من الضروري على المعلم إعادة نفس العرض عدة مرات ليتضاعف الاكتساب ثم إعطاء المتعلم وقتا كافيا للتطبيق.

6- تطبيق المتعلم لما تعلمه : إن تطبيق ما تم تعلمه من أهم الخطوات التي ترسخ المعلومة لدى المتعلم ، فالمعلومات التي يتعلمها المتعلم دون تطبيقها تنسى بسهولة حتى ولو كانت مهمة ، ثم ان مساعدة المتعلم على تطبيق ما تلقاه وتعلمه يزيد من تعميق الفهم لديه.

7- العمل الجماعي للمتعلمين : خطوة ومرحلة مهمة في استراتيجيات التدريس التفاعلي ، العمل الجماعي الذي يساعد المتعلمين على تحقيق نتائج أفضل ، كما أن المنافسة بين المجموعات يمكن أن تزيد من تأثير التدريس التفاعلي ، ثم إن المتعلمين في حاجة الى اكتساب مهارات مرتبطة بموضوع الدرس حتى يتمكنوا من من

تقديم مساهمات حقيقية، وبالتالي التمكن من المشاركة في أنشطة مهام التدريس التفاعلي، وأيضا يتطلب ان يكون تقسيم المجموعات متناسبا .

8- تكوين الفاعلية الذاتية لدى المتعلمين : فالفاعلية الذاتية تشير إلى مدى ثقة المتعلم في قدراته وفي انجاز مهامه بنجاح، وهذا له تأثير كبير على إنجازات المتعلم في وقت لاحق. ثم انه يمكن بناء الفاعلية الذاتية من خلال الثناء والمدح الحقيقي غير المبالغ فيه ومقترنا بقدرات المتعلم. **(ص ص 500-502)** .

4-3- مهارات تطبيق استراتيجيات التدريس التفاعلي:

وقد تناولت دراسة المقاطي (**2021**) هذه المهارات في شكل خطوات مترابطة ومتكاملة في تطبيق استراتيجيات التدريس التفاعلي وهي: التخطيط، والتنفيذ، والمتابعة ثم التقويم التكويني، وقد وافقته العديد من الدراسات في هذا التقسيم كدراسة معارك وخليفة(2024)، ودراسة الدعيس(**2018**)، ودراسة الصويركي(**2018**)، ثم دراسة السر(**2003**)، وكذلك دراسة الشمري والشمري(**2020**)، وأيضا دراسة سمارة وآخرين(**2023**)، والتي أسمتها بمهارات استراتيجيات التدريس التفاعلي، وهي ثلاث مهارات هي: مهارة التخطيط، مهارة التنفيذ، مهارة التقويم. وتعرف مهارات التدريس الجامعي –أو ما يسمى بكفاءة التدريس في بعض الدراسات– بأنها "مجموع القدرات التي يمتلكها الأستاذ الجامعي، والتي تؤهله للتدريس في الجامعات بكفاءة، من خلال قيامه بمجموعة من الأداءات (التحركات) التدريسية المنظمة والمتسلسلة التي تخص تدريس مجال معين من مجالات المعرفة، وتتعلق هذه القدرات بأربع مجموعات هي: القدرة على التخطيط للتدريس، القدرة على تنفيذ التدريس، القدرة على تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة، والقدرة على الاتصال والتواصل مع الطلبة" **(الدعيس، 2018، ص 82)** .

فالمهارات والكفايات التدريسية مرتبطة بكل المهام المتصلة بمهنة التعليم، وبالأدوار الشاملة له داخل الصف وخارجه **(الصويركي، 2018، ص 7)**، كما يشير الأدب التربوي إلى أن مجالات مهارات استراتيجيات التدريس التفاعلي لدى الأستاذ الجامعي عموما، والتي يمكن من خلالها تقويم أدائه وتحكمه في العملية التعليمية التعلمية هي:

التخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس وإدارته، وقياس نواتج التعليم ومخرجاته، والعلاقة بين الأستاذ والطلبة، والخصائص والسمات الشخصية للأستاذ الجامعي (السر، 2003، ص 287) .

وفي المجال الرقمي فإن المهارات التدريسية الرقمية تعني تلك القدرات التي تمكن عضو هيئة التدريس من توظيف التقنية أثناء ممارسة التدريس الجامعي المحددة في أربعة مهارات هي التخطيط للتدريس الجامعي، وتنفيذ التدريس الجامعي، وتقويم التدريس الجامعي، وإدارة الموقف الجامعي. (سمارة وآخرون، 2023، ص 4) ، وتعرف دراسة الشمري والشمري (2020) مهارات التدريس الرقمي على أنها "القدرة على التخطيط والتنفيذ والتقويم للدروس بالاعتماد على أنظمة التعلم الالكترونية في شبكة الانترنت" (ص 266) .

وفيما يلي قليل من التفصيل لهذه المهارات :

1- مهارة التخطيط : يعتبر التخطيط أهم خطوة من خطوات استراتيجيات التدريس التفاعلي، فكلما كان التخطيط جيدا واضح المعالم، كلما كانت باقي المراحل سهلة وبسيرة وتحققت جودة الأداء وجودة النتائج والأهداف، والعكس كلما كان التخطيط سيئا وغامضا ومرتجلا انعكس ذلك سلبا على باقي الخطوات وبالتالي على جودة الأداء وجودة النتائج وانعكس سلبا على العملية التعليمية التعلمية ككل.

والتخطيط كما يعرفه شبر وآخرون (2005) ، هو : "مجموعة من الإجراءات والتدابير يتخذها المعلم لضمان نجاح العملية التعليمية-التعلمية وتحقيق أهدافها" (ص 73) .

وذكرت بعض المراجع أن للتخطيط ثلاثة مستويات هي (السيد وآخرون، 2011، ص ص 189-194) :

التخطيط على مستوى البرنامج أو المقرر الدراسي: يكون هذا التخطيط سنويا يهدف إلى إعداد خطة تنفيذية للمقرر أو البرنامج على مدار العام أو الفصل الدراسي. من خلال تحليل الأهداف العامة للمقرر لتحديد أهداف الوحدات، وتقسيم المقرر إلى وحدات وأجزاء، ثم تحديد تتابع الوحدات الدراسية وأخيرا توزيع الحصص المخصصة للمقرر على الوحدات التدريسية.

التخطيط على مستوى الوحدة الدراسية أو المشروع: ويهدف إلى إعداد خطة تنفيذية للوحدة الدراسية أو المشروع. وهو عبارة عن تصور مسبق للأهداف الخاصة بهذه الوحدة الدراسية، تتضمن تحليل الأهداف المتعلقة

بالوحدة، وتحديد مجال هذه الأهداف (معرفية، وجدانية، نفس حركية. . .) ، ثم اعداد خطة لتنفيذ هذه الوحدة الدراسية من خلال دراسة الأهداف وتحديد عدد الحصص اللازم لتحقيقها ، وتحديد الاستراتيجيات المناسبة لذلك، وأخيرا تحديد طرق التقويم الملائمة والمناسبة.

التخطيط على مستوى الدرس (إعداد خطة الدرس) : وهي عملية دراسة وتحديد النشاطات والفعاليات والإجراءات التي تتضمنها العملية التعليمية، وتحديد دور المتعلم والمعلم لتحقيق الأهداف في والوقت المحدد للدرس، وهنا تتجل بشكل كبير مهارة المعلم من حيث تحديد الموضوع وصياغة الأهداف الإجرائية بدقة وتصنيفها (معرفية، حركية، وجدانية) ، وكذلك تحديد المدركات والمفاهيم الأساسية والفرعية والتعميمات اللازمة لتحقيق الأهداف، مع مراعاة تكامل المادة العلمية مع المصادر التعليمية الأخرى، وتحديد استراتيجيات التدريس المناسبة لكل درس، واختيار الأنشطة التعليمية والوسائل الملائمة وصولا الى التقييم المناسب لمخرجات العملية التعليمية.

وعليه فالتخطيط هو وضع خطة تدريسية شاملة مسبقا من بداية الدرس الى تقويم مخرجاته، فهو يساعد على تنظيم الأفكار وترتيب المادة العلمية وتنفيذها بجودة عالية. وذلك من خلال تحليل المحتوى، وتحديد الأهداف وبناء الأنشطة والمهام الأدائية، ووضع معايير التحقق من التعلم، والاتفاق مع الطلبة على آلية تنفيذ الدرس التفاعلي **(المقاطي، 2021، ص 280)** ، كما أشار أيضا السر (**2003**) إلى أن الأستاذ الجامعي بحاجة إلى أن يخطط لكل محاضرة قبل أيام من موعدها ، وذلك من خلال :

- تحديد واختيار اهداف المحاضرة (معرفية ووجدانية ومهارية) .
- اختيار مفردات الموضوع ذات أهمية وأساسية في مجال تخصص الطلبة.
- تحديد استراتيجية تدريسية تتلاءم وموضوع واهتمامات الطلبة وعددهم وكذا الموقف التعليمي وخاصة التعليم الرقمي.
- تحديد البدائل والواجبات المطلوب من الطلبة القيام بها ، وأنشطة التعلم التي تكسب الطلبة خبرات معرفية ومهارية.

- اختيار التقنيات الملائمة لموضوع المحاضرة، والتي تجذب انتباه الطلبة كالفيدوهات وشرائح العرض الباور بوينت . . . الخ مما يثير اهتمام وانتباه وشغف الطلبة للتعلم.

- تحديد أسلوب التقويم المناسب لنواتج ومخرجات التعلم. ونوعية التغذية الراجعة المقدمة للطلبة، ثم التنبؤ بما قد سيحدث في المحاضرة مما يستوجب مرونة التخطيط. (ص 189).

2- مهارة التنفيذ: وهي مهارة تتعلق بقدرة الأستاذ على تنظيم وإدارة محاضرته، وتنفيذ التدريس الجامعي بكفاءة وفاعلية، وذلك من خلال تجهيز وتحضير الفصل ليكون مناسبا لعرض الدرس، والحوار النقاش والتفاعل بين الطالب والاستاذ وبقية الطلبة. . . ، وقد أشار السر (**2003**) الى جملة من النقاط المتعلقة بتنفيذ التدريس نوجزها فيما يلي:

- استهلال المحاضرة باستثارة حب الاستطلاع لدى الطلبة، واثارة التحدي وحب التعلم.
- تقديم الموضوع بشكل منظم ومتسلسل.
- التنويع في أساليب التدريس.
- التشجيع على التفكير المستقل والتفكير الناقد، وإعطاء الطالب الفرصة في ابداء الرأي.
- اخبار الطالب بأهداف المحاضرة في بدايتها.
- تقييم المكتسبات القبلية وربطها بموضوع المحاضرة الجديدة.
- اختتام المحاضرة بربط الأفكار بعضها ببعض والتنويه الى المحاضرة اللاحقة
- استعمال مختلف التقنيات التعليمية السمعية والبصرية والسمعية البصرية مما يساعد على رفع مستوى اهتمام الطلبة.
- تفعيل النقاش والحوار بين الطلبة لترسيخ المفاهيم وتصحيحها بتوجيه من الأستاذ، مع مراعاة الأهداف والوقت وعدد الطلبة والموقف التعليمي.
- طرح أسئلة وتوجيهها بكفاءة. وكذلك تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة. (ص ص 290-291).

أما بخصوص تنفيذ الدرس الرقمي فان توفير أدوات التدريس الرقمي والتي توفرها أنظمة التعلم الالكتروني مثل الفصول الافتراضية والمنصات الرقمية من أهم المصادر التي تساعد الأستاذ على تنفيذ الدرس الرقمي، كما أن استراتيجيات التدريس الرقمية من أهم المستجدات التي تساعد الأستاذ الجامعي على إدارة وتنفيذ الدرس عبر المنصات الرقمية. **(الشمري والشمري، 2020، ص 266)**.

3- مهارة التقويم: وهي مهارة يتم من خلالها الكشف عن جوانب الضعف لدى الطلبة ومعالجتها، أو حتى جوانب الضعف في جانب من جوانب التدريس لتداركه وتعديله وتصحيحه، والتقويم في استراتيجية التدريس التفاعلي يتم عن طريق تقويم الطالب لنفسه، أو لزملائه خلال الاستراتيجية المطبقة، وأكيد الأستاذ أيضا له تقويم يقوم به تجاه طلبته، من خلال تقديم الملاحظات المتعلقة بالأداء أثناء سير الدرس، وحين تقييم مخرجات التعلم. وفي التدريس الرقمي يعتمد الأستاذ برامج خاصة للتقويم الرقمي أو ضمن منصات التعليم الرقمية.

ولا يعتبر هذا التقويم حقيقيا إلا إذا عزز التعلم لدى المتعلم، وإلا إذا بني على كفايات تعلم معينة ومحددة، واعتمد على أدوات تقويم تتصف بالصدق والثبات والتنوع من حيث الأساليب والطرق، من أجل الوصول إلى حكم أو عدة أحكام صحيحة حول جوانب تعلم المتعلمين وتنمية وتحسين مهاراتهم ونواتج التعلم للعملية التعليمية التعلمية **(بومهراس، 2021، ص 10)**

4- مهارة الاتصال والتواصل: يمكن تسميتها بادراة الفصل الدراسي سواء حضوريا أو عبر المنصات الرقمية، وهي مهارة تتعلق بالمجال الإنساني، فنحن جميعا نتواصل اما بالكلام والصوت أو بغيره، فنبرة الصوت وتغيرها، وتعابير الوجه، والاشارات المستخدمة كلها تساعد على توصيل الرسالة التي نريدها، كما أن سياق بعض العبارات يمكن أن تؤثر سلبا أو إيجابا في استقبال المتلقي للرسالة. وقد اشارت بعض الدراسات إلى أن مهارات التواصل مع الطلبة واحترامهم والثقة بهم نالت أعلى ترتيب من حيث درجة الأهمية بالنسبة للمهارات الأخرى. فهي مهارة تطور العلاقة الإيجابية مع الطلبة والتي تقوم على الاحترام المتبادل، من خلال التعرف على الأسماء ومناداة الطلبة بها، والترحيب والالفاظ اللبقة والصوت المسموع واللغة المفهومة، والتمتع بحماس ودافعية في عملية التدريس، كما يشجع الطلبة على الاحترام المتبادل فيما بينهم والتحدث بلباقة وتقديم الملاحظات دون تجريح

او تهكم او تنمر . . . ، مما يضفي جوا من الأخوية وبالتالي الاقبال على العلم والتعلم دونما عوائق نفسية أو علائقية.

5- بعض استراتيجيات التدريس التفاعلي:

جاءت استراتيجيات التدريس التفاعلية لتغيير قطب الاهتمام من المعلم إلى المتعلم داخل العملية التعليمية التعلمية، وكأسلوب يتجاوز من خلاله أخطاء وسلبيات الاستراتيجيات التقليدية الأخرى، والتي تسمح له باكتساب الميكانيزمات التي يستطيع من خلالها حل المشكلات التي تصادفه أثناء مساره التعليمي بشكل خاص والحياتي بشكل عام، وهذا يعني أنها استراتيجيات تفتح للمتعلم مجالا واسعا حتى يتعلم بنفسه كيف يتعلم، وكيف يعارك الحياة التعليمية بقدراته الخاصة، دون تدخل المعلم إلا في حدود الدعم والتوجيه حالة العجز أو الخطأ من أجل تداركه.

وفيما يلي بعض استراتيجيات التدريس التفاعلي التي تحقق ذلك، نذكر على سبيل المثال لا الحصر:

5-1- التعلم الذاتي:

أصبح التعلم الذاتي واحدا من أهم الاستراتيجيات التي تركز عليها المناهج الحديثة، ذلك أن الباحثين والمنظرين في مجال التربية قد اهتموا بالفروق الفردية لدى المتعلمين، من حيث القدرات والسرعة في التعلم، وأيضا من حيث الميول والرغبات، وتوجه المتعلم نحو التعليم، وفي علاقاتها بمردودية المتعلم ومدى استفادته مما يتعلمه معرفيا وعلميا واجتماعيا. كل هذا أدى إلى وضع آليات تساهم في تحسين ورفع مستوى المتعلم، وجعله مشاركا فعالا ونشطا في العملية التعليمية، ويعتبر العمل الفردي للمتعلم من أهم ركائزه.

5-1-1- مفهوم التعلم الذاتي:

بدأ هذا المفهوم في الثمانينات من القرن العشرين، وظهر في جهود توضح ماذا على المتعلم القيام به حتى ينجح في التعلم، ويطلق على التعلم الذاتي الكثير من المصطلحات منها، التعلم الموجه ذاتيا، والتعلم المنظم ذاتيا. وهو من صميم أهداف التدريس التفاعلي.

ويعرف التعلم الذاتي بأنه: "طريقة لتشجيع الافراد على أن يصبحوا متعلمين اعتمادا على أنفسهم، يعتمد بشكل رئيسي على برامج القراءة الذاتية" (فتح الله، 2013، ص. 159).

ويعرف أيضا على أنه: "نشاط تعليمي يقوم به التلميذ برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته مستجيبا لميوله واهتماماته بما يحقق شخصيته وتكاملها ، والتفاعل الناجح مع مجتمعه عن طريق الاعتماد عل نفسه والثقة بقدراته في عملية التعليم والتعلم وفيه نعلم التلميذ كيف يتعلم، ومن أين يحصل على مصادر تعلمه" **(شاهين، 2010، ص. 45)** .

ويضيف المظفر (**2009**) تعريفا آخر تحت مسمى التعلم بالاكتشاف فتقول بأنه: "التعلم الذي يحدث كنتيجة لمعالجة الطالب المعلومات وتركيبها وتحويلها حتى يصل إلى معلومات جديدة حيث تمكن الكالب من تخمين أو تكوين فرض أو أن يجد حقيقة باستخدام عمليات الاستقراء أو الاستنباط أو باستخدام المشاهدة والاستكمال أو أية طريقة أخرى" **(ص. 112)** .

في حين تعرفه العريني على لسان فتح الله (**2013**) بأنه: "النشاط التعليمي الذي يقوم به المتعلم مدفوعا برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته وامكاناته وقدراته مستجيبا لميوله واهتماماته، بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها ، والتفاعل الناجح مع مجتمعه" **(ص. 159)** . وإلى هذا يذهب معظم الباحثين والمنظرين في التعلم الذاتي، ويوافقون على هذه الأفكار والأفعال الذاتية لتحقيق أهداف تترابط مع الأبعاد والأهداف الوجدانية والإدراكية والمعرفية والسلوكية.

ويعرف آخرون التعلم الذاتي على أنه: "العملية التي يقوم فيها المتعلمون بتعليم أنفسهم بأنفسهم، مستخدمين التعليم البرامجي أو أي مواد أخرى أو مصادر تعليمية ذاتية لتحقيق أهداف واضحة دون مساعدة مباشرة من المعلم" . **(محمد وآخرون، 2019، ص. 86)** .

إذن فالتعلم الذاتي يجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية لغرض تنمية قدراته، بالاعتماد على ذاته في حل المشكلات، من خلال استغلال كل المكتسبات والمعلومات السابقة، وترسيخ مبادئ ذات تأثير مستمر، فالهدف الأساسي ليس حشو ذهن التلميذ بالمعارف، وإنما أيضا يهدف إلى إنماء جوانب الشخصية فيه وصقلها معرفيا واجتماعيا ، ليكون قادرا على التكيف مع مستجدات محيطه الاجتماعي والمهني المتغير باستمرار.

5-1-2- خصائص التعلم الذاتي :

تتلخص خصائص التعلم الذاتي في النقاط التالية :

1- يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث القدرات والاهتمامات والدافعية للتعلم والخبرات السابقة ثم مستوى التحصيل . وبالتالي إعطاء فرصة للمتعلم بالتقدم في عملية التعليم وفقا لقدراته وامكاناته .

2- المتعلم هو من يقرر متى ومن أين سيبدأ ومتى ينتهي وفسح المجال أمامه للعمل بحرية في اختيار المصادر والوسائل والبدائل التي سيستخدمها .

3- المتعلم هو المسؤول عن تعلمه وعن النتائج التي يحققها والقرارات التي يتخذها وبالتالي يجعله مسؤولا عن متابعة تعلمه بنفسه .

4- التعلم الذاتي مناسب لجميع الطلاب وجميع المستويات حسب القدرات الذاتية ، وبالتالي فهو يزيد من ثقة المتعلم في نفسه وقدراته ، فيساعده ذلك على الاندماج والتكيف مع المحيط الدراسي .

5- يستند التعلم الذاتي إلى ثلاثة مداخل هي : أن المتعلم يتولى تحديد الأهداف المنهجية التي يسعى إلى تحقيقها ، وأن الأنشطة التعليمية التي تحقق هذه الأهداف تصمم وفق حاجة المتعلم وقدراته ورغباته ، وكذلك الشأن بالنسبة لسرعة عرض المعلومات المراد تعلمها والمهارات المرجو إتقانها التي يجب أن تعتمد على قدرات ورغبات وأهداف المتعلم .

6- يعمل التعلم الذاتي على التوافق بين المفاهيم والمهارات المراد تعلمها ، وبين حاجة المتعلم لمثل هده المفاهيم والمهارات ، فالتعلم الذاتي من خصائصه أنه يعتبر حاجات المتعلم ورغباته وقدراته واهتماماته أساسا في ضوئها طبيعة المنهج الدراسي ومحتواه (شنين، 2016، ص 41) .

5-1-3- أهمية التعلم الذاتي :

تكمن أهمية التعلم الذاتي في كونه يحقق التعلم المناسب لكل طالب ، حيث يتماشى مع اتجاهاته وميولاته وقدراته وسرعته في التعلم ، فهو يجعل للطالب دورا إيجابيا ونشطا في التعلم ، ومتحملا مسؤولية تعليم نفسه بنفسه ، ومتدربا على حل المشكلات من خلال إيجاد بيئة تعليمية خصبة للإبداع ، مع مراعاة الفروق الفردية للطلبة ، كما

توفر تحكما ملائما في وقت المتعلم ومكانه وأدواته وأساليبه ومحتواه، وتساعده على مراقبة وتقييم أدائه بنفسه **(العصيمي، 2021، ص 182)** .

وتتمثل أيضا أهمية التعلم الذاتي في كونه يساهم ويساعد على أن يكون التعلم دائما ومستمرا طوال حياة الفرد، وكذلك اعتباره تعلما يسد فجوة كبيرة في التحصيل العلمي الأكاديمي، حيث يجعل المتعلم ملما بمجاله، ويكسبه مهارات وقدرات معرفية وفنية وأدائية على المدى البعيد .

وللتعلم الذاتي أهمية كبيرة خاصة في عصر التقدم التكنولوجي الكبير الحاصل في العالم، وفي زمن التغيرات والتطورات التي فرضت على المجتمعات مسايرتها والتعايش معها باستمرار، وإلا تخلفوا عن الركب الحضاري للأمم المتقدمة. وعليه يمكن تلخيص أهمية التعلم الذاتي، كما وردت في دليل التعلم الذاتي للقنصوة (**2021**) ، في النقاط التالية:

1- مساعدة المتعلم علة تكوين اتجاه إيجابي نحو التعلم، وتشجيعهم على تجربة أفكاره والابداع في استخدام الأدوات والوسائل المختلفة.

2- مساعدة المتعلم على فهم المعرفة بحكم اكتشافه هو لها، والمحافظة عليها لوقت أطول، والاستفادة منها في مواقف مشابهة أو جديدة عكس المعلومة التي تلقاها بالتلقين التقليدي.

3- تحفيز الفرد لتحمل مسؤولية تعلمه بنفسه والتخلي عن الاتكالية، وتحفيزه وتدريبه على مواجهة تحديات المستقبل.

4- اكساب المتعلم أشياء ومعارف وخبرات كثيرة ومستوى أداء أفضل.

5- تحقيق حرية المتعلم الإنسانية من خلال قضاء احتياجاته بنفسه.

6- اعداد المتعلم للمستقبل والتعلم المستقبلي، والزيادة من إيجابيته، ومن خبرته، وجعله أكثر قدرة على التكيف مع التغيرات والمتغيرات، وأكثر قدرة على التخطيط للمستقبل.

7- المساهمة في تحقيق المتعلم لذاته والشعور بوجوده كعضو فعال في المجتمع واندماجه مع الآخرين وتوطيد علاقاته معهم **(قنصوة، 2021، ص ص 4-5)** .

5-1-4- أهداف التعلم الذاتي:

أما عن أهداف التعلم الذاتي فمنها ما يسعى إلى تحقيقها ، ليس على مستوى شخص المتعلم فحسب، بل حتى على مستوى تحقيق أهداف النظام التربوي ككل، فأهداف التعلم الذاتي تتنوع بتنوع المجالات التي يخدمها ، فمنها ما هو مرتبط بالتخطيط للتعلم الذاتي، فهو يلزم المتعلمين أن يتعلموا كيف يصوغون أهدافهم بشكل علمي، وكيف يتخذون قراراتهم حول ما يتعلمونه وكيفية تعلمه وكيفية التعامل مع هذه القرارات. ومن الأهداف ما هو مرتبط باستخدام مصادر المعلومات وتوظيفها ، وبالتالي فتح المجال أمام المتعلم لتطبيق ما تعلمه في حياته، وهذا ما يسهم في رفع الحواجز بين المؤسسة التعليمية والحياة الخارجية.

ومن الأهداف أيضا ما هو مرتبط بالتقويم الذاتي، حيث يحتاج المتعلم إلى زيادة قدرته على تقويم نفسه بنفسه فيدرك بذلك مواطن الضعف فيه فيعالجها ذاتيا ، أو بتوجيه من المعلم. وهناك أهداف أيضا متعلقة باتجاه المتعلمين، فمن الضروري اكتساب المتعلم اتجاهات إيجابية نحو التعلم، وتنمية الإحساس بالكفاءة الشخصية والانجاز والثقة في الذات وتحقيق الحماس والدافعية.

إضافة إلى ذلك فإن التعلم الذاتي يهدف إلى تحقيق تعلم مناسب لقدرات المتعلم، وتحقيق أهداف نفسية واجتماعية، كما يهدف أيضا إلى تغيير دور المعلم من الملقن إلى الموجه والمرشد ، ودور المتعلم من السلبي إلى الإيجابي والنشط في التعلم، والتدريب على حل المشكلات والابداع في ذلك، واكسابه مهارات وعادات تعلم مستمر ، وتجديد وبناء مجتمع دائم التعلم (رمضان، وبوبكري، 2018، ص 314) .

5-1-5- معوقات التعلم الذاتي:

هناك العديد من الصعوبات والمعوقات التي تقف أمام التعلم الذاتي فتحول دون تطبيقه أو دون تحقيق نتائجه بفاعلية، نذكر منها :

" 1- الخوف الموجود لدى المعلمين والهيئة التدريسيّة من تجريب أي شيء جديد .

2- قلة الزمن المُخصص والذي لا يدعم النشاطات المختلفة للتعلم الذاتي.

3- نقص الأدوات والأجهزة المساعدة.

4- نقص الكفاءة والخبرة لدى الهيئة التدريسيّة، وقلة المهارة اللازمة لإدارة النقاشات والنشاطات المختلفة.

5- الخوف من نقد الآخرين نتيجة الخروج عن النمط التعليميّ المألوف. " (قنصوة، 2021، ص. 6).

5-1-6- إيجابيات وسلبيات التعلم الذاتي:

هناك إيجابيات وسلبيات لكل شيء، وعيوب شيء تعتبر ميزة لغيره، والتعلم الذاتي كغيره من الاستراتيجيات، له مزايا وله عيوب، كما يلي: (لغامدي،1442هـ، ص ص. 52-53)

السلبيات: قليلة بالمقارنة مع الإيجابيات وهي:

1- لا تتناسب مع بعض المواد الدراسية مثل الألعاب الرياضية.

2- انخفاض التفاعل بين المعلم والمتعلم، والاحساس بالملل وعدم الرغبة بالتحدي.

3- التسبب في مشكلات اقتصادية لما يحتاجه التعلم الذاتي من تكاليف مادية.

4- يتطلب عقد دورات ومحاضرات وندوات ليكون المعلم مؤهلا بشكل ممتاز.

الإيجابيات: متعدد نذكر منها:

1- الشعور بالاستقلالية والاعتماد على الذات.

2- السماح بالتعلم دون أية قيود، ويصبح عند المتعلم الشاعة والقوة، ولا يحتاج إلى المعلم ليرجع إليه بأي استفسار.

3- قلة الأخطاء في التعلم الذاتي، لان الأخطاء التي من الممكن ان تحدث تكون بسبب المتعلم نفسه.

4- انخفاض نسبة الحصول على المعلومات الخاطئة.

5- يساهم في توفير فرص العمل على الانترنت، والعمل بشكل حر.

5-2- استراتيجية حل المشكلات:

تحمل هذه الاستراتيجية تسميات أخرى، منها التدريس على أساس المشروع، والتعليم القائم على الخبرة، والتعلم الحقيقي أو الاصيل، أو الموثوق فيه، حيث يتمثل دور المدرس فيه بأن يطرح مشكلات وأن يسأل أسئلة،

وأن ييسر البحث والاستقصاء والحوار، وان يوفر إطار عمل مساند ومساعد . (جابر، 1999، ص. 135) . والمشكلة هي قضية غامضة تتطلب حلا، قد تكون صغيرة كما قد تكون كبيرة، وفي مجال التعلم تمثل المشكلة حالة من الحيرة أو الجهل يشعر بها المتعلم حول قضية أو موضوع أو ظاهرة معينة (أسعد، 2017، ص 137) .

5-2-1- تعريف استراتيجية حل المشكلات:

تعرف على أنها : "نشاط تعليمي يواجه فيه المتعلم مشكلة حقيقية يسعى إلى حلها مستخدما ما لديه من معارف ومهارات سابقة، أو معلومات تم جمعها ، وذلك بإجراء خطوات مرتبة تماثل خطوات الطريقة العلمية في التفكير، ليصل في النهاية إلى الاستنتاج، وهو بمثابة حل للمشكلة ثم التعميم حتى يتحول الاستنتاج إلى قاعدة علمية أو نظرية" (علي، 2011، ص 245).

وتعرف أيضا على أنها : "عملية تفكير يتمكن المتعلم من خلالها اكتشاف الرابط بين قوانين تم تعلمها مسبقا ، ويمكن أن يطبقها لحل مشكلة جديدة فهي، تؤدي إلى تعلم جديد" (أبورياش، وقطيط، 2008، ص.61) .

ويعرف آخرون استراتيجية حل المشكلات على أنها : "نشاط ذهني منظم للتلميذ ، وهو منهج علمي يبدأ باستثارة تفكير التلميذ بوجود مشكلة ما والبحث عن حلها وفق خطوات علمية من خلال ممارسة عدد من النشاطات التعليمية" (الشارف، دودو، وسليماني، 2018، ص.40) . فهي تعني عملية يستخدم فيها الفرد معلوماته السابقة ومهاراته المكتسبة لمواجهة موقف غير عادي، حيث يعيد تنظيم تعلماته السابقة، ويطبقها على هذا الموقف الجديد المستحدث، فهي تتطلب قدرة على التحليل والتركيب لعناصر الموقف الجديد ، كما أنها استراتيجية تجمع بين التدريس والتفكير في آن معا .

ويعتبر جون ديوي أسلوب حل المشكلات من الأساليب الرئيسية التي يجب الاعتماد عليها حين وضع المناهج الدراسية لمختلف المواد ، كما أنه يرى المشكلة بأنها الشيء الذي يثير الشك وعدم التأكد لدى الفرد ، كما حدد معيارين للمشكلة التي تستحق الدراسة، وهما : أن تكون لها أهمية في ثقافة المجتمع، وأن تكون لها أهمية أيضا لدى المتعلم. (أبورياش، وقطيط، 2008، ص. 87) .

وعليه فإن استراتيجية حل المشكلات تمثل إحدى الاستراتيجيات المتمركزة حول المتعلم، والتي تعتمد على تفعيل أدائه من خلال تنشيط بيئته المعرفية، واسترجاع خبراته السابقة لبناء المعارف واكتساب مفاهيم جديدة، من خلال نشاطات وعمليات متعددة. تتماشى وفق خطوات الطريقة العلمية بداية من الإحساس بالمشكلة الى تحديدها إلى وضع حلول مقترحة واختبارها ثم الوصول الى الحل والتعميم.

5-2-2- خصائص استراتيجية حل المشكلات:

تتميز هذه الاستراتيجية بمجموعة من الخصائص ذكرها جابر (**1999**) والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

1- وجود مشكلة أو سؤال يوجه المتعلم وينظم التعلم حول أسئلة ومشكلات هامة اجتماعيا وذات مغزى شخصي للمتعلمين، وهذا النوع من التعليم يتناول مواقف حياتية حقيقية أصيلة لا تناسبها الإجابة البسيطة، والتي يتوافر لها عدة حلول بديلة.

2- لها محور متعدد التخصصات فالمشكلة الفعلية قيد البحث يتطلب حلها اندماج التلاميذ في كثير من المواد الدراسية والعديد من الموضوعات، فمثلا مشكلة التلوث تتغلغل في عدد من المواد الدراسية الأكاديمية والتطبيقية: كالاقتصاد، والبيولوجيا، والاجتماع، والسياحة، والتربية الإسلامية، والقانون . . .الخ.

3- بحث أصيل حقيقي يقتضي على المتعلمين القيام به من أجل الوصول إلى حلول واقعية لمشكلات واقعية، باتباع خطوات البحث العلمي في تقصي الإجابة وإيجاد الحلول.

4- انتاج منتجات وعمل معارض، حيث يصنع المتعلمون أشياء وينتجون نواتج يتم عرضها لشرح الحلول التي توصلوا اليها وتصويره، فقد يكون المنتج تقريرا، أو شريط فيديو، أو برنامج كمبيوتر. . . ، هذا من أجل البرهنة للآخرين وعرض ما علموه وما توصلوا إليه من حلول وبدائل جديدة.

5- التضافر بين جهود المتعلمين، والعمل في أزواج أو جماعات صغيرة، الامر الذي يوفر دافعية تضمن الاندماج في المهام المركبة، كما يحسن فرص المشاركة في البحث والاستقصاء والحوار وتنمية التفكير والمهارات الاجتماعية والتواصلية. (ص. 137).

5-2-3- مبادئ استراتيجية حل المشكلات:

يراعى في التدريس باستراتيجية حل المشكلات مجموعة من المبادئ منها :

" – رفع الدافعية للتعلم وربطه بالحياة حتى يشعر المتعلم بفائدته.

– التفكير والتأكد من الفروض والتوقعات والاختيار والتعميم، والتأكد من معقولية الحلول . . .الخ.

– التأكيد على إيجابية المتعلم ومنحه فرصة للتواصل من خلال دراسة المشكلة ومراحل إيجاد حلول لها .

– استقلالية المتعلمين في العمل للوصول إلى حل الموقف المشكلة من خلال بناء التوقعات والفروض ودراستها .

– وصول المتعلمين الى نتائج ومحاولة تعميمها والاستفادة منها في مواقف أخرى.

– التأمل من خلال المناقشة وتبادل الآراء والأفكار، للاستفادة من بعضهم البعض.

– كتابة خطة عمل كجزء من ملف الأداء والانجاز، ثم عرض ومناقشة المخطط وما تم التوصل اليه. "

(شاهين، 2011، ص. 42) .

5-2-4- خطوات حل المشكلة:

حل المشكلات نشاط ذهني معرفي يسير في خطوات معرفية ذهنية مرتبة ومنظمة في ذهن المتعلم، والتي يمكن تحديد خطواتها كما ذكرها نبهان **(2012، ص.ص 87-88)** ، وكذلك عبد العظيم**(2016، ص.ص 45-46)** ، والباحث هنداوي **(دت، ص ص 105-106)** في سبع خطوات هي :

1- الشعور بالمشكلة: تتمثل في إدراك عقبة تحول دون الوصول إلى هدف محدد .

2- تحديد المشكلة: يعني وصفها بدقة مما يتيح لنا رسم حدودها وما يميزها عن سواها .

3- تحليل المشكلة: تتمثل في تعرف الفرد على العناصر الأساسية في مشكلة ما ، واستبعاد العناصر التي لا تتضمنها المشكلة.

4- جمع البيانات المرتبطة بالمشكلة: تتمثل في مدرى تحديد الفرد لأفضل المصادر المتاحة لجميع المعلومات والبيانات في الميدان المتعلق بالمشكلة.

5- اقتراح الحلول: تتمثل في قدرة المتعلم على التمييز والتحديد لعدد من الفروض المقترحة لحل المشكلة.

6- دراسة الحلول المقترحة دراسة نافذة: وهنا يكون الحل واضحا، ومألوفا فيتم اعتماده، وقد يكون هناك احتمال لعدة أبدال ممكنة، فيتم المفاضلة بينها بناء على معايير محددة.

7- الحلول الإبداعية: قد لا تتوافر الحلول المألوفة أو ربما تكون غير ملائمة لحل المشكلة، لذا يتعين التفكير في حل جديد يخرج عن المألوف، وللتوصل لهذا الحل تمارس منهجيات الابداع المعروفة كالعصف الذهني.

5-2-5- أهداف استراتيجية حل المشكلات:

هذه الاستراتيجية لم تصمم لمساعدة المدرس على نقل المعارف والمعلومات للمتعلمين، وإنما تم اعتمادها أساسا من أجل المتعلم، لمساعدته على تنمية تفكيره وقدرته على التعامل مع المشكلات والمواقف الحقيقية، وتنمية مهاراته الفكرية والعقلية. وعليه فإنه يمكن تلخيص وإيجاز أهداف استراتيجية حل المشكلات في ثلاثة أهداف رئيسية: أولها، التفكير ومهارات حل المشكلة؛ فالتفكير يعبر عن القدرة على التحليل، والنقد والتوصل إلى نتائج تستند الى الاستدلال السليم والحكم السديد. فهذا من أهم الأهداف التي ترمي اليها الاستراتيجية، لذلك وقد اصبحت معظم المناهج التعليمية تعتمد على طرق واستراتيجيات شبيهة باستراتيجية حل المشكلات.

ثانيها، نمذجة دور المرشد؛ فحل المشكلات يساعد المتعلم على الأداء في مواقف الحياة الحقيقية، ويعلمه أدوار الراشد الهامة، ذلك لأن التعليم التقليدي يركز على أداء الفرد بينما حل المشكلات فتتضمن العمل العقلي الذي يكون خارج المدرسة، ويتضافر مع الآخرين، ويستعين بأدوات معرفية كالكمبيوتر والانترنت، كما يدمج المتعلم دمجا مباشرا في الأشياء والمواقف الواقعية الحقيقية المحسوسة.

ثالثها، متعلم مستقل استقلالا ذاتيا؛ فهذه الاستراتيجية حل المشكلات على مساعدة المتعلم على أن يصبح مستقلا استقلالا ذاتيا، وعلى أن يتعلم القيام بهذه الاعمال على نحو مستقل في الحياة اللاحقة، تحت اشراف وتوجيه وارشاد المدرس، الذي يشجعه ويعزز فيه البحث عن الحلول للمشكلات الحقيقية معتمدا على نفسه (جابر، 1999، ص ص. 138-140).

5-2-6- أهمية حل المشكلات:

إن استخدام استراتيجية حل المشكلات يعتمد بالأساس على استغلال طبيعة الإنسان في البحث عن الحلول لأي وضعية مشكلة يجد نفسه فيها ، فيقوم في تطبيقاتها التعليمية على مبادئ علمية، تتم عبر مراحل منتظمة تجعل المتعلم يسترجع معلوماته وخبراته ومعارفه السابقة، ويقوم بتنظيمها في سياق متسلسل حتى يصل إلى أفضل الحلول المنطقية والمطلوبة لحل المشكلة القائمة. وعليه فأن أهمية استراتيجية حل المشكلات بالنسبة للمتعلم تكمن في أنها تعلمه وتعوده على البحث والوصول إلى المعرفة بطريقة علمية ممنهجة ومنطقية، وتكسبه المهارات والاتجاهات الاستقصائية، كمهارة التنبؤ والاتصال، وتحديد الأهداف، وتحديد موضوع البحث، وكذلك التعرف على المفاهيم والمصطلحات الخاصة بهذا الموضوع، ثم إنها تجعله وتكسبه القدرة على الوصف والمقاربة والتصنيف والتحليل والتصميم والاستنباط، ثم إن استراتيجية حل المشكلات تعود المتعلم على جمع البيانات والمعلومات وتدوينها واستقرائها واستغلالها في مواجهة مشكلات الحياة الواقعية، بالإضافة إلى أنها تنمي روح الجماعة وقيم التعاون بين أفراد الجماعة.

5-2-7- نقد استراتيجية حل المشكلات:

استراتيجية حل المشكلات كغيرها من الاستراتيجيات لها إيجابيات ومميزات كما لها سلبيات ونقائص، فمن الإيجابيات والمميزات ما ذكرته دراسة حميد (**2016**) ، أنها استراتيجية:

- تنمي مهارات التفكير لدى المتعلم.
- تزيد من قدرة المتعلم على فهم المعلومات وتذكرها لفترة طويلة. وعلى تطبيقها وتوظيفها في الحياة، وعلى تحمل المسؤولية
- تثير الدافعية لدى الطلاب والاستمتاع بالعمل.
- تنمي الاتجاهات وحب الاستطلاع والمواظبة على العمل في حل المشكلة دون ملل.
- تزيد من قدرة المتعلم على الاستفادة من مصادر التعلم المتنوعة، بحيث لا يعتمد فقط على الكتاب المدرسي كمصدر جيد للمعرفة (ص. 124) .

بالإضافة إلى أنها استراتيجية تثير اهتمام المتعلم وتزيد دافعيته، وأنها تتميز بالمرونة وإمكانية تطبيقها في مواقف خارج المدرسة وبالتالي تعدد مصادر المعرفة بالنسبة للمتعلم، وتنمي فيه روح العمل الجماعي وإقامة العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين، ثم انها تتيح فرصة للمعلم للقيان بدوره التربوي على نحو أفضل كموجه وليس كملقن (راشد، 2009، 91) .

في المقابل، وجه إلى استراتيجية حل المشكلات انتقادات كثيرة لاشتمالها على عيوب عديدة، والحقيقة أن هذه العيوب لا ترجع إلى طبيعة الطريقة نفسها ، وإنما تنشأ بسبب سوء تطبيقها ، وضعف قدرة المدرس على استخدامها وفقا للمبادئ التربوية الصحيحة . ومع ذلك يمكن الإشارة إلى بعض النقاط التي تشكل ضعفا في الطريقة، وذلك لكي ينتبه المطبق لها ، فيتجنبها قدر المستطاع أو يقلل من تأثيرها . وهي كالآتي :

- انها تخاطب مجموعة لها خبرة كافية في حياتها ، وتحتاج إلى تدريب طويل كي يتقنها المتعلم.
- أنها تؤدي إلى إغراق الطلبة في كثير من الجوانب الشكلية للمشكلة دون الانتباه إلى الجوهر الأساسي في معالجة المشكلة.
- أنها تقدم للطالب مادة علمية قليلة في وقت طويل تستغرقه دراسة المشكلة.
- إذا انصبت هذه الطريقة على دراسة مشكلة ضحلة أو بسيطة، فقد تؤدي إلى عدم مبالاة الطلبة وضعف جديتهم (نوري، 2019) .

5-3- استراتيجية التعلم التعاوني :

5-3-1- تعريف استراتيجية التعلم التعاوني : يعتبر التعلم التعاوني من أهم استراتيجيات التدريس التفاعلي التي تزيد من فاعلية المتعلم وإيجابيته في التعلم، تناولتها العديد من الأبحاث بالدراسة والتعريف نذكر من بين هذه التعاريف ما ذكره عبد العظيم (**2015**) فقال بأن التعلم التعاوني عبارة عن "استراتيجية يقسم فيها التلاميذ إلى مجموعات ما بين **4-6** طلبة يعملون معا لتحقيق التعلم، وتكون فيها العلاقة ارتباطية بين تحقيق الفرد لأهدافه وأهداف الآخرين، ويعمل الجميع للوصول إلى الحد الأعلى للتعلم سواء للفرد او للآخرين، وتؤدي هذه الاستراتيجية

الى زيادة الاعتماد الإيجابي المتبادل بين أعضاء المجموعة وتنمية العديد من المهارات الاجتماعية وذلك تحت توجيه وارشاد المعلم" (ص 57).

ويعرف التعلم التعاوني أيضا على أنه: "أسلوب تدريسي يقوم على تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة يتراوح عددها من (2-5) بحيث تعمل كل مجموعة فيما بينها متعاونة من أجل تحقيق أهداف تعليمية، ويكون دور المعلم هو التنظيم والتوجيه وإدارة المواقف، بحيث يتعلم الطلاب من بعضهم البعض، وتنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية" (بن نويوة، 2020، ص 130) .

ويعرف أيضا على أنه: "نشاط جماعي يتضمن طلابا بمستويات غير متجانسة، يعملون مع لإتقان مجموعة من المعارف، وروح الفريق هي ترابط إيجابي" (Yassin & Abdul Razak, 2018, p 644).

وتعرفه الأزهر (2015) أيضا التعلم التعاوني تعريفا لا يختلف عن التعاريف الأخرى فتقول بأنه: "طريقة تدريس يتم فيها توزيع طلبة الصف الواحد إلى مجموعات تعلمية تعاونية صغيرة غير متجانسة ، تضم كل مجموعة من (2-5) أعضاء ، يعملون معا كفريق واحد في إنجاز مهام مشتركة، ويكتسبون في أثناء ذلك مهارات اجتماعية إيجابية، ويؤمنون أن نجاح مجموعتهم يعتمد على الجهد المبذول من كل فرد ، وكل فرد مسؤول عن تعلمه وتعلم بقية زملائه في المجموعة، بهدف تحقيق الهدف المشترك والوصول لعمل المجموعات، بأفراد المجموعة إلى المستوى المتفق عليه، ويكون دور المعلم موجها ومرشدا يقوم بمتابعة عملها ، والتدخل عند الحاجة، و تقويم أدائها " (ص 19) .

فهو يعبر عن برامج تعليمية يعمل فيها الطلاب في مجموعات صغيرة لمساعدة بعضهم البعض على إتقان المحتوى الأكاديمي، فيكونون مسؤولين ليس على أنفسهم فقط بل حتى على تعلم زملائهم لأن الهدف هو تحقيق أقصى قدر من التعلم فهو يعتمد على نظرية الترابط الاجتماعي (Singh & Agrawal, 2011, p 3).

مما سبق من التعاريف فإننا نستخلص أن التعلم التعاوني عبارة عن استراتيجية تعتمد على نظام المجموعات الصغيرة غير متجانسة متفاوتة القدرات من فردين إلى ستة أو سبعة أفراد ، الأمر الذي يعطي الفرصة للتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض أن يتعلموا من زملائهم المتفوقين. وهذا من أهم مبادئ التعلم التعاوني وهو أن يتعلم المتعلمون من بعضهم البعض، فينتج بذلك التفاعل الإيجابي، وتحمل الجميع المسؤولية من أجل تحقيق هدف تعليمي تعلمي مشترك،

ويكون دور المعلم في التعلم التعاوني مرشدا وموجها ومشجعا للمجموعات وجعلهم يعيشون جوا من التنافس نحو تحقيق الأهداف التعليمية المحددة مسبقا .

5-3-2- أهداف التعلم التعاوني :

من خلال تعريفات استراتيجية التعلم التعاوني يمكن استنتاج مجموعة من أهداف هذه الاستراتيجية على الصعيد الفردي وعلى الصعيد الجماعي للمتعلمين، يمكن تلخيص هذه الأهداف حسب ما ذكرته مناني (**2024**) كما يلي :

- تحسين أداء المتعلم في المهام التعليمية الأكاديمية.
- التقبل التام والشامل للمتعلمين الذين يختلفون من حيث الثقافة والطبقة الاجتماعية وقدرات التحصيل.
- تدريب التلاميذ على مهارات التخطيط والإدارة وكيفية تحقيق والوصول إلى الأهداف.
- زيادة والرفع من مستوى التحصيل في معظم المراحل الدراسية.
- تشجيع المناقشة والمنافسة والتفاعل داخل وبين المجموعات وتحفيز حدوث الصراعات والتحديات بين أفكار الأعضاء وآرائهم.
- وجود التغذية الراجعة في الموقف التعاوني، والاستفادة منها في تشجيع وتدعيم التلاميذ الأمر الذي يزيد ويرفع من مستوى التحصيل لديهم.

وقد حددت الأزهر (**2015**) في دراستها الأهداف التعليمية لاستراتيجية التعلم التعاوني في ثلاث نقاط أو ثلاث محاور رئيسية هي :

1- التحصيل الأكاديمي : فالتعلم التعاوني يستهدف تحسين أداء الطالب في مهام أكاديمية هامة، حيث بين مطوروه على الزيادة من قيمة التعلم الأكاديمي عند الطلبة وبغير المعايير المرتبطة بالتحصيل، وأن التركيز على التعلم التعاوني يمكنه التغيير من ثقافة الطلبة ويجعلها أكثر تقبلا للامتياز في مهام التعلم الأكاديمي.

كما أنه يساعد المتعلم ذو التحصيل المنخفض وبطيء التعلم على الاستيعاب والتعلم مقتديا بزملائه الطلبة العاديين والمتفوقين، ويكتسب بالمقابل ذوو التحصيل العالي في هذه العملية تقدما أكاديميا ، وذلك لأن العمل كمدرس خصوصي يتطلب منهم التفكير بعمق أكبر .

وقد بينت أن نجاح الطالب وتفوقه يكون عند اشتراكه مع زملائه، وأيضا رفض فكرة بقاء الطالب غريبا أكاديميا ، حيث أن مجموعة التعلم التعاوني تقود غالبا إلى نجاح أفرادها ككل .

2- تقبل التنوع: يهدف التعلم التعاوني أيضا إلى تقبل شامل وواسع لأفراد مختلفين ثقافيا واجتماعيا ، ومن حيث مستوى القدرات والتحصيل، فالتعلم التعاوني يتيح الفرص لهؤلاء الطلبة أن يعملوا معتمدين على بعضهم البعض في مهام مشتركة، ومن خلال التعاون والعمل المشترك يتعلمون تقدير بعضهم البعض .

3- تنمية المهارة الاجتماعية: حيث يتعلم الطلبة المهارات الاجتماعية اللازمة للتعاون من خلال اتعلم التعاوني ، إلى جانب المهمات الأكاديمية كالقيادة واتخاذ القرار وبناء الثقة وإدارة الصراع ومشاركة الآخرين في الأفكار والمشاعر ، والقدرة على التفاهم ، والاتصال ، واحترام الآخرين ، والتعبير عن الرأي بوضوح، والقدرة على التوجيه نحو إنجاز المهام، وتوزيع الأدوار وتبادلها ، والتأكيد على التشارك من خلال الحوار والأخذ والعطاء والانتماء للمجموعة ، ونبذ التحيز والأنانية . لذلك تعلم مثل هذه المهارات يعد من أهم مؤشرات نجاح وتحقيق أهداف التعلم التعاوني (ص ص 19-21) .

كما يمكن للمعلم من خلال استخدام التعلم التعاوني في تدريسه إن يحقق بالإضافة إلى ما سبق عددا من الأهداف أهمها : تعزيز التعلم النشط ، وتنمية الكفاءات الدراسية ، وتعزيز التقدير الذاتي ، وتنمية القدرات اللغوية ، وتنمية احترام الآخرين ، والقضاء على الجمود الفكري وتنمية التفكير الابداعي ، واتاحة الفرصة لجميع المتعلمين للتعبير عن رأيهم وإعطائهم مساحة أكبر للتفكير .

5-3-3- أسس ومبادئ التعلم التعاوني : إن تشكيل المجموعات التعاونية ، وتقديم الأنشطة واختيار أفراد المجموعة وتوزيعها للتعاون معا في تأدية النشاط التعليمي لا يكفي خلال التعلم التعاوني ، بل يجب أيضا مراعاة بعض الأسس والمبادئ التي تقوم عليها استراتيجية التعلم التعاوني عند التخطيط لدروس التعليم وتدريب المتعلمين ،

تناولتها الكثير من البحوث والكتابات منها دراسة مناني(**2023**) ، عبد العظيم (**2015**) ، ودراسة زرزايحي(**2025**) ، بن عمارة(**2018**) تحت مسمى "عناصر التعلم الذاتي" ، وغيرها من الدراسات التي تكلمت في موضوع أسس ومبادئ التعلم الذاتي، والتي سنحاول تلخيصها في الآتي:

1- الاعتماد المتبادل الإيجابي: هذا المبدأ يعتبر من أهم عناصر العمل التعاوني، حيث من خلاله يشعر كل طالب في المجموعة أنه بحاجة إلى بقية زملائه وأن زملاءه بحاجة إليه، فيكون بذلك كل فرد مسؤولا عن عمله كفرد وعن عمل زملائه كفريق، بمعنى يجب أن يدرك أن نجاحه أو فشله يعتمد على الجهد المبذول من كل فرد في المجموعة أي الفرد للكل والكل للفرد، فإما النجاح معا أو العكس معا ، فتوفير هذا العنصر يؤدي إلى زيادة الدافعية والمسؤولية الفردية، وتوفير الألفة والترابط بين الزملاء . ليختتم تحقيق الهدف بمكافأة المجموعة ككل التي توصلت إلى ذلك.

2- المساءلة والمحاسبة الفردية: ويقصد بذلك أن كل فرد في المجموعة يتحمل مسؤولية إنجاز العمل المنوط به في الوقت المحدد ، وبالنوعية ودرجة الإتقان المطلوبة، وهذا يستلزم توزيع الأدوار وتحديد عمل كل فرد الذي يختلف ويتكامل مع دور زميله في المجموعة، ويتفاعل الكل في أداء مهامهم وتنسيق جهودهم لتحقيق الهدف الجماعي، كما يعني أن كل فرد يتحمل مسؤولية عمل المجموعة ككل، وبالتالي فإن المساءلة الفردية تعتبر طريقة للتقييم التي يتم بواسطتها مراقبة تعلم كل طالب، فيتم بذلك تعظيم التعلم وزيادة التحصيل وتحقيق الهدف من العملية التعليمية.

3- التفاعل المعزز وجها لوجه: يكون والتفاعل الإيجابي أمثلا من خلال حجم المجموعة الصغير، لزيادة التفاعل والتواصل وجها لوجه بين أفراد المجموعة، مما يخلق جوا من التفاهم والألفة من خلال الحركات المعبرة للوجه وتقارب الرؤوس، والاشتراك في استخدام مصادر التعلم، وتشجيع كل فرد للآخر، وتقديم المساعدة والدعم لبعضهم البعض، ويعتبر تفاعل معززا وجها لوجه من خلال التزامهم الشخصي نحو بعضهم لتحقيق الهدف المشترك، فمن مميزات التفاعل وجها لوجه أنه ينمي الفهم والاستيعاب لدى المتعلم وربما أكثر مما يستفيده من المعلم نفسه.

4- المهارات الاجتماعية بين الأفراد داخل المجموعات الصغيرة: من أهم المبادئ والمحاور الأساسية في عملية التعلم، ومن أجل تحقيق تعلم فعال وتفاعل اجتماعي ايجابي وبناء داخل المجموعات التعاونية، والحفاظ على تماسكها وانسجام أفرادها ، فالعمل التعاوني ضروري لتشكيل المهارات الاجتماعية، مثل الثقة بالنفس والقدرة على مشاركة الأفكار، والمشاعر والتفاهم والاتصال التعبير عن الفكرة بوضوح، والقيادة وتوجيه الآخرين في مهامهم، وحل الخلافات والتعاطف والتحاور والأخذ والعطاء ونبذ الأنانية (عبد العظيم، 2015، ص 58) ، كما تجدر الإشارة إلى أنه يجب على الطلاب أن يتعرفوا على بعضهم البعض وبناء التواصل فيما بينهم، وقبول الدعم المتبادل وحل النزاعات، فكلما كان الطلاب أكثر مهارة اجتماعيا كلما ازداد اهتمامهم بالعمل التعاوني وزادت إنتاجيتهم **(زرزايحي، 2025، ص 31) .**

5-المعالجة الجمعية: وهي تحليل عمل المجموعة التعاونية وبيان تصرفات الأعضاء المفيدة، وتشخيص نقاط القوة لتعزيزها واستمرارها ، ونقاط الضعف التي يجب تعديلها لتكون ملائمة ومناسبة، حيث يكون التقويم تشخيصيا وعلاجيا ، يشخص الصعوبات التي يواجهها المتعلمون ويضع المقترحات لتجاوزها .

لذلك تحتاج المجموعة لتخصيص وقت محدد لمناقشة تقدمها في تحقيق أهدافها وفي حفاظها على علاقات عمل فاعلة بين الأعضاء **(بن عمارة، 2018، ص 32)** . كما يقوم المعلمون أيضا بتفقد المجموعات وإعطائها تغذية راجعة حول تقدم الأعضاء في عملهم مع بعضهم البعض على مستوى المجموعة ثم على مستوى الفصل الدراسي.

5-3-4- معوقات التعلم التعاوني:

أكيد لا تخلو أية استراتيجية من المعيقات والعراقيل التي تحول دون تطبيقها وتنفيذها بشكل فعال وكامل، كذلك الشأن بالنسبة لاستراتيجية التعلم التعاوني، فإن لها معوقات عديدة تقف حجر عثرة أمام نجاح التعلم التعاوني، من هذه المعيقات ما هو متعلق بالظروف المادية، ومنها ما له علاقة بالظروف البشرية (معلم ومتعلم) ، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- عدم تلقي المعلمين والأساتذة للتدريب اللازم والكافي على استخدام استراتيجية التعلم التعاوني وإتقانها ، حيث هناك من يقول بأنه يفضل فترة ثلاث سنوات لتدريب المعلم على كيفية استخدام التعلم التعاوني بشكل فعال .

كما يحتاج التعلم التعاوني إلى وسائل متعددة ومختلفة ومساعدات بيداغوجية في تطبيقه بشكل جيد (الأزهر، 2025، ص 57) .

– الافتقار إلى مهارات العمل الجماعي، فالمجموعات التي تحوي على عناصر ليس لديهم مهارات العمل مع الآخرين، غالبا ما يؤثرون سلبا على أداء العناصر الأكثر قدرة من الناحية الأكاديمية.

– يمكن أن تكون إجابات الأفراد السائدة غير خاضعة للتحليل، فلذلك يتعين على الأعضاء أن يقترحوا عدة إجابات مختلفة ثم يختارون أفضلها .

– التسكع الاجتماعي، أو الاختفاء وسط الحشد، بمعنى أنه قد تتوفر المجموعة على فرد يبذل جهدا أقل من زملائه، وكما هو معلوم أن الناتج يتحدد بحاصل جمع جهود الأعضاء جميعا دون استثناء، ويمكن أن يلاحظ ذلك جليا في مجموعة من المهام الجماعية مثل الحيل والتهرب والصراع والتصفيق.

– فقدان الدافعية في بعض الأحيان بسبب الشعور بعدم الإنصاف خاصة في المكافآت، فعندما يحصل بعض أعضاء المجموعة على فائدة مجانية دون جهد مبذول، فإن ذلك يؤدي إلى ميل الأعضاء المجتهدة إلى تقليل هذه الجهود .

– التشبث والتعنت للرأي وحب السيطرة والظهور، يمكن أن يكون لدى المجموعة ثقة زائدة في قدراتها وتقاوم أي تحد أو تهديد لإحساسها بالمتعة من خلال تجنب أي اختلافات، والسعي إلى التوافق بين الأعضاء.

بالإضافة إلى الأعداد الكبيرة للتلاميذ وقلة التجهيزات، لذلك ولمجابهة هذه المعوقات والصعوبات وجب على تدريب التلاميذ على العمل الجماعي لفترات طويلة، مع شرح بطريقة مفصلة للتعليمات عند الشروع في تطبيق درس بالتعلم التعاوني، والتأكد من فهم التلاميذ لهذه التعليمات (بوريو، 2012، ص 66) .

5-3-5- أهمية وفوائد التعلم التعاوني:

يمكن أن نورد فوائد وأهمية التعلم التعاوني حسب ما سبق من عدة نواحي: النفسية والاجتماعية والتربوية للمتعلمين، ويمكن إبراز أهمية وفوائد التعلم التعاوني في النقاط التالية (زرزايحي، 2025، ص ص 36-37) :

1- الجانب التربوي: تتمثل في:

- **تحسين مستوى التحصيل الدراسي:** وذلك من خلال تشجيع الأداء المتواصل والانجاز المستمر من طرف المتعلم ضمن المجموعة الواحدة، وبالتالي الرفع من التحصيل الدراسي لدى المتعلم في مختلف المراحل الدراسية.

- **تقبل التنوع والفروق الفردية بين الطلب: حيث** يتيح الفرص للطالب ذوي الخلفيات والظروف والقدرات المختلفة أن يعملوا معتمدين على بعضهم البعض في أنشطة ومهام مشتركة، حيث تمثل المجموعة مصدرا للعلم والمعرفة، فالطلاب يتعلمون من بعضهم البعض.

- **تنمية التعلم الذاتي:** فهنا يظهر نوع من التكامل بين الاستراتيجيات (التعلم الذاتي والتعلم التعاوني)، فالعمل في إطار التعلم التعاوني يساعد المتعلم على تعلم البحث والتقصي عن المعارف والمعلومات والاحتفاظ بها لوقت أطول، كما يساهم في تطوير قدراته ومهارات التفكير العليا لديه (التحليل، البحث، الاستنتاج، النقد، الاستقصاء) من خلال احتكاكه مع الزملاء.

- يسهل فهم واستيعاب وتحصيل المتعلم للمفاهيم والأسس العامة، وينمي قدرته على توظيف ما تعلمه في مواقف جديدة والإبداع في حل المشكلات.

- تحسين المهارات اللغوية والقدرة على التعبير، وتنمية الاتجاهات الايجابية نحو العلم وطلب العلم لأجل العلم.

2- الجانب الاجتماعي: تتمثل في:

- المساهمة في تنمية المهارات الاجتماعية من خلال الاحتكاك بين عناصر المجموعة والمناقشة والحوار فيما بينهم، واحترام وتقدير الآخرين، ومن أهم المهارات الاجتماعية التي تتطور داخل المجموعات الصغيرة: الثقة بالنفس، القدرة على التفاهم، الاتصال والقيادة والقدرة على التعامل مع الاختلافات.

- المساهمة في تدريب الطلبة على الالتزام بآداب الحوار والاستماع والانصات والتحدث والتعقيب، والقضاء على الملل وجعل المادة العلمية أكثر إثارة وتشويقا.

– الاهتمام بحاجات الطلبة ورغباتهم وميولهم، خاصة عند تشكيل المجموعات، مما يؤدي إلى تعزيز انتماء الفرد إلى مجموعته.

– المساعدة على اكتشاف ميول الآخرين ضمن أنشطة المجموعة في الصف الواحد وتعزيز العلاقات الشخصية والقضاء على المشاكل السلوكية.

3- الجانب البسيكولوجي النفسي: يساهم التعلم التعاوني في إعطاء فرصة للطلبة للتعبير عن أفكارهم بحرية، وتفريغ الشحنات والطاقات في مختلف أنشطة التعلم التعاوني في إطار عمل جماعي فيشبع حاجاته النفسية، والحاجة إلى الانتماء والإثبات الذات، وخاصة إذا صاحب هذا التعلم نوع من المرح واللعب في أثناء التعلم، وتعزيز الصحة النفسية والاستقرار النفسي لدى الطلبة وزيادة التوافق النفسي والايجابي، وتنمية المساندة الاجتماعية.

الفصل الثالث

المنصات الرقمية

1- مفهوم المنصات الرقمية.

2- خصائص ومميزات المنصات التعليمية الرقمية.

3- أهمية المنصات الرقمية.

4- أهداف المنصات الرقمية.

5- متطلبات استخدام المنصات الرقمية.

6- معيقات توظيف المنصات التعليمية الرقمية.

7- أنواع المنصات الرقمية.

8- أنواع المنصات الرقمية في الجامعة الجزائرية.

الفصل الثالث: المنصات الرقمية

تمهيد:

بتطور التكنولوجيا ودخولها كل المجالات بما فيها التعليم عموما التعليم الجامعي بشكل خاص، تم تحديث وإيجاد آليات للتعليم الرقمي والتعليم عن بعد ، لتسهيل عملية التعليم والتعلم وخاصة في ظروف تقف في وجه التعليم الحضوري كما حدث في زمن جائحة كورونا ، من بين هذه الآليات والبرامج المستحدثة ما اصطلح عليه المنصات الرقمية، وسنتناول بشي من التفصيل هذا المصطلح فيما يأتي من الصفحات.

1- مفهوم المنصات الرقمية:

إن المتأمل لمصطلح المنصات الرقمية يجد أنها تحمل في طياتها معنيين أولهما عام، من الناحية اللغوية، وثانيهما خاص من الناحية الاصطلاحية، وسنحاول تفصيل هذين المعنيين فيما يلي:

التعريف العام: فيما يتعلق بالتعريف العام – والذي هو المعنى اللغوي – لمصطلح المنصات، فقد جاء في معجم اللغة العربية المعاصرة لفظة منصة جمعها منصات ومناص، وتعني الكرسي المرتفع الذي يعد للخطيب، أو للممثل ليمثل، قد يزين بفرش وثياب فيقال: اعتلى الخطيب المنصة فاهتزت الجماهير. قتل السادات في حادثة المنصة المشهور.

منصة الشهود ، منصة مغلقة في قاعة المحكمة، يقف أو يجلس فيها الشاهد للإدلاء بشهادته.

منصة القيادة: غرفة فوق ظهر المركب، منها تتم قيادة السفينة.

منصة الميكروسكوب: مكان وضع الشريحة في ميكروسكوب.

منصة العرض: يعرض عليها الحيوانات كالكلاب. يقال: وضع فلان على المنصة، بمعنى افتضح وشهر. كما تعني حكما وسلطة. سعى إلى منصة الحكم. منها منصة الوثب: لوح مرن ذو طرف مثبت يستخدم في الالعاب الرياضية للوثب، لوح الغطس (عمر، 2008، ص 2221).

والملاحظ أن هذا المفهوم اللغوي من خلاله تحمل لفظة منصة عموما عدة معاني مثل: الاستواء ، الارتفاع، الاعتلاء ، المواجهة، التحكم والقيادة، التمكن، الدعامة، العرض، . . .الخ.

كما تناول أيضا قاموس الأكاديمية الفرنسية، مصطلح Plate-forme . بالتعريف اللغوي، فالمنصة اسم مؤنث جمعها منصات، تعود نشأتها إلى القرن الخامس عشر ميلادي، وتعني سطحا مستويا يشكل الجزء الأعلى من مبنى. منصة مرصد. سقف هذا المنزل على شكل منصة. (Dictionnaire de l'Académie française. 1932).

كما تختلف معانيها باختلاف المجالات التي تستخدم فيها ، منها :

- المجال العسكري: منشأة مرتفعة من التراب أو الخرسانة يُثبت على قمتها قطع مدفعية. منصة إطلاق نار.

- في مجال البناء : منصة الأساسات، وهي تجميع أفقي من الألواح الخشبية تستخدم كقاعدة لبناء ما .

- في مجال السكك الحديدية: منشأة تسوية تُقام عليها الحصى الحديدية وسكك القطار .

- في مجال الصناعة النفطية :منصة حفر أو منصة نفطية، وهي بنية تُستخدم لدعم أنشطة الحفر في البحر.

- في مجال التقنية: منصة رصيف أو تحميل في مستودع، وهي رصيف مرتفع بمستوى سطح المركبات التي يتم تحميلها أو تفريغها . منصة رفع، جهاز رفع مزوّد بسطح ويمكنه رفع الحمولات إلى الارتفاع المطلوب. منصة الرفع في ورشة تصليح السيارات. في بعض المركبات، مساحة مفتوحة مخصصة للركاب أو الموظفين أو البضائع. عربة أو حافلة بمنصة. منصة قاطرة بخارية، حيث يقف السائق. منصة شاحنة.

- في مجال الجغرافيا : سطح مستوٍ ومرتفع. منصة على جانب الجبل.

- في مجال علم المحيطات: منصة قارية، وهي مرادف للهضبة القارية.

كما تعني المنصة أيضا مجموعة من المقترحات أو برنامجا سياسيا أو نقابيا تنظمه منظمة. فيقال: النقابة قدمت منصة مطالب. أي مجموعة من المطالب.

التعريف الخاص: المنصة الرقمية

أما التعريف الخاص الذي نحن بصدد تبيان معانيه ومدلولاته فقد اتخذ صبغة جديدة وصبغة افتراضية، حيث أن المنصات الرقمية – كما يدل عليها اسمها – مرتبطة بكل ما هو رقمي، الكتروني، افتراضي، معلوماتي، حاسوبي، تفاعلي، شبكي (نسبة الى الشبكة العنكبوتية –الانترنت) .

تعرف المنصة الالكترونية على أنها : "مجموع النظم التي تشكل واجهات لبنية مشتركة من خلالها يمكن انتاج وتطوير سلسلة من المنتجات المشتقة بكفاءة. وقد يكون لمنتج ما تطبيقات يمكن دمجها في المنصة (وحدات بناء) تحدد وظيفتها من طرف عدة مستخدمين" **(Rigdon, 2016, p 931)** .

وبالنظر إلى التعريف الأخير وربط مفهومه بالتعريف الذي ورد عن قاموس الأكاديمية الفرنسية فإننا نجد عبارة (مجموعة من الألواح الخشبية) أو (وحدات بناء) كعبارة مفتاحية متضمنة في التعريفين. فجسم المنصة يتكون عن طريق التجميع بين هذه القطع والألواح الخشبية ورصها وضمها لإتمام تشكيل المنصة.

وورد في ذات المرجع، عدة مفاهيم وتعاريف للمنصة من حيث وظيفتها واستخداماتها من قبيل المنتج، مقدم الخدمة، المستهلك، الإعدادات، التخزين السحابي، إدارة البنية. . .الخ.

فالمنصة هي: " الإمكانية المقدمة للمستهلك من أجل توظيف واستخدام ونشر مكتبات، خدمات، وأدوات مدعومة من طرف مُقدّم الخدمة، يتم دمجها ضمن البنية الأساسية بواسطة التخزين السحابي، بعد إنشائها وتصميمها من طرف مؤسسي المنصة أو مستخدميها، عن طريق مجموعة من التطبيقات تم تطويرها باستخدام لغات البرمجة، مع العلم أن المستهلك لا يقوم بإدارة البنية التحتية للسحابة الأساسية أو التحكم فيها، بما في ذلك الشبكة أو أجهزة التحكم أو أنظمة التشغيل أو التخزين، لكنه يستطيع التحكم في التطبيقات المنشورة وفي إعدادات تهيئة بيئة استضافة التطبيقات" **(Rigdon, 2016, p 931)** .

كما وردت العديد من التعاريف المتعلقة بالمنصات الرقمية في مجال التعليم نوردها فيما يلي:

عرفت المنصة الرقمية على أنها بيئة تعليمية الكترونية تفاعلية تتيح أدوات ومواد تفاعلية لتقديم المحتوى ومشاركة المصادر والمواد، بالإضافة إلى إمكانية الاتصال بالصوت والصورة، وإتاحة التفاعل بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين بعضهم البعض، لتحقيق الأهداف التدريبية والتعليمية المختلفة. **(العنزي، 2021، ص 32)** .

وتعرف أيضا بأنها : "مجموعة متنوعة من تطبيقات الجيل الثاني من والويب، والتي توفر أساليب متعددة للتعلم من خلال شبكة الانترنت، وتكون الدراسة من خلالها بطريقة متزامنة أو غير متزامنة" **(الشوارية، 2019، ص 11)** .

ويواصل الشوارية (2019) فيقول بأن المنصات الرقمية التعليمية يمكن أن تشكل نظاما معلوماتيا، تستخدمه المؤسسات التربوية والجامعات في العملية التعليمية، سواء بالاعتماد الكامل على شبكة الانترنت، أو من خلال دمجه مع الطرق التقليدية في التعليم (التعليم الهجين)، حيث تحتوي هذه المنصة على نظام إدارة المحتوى، الذي يضمن وصول المواد التعليمية الى الطلبة، وعلى نظام إدارة التعليم الذي يسهل استخدام عناصر العملية التعليمية، ثم على نظام تعلم تعاوني مدعم بتكنولوجيا الحاسوب، الأمر الذي يسهل استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني بين أطراف المجتمع الافتراضي، طلبة وأساتذة. (ص 12).

كما عرفت المنصات الرقمية أيضا على أنها: "برنامج تعليمي عبر الانترنت يتيح الاتصال والتفاعل بين المتعلمين من جانب والمعلمين والخبراء ومصادر المعرفة المختلفة من جانب آخر." (خيايا، 2019، ص 147).

وتشير السنوسي (2019)، إلى أن المنصات تعد بمثابة الساحات التي بواسطتها يتم عرض الاعمال وكل ما يختص بالتعليم الإلكتروني، كالمقررات الالكترونية وأنشطتها، وهي التي تتحقق من خلالها عملية التعلم، بالاعتماد على مجموعة من أدوات الاتصال والتواصل التي تساعد المتعلم في الحصول على المقررات والبرامج والمعلومات التي يحتاجها (ص 66).

من خلال ما سبق فإن المنصات الرقمية تعبر عن تلك الفصول الافتراضية الالكترونية، التي تكون عبر الشبكة العنكبوتية – الانترنت، والتي يتم فيها التعامل والتفاعل والتواصل بين أطراف عملية التعلم، الأساتذة والخبراء والمعلومات والطلبة، بالاعتماد على أحدث ما توصلت إليه تكنولوجيا الاعلام والاتصال من تطور في الأجهزة الالكترونية (حواسيب هواتف ذكية، ساعات ذكية، . . .الخ)، وبالاعتماد أيضا على نظام يدير العملية التعليمية وآخر يدير المحتوى التعليمي، ثم نظام يدير التعلم التفاعلي والتعاوني.

إذن فالمنصة الرقمية هي فصل دراسي تم نقله من أرضية الواقع وجها لوجه بين الطالب والأستاذ، إلى أرضية افتراضية عبر الانترنت فيجري فيها ما يجري في الأول من تفاعل لعناصر العملية التعليمية التعلمية، ولكن عن بعد.

2- خصائص ومميزات المنصات التعليمية الرقمية:

تعددت خصائص المنصات الرقمية بتعدد وجهات النظر وتعدد الدراسات، وفيما يلي أبرز هذه الخصائص والمميزات:

جاء في دراسة حرفوش وكريبش (**2023**) ، بأن المنصات الإلكترونية تتميز بمجموعة من بمجموعة من الخصائص أهمها :

1- تختص المنصات الرقمية بجميع أنواع النشر، معلومات أو محتوى تعليمي. . .الخ.

2- توظف المنصات الرقمية جميع تقنيات الأنترنت مع الإدارة المسؤولة عن نوع المحتوى الموجود بالمنصة.

3- تساعد المنصات الرقمية على مشاركة المحتوى وتبادل الأفكار والمعلومات المختلفة.

4- توفر المنصات إمكانية الوصول إلى جميع الفصول الرقمية المختلفة.

5- تجمع المنصات بين إدارة المحتوى المراد نشره وبين شبكات التواصل الاجتماعي المختلفة (ص **119**) .

بينما عددت دراسة بولخطوط (**2022**) مجموعة من خصائص ومميزات المنصات التعليمية الرقمية وهي:

1- تعتبر واجهة متعددة اللغات بما يسهل توظيف العملية التعليمية.

2- تمكن التواصل المتزامن بين المعلم والطالب بوجود غرف الدردشة الحية.

3- تتيح فرصة التغذية الراجعة للمتعلمين من خلال متابعتهم بصفة مستمرة.

4- تستخدم في الاختبارات الالكترونية المحسوبة لتقييم المتعلم، وكذلك التصحيح الالكتروني وتسجيل نتائج التقييم تلقائيا .

5- تتيح للأستاذ إمكانية تصميم ونشر استطلاعات الرأي العام.

6- تسمح بإرسال واستقبال الواجبات التي يطلبها الأستاذ، ويمكن أن تحدد فترة زمنية لتسليم الأعمال والواجبات.

7- تملك المنصات الرقمية مستوى عال من الأمان حيث يصعب اختراقها (ص **40**) .

إلى جانب هذه المميزات فإن المنصات الرقمية تختص بتعليم عدد كبير من الطلاب دون قيود زمانية أو مكانية، وفي وقت قصير، كما أنها تشجع التعلم الذاتي (**العيدي وبوفاتح، 2018، ص 672**). كما تتميز أيضا بتوفير فرص التعليم للجميع وبالمرونة، حيث تتماشى مع حاجات المتعلمين وظروفهم وأوقاتهم، وتتميز أيضا بالفاعلية واستقلالية التعلم، وبالمقدرة المالية فلا تكلف مبالغ مالية كبيرة (**الفائزوالعسيرى، 2024، ص 49**).

ويلخص عبد الرؤوف(**2024**) أهم مميزات المنصات الرقمية في كتابه "**التعليم الالكتروني والتعليم الافتراضي**"، والتي سماها بيئة التعلم الافتراضية، كما يلي:

1- بناء الوسائط والمواد التعليمية وتوفيرها للطلاب لاستخدامها في أي وقت وأي مكان.

2- توفير الروابط العملية اللازمة لبناء محتوى المقرر ومعلومات عن المشاركين فيه والواجبات المدرسية والأنشطة دون الحاجة لمعرفة لغات البرمجة المستخدمة في إنشاء صفحات الويب.

3- سهولة إضافة ملفات الفيديو وملفات الباور بوينت وملفات الوورد، والأكسس وغيرها من مصادر المواد التعليمية.

4- توفير أدوات الاتصال الداعمة للتواصل والحوار والمناقشة والمحادثة بين الطلاب والمعلمين.

5- مساعدة الطلاب بأن يكون لهم دور في عملية التعليم.

6- سهولة ابتكار أشكال متنوعة من الأسئلة، مثل الاختيار من متعدد، أسئلة صح أو خطأ. . .الخ.

7- بناء التقارير الإحصائية عن إجابات الطلبة وتزويدهم بالتغذية والمراجعة الفورية (**ص 255**).

3- أهمية المنصات الرقمية:

للتعليم الإلكتروني عموما أهمية بالغة، ترتكز أساسا على تحسين العملية التعليمية من خلال تحسين مستوى المعلمين والقائمين على التعليم، وزيادة خبرتهم في إعداد المادة العلمية من خلال تمكينهم وتمكنهم من الوصول إلى مصدر المعلومة، وإلى الفيديوهات والصور باستخدام شبكة الانترنت، وأن تستخدم في شرح المادة العملية، وأن تصل للمعلم والمتعلم على حد سواء بصورتها الالكترونية.

والتعليم الالكتروني يستطيع تعويض النقص في الكوادر التدريبية والادارية والأكاديمية، عن طريق الفصول الافتراضية التي تساعد المتعلمين على فهم المادة التعليمية، والتعمق فيها أكثر من خلال الرجوع للدرس في أي وقت، كما يساعد المتعلم على القيام بالواجبات المطلوبة، وذلك بالرجوع إلى مصادر المعلومات في الانترنت أو المادة التعليمية الالكترونية التي يزودهم بها المعلم، مدعمة بالعديد من الامثلة، ويستطيع المتعلم أن يحتفظ بالمعلومة لأطول مدة ممكنة، ولأنها أصبحت مدعمة بالصورة والصوت مما يزيد في الفهم والاستيعاب. **(البقمي، 2023، ص 269)**.

وأوضحت دراسة الدويش والقحص (**2022**) أن أهمية المنصات الرقمية تكمن في كونها مرتبطة بأهمية التعليم الإلكتروني بشكل عام، لكونها أحد برمجياته الأساسية، حيث تعمل على دعم التعليم التقليدي، وتسمح بتعليم أعداد كبيرة من المتعلمين، بالإضافة إلى أنها تسهل الوصول إلى المحتوى التعليمي. كما أشارت الدراسة أيضا إلى أن أهمية المنصات التعليمية الرقمية ترجع إلى التفتح والمشاركة والدافعية التي تتميز بها، حيث تعمل المنصات الرقمية كبوابات تعليمية تقدم مصادر تعليمية تؤدي إلى اشباع احتياجات المتعلم وإرواء شغفهم العلمي، كما يشارك المعلمون والمتعلمون سويا في تطوير النظام التعليمي، فيتولد بذلك الابداع والابتكار وإعادة بناء المحتوى، بالإضافة إلى مشاركة المعلمين بفاعلية في تحفيز المتعلمين من خلال حضورهم عبر المنصات ويتمثل هذا الحضور في تسليم مصادر التعلم وتقديم المساهمات والاقتراحات المرتبطة بالمحتوى **(ص 12-13)**.

وأيضا كما ترى الباحثتان فإن أهمية المنصات الرقمية تكمن في كونها أداة فعالة في تحقيق الأهداف التربوية، إذا ما وظفت توظيفا أمثلا، وفي إكساب المتعلم معارف ومهارات علمية وعملية إذا ما ام توجيهها توجيها سليما، وأيضا تعد ضرورة حتمية للحد من انتشار الأوبئة والأمراض (كما في جائحة كورونا) مع الاستمرار في التعليم.

وتؤكد على أهمية المنصات الرقمية العديد من الدراسات منها دراسة **Dowling(2011)**، وكذلك دراسة **AL-Kathiri(2015)**، حيث نوهت إلى أن المنصات الرقمية تسمح بالتواصل بين المعلم والمتعلم أثناء التعلم وبالتالي مناقشة الموضوعات المختلفة في المقرر الدراسي. وأن المنصات الرقمية تساهم في تغيير عادات المتعلم الدراسية وتزيد من ثقته بنفسه وتنمي مهاراته التكنولوجية.

وعموما فإن أهمية المنصات الرقمية تكمن –كما أشارت العديد من الدراسات العربية والاعجمية– في إكساب المتعلم المهارات العلمية والعملية، وتوفير الجهد والوقت والمال في طلب العلم، والربط والتفاعل بين أطراف العملية التعليمية الداخلية والخارجية (Gaafar, 2022) ، ومساعدة المؤسسات التعليمية على تطوير برامجها ومناهجها وأساليب تقويمها ، وتقديم الخدمات التعليمية لكافة الشرائح المجتمعية وفي كل وقت، والتحفيز على الابداع والابتكار، توفير مساحات كبيرة لتخزين كم هائل من المعلومات وإمكانية استرجاعها عند الحاجة، والتحديث الفوري للمعلومات وضمان الاتساق في الأحداث (EL Mabrouk & othres, 2017) ، (Rueda & others, 2018) ، (حرمة وتلي، 2022) .

4– أهداف المنصات الرقمية:

تختلف أهداف المنصات الرقمية باختلاف وجهات نظر الباحثين وباختلاف أنواع المنصات وأدوارها التي أنشئت المنصة الرقمية لأجلها ، اهداف اقتصادية واهداف اجتماعية واهداف تعليمية على غير ذلك من المجالات .

وسنحاول التطرق إلى أهداف التعليم الالكتروني بشكل عام وإلى أهداف المنصات التعليمية بشكل خاص .

فالتعليم الالكتروني يهدف بشكل علام كما ورد في عدة دراسات إلى إلى تقديم الفرصة التعليمية لمن فاتتهم فرص التعليم، وتحقيق ديمقراطية التعليم، وإيجاد الظروف التعليمية المناسبة لاحتياجات المتعلمين ومسايرة التطورات المعرفية والتكنولوجية المستمرة .

كما أنه يجعل العملية التعليمية أكثر فاعلية ومتمركزة حول المتعلم، ويساعد على زيادة التحصيل وتنمية كل من التفكير ومهارات التعلم لدى المتعلمين، وتخريج أفراد يفكرون ويتعلمون مدى الحياة .

وأيضا إن التعليم الالكتروني عن بعد يساهم في استقلالية المتعلم وتعزيز خياراته الحياتية، بالإضافة إلى تنظيم موضوعات المنهج وأساليب التقويم مراعيا للفروق الفردية بين المتعلمين في ذلك، وتقديمها بأشكال مبتكر وبطرق تفاعلية (الفائزوالعسيري، 2024، ص 50) .

وذكرت البقمي (**2023**) ، جملة من أهداف التعليم الالكتروني كما يلي :

– التنمية لقدرات ومهارات المتعلمين، والمساعدة في بناء شخصياتهم؛ لإعداد جيل قادر على التفاعل مع متغيرات العصر .

– التطوير التعليمي والمهني للكوادر والاداريين وللعملية التعليمية بشكل عام، باستخدام التكنولوجيا في حل المشكلات التعليمية.

– التمكين لجميع المهتمين في الشأن التربوي مناقشة وتبادل الآراء، باختلاف الثقافات والايديولوجيات بعد المسافات.

– التطبيق العملي للتخطيط، وتصميم النماذج التعليمية المناسبة للمحتوى التعليمي، لجعل العملية التعليمية أكثر واقعية وبالتالي تحسين الإنتاج التعليمي.

– التحديد الدقيق للوسائل التعليمية الملائمة للتعلم، وتوفير طرق التقييم المختلفة المساعدة على تقييم أداء المتعلم، وبالتالي تحقيق الأهداف التعليمية وبأقل التكاليف.

– يتيح التعليم والتدريب في أي وقت وفي أي مكان ولجميع فئات المجتمع.

إضافة إلى ذلك فإن التعليم الالكتروني يهدف الى اتاحة الفرصة للمتعلم ان يناقش بحرية ودون حواجز الخوف والخجل الذي يعاني منه بعض المتعلمين في التعليم التقليدي العادي، مما يساعد الطالب على التفاعل بشكل كبير وبالتالي اكتشاف القدرات والمواهب التي يمتلكها **(Hamadene & Zebida, 2024, p137)**، واكتشاف الفروق الفردية في عملية التعلم بين المتعلمين، وتنمية جانب الإبداع والابتكار لديهم، كما يساعدهم على اختيار التخصصات التي يرغبون فيها مستقبلا، بعيدا عن ضغوطات الأهل ورغباتهم.

وأوضحت في ذات الشأن دراسة الدويش والقحص (**2020**) أهداف التعليم الالكتروني انه يسعى إلى تحسين مستوى فاعلية المعلمين وزيادة خبراتهم في إعداد وتقديم المواد التعليمية، والوصول إلى مصادر معلوماتها بيسر وسلاسة، وكذلك الحصول على الصور والفيديوهات عن طريق الانترنت واستخدامها في شرح وايضاح المادة العلمية، كما أنه يهدف إلى توفير المحتوى التعليمي بصورته الإلكترونية للمعلم والمتعلم، مع امكانية توفير دروس لأساتذة متميزين، فتعم الاستفادة من علمهم وخبراتهم، وكذلك من أهدافه بناء شبكة للتواصل بين أولياء الأمور والمعلمين والإدارة، للاطلاع الدائم على مستوى أبنائهم ونشاطاتهم المدرسية، والتواصل بين المدرسة والمؤسسات التربوية بطريقة منظمة وسهلة (ص 9).

أما أهداف المنصات الرقمية فيمكن تلخيصها في النقاط التالية (خليفة، 2024، ص 105) :

- تطوير دور المعلم والمتعلم ليتماشى مع التطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة.
- التخلص من أعباء البيئة الورقية التقليدية والتحول إلى بيئة تعليمية إلكترونية (فكرة صفر ورقة) .
- توسيع دائرة الاتصالات بين أطراف العملية التعليمية من خلال شبكة الإنترنت، بوصفها مصدرا للمعرفة والتغلب على مشكلة المكان والزمان اللذين يعترضان المعلم والمتعلم.
- تجعل الطالب أكثر جاهزية للدراسات الجامعية وسوق العمل من خلال تطوير مهاراته.

ويشير الشريف (**2019**) ، إلى أنه لا بد من تحقق مبدأ الجودة التعليمية لتحقيق أهداف المنصات الرقمية، لأن مبدأ الجودة أحد أهم الأسباب في تطوير وتحسين التعليم والتعلم بشكل عام، وفي استخدام المنصات الرقمية بشكل خاص(ص 363) .

ويرى كل من **Ng, K. & Others, (2013)**، **Ouadoud, M. & Others(2017)** و**Dziuban, C. & Others(2016)** أن أهداف المنصات الرقمية يمكن حصرها في نقاط أهمها :

- خلق بيئة تعليمية تفاعلية من خلال التقنيات الرقمية الجديدة، ومن خلال التنوع في المعلومات ومصادرها وذلك من خلال تبادل الخبرات التربوية والآراء والمناقشات والحوارات الهادفة بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.
- اكساب كل من المعلم والمتعلم مهارات الاستخدام الحديثة وتنميتها ، من أجل مواكبة ومسايرة التطورات الحديثة العالمية المستمرة والمتزايدة والمتلاحقة في مجال التقنية الرقمية.
- توسيع دائرة المعارف لدى الطلبة باستخدامهم للمنصات الرقمية التعليمية من خلال البحث عن مصادر المعلومة عبر المواقع العالمية، وعدم اقتصارها فقط على المعلم كمصدر وحيد للمعلومة.
- تناسب الفئات العمرية المختلفة، مع مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد ، وكذلك إمداد كافة المتعلمين بفرص تعلم بجودة عالية متنوعة وثرية.
- اكساب المتعلم مهارات التعامل الرقمي من خلال البرامج والتطبيقات المتطورة الحديثة في مجال البرامج التعليمية الالكترونية.

- توفير بيئة تعلم رقمية ملفتة للانتباه وجذابة غير معتمدة لا على زمان ولا على مكان، مع ربط المؤسسات التعليمية بعضها ببعض، الامر الذي يتيح للمتعلم اكتساب الخبرات في مجال البحث المشترك، ورفع مستوى التحصيل العلمي والمعرفي.

من خلال ما سبق فإن المنصات الرقمية تهدف عموما إلى تطوير أدوار طرفي العملية التعلمية التعليمية فتجعل المعلم موجها ومرشدا والمتعلم مركزا ومحورا لهذه العملية، ونقل دوره من متلق سلبي إلى مشارك فعال ومتفاعل، من أجل الوصول وحتى انتاج المعلومة، كما تهدف إلى إعداد جيل متمكن وكفء وقادر على مسايرة العصر الرقمي ومتطلباته، وتجديد أدوار المؤسسات التعليمية لجعلها قادرة على مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي في مجال العلم والمعرفة.

5- متطلبات استخدام المنصات الرقمية:

إن استخدام المنصات الرقمية التعليمية ليس بديلا عما هو موجود، وليس تصحيحا أو تعليما من الدرجة الثانية، كما يعتقد البعض، بل هو نمط آخر جديد يدعم التعليم التقليدي ويتكامل معه، لذلك تسعى جل الدول في العالم إلى توظيف المنصات الرقمية في التعليم، وتعمل على تجاوز كل العقبات والتحديات والعوائق التي تقف حجر عثرة أمام هذا الاستخدام.

هذا الأخير يعتمد على توفر متطلبات ومقتضيات وحاجات أساسية، ويحتاج توفر مجموعة من الشروط والمحددات المتعددة والمختلفة، متطلبات مادية ومالية وتقنية وبشرية وقانونية . . .الخ، تضمن سهولة الوصول والاستخدام الآمن، ولضمان تجربة فعالة وآمنة، فقد أشارت العديد من الدراسات إلى مجموعة من المتطلبات كل من وجهة نظره، كدراسة بوخاري ويحياوي (**2022**) التي قسمت متطلبات الرقمنة -أو كما اسمتها الدراسة الاحتياجات- إلى متطلبات مالية ومتطلبات مادية وأخرى بشرية ثم متطلبات تشريعية قانونية، بينما قسمتها الباحثة العبري (**2021**) -في دراستها حول متطلبات توظيف المنصات التعليمية الالكترونية بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان- إلى متطلبات عامة ومتطلبات تقنية ثم متطلبات بشرية. وكذلك دراسة التركي (**2010**) الذي قسمها إلى متطلبات متعلقة بالمحتوى أو المقرر، ومتطلبات متعلقة بالبيئة التعليمية الفيزيقية، ومتطلبات متعلقة

بالعنصر البشري والمتمثل في أعضاء هيئة التدريس، في حين قسمتها مصطفى (**2022**) إلى متطلبات عامة، ومتطلبات بشرية، ومتطلبات البنية التقنية (المادية والبرمجية)، وغيرهم كثير، وعلى الرغم من اختلاف التقسيمات والتسميات في جوانب واتفاقها في جوانب أخرى إلا أنها تتفق في مضمونها ومحتواها، وسنعرض أبرز هذه المتطلبات بشكل عام فيما يلي:

5-1- المتطلبات المالية:

إن المورد المالي يعد من أهم الموارد ومن أهم النقاط الحساسة في عمر وعمل أي مشروع مهما كان، ومشروعات التحول الرقمي من ضمن هذه المشاريع، فيمكن تقدير المتطلبات والاحتياجات المالية لأي مشروع بربطها بنوعية الأهداف المراد تحقيقها والوصول إليها.

فعملية الرقمنة والتحول الرقمي تتطلب دعما ماليا يتناسب وحجم مشروعها، فالكثير يعتقد أن توظيف المنصات الرقمية التعليمية يتطلب دعما ماليا كبيرا وقويا، إلا أن هناك العديد من الدراسات التي أثبتت العكس، ففي بعض الدراسات التي أجريت في كوريا بالجامعة القومية المفتوحة بينت أن تكلفة التعليم والتوصيل تقل مع الوقت، حيث بلغت تكلفة المقرر الالكتروني عام **1998م** حوالى (**12768**) ألف دولار أمريكي، وانخفضت في العام الموالي الى (**7902**) الف دولار(**العبري، 2022، ص 381**).

ومن أجل المساعد على تنفيذ المشاريع وتنظيمها وإدارتها، يتطلب توفر ميزانية تكفي لاقتناء التجهيزات والوسائل اللازمة والضرورية وصيانتها وكذا معالجة المشكلات المحتمل حدوثها. **(بوخاري ويحياوي، 2022، ص 459)**.

وقد حددت العبري (**2022**) بعض المتطلبات المالية لتوظيف المنصات الرقمية كما يلي:

- توفير صناديق التمويل من أجل التدريب المستمر، وتقديم خدمات مناسبة لأعضاء هيئة التدريس والهيئة الإدارية وللطلاب، ولكل المسؤولين عن تقديم الخدمات الالكترونية للطلبة من أجل تحسين جودة التعليم.
- تخصيص مصادر مالية لإجراء البحوث والدراسات التقويمية في مجال التعليم الالكتروني بصورة مستمرة.

– توفير المصادر المالية لأغراض الاختبار والتنفيذ والصيانة، وإحلال الوسائل التكنولوجية بأخرى جديدة ومناسبة لجودة التعليم والتدريس.

– وضع ميزانية للمصادر التعليمية كالمكتبات الافتراضية مع إتاحة الطباعة.

– التعبئة الاجتماعية لأفراد المجتمع للتفاعل مع هذا النمط من التعليم، ونشر ثقافة المنصات التعليمية والبحث العلمي والتطور التكنولوجي، وهذا عن طريق عرض هذه المفاهيم عبر وسائل الاعلام.

– انشاء مراكز لتصميم المناهج المعتمدة على التكنولوجيا تحت اشراف فريق من المتخصصين الذي يقوم بإعداد مناهج الكترونية متعددة الوسائط في جميع المعارف وللصفوف المختلفة، ثم تشجيع القطاع الخاص على التدعيم اللازم لهذه المراكز. حتى يتمكن الطالب والمعلم الاستفادة منها على حد سواء (ص 381).

ناهيك عن ضرورة توفير الدعم المالي لتوفير وتسديد حقوق العمال الفنيين والتقنيين والمبرجين الذين يعملون على تصميم هذه التحولات الرقمية، والمتخصصين في أعمال صيانة البرامج والأجهزة والحواسيب لضمان حماية أفضل وتسيير أمثل وتنفيذ عالي الجودة لتوظيف واستخدام المنصات الرقمية.

5-2- المتطلبات التقنية:

ونقصد بالمتطلبات التقنية تلك الوسائل والأجهزة الواجب توفرها لاستخدام المنصات الرقمية، تنقسم هذه المتطلبات التقنية حسب العديد من الدراسات إلى قسم يخص المتطلبات المادية **Hardware** ، وقسم يخص المتطلبات البرمجية **Software** .

5-2-1- المتطلبات المادية: وهي متطلبات تخص الجانب المادي لمكونات أجهزة الإعلام الآلي، ويكون ذلك عن طريق إنشاء بنية تكنولوجية تحتية تشمل تزويد المدارس بأجهزة الحواسيب الآلية وما يلزمها من ملحقات، وكذا العمل على تحقيق الربط الإلكتروني الشبكي بين المدرسة والمدارس الأخرى، وكذلك بين المدرسة و إدارة التعليم أو المديريات التعليمية والوزارة (مصطفى، 2022، ص: 16) . .

وأضاف كل من **Villafuerte** و **Narayanan** و**Abell** (**2021**) ، إلى توفير أجهزة متطورة تدعم التفاعل مع المنصات الرقمية، مثل الهواتف الذكية، وأجهزة الكمبيوتر المتطورة المحمولة، والأجهزة القابلة

للارتداء ، ثم تعزيز وتشجيع الابتكار والتطوير في الأجهزة الذكية المستقبلية التي يتوقع أن يزداد استخدامها مثل النظارات الذكية والساعات الذكية.

بالإضافة إلى الاستخدام المتطور لتقنيات التصوير والفيديو المتقدمة، لتحسين جودة كل من المحتوى الرقمي والتفاعل داخل المنصات الرقمية، ودعم التطبيقات التي تعتمد على التصوير مثل الواقع المعزز. لا بد من توفير شبكات أنترنت متطورة سلكية ولا سلكية، مع توسيع نطاق التغطية لضمان وصول الانترنت إلى الجميع، ثم تحسين سرعة الشبكات واستقرارها ضمانا لتجربة استخدام سلسة وفعالة (ص. 73) .

5-2-2- متطلبات برمجية: وهي تلك المتطلبات المتعلقة بالمكونات المعنوية للحاسوب المتمثلة في البرامج والتطبيقات التي يتم تثبيتها في الحواسيب والتي لا يمكن الاستغناء عنها في تشغيل وعمل المنصات الرقمية، وتتمثل هذه المتطلبات البرمجية في استحداث مواقع تعليمية متخصصة، وفتح بريد الكتروني رسمي خاص بالمؤسسة التعليمية، وكذلك حسابات وصفحات الكترونية عبر مواقع التواصل الاجتماعي خاصة بالمؤسسة والعمل على ربطها بالموقع الالكتروني وبالمنصة الرقمية التعليمية خاصتها .

كذلك إنشاء مختبرات إلكترونية تفاعلية والاشتراك في المكتبات الرقمية الإلكترونية سواء كانت محلية أم عربية أم عالمية، وتكون داخل المنصة التعليمية الإلكترونية، بالإضافة إلى تنصيب برامج تعليمية خاصة بالمنصة وبرامج تعليمية أخرى مساعدة، وبرامج أخرى للحماية.

ثم العمل على بناء منظومة الربط الالكتروني المباشر بين مدارس كل مقاطعة أو منطقة تعليمية بعضها ببعض، وبينها وبين إدارة التعليم والمديرية التابعة لها . وبين هذه الأخيرة ومختلف المديريات التعليمية الأخرى وبين المديريات والوزارة (مصطفى، 2022 ، ص: 162) .

5-3- المتطلبات البشرية:

يعتبر العنصر البشري المؤهل من أهم متطلبات استخدام المنصات لرقمية، وأهم عنصر في إنجاح وجودة العملية التعليمية عبر هذه المنصات، وهذا من خلال قدرته على إيجاد الحلول المناسبة والسريعة في المواقف الضرورية، وعلى استغلال مهاراته التكنولوجية في العملية التعليمية، وهنا يمكن تقسيم العنصر البشري إلى صنفين

هما : مستخدموا المنصات الرقمية من أساتذة وطلبة، والتقنيون والفنيون والمتخصصون في تصميم هذه المنصات الرقمية.

ونظرًا لأن العالم الرقمي يشهد ظهور وتحول المنصات الرقمية باستمرار، فإن المعرفة يجب أن تتجدد باستمرار وأن تبقى محدثة وفقًا للتطورات. وبما أن كل تطور تقني يتطلب التعلم من التجربة والخطأ، يصبح التعلم المستمر أمرًا ضروريًا. وقد أوضحت الأبحاث والدراسات أن استمرارية هذا المجال في التطور والحداثة تجعل التكيف معه أمرًا ضروريا ومهمًا (Sawy, 2022 , P 34) ، وسنورد فيما يلي المتطلبات البشرية حسب الأطراف التي لها علاقة بالمنصة الرقمية.

5-3-1- متطلبات خاصة بالتقنيين ومصممي المنصات الرقمية:

- توفير كفاءات بشرية من الأفراد ذوي الخبرة والمهارة اللازمة لتطبيق وتصميم المنصات الرقمية.
- توفير فريق دعم من الكوادر الفنية المتخصصة لصيانة الأجهزة والشبكة بصورة دائمة وفورية في حالة وجود مشكلة ما .
- توفير مدربين متمكنين لتدريب مستخدمي المنصات الرقمية من أساتذة وطلبة وموظفين (مصطفى، 2022، ص 161) .
- توفير متخصصين في تهيئة المعلومات وأمنها ، ومتخصصين في تحليل نظم البيانات والمبرمجين (أبو خريص، 2022، ص 504) .

5-3-2- المتطلبات الخاصة بمستخدمي المنصات الرقمية:

ذكرتها العبري (2022، ص 382) في دراسته حول متطلبات توظيف لمنصات التعليمية نلخصها فيما يلي :

*** متطلبات متعلقة بالأستاذ :**

- دراية الأستاذ ومعرفته بالجوانب النظرية للتعليم الالكتروني، مثل ماهية التعليم الالكتروني وخصائصه وأنواعه.

- تمكن الأستاذ من بناء وتصميم المناهج الالكترونية، ومن كيفية اختيار المحتوى المناسب وكيفية تقديمه باستخدام الوسائط المتعددة.

- حرص الأستاذ على التطوير الذاتي بشكل مستمر، لكون مجال التعليم الالكتروني مجالا مستمرا في التطور.

- اتقان الأستاذ لعملية تقويم طلبته باستخدام الوسائط الالكترونية، وتقديم التغذية الراجعة عن مستواهم وطرق تطويرهم.

*** متطلبات متعلقة بالطالب:**

- اتقان الطالب ومعرفته لاستخدام الحاسب الالي ولحقاته توصيلا وتشغيلا.

- قدرته على التعامل مع الانترنت والبريد الالكتروني ليستطيع التفاعل مع المنهج الالكتروني ومع اساتذته وزملائه.

- قدرته عل البحث على المعلومات وكيفية الحصول عليها من الوسائط الالكترونية كالمكتبات الالكترونية وغيرها.

- الإدارة الجيدة للوقت المخصص للتعلم، لأن التعامل مع التقنية يصرفه عن عملية التعلم.

- قناعته واعتقاده بفائدة التعليم عبر المنصات الرقمية، وثقته فيها وقدرته على الاستفادة منها.

- الجدية والالتزام لكون التعليم الالكتروني يعتمد كثيرا على دور الطالب في العملية التعليمية.

وحتى تتحقق هذه الكفايات، من الضروري توفير برامج تدريب مستمرة للمعلمين والأساتذة والإداريين، والطلبة وجميع العاملين في بيئة التعليم، على الاستخدام الأمثل والفعال لأنظمة وتقنيات التعليم عبر المنصات الرقمية، ثم لا بد من التركيز على الأستاذ وتحسيسه بأهمية دوره في وضع المحتوى التعليمي وتشجيعه على تطويره، بالتعاون مع خبراء تكنولوجيا التعليم. وبالمقابل أيضا لا بد من تهيئة الطلبة على وتدريبهم على كيفية التعامل مع تكنلوجيا التعليم، لكون التعليم عبر المنصات الرقمية يحتاج قدرا معينا من المهارات الحاسوبية أو عبر الهواتف الذكية، لتكون منطلقا لتطبيق التعليم الالكتروني، الذي يجب أن يصاحبه تدريب مستمر على هذه المهارات وتطويرها.

5-4- المتطلبات القانونية والأمنية والأخلاقية:

جاء في منظمة اليونسكو أن المنصات الرقمية يجب أن تحترم الإنسان وحقوقه في إدارة المحتوى وحفظه. حيث يجب أن تمتلك هذه المنصات سياسات وممارسات لإدارة وحفظ المحتوى، سياسات تتماشى ومعايير حقوق الإنسان، يتم تنفيذه من خلال خوارزمية وأدوات معينة ووسائل بشرية ذات كفاءة عالية، مع العمل على توفير الحماية والدعم المناسب للمشرفين (UNESCO, 2023, p. 10) .

كما أشارت الباحثة مصطفى (2022) ، إلى ضرورة توفير رخصة تشغيل المنصة وتنصيبها وتثبيتها على الأجهزة والخوادم والعمل على تصميم واجهات احتياطية برسومات ذات تصميم جذاب (ص 162) . وكذلك الشأن بالنسبة لكل من يحياوي وبخاري (2022) ، حيث ذكرا أنه يجب الأخذ بعين الاعتبار عند تبني عملية الرقمنة حقوق الملكية الفكرية، ووضع الترتيبات اللازمة لحفظ حقوق المؤلفين في الاستخدام الآلي للمشروع والنشر على شبكات داخلية أو على شبكة الانترنت، حتى لا تتعرض حقوقهم وملكياتهم الفكرية للضياع والسرقة والاستنساخ غير المشروع. (ص 459)

أما من الناحية الأخلاقية فإن القوانين الرقمية تعالج هذه المسألة داخل مجتمع التكنولوجيا ، فالاستخدام غير الأخلاقيّ يفضح نفسه في صورة السرقة أو الجريمة الرقمية، ويفصح الاستخدام القويم عن نفسه عبر الالتزام بقوانين المجتمع الرقمي، وقد سن المجتمع الرقمي قوانين يقع تحت طائلتها كل من قام باختراق معلومات الآخرين، أو قام بتنزيل ملفات خاصة بهم بشكل غير مشروع، أو قام بإنشاء كافة أنواع الفيروسات المدمرة، وفيروسات التجسس أو سرقة هوية شخص آخر، كل ذلك يعد عملاً منافيا للأخلاق (الكندري، 2024، ص 105) .

لذلك فإن اخلاقيات المنصات الرقمية تتمثل في الالتزام بالسلوكات الإنسانية عند التعامل الرقمي، ومن المهم نشر الوعي لدى الأفراد بأهمية التقنية الرقمية وكيفية الاستفادة منها بشكل إيجابي.

كما يعد من الأهمية بمكان توفير الأساليب والإجراءات الأمنية من الأمور التي تساعد على حماية المعلومات والبيانات من الاختراق في ضوء الثورة التكنولوجية، وازدياد شبكات الاتصالات والمعلومات، وخاصة بعد انتشار العديد من محاولات اختراق منظومات الحواسيب بغرض سرقة أو تدمير المعلومات، ولتحقيق ذلك يتطلب وضع

قواعد لتخزين واستخدام البيانات والمعلومات بشكل آمن. ثم وضع القواعد والقوانين المنظمة، والتي تحد من السرقات والسطو الإلكتروني، وانتهاكات خصوصية المعلومات في التحول الرقمي، بالإضافة إلى وضع استراتيجية فعالة لأمن المعلومات تضمن التعاون بين القطاع العام والقطاع الخاص، والعمل على وضع نظام للتحكم في خصوصية هذه البيانات وهذه المعلومات (بنوان، 2022، ص 25-26) .

وبخصوص الأمن السيبراني فإنه يعد ضروريًا لحماية أنواع مختلفة من البيانات، وتمكين المعاملات الآمنة، وإدارة الأجهزة. فأدوات الأمن السيبراني تستخدم للحماية ومنع الوصول غير المصرح به إلى مراكز البيانات والأنظمة المشابهة، وهو أمر بالغ الأهمية للمؤسسات المصرفية، والرعاية الصحية، والحماية الاجتماعية، والتعليم، والمرافق العامة، والتصنيع، والاتصالات (Villafuerte et al, 2021, p. 75) .

6- معيقات توظيف المنصات التعليمية الرقمية:

كنتيجة حتمية للتطور الهائل والمتسارع من عولمة وانفجار معرفي وتطور كبير في تكنولوجيا الاعلام والاتصال، والذي مس جميع مجالات العالم وقطاعاته، أصبح لزاما على الجميع مواكبة هذه التغيرات واستثمارها في تنمية قطاع التعليم بشكل خاص، هذا الأخير الذي لا يختلف اثنان على كونه أساس منشأ باقي القطاعات. وهنا تكللت جهود المختصين في المجال بظهور المنصات الرقمية، التي اعتبرت من اهم المستحدثات التكنولوجية التي ساهمت وتساهم في اثراء العملية التعليمية وجودة مخرجاتها ، وبالتالي النهوض بالقطاع في مختلف جوانبه.

ورغم كون هذه التقنيات أهم المصادر الموثوقة والفاعلة في تنمية دافعية الطلبة للتعلم. إلا أنها مع ظهورها ظهرت جملة من المعوقات والتحديات، التي حالت وتحول دون استخدامها بالشكل المطلوب. وفيما يلي نستعرض جملة من المعوقات أو التحديات التي تقف حجر عثرة في طريق توظيف هذه المنصات كوسيلة أساسية فاعلة في العملية التعليمية.

والمعيقات، كما جاء في المجلة الالكترونية الشاملة متعددة التخصصات على لسان العبري (2021) ، هي: "تلك الصعوبات والمشكلات المادية والفنية والإدارية والبشرية والتقنية وغيرها ، التي تحول دون استخدام

المعلمين والمعلمات لتكنولوجيا المعلومات والاتصال، والمنصات التعليمية وتوظيفها في أغراض التدريس والعملية التعليمية التعلمية. " (ص 7) .

وتعرف المعوقات أيضا على أنها : "كل ما يمنع من تحقيق شيء أو يحد من انتشاره أو يصرف عنه، ويدخل في عموم معنى عائق كل عقبة أو مشكلة تقف في وجه شيء سواء كانت صغيرة أو كبيرة داخلية أو خارجية" (المقاطي، 2018، ص 21) .

وقد تناولت العديد من الدراسات موضوع المعيقات والتحديات التي تحول دون التوظيف الجيد للمنصات الرقمية في العملية التعليمية، كدراسة القرني والقحطاني (**2021**) ، ودراسة الفواعير وآخرون (**2022**) ، وكذلك دراسة عسيري (**2023**) ، وغيرها من الدراسات التي ركزت بشكل كبير على موضوع تحديات ومعيقات استخدام وتوظيف المنصات الرقمية، وكل قسمها حسب رؤيته وبيئته ودراسته، فمنهم من قسمها إلى معيقات بشرية، ومعيقات فنية ومعيقات مادية، ومنهم من قسمها إلى معوقات تنظيمية، وأخرى فنية وتقنية، وأخرى شخصية.

وعموما فإن المعيقات والتحديات التي يمكن أن تواجه مستخدمي المنصات الرقمية وتقف حائلا في سبيل تحقيق الأهداف المرجوة منها يمكن تصنيفها كما يلي :

6-1- المعوقات المؤسساتية :

وهي تلك المعوقات المتعلقة بالمؤسسة وإدارتها وتنظيمها وتسييرها ، والتي تحول دون التوظيف والاستخدام الأمثل للمنصات التعليمية الرقمية، نذكر منها :

- ضعف البنية التحتية للجامعات وعدم توافر الأجهزة والتقنيات ذات التكنولوجيات المتطورة (غالب، 2024، ص 412) .

- وضع التعقيدات الإدارية الروتينية كإلزام الأستاذ بالحضور والتدريس عن بعد من الجامعة مع عدم توفر التقنيات والتغطية الكافية للأنترنت اللازمة لذلك (عسيري، 2023، ص 8) .

- عدم وجود استراتيجية وطنية للانتقال الالكتروني وتعميم التعليم الرقمي (بن عيسى، 2023، ص 158) .

- عدم توافر الكفاءات اللازمة لتنفيذ التحول الرقمي والتكنولوجي على مستوى الجامعة (غالب، 2024، ص 413) .

ويضيف غالب (**2024**) إلى جانب ذلك مجموعة من المعوقات ذات العلاقة بالمؤسسة نذكر منها :

- ضعف التطوير المستمر للأجهزة والبرامج التعليمية .
- عدم مناسبة المنصات الرقمية للمقررات والمهارات العملية .
- ندرة المتخصصين في تصميم المواد التعليمية القابلة للتعلم عبر المنصات الرقمية .
- ضعف الدعم والتحفيز المعنوي للطلبة والأساتذة .
- قلة الحوافز المادية للقائمين على المنصات الرقمية .
- ارتفاع تكاليف تصميم البرمجيات التعليمية واقتناء الأجهزة اللازمة لتوظيف المنصات الرقمية (ص 413) .

كذلك أشارت دراسة القرني والقحطاني (**2021**) ، إلى جملة من المعوقات الإدارية نوجزها فيما يلي :

- ضعف المتابعة والإشراف على استخدام المنصات الرقمية .
- غياب الدعم المادي والمعنوي .
- عدم وجود سياسات ملزمة للتطوير المهني للأساتذة على استخدام المنصات التعليمية الرقمية (ص 593).

وتناولت دراسة أقران وبوقصة (د .س) جملة من المعوقات الإدارية والأمنية، كعدم التدرج في تطبيق التحول الرقمي، وعدم توفر التدريب المتخصص لمستخدمي المنصات الرقمية، وعدم تهيئتهم وإشعارهم بالأهمية البالغة لدورهم في نجاح استعمال هذه التقنيات الرقمية. أما من الناحية الأمنية فتقول الدراسة بوجود مخاوف حول أمن المعلومات الفني والتقني، المرتبط بالأجهزة والتقنية والبرامج والهيئات الإدارية القائمة على الإدارة الإلكترونية العالمية (ص 24) .

6-2- المعوقات البشرية:

وهي تلك المعوقات التي لها علاقة بكل من الأستاذ أو عضو هيئة التدريس من جهة، والطالب من جهة ثانية.

* **المعوقات المتعلقة بعضو هيئة التدريس:** مما لا شك فيه أن هناك مجموعة من التحديات والمعوقات التي تواجه استخدام المنصات الرقمية في الجامعة، والتي تتعلق بشخص الأستاذ، نذكر منها **(غالب، 2024، ص 414)**:

- عدم وجود رغبة لدى الأستاذ في استخدام التكنولوجيا وعدم الشعور بجدواه.
- قلة الثقة في التعلم عبر المنصات الرقمية، وجودة مخرجاتها وبالتالي عزوفهم عنه.
- عدم تقبل الأستاذ للتحول من التدريس التقليدي الحضوري إلى التعليم الرقمي عن بعد.
- عدم الإحساس بالأمان عند استخدام المنصات الرقمية، وتعرض هذه البيئة الرقمية للانتهاكات الأخلاقية أحيانا.
- عدم تمكن الأستاذ من التقنية الحديثة وصعوبة تقييم الطلبة عبر المنصات الرقمية، سواء من حيث المعايير أو من حيث الأساليب.
- نقص كفاءة الأستاذ في استخدام المنصات الرقمية وقلة التدريب عليها.
- شعور الأستاذ أن المنصات الرقمية تشكل عبئا إضافيا، وبأنها لا تحقق مبدأ السرية في الامتحانات.

كما يرى البعض أن الأستاذ في التدريس الرقمي عن بعد يحتاج وقتا أكثر وجهدا أكبر من أجل التحضير والإعداد لمحتوى التدريس وأساليب عرضه واختيار الاستراتيجيات المناسبة لذلك **(عسيري، 2023، ص 8)**. وكذلك ضعف تدريب الأستاذ وعضو هيئة التدريس الذي يقتصر فقط على التدريب الأساسي على تكنولوجيا المعلومات والاتصال، دون أي صلة بالاندماج في عملية التدريس **(بن عيسى، 2023، ص 160)**.

وهذا ما اشارت إليه دراسة **Fair, Harris, & León(2017)** ودراسة **Alyami(2020)** وكذلك دراسة العبري (**2021**) ، من حيث ضعف التأهيل الكافي لأعضاء هيئة التدريس وصعوبة تصميم المقررات

الالكترونية داخل هذه المنصات، وكذلك ضعف المستوى العلمي التفاعلي مع التكنولوجيا والحواسيب لدى بعض الأساتذة، وفقدانهم الرغبة في التأهيل والتدريب والتحسين.

* **المعوقات المتعلقة بالطالب:** كما توجد معوقات تتعلق بالأستاذ، فإن هناك أيضا معوقات تتعلق بالطالب، وربما هي الأكثر عددا من سابقتها، نذكر من بين هذه المعوقات ما ذكرته العديد من الدراسات والأبحاث، خاصة دراسة غالب (**2024**)، ودراسة الفواعير وآخرون (**2022**) وكذلك دراسة الرمحي (**2022**)، حيث توصلت هذه الأخيرة إلى أن التحديات التي واجهت الطلبة في التدريس عن بعد هي بالدرجة الأولى ضعف شبكة الأنترنت، ثم وجود وكثرة المشتتات في المنزل، وهذا لعدم وجود غرفة خاصة بالدراسة، وبالتالي عدم توفر بيئة تعليمية مناسبة، وكثرة تصفح الانترنت ومواقع التواصل الاجتماعي بدلا من التركيز في الدراسة. أضف إلى ذلك قلة التعامل مع الزملاء وصعوبة التواصل مع الأستاذ والإدارة.

وفي ذات الشأن، يضيف الجرايدة (د.س) في المؤتمر الدولي الأول حول التعليم الرقمي في ظل جائحة كورونا، جملة من المعيقات منها: عدم شعور الطلبة بالمسؤولية وبأهمية التفاعل مع أدوات التعليم الرقمي، ونقص خبرتهم في التعامل مع هذه الأدوات، وإساءتهم لعملية التعامل مع معدات منظومة التعليم الرقمي، إلى جانب ضعفهم في اللغة الإنجليزية وعدم وعيهم التكنولوجي بأهمية التدريس الرقمي وجودته في العملية التعليمية التعلمية (ص **305**).

بالإضافة إلى ذلك نجد عزوف الطلبة عن استخدام المنصات الرقمية وغيابهم عن الحصص المبرمجة، ومقاومتهم لهذا النوع من التعليم، بسبب جهلهم بأهميته وسوء مستوى وعيهم وسوء استغلالهم للأنترنت، أو بسبب ضعف الانترنت وعدم امتلاكهم للأجهزة المناسبة، كالهواتف الذكية والحواسيب المتطورة والسريعة، ثم عدم انتشار ثقافة التعلم الرقمي وميل الطلبة إلى التعليم التقليدي لكونه أسهل وأقل جهدا وهذا طبعا لقلة وضعف دافعيتهم الدراسية واقبالهم على العلم كما أشارت إلى ذلك دراسة **Wu & Chen(2017)** وكذلك دراسة **Wang & al(2017)**.

6-3- المعوقات الفنية والتكنولوجية:

هناك معوقات تحول دون التوظيف الأمثل للمنصات التعليمية الرقمية في الجامعات، لها صلة بالجانب الفني والجانب التكنولوجي مثل (غالب، 2024، ص 415) :

- قلة خبراء الصيانة ومجال الدعم الفني مما أدى إلى ضعف مستوى الصيانة.
- قلة البرمجيات المناسبة لتطبيقات المنصات الرقمية ومحتواها التعليمي.
- التعرض للقرصنة وسرقة معلومات الطلبة واستغلالها بشكل سلبي.
- ظهور مشكلات فنية وتقنية تحتاج إلى وقت كبير لإصلاحها، مما يفتر ويثني من عزيمة الأساتذة.
- عدم توفر الاستشارة وقت الحاجة إليها وفي وقتها المناسب.
- عدم تجاوب المنصات التعليمية الرقمية مع كافة الأجهزة.

6-4- معوقات أخرى:

إضافة إلى التقسيمات السابقة من أنواع معوقات توظيف المنصات الرقمية، فإنه توجد معوقات أخرى لها علاقة بالمجتمع وثقافته، كعدم تقبل فكرة التعليم الرقمي من المجتمع ككل، وخاصة مجتمعات العالم الثالث، وتفضيلهم للتدريس التقليدي الحضوري، وهذا بسبب ضعف نشر ثقافة التعليم الرقمي لدى الأولياء والأبناء، والمجتمع بشكل عام (غالب، 2024، ص 416) .

ومن المعوقات ما لها علاقة بالجانب المادي والاقتصادي للفرد والدولة معا، مثل قلة الموارد المالية لاقتناء التجهيزات الخاصة بالمنصات الرقمية، (الفواعيروآخرون، 2022، ص 507) ، أدى ذلك إلى ضعف البنية التحتية التكنولوجية في غالبية الدول النامية، بسبب التكاليف العالية.

وعموما فإن المعوقات السابق ذكرها وغيرها التي لم يتم ذكرها، مهما كان نوعها وتقسيمها وتسميتها، فإنه من الأهمية بمكان الوقوف عندها والعمل على الحد منها وتذليلها حتى يتيسر توظيف واستخدام المنصات الرقمية التعليمية استخداما أمثلا وبنجاح من أجل جودة التعليم ومخرجاته.

7- أنواع المنصات الرقمية:

تعددت أنواع المنصات الرقمية وتخلفت باختلاف وظائفها وأدوارها ومهمتها التي برمجت لأجلها ، فمنها المنصات المتعلقة بالإدارة ومنها المنصات الاقتصادية، ومنها المنصات التعليمية، ولكل مجال أنواع من المنصات، فمثلا في مجال التعليم نجد منصات من أجل التسجيلات وأخرى من أجل التحويلات وأخرى من أجل الدراسة وأخرى للخدمات الجامعية. ويمكن أن نستعرض بعضا من أنواع المنصات الرقمية التعليمية كما يلي:

عددت الغامدي(2019، ص 226) مجموعة من أنواع المنصات التعليمية الالكترونية وقسمتها حسب كونها أجنبية أو عربية كالتالي:

7-1- المنصات الأجنبية:

* **منصة Edmodo:** تعتبر من أشهر المنصات التعليمية المتاحة، تدخل في نظام المقررات التعليمية، وتتميز بتوفيرها بيئة تعليمية تفاعلية واجتماعية، كما تتيح فرص تبادل الأفكار والآراء بين المعلمين والمتعلمين.

* **منصة فيوتشر ليرن Future learn:** منصة تعليمية من منصات التعليم المفتوح، تقدم مقررات مفتوحة عبر الانترنت من خلال طرق جديدة وفعالة في التعلم عن بعد.

* **منصة كورسيرا Corsaira platform :** تختص بتقديم دورات عبر الانترنت، وهي من المنصات المفتوحة والواسعة النطاق، تتيح الفرص للمتعلمين حتى يتفاعلوا مع بعضهم البعض اثناء مشاهدة المحاضرات والفيديوهات، وبعد الانتهاء من المهام على الانترنت.

7-2- المنصات العربية:

* **منصة خان اكاديمي:** تستخدم هذه المنصة أساليب تعليمية متطورة، من أجل نشر التعليم الأكاديمي للجميع، كما توفر مصادر نظرية مجانية يتم تحضيرها على مستوى تعليمي عالمي، لذلك تعتبر سباقة في هذا المجال.

* **منصة موقع رواق:** منصة تعليمية الكترونية ينصب اهتمامها على تقديم المواد الدراسية الأكاديمية مجانا باللغة العربية في مختلف المجالات والتخصصات.

* **أكاديمية التحرير :** تهدف هذه المنصة إلى إعادة تقديم المعرفة بطريقة شيقة ومبسطة عبر مجموعة من الدورات المتميزة ببساطتها وبطريقة مشوقة، في مختلف الفروع العلمية، تعتمد على الفلسفة الأكاديمية بشكل كبير .

ومن جهة أخرى من الباحثين من يرى أنه يمكن فصل شركات المنصات الرقمية إلى عدة أنواع، لكونها تتميز بديناميكية وحركية مشتركة إلا انها تختلف من حيث كيفية التعبير عنها ، وتتمثل هذه الأنواع والتقسيمات في :

– **منصات المعاملات Transactinal platfprms** : هي تقنية أو منتج أو خدمة، تعمل كوسيط لتسهل التبادل والمعاملات، بين المستخدمين أو المشترين أو الموردين، كمنصة **Airbnb** (للعقار والسياحة) ، ومنصات التجارة الالكترونية والدفع الالكتروني مثل **PayPal** و**PayFort** و**Stripe** ، ومنصة النقل التشاركي مثل**Uber** .

– **منصات الابتكار Innovation platforms :** هي تقنية، أو منتج، أو خدمة تعتبر مرجعا تعتمد عليه الشركات الأخرى في تطوير تقنياتها ، أو منتجاتها ، أو تحسين خدمات تكميلية، أو حتى لابتكار منتجات جديدة كليا ، مثل منصة **Andriod** و**IOS** .

– **المنصات المتكاملة Integrated platforms :** تجمع بين منصة المعاملات ومنصة الابتكار في نفس الوقت، وتشمل هذه الفئة شركات مثل شركة آبل (**Apple**) ، التي تمتلك منصات مطابقة مثل متجر التطبيقات ومنصات الالعاب مثلXBOX .

– **منصات الاستثمار Investment platforms :** تتكون من شركات طورت استراتيجيات محفظة المنصات، وتعمل كشركة قابضة أو كمستثمر نشط في منصة أو كليهما .

– **المنصات الاجتماعية sociel networking platforms :** منصات توفر فضاءات افتراضية، لمجتمعات رقمية، تربط بينها مجموعة من العلاقات والتفاعلات المتبادلة، من بين هذه المنصات: منصة الانستغرام (instagram) ، ومنصة فليكر (flickr) ، منصة تويتر (twitter) ، ومنصة الفايسبوك (facebook) . .

(بوطاروس وحجام، 2024، ص 350)، و(Peter & Annabelle, 2016, p 9)

أما السويدي (**2020**) فقد وضع في كتابه المعنون "صناعة المنصات الالكترونية" مجموعة من الأقسام لهذه المنصات مع وضع امثلة لكل منها نوردها فيما يلي:

– **منصات التطوير (الابداعية) :** تسمح بالإبداع في تطوير المنتجات أو استحداث منتجات جديدة كليا، وتوفر لذلك أدوات وتقنيات متطورة للتطوير والاستحداث. مثل أنظمة الموبايل، متاجر التطبيقات الجوالة، أنظمة التشغيل ويندوز، لينكس، والمنصات السحابية.

فعلى سبيل المثال منصات تصميم الالعاب وتطويرها تربط بين مطوري الالعاب واللاعبين، في حين أصبحت العديد من المنصات من هذا النوع تفرض على المطورين قوانين ومعايير مضبوطة وصارمة في إثبات الجودة لتلبية حاجات اللاعبين ومتطلباتهم المتعددة والمتجددة.

– **منصات المعاملات:** تضم أنواعا متعددة من المنصات، منها:

أسواق الخدمات: وهي أسواق الكترونية تربط بين الموردين ومستهلكي الخدمات مثل منصة **Uber** التي تربط بين سائقي سيارات الأجرة والركاب، ومنصة **Airbnb** المختصة في تأجير الشقق والربط بين المضيفين أصحاب الشقق والضيوف المستأجرين.

أسواق المنتجات: منصات تقدم خدمات للبائعين كالتوزيع والاعلان ودورات تدريبية في مجال البيع والتسويق، كما تجمع بين البائعين والمشترين، من أبرز هذا النوع من المنصات منصة أمازون **Amazone** ومنصة **eBay** الرائدتين في هذا المجال.

منصات الدفع النقدي: يتميز هذا النوع من المنصات في انجاز المعاملات المالية، وتعمل عمل البنوك بشكل افتراضي، لتحويل الأموال وحفظها والقيام بعمليات الشراء عبر الانترنت، حيث يتعامل بهذه المنصات وتجمع بين الباع والمشتري أو بين من يرغب في تحويل أمواله من بلد إلى آخر. . .الخ، كل ذلك عبر الانترنت، من بين أبرز المنصات في هذا الشأن منصة باي بال **PayPal**.

– **منصات التواصل:** تختص بمجال التواصل فتتميز بتوفير أدوات مختلفة تربط بين المتصلين، لتبادل المعلومات والاخبار والأفكار، كما تتيح واجهات هذا النوع من المنصات العديد من الخدمات كأداء الفواتير، وأخذ

مواعيد مع الطبيب، او الحصول على كشف الحساب البنكي، وارسال الأموال، وحجز الرحلات عبر الطائرة . . . ، من ابرز هذا النوع من المنصات منصة **WeChat** ، ومنصة **Skype** .

– **المنصات الاجتماعية:** وهي منصات توفر فضاءات افتراضية لإنشاء مجتمعات رقمية، تربط فيما بينها مجموعة من العلاقات والتفاعلات المتبادلة. مثل منصات التواصل الاجتماعي المعروفة حاليا : الفايسبوك، الانستغرام، التويتر، . . . الخ والتي تجمع بين الأشخاص من مختلف البلدان والثقافات.

– **منصات الاستثمار:** هي منصات تجمع المستثمرين فيما بينهم، سواء كانوا أفرادا أم شركات، في مجالات مختلفة ضمن ما يعرف بالاقتصاد التشاركي، مثل منصة **Priceline** ، التي تربط بين الزبائن والمزودين عبر العالم في شتى الميادين، مطاعم رحلات الطائرة، الفندقة، . . . الخ (ص ص 20- 24) .

8- نماذج من المنصات التعليمية:

يمكن ذكر بعض المنصات التعليمية سواء العربية أم الأجنبية والمتعلقة بالتربية والتعليم والتدريب في مختلف المستويات، وهي كما يلي (السويدي، 2020، ص ص 171-174) :

8-1- منصات خاصة بالتربية والتعليم: تخص المستويات دون الجامعة وهي على سبيل المثال كما يلي :

منصة كورسيرا :

منصة تعليمية تفاعلية تحتوي على العديد من الدورات المتقدمة، تعد من كبرى المنصات التعليمية عبر الانترنت توفر مسافات هائلة مفتوحة MOOCs أنشأها مدرسون من جامعة ستانفورد.

رابطها : https://www.coursera.org / .

منصة يوديمي :

تساهم هذه المنصة في تدريب وتعليم أكثر من ثمانين ألف (80000) زائر يوميا ، ويشارك في براجمها أكثر من تسعة عشر ألف (19000) بين مدرب وأستاذ.

رابطها : https://www.udemy.com/ .

منصة إدكس:

منصة غير ربحية، تعتبر نتاج تعاون بين جامعة هارفارد ومعهد ماساتشوستس للتكنولوجيا، لتقديم دورات تعليمية تفاعلية عبر الانترنت، تهدف إلى بناء مجتمع عالمي مزدهر يتكون من التربويين والتقنيين الذين يتشاركون في إيجاد حلول مبتكرة لتحقيق الاستفادة للطالب في كل مكان.

رابطها : https://www.edx.org/

أكاديمية خان التعليمية:

هي منظمة غير ربحية تهدف إلى نشر العلم الأكاديمي للجميع مستخدمة أساليب تعليمية تعد الأكثر تطورا، حيث توفر الأكاديمية مصادر نظرية مجانية تم تحضيرها على مستوى تعليمي عالمي.

رابطها : https://www.khanacademy.org/

منصة نفهم:

تعتبر خدمة تعليمية تقدم فيديوهات تشرح المناهج المدرسية بشكل مبسط ومجاني، تتوفر المنصة على سبعة عشر ألف (17000) فيديو في تبسيط الم ناهج الدراسية العربي، فضلا عن دروس مباشرة بين الطالب ومدرس متخصص في المادة الدراسية.

رابطها : https://www.nafham.com/

8-2- المنصات الأكاديمية ومنصات البحث العلمي: وهي المنصات التي تخص التعليم العالي والبحث العلمي وهي على سبيل المثال:

بوابة البحث ResearchGate: هي منصة تم إنشاؤها من طرف العلماء، ومن أجل العلماء، يمكن التسجيل فيها مجانا، تسعى من خلال التعاون والتقاسم، ومساعدتهم على إحداث تقدم علمي بشكل أسرع.

رابطها : https://www.researchgate.net/

أوركيد Orcid : اختصار للعبارة الإنجليزية (Open Researcher and Contributor ID) ومعناها بالعربية (الهوية المفتوحة للباحثين والمساهمين) ، وهي منظمة غير ربحية ممولة من طرف المنظمات الاعضاء ، موجهة بمبدأ العمل المفتوح والشفاف تهدف إلى منح المستخدمين رقم معرف ID فريد وخاص بكل مسجل.

رابطها : https://orcid.org/

اكاديميا : هي عبارة عن منصة علمية مفتوحة للأكاديميين لتبادل الاوراق البحثية، تم إنشاؤها من أجل جعل البحوث العلمية المنجزة عبر العالم متاحة على شبكة الانترنيت. استطاعت هذه المنصة إحداث تغير سريع في طرق وأساليب مشاركة وتبادل الاعمال بين الباحثين ، يستخدم الأكاديميون والباحثون هذه المنصة لتبادل أبحاثهم ، ومتابعة تحليلات عميقة حول تأثير أبحاثهم ، وسلك مسار ومناهج البحث لدى الأكاديميين الذين يتابعون .

رابطها : https://www.academia.edu/

ميندلي: هو موقع مجاني يهتم بإدارة وتدبير المراجع وهو أيضا شبكة اجتماعية أكاديمية للباحثين والفرق والمجموعات البحثية، يستطيع الباحث عبر هذا الموقع، إدارة البحوث الخاصة به، وعرض أعماله البحثية، والاتصال والتعاون مع أكثر من خمسة (5) ملايين باحث في جميع أنحاء العالم.

رابطه : https://www.mendeley.com/

اريد : هي منصة غير ربحية قام بإنشائها مجموعة من الباحثين والمهتمين بتطوير حركة البحث العلمي بالعالم، تسعى هذه المنصة إلى جمع الباحثين الناطقين بالعربية عبر إسناد رقم معرف لكل باحث مع توفير صفحة شخصية له يعرض فيها أنشطته العلمية على غرار أعرق الأنظمة العالمية المعتمدة .

رابطه : https://site.arid.my/

مودل: يعتبر من المنصات الرائدة وتعد أفضل بيئات التعلم الرقمي، لذلك اكتسبت شهرة واسعة حول العالم، وتستخدم من قبل الكثير من المؤسسات التعليمية الأكاديمية عبر العالم **(كويحل وسناطور، 2021، ص 10).**

يعرف نظام مودل 'Moodle' بانه أحد أنظمة إدارة التعلّم الرقمي مفتوح المصدر، يساعد المعلّم على توفير بيئة تعليمية إلكترونية، كما يمكن استخدامه عل المستوى الفردي أو المؤسسي.

رابطه : https://moodle.org/?lang=ar

9- أنواع المنصات الرقمية في الجامعة الجزائرية:

سنحاول فيما يلي التطرق الى بعض المنصات المعتمدة في الجامعة الجزائرية، وأن نبين باختصار دور هذه المنصات **(قيطوني، 2024، ص ص 236-237)** .

9-1- بروغرس Progress: هي منصة رقمية وأداة الكترونية أنشأتها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية لتطوير الخدمات التي تقدمها الجامعة للأساتذة والطلبة والإداريين، وتتجزأ إلى المنصات التالية نذكر منها **(موقع وزارة التعليم العالي والبحث العالي في الجزائر2022)** :

- **بروغرس للطالب تسيير الشهادات والخدمات الاجتماعية:** وفرت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر منصات للطلبة يطلب منهم إدخال اسم المستخدم وكلمة السر لتفعيل هذه المنصات، توفر لهم خدمات متعددة منها :

منصة الطالب: وهي منصة لطلبات تغيير التخصيص والتوجيه والتشاور بشأن النتائج التقييمات .

تسيير الشهادات الأجنبية: منصة تسجيل للطلبة الأجانب والطلبة الجزائريين الحاصلين على بكالوريا أجنبية .

توثيق الشهادات: منصة لطلب توثيق الشهادات الجامعية

منصة الخدمات الجامعية: تقوم بإدارة طلبات الإقامات والمنح الدراسية والمواصلات .

- **بروغرس للأستاذ أو المؤسسة:** توفر مجموع من المنصات تتوافق مع رغبات كل من الأساتذة أو الموظفين بالمؤسسات الجامعية وهي تضم:

إدارة الموارد البشرية: تتمثل مهامها في الإدارة المهنية للموظف، إدارة الوظائف والمهارات، المتابعة الطبية للموظفين وإعداد كشوف الراتب.

إدارة البحث: ومهامها هي: إدارة عروض التكوين، التدريس (من محاضرات وتطبيقات) ، المراقبة التربوية للطالب، المناهج الدراسية (مقررات المقاييس) ، مسارات الطالب (نقاط الامتحانات والتطبيقات)

الإدارة المالية والمحاسبية: تقوم بإعداد الميزانيات والتسميات الخاصة بحسابات الخزينة، تحضير وإنشاء ميزانية التشغيل و إدارة السوق والجدولة.

التعليم والحياة الطلابية: هي منصة توفر عروض التكوين، التدريس، بداية العام الدراسي، المراقبة التربوية للطالب، المناهج الدراسية ومسارات الطالب.

منصة الشكاوى: وهي منصة توفر خدمة إرسال طلبات المواعيد والشكاوى سواء للطلبة أو الأساتذة.

9-2- الديوان الوطني للخدمات الجامعية الجزائرية Onou :

أنشئ بموجب المرسوم التنفيذي 95/84 المؤرخ في 22 مارس 1995م والمعدل والمتمم بالمرسوم التنفيذي رقم 03/312 المؤرخ في 14 سبتمبر 2003م، وهو مؤسسة عمومية إدارية تحت وصاية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، لها شخصية معنوية واستقلالية مالية مكملة لدور منصة الخدمات الجامعية بالبروغرس، ويتمثل دوره في تسهيل وتوفير كل الظروف الملائمة للطالب الجامعي من إقامة ونقل واطعام ومنحة لتسهيل الدراسة والبحث العلمي (موقع الديوان الوطني للخدمات الجامعية 2019) .

9-3- البوابة الوطنية للإشعار بالأطروحات Pnst :

تم إنشاء هذه البوابة الإلكترونية بهدف نشر ودعم والعناية بالإنتاج والبحث العلمي الوطني للأطروحات، وذلك تطبيقا للمرسوم رقم 153 الصادر في 14 مايو 2012م، من خلال وضع هذه الأبحاث في ملفات مركزية لتخزينها وتوضيح كيفية إثراءها والاستفادة منها وتحديد طرق التزويد والاستخدام. تفتح هذه البوابة المجال للاطلاع على مختلف الأطروحات ومحاربة السرقة العلمية للأبحاث والدراسات (موقع البوابة الوطنية للإشعار بالأطروحات 2014).

9-4- المديرية العامة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي Dgrsdt :

قامت الجزائر بوضع منصة سنة 2022 توفر مجموعة من البرامج تتمثل في البرامج الوطنية للبحث، البرامج الدولية للبحث، المشاريع الخاصة للمنشآت ومشاريع ذات الأثر الاجتماعي والاقتصادي، وتقدم هذه المنصة مجموعة من الإحصائيات من بينها براءات الاختراع. (الجريدة الرسمية الجزائرية، 2015، ص 7)

9-5- التعليم عن بعد :

- **المودل MOODLE :**

نظام التعليم الإلكتروني MOODLE هو برنامج تطبيقي مجاني متاح على شبكة الأنترنت يتيح بيئة تعليمية متكاملة تضم أدوات لتأليف المقررات ومتابعة الطلبة وتوجيههم وأيضا إضافة مصادر التعلم كصفحات الويب وملفات الوسائل المتعددة وبناء الاختبارات ذات الطابع الإلكتروني وتصحيحها . . . إلخ، المودل مزود بأدوات تفاعلية مثل المحادثة والمنتديات، وعرف المودل أنه برنامج SOFTWARE صمم للمساعدة في إدارة الأنشطة التعليمية ومتابعتها وأيضا توفير التعليم المستمر (ربيح وقبطان، دت، ص 7).

- **منصة dual :** منصة مخصصة لتعليم وتعلم اللغة الإنجليزية لفائدة الطلبة والأساتذة عن بعد .
(https://www.univ-alger3.dz/?p=20741)

- **منصة padoc :** مقسمة على 03 ندوات جهوية الشرق والوسط والغرب، موجهة لتعليم اللغة الإنجليزية حصرا لفائدة طلبة السنة أولى دكتوراه.
(https://www.univ-alger3.dz/?p=20741)

كما أشرف وزير التعليم العالي والبحث العلمي على إطلاق ثلاث منصات رقمية جديدة لتسهيل الاستفادة من الخدمات التي يوفرها القطاع.

(متوفر على الموقع: https://www.aps.dz/ar/algerie/152586)

وتتعلق التطبيقات الثلاثة الجديدة، في منصة "محفظة التذكرة الإلكترونية" ، ومنصة "حافلتي" في نسختها الجديدة، بالإضافة إلى منصة "البحث" ، لتضاف إلى المنصات السبعة والاربعين (47) التي تم إطلاقها خلال الموسم الجامعي الماضي.

فمنصة **"محفظة التذكرة الالكترونية"** تمكن الطالب الجامعي من رقمنة خدمة الإطعام التي يستفيد منها بالمطاعم المركزية عبر امتلاكه لحافظة الكترونية، مما ستسمح بتسهيل الاستفادة من هذه الخدمة من جهة وتمكين مديريات الخدمات الجامعية من ترشيد النفقات من جهة أخرى.

أما المنصة الرقمية الثانية "**منصة حافلتي**" ، التي هي عبارة عن نسخة جديدة لتطبيق **"حافلتي"** ، ستوفر للطالب كل المعلومات حول خطوط النقل الجامعي عبر 5855 حافلة عبر الوطن.

من جهتها ، ستمكن المنصة الثالثة "**منصة البحث**" المخصصة للبحث، من الربط بين الفاعلين في القطاع الاقتصادي والاجتماعي عبر توفير قاعدة بيانات للخبرات والمهارات باعتبارها واجهة لعرض مشاريع البحث والمقترحات. كما تتضمن المنصة، إشعارات، حسب اهتمامات المنشغلين، لتزويد المستخدمين بآخر المستجدات البحثية ذات الصلة بنشاطهم.

- **منصة "إسألني" ask me :** لفائدة التلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا ، لتمكينهم من طرح أسئلة حول الجامعة، ليقوم فريق مختص بالرد عن تساؤلاتهم، وبإمكان الطلبة الجامعيين أيضا التواصل وطرح أسئلتهم بنفس النمط.

- **منصة "المكتبة الرقمية" :** لفائدة الطلبة، تمكنهم من الاطلاع وحجز الكتب والعناوين عن بعد.

- **منصة"P@doc" :** لفائدة طلبة السنة الأولى دكتوراه، لتكوينهم الأساسي في المواد العرضية عن بعد "إنجليزية، فلسفة، تكنولوجيات الإعلام والاتصال" .

- **منصة "تسيير الإيواء"** : تمكن من تسيير حركية الطلبة داخل الإقامات الجامعية، ومتابعة هياكل الإيواء لقطاع الخدمات الجامعية.

- **منصة "تسيير الموارد البشرية للقطاع"** : تسمح بمتابعة ملفات المستخدمين الإداريين، ملفات المناصب المالية، متابعة التكوين الخاص بتحسين المستوى، وغيرها.

- **منصة "متابعة الاستثمارات"** : للاطلاع على مدى تقدم المشاريع بمختلف المؤسسات الجامعية.

وعموما فإن مجمل المنصات الرقمية لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي حسب المخطط التوجيهي للرقمنة (SDN) نلخصها في الجدول التالي : **(أنظر الملحق رقم 1)** .

(متوفر على:

المنصات الرقمية لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي حسب المخطط التوجيهي للرقمنة (BSN))

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

الدراسة الاستطلاعية:

7- عينة الدراسة الاستطلاعية.

8- أداة الدراسة.

9- نتائج الدراسة الاستطلاعية.

الدراسة الأساسية:

1- منهج الدراسة.

2- مجتمع الدراسة وعينته.

3- حدود الدراسة الأساسية.

4- أداة الدراسة الأساسية.

5- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

6- الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة.

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

1- الدراسة الاستطلاعية:

وهي الدراسة التي تسبق الدراسة الأساسية، والتي تهدف أساسا إلى التأكد من صحة الدراسة ككل، وإلى إعطاء الضوء الأخضر لانطلاق الدراسة الأساسية. وهي كما عرفها تمار(2023) بأنها استكشاف توجهات البحث والظروف التي ستجري فيها منذ البداية حتى تكون صحيحة وملائمة (ص 17). وعليه يمكن الإشارة إلى مجموعة من الأهداف التي ترمي إلى تحقيقها الدراسة الاستطلاعية كما يلي:

1- ممارسة والتدريب على تنفيذ خطوات البحث.

2- تكوين صورة أولية عن ميدان وظروف الدراسة من اختيار للعينة، واختيار للمنهج وضبط للموضوع ومتغيراته. . .الخ.

3- التقليل من حدة الصعوبات التي قد تعترض الباحث بعد التعرف عليها، ولم لا تفاديها وتجنبها.

4- التأكد من وضوح فقرات أداة الدراسة.

5- تجربة أداة الدراسة من أجل ضبط وحساب خصائصها السيكومترية (الصدق، والثبات)، وإتمام بنائها ثم تطبيقها في الدراسة الأساسية النهائية.

1-1- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 52 أستاذا من مختلف كليات جامعة الحاج لخضر باتنة– 1 –، تم اختيارهم بطريقة عرضية، خلال الموسم الجامعي 2024-2025. وقد تكونت العينة من حيث الجنس من: 16 ذكرا، و36 أنثى، ومن حيث الرتب: 15 أستاذا، و32 أستاذا محاضرا (أ/ب)، و4 أساتذة مساعدين (أ/ب)، وأستاذ واحد متعاقد. أما من ناحية الخبرة: 14 أستاذا أكثر من 15 سنة، و23 أستاذا من 7 إلى 15 سنة، و23 أستاذا أقل من 7 سنوات خبرة. بينما توزيع العينة حسب عدد مرات التكوين على استخدام المنصات الرقمية: 6 أساتذة لم يتكونوا ولا مرة، 17 أستاذ تكون مرة واحدة، 10 أساتذة تكونوا مرتين، 19 أستاذا تكونوا أكثر من مرتين على استخدام المنصات الرقمية.

1-2- أداة الدراسة:

تم إعداد أداة الدراسة والمتمثلة في الاستبيان، بناءا على الدراسات والبحوث العلمية السابقة في مجال استراتيجيات التدريس التفاعلي، وكذا المنصات الرقمية، واعتمادا على التراث النظري الذي بحث في متغيرات الدراسة، منها كتاب (استراتيجيات التدريس الحديثة) للباحثتين إيمان محمد سحتوت، وزينب عباس جعفر، وكتاب (استراتيجيات التدريس الفعال) للدكتور عفاف عثمان عثمان مصطفى، وأيضا دراسة الدكتور مها محمد أحمد محمد عبد القادر، والدكتور هشام أنور محمد خليفة بعنوان (تصور مقترح قائم على فلسفة التعليم عن بعد في توظيف المنصات التعليمية الرقمية لتحقيق أهداف العملية التعليمية) ، وكذلك اعتمادا على الخبرة الميدانية الشخصية. تم تكييف بعض العبارات التي تخدم ابعاد الدراسة وموضوعها العام بما يتماشى والاطار الزماني والمكاني وكذلك البشري المعنيين بالدراسة الحالية.

تم تصميم الاستبيان متكونا من جزأين، الجزء الأول يشتمل على بيانات تتعلق بالأفراد المبحوثين، وهي بيانات تتعلق بجنس المبحوث (ذكر، أنثى) ، وبيانات تتعلق بالخبرة المهنية (أقل من **7** سنوات، من **7** إلى **15** سنة، أكثر من **15** سنة) . وأخرى تتعلق بالرتبة (أستاذ، أستاذ محاضر –أ/ب، أستاذ مساعد –أ/ب، أستاذ متعاقد) ، وبيانات تتعلق بعدد مرات التكوين على استخدام المنصات الرقمية (ولا مرة، مرة واحدة، مرتين، أكثر من مرتين) . أما الجزء الثاني فيتعلق بفقرات الاستبيان التي جاءت في صورتها الأولية مكونة من **66** فقرة موزعة على أربعة أبعاد ومحاور تبعا لمجموعة من المهارات وهي: البعد الأول، يتعلق بمهارة التخطيط وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية. ثم البعد الثاني الذي يتعلق بمهارة التنفيذ وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية. وبعدها البعد الثالث المتعلق بمهارة التقويم وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية. وأخيرا البعد الرابع الذي يتعلق بمهارة إدارة الفصل الافتراضي وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية.

تم الاعتماد فيه على مقياس ليكرت الخماسي لإجابات الأساتذة على فقرات الاستبيان، وهو مقياس متدرج من خمسة مستويات هي: دائما ، غالبا ، أحيانا ، نادرا ، مطلقا . وقد تم إعطاء هذا السلم تقديرا كميا

بالدرجات، بداية من أعلى مستوى (دائما) ، إلى أدنى مستوى (مطلقا) ، وهي: دائما = **5**، غالبا = **4**، أحيانا = **3**، نادرا = **2**، مطلقا= **1**.

1-2-1- صدق أداة الدراسة:

– **صدق المحكمين:** قبل توزيع الاستبيان في صيغته الأولية المكونة من 66 فقرة، تم عرضه على مجموعة من المحكمين الدكاترة والخبراء المتخصصين، وذلك بغية التأكد من الصدق الظاهري للاستبيان، من حيث سلامة اللغة، ووضوح العبارات والمصطلحات، ومدى انتماء الفقرات إلى المحور والبعد الذي تم ادراجها فيه. والجدول التالي يبين نتائج التحكيم للفقرات والبنود حسب كل بعد من أبعاد الاستبيان:

جدول رقم01: تسلسل الفقرات الصالحة وغير الصالحة تبعا لرأي المحكمين ونسبها المئوية بحسب ابعاد الاستبيان

الأبعاد	العبارات	المحكمون المو افقون	النسبة	صلاحية العبارة
مهارة التخطيط وفقا لاستر اتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية	1، 6، 9، 13	12	%100	صالحة
	2، 3، 4، 5، 7، 8، 10	11	%92	صالحة
	12	9	%75	صالحة
	11، 14	8	%67	غير صالحة
مهارة التنفيذ وفقا لاستر اتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية	19، 28، 29، 31، 34، 35، 37، 39	12	%100	صالحة
	15، 16، 17، 18، 20، 21، 23، 24، 26، 27، 30، 32، 33، 38	11	%92	صالحة
	22، 25	10	%83	صالحة
	36	8	%67	غير صالحة
مهارة التقويم وفقا لاستر اتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية	41، 42، 44، 45، 48، 49، 50، 51، 55، 56	12	%100	صالحة
	40، 43، 46، 47، 54	11	%92	صالحة
	52	10	%83	صالحة
	53	8	%67	غير صالحة
مهارة إدارة الفصل وفقا لاستر اتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية	59، 60، 61، 63، 64	12	%100	صالحة
	65، 66	11	%92	صالحة
	58، 62	10	%83	صالحة
	57	9	%75	صالحة

المصدر: من إعداد الباحث

وبعد التحكيم وفي ضوء نتائجه، وعملا بتوجيهات الأساتذة المحكمين، بما ينعكس على صلاحية الاستبيان، تم تعديل البنود والفقرات، من خلال إعادة الصياغة لبعضها ، ودمج المتكرر منها ، وفصل المركب منها وحذف الغامض وغير الصالح منها ، ليصبح عدد الفقرات **62** فقرة موزعة كما يلي :

12 فقرة متعلقة بمهارة التخطيط وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية. وهو البعد الأول.

24 فقرة متعلقة بمهارة التنفيذ وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية. وهو البعد الثاني.

16 فقرة متعلقة بمهارة التقويم وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية. وهو البعد الثالث.

10 فقرات متعلقة بمهارة إدارة الفصل الافتراضي وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية. وهو البعد الرابع.

ليتم بعد ذلك توزيع الاستبيان على العينة الاستطلاعية من أجل حساب الخصائص السيكو مترية للأداة.

- صدق الاتساق الداخلي :

يقصد به من الزاوية الإحصائية ذلك الارتباط بين الفقرة بمجموع بعدها الذي تنتمي إليه **(اليسير، 2018، ص 104)** ، اذن فهو ذلك النوع من الصدق الذي يقيس مدى ارتباط كل بند وكل عبارة بمحورها الذي تنتمي إليه هذه العبارة. وقد تم حساب هذا الصدق من خلال تطبيق الاداة على أفراد العينة الاستطلاعية، ومن خلال ما تم التوصل إليه من نتائج من إجابات الافراد ، تم حساب معامل ارتباط عبارات المحاور بأبعادها التي تنتمي إليها ، كل عبارة على حدة، فكانت كما يلي :

جدول رقم 02: معامل ارتباط البنود مع المجموع الكلي للأبعاد

البعد الأول: مهارة التخطيط وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية		
رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0,47	0,00**
02	0,51	0,00**
03	0,52	0,00**
04	0,57	0,00**
05	0,52	0,00**
06	0,35	0,01*
07	0,51	0,00**
08	0,65	0,00**
09	0,33	0,02*
10	0,62	0,00**
11	0,67	0,00**
12	0,70	0,00**
البعد الثاني: مهارة التنفيذ وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية		
رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
13	0,53	0,00**
14	0,68	0,00**
15	0,67	0,00**
16	0,63	0,00**
17	0,72	0,00**
18	0,56	0,00**
19	0,57	0,00**
20	0,49	0,00**
21	0,57	0,00**
22	0,68	0,00**
23	0,77	0,00**
24	0,61	0,00**
25	0,61	0,00**
26	0,39	0,004**
27	0,59	0,00**
28	0,5	0,00**
29	0,43	0,00**
30	0,76	0,00**
31	0,59	0,00**
32	0,22	0,122
33	0,22	0,122
34	0,33	0,017*
35	0,61	0,00**
36	0,51	0,00**
البعد الثالث: مهارة التقويم وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية		
رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
37	0,47	0,00**

38	0,65	**0,00
39	0,63	**0,00
40	0,62	**0,00
41	0,63	**0,00
42	0,69	**0,00
43	0,42	**0,00
44	0,55	**0,00
45	0,395	**0,004
46	0,49	**0,00
47	0,36	**0,008
48	0,47	**0,00
49	0,55	**0,00
50	0,49	**0,00
51	0,48	**0,00
52	0,49	**0,00
البعد الرابع: مهارة إدارة الفصل وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية		
رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
53	0,54	**0,00
54	0,49	**0,00
55	0,68	**0,00
56	0,51	**0,00
57	0,44	**0,001
58	0,43	**0,002
59	0,58	**0,00
60	0,49	**0,00
61	0,67	**0,00
62	0,42	**0,002

المصدر: مخرجات SPSS

يبين الجدول رقم **02** صدق الاتساق الداخلي لبنود الاستبيان ومدى ارتباطها بأبعادها ، وهذا النوع من الصدق يهتم بالتحليل الداخلي للاستبيان نفسه، فيجمع معلومات عن محتوى الاستبيان والعمليات المستخدمة في الاستجابة لعباراته والارتباطات بين مفردات الاستبيان (بيطام، 2025، ص 80) . فقد قام الباحث بحساب معامل الارتباط لكل عبارة مع المحور الذي تنتمي اليه، فظهرت النتائج المتعلقة ببعد مهارة التخطيط معاملات ارتباط مقبولة وجيدة حيث تراوحت ما بين **0,33** و**0,70** ، وكلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **0,01** ، ما عدى العبارتان رقم **06** (**أختار المكان الأكثر تغطية للانترنت تفاديا للتقطعات أثناء الحصة عبر المنصة الرقمية.**) ورقم **09** (**أهتم بتدعيم المحتوى التعليمي عبر المنصة الرقمية بالمؤثرات السمعية البصرية.**) فعند مستوى الدلالة **0,05** ، وفي هذا يشير بيطام (**2025**) أنه يجب ألا يقل متوسط معاملات ارتباط البعد عن **0,30** (ص 80) .

أما عن بعد مهارة التنفيذ فقد احتوى على عبارتين:

العبارة رقم **32** مفادها : **أفعل الكاميرا أثناء المحاضرة عبر المنصة الرقمية.**

والعبارة رقم **33** التي مفادها : **أطلب من الطلبة تفعيل الكاميرا عبر المنصة الرقمية لإثبات التواجد الفعلي أثناء المحاضرة.**

معامل ارتباطهما **0,22** عند مستوى الدلالة **0,122** لكليهما ، وهما منخفضان جدا لذا فمن المستحسن حذفها ، بينما بقية البنود فقد تراوحت معاملات ارتباطها ما بين **0,33** و**0,77** عند مستوى الدلالة **0,01** ما عدا العبارة **34** (**أجذب انتباه الطلبة عن طريق خلق مركز اهتمام فعال عند بداية المحاضرة عبر المنصة الرقمية.**) فمستوى دلالتها **0,05** . وهي قيم مقبولة وجيدة.

بينما بعد مهارة التقويم فكانت معاملات ارتباطها تتراوح بين المقبول والجيد ، فقد بلغت ما بين **0,36** و**0,69** عند مستوى الدلالة **0,01** . ثم بعد إدارة الفصل فقد كانت معاملات ارتباطها محصورة بين **0,42** و**0,68** عند مستوى الدلالة **0,01** . وهي نتائج دالة إحصائيا ، تبين ارتباط البنود ارتباطا وثيقا بالدرجة الكلية للبعد .

وعليه ومن خلال ما تم عرضه من نتائج في الجدول السابق فإنه يمكن القول بأن الاستبيان يتمتع بصدق اتساق داخلي جيد .

- الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) :

بالإضافة إلى صدق الاتساق الداخلي ارتأينا حساب إلى جانبه الصدق التمييزي ، هذا الأخير يستخدم في الكشف عن القوة التمييزية لفقرات الاستبيان ، وعن مدى قدرة هذه الأداة في الكشف عن طرفي الخاصية المقاسة بقصد استبعاد الفقرات التي لا تميز بين المستجوبين (**بروال، 2014، ص. 184**) .

يقوم هذا النوع من الصدق على اتباع مجموعة من الخطوات هي (**خميس، 2010، ص 16**) :

1- ترتيب درجات الافراد في الدراسة الاستطلاعية تصاعديا .

2- تحديد مجموعة من ذوي الدرجات المرتفعة ويكون بنسبة ما بين **27%** الى **33%** ، ومجموعة من ذوي الدرجات المنخفضة بنفس النسبة . (مجموعتين متطرفتين) .

3- تطبيق اختبار **T-test** ، لعينتين مستقلتين **(n_1 ،n_2)** لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين الدنيا والعليا ، وذلك بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة، حسب ما تتطلبه علاقة حساب اختبار **T** .

وقد تم تطبيق ذلك على أداة الدراسة بالاستعانة بالبرنامج الاحصائي **SPSS** لحساب هذا النوع من الصدق فكانت النتائج كما يلي :

جدول رقم 03 - نتائج الصدق التمييزي -

المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		قيمة T المحسوبة	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
389,35	26,77	478,41	24,77	- 10,068	0,000

المصدر: مخرجات SPSS

يتبين لنا من خلال نتائج هذا الجدول أن قيمة **"T"** المحسوبة دالة إحصائيا ، أي يوجد فرق بين متوسط القيم الدنيا ومتوسط القيم العليا ، مما يعني أن الاستبيان قادر على أن يميز بين أفراد العينة، وبأنه يتميز بدرجة مقبولة من الصدق، مما يستدعي الوثوق فيه، وبالتالي إمكانية تمريره على المبحوثين واعتماده في الدراسة الأساسية .

1-2-2- ثبات أداة الدراسة :

يقصد بالثبات أنه أذا تم تطبيق الاستبيان على عينة معينة، ثم بعد مدة أعيد تطبيق نفس الاستبيان على نفس العينة فان النتائج ستكون هي نفسها أو متقاربة بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني. وعليه ومن أجل معرفة مدى ثبات هذا الاستبيان بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة الفاكرونباخ، لكل بعد من أبعاد الأداة، وللأداة بصفة عامة فكانت النتائج كما هي في الجدول التالي :

جدول رقم (04) - نتائج ثبات الفاكرونباخ الاولية -

البعد	عدد الفقرات	معامل ثبات الفاكرونباخ	ملاحظات
مهارة التخطيط وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية	12	0,748	يقترح حذف الفقرة رقم 6 والفقرة رقم 9 ليصبح المعامل 0,778 بعد الحذف
مهارة التنفيذ وفقا لاستراتيجيات التدريس	24	0,885	يقترح حذف الفقرات 32 و33 و34 ليصبح المعامل 0,911 بعد الحذف

التفاعلي عبر المنصات الرقمية			
مهارة التقويم وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية	16	0,822	يقترح حذف الفقرتين 45 و47 ليصبح المعامل 0,823 بعد الحذف
مهارة إدارة الفصل وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية	10	0,678	يقترح حذف الفقرة 57 ليصبح المعامل 0,686
الثبات الكلي للاستبيان	62	0,92	

المصدر: إعداد الباحث اعتمادا على مخرجات SPSS

نلاحظ من خلال الجدول أن معاملات ثبات الفاكرونباخ لأبعاد الاستبيان تتراوح ما بين **0.678** و**0.885** في حين بلغت درجة ثبات الاستبيان الكلية **0.92** ، ولكن وعملا باقتراح حذف الفقرات من اجل زيادة وارتفاع درجة ثبات الفاكرونباخ المبين في الجدول، أصبحت النتائج كما يلي :

جدول رقم (05) - نتائج ثبات الفاكرونباخ الثانية -

البعد	عدد الفقرات	معامل ثبات الفاكرونباخ	ملاحظات
مهارة التخطيط وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية	10	0,778	يقترح حذف الفقرة رقم 5 ليصبح المعامل0.791 بعد الحذف
مهارة التنفيذ وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية	21	0,911	يقترح حذف الفقرة رقم 26 ليصبح المعامل 0,914 بعد الحذف
مهارة التقويم وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية	14	0,823	يقترح حذف الفقرة رقم 43 ليصبح المعامل 0,825
مهارة إدارة الفصل وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية	9	0,686	يقترح حذف الفقرة رقم 53 والفقرة 54 ليصبح معامل الثبات 0,752

المصدر: إعداد الباحث اعتمادا على مخرجات SPSS

ثم وعملا بالاقتراح في الأبعاد الأربع تم حذف الفقرات المقترحة أصبحت النتائج كما يلي :

جدول رقم (06) - نتائج ثبات الفاكرونباخ النهائية -

البعد	عدد الفقرات	معامل ثبات الفاكرونباخ
مهارة التخطيط وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية	9	0,791
مهارة التنفيذ وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية	20	0,914
مهارة التقويم وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية	13	0,825
مهارة إدارة الفصل وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية	7	0,752
الثبات الكلي للاستبيان	49	0,935

المصدر: إعداد الباحث اعتمادا على مخرجات SPSS

وبذلك وبعد استبعاد ثلاث فقرات من البعد الأول، وأربع فقرات من البعد الثاني وثلاث فقرات من البعد الثالث، ثم ثلاث فقرات من البعد الرابع والأخير، أصبح ثبات الابعاد يتراوح ما بين (**0,752 و0,914**) ، والثبات الكلي للاستبيان ارتفع الى **(0,935)** وهو معدل ثبات عال ومناسب لإجراء الدراسة وقبول نتائجها .

وبذلك أصبح الاستبيان متكونا في شكله النهائي من **49** فقرة موزعة كما يلي :

9 فقرات خاصة بالبعد الأول المتعلق بمهارة التخطيط وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية.

20 فقرات خاصة بالبعد الثاني المتعلق بمهارة التنفيذ وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية.

13 فقرة خاصة بالبعد الثالث المتعلق بمهارة التقويم وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية.

7 فقرات خاصة بالبعد الرابع المتعلق بمهارة إدارة الفصل وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية.

1-3- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

اسفرت نتائج الدراسة الاستطلاعية على تحقيقها لأغلب الأهداف المرجوة منها وهي:

1- التعرف على الصعوبات التي قد تعترض الدراسة كعدم وضوح العبارات وعد فهمها ، وكذا عزوف المبحوثين عن الإجابة أو تخوفهم وبالتالي اللامبالاة والاجابة اللاموضوعية على بنود الاستبيان.

2- اعداد وبناء الاستبيان في شكله النهائي –كما أشرنا اليه سابقا– طبعا بعد أخذ ملاحظات المحكمين بعين الاعتبار.

3- التعرف على جاهزية الأداة للتطبيق وقبول نتائجها .

2- الدراسة الاساسية:

2-1- منهج الدراسة:

إن تحديد منهج الدراسة من أهم خطوات البحث العلمي، لأنه من خلاله يتم توجيه دفة البحث نحو الأهداف المسطرة، واختيار الفروض، ومن ثم تحديد وانتقاء الوسائل والأدوات المساعدة على ذلك، وكذا تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل النتائج المتحصل عليها .

فقد عرف كل من بوحوش والذنيبات (**2007**) ، المنهج العلمي على أنه: " فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة، إما من أجل الكشف عن الحقيقة حين نكون بها جاهلين، وإما من أجل البرهنة عليها للآخرين حين نكون بها عارفين. " **(ص. 99)** .

وأكيد أن لكل دراسة منهجها الخاص بها ، الذي يتلاءم ويتماشى وطبيعتها ، وقد تم اختيار المنهج الوصفي، لكونه الأنسب لهذه الدراسة. ويعرف هذا النوع من المناهج على أنه: "ذلك النوع من المناهج الذي يدرس الأوضاع الراهنة من حيث خصائصها وأشكالها وعلاقاتها والعوامل المؤثرة في ذلك، فهو يهدف أساسا إلى فهم الحاضر ووصفه وتوضيحه وفهمه من أجل إجراء المقارنات وتحديد العلاقات بين العوامل وتطوير الاستنتاجات ومن ثم التنبؤ بالمستقبل. " **(عليان، 2001، ص. 47)** .

هذا كله من أجل وصف الظاهرة وصفا دقيقا شاملا من كافة الجوانب، ولفت النظر إلى أبعادها وأهدافها، وصولا إلى تعميمات للموقف المدروس (بروال، 2014، ص. 12).

ولما كان الهدف من دراستنا هذه هو الوقوف على الكشف والتعرف على درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية في التعليم الجامعي لدى أساتذة الجامعة، تطلب الامر استخدام آليات المنهج الوصفي، لكونه يتناسب مع طبيعة الموضوع الاستكشافي، حيث يتطلب منا جمع البيانات اللازمة في ميدان الدراسة وتحليلها ووصفها ثم تفسيرها وصولا الى استنتاجات وتعميمات مقبولة، تساهم في فهم الواقع.

2-2- مجتمع الدراسة الأساسية وعينته:

يقصد بمجتمع الدراسة كما عرفه عليان (2001): "مجموع عناصر ومفردات المشكلة أو الظاهرة قيد الدراسة." (ص. 159). والمجتمع المقصود في هذه الدراسة هو أساتذة قطاع التعليم العالي أي الأساتذة الجامعيين، موزعين على مجموعة من كليات جامعة الحاج لخضر باتنة -1-. وهي أربع كليات من أصل ثماني كليات، تم اختيارها بطريقة عشوائية (القرعة) وهي: كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، كلية علوم المادة، معهد البيطرة والعلوم الفلاحية.

إن كمال البحث ودقة نتائجه يكمن في تغطية جميع عناصر المجتمع المدروس، بيد أنه وبمجرد تجاوز الحجم الكلي له بعض المئات من الافراد تصبح التغطية صعبة، بسبب ما يتطلبه البحث من وقت وجهد ومال، لذا يمكن الاقتصار على جزء صغير مأخوذ من المجتمع المدروس الأصلي، وهذا ما تم فعله، وخاصة وأننا نقوم بالبحث حول الأساتذة الجامعيين بقطاع التعليم العالي، لأنه سيكون عملا شاقا ومجهدا إن أردنا التواصل معهم جميعا (أنجرس، 2008، ص 301).

إذن فعينة الدراسة هي مجموعة من الوحدات والعناصر التي تم استخراجها من مجتمع البحث ليتم اجراء الاختبار عليها، لذلك بعد اختيار كليات جامعة الحاج لخضر باتنة-1-، وهي كما أشرنا أربع كليات تم اختيارها بطريقة عشوائية (القرعة)، تم توزيع الاستبيان على هذه الكليات، وتم استرجاع **188** استمارة، مقبولة كلها، أي بنسبة 24% تقريبا من أجمالي عدد الأساتذة البالغ عددهم حوالي **781** أستاذا واستاذة ممن مارسوا التدريس

عن بعد عبر المنصات الرقمية. وهي عينة تم اختيارها بطريقة عشوائية. تحمل مجموعة من الخصائص والصفات، كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول رقم (07) –خصائص عينة الدراسة –

المتغيرات	التصنيف	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	63	%33,51
	أنثى	125	%66,49
سنوات الخبرة	أقل من 7 سنوات	71	37,77%
	من 7 إلى 15 سنوات	61	32,45%
	أكثر من 15 سنوات	56	29,79%
الرتبة	أستاذ متعاقد	23	12,23%
	أستاذ مساعد أ/ب	18	9,57%
	أستاذ محاضر أ/ب	105	55,85%
	أستاذ	42	22,34%
الكلية	العلوم الاجتماعية والإنسانية	76	40,43%
	البيطرة والعلوم الفلاحية	36	19,15%
	العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	41	21,81%
	علوم المادة	35	18,62%
عدد مرات التدريب على استخدام المنصات الرقمية	ولا مرة	29	15,43%
	مرة واحدة	63	33,51%
	مرتين	31	16,49%
	أكثر من مرتين	65	34,57%

المصدر: من إعداد الباحث

نلاحظ من خلال الجدول رقم (06) الذي يصف ويوضح خصائص عينة الدراسة، فمن حيث الجنس كان عدد الذكور 63 أستاذا، أقل من عدد الإناث 125 أستاذة أي تقريبا عدد الاناث هو ضعف عدد الذكور. أما بالنسبة لسنوات الخبرة فالنسبة الأكبر كانت لفئة الأقل من 7 سنوات بنسبة 37,77% بتعداد 71 أستاذا وأستاذة، تليها فئة ما بين 7 و15 سنة خبرة بنسبة 32,45% أي ما يعادل 61 أستاذا وأستاذة، ثم فئة ذوي الخبرة التي تفوق 15 سنة بتعداد قدره 56 أستاذا وأستاذة، أي بنسبة تقدر بـ 29,79%.

وكذلك أشار الجدول إلى متغير الرتبة، بداية برتبة أستاذ متعاقد تحصلت على نسبة 12,23% من العدد الكلي للعينة، أي ما يقابل 23 فردا، ثم رتبة الأستاذ المساعد أ/ب فبلغت نسبة 09,57% وهي أقل نسبة بتعداد قدره 18 أستاذا، في حين بلغ عدد الأساتذة المحاضرين أ/ب 105 أستاذا وأستاذة، بنسبة تجاوزت النصف قدرها 55,85% من اجمالي أفراد العينة، وأخيرا رتبة الأستاذية التي بلغت نسبتها 22,34% بتعداد 42 أستاذا وأستاذة.

أما بخصوص الكليات التي ينتمي إليها الأساتذة، فقد كانت النسبة الكبيرة لكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية حيث بلغت نسبة 40,43% من اجمالي افراد العينة بتكرار قدره 76، وبعدها كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير 41 فردا أي ما نسبته 21,81% من اجمالي افراد العينة، ثم معهد البيطرة والعلوم الفلاحية 36 فردا بنسبة 19,15%، ثم كلية علوم المادة بنسبة 18,62% أي بتكرار قدره 35 أستاذا وأستاذا.

ثم أشار الجدول إلى عدد مرات التدريب على استعمال المنصات الرقمية، فقد بلغت نسبة من لم يتلق تدريبا 15,43% من اجمالي العينة، أي ما يقابل 29 فردا، وبلغت نسبة من تلقى تدريبا لمرة واحدة، ومن تلقى تدريبا لأكثر من مرتين: 33,51% و34,57% أي ما يقابل 63 و65 أستاذا وأستاذة على التوالي، وهي النسب الأكبر في هذا المتغير، في حين بلغت نسبة من تلقى تدريبا لمرتين 16,49% بتكرار 31 أستاذا وأستاذة.

2-3- حدود الدراسة الأساسية:

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال السداسي الثاني من السنة الجامعية 2024/ 2025، وتم الانطلاق فيها مباشرة بعد الدراسة الاستطلاعية وبعد التعديلات والتغييرات في أداة الدراسة، أي في منتصف شهر جوان 2025، إلى نهاية شهر أوت من نفس السنة.

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة على أربع كليات تابعة لجامعة الحاج لخضر باتنة – 1 – وهي: كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، معهد البيطرة والعلوم الفلاحية، كلية علوم المادة.

الحدود البشرية: تكون مجتمع الدراسة من جميع أساتذة الكليات المذكورة أعلاه، والذي أخذت منه عينة الدراسة بطريقة عشوائية، خلال السداسي الثاني من السنة الجامعية 2025/2024م.

الحدود الموضوعية: ارتكزت هذه الدراسة واقتصرت على معرفة درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى الأساتذة الجامعيين.

2-4- أداة الدراسة الأساسية:

اعتمد في جمع بيانات الدراسة على الاستبيان الذي تم تصميمه اعتمادا على الدراسات السابقة والمشابهة وعلى التراث النظري وكذا الخبرة الميدانية للباحث، ثم تم عرضه للتحكيم على مجموعة من الدكاترة والبالغ عددهم 12 اثنا عشرة محكما، ثم بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية وحساب خصائصه السيكومترية، وبعد تعديل ما وجب تعديله وحذف ما وجب حذفه، اصبح الاستبيان في شكله النهائي المكون من قسمين أساسيين، الأول متعلق بالمعلومات الخاصة بالمبحوث، والثاني تضمن مجموع الفقرات والعبارات البالغ عددها 49 فقرة موزعة على أربعة محاور كما سبقت الإشارة اليها في الدراسة الاستطلاعية.

2-5- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

بعد تحديد مجتمع الدراسة وعينته، وبعد التأكد من صلاحية أداة الدراسة وحساب خصائصها السيكومترية، تمت الدراسة الأساسية خلال شهري جوان وجويلية 2025، باتباع مجموعة من الخطوات الإجراءات يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

1- تم تحديد الكليات المعنية بالدراسة من جامعة الحاج لخضر باتنة – 1 – .

2- تم الاتصال بالكليات محل الدراسة وجمع البريد الالكتروني لكل الأساتذة.

3- تم توزيع وإرسال الاستبيان الالكتروني للأساتذة عن طريق إيميلاتهم، عبر الرابط

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfGEKw-4N82dZG3l4wVqsNxKXb16ylJ-SVF-0IQ291OFMS-eQ/viewform?usp=header

4- تم تلقي واسترجاع الإجابات البالغ عددها **188** إجابة.

5- جمع وتنظيم وتفريغ البيانات والاجابات واحصائها وتحليلها وتفسيرها.

6- استخلاص النتائج ثم صياغة التوصيات والمقترحات العملية في ضوء نتائج الدراسة الحالية.

2-6- الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة:

بعد جمع البيانات، تم الاعتماد على مجموعة من الأساليب الإحصائية بهدف التحليل وتفسير النتائج والاجابة والتأكد من فرضيات الدراسة، حيث تم استخدام كل من الوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتب لكل فقرة عن طريق برنامج SPSS، وذلك من أجل الإجابة على الأسئلة (1، 2، 3، 4).

والوسط الحسابي يعبر عن درجة موافقة عينة الدراسة على مضمون الفقرة أو البعد . . . ، وبالنسبة للفقرة فان المستوى المعياري لدرجة الموافقة عليها يساوي 5 بناءا على البدائل الخمسة السالف ذكرها، وعلى هذا الأساس صنفت درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية حسب الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى، بتطبيق العلاقة: طول الفئة = المدى/ عدد البدائل = (5-1)/ 5 = 0.80

وتستخدم هذه العلاقة لتحويل تدريج ليكرت من تدريج منفصل الى تدريج متصل ليساعد في تحديد درجة التحكم بدقة. فيكون بذلك التدريج المتصل كما في الجدول التالي:

جدول رقم (08) – توزيع الفئات حسب تدريج ليكرت الخماسي

الوصف	الفئة -مدى المتوسطات-
درجة تحكم قليلة جدا	[1.00 -1.80[
درجة تحكم قليلة	[1.80 -2.60[
درجة تحكم متوسطة	[2.60 -3.40[
درجة تحكم كبيرة	[3.40 -4.20[
درجة تحكم كبيرة جدا	[4.20 -5.00]

المصدر: إعداد الباحث

ومن أجل الإجابة على السؤال (5) تم استخدام اختبار T-test، لحساب دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة وفقا لمتغير الجنس اعتمادا على البيانات المتعلقة بنتائج الفرضية الفرقية الأولى. ثم اعتماد تحليل التباين أحادي الاتجاه لحساب دلالة الفرق بين متوسطات الافراد وفقا لكل من متغير الرتبة في السؤال (6)، ومتغير الخبرة في السؤال (7)، ومتغير التخصص أو الكلية في السؤال (8)، ومتغير عدد مرات التدريب على استخدام

المنصات الرقمية في السؤال (9)اعتمادا على البيانات المتعلقة بنتائج الفرضيات الفرقية الثانية والثالثة والرابعة والخامسة.

الفصل الخامس

عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

10- عرض وتحليل نتائج الدراسة.

11- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة.

12- الاستنتاج العام.

13- التوصيات.

الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد:

في هذا الفصل الأخير من الدراسة سنتعرض بالتحليل والمناقشة لنتائج المعالجة الإحصائية للبيانات المتوصل إليها في الدراسة الأساسية، من خلال عرض النتائج في جداول معدة خصيصا لهذا الغرض تماشيا مع تساؤلات الدراسة وفرضياتها ، ثم تفسير النتائج بعد عرض كل جدول في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وما تيسر للباحث من معلومات.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1-1- عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالتساؤل العام:

كان التساؤل العام للدراسة ينص على: (ما درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى أساتذة التعليم العالي؟) . ومن أجل الإجابة على هذا التساؤل يستلزم ذلك الإجابة على التساؤلات الفرعية المنبثقة منه، والمتعلقة بأبعاد ومحاور الدراسة (المهارات) .

1-1-1- عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالإجابة على التساؤل الأول:

ينص السؤال الفرعي الأول على ما يلي: (ما درجة التحكم في مهارة التخطيط وفق استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى أساتذة التعليم العالي؟) وهو سؤال يتعلق بالبعد الأول، ويمكن معرفة الإجابة من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (09) – التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي ودرجة التحكم لفقرات البعد الأول المتعلق بمهارة التخطيط وفق استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية.

الفقرة	دائما		غالبا		أحيانا		نادرا		مطلقا		∑ ت	∑ %	المتوسط الحسابي	درجة التحكم
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
1	86	%45,7	61	%32,4	36	%19,1	4	%2,1	1	%0,5	188	%100	4,21	كبيرة جدا
2	53	%28,2	77	%41	40	%21,3	14	%7,4	4	%2,1	188	%100	3,86	كبيرة
3	101	%53,7	71	%37,8	11	%5,9	4	%2,1	1	%0,5	188	%100	4,42	كبيرة جدا
4	87	%46,3	68	%36,2	28	%14,9	2	%1,1	3	%1,6	188	%100	4,24	كبيرة جدا
5	115	%61,2	54	%28,7	14	%7,4	4	%2,1	1	%0,5	188	%100	4,48	كبيرة جدا
6	101	%53,7	71	%37,8	12	%6,4	2	%1,1	2	%1,1	188	%100	4,42	كبيرة جدا
7	83	%44,1	67	%35,6	29	%15,4	8	%4,3	1	%0,5	188	%100	4,19	كبيرة

8	69	%36,7	75	%39,9	36	%19,1	4	%2,1	4	%2,1	188	%100	4,07	كبيرة
9	52	%27,7	92	%48,9	37	%19,7	6	%3,2	1	%0,5	188	%100	4,00	كبيرة
المتوسط العام للبعد الأول													4,21	كبيرة جدا

المصدر: إعداد الباحث

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن المتوسط العام للبعد المتعلق بمهارة التخطيط وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصة الرقمية، يساوي (4,21) ، مما يعني أن درجة التحكم في هذا البعد وهذه المهارة جاءت بدرجة كبيرة جدا .

كما يتضح من الجدول أن الفقرة (01) ، التي تشير إلى "تحديد الأهداف من المحاضرة عبر المنصة الرقمية بدقة" ، جاءت في المرتبة الأولى وهو ما نسبته (45,7%) اجابتهم كانت باختيار البديل (دائما) ، لتحتل المرتبة الثانية الإجابات التي اختارت البديل (غالبا) بنسبة (32,4%) ، ثم تليها الإجابات التي اختارت البديل (أحيانا) بنسبة (19,1%) ، ثم الإجابات ذات البديل (نادرا) بنسبة (2,1%) ، وأخيرا إجابة واحدة اختارت البديل (مطلقا) بنسبة (0,5%). في حين بلغ متوسط هذه الفقرة (4,21) ، وهو ينتمي الى الفئة [3.40 -4.20] ، مما يعني ان درجة التحكم لهذه الفقرة كبيرة جدا .

أما الفقرة الثانية التي تشير إلى "مراعاة الفروق الفردية حين تحضير المحتوى التعليمي عبر المنصة الرقمية" ، فبلغ متوسطها الحسابي (3,86) ، بدرجة تحكم كبيرة، ثم وبنفس مستوى التحكم نجد الفقرات (03، 04، 05، 06) بمتوسط حسابي على التوالي (4.42، 4.24، 4.48، 4.42) ، ثم تليها الفقرات السابعة التي تشير الى "استخدام برامج خاصة مثل الوورد ، الباور بوينت، الاكسال . . . حسب الحاجة عبر المنصة الرقمية" ، والثامنة التي تشير إلى "اختيار أدوات تقويم تتناسب مع التدريس عبر المنصة الرقمية" والفقرة التاسعة التي مفادها : " أنوع في اختيار الاستراتيجيات المناسبة عبر المنصة الرقمية لتحقيق الهدف المشترك للجميع" ، بدرجة تحكم كبيرة، وبمتوسط حسابي قدره (4.19، 4.07، 4.00) على التوالي لانتمائها إلى الفئة [3.40 -4.20] .

1-1-2- عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالإجابة على التساؤل الثاني:

ينص السؤال الثاني على ما يلي: (ما درجة التحكم في مهارة التنفيذ وفق استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى أساتذة التعليم العالي؟) وهو سؤال يتعلق بالبعد الثاني، ويمكن معرفة الإجابة من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (10) – التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي ودرجة التحكم لفقرات البعد الثاني المتعلق بمهارة التنفيذ وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية.

الفقرة	دائما		غالبا		أحيانا		نادرا		مطلقا		∑ ت	∑ %	المتوسط الحسابي	درجة التحكم
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
10	57	%30,3	104	%55,3	24	%12,8	2	%1,1	1	%0,5	188	%100	4.14	كبيرة
11	53	%28,2	87	%46,3	42	%22,3	4	%2,1	2	%1,1	188	%100	3.98	كبيرة
21	57	%30.6	83	%44.6	36	%19.4	6	%3,2	4	%2,2	188	%100	3.98	كبيرة
31	64	%34	80	%42,6	39	%20,7	4	%2,1	1	%0,5	188	%100	4.07	كبيرة
14	48	%25.5	83	%44.1	49	%26.1	5	%2.7	3	%1.6	188	%100	3.89	كبيرة
15	81	%43.1	87	%46.3	18	%9.6	1	%0.5	1	%0.5	188	%100	4.31	كبيرة جدا
16	74	%39.4	87	%46.3	23	%12.2	3	%1.6	1	%0.5	188	%100	4.22	كبيرة جدا
17	39	%20.7	80	%42.6	48	%25.5	16	%8.5	5	%2.7	188	%100	3.70	كبيرة
18	31	%16.5	70	%37.2	64	%34	18	%9.6	5	%2.7	188	%100	3.55	كبيرة
19	56	%29.8	68	%36.2	41	%21.8	19	%10.1	4	%2.1	188	%100	3.81	كبيرة
20	64	%34	67	%35.6	42	%22.3	12	%6.4	3	%1.6	188	%100	3.94	كبيرة
21	83	%44.1	86	%45.7	15	%8	3	%1.6	1	%0.5	188	%100	4.31	كبيرة جدا
22	80	%42.6	88	%46.8	17	%9	1	%0.5	2	%1.1	188	%100	4.29	كبيرة جدا
23	58	%30.9	83	%44.1	40	%21.3	6	%3.2	1	%0.5	188	%100	4.02	كبيرة
24	79	%42	75	%39.9	23	%12.2	8	%4.3	3	%1.6	188	%100	4.16	كبيرة
25	96	%51.1	64	%34	22	%11.7	3	%1.6	3	%1.6	188	%100	4.31	كبيرة جدا
26	49	%26.1	67	%35.6	55	%29.3	14	%7.4	3	%1.6	188	%100	3.77	كبيرة
27	80	%42.6	78	%41.5	20	%10.6	7	%3.7	3	%1.6	188	%100	4.20	كبيرة جدا
28	48	%25.5	93	%49.5	42	%22.3	3	%1.6	2	%1.1	188	%100	3.97	كبيرة
29	31	%16.5	64	%34	66	%35.1	17	%9	10	%5.3	188	%100	3.47	كبيرة
المتوسط العام للبعد الثاني													4.01	كبيرة

المصدر: إعداد الباحث

جاء المتوسط العام للبعد الخاص بمهارة التنفيذ وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية، بقيمة (4,01) ، مما يعني ان درجة التحكم في هذا البعد جاءت كبيرة.

واذا تأملنا هذه البنود نجد أن أغلبها جاءت بدرجة كبيرة، ما عدا البنود (15، 16، 21، 22، 25، 27) جاءت درجة التحكم فيها كبيرة جدا، حيث بلغت متوسطاتها الحسابية ما بين (4,20 و4,31) ، حيث أن أصغر متوسط حسابي (3,47) في هذا البعد كان من نصيب الفقرة رقم (29) ، المشيرة إلى "وضع الطلبة عبر المنصة الرقمية في موقف يمثل مشكلة لها علاقة بالمحتوى التعليمي" ، بينما أكبر متوسط حسابي (4,31) في هذا المحور فقد كان من نصيب الفقرات (15 و21 و25) والتي كان مفادها على التوالي:

"أتقن المادة العلمية والبنية المعرفية لمحتوى المادة التعليمية عبر المنصة الرقمية" .

"أعمل على تنفيذ المحتوى التعليمي عبر المنصة الرقمية بشكل فعال" .

"أشجع الطلبة على ابداء الرأي وحرية التعبير في الدرس الافتراضي المتزامن" .

1-1-3- عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالإجابة على التساؤل الثالث:

ينص السؤال الثالث على ما يلي: (ما درجة التحكم في مهارة التقويم وفق استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى أساتذة التعليم العالي؟) وهو سؤال يتعلق بالبعد الثالث، ويمكن معرفة الإجابة من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (11) – التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي ودرجة التحكم لفقرات البعد الثالث المتعلق بمهارة التقويم وفق استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية

الفقرة	دائما		غالبا		أحيانا		نادرا		مطلقا		∑ ت	∑ %	الوسط الحسابي	درجة التحكم
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
30	93	%49.5	63	%33.5	27	%14.4	2	%1.1	3	%1.6	188	%100	4.28	كبيرة جدا
31	41	%21.8	52	%27.7	62	%33	25	%13.3	8	%4.3	188	%100	3.49	كبيرة
32	53	%28.2	57	%30.3	53	%28.2	13	%6.9	12	%6.4	188	%100	3.67	كبيرة
33	34	%18.1	39	%20.7	73	%38.8	19	%10.1	23	%12.2	188	%100	3.22	متوسطة
34	40	%21.3	52	%27.7	63	%33.5	18	%9.6	15	%8	188	%100	3.25	متوسطة
35	37	%19.7	67	%35.6	62	%33	17	%9	5	%2.7	188	%100	3.61	كبيرة
36	70	%37.2	79	%42	28	%14.9	7	%3.7	4	%2.1	188	%100	4.09	كبيرة
37	23	%12.2	45	%23.9	77	%41	31	%16.5	12	%6.4	188	%100	3.19	متوسطة

38	81	%43.1	76	%40.4	24	%12.8	2	%1.1	5	%2.7	188	%100	4.20	كبيرة جدا
39	41	%21.8	64	%34	63	%33.5	15	%8	5	%2.7	188	%100	3.64	كبيرة
40	58	%30.9	68	%36.2	33	%17.6	19	%10.1	10	%5.3	188	%100	3.77	كبيرة
41	75	%39.9	65	%34.6	37	%19.7	6	%3.2	5	%2.7	188	%100	4.06	كبيرة
42	81	%43.1	79	%42	24	%12.8	1	%0.5	3	%1.6	188	%100	4.24	كبيرة جدا
المتوسط العام للبعد الثالث													3.76	كبيرة

المصدر: إعداد الباحث

من خلال هذا الجدول رقم (11) ، المتعلق بالبعد الثالث وهو "مهارة التقويم وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية" ، نلاحظ أن معظم المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البعد ذات درجة كبيرة، وهذا ما جعل درجة التحكم لهذه المهارة كبيرة بمتوسط حسابي عام قيمته (3,76) .

فنلاحظ أن الفقرات (31، 35، 39، 32، 40، 41، 36) مرتبة بهذا الترتيب ترتيبا تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية وهي على التوالي: (3,49- 3,61- 3,64- 3,67- 3,77- 4,06- 4,09) وهي كلها تنتمي إلى المجال [3.40- 4.20] . بدرجة تحكم كبيرة، بينما الفقرة رقم (37) التي تشير إلى "تعمد طرح أسئلة صعبة عبر المنصة الرقمية لإعمال التفكير الإبداعي لدى الطالب" بمتوسط حسابي قدره (3,19) ، والفقرة رقم (33) فكان متوسطها الحسابي (3,22) والتي تشير إلى "وضع اسئلة في شكل اكمال الفراغ بما يناسبه عبر المنصة الرقمية" . والفقرة رقم (34) التي تشير إلى " المزاوجة بين الاسئلة في الاختبار الواحد بين المغلقة والمفتوحة عبر المنصة الرقمية" بمتوسط حسابي قدره (3,25) ، فهي تنتمي إلى المجال [2,60- 3,40] ، والتي تشير إلى درجة تحكم متوسطة. في حين باقي فقرات هذا البعد وهي مرتبة تصاعديا بدرجة تحكم كبيرة جدا وهي (38، 42، 30) ، وكانت متوسطاتها الحسابية على التوالي كما يلي: (4,20- 4,24- 4,28) .

1-1-4- عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالإجابة على التساؤل الرابع:

ينص السؤال الرابع على ما يلي: (ما درجة التحكم في مهارة إدارة الفصل وفق استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصة الرقمية لدى أساتذة التعليم العالي؟) وهو سؤال يتعلق بالبعد الرابع، ويمكن معرفة الإجابة من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (12) – التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي ودرجة التحكم لفقرات البعد الثاني المتعلق بمهارة ادارة الفصل وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية

الفقرة	دائما		غالبا		أحيانا		نادرا		مطلقا		∑ ت	∑ %	المتوسط الحسابي	درجة التحكم
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
43	49	%26.1	65	%34.6	53	%28.2	10	%5.3	11	%5.9	188	%100	3,70	كبيرة
44	123	%65.4	49	%26.1	12	%6.4	2	%1.1	2	%1.1	188	%100	4,54	كبيرة جدا
45	148	%78.7	28	%14.9	6	%3.2	2	%1.1	4	%2.1	188	%100	4,67	كبيرة جدا
46	124	%66	42	%22.9	13	%6.9	1	%0.5	7	%3.7	188	%100	4,47	كبيرة جدا
47	114	%60.6	58	%30.9	14	%7.4	0	%0	2	%1.1	188	%100	4,50	كبيرة جدا
48	98	%52.1	71	%37.8	17	%9	0	%0	2	%1.1	188	%100	4,40	كبيرة جدا
49	108	%57.4	53	%28.2	19	%10.1	5	%2.7	3	%1.6	188	%100	4,37	كبيرة جدا
المتوسط العام للبعد الرابع													4,38	كبيرة جدا

المصدر: إعداد الباحث

الملاحظ من خلال نتائج هذا الجدول أن جل فقراته ذات درجة تحكم كبيرة جدا ماعدا الفقرة (43) التي تشير إلى "استعمال أسلوب التعزيز بشقيه (الموجب والسالب) ، لضبط سلوكيات الطلبة اثناء الحصة عبر المنصة الرقمية" ، بمتوسط حسابي (3,70) ، تنتمي الى المجال [3.40- 4.20[، وهو مجال درجة تحكم كبيرة، أما متوسطات الفقرات الأخرى فتتراوح بين (4,37 و 4,67) ، الأمر الذي جعل درجة التحكم لهذا البعد كبيرة جدا ، والمتوسط الحسابي العام له هو (4,38) .

1-1-5- عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالأبعاد الأربعة من حيث معرفة المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليا :

يمكن معرفة هذه النتائج التي ستقودنا إلى الإجابة على السؤال الرئيسي الذي مفاده: (ما درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى أساتذة التعليم العالي؟) ، من خلال الجدول التالي :

جدول رقم (13) - المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليا لإجابات عينة الدراسة حول درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية

المحاور	المتوسطات الحسابية	درجة التحكم	الترتيب
التحكم في مهارة إدارة الفصل الافتراضي	4,38	كبيرة جدا	1
التحكم في مهارة التخطيط	4,21	كبيرة جدا	2
التحكم في مهارة التنفيذ	4,01	كبيرة	3
التحكم في مهارة التقويم	3,76	كبيرة	4
الدرجة الكلية	4,09	كبيرة	

المصدر: إعداد الباحث

بناءا على دراسة نتائج الجدول رقم (13) يتضح أن الدرجة الكلية لجميع المحاور المتمثلة في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية، بلغ متوسطها الحسابي (4,09) ، وهذا يعني أن درجة التحكم لديهم كبيرة بصفة عامة، حيث أن المتوسط الحسابي الإجمالي يقع في المجال [3.40-4.20] .

وإذا تأملنا هذه الدرجات نجد أنها مرتبة تنازليا ، حيث تحصل البعد الذي ينص على التحكم في مهارة إدارة الفصل الافتراضي وفق استراتيجيات التدريس الفاعلي عبر المنصة الرقمية على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4,38) ، وهي درجة كبيرة جدا من التحكم، أما المرتبة الثانية فتحصل عليها البعد الذي يتعلق التحكم في مهارة التخطيط وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصة الرقمية، بمتوسط حسابي قدره (4,21) ، وبدرجة كبيرة جدا من التحكم أيضا ، ثم في المرتبة الثالثة يأتي البعد المتعلق بالتحكم في مهارة التنفيذ وفق استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصة الرقمية بمتوسط حسابي قدره (4,01) وبدرجة تحكم كبيرة، وأخيرا تحصل البعد المتعلق بمهارة التقويم وفق استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصة الرقمية على درجة كبيرة من التحكم، وبمتوسط حسابي قدره (3,76) ، وهو أصغر المتوسطات بين الأبعاد الأربع.

1-2- عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الفرقية الاولى:

ينص السؤال الخامس المتعلق بالفرضية الفرقية الأولى على ما يلي: (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى اساتذة التعليم العالي تعزى إلى متغير الجنس؟) . والذي فرضيته تقول أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى اساتذة التعليم العالي تعزى إلى متغير الجنس" . وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينتي الجنسين لمتغيرات البحث، كما تم حساب قيم (T) لدلالة الفرق بين المتوسطات الحسابية لكلا الجنسين (ذكور واناث) في متغيرات الدراسة.

وفيما يلي عرض للنتائج المتوصل إليها :

الجدول رقم (14) – المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية وقيم "T" لدلالة الفروق بين الجنسين في درجة التحكم في استر اتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية.

الجنس / البعد	ذكور= 63		اناث = 125		قيمة T	مستوى الدلالة	درجة الحرية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التحكم في مهارة التخطيط	36,32	5,63	38,67	4,40	- 3,15	0,002	186
التحكم في مهارة التنفيذ	79,67	12,86	80,30	10,74	- 0,35	0,72	186
التحكم في مهارة التقويم	47,71	9,40	49,53	8,40	- 1,34	0,18	186
التحكم في مهارة إدارة الفصل الافتراضي	30,05	4,72	30,94	3,92	- 1,38	0,17	186
النتائج الاجمالية	193,75	28,45	199,44	23,38	- 1,46	0,14	186

المصدر: إعداد الباحث اعتمادا على نتائج SPSS

من خلال نتائج الجدول رقم (14) نلاحظ ما يلي :

- بالنسبة للتحكم في مهارة التخطيط توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس، لكون مستوى الدلالة 0,002 أقل من 0,05 . لصالح الاناث بمتوسط حسابي 38,67 مقابل الذكور بمتوسط حسابي أقل 36,32 .
- بالنسبة للتحكم في مهارة التنفيذ فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لأن مستوى الدلالة 0,72 أكبر من 0,05 .
- كذلك بالنسبة للتحكم في مهارة التقويم فمستوى الدلالة 0,18 أكبر من 0,05 إذن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس .
- كذلك الشأن بالنسبة للتحكم في مهارة إدارة الفصل الافتراضي فلا توجد أيضا فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الى متغير الجنس لكون مستوى الدلالة 0,17 أكبر من 0,05 .
- وبالنسبة للنتائج الاجمالية هي الأخرى وكإجابة على التساؤل وتأكيدا للفرضية الفرقية الأولى فإنه نلاحظ أن مستوى الدلالة 0,14 أكبر من 0.05 ، وبالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية تعزى إلى متغير الجنس .

1-3- عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الفرقية الثانية:

ينص السؤال السادس المتعلق بهذه الفرضية الفرقية الثانية على ما يلي: (هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى اساتذة التعليم العالي تعزى إلى متغير الرتبة؟) . والذي فرضيته تقول أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى اساتذة التعليم العالي تعزى إلى متغير الرتبة" . وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد ، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي بين المستويات الأربعة للرتبة لكل بعد . وفيما يلي عرض للنتائج المتوصل إليها من خلال الجدول التالي الذي يبين تحليل التباين الأحادي لدرجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية حسب الرتبة.

جدول رقم (15) - تحليل التباين الأحادي لدرجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية حسب متغير الرتبة المهنية

الأبعاد	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
التحكم في مهارة التخطيط	أستاذ متعاقد	39,13	4,093	1,484	0,22	غيردالة
	أستاذ مساعد أ/ب	37,06	5,916			
	أستاذ محاضر أ/ب	38,19	4,778			
	الأستاذية	36,79	5,299			
التحكم في مهارة التنفيذ	أستاذ متعاقد	82,39	12,95	0,51	0,68	غيردالة
	أستاذ مساعد أ/ب	78,83	8,33			
	أستاذ محاضر أ/ب	79,52	11,70			
	الأستاذية	80,76	11,35			
التحكم في مهارة التقويم	أستاذ متعاقد	49,17	8,17	0,352	0,79	غيردالة
	أستاذ مساعد أ/ب	49,67	6,63			
	أستاذ محاضر أ/ب	49,22	8,88			
	الأستاذية	47,71	9,71			
التحكم في مهارة إدارة الفصل الافتراضي	أستاذ متعاقد	30,74	3,16	0,096	0,96	غيردالة
	أستاذ مساعد أ/ب	30,72	3,80			
	أستاذ محاضر أ/ب	30,73	4,25			
	الأستاذية	30,33	4,88			

المجموع	أستاذ متعاقد	201,43	25,33	0,28	0,84	غيردالة
	أستاذ مساعد أ/ب	196,28	18,84			
	أستاذ محاضر أ/ب	197,67	25.32			
	الأستاذية	195,60	27,93			

المصدر: إعداد الباحث اعتمادا على نتائج SPSS

يبين الجدول رقم (15) تحليل التباين أحادي الاتجاه، ومنه نستنتج ما يلي:

- أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحكم في مهارة التخطيط وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية تعزى لمتغير الرتبة، حيث أن مستوى الدلالة هو 0,22، أكبر من 0,05.
- أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحكم في مهارة التنفيذ وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية تعزى لمتغير الرتبة، حيث بلغ مستوى الدلالة 0,68 أكبر من 0,05.
- أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحكم في مهارة التقويم وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية تعزى لمتغير الرتبة، حيث بلغ مستوى الدلالة 0,79 أكبر من 0,05.
- انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحكم في مهارة إدارة الفصل وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية تعزى لمتغير الرتبة ، حيث بلغ مستوى الدلالة 0,96 أكبر من 0,05.
- واجمالا وحسب قيمة مستوى الدلالة التي تساوي 0,84 وهي قيمة أكبر من 0,05، إذن فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية تعزى لمتغير الرتبة.

1-4- عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الفرقية الثالثة:

ينص السؤال السادس المتعلق بهذه الفرضية الفرقية الثالثة على ما يلي: (هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى اساتذة التعليم العالي تعزى إلى متغير الخبرة؟) . والذي فرضيته تقول أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى اساتذة التعليم العالي تعزى إلى متغير الخبرة المهنية" .

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد ، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي بين الفئات الثلاثة للخبرة المهنية لكل بعد . وفيما يلي عرض للنتائج المتوصل إليها من خلال الجدول التالي الذي يبين تحليل التباين الأحادي لدرجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية حسب الخبرة المهنية .

جدول رقم (16) - تحليل التباين الأحادي لدرجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية حسب متغير الخبرة المهنية

الأبعاد	الخبرة المهنية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
التحكم في مهارة التخطيط	أقل من 7 سنوات	38,58	4,28	5,603	0,004	دالة
	من 7 إلى 15 سنة	38,74	3,97			
	أكثر من 15 سنة	36,07	6,18			
التحكم في مهارة التنفيذ	أقل من 7 سنوات	81,75	10,91	2,662	0,073	غير دالة
	من 7 إلى 15 سنة	80,79	9,83			
	أكثر من 15 سنة	77,21	13,32			
التحكم في مهارة التقويم	أقل من 7 سنوات	51,52	7,85	7,434	0,001	دالة
	من 7 إلى 15 سنة	48,87	7,61			
	أكثر من 15 سنة	45,68	10,01			
التحكم في مهارة إدارة الفصل الافتراضي	أقل من 7 سنوات	31,18	3,55	1,275	0,282	غير دالة
	من 7 إلى 15 سنة	30,62	3,69			
	أكثر من 15 سنة	29,98	5,36			
المجموع	أقل من 7 سنوات	203,03	21,62	5.247	0.006	دالة
	من 7 إلى 15 سنة	199,02	20,60			
	أكثر من 15 سنة	188,95	31,56			

المصدر: إعداد الباحث اعتمادا على نتائج SPSS

يبين الجدول رقم (16) تحليل التباين أحادي الاتجاه، ومنه نستنتج ما يلي :

- أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحكم في مهارة التخطيط وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية تعزى لمتغير الخبرة المهنية، حيث أن مستوى الدلالة هو 0,006 ، أقل من 0,05
- أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحكم في مهارة التنفيذ وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية تعزى لمتغير الخبرة المهنية، حيث بلغ مستوى الدلالة 0,073 أكبر من 0,05

- أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحكم في مهارة التقويم وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية تعزى لمتغير الخبرة المهنية، حيث بلغ مستوى الدلالة 0,001 أقل من 0,05.
- انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحكم في مهارة إدارة الفصل وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية تعزى لمتغير الخبرة المهنية، حيث بلغ مستوى الدلالة 0,282 أكبر من 0,05.

واجمالا وحسب قيمة مستوى الدلالة التي تساوي 0,006 وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة 0,05، إذن فإنه نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل فنقول بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

ولذلك يستوجب اجراء الاختبار البعدي لمعرفة سبب وجود الفروق. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (17) - نتائج اختبار المقارنات البعدية (scheffe)

البعد	الفئات	الفرق بين المتوسطات	قيمة الدلالة
التحكم في مهارة التخطيط	اقل من 7 سنوات – من 7 إلى 15 سنة	- 0,160	0,982
	أقل من 7 سنوات – أكثر من 15 سنة	2.506	0.017
	من 7 إلى 15 سنة – أكثر من 15 سنة	2.666	0.013
التحكم في مهارة التقويم	اقل من 7 سنوات – من 7 إلى 15 سنة	2,652	0,204
	أقل من 7 سنوات – أكثر من 15 سنة	5,843	0,001
	من 7 إلى 15 سنة – أكثر من 15 سنة	3,190	0,130
الإجمالي	اقل من 7 سنوات – من 7 إلى 15 سنة	4,011	0,650
	أقل من 7 سنوات – أكثر من 15 سنة	14,081	0,007
	من 7 إلى 15 سنة – أكثر من 15 سنة	10,069	0,091

المصدر: إعداد الباحث اعتمادا على نتائج SPSS

إذن ومن خلال جدول الاختبارات البعدية نجد أن سبب الفروق بين المستويات الثلاثة لمتغير الخبرة المهنية بالنسبة لبعد مهارة التخطيط يعود إلى الفئة أقل من 7 سنوات والفئة أكثر من 15 سنة لصالح الفئة الأقل من 7 سنوات بمتوسط حسابي (38,58)، وكذلك بسبب الفئة من 7 إلى 15 سنة والفئة أكثر من 15 سنة لصالح الفئة من 7 إلى 15 سنة بمتوسط حسابي قدره (38,74).

وبالنسبة لبعد مهارة التقويم فيعود وجود الفرق إلى الفئة أقل من 7 سنوات والفئة الأكثر من 15 سنة حيث الفرق بين متوسطيهما قدر بـ (5,843) بمستوى دلالة (0,001) أقل من (0,05) ، وهذا لصالح الفئة أقل من 7 سنوات بمتوسط حسابي قدره (51,52) .

أما بالنسبة للإجمالي فإن سبب وجود فروق في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية يعود إلى الفئة أقل من 7 سنوات والفئة أكثر من 15 سنة، بمتوسط حسابي على التوالي (203,03 و188,95) بفرق قدره (14,08) وبمستوى دلالة (0,007) أقل من (0,05) . وهذا طبعا لصالح الفئة أقل من 7 سنوات.

1-5- عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الفرقية الرابعة:

ينص السؤال السادس المتعلق بهذه الفرضية الفرقية الرابعة على ما يلي: (هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى اساتذة التعليم العالي تعزى إلى متغير التخصص (الكلية) ؟) . والذي فرضيته تقول أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى اساتذة التعليم العالي تعزى إلى متغير التخصص (الكلية) " . وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد ، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي بين الكليات الاربع لكل بعد . وفيما يلي عرض للنتائج المتوصل إليها من خلال الجدول التالي الذي يبين تحليل التباين الأحادي لدرجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية حسب التخصص (الكلية) .

جدول رقم (18) - تحليل التباين الأحادي لدرجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية حسب متغير التخصص (الكلية)

الأبعاد	التخصص (الكلية)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
التحكم في مهارة التخطيط	العلوم الاجتماعية والانسانية	38,16	4,43	1,998	0,116	غير دالة
	العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	38,02	5,09			
	البيطرة والعلوم الفلاحية	38,83	3,94			
	علوم المادة	36,14	6,41			
التحكم في مهارة التنفيذ	العلوم الاجتماعية والانسانية	82,01	9,72	2,178	0,092	غير دالة
	العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	80,05	11,09			

	البيطرة والعلوم الفلاحية	79,94	11,39			
	علوم المادة	76,09	14,54			
التحكم في مهارة التقويم	العلوم الاجتماعية والانسانية	48,97	9,06	1,770	0,154	غيردالة
	العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	50,68	7,15			
	البيطرة والعلوم الفلاحية	49,47	7,39			
	علوم المادة	46,17	10,64			
التحكم في مهارة إدارة الفصل الافتراضي	العلوم الاجتماعية والانسانية	31,25	3,37	2,461	0.064	غيردالة
	العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	30,73	3,32			
	البيطرة والعلوم الفلاحية	30,89	3,23			
	علوم المادة	28,97	6,73			
المجموع	العلوم الاجتماعية والانسانية	200,39	22,68	2,395	0,070	غيردالة
	العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	199,45	22,15			
	البيطرة والعلوم الفلاحية	199,14	21,32			
	علوم المادة	187,37	34,62			

المصدر: إعداد الباحث اعتمادا على نتائج SPSS

من خلال الجدول أعلاه رقم (18) والمتعلق بتحليل التباين لدرجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية حسب متغير التخصص أو الكلية، نستنتج ما يلي:

- أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحكم في مهارة التخطيط وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية تعزى لمتغير التخصص، حيث أن مستوى الدلالة هو 0,116، أكبر من 0,05.
- أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحكم في مهارة التنفيذ وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية تعزى لمتغير التخصص، حيث بلغ مستوى الدلالة 0,092 أكبر من 0,05.
- أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحكم في مهارة التقويم وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية تعزى لمتغير التخصص، حيث بلغ مستوى الدلالة 0,154 أكبر من 0,05.
- انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحكم في مهارة إدارة الفصل وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية تعزى لمتغير التخصص، حيث بلغ مستوى الدلالة 0,064 أكبر من 0,05.

واجمالا وحسب قيمة مستوى الدلالة التي تساوي 0,070 وهي قيمة أكبر من 0,05، إذن فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية تعزى لمتغير التخصص.

1-6- عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الفرقية الخامسة:

ينص السؤال السابع المتعلق بهذه الفرضية الفرقية الخامسة على ما يلي: (هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى اساتذة التعليم العالي تعزى إلى متغير عدد مرات التدريب على استخدام المنصات الرقمية؟) . والذي فرضيته تقول أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى اساتذة التعليم العالي تعزى إلى متغير عدد مرات التدريب على استخدام المنصات الرقمية" . وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد ، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي بين فئات عدد مرات التدريب على استخدام المنصات الرقمية الاربع لكل بعد . وفيما يلي عرض للنتائج المتوصل إليها من خلال الجدول التالي الذي يبين تحليل التباين الأحادي لدرجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية حسب عدد مرات التدريب على استخدام المنصات الرقمية.

جدول رقم (19) - تحليل التباين الأحادي لدرجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية حسب متغير عدد مرات التدريب على استخدام المنصات الرقمية

الأبعاد	عدد مرات التدريب على استخدام المنصات الرقمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
التحكم في مهارة التخطيط	ولا مرة	36,93	6,73	1,331	0,266	غير دالة
	مرة واحدة	37,76	4,22			
	مرتين	37,13	5,52			
	أكثر من مرتين	38,78	4,35			
التحكم في مهارة التنفيذ	ولا مرة	79,03	14,52	1,926	0,127	غير دالة
	مرة واحدة	77,81	11,29			
	مرتين	80,61	9,17			
	أكثر من مرتين	82,51	10,83			
التحكم في مهارة التقويم	ولا مرة	47,10	9,58	1,095	0,353	غير دالة
	مرة واحدة	49,13	8,13			

	مرتين	51,06	7,66			
	أكثر من مرتين	48,51	9,43			
التحكم في مهارة إدارة الفصل الافتراضي	ولا مرة	29,17	5,44	2,157	0,095	غير دالة
	مرة واحدة	30,40	3,59			
	مرتين	31,74	3,48			
	أكثر من مرتين	31,02	4,36			
المجموع	ولا مرة	192,24	33,56	1,135	0.336	غير دالة
	مرة واحدة	195,09	22,61			
	مرتين	200,55	21,07			
	أكثر من مرتين	200,81	24,20			

المصدر: إعداد الباحث اعتمادا على نتائج SPSS

من خلال الجدول أعلاه رقم (19) والمتعلق بتحليل التباين لدرجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية حسب متغير عدد مرات التدريب على استخدام المنصات الرقمية، نستنتج ما يلي:

- أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحكم في مهارة التخطيط وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية تعزى لمتغير عدد مرات التدريب على استخدام المنصات الرقمية، حيث أن مستوى الدلالة هو 0,266، أكبر من 0,05.
- أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحكم في مهارة التنفيذ وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية تعزى لمتغير عدد مرات التدريب على استخدام المنصات الرقمية، حيث بلغ مستوى الدلالة 0,127 أكبر من 0,05.
- أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحكم في مهارة التقويم وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية تعزى لمتغير عدد مرات التدريب على استخدام المنصات الرقمية، حيث بلغ مستوى الدلالة 0,353 أكبر من 0,05.
- انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحكم في مهارة إدارة الفصل وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية تعزى لمتغير عدد مرات التدريب على استخدام المنصات الرقمية، حيث بلغ مستوى الدلالة 0,095 أكبر من 0,05.

واجمالا وحسب قيمة مستوى الدلالة التي تساوي 0,336 وهي قيمة أكبر من 0,05، إذن فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية تعزى لمتغير عدد مرات التدريب على استخدام المنصات الرقمية.

2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل مناقشة وتفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال الإجابة على التساؤل العام للدارسة وتساؤلاته الفرعية، وكذلك من خلال فرضيات البحث، على النحو التالي:

2-1- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل العام للدراسة:

أظهرت نتائج التحليل الاحصائي أن درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى أساتذة التعليم العالي، جاءت بمستوى كبير وبمتوسط حسابي قدره 4,09، حيث جاء في المرتبة الأولى البعد المتعلق بالتحكم في مهارة إدارة الفصل وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصة الرقمية، بمتوسط حسابي قدره (4,38) بدرجة تحكم كبيرة جدا، والذي يحوي سبع فقرات، وكانت الفقرة رقم 45 منه بأكبر متوسط حسابي (4,67)، والتي تنص على: (عدم السماح بالتهكم والسخرية فيما بين الطلبة عبر المنصة الرقمية مهما كان السبب)، مما يعني أن مهما كان فإن جانب الإنسانية واحترام الآخر أمر ومطلب مهم وخاصة في الموقف التعليمي، مما يسمح بالتحصيل العلمي الجيد لجل إن لم نقل لكل الطلبة. لذا فالأستاذ حريص على بناء نوع من العلاقات الإنسانية أولا والعلاقات التعلمية وآداب طلب العلم، بعدم احتقار والسخرية بين طلبة العلم، فالعلم أخلاق قبل كل شيء، ويجب على الطلبة فهم واستيعاب ذلك، حيث أن مستواهم الأكاديمي والفكري والعمري أرقى من أن يتصرفوا بتهكم وسخرية فيما بينهم، فأهدافهم أسمى وأرقى من ذلك.

بينما الفقرة رقم 43 منه فجاءت بأصغر متوسط حسابي في هذا البعد (3,70)، والتي تشير إلى: (استعمال التعزيز بشقيه الموجب والسالب لضبط سلوكات الطلبة أثناء الحصة عبر المنصة الرقمية.) . وهذا ربما لاعتقاد بعض الأساتذة بأن هذا النوع من الأساليب التدريسية، أسلوب التعزيز، لا يجدي نفعا ولا قيمة له ولا تأثير مع الطلبة الجامعيين نظرا فئتهم العمرية على عكس الفئات والمستويات الأخرى (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، أي

أن الطالب تجاوز مرحلة التعزيز، وهذه طبعا تبقى وجهة نظر، إلا أن التعزيز يبقى فعالا مهما كانت الفئة العمرية حتى الأساتذة، فالتعزيز يبقى له أثره في العملية التعليمية التعلمية.

ليأتي في المرتبة الثانية البعد المتعلق بمهارة التخطيط وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية، بدرجة تحكم كبيرة جدا، وبمتوسط حسابي قدره (4,21)، حيث احتوى هذا البعد على تسع فقرات، خمس منها، وهي (1، 3، 4، 5، 6) متوسطاتها الحسابية (4,21، 4,42، 4,24، 4,48، 4,42) على التوالي، بدرجة كبيرة جدا. والفقرات الأربع الأخرى وهي: (2، 7، 8، 9) درجة التحكم فيها كبيرة، ومتوسطاتها الحسابية (3,86، 4,19، 4,07، 4,00) على التوالي. والتي تنص على:

- الفقرة 02: (أراعي الفروق الفردية حين تحضير المحتوى التعليمي عبر المنصة الرقمية.).
- الفقرة 07: (أستخدم برامج خاصة مثل الوورد، الباور بوينت، الأكسال . . . حسب الحاجة عبر المنصة الرقمية.).
- الفقرة 08: (أختار أدوات تقويم تتناسب مع التدريس عبر المنصة الرقمية.)
- الفقرة 09: (أنوع في اختيار الاستراتيجيات المناسبة عبر المنصة الرقمية لتحقيق الهدف المشترك للجميع.)

ثم في المرتبة الثالثة وبدرجة تحكم كبيرة يأتي البعد المتعلق بمهارة التنفيذ وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية، وبمتوسط حسابي قدره (4,01)، فقد احتوى هذا البعد على أكبر عدد من الفقرات وعددها عشرون فقرة، معظمها درجة التحكم فيها كبيرة، ومتوسطاتها الحسابية محصورة بين (3,47 و 4,16)، حيث اشارت الفقرة ذات أصغر متوسط إلى: (وضع الطلبة عبر المنصة الرقمية في موقف يمثل مشكلة لها علاقة بالمحتوى التعليمي)، وهذا يرجع ربما إلى صعوبة ذلك عبر المنصة الرقمية لكون هذا النوع من الأساليب تكون له نتيجة افضل في التدريس الحضوري من التدريس عن بعد، ولكن هذا لا ينفي عدم تفعيله واستخدامه وتكييفه مع التدريس عبر المنصة الرقمية، وهذا يتطلب بذل جهد أكبر من البحث والتفكير والتدريب من طرف الأستاذ. وأشارت الفقرة ذات المتوسط (4,16) إلى: (تفعيل المناقشة أثناء المحاضرة عبر المنصة

الرقمية) ، وهذا لكون معظم الأساتذة يستخدمون استراتيجية المناقشة لإضفاء جو من الحيوية والاهتمام وجذب انتباه الطالب وكسر روتين الالقاء والتلقي وفقط ، بل يجب إشراك الطالب في العملية التعليمية التعلمية وجعله شريكا في بناء المعلومة والمعرفة ، كما أن أسلوب المناقشة يخلق جوا من الألفة بين الطلبة أنفسهم وبالتالي التعاون فيما بينهم سواء عبر المنصة الرقمية أو في الواقع على التعلم التعاوني . بينما باقي الفقرات ، فدرجة التحكم فيها كبيرة جدا .

وأما فيما يخص البعد المتعلق بمهارات التقويم وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية ، فنجد أن درجة التحكم فيها كبيرة بمتوسط حسابي قدره (3,76) ، حيث احتوى هذا البعد على 13 فقرة ، جاءت نتائجها : الفقرات (33 ، 34 ، 37) متوسطاتها الحسابية على التوالي (3,22 ، 3,25 ، 3,19) ، وهي ذات درجة تحكم متوسطة ، وهي تشير إلى مهارات تتعلق وتمس ميولات الأستاذ إلى نوع من الأسئلة دون أخرى ، أو إلى طبيعة الموضوع أو المقياس أو المحتوى التعليمي (نظري أو تطبيقي) ، كإكمال الفراغ الذي يقيم ذاكرة الطالب أو المزاوجة بين الأسئلة المفتوحة والأسئلة المغلقة ، أو الأسئلة الصعبة التي الهدف منها اعمال العقل والتفكير الابداعي . ومرد ذلك أن الأستاذ قد يرى أن الطالب لا يجب اعتباره سلة للمعلومات يعتمد فقط على الحفظ والاستذكار لذا يتجنب تقويم الذاكرة والحفظ الاصم ، أو ربما من ناحية مراجعة الإجابات في الأسئلة المفتوحة التي تأخذ وقتا وجهدا كبيرين نظرا للعدد الكبير من الطلبة وخاصة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية وكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير ، أو ربما لأن الأسئلة الصعبة قد تناسب فئة قليلة من الطلبة دون الآخرين وهذا مراعاة للفروق الفردية ومعرفتهم المسبقة بمستوى الطلبة ، وهذا ما تبرزه الفقرة (37) وهي ذات أصغر متوسط حسابي (3,19) ، بدرجة متوسطة ، ثم إن التخصصات التقنية تتجنب نوع الأسئلة المفتوحة ذات العلاقة بالحفظ بشكل كبير . وهذا واضح أكثر في الفقرة رقم (33) من هذا البعد التي كان متوسطها الحسابي (3,22) ودرجة تحكم متوسطة ، حيث تشير إلى : (وضع اسئلة في شكل اكمال الفراغ بما يناسبه عبر المنصة الرقمية) ، في حين الفقرات (31 ، 32 ، 35 ، 36 ، 39 ، 40 ، 41) درجة التحكم فيها كبيرة ، ومتوسطاتها الحسابية قدرت على التوالي (3,49 ، 3,67 ، 3,61 ، 4,09 ، 3,64 ، 3,77 ، 4,06) ، وباقي الفقرات جاءت بدرجة تحكم كبيرة جدا ، وكان اعلى متوسط هو (4,28) للفقرة 30 ، التي تنص على : (أطرح أسئلة شفوية اثناء المحاضرة المتزامنة

لتقويم مكتسبات الطلبة) . وهذا امر يدعم أسلوب المناقشة والطريقة الاستفهامية والعصف الذهني الذي يجذب انتباه الطالب ويشركه في العملية التعليمية التعلمية تحقيقا لمبدأ التعلم التشاركي، وتقويما لمكتسبات الطلبة وتطبيقا للتغذية الراجعة ومعرفة مدى استيعاب وفهم المحتوى التعليمي.

وجل هذه النتائج تؤيد ما توصلت إليه العديد من الدراسات المشابهة، التي درست موضوع المهارات والكفايات التدريسية الرقمية لدى الأساتذة وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وغيرها، كدراسة معارك وآخرون (2024) ، التي توصلت إلى توافر مهارات التدريس الرقمي (تخطيط، تنفيذ، تقويم) لدى أعضاء هيئة التدريس بدرجة كبيرة، وكذلك دراسة "سمارة وآخرون" (2023) ، التي توصلت إلى أن درجة توافر هذه المهارات لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعية كبيرة جدا ، وكذلك دراسة الصويركي (2018) ، التي قالت بكون درجة امتلاك الكفايات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس كبيرة وعالية في كل مجالاتها (التخطيط، التنفيذ، التقويم) . بينما دراسة الدعيس (2018) فقد توصلت إلى أن عضو هيئة التدريس الجامعي يمتلك مهارات تدريس بدرجة متوسطة، كذلك الشأن بالنسبة لدراسة عوض (2024) .

وعموما فإن درجة التحكم الإجمالية كبيرة بمتوسط حسابي (4,09) ، وهذا مؤشر جيد ، ولكن هذا لا ينفي أنه لا بد من الاهتمام بالتكوين والتحسين المستمر للوصول إلى مستوى الجودة المطلوب، ثم وكما يقال أنه من السهل الوصول إلى القمة ولكن من الصعب البقاء فيها .

ثم ان درجة التحكم الكبيرة هذه تبين أيضا مدى وعي الأساتذة بأهمية اتقان هذه المهارات التي هي من صميم عملهم ومهنتهم، وهذا يدل على صحوة الضمير المهني لديهم وسعيهم الى الوصول الى مستوى الاتقان والجودة في الأداء وفي مخرجات العملية التعليمية التعلمية. كذلك جهود الجامعة في توفير وتنظيم دورات تدريبية تكوينية للأساتذة فيما يتعلق بالتعامل مع التكنولوجيا والتعامل مع المنصات الرقمية وتفعيلها واتقان التعامل معها هذا من شأنه أن يزيد من تحكم الأساتذة ومن جودة الأداء في العملية التعليمية التعلمية.

ويمكن القول أن مجمل المهارات، حسب النتائج، التي يجب إتقانها وبشكل كبير، كمؤشر على التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية، هي مهارة التخطيط واختيار انسب الاستراتيجيات

التدريسية والتفاعلية وطرق التقييم والتقويم المتماشية مع تكنولوجيا المنصات الرقمية، والتي تسهل بعدها المراحل الأخرى من تنفيذ وممارسة التقويم ثم التحكم في الفصل الدراسي. لأن الطالب لما يحس تمكن الأستاذ من هذه المهارات ومن هذه الاستراتيجيات فإنه سينحني حتما احتراما وتقديرا .

2-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرقية الأولى:

إن البيانات المتوصل إليها من تحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الفرقية الأولى والتي مفادها : (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى أساتذة التعليم العالي تعزى إلى متغير الجنس.) ، باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، كحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، ثم حساب قيم T-test لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لكلا الجنسين في أبعاد الدراسة المبينة في الجدول رقم (14) . فقد أوضحت النتائج بالنسبة لكل الأبعاد ومحاور الاستبيان، انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى أساتذة التعليم العالي تعزى الى متغير الجنس. ما عدا محور مهارة التخطيط التي بينت النتائج أنه توجد فروق بين الجنسين، لصالح الاناث، بمتوسط حسابي 38,67، وانحراف معياري 4,4 ويمكن أن يكون مرد ذلك إلى أن الاناث يمتلكن خبرات حياتية علمتهن الصبر وطول البال والإصرار، وبالتالي الصبر على التخطيط وتحديد وبدقة –أكثر من الذكور– الأهداف المرجوة وكيفية تنفيذها ، وانعكس ذلك في مجال العمل والتدريس، ولأن الأستاذات يملن إلى التعليم التشاركي والتعاوني والعمل الجماعي على عكس الأساتذة الذكور، وهذا ما يتفق مع دراسة عوض (2024) .

ولكن رغم وجود هذا الفرق في بعد التخطيط بين الذكور والإناث إلا إن ذلك لم يؤثر على الفروق الاجمالية بين الجنسين ، وأسفرت النتائج على قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل والقول بعدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية تعزى إلى متغير الجنس.

2-3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرقية الثانية:

إن البيانات المتوصل إليها من تحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الفرقية الثانية والتي مفادها : (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى اساتذة

التعليم العالي تعزى إلى متغير الرتبة) ، باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، كحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، ثم استخدام تحليل التباين الأحادي الاتجاه لكل بعد من أبعاد الدراسة المبينة في الجدول رقم (15) ، فقد بينت النتائج انه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى اساتذة التعليم العالي تعزى إلى متغير الرتبة" ، لكل الأبعاد والمحاور، عند مستوى الدلالة 0,05، استنادا الى قيم "f" المحسوبة حيث بلغت إجمالا (0,28) ، وبمستوى دلالة (0,84) .

هذه النتيجة تختلف مع دراسة المطرفي و كيلاني (2021) ، حيث قالت بوجود فروق دالة إحصائيا في الكفايات التدريسية والتقنية لدى أعضاء هيئة التدريس لصالح الرتب الأعلى (أستاذ مشارك، أستاذ) ، بينما لا توجد فروق بين رتبة الأستاذ المشارك ورتبة الأستاذ، كذلك الشأن لدراسة الصويركي (2018) ، التي قالت بوجود فروق دالة إحصائيا في درجة امتلاك الكفايات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس في مجالي التنفيذ والتقويم، وفي الدرجة ككل تعزى الى متغير الرتبة الأعلى، ومرد ذلك حسب ذات الدراسة يعود إلى اهتمام الجامعة وباستمرار بتدريب عضو هيئة التدريس اثناء الخدمة في مركز تطوير التعليم الجامعي، عن طريق الدورات التدريبية طوال العام، وتوفير مدربين اكفاء لذلك من مختلف انحاء العالم، وكذلك ربط الجامعة الترقيات العلمية للأساتذة بهذه الدورات التدريبية. بينما لا توجد فروق دالة احصائيا في مجال التخطيط.

وقد يعود سبب هذه النتيجة في دراستنا الحالية إلى ما يتلقاه الأستاذ من تدريب وتكوين قبل الخدمة وأثناءها بغض النظر عن رتبته، بمعنى انه غالبا ما يكون تكوين الأساتذة وتأهيلهم، دون مراعاة لرتبة الأستاذ، فقد يتكون من رتبته أستاذ مساعد مع من وصل إلى رتبة الأستاذية، في نفس محتوى التدريب والتكوين. هذا من جانب، ومن جانب آخر يمكن تفسير ذلك بكون كل الأساتذة تتشابه بيئتهم العلمية وضغوطهم المهنية مهما اختلفت رتبهم، لكون الرتبة لها علاقة مباشرة بالبحث العلمي وشروط الترقية أكثر من علاقتها بالمهارات التدريسية ذات الصلة المباشرة بالتحكم ودرجته (تخطيط، تنفيذ، تقويم، إدارة الفصل) . وبالتالي التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي يعتمد أساسا على اتقان المهارات السالف ذكرها إلى جانب اتقان الجانب التقني والتكنولوجي والتعامل مع التقنية وأدواتها ، بالإضافة إلى –كما أشرنا– وعي الأساتذة مهما اختلفت رتبهم بضرورة اتقان المهارات

التي تؤدي الى التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية. لذا فمتغير الرتبة ليست مؤشرا على ضرورة وجود فروق في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية. الامر الذي جعل متغير الرتبة متغيرا محايدا .

2-4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرقية الثالثة:

البيانات المتوصل إليها من تحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الفرقية الثالثة والتي مفادها : (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى اساتذة التعليم العالي تعزى إلى متغير الخبرة المهنية) ، باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، كحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، ثم استخدام تحليل التباين الأحادي الاتجاه لكل بعد من أبعاد الدراسة المبينة في الجدول رقم (16) ، فقد بينت النتائج إجمالا انه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى اساتذة التعليم العالي تعزى إلى متغير الخبرة" ، عند مستوى الدلالة 0,05، استنادا الى قيم "f" المحسوبة حيث بلغت إجمالا (5,247) ، وبمستوى دلالة (0,006) .

فبالرغم من كون نتيجة بعدي مهارة التنفيذ ومهارة إدارة الفصل غير دالتين، أي لا توجد فروق تعزى لمتغير الخبرة، والبعدان الآخران (مهارة التخطيط، ومهارة التقويم) نتيجتهما دالة وتقول بوجود فروق تعزى الى متغير الخبرة، إلا أن النتيجة الاجمالية تقول بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية تعزى إلى متغير الخبرة المهنية، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة دومي (2010) القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك الكفايات التكنولوجية التعليمية تعزى الى متغير الخبرة في التدريس في الأداة ككل وفي اغلب مجالات الأداة، حيث ظهرت الفروق بين الأفراد ذوي الخبرة الطويلة (أكثر من 10 سنوات) والافراد ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات لصالح الأكثر من 10 سنوات.

على عكس دراسة خالد خميس السر (2003) ، التي تقول بعدم وجود تأثير لمتغير الخبرة، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات جودة مهارات التدريس لكل الجوانب ولإجمالي الجوانب لدى أساتذة جامعة الأقصى من ذوي الخبرة المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة، ويعود ذلك حسب ذات الدراسة إلى

أن أنماط التدريس السائدة أنماط تقليدية، لا تتطلب خبرة طويلة لاكتسابها ، او نفس الظروف والضغوط المختلفة، ونفس البيئة الجامعية.

وأيضا دراسة الصويركي (2018) التي تقول بعدم وجود فروق دالة احصائيا لامتلاك الكفايات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس يعزى الى متغير الخبرة في جميع المجالات والأداة ككل، باستثناء مجال التنفيذ الذي يقول بوجود الفروق بين الذين خبرتهم من 10 سنوات فأكثر، ومن خبرتهم بين 5 و10 سنوات لصالح من خبرتهم من 10 سنوات فأكثر. وكذلك دراسة الشهراني (2022) التي تقول بعدم وجود تأثير للخبرة على درجة توافر المهارات الرقمية اللازمة لاستخدام منصة مدرستي. وتتفق معهم دراسة سمارة وآخرون (2023) بقولها بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر المهارات الرقمية المهنية في أداء أعضاء هيئة التدريس يعزى إلى متغير الخبرة، مفسرة ذلك بالتحاق الأساتذة بالدورات التدريبية منذ التحاقهم بالعمل في التدريس في الجامعة.

ولكن ما يفسر سبب نتيجة الدراسة الحالية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية تعزى إلى متغير الخبرة، وقد بين الاختبار البعدي لفيشيه أن سبب وجود الفروق بين المستويات الثلاثة لمتغير الخبرة يعود إلى الفئة الأقل من 7 سنوات والفئة الأكثر من 15 سنة بالنسبة لمهارة التخطيط، لصالح الفئة الأقل من 7 سنوات، وكذلك بسبب الفئة من 7 إلى 15 سنة والفئة الأكثر من 15 سنة لصالح الفئة من 7 إلى 15 سنة. أما بالنسبة لبعد مهارة التقويم فسبب وجود الفرق يعود إلى أيضا إلى الفئة الأقل من 7 سنوات والفئة الأكثر من 15 سنة وهذا لصالح الفئة الأقل من 7 سنوات. وكذلك بالنسبة للنتيجة الإجمالية فيعود سبب الفروق في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي غبر المنصات الرقمية إلى الفئة الأقل من 7 سنوات والفئة الأكثر من 15 سنة وهذا لصالح الفئة الأقل من 7 سنوات أيضا .

والملاحظ أن سبب هذه الفروق كانت لصالح الفئة الأقل خبرة من الفئة الأكثر خبرة، وهذا عكس دراسة دومي (2010) التي كانت الفروق لصالح الفئة الأكثر من 10 سنوات. لأن الخبرة هي تلك التراكمات المعرفية والعملية في مهنة معينة يكتسب الفرد خلالها دراية بخبايا المهنة العملية والممارسة الميدانية وكذلك المعرفة العلمية بها ، وهذا يتأتى من الممارسة للمهنة لفترة زمنية ليست بالقصيرة، لذا كان من المفروض ان تكون الفروق لصالح من

لهم سنوات عمل أكثر ممن له سنوات عمل أقل، ويمكن تفسير ذلك أن ذوي الممارسة المهنية طويلة المدة الأكثر من 15 سنة قد يكون لديهم انهاك وتعب مهني أو ربما لديهم نظرة فوقية إلى أنهم قد وصلوا إلى القمة، وأن المهارات تعد كاللعبة في أيديهم وبالتالي استغناؤهم عن التحسين والتطوير المستمر وإعادة تدريب وصقل مهاراتهم، ونسوا أنه من لا يتجدد يتبدد، الأمر الذي أعمى عيونهم عن التطورات والتغيرات الحاصلة في مجال مهنتهم علميا وعمليا وخاصة تقنيا وتكنولوجيا، مما جعلهم ينظرون إلى التكوينات على أنهم قد تجاوزهم الزمن وأصبحوا في غنى عنها وهذا ليس زهدا فيها ولكن لاعتقادهم أن سنوات عملهم الكثيرة وكفاءاتهم كافية وكفيلة بالتحكم في مهارات التدريس التفاعلي واستراتيجياته، لذا فهم إما لا يحضرون الدورات التدريبية وإما انهم يحضرون جسدا فقط أو أن هذه الدورات غير كافية من حيث الكم والكيف، فلم يسايروا أو سايروا بوتيرة ضعيفة هذه التحولات والتطورات، وأبقوا على وتيرة ممارستهم العملية التقليدية، وقد تكون لأسباب وعوامل نفسية تفسر على أنهم مقبلون على نهاية مشاورهم المهني مما حط من عزيمتهم وحماسهم ورغبتهم في ممارسة عملهم، الأمر الذي أثر سلبا على الاهتمام بالمهارات وإتقانها، ثم إن هناك تفسيرا آخر لسبب وجود الفروق خاصة في مهارتي التخطيط والتقويم، وهو أن معظم الأساتذة لديهم محاضراتهم ودروسهم معدة مسبقا قد درسوها لسنوات فهي في نظرهم لا تحتاج إلى إعادة تحضير وتخطيط، كذلك الشأن بالنسبة للتقويم، فلديهم نمط معين من الأسئلة الجاهزة والمعدة في سنوات سابقة لا يغيرونها أو يغيرونها تغييرا طفيفا فقط.

بينما الذين خبرتهم أقل من سبع سنوات فهم حديثوا التوظيف ولكن لديهم اطلاع بهذه التغيرات والمستجدات، ناهيك عن تكوينهم في مجال التقنية والتكنولوجيا والاعلام الآلي، ثم أن رغبتهم وحماسهم في الوظيفة لا يزال متقدا، الامر الذي جعلهم يقبلون على التدريب والاستزادة من المعارف العلمية والعملية في مجال مهارات التدريس وإتقانها بشكل عام، وبشكل خاص الاهتمام بالتحضير الجيد والتخطيط اللازم للدرس والمحاضرة أو الحصة التدريسية، وكذلك التحضير الجيد لطرق التقويم والتقييم وكيفية تطبيقها، والتي إتقانها يعني التحكم في التدريس التفاعلي واستراتيجياته، والاستفادة أيضا من تجارب الآخرين، عملا بالمقولة: " حياتي لا تكفي لتجربة كل شيء لذلك سأستفيد من تجارب الآخرين " .

5-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرقية الرابعة:

البيانات المتوصل إليها من تحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الفرقية الرابعة والتي مفادها : (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى اساتذة التعليم العالي تعزى إلى متغير الكلية) ، باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، كحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، ثم استخدام تحليل التباين الأحادي الاتجاه لكل بعد من أبعاد الدراسة المبينة في الجدول رقم (18) ، فقد بينت النتائج إجمالا انه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى اساتذة التعليم العالي تعزى إلى متغير الكلية" ، عند مستوى الدلالة 0,05، استنادا الى قيم "f" المحسوبة حيث بلغت إجمالا (2,395) ، وبمستوى دلالة (0,070) .

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة منها دراسة سمارة وآخرون (2023) القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة توافر المهارات الرقمية المهنية في أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل للمهارات ككل، وكذلك دراسة السر (2003) التي تقول بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على تقديرات أساتذة الجامعة لجودة مهارات (تنفيذ الدرس، وتقويم تعلم الطلبة، والاتصال والتواصل، وإجمالي المهارات) يعزى إلى متغير الكلية، ماعدا مهارة التخطيط التي وجد فيها فرق طفيف بين كليتي الآداب وكلية العلوم لصالح كلية الآداب. وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة السويحل والرياحي (2024) التي قالت بوجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الكلية لصالح الكليات العلمية مقابل الكليات الإنسانية.

يمكن تفسير نتيجة الدراسة الحالية وأن مردها هو أن فكرة الوعي والضمير المهني تبدو متجسدة في عينة الدراسة وهذا من خلال إدراك أهمية اتقان المهارات التدريسية (تخطيط، تنفيذ، تقويم، إدارة الفصل) ، والتحكم في التدريس التفاعلي واستراتيجياته، وتوظيف هذه المهارات في ممارساتهم المهنية من أجل تحقيق جودة التعليم ومخرجاته.

كذلك كون السياسة المتبعة من قبل الجامعة من اجل العمل على تطوير أداء الأساتذة وصقل مهاراتهم ومعارفهم، متاحة لجميع الأساتذة وجميع الكليات، دون استثناء، وبالتالي ينال الأساتذة نفس فرص التدريب

المختلفة وإعادة التدريب خاصة الرقمية منها ، ثم انهم مطالبون بتنفيذ هذه الممارسات والمهارات عبر المنصات الرقمية في أدائهم.

أو ربما يعود تفسير عدم وجود الفروق إلى أن الأنماط التدريسية السائدة هي نفسها في كل الكليات (محاضرة مناقشة عرض وتفسير . . .الخ) ، أو استراتيجيات أخرى لا تختلف باختلاف الكليات، أو ربما لكون الأساتذة يواجهون نفس الظروف ويعانون نفس الضغوط ويمارسون مهامهم في نفس البيئة الجامعية والمناخ العام لجامعة باتنة – 01 ، من اكتظاظ في أعداد الطلبة، ونقص الإمكانات والهياكل البيداغوجية، وكثرة الأعباء التدريسية والمتطلبات الجامعية، وبالتالي عمل الأساتذة عينة الدراسة بنفس الوتيرة في كل الكليات محل الدراسة الأمر الذي أدى إلى جعل متغير الكلية متغيرا حياديا .

2-6- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرقية الخامسة:

البيانات المتوصل إليها من تحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الفرقية الخامسة والتي مفادها : (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى اساتذة التعليم العالي تعزى إلى متغير عدد مرات التدريب على استخدام المنصات الرقمية) ، باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، كحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، ثم استخدام تحليل التباين الأحادي الاتجاه لكل بعد من أبعاد الدراسة المبينة في الجدول رقم (19) ، فقد بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع محاور وابعاد الدراسة، وكذلك بينت النتائج إجمالا انه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى اساتذة التعليم العالي تعزى إلى متغير عدد مرات التدريب على استخدام المنصات الرقمية" ، عند مستوى الدلالة 0,05 ، استنادا الى قيم "f" المحسوبة حيث بلغت إجمالا (1,135) ، وبمستوى دلالة (0,336) .

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الشمري والحلو (2024) القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات امتلاك المعلمات للكفايات الرقمية يعزى لمتغير الدورات التدريبية، بينما اختلفت مع كل من دراسة سياف (2025) التي تقول بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجمالي الكفاءة الرقمية التي تعزى إلى

متغير الدورات التدريبية لصالح فئة الأكثر من 10 دورات، ودراسة سمارة وآخرين (2023) التي قالت بأن توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر المهارات الرقمية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس يعزى إلى متغير عدد الدورات التدريبية لصالح عدد الدورات التدريبية الأكبر من 4 دورات.

يمكن تفسير نتيجة الدراسة الحالية القائلة بأنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية تعزى إلى متغير عدد مرات التدريب عل استخدام المنصات الرقمية"، أن التدريب على استخدام منصات التعليم الرقمية وهي منصة موودل، في جامعة الحاج لخضر باتنة – 01 ليس بالأمر الصعب وإنما منصة موودل منصة رقمية بسيطة وسهلة الاستعمال ويكفي لذلك دورة أو دورتين مع الممارسة العملية من أجل اتقان استخدامها، ويكفي لذلك امتلاك الاستاذ لخلفية تكنولوجية كافية حول استخدام الحاسوب أو الهواتف الذكية وكيفية التعامل مع التكنولوجيا التعليمية الحديثة كفيلة بإتقان التعامل مع منصة موودل والمنصات الرقمية الأخرى، ثم إن التدريب على المنصات عادة ما يكون للأساتذة الجدد واعادة التدريب للأساتذة الذين تلقوا تدريبا مسبقا من اجل تحيين المعلومات والاستخدامات ليس بالأمر الذي يجعل له تأثيرا على درجة اتقان المهارات التدريسية (تخطيط، تنفيذ، تقويم، إدارة الفصل) وبالتالي التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية.

ثم إن التكوين على التدريس عن بعد عبر التقنيات الحديثة فرضته الأوضاع الصحية العالمية وهي جائحة كورونا الامر الذي استدعى تكوين كل الأساتذة مهما كانت رتبهم او كلياتهم أو خبراتهم وتدريبهم على هذا النمط من التعليم، والذي استمر بعدها، يعني ان لهم نفس النوع من التدريب ونفس المحتوى من التكوين. مما جعل متغير عدد مرات التدريب على استخدام المنصات الرقمية متغيرا محايدا لا أثر له على درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية.

3- الاستنتاج العام

الدراسة الحالية عبارة عن دراسة وصفية استكشافية لدرجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى أساتذة التعليم العالي، هدفت إلى معرفة درجة التحكم من خلال اتقان مجموعة من المهارات المشتركة بين مختلف استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية، وهي مهارة التخطيط، ومهارة التنفيذ، ومهارة التقويم، ثم مهارة إدارة الفصل عبر المنصة الرقمية، ومن ثم معرفة الفروق التي تعزى إلى مجموعة من المتغيرات (الجنس، الرتبة، الخبرة، الكلية، عدد مرات التدريب على استخدام المنصات الرقمية)، التي يمكن أن يكون لها تأثير في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى الأساتذة الجامعيين.

حيث أنه لمعرفة نتيجة اتقان والتحكم في مختلف المهارات حسب أبعاد الدراسة، تم الاعتماد على التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية فبينت النتائج بالترتيب أن درجة التحكم في مهارة إدارة الفصل الدراسي الافتراضي كبيرة جدا بمتوسط حسابي 4,38، وأن درجة التحكم في مهارة التخطيط كمرتبة ثانية كبيرة جدا بمتوسط حسابي 4,21، وفي المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي 4,01 درجة التحكم في مهارة التنفيذ كبيرة بينما درجة التحكم في مهارة التقويم في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره 3,76 وبدرجة كبيرة.

أما بالنسبة للفروق وتحقق الفرضيات حسب الجنس والرتبة والخبرة والكلية وعدد مرات التدريب على استخدام المنصات الرقمية فيمكن تلخيصها فيما يلي:

حسب للجنس: فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى عينة الدراسة ما عدى في مهارة التخطيط التي بينت وجود الفروق بين الجنسين.

حسب الخبرة: فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمهارتي التخطيط والتقويم، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمهارتي التنفيذ وإدارة الفصل، وإجمالا تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى الأساتذة عينة الدراسة لصالح الفئة الأقل من 7 سنوات.

أما حسب الرتبة وحسب الكلية وحسب عدد مرات التدريب على استخدام المنصات الرقمية فقد بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لكل الأبعاد والمهارات، وكذلك بالنسبة للدرجة الكلية فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى عينة الدراسة.

وعليه فالدراسة عموما أظهرت وجود تأثير لمتغير الخبرة على درجة التحكم ووجود فروق لصالح الفئة القل من 7 سنوات بينما لا وجود لتأثير المتغيرات الأخرة على درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي، والنتائج تدعم الفرضيات الأولى والثانية والثالثة والرابعة وجاءت عكس وتنفي الفرضية الخامسة.

والنتيجة النهائية كإجابة على التساؤل العام تقول بأن درجة التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية لدى أساتذة التعليم العالي جاءت كبيرة، وهذا مؤشر جيد لكنه لا ينفي ضرورة التحسين المستمر.

4- التوصيات:

من خلال ما سبق يمكن تقديم التوصيات التالية:

- توصي الدراسة بنشر ثقافة التدريس الرقمي لدى الأساتذة والطلبة معا، والتشجيع على تحسين المهارات الضرورية والتي تتماشى مع التطورات التكنولوجية الرقمية المتزايدة من أجل تحسين بيئة التعليم الرقمية خاصة.

- العمل على تقييم الدورات التدريبية لمعرفة ان كانت ناجحة ومفيدة من خلال متابعة الأساتذة لمعرفة مدى استفادتهم من هذه الدورات عن طريق التجريب والاستخدام أثناء الدورة التدريبية وبعدها.

- توفير تغطية للانترنت بدرجة كبيرة وتقنيات اكثر تطورا لتسهيل التعامل مع المنصات الرقمية وتفادي الانقطاعات أثناء التدريس.

- إثراء برامج التكوين والتدريب للأساتذة بمحاور أكثر في مجال تكنولوجيا التعليم والاستراتيجيات التدريسية الرقمية.

- عقد جلسات وورشات عمل واجتماعات للوقوف على مختلف معيقات تطبيق التعليم عبر المنصات الرقمية، مما يحول دون اتقان تطبيق الاستراتيجيات والتفاعل عبرها .

- إجراء دراسات حول كفاية البرامج والاحتياجات التدريبية للأساتذة سواء تقنيا أو بيداغوجيا أو مجال الاستراتيجيات التعليمية الجديدة التي تحقق التفاعل الدراسي عبر المنصات الرقمية والتعليم عن بعد عموما .

- إنشاء سياسات واضحة لتحفيز وتقدير الأستاذ التي تزيد من مستوى الدعم النفسي والمعنوي وحتى المادي مما يعزز ويزيد من دافعيتهم المهنية مهما كان عدد سنوات عملهم وخبرتهم، وتحسيسهم بأن المرء لا يزال عالما ما طلب العلم ومتى ظن أنه قد علم فقد جهل.

- اجراء دراسات لتقويم أداء وتحكم الأساتذة في استراتيجيات التدريس التفاعلي الالكتروني والرقمي من وجهة نظر الطلبة تفاديا للوقوع في ذاتية المبحوث.

المـــــــــــراجع

المراجع العربية

01- أبو الحاج، سها أحمد، والمصالحة، حسن خليل. (2016). ***استراتيجيات التعلم النشط –أنشطة وتطبيقات عملية***. ط1. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

02- أبو خريص، هاني جودة مصباح. (2022). متطلبات توظيف المنصات الرقمية، في التعليم كما يدركها أعضاء هيئة التدريس والطلاب (دراسة مطبقة على جامعة الفيوم). *مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية*، جامعة الفيوم، (20)، 435-507.

03- أبو رياش، حسين محمد، وقطيط، غسان يوسف. (2008). ***حل المشكلات***. (ط1). دار وائل للنشر والتوزيع. عمان.

04- أبو ضباع، شيماء إبراهيم. (2015). ***أثر استخدام استراتيجية مقترحة لتوظيف برنامج التعلم التفاعلي في تنمية التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساس وميولهم نحوه***. (رسالة ماجيستير). الجامعة الإسلامية –غزة.

05- الأزهر، رشا الأزرق. (2015). ***فاعلية برنامج تدريبي في اكتساب مهارات التدريس بطريقة التعلم الذاتي لطلاب السنة الرابعة معلم صف في جامعة تشرين***، [رسالة ماجستير]. جامعة تشرين، الجمهورية العربية السورية.

06- أسعد، فرح. (2017). ***استراتيجيات التعلم النشط***. دار اين النفيس للنشر والتوزيع. الأردن.

07- أقران، سهام، وبوقصة، سليمة. (دت). *متطلبات ومعوقات وتحديات تطبيق الإدارة الالكترونية والتحول الرقمي في المؤسسات الاقتصادية –مؤسسات التعليم العلي- الادارات المحلية- البنوك- المستشفيات في الجزائر*. [عرض ورقة علمية]. أبحاث الملتقى الوطني حول جودة الخدمات في ظل التحول الرقمي والإدارة الالكترونية في المؤسسات الجزائرية رهانات وتحديات –تقييم الواقع واستشراف الواقع.

08- أنجرس، موريس. (2008). ***منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية –تدريبات عملية***. (صحراوي بوزيد، وبوشرف كمال، وسعيد سبعون، ترجمة). ط2. دار القصبة للنشر. الجزائر.

09- أنيس، إبراهيم؛ منتصر، عبد الحليم؛ الصوالحي، عطية، وأحمد، محمد خلف الله. (2004). ***المعجم الوسيط***. (ط4). مكتبة الشروق الدولية.

10- بارة، فتيحة، وبوخاري، سمية. (2022). تحديات ورهانات تطبيقات المنصات الرقمية بمؤسسات التعليم العالي منصة مودل: جامعة البليدة 2 أنموذجا. *مجلة دراسات في الاقتصاد وإدارة الأعمال*، *05*(02)، 676-695.

11- البركاتي، نيفين بنت حمزة. (2012). أثر التدريس باستخدام الخرائط الذهنية اليدوية والتقنية على تحصيل الطالبات بجامعة أم القرى. *المجلة التربوية*، (103)، ج2، 181-223.

12- بروال، مختار. (2015). *التواصل البيداغوجي الجامعي في ضوء معايير الجودة: مقارنة تحليلية في ضوء العقد البيداغوجي*. (أطروحة دكتوراه). جامعة الحاج لخضر باتنة 01.

13- البقمي، حصة حمدان مسلط. (2023). دور منصة كلاسيرا في تفعيل العملية التعليمية من وجهة نظر معلمات العلوم بالمرحلة الثانوية. *المجلة العلمية لكلية التربية*، جامعة أسيوط، *39*(02)، 261-309.

14- بنت عبد الله، هنية. (2015). أثر استخدام التدريس التفاعلي النشط على التحصيل الآجل لمقرر طرق تدريس شعبة الكيمياء لطالبات كلية التربية جامعة أم القرى. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، (30)، 599-629.

15- بن عمارة، مراد. (2018). ***أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة: دراسة ميدانية بـ- رأس الماء- ضواحي مدينة سطيف***. [أطروحة دكتوراه]، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

16- بن عيسى، لزهر. (2024). ***تقييم الرقمنة في قطاع التعليم العالي "التدريس عن بعد في ظل جائحة كورونا بين الفرص والتحديات" –تحليل نتائج تدريس حصص أعمال موجهة-***. [اكتتاب جماعي]. تحديات الرقمنة في مجال الإصلاح والتطوير الإداري –قطاع التعليم العالي أنموذجا-، المرطز الجامعي الشريف بوشوشة آفلو، 144-169.

17- بن نذير، نصر الدين؛ بن خيرة، أحمد، وبيض القول، إبراهيم. (2017). الأستاذ الجامعي بين الحقوق والالتزامات من وجهة نظر أستاذ التعليم العالي –دراسة عينة من أساتذة جامعة البليدة 2-. *مجلة الباحث للعلوم الرياضية والاجتماعية*، (03)، 155-170.

18- بن نويوة، سعيد. (2020). استراتيجية التعلم التعاوني (فكر- زاوج - شارك) وأهميتها في العملية التعليمية. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *12* (02)، 127-144.

19- بنوان، هبة إبراهيم الشحات. (2022). المتطلبات التعليمية للتحول الرقمي بالمجتمع المصري "التعليم الأساسي أنموذجا". *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة كفر الشيخ، *23*(03)، 1-35.

20- بوحوش، عمار، والذنيبات، محمد محمود. (2007). ***مناهج البحث العلمي وطرق اعداد البحوث*** (ط04). ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون.

21- بوخاري، مليكة، ويحياوي، سمير. (2022). متطلبات تطبيق الرقمنة ودورها في تحسين أداء الإدارة المحلية: دراسة حالة الشباك الالكتروني لبلدية البويرة. *دراسات اقتصادية*، جامعة زيان عاشور، *16* (03)، 457-471.

22- بوريو، مراد. (2012). ***أثر التعلم التعاوني على التحصيل المدرسي والميول الدراسية لمادة الرياضيات لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا: دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية الطارف***. [رسالة ماجيستير]، جامعة باجي مختار، عنابة.

23- بوطاروس، نسرين، وحجام، الجمعي. (2024). المنصات الرقمية الإعلامية الجزائرية بين تحدي الواقع والتطلع نحو المستقبل. *مجلة الاعلام والمجتمع*، *08*(01)، 345-358.

24- بولخطوط، محمد. (2022). التوجه نحو استخدام منصة مودل للتعليم الالكتروني في الجامعة الجزائرية في ظل الازمات الصحية: المزايا والخدمات. *اللسانيات المترجمة*، *02*(03)، 31-52.

25- بومهراس، الزهرة. (2021). اتجاهات هيئة التدريس الجامعي نحو الاختبارات التحصيلية وعلاقتها بنواتج التعليم العالي – دراسة ميدانية على عينة من هيئة التدريس بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة غرداية-. *مجلة الروائز*، جامعة باتنة، *05*(02)، 07-22.

26- بيطام، حسين. (2024). *جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بعبء العمل والدعم الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي في مدينة باتنة*. [أطروحة دكتوراه]، جامعة الحاج لخضر –باتنة 1

27- التركي، عثمان تركي. (2010). متطلبات استخدام التعليم الالكتروني في كليات جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة العلوم التربوية والنفسي*، *11* (01)، 151-174.

28- تمار، يوسف. (2023). الأخطاء المنهجية في الدراسات الاستطلاعية. *المجلة الجزائرية لبحوث الاعلام والرأي العام*، *06*(01)، 16-23.

29- جابر، عبد الحميد جابر. (1999). ***استراتيجيات التدريس والتعلم***. (ط 01). دار الفكر العربي القاهرة.

30- الجرايدة، محمد. (دت). معوقات استخدام التعليم الرقمي في ظل جائحة كورونا في المؤسسات التعليمية. *مجلة الجامعة العراقية*، الجامعة العراقية، (2/15)، 299-307.

31- جغوبي، الأخضر، ومزوز، عبد الحليم. (2022). التعلم التفاعلي النشط وبعض استراتيجياته. *مجلة "سلوك"*، *09*(02)، 125-138.

32- حرفوش، مداني، وكريبش، نبيل. (2023). المنصات الالكترونية في الجزائر: الواقع والتحديات- البوابة الالكترونية للصفقات العمومية أنموذجا. *حوليات جامعة الجزائر 1*، *37*(03)، جامعة الجزائر1، 111-134.

33- حرمه، وفاء، وتلي، سيف الدين. (2022). واقع المنصات الرقمية للتجارة الإلكترونية "منصة أمازون الرقمية أنموذجا". *مجلة المدبر*، *09*(عدد خاص)، 39-50.

34- الحسنات، نجاح أحمد حسين. (2012). ***صعوبات تطبيق برنامج التعليم التفاعلي المحوسب على تلاميذ المرحلة الدنيا بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة وسبل علاجها***. (رسالة ماجيستير). الجامعة الإسلامية –غزة.

35- حسنين، مهدي سعيد محمود. (2011). توظيف تكنولوجيا التعليم في برامج التعلم عن بعد في كلية التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد*، *03*(05)، 43-94.

36- حميد، فاطمة المختار. (2016). مدى تأثير استخدام حل المشكلات في تدريس مادة علم النفس لتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بليبيا. *مجلة كليات التربية*، جامعة مصراتة، (05)، 114-138.

37- خليفة، أمل خليفة محمد. (2024). دور المنصات التعليمية الالكترونية في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لدى طلاب التعليم قبل الجامعي (دراسة تحليلية). *المجلة التربوية لتعليم الكبار-كلية التربية*، جامعة أسيوط، *06*(04)، 94-125.

38- خميس، محمد خليل. (2010). أدوات قياس تحصيل الطلبة وفق مفهوم الجودة الشاملة لدى مدرسي المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم النفسية*، (17)، 260-315.

39- الدعيس، صفية ناجي إسماعيل. (2018). درجة توافر مهارات التدريس الجامعي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، جامعة صنعاء. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، مركز جيل البحث العلمي، (38)، 77-90.

40- الدويش، خولة بنت خالد إبراهيم، والقحص، هيلة بنت عيد بن رجاء. (2022). اتجاهات معلمات الرياضيات للمرحلة الثانوية بمحافظة الخرج نحو استخدام منصات التعليم الالكترونية في العملية التعليمية. *المجلة العلمية لكلية التربية*، جامعة أسيوط، *38*(02)، 2-31.

41- راشد، محمد راشد وآخرون. (2009). ***أساليب التدريس***. جامعة قناة السويس، قسم مناهج وطرق التدريس.

42- ربيح، خداوج، وقبطان، شوقي. (دت). *واقع تطبيق التحول الرقمي في المؤسسات الجامعية: التجربة الجزائرية أنموذجا*. [عرض ورقة علمية]. أبحاث الملتقى الوطني حول جودة الخدمات في ظل التحول الرقمي والإدارة الالكترونية في المؤسسات الجزائرية رهانات وتحديات –تقييم الواقع واستشراف الواقع.

43- الرمحي، عبد الله بن سيف بن زهران. (2022). تحديات التعليم الرقمي (الالكتروني) عند التعليم عن بعد في ضوء متغيرات العصر من وجهة نظر الطلبة في ظل جائحة كورونا (مدرسة الامام ناصر بن مرشد للبنين (10-12) أنموذجا). *مجلة جامعة فلسطين النفسية للأبحاث*، جامعة فلسطين التقنية، *10* (02)، 181-198.

44- رمضان، نعيمة، وبوبكري، ليلى. (2018). أهمية التعلم الذاتي في العملية التدريسية. *مجلة آفاق العلمية*، *10* (03)، 304-333.

45- زرزايحي، سلوى. (2025). ***أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات التدريسية والفاعلية الذاتية لدى الطلبة المعلمين في مؤسسات التكوين – دراسة ميدانية بالمدرسة العليا للأساتذة بوهران***. [أطروحة دكتوراه]، جامعة وهران-2 - محمد بن أحمد.

46- الزهراني، عماد بن جمعان بن عبد الله. (2008). ***تصميم وتطبيق برمجية إلكترونية تفاعلية لمقرر تقنيات التعليم لقياس أثرها في التحصيل الدراسي لطلاب كلية المعلمين في الباحة***. (أطروحة دكتوراه). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

47- سحتوت، إيمان محمد، وجعفر، زينب عباس. (2014). ***استراتيجيات التدريس الحديثة***. ط1. مكتبة الرشد ناشرون. المملكة العربية السعودية –الرياض.

48- السر، خالد خميس عاشور. (2003). تقويم جودة مهارة التدريس الجامعي لدى أساتذة جامعة الأقصى في غزة. جامعة الأقصى –غزة- فلسطين، 275-315.

49- سمارة، هتوف فرح؛ الحاج، أحلام إبراهيم محمد؛ سليمان، غادة الأمين أحمد، ويوسف، أحلام الامام عبد الله. (2023). درجة توافر المهارات الرقمية المهنية في أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية* ، *07*(25)، 1-18.

50- السويدي، سيف. (2020). ***صناعة المنصات الرقمية***. ط1، كوالالمبور –ماليزيا، منصة أريد.

51- سي يوسف، صبرينة. (2012). *استراتيجيات التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات وتحقيق استقلالية المتعلم في تعلم: دراسة ميدانية لطلبة سنة أولى جامعي علوم إنسانية واجتماعية بجامعة البويرة العقيد أكلي محند اولحاج* [رسالة ماستر]. جامعة العقيد أكلي محند أولحاج، البويرة،

52- السيد، ماجدة مصطفى؛ خضر، صلاح الدين؛ فرماوي، فرماوي محمد؛ أمين، مانيرفا رشدي؛ أبوزيد، عادل حسين. (2011/2010). ***المناهج ومهارات التدريس***. الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة.

53- الشارف، نعيم؛ دودو، بلقاسم، وسليماني، علي. (2018). واقع التدريس وفق استراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية* ، *10* (05)، 35-52.

54- شاهين، عبد الحميد حسن عبد الحميد. (2010). ***استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم***. (الديبلوم الخاصة في التربية). جامعة الإسكندرية.

55- شبر، خليل إبراهيم؛ جامل، عبد الرحمن، وأبو زيد، عبد الباقي. (2005). ***أساسيات التدريس***. دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

56- الشريف، باسم بن نايف محمد. (2019). واقع اتجاهات طلبة الجامعة نحو توظيف المنصات الرقمية في التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية (جامعة طيبة أنموذجا). *مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية* ، *07*(22)، 352-406.

57- الشمري، فيصل بن فهد، والشمري، علي بن عيسى. (2020). مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل من مهارات التدريس الرقمي ومعوقات ذلك في ضوء أزمة كورونا من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية* ، *06*(01)، 257-293.

58- شنين، فاتح الدين. (2016). ***دور التعلم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية: دراسة تجريبية على عينة من معلمي المدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة***. [أطروحة دكتوراه]. جامعة قاصدي مرباح –ورقلة.

59- الصويركي، محمد علي. (2018). درجة امتلاك الكفايات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية-المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث* ، *02*(17)، 1-24.

60- عبد الأمير، نغم هادي. (2016). فاعلية استراتيجيتي التدريس التفاعلي وتآلف الأشتات في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية التفكير السابر لطلاب معهد اعداد المعلمين. *مجلة الأستاذ*، *2*(218)، 343-364.

61- عبد بقيعي، نافز أحمد، والعبسي، محمد مصطفى. (2018). مستوى المعرفة بمبادئ النظرية العرفية لدى طلبة التربية العملية والمعلمين والمتعاونين في تخصص معلم صف (دراسة مقارنة). *دراسات، العلوم التربوية*، *45*(04)، ملحق03، 600-626.

62- عبد الرؤوف، طارق. (2014). ***التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي (اتجاهات عالمية معاصرة)***. (ط1). القاهرة-مصر. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

63- عبد العظيم، عبد العظيم صبري. (2016). ***استراتيجيات وطرق التدريس العامة والالكترونية***. (ط1). المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة.

64- عبد القادر، مها محمد أحمد محمد، وخليفة، هشام أنور محمد. (2021). تصور مقترح قائم على فلسفة التعليم من بعد في توظيف المنصات التعليمية الرقمية لتحقيق أهداف العملية التعليمية من وجهة نظر هيئة التدريس بجامعة الازهر. *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج، (81)، ج1، 638-715.

65- عبد المنعم، رانيا عبد الله؛ حرب، سليمان أحمد، وحسونة، إسماعيل عمر. (2020). فاعلية استراتيجية التعلم بالمشروعات الرقمية في تنمية مهارات تصميم الألعاب التعليمية لدى طالبات كلية التربية جامعة الأقصى بغزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، جامعة الأقصى، *28*(03)، 497-513.

66- العبري، حسنة بنت محمد بن يزيد، وبن شهرير، محمد صبري. (2021). معوقات توظيف المنصات التعليمية الالكترونية بالمدارس الحكومية، في سلطنة عمان. *المجلة الالكترونية الشاملة متعددة التخصصات*، (40)، 1-32.

67- العبري، حسنة بنت محمد بن يزيد. (2022). متطلبات توظيف المنصات التعليمية الالكترونية بمدارس التعليم العان بسلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين وفني الحاسب الآلي. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، *11* (02)، 377-396.

68- عثمان، أسماء أحمد عزت. (2025). التحول الرقمي في التعليم قبل الجامعي على ضوء مفهوم الجمهورية الجديدة دراسة تحليلية. *المجلة العلمية لكلية التربية*، جامعة أسيوط، *41*(04)، 145-185.

69- عدوان، رائد زكي. (2013). ***فاعلية برنامج التعلم التفاعلي بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها برضاهم الوظيفي***. (رسالة ماجيستير). الجامعة الاسلامية – غزة.

70- العرنوسي، ضياء عويد حربي، والعكاشي، مريم عبد الحسين جاسم. (2019). تصميم أنموذج إثرائي لمعلمي قواعد اللغة العربية على وفق مدخلات النظرية البنائية. *مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية*، *09*(02)، 1-34.

71- عسيري، عالية محمد آل عايض. (2023). معوقات التميز في التعلم الالكتروني وآليات تحسينها في ضوء الممارسات الدولية الرائدة –التعلم عن بعد نموذج كتجربة ريادية- دراسة نظرية. *مجلة ابتكارات للدراسات الإنسانية والاجتماعية*، *01*(02)، 1-16.

72- علي، محمد السيد. (2011). ***اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس***. (ط1). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان.

73- عليان، ربحي مصطفى. (2001). ***البحث العلمي: أسسه. مناهجه وأساليبه. اجراءاته***. بيت الأفكار الدولية. الأردن.

74- عمر، أحمد مختار. (2008). ***معجم اللغة العربية المعاصرة*** (ط1، مج1). دار عالم الكتب، القاهرة.

75- العنزي، أحمد مساعد ربح منهل محمد. (2021). فاعلية برنامج تدريبي قائم على منصات التعلم الالكتروني التفاعلية في تنمية مهارات استخدام تطبيقات الواقع المعزز لدى معلمي المرحلة المتوسطة بالكويت. *مجلة كلية التربية*، جامعة الإسكندرية، *21*(01)، 21-60.

76- العنزي، مها زايد مطلق عطوان؛ كفافي، وفاء مصطفى، وصلاح، صلاح أحمد فؤاد. (2018). استراتيجية قائمة على التعلم التفاعلي في الرياضيات لتنمية مهارات حل المشكلات لطالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت. *المجلة الدولية للتعليم بالأنترنت*، 22-54.

77- العواد، هيثم عبد الرحمن أحمد. (2021). استخدامات التعليم الرقمي في الدراسات الإعلامية أثناء جائحة كوفيد 19 –دراسة حالة بكلية الاتصال الجماهيري-. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، جامعة أم القيوين، *10* (03)، 637-666.

78- العيدي، عائشة، وبوفاتح، محمد. (2018). خلفيات التعليم الالكتروني في التعليم العالي (جامعة الأغواط أنموذجا). *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (33)، 665-684.

79- غالب، انشراح أحمد إسماعيل. (2024). تصور مقترح للتغلب على معوقات استخدام المنصات التعليمية الالكترونية في الجامعات الحكومية اليمنية. *مجلة جامعة المهرة للعلوم الإنسانية*، جامعة المهرة، (17)، 393-431.

80- الغامدي، هيفاء عبد الله محمد. (2019). فاعلية نمط الدعم الالكتروني الفوري عبر المنصات التعليمية الالكترونية في تنمية مهارات انتاج عناصر التعلم الرقمي. *المجلة العلمية لكلية التربية*، جامعية أسيوط، *25*(06)، 221-241.

81- فتح الله، مندور عبد السلام. (2013). أثر التفاعل بين تنويع استراتيجيات التدريس بالرحلات المعرفية عبر الويب وأساليب التعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي والاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، *27*(108)، ج2، 155-227.

82- فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل العلوم وتنمية بعض مهارات التعلم مدى الحياة والاتجاه نحو التعلم النشط لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية.(2015). *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، (126)، ج3، 121-172.

83- الفائز، عبد العزيز بن عبد الله، والعسيري، أحمد بن يحي. (2024). مساهمة منصات التعليم عن بعد في تحقيق أهداف العملية التعليمية. *المجلة العلمية لكلية التربية*، جامعة أسيوط، *40*(02)، 39-68.

84- الفواعير، أحمد محمد جلال؛ المنهي، شيماء سالم سيف؛ المكتومي، بدور خميس سليمان؛ العبدلي، صفية ناصر سعيد، والحمري، هاجر سالم بخيت. (2022). معوقات استخدام المنصات الالكترونية التعليمية التفاعلية في تدريس طلبة الحلقة الأولى في سلطنة عمان من وجهة نظر معلماتهم. *المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات*، *04*(37)، 495-514.

85- الفيروزآبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب. (2008). ***القاموس المحيط: مرتب ترتيبا الفبائيا وفق أوائل الحروف***. دار الحديث للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة

86- القرني، عيدة محمد صالح، والقحطاني، محمد عايض. (2021). معوقات استخدام منصات التدريب الالكترونية في برامج التطوير المهني بمراكز التدريب التربوي بمحافظة بيشة من وجهة نظر المعلمات. *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، (190)، ج1، 562-618.

87- قنصوة، فاتن طلعت. (2021). ***دليل التعلم الذاتي: برنامج علم النفس***. جامعة كفر الشيخ.

88- قودة، عزيز، ودهيمي، زينب. (2021). التعليم عن بعد في الجامعة الجزائرية في ظل أزمة جائحة Covid-19 –تصفح سوسيولوجي لبعض الدراسات في المواقع الالكترونية-. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *13* (04)، 463-497.

89- قيطوني، إيمان. (2024). التحول الرقمي والمنصات الرقمية في الجامعة الجزائرية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة قسنطينة2 –عبد الحميد مهري، *10* (02)، 225-240.

90- الكندري، نواف أحمد علي. (2024). التمكين الرقمي للتعليم في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في ضوء رؤية 2035م. *المجلة التربوية لتعليم الكبار*، كلية التربوية- جامعة أسيوط، *06*(01)، 92-115.

91- كوجك، كوثر حسين. (2001). ***اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس- التطبيقات في مجال التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي)***. (ط2). عالم الكتب، الشركة الدولية للطباعة. القاهرة.

92- كويحل، جمال، وسناطور، أبو بكر. (2021). دور المنصات الرقمية في دعم التعلم الجامعي عن بعد في ظل انتشار جائحة كوفيد 19 –منصة موودل(Moodle) بجامعة سطيف2 أنموذجا. *مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية*، *12* (01)، ج01، 4-30.

93- لعوير، سميرة، وبوتمر، فتيحة. (2022). التعليم التفاعلي الإلكتروني –دوره ومزاياه-. *مجلة اللغة العربية*، *24*(02)، 454-485.

94- محمد، محمد حبيب باكر؛ عثمان، إبراهيم حسن عثمان؛ الجيلي، عبد القادر محمد، وزكريا، عبد الفراج. (2019). واقع اكتساب الطالب الجامعي لمهارات التعلم الذاتي والصعوبات التي تواجهه. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة بابل، (42)، 83-102.

95- محمود، أيمن عبد الحميد صادق. (2020). استراتيجية مقترحة قائمة على التدريس التفاعلي لعلاج الاخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (21)، 483-534.

96- مصطفى، إيمان عبد العظيم. (2022). المنصات التعليمية مدخل لتحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلم "دراسة ميدانية". *المجلة التربوية لتعليم الكبار*، كلية التربية –جامعة أسيوط، *04*(01)، 150-170.

97- مصطفى، عفاف عثمان عثمان. (2014). ***استراتيجيات التدريس الفعال*** (ط1). دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر. الإسكندرية.

98- المظفر، أبو لبيد ولي خان. (2009). ***طرق التدريس وأساليب الامتحان***. مكتبة طريق العلم، الجامعة الفاروقية. باكستان

99- معارك، أحمد عبد العزيز محمد؛ خليفة، وائل السيد العبد؛ عبد الرحيم، محمد حمدي، وجوهر، أحمد خالد خليل إبراهيم. (2024). مدى توفر مهارات التدريس الرقمي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الرياضية. *المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة*، (103)ج2، 313-341.

100- معافة، صباح. (2024). ***فاعلية بيئة تعلم رقمية مبنية على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية بعض مهارات التفكير –دراسة شبه تجريبية على عينة من الطلبة الجامعيين-***. (أطروحة دكتوراه). جامعة الحاج لخضر باتنة -01.

101- المقاطي، صالح بن إبراهيم. (2018). معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لنظام المقررات من وجهة نظر المعلمين. *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية*، (13)، 17-46.

102- المقاطي، صالح بن إبراهيم. (2021). أثر وفاعلية استراتيجية التدريس التفاعلي في التحصيل الدراسي لطلاب المستوى الرابع في مقرر التقويم التربوي بكلية التربية بجامعة شقراء. *مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية*، جامعة شقراء، (15)، 271-296.

103- مناني، خولة. (2024). طريقة التعلم التعاوني ودورها في التفاعل الصفي. *مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع*، *08*(01)، 196-215.

104- نبهان، يحي محمد. (2012). ***مهارة التدريس***. دار اليازوري العلمية.

105- النجادات، محمد حسين فارس. (2020). فاعلية برنامج تعليمي قائم على النظرية البنائية في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى كلاب التاسع الأساسي في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *04*(16)، 52-70.

106- نوري، سعيد غني. (2019). استراتيجية حل المشكلات، اطلع عليه عبر الموقع:
https://www.researchgate.net/publication/332182692_astratyjyt_hl_almshklat_alastadh_aldktwr_syd_ghny_nwry_Ghanisaeiduomisaneduiq_E-mail

107- هنداوي، صفوت توفيق. (دت). *استراتيجيات التدريس*. جامعة دمنهور، كلية التربية، وحدة التعليم المفتوح. قسم المناهج وطرق التدريس.

108- ونوقي، عبد القادر؛ بن مشية، بن يحي، وونوقي، جمال. (2022). صفات الأستاذ الجامعي الكفء من وجهة نظر طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة الجلفة. *مجلة المنظومة الرياضية*، جامعة الجلفة-الجزائر، *09*(03)، 754،774.

المراجع الأعجمية

01- Al-Kathiri, F. (2015). Beyond the classroom walls:Edmode in Saudi secondary school EFL instruction, Attitudes and challenges. *English language technology*, *8* (1), Retrieved from http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/4344

02- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). ***Active Learning: CreatingExcitementintheClassroom***. The George Washington University.

03- Chovino, L., & Dallaire, F. (2019). ***Études sur les stratégies pour accroître l'interactivité des cours en ligne - design et mise en œuvre.*** Le Réseau d'enseingement francophone à distance. Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine.

04- Dowling, S. (2011). Web-based learning moving from learning islands to learning environments. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, *15* (2), Retrieved from http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume15/ej58/ej58int

05- Dziuban, C., & Patsy, D.M. (2016). Adaptive Learning in Psychology: Wayfinding in the Digital Age, *Online Learning*, *20*(03), 74-96.

06- Dictionnaire de l'Académie française de 1932-35 (8e édition)

07- El Mabrouk, M., Gaou, S., & Rtili, M. (2017). Towards an Intelligent Hybrid Recommendation System for E-Learning Platforms Using Data Mining. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *12*(6), 52-76.

08- Fair, N., Harris, L., & Leon, U.M. (2017). Enhancing the Student Experience: integrating MOOCs into Campus-Based modules.

09- Gaafar, A. H. (2022). The effectiveness of digital assessment tools on the educational platforms based on science evaluation standards at the secondary stage. *Journal of positive School psychology*, *6*(2), 4972-5008.

10- Hamadene, S., & Zebida, S. (2024). ***E-learning and Its Impact on the Quality of Academic Achievement of Higher Education Students***. [**Public subscription**]. University Center "El Cherif Bouchoucha" Aflou, 134-143.

11- Huda, Y.A. (2020). Integration of Open Educational Resources in Higher and General Education Institutions: from the Perspectives of Specialized and Concerned Bodies in E-Learning. *World Journal of Education*, *10*(01), 30-41.

12- Lou, Y. & others. (2006). Media and pedagogy in undergraduate Distance Education: A theory-based meta-analysis of empirical literature. *ETR&D*, *54*(2), 141-176.

13- Ng, K.T., Parahakaran, S., Febro, R., Weisheit, E., & Lee, T.L. (2013). Promoting sustainable living in the borderless world through blended learning platforms. *Open Praxis*, *05*(04), 275-288.

14- Ouadoud, M., Chkouri, M.Y., Nejjari, A., & El Kadiri, K.E. (2017). Exploring a Recommendation System of Free E-learning Platforms: Functional Architecture of the System. *iJET*, *12*(02), 219-226.

15- Peter, C. (2016). The Rise of the Platform Enterprise: A Global Survey. *The Emerging Platform Economy Series*, (01).

16- Rigdon, J. C. (2016). ***Dictionary of Computer and Internet Terms*** (ed1).

17- Rueda, C., Godínes, J., & Rudman, P. (2018). Categorizing the Educational Affordances of 3 Dimensional Immersive Digital Environments. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, *17*(1), 83-112.

18- Sawy, A. K. (2022). ***Solo Self-Employment in the Digital Age: An Investigation of Micro Entrepreneurs' Online Behavior and Identity Management on Social Media***. (Dissertation Ph.D). Universität Klagenfurt.

19- Singh, Y.P., & Agrawal, A. (2011). Introduction to Co-operative learning. *Indian streams research journal* ,*01*(02), 1-9.

20- Unesco. (2023). ***Principes de régulation des plateformes numériques :une approche multipartite pour sauvegarder la liberté d'expression et l'accès à l'information***. (Version 2.0).

21- Villafuerte, J., Narayanan, B, & Abell, T. (nd). Digital Platforms, Technology, and Their Macroeconomic Impact. *Managing the Development of Digital Marketplaces in Asia*, (03), 71-98.

22- Wu, B.,& Chen, X. (2017). Continuance intention to use MOOCs: Integrating the technology acceptance model (TAM) and task technology fit (TTF) model. *Computers in Human Behavior*, *67*, 221-232.

23- Yassin,A & Abdul Razak,N. (2018). Cooperative learning: General and theoretical background. *Social sciences research journal*, *5*(8), 642-654.

المواقع الالكترونية

1- موقع الديوان الوطني للخدمات الجامعية 2019.

2- موقع وزارة التعليم العالي والبحث العالي في الجزائر 2022 .

3- موقع البوابة الوطنية للإشعار بالأطروحات 2014.

4- الجريدة الرسمية الجزائرية 2015.

5- **https://www.aps.dz/ar/algerie/152586**

6- المنصات الرقمية لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي حسب المخطط التوجيهي للرقمنة – (BSN)

جامعة الجزائر 3

7- plate-forme | Dictionnaire de l'Académie française | 9e édition

8- https://academie.atilf.fr/9/consulter/Plate-forme?

الملحق رقم 01: أسماء المحكمين ووظائفهم

الرقم	الاسم واللقب	الوظيفة
01	عبد الغاني بوهناف	أستاذ بقسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا- تخصص علوم التربية- جامعة باتنة 1
02	راجية بن علي	أستاذة بقسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا- تخصص علوم التربية- جامعة باتنة 1
03	الطاهر قيرود	أستاذة بقسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا- تخصص علم النفس - جامعة باتنة 1
04	مختار بروال	أستاذة بقسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا- تخصص علوم التربية- جامعة باتنة 1
05	عز الدين بشقة	أستاذة بقسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا- تخصص علم النفس - جامعة باتنة 1
06	سامية تومي	أستاذ بقسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا- تخصص علوم التربية- جامعة باتنة 1
07	نورة زمرة	أستاذ بقسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا- تخصص علوم التربية- جامعة باتنة 1
08	لويزة سلطاني	أستاذ بقسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا- تخصص علوم التربية- جامعة باتنة 1
09	ليلى مدور	أستاذ بقسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا- تخصص علوم التربية- جامعة باتنة 1
10	يسمينة هلايلي	أستاذ بقسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا- تخصص علوم التربية- جامعة باتنة 1
11	محمد زيدان	جامعة حلب في المناطق المحررة-سوريا تخصص المناهج وطرائق التدريس
12	يوسف المرواني	خبير تربوي بوزارة التربية متقاعد رئيس الجمعية التونسية للتأطير التربوي للموهوبين والمتفوقين.

الملحق رقم 02: استبيان التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي بالمنصات الرقمية لدى أساتذة التعليم العالي

جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية
شعبة علوم التربية

استبيان التحكم في استراتيجيات التدريس التفاعلي بالمنصات الرقمية لدى أساتذة التعليم العالي

سيدي الدكتور(ة) الأستاذ(ة) المحترم(ة):

يرجى من سيادتكم قراءة فقرات هذه الاستبانة بتأن وتمعن، وأن تتفضلوا بالإجابة على هذه العبارات والبنود بكل صدق وموضوعية وأمانة، مع العلم أن جميع البيانات المذكورة ستخضع لواجب السرية، ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

ولكم مني جزيل الشكر مسبقا على تعاونكم.

الباحث نبيل حموتة- جامعة بسكرة — أشراف الدكتور: مصطفى سليم هدار

الكلية: .....

الرتبة:	أستاذ متعاقد: ☐	أستاذ مساعد أ-ب: ☐	أستاذ محاضر أ-ب: ☐	الأستاذية: ☐
الجنس:	ذكر: ☐	أنثى: ☐		
الخبرة المهنية:	أقل من 7 سنوات ☐	من 7 إلى 15 سنة ☐	أكثر من 15 سنة ☐	

عدد مرات التدريب على استخدام المنصات الرقمية: - ولا مرة: ☐ - مرة واحدة: ☐ - مرتين: ☐ - آخر: ☐

يرجى قراءة كل بند بعناية ثم ضع علامة X في خانة الخيار الذي ينطبق عليك

البعد الأول: مهارة التخطيط وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	مطلقا
01	أحدد الأهداف من المحاضرة عبر المنصة الرقمية بدقة.					
02	أراعي الفروق الفردية حين تحضير المحتوى التعليمي عبر المنصة الرقمية.					
03	أختار الاسلوب المناسب للتدريس عبر المنصة الرقمية.					
04	آخذ بعين الاعتبار المساعدات البيداغوجية المناسبة لتنفيذ المحتوى التعليمي عبر المنصة الرقمية.					
05	أحترم الوقت المخصص للحصة عند تحضير المحتوى التعليمي عبر المنصة الرقمية.					
06	أحضر أسئلة تتماشى مع عناصر المحتوى عبر المنصة الرقمية					
07	أستخدم برامج خاصة مثل الوورد، الباوربوينت، الاكسال ... حسب الحاجة عبر المنصة الرقمية.					
08	أختار أدوات تقويم تتناسب مع التدريس عبر المنصة الرقمية.					
09	أنوع في اختيار الاستراتيجيات المناسبة عبر المنصة الرقمية لتحقيق الهدف المشترك للجميع.					

البعد الثاني: مهارة التنفيذ وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية						
الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	مطلقا
10	أدفع الطالب إلى الاستمتاع بالتعلم الذاتي عبر المنصة الرقمية.					
11	أدفع الطالب إلى الاستمتاع التعلم التعاوني عبر المنصة الرقمية.					
12	أسعى أن أكون موجها لعملية التعليم عبر المنصة الرقمية لا ناقلا للمعرفة.					
13	احرص على اتاحة فرص التعلم الذاتي للطلاب عبر المنصة الرقمية.					
14	احرص على اتاحة فرص التعلم التعاوني للطلاب عبر المنصة الرقمية.					
15	أتقن المادة العلمية والبنية المعرفية لمحتوى المادة التعليمية عبر المنصة الرقمية.					
16	اعمل على تفعيل التواصل عبر المنصة الرقمية بيني وبين الطلبة في التعليم المتزامن.					
17	اعمل على تفعيل التواصل عبر المنصة الرقمية بيني وبين الطلبة في التعليم غير المتزامن.					
18	اعمل على تفعيل التواصل عبر المنصة الرقمية بين الطلبة أنفسهم في التعليم المتزامن.					
19	أسعى أثناء المحاضرة إلى بناء القيم الاجتماعية والاستقلالية في التعلم عبر المنصة الرقمية.					
20	اقوم بتنمية مهارة البحث لدى الطالب عبر المنصة الرقمية و اتقانها.					
21	أعمل على تنفيذ المحتوى التعليمي عبر المنصة الرقمية بشكل فعال.					
22	أعمل على تحقيق أهداف المحتوى التعليمي عبر المنصة الرقمية بشكل فعال.					
23	استخدم تطبيقات المنصة الرقمية المتماشية مع التعليم عن بعد استثمارا للوقت.					
24	أفعل المناقشة أثناء المحاضرة عبر المنصات الرقمية.					
25	اشجع الطلبة على ابداء الرأي وحرية التعبير في الدرس الافتراضي المتزامن.					
26	أعدد أساليب و أنواع المناقشة عبر المنصة الرقمية (جماعية، استقصائية...)					
27	اراعي التسلسل المنطقي للأفكار أثناء المناقشة عبر المنصات الرقمية.					
28	أنوع في استخدام الاستراتيجيات المناسبة عبر المنصة الرقمية لتحقيق الهدف المشترك للجميع.					
29	أضع الطلبة عبر المنصة الرقمية في موقف يمثل مشكلة لها علاقة بالمحتوى التعليمي.					
البعد الثالث: مهارة التقويم وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية						
الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	مطلقا
30	أطرح أسئلة شفوية اثناء المحاضرة المتزامنة لتقويم مكتسبات الطلبة.					
31	أضع أسئلة مكتوبة عبر المنصة الرقمية في شكل اختبارات مقالية مفتوحة.					
32	اضع اختبارات مكتوبة عبر المنصة في شكل اسئلة مغلقة (صح وخطأ، اختيار من متعدد ....).					
33	اضع اسئلة في شكل اكمال الفراغ بما يناسبه عبر المنصة الرقمية.					
34	ازاوج بين الاسئلة في الاختبار الواحد بين المغلقة والمفتوحة عبر المنصة الرقمية.					
35	أضع العديد من الأسئلة المتزامنة وغير المتزامنة عبر المنصة الرقمية لمعرفة تحصيل الطلبة وتحقق الهدف التعليمي.					
36	أطرح اسئلة دقيقة وواضحة لها علاقة بالمحاضرة عبر المنصة الرقمية.					
37	أتعمد طرح أسئلة صعبة عبر المنصة الرقمية لإعمال التفكير الإبداعي لدى الطالب.					

38	أضع اختبارات يتناسب عدد أسئلتها مع الوقت المحدد للاجابات عبر المنصة الرقمية.					
39	في التقييم المستمر أثناء المحاضرة المتزامنة عبر المنصة الرقمية أطرح أسئلة تقويمية بعد شرح كل وحدة.					
40	أطلب من الطلبة الاجابة عبر المنصة الرقمية واخاطبهم باسمائهم.					
41	أعقب على اجابات الطلبة عبر المنصة الرقمية مهما كانت ولا اتجاهلها.					
42	اترك فرصة للطلبة للاجابة على السؤال عبر المنصة الرقمية ولا اتسرع في الاجابة عليه.					
البعد الرابع: مهارة ادارة الفصل وفقا لاستراتيجيات التدريس التفاعلي عبر المنصات الرقمية						
الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	مطلقا
43	أستعمل أسلوب التعزيز بشقيه (الموجب والسالب)، لضبط سلوكات الطلبة اثناء الحصة عبر المنصة الرقمية.					
44	أتابع حضور الطلبة عبر المنصة الرقمية.					
45	لا أسمح بالتهكم والسخرية فيما بين الطلبة عبر المنصة الرقمية مهما كان السبب.					
46	أشير إلى أهمية العلاقات المبنية على الاحترام بين جميع المتواجدين في الحصة عبر المنصة الرقمية.					
47	أسعى الى تنسيق تدخلات الطلبة أثناء المحاضرة عبر المنصة الرقمية.					
48	أسعى إلى إضفاء نوع من الفعالية والنشاط في الحصة عبر المنصة الرقمية.					
49	أفرض نظاما صارما في غرفة الدرس عبر المنصة الرقمية حفاظا على السيرورة الجيدة للمحاضرة.					

الملحق رقم 03: المنصات الرقمية لوزراة التعليم العالي والبحث العلمي

المِنَصَّات الرَّقْمِيَّة لِوزَارَة التَّعْلِيم العَالي و البَحْث العِلْمي حَسْبَ المُخَطَّط التَّوجِيهي للرَّقْمَنَة (SDN)

المنصات الرقمية	الرابط	الاستعمال	موجهة
قدامى الخريجين وصيت الجامعات ALUMNI	http://ancients.mesrs.dz/public	تبادل قصص النجاح للطلبة وتدعيم البعض في سبيل المساعدة المعنوية وتبادل المعارف والمعلومات	الطلبة
منصة (dual دوال)	https://dual-mesrs.dz	تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية لفائدة الطلبة والأساتذة عن بعد	الطلبة والأساتذة
منصة (padoc بادوك)	https://padoc.mesrs.dz/	مقسمة على 03 ندوات جهوية الشرق والوسط والغرب ، موجهة لتعليم اللغة الإنجليزية حصرا لفائدة طلبة السنة أولى دكتوراه	طلبة الدكتوراه
أرضية الطلبة إسألني (ask -me)	https://ask.mesrs.dz	تمكن أي طالب من طرح أي سؤال أو استفسار ويتم الإجابة عليه من طرف متخصصين بيداغوجيين	الطلبة
أرضية توجيه الطلبة نحو الحيات المهنية (crafe كراف)	https://www.mesrs.dz/crafe	دفتر مرجعي لطالب التوظيف والتكوين	الطلبة
أرضية المنشورات الجزائرية في الطب(pubmed)	http://pubmed.mesrs.dz	مستودع مؤسساتي لفائدة الباحثين في القطاع الصحي بجميع تخصصاته	طلبة الطب والأساتذة الاستشفائيين
أرضية منشورات المؤسسات (ASJP)	https://www.asjp.cerist.dz	منصة للنشر الالكتروني لجميع المجلات العلمية الجزائرية المعتمدة والمحكمة	الأساتذة والطلبة
نظام إدارة المشاريع المبتكرة (PSGPI)	https://sgpi.mesrs.dz	نظام رقمي لإدارة المشاريع المبتكرة يحتوي على 03 منصات رقمية فرعية مدمجة في أرضية واحدة تحت تصرف لجنة التنسيق الوطنية لمتابعة الابتكاروحاضنات الأعمال الجامعية لمتابعة المشاريع المبتكرة - علامة مسجلة /شركة ناشئة / Spin-off -Startup	الأساتذة والطلبة
أرضية المراسلات الإلكترونية Parapheur électro	http://courriers.mesrs.dz:8001/login	تسهيل عمليات التحرير الإداري والأرشفة الإلكترونية في مؤسسات القطاع	مؤسسات القطاع

أرضية متابعة مشاريع الاستثمار	https://investissement.mesrs.dz/	متابعة الاستثمارات وإصدار المؤشرات والتحاليل ذات الصلة	مؤسسات القطاع
منصة متابعة وتسيير الطلبة الأجانب	https://progres.mesrs.dz/international-students/	تسيير ومتابعة ملفات الطلبة الأجانب حسب النصوص التنظيمية الجزائرية.	الطلبة والمؤسسات
منصة الإيواء	https://progres.mesrs.dz/webonou	متابعة إيواء الطلبة وتوزيعهم حسب الغرف والإقامات	الديوان الوطني للخدمات الجامعية
منصة تسيير الموارد البشرية	https://progres.mesrs.dz/webgrh	بتسيير جميع ملفات المستخدمين بكل فئاتهم ورتبهم (التوظيف، الترقية، المناصب، الغيابات والحضور، تدارب تحسين المستوى ، التكوين والتربصات ..الخ)	مؤسسات القطاع
منصة الترشح للتوظيف	https://progres.mesrs.dz/webtawdif/	إيداع طلبات التوظيف وجميع الوثائق ذات الصلة ، كما تمكن المعنيين من الاطلاع على مسارات التقييم والنتائج .استخراج التوجيهات وعملية الطعون ، ويمكن تعميمها على جميع عمليات التوظيف في قطاع التعليم العالي والبحث العلمي .	مركزية
منصة السلامة الصحية للمستخدمين	https://progres.mesrs.dz/webgrh	تتبع المسارات الطبية لمستخدمي القطاع وتحديد أصحاب الأمراض المزمنة وذوي الهمم وتكييف الوظائف حسب متطلبات السلامة الصحية.	مؤسسات القطاع
منصة تسيير مناقشة أطروحات الدكتوراه	https://progres.mesrs.dz/webfve	لمناقشة أطروحات الدكتوراه ومتابعة عملية التقييم	طلبة الدكتوراه
منصة اللجنة الوطنية للأساتذة الباحثين cnec	https://progres.mesrs.dz/webgrh	في إطار عملية الترقية لرتبة أستاذ محاضر قسم "أ" التأهيل الجامعي والترقية لرتبة أستاذ التعليم العالي، تحت إشراف اللجنة الوطنية للأساتذة والباحثين التي تختص بدراسة ملفات الترقية بالتنسيق مع مديرية الموارد البشرية.	الأساتذة
منصة الشكاوي	https://progres.mesrs.dz/rdvdoleance/	تتيح للمستخدمين وضع الشكاوي والعرائض والتظلمات وطلب موعد أو مقابلة .	مستخدمي القطاع

منصة الشباك الوحيد	https://progres.mesrs.dz/webgrh	استخراج بعض الوثائق الخاصة بالمسارات المهنية وكذا شهادات التوظيف والشهادات الادارية إلكترونيا	الأساتذة/ المستخدمين الإداريين والتقنيين وأعوان المصالح
منصة الترشحات لشغل منصب عالي	https://progres.mesrs.dz/webgrh	في حالة فتح الترشح لمنصب عالي	مستخدمي القطاع
منصة متابعة الممتلكات والصيانة	https://progres.mesrs.dz/webplhs/login.xhtml	تسجيل الممتلكات تحت التصرف وحالتها والوضعيات الخاصة وكذا تسجيل عمليات الجرد ومتابعة صيانة البياكل والوسائل التابعة للقطاع	مؤسسات القطاع
منصة مسابقة الدكتوراه	https://progres.mesrs.dz/webdoctoratl	مسابقات الالتحاق بالدكتوراه للطور الثالث	فئة المترشحين للدكتوراه
منصة المراجع	https://progres.mesrs.dz/webreferentiel	لوحة التحكم الرئيسة لنظام المعلومات يتم من خلالها إسناد الأدوار وعمل الإحصائيات والدخول إلى قاعدة البيانات الرئيسة	مؤسسات القطاع
منصة المنحة الجامعية	https://progres.mesrs.dz/eminha	خاصة لطلب وتجديد ملفات المنحة الجامعية	الطلبة
منصة الدفع الإلكتروني	https://progres.mesrs.dz/epaiement/epaiementl.xhtml	الدفع الإلكتروني عبر الخط	مستخدمي القطاع
بوابة الطالب	https://progres.mesrs.dz/webetu/login.xhtml	تمكين الطالب من القيام بعمليات التسجيل وإعادة التسجيل ومتابعة المسار الدراسي وكذا استخراج الوثائق الضرورية	الطلبة
منصة التربصات في الوسط المهني للطلبة	http://stages.mesrs.dz/	متابعة تربصات الطلبة وإدماجهم في الوسط المهني وسوق العمل بهدف توفير مرشحين جاهزين مولدين للقيمة	الطلبة
أرضية متابعة الاتفاقيات الدولية	https://ceu.mesrs.dz/	تمكين مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي من تجميع الشراكات مع مختلف الفاعلين الدوليين في إطار التعاون الدولي والانفتاح على المحيط الاقتصادي والاجتماعي الغيروطني لجلب المصلحة العامة	مؤسسات القطاع
أرضية مر اقبة وإدارة الأساتذة والباحثين الضيوف	https://ceu.mesrs.dz/accounts	تسجيل وحفظ الأساتذة الباحثين المدعوين والضيوف وكذا مشاركاتهم و أبحاثهم .كما يمكن من خلالها تقديم طلب استضافة من طرف أساتذة خارجيين	مؤسسات القطاع

أرضية إدارة ومتابعة تنقل الطلبة (الصادرة والواردة)	https://ceu.mesrs.dz/	الطلبة المنتبية ولايتهم بهدف إلى متابعة تنقلات الطلبة من حيث الإشراف والمر اقبة.	مؤسسات القطاع
أرضية إدارة ومتابعة الإشراف المشترك لأطروحة الدكتوراه	https://ceu.mesrs.dz/	الأساتذة المشرفين على أطروحات الدكتوراه تسمح بتبادل الملاحظات وتوجيه التعليمات ومشاركة الآراء ووجهات النظر حول الأطروحة ذات الإشراف المشترك	الأساتذة
أرضية متابعة المستخدمين الإداريين والتقنين (ص.و)	https://ceu.mesrs.dz/	متابعة تنقلات المستخدمين الاداريين والتقنيين والمناصب المشغولة من طرفهم الصادرة والواردة وكذا معرفة خبراتهم المهنية من حيث الأداءات الوظيفية التي قاموا بها.	مؤسسات القطاع
أرضية إدارة ومر اقبة الطلبة الأجانب	https://progres.mesrs.dz/international-students/	لفائدة الطلبة الأجانب الدوليين الذين يريدون الدراسة في الجز ائر في الطورين الأول والثاني	الطلبة الدوليين
أرضية إدارة ومر اقبة التكوين والتربصات في الخارج	https://services.mesrs.dz/DCEU/mod/assign/view.php?id=343	لمر اقبة تكوين ومتابعة الأساتذة وطلبة الدكتوراه في الخارج في مجال البحث العلمي والأهداف المراد تحقيقها من التربص.	مؤسسات القطاع
المنصة الرقمية لتجديد المنح الجامعية نحو الخارج	https://services.mesrs.dz/DCEU/course	تجديد المنح الجامعية نحو الخارج	الطلبة
أرضية إدارة مشاريع البحث التكويني الجامعي (PPRFU)	https://www.prfu-mesrs.dz	تحت إشراف المديرية الفرعية للبحث التكويني التابعة للمديرية العامة للتعليم والتكوين وتختص بإدارة مشاريع البحث التكويني من خلال إيداع رؤساء مشاريع البحث مشاريعهم عبر هذه المنصة والأعمال المنجزة في مخابر البحث للمتابعة والتقييم	الأساتذة
منصة سينما الجامعة	https://services.mesrs.dz/plateforme/login/index.php	لعرض و إيداع الأفلام القصيرة الهادفة من إنتاج الطلبة خلال مختلف طبعات المهرجان الوطني الجامعي للفيلم القصير والفيلم الطويل	مستخدمي القطاع
منصة توثيق الشهادات	https://auth.mesrs.dz	تسهيل عملية التوثيق عن بعد وتحسين جودة الخدمات المقدمة للطالب حيث يستطيع القيام بالتوثيق الإلكتروني للشهادات	الطلبة المتخرجين

		والكشوفات ومتابعة العملية الكترونيا إلى غاية الاستلام	
أرضية مر اقبة حاضنات الأعمال	https://www.anvredet.org.dz/	موقع تابع للوكالة الوطنية لتقييم نتائج البحث والتطوير التكنولوجي.	مستخدمي القطاع
منصة التبرئة الإلكترونية	https://quittance.mesrs.dz/public/login	موجهة لتسهيل عملية التبرئة سواء على مستوى المؤسسات الجامعية أو الخدمات الجامعية ولتخفيف الأعباء على المسؤولين فيما يخص هذه العملية	مؤسسات القطاع
أرضية الإحصائيات ومؤشرات الأداء	http://statistiques.mesrs.dz/	أرضية رقمية تحوي لوحة معلومات حسب احتياج إدارة المؤسسة يتم تزويدها بالبيانات اللازمة والإحصائيات الدقيقة لمؤسسات القطاع ،تعمل بواسطة الذكاء الاصطناعي لاستخراج وحساب مؤشرات الأداء وعمل مختلف المنحنيات البيانية والجداول حسب البيانات المعتمدة والمتطلبات .	مؤسسات القطاع
روبوت للمحادثة chatbot	https://www.mesrs.dz/	روبوت للمحادثة موضوع في الموقع الرسمي لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي باستخدام الذكاء الاصطناعي يجيب على مختلف الأسئلة خصوصا للطلبة الجدد حيث يحتوي على إجابة لـ 1500 سؤال تتنوع بين التسجيل التوجيه والإجراءات الادارية وكل ما يتعلق بالبيداغوجيا. للروبوت	الطلبة
بو ابة الأطروحات	https://www.pnst.cerist.dz/pnstARABE/index.php	للإشعار عن الأطروحات كوسيلة لدعم الإنتاج العلمي الوطني فيما يخص الأطروحات. وفقا لأحكام القرار رقم °153ال 14 مايو 2012 و المتعلق بإنشاء الملف المركزي لتخزين الأطروحات و توضيح كيفية إثراءه و الاستفادة منه	مؤسسات القطاع
منصة استكشاف السرقات العلمية ونسبة الاقتباس	https://progres.mesrs.dz/webfve	مربوطة ببرنامج خاص، تهدف إلى استخراج نسبة الاقتباس والسرقات العلمية من مذكرات	مؤسسات القطاع

		التخرج وأطروحات الدكتوراه والتأهيل الجامعي بهدف تحسين جودة البحث العلمي وحماية منشورات الباحثين.	
منصة النقل الجامعي	https://mybus.onou.dz/MyBus/	قاعدة معطيات لتطبيق my bus	مديريات الخدمات الجامعية
منصة الإطعام	https://onou.mesrs.dz/login	قاعدة معطيات لإطعام الطلبة وأداة قياس ومتابعة لعملية الإطعام	مديريات الخدمات الجامعية
منصة مراقبة الدخول إلى الإقامات الجامعية	https://onou.mesrs.dz/login	منصة مربوطة بأجهزة مر اقبة لمتابعة الدخول إلى الاقامات الجامعية	مديريات الخدمات الجامعية

تطبيقات الهاتف النقال

1- تطبيق خدماتي :E-services وهو تطبيق مخصص للهو اتف الذكية يحتوي على بو ابة لجميع الخدمات والمنصات الرقمية الموضوعة في الخدمة لفائدة مستخدمي القطاع كل فيما يخصه والمذكورة أعلاه .

2- تطبيق web etu: وهو تطبيق مخصص للهو اتف الذكية للنظام المعلوماتي المدمج progres . يُمكّنُ الطّالب من القيام بعمليات التسجيل وإعادة التسجيل ومتابعة المسار الدراسي وكذا استخراج الوثائق الضرورية.