DOI: http://dx.doi.org/10.53543/jeps.vol16iss2pp167-179

تقييم المناهج التعليمية الرقمية من وجهة نظر طلبة كلية التربية في جامعة حماة

أسماء عدنان الحسن
جامعة حماة، سوريا

اسُتلم بتاريخ: 2021/12/14 قُبل بتاريخ: 2022/5/14

ملخص: هدف الدراسة الحالية إلى تقييم المناهج التعليمية الرقمية من وجهة نظر الطلبة مستخدمي هذه المناهج، وتعرف الفروق تبعاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والبرنامج الجامعي، والسنة الدراسية)، وكذلك تعرف أسباب عدم استخدام بقية الطلبة لهذه المناهج. استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (408) طالباً وطالبة، واستخدمت أداة الاستبانة لتقييم المناهج التعليمية الرقمية والمكونة من (25) بنداً، وبينت النتائج: أن تقييم المناهج التعليمية الرقمية من وجهة نظر العينة جاء بمستوى متوسط، وجاء بُعد (مضمون المناهج التعليمية الرقمية) في المرتبة الأولى يليه بُعد (طريقة عرض المناهج التعليمية الرقمية). ولا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، بينما يوجد فرق دال إحصائياً تبعاً لمتغير السنة الدراسية، لصالح طلبة السنة الرابعة. ولا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبانة ككل وعلى بُعد (طريقة عرض المناهج التعليمية الرقمية) تبعاً لمتغير البرنامج الجامعي، بينما وجد فرق دال إحصائياً على بُعد (مضمون المناهج التعليمية الرقمية) لصالح البرنامج الجامعي رياض الأطفال. السبب الأول لعدم استخدام بعض الطلبة المناهج التعليمية الرقمية كان مشكلات شبكة الإنترنت بنسبة (73.8%). أوصت الدراسة الحالية بإجراء دورات تدريبية لأعضاء الهيئة التعليمية بهدف تدريبهم على كيفية إعداد المناهج التعليمية الرقمية وتنمية مهاراتهم، وتعديل المناهج وتطويرها وتحديثها من حين لآخر لتكون مناسبة للتطبيق المحوسب، والاطلاع على خبرات الدول الأخرى التي اعتمدت على هذا النوع من التعليم.

الكلمات المفتاحية: تقييم، المناهج التعليمية الرقمية، الطلبة

Assessment of Digital Educational Curricula from the Point of View of Students of the Faculty of Education at Hama University

Asmaa A. Alhasan
Hama University, Syrian

Received: 14/12/2021 Accepted:14/5/2022

Abstract: The current study aimed at evaluating the digital educational curricula from the viewpoint of students who use these curricula and identifying the differences between them according to the variables (gender, university program, academic year), in order to know the reasons for not using these curricula by the rest of the students. The analytical descriptive approach has been used. The sample consisted of (408) male and female students. The questionnaire tool was used to evaluate the digital educational curricula, consisting of (25) items. The results showed: the evaluation of the digital educational curricula from the viewpoint of sample was medium, and (the content of the digital educational curricula) dimension came in the first place, and (the method of displaying the digital educational curricula) dimension came in the second place. There is no statistically significant difference between the mean scores of the sample members of the questionnaire according to the gender variable while there are statistically significant differences according to the academic year variable in favor of students in the fourth year. There is no statistically significant difference between the mean scores of the sample members on the questionnaire as a whole and on (the method of displaying the digital educational curricula) dimension according to the university program variable while there is statistically significant difference at the (the content of the digital educational curricula) dimension in favor of kindergarten university program. The first reason for not using digital educational curricula by some sample members was the internet problems with a rate (73.8%). The current study recommended conducting training courses for members of the educational staff in order to train them on how to prepare digital educational curricula and develop their skills, modifying, developing and updating curricula from time to time to be suitable for computerized application, conducting research on distance learning platforms and comparing them with the Google Classroom platform, and reviewing the experiences of other countries which relied on this kind of education

Keywords: assessment, digital educational curricula, students

Email: asmaa.ad.alhasan@gmail.com

مقدمة

يتميز العصر الحالي بالتطور المعلوماتي والتدفق المعرفي والتقدم التكنولوجي الهائل في مختلف الميادين والقطاعات، ولا سيما قطاع التربية والتعليم، وقد أدى التقدم التكنولوجي إلى إعادة النظر في طرائق التدريس وأساليبه، من خلال دخول الحاسوب وشبكة الإنترنت (Internet) في العملية التعليمية، والذي أصبح ضرورة ملحّة، فقد أصبح توظيف التقنية الحديثة في خدمة التعليم أمراً حتمياً لضمان جودة مخرجات العملية التعليمية لتلبية حاجات المجتمع ومتطلباته (يوسفي، 2017). كما أن استخدام التكنولوجيا الحديثة وتوظيفها في العملية التعليمية يسهم في رفع مستوى جودة الجامعات.

ومما زاد من ضرورة استخدام الحاسوب والتكنولوجيا الحديثة ظهور جائحة فيروس كورونا (كوفيد 19) التي يشهدها العالم حالياً، والتي ألقت بظلالها على قطاع التعليم في العالم أجمع، وتسببت هذه الأزمة في إغلاق المدارس والجامعات والمراكز التدريبية وجميع المؤسسات التعليمية للحد من انتشار الفيروس، مما فرض على هذه الدول التوجّه نحو التعليم عن بعد وإعطاء مقرراتها إلكترونياً لضمان استمرارية العمليّة التعليميّة وإدارتها، والذي يعد بديلاً مؤقتاً لحين زوال هذه المشكلة، لما له من أثر إيجابي في متابعة تحصيل الطلبة العلمي في ظل التدابير الاحترازية التي تعتمدها المؤسسات التعليمية لاحتواء انتشار عدوى فيروس كورونا (كوفيد 19) (سكيك، 2020). وهكذا ساعدت التكنولوجيا الحديثة على تحويل التعلم والانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الرقمي، ووضع المناهج الدراسية بصورة رقمية على برامج ومنصات التعليم عن بعد ومواقع الشبكة.

ومن المعلوم أن المنهاج الدراسي يتكون من أربعة عناصر، هي: الأهداف التربوية، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم؛ فالأهداف التربوية يتحدد في ضوئها المحتوى والأنشطة والتقويم، والهدف هو نتاج متوقع حدوثه لدى المتعلمين في ضوء إجراءات وإمكانات وقدرات معينة (مرعي والحيلة، 2001)، وهو أيضاً "عبارة تصف تغييراً مقترحاً أو ناتجاً مرغوباً أو مرتقباً في شخصية المتعلم" (السر، 2019، ص. 97). والمحتوى: "هو نوعية المعلومات والمعارف التي يقع عليها الاختيار ويتم تنظيمها على نحو معين، سواء أكانت هذه المعارف مفاهيم أم حقائق أم أفكار، ويختار المحتوى في ضوء الأهداف" (مرعي والحيلة، 2001، ص. 101)، ويقصد بالمحتوى أيضاً "المادة التعليمية وما تشتمل عليه من خبرات توضع في ضوء أهداف محددة بقصد تحقيق النمو الشامل للمتعلم" (سليم وآخرون، 2006، ص. 155). والأنشطة: تعرّف بأنها "كل نشاط يقوم به المتعلم أو المعلم أو كليهما معاً لتحقيق الأهداف التعليمية سواء داخل الفصل أم خارجه" (مصطفى، 2000، ص. 47)، بهدف تسهيل عملية التعلم وتحقيق الأهداف المنشودة (علي، 2011). وأخيراً التقويم: وهو "عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات، وينطوي على حكم قيمة، ويتطلب التحديد السابق للأهداف التربوية، ويحقق غرضا أساسياً وهو تقديم معلومات مهمة ومفيدة لصانعي القرارات التربوية" (مخائيل، 2012، ص. 153). فعملية التقويم تجري للتأكد من مدى تحقق الأهداف لدى المتعلم (مرعي والحيلة، 2001).

وكان لا بد من تطوير المنهاج الدراسي وما يتضمنه من عناصر في سياق بروز التعلم والتعليم الإلكتروني على الساحة التربوية بداية القرن الحادي والعشرين، وأدى هذا التطوير إلى ظهور المنهاج الرقمي الذي يعد عنصراً أساسياً في التعلم والتعليم الإلكتروني المدرسي، ولكي يحدث التعلم والتعليم الإلكتروني لا بد من وجود منهاج يتم تعليمه للطلبة (رقمياً) تحت إشراف وتوجيه مؤسسة تعليمية سواء أكانت هذه المؤسسة واقعية أم افتراضية، ومن ذلك يفهم أن المنهاج الرقمي ليس مرادفاً للتعليم والتعلم الإلكتروني، ولكنه أداة التعليم والتعلم الإلكتروني لإحداث التعلم لدى الطلبة، فهو جزء من منظومة التعلم والتعليم الإلكتروني (الخريجي، 2000).

ويتميز المنهاج الرقمي بمجموعة من الميزات التي شجعت على استخدامه وانتشاره كقابلية الحمل؛ فطبيعته الرقمية وفرت الحيز المكاني، وخدمة القراءة وتنزيل العناوين من شبكة الإنترنت متاح يومياً، وقابلية البحث بالكلمات المفتاحية بشكل سريع ودقيق، إذ تتوفر خاصية "النص التشعبي، واحتواء المنهاج الرقمي على وسائط متعددة، وسهولة تحديث المنهاج الرقمي، وإضفاء جو متميز في البيئة الصفية والابتعاد عن التقليدية، وسرعة تقديم التغذية الراجعة بين المعلم والمتعلم، وتعدّد طرائق التدريس واستراتيجياتها في هذا المنهاج، وانخفاض تكاليف التعليم، وإمكانية التعلم ذاتياً، وسهولة نشر المناهج التعليمية من خلال شبكة الإنترنت ويمكن للجميع الاطلاع عليها سواء أكانوا معلمين أم مشرفين أم أولياء أمور أم متعلمين أم قياديين، ومرونة التعليم من حيث الزمان والمكان، ونشر الثقافة الحاسوبية بين المتعلمين، ووضع روابط للموضوعات التي يرغب المتعلم في إثراء معرفته بها (حدادة، 2019).

وبالرغم من هذه الميزات إلا أن المنهاج الرقمي يعاني من مجموعة من العيوب، منها: الحاجة إلى أدوات وسيطة للقراءة من أجهزة وبرمجيات، وهذا من أبرز العيوب، ولا سيما أن هذه الأجهزة أو البرمجيات مرتفعة التكلفة، وإمكانية انتهاك حقوق الملكية الفردية للكتب الرقمية وصعوبة السيطرة على ذلك، وكثرة الاطلاع على جهاز الحاسب تصيب المستخدم بالصداع والإجهاد البصري، وقلة العناوين المنشورة إلكترونياً، فهي ما زالت قليلة مقارنة بالكتاب الورقي، والدخول على المواقع المشبوهة التي لها تأثير سلبي في المتعلم، واعتماد المعلمين على النسخ واللصق دون قراءة المعلومات وهذا يقلل من جدوى تعلم المنهاج، ووجود مناهج رقمية تتطلب وجود شبكة (إنترنت) من أجل الدخول على الروابط الإثرائية أو الارتباطات التشعبية، فتقل الفائدة عند انعدام شبكة الإنترنت" (حدادة، 2019).

وقد أظهرت مراجعة عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية على وجود ضعف في المناهج الرقمية؛ فقد بيّن إبراهيم والكناني (2008) في دراستهما التي هدفت إلى تقويم المناهج الدراسية للمواد العلمية (كيمياء، وفيزياء، ورياضيات، وعلوم حياة) للمرحلة الإعدادية في العراق في ضوء معايير دولية، والتي طبقت على (40) مدرساً في محافظة بغداد، واستخدمت استبانة مكونة من (74) فقرة أداة للدراسة، وبينت وجود ضعف في تحقيق الأهداف، إذ كانت النسبة المئوية لمحور أهداف المناهج الدراسية (33%)، ولمحور محتوى المنهج الدراسي (76.5%)، ولمحور طرائق تدريس المنهج (75%)، ولمحور المختبرات والوسائل التعليمية (47%)، ولمحور التقويم (23%)، وللاستبيان ككل (68%).

كما أشار عبد الله (2015) في دراسته التي هدفت إلى معرفة مدى استعدادات مدارس المرحلة الثانوية لتطبيق المناهج التعليمية المحوسبة، وتعرف مناسبة المناهج لتطبيقها حاسوبياً، إضافة إلى الوقوف على قدرات المعلمين ومهاراتهم في التعامل مع أجهزة الحاسوب، وتعرف إمكانات المدارس ومدى توفر البنية التحتية التي تخدم أغراض الحوسبة، ودافعية الطلبة ورغبتهم في استخدام الحاسوب في التعليم. والمطبقة على (50) معلماً ومعلمة من معلمات المرحلة الثانوية، واستخدمت استبانة أداة للدراسة، وبينت النتائج أن المناهج غير مناسبة لتطبيقها حاسوبياً وتحتاج إلى التعديل والتطوير، وإن المعلمين يمتلكون قدرات ومهارات في التعامل مع الأجهزة، وعدم توفر بنية تحتية وتكنولوجية في المدارس لتطبيق حوسبة المناهج، ووجود دافعية ورغبة عالية للطلبة في استخدام الحاسوب في التعليم.

ويؤكد هذه النتيجة المفتي (2021) في دراسته التي هدفت إلى إلقاء الضوء على مهارات القرن الحادي والعشرين وأهميتها في المناهج الدراسية، وعرض لمحة تاريخية عن تلك المهارات المصنفة إلى ثلاث مهارات أساسية هي: مهارات التعلم والابتكار، والمهارات المهنية والحياتية، ومهارات محو الأمية الرقمية، وبينت الدراسة أنه على الرغم من تضمين المناهج الحالية مهارات القرن الحادي والعشرين وتأكيد ضرورة إتقان المتعلم لها، إلا أن تلك المناهج ما زالت انعكاساً للفلسفة التقليدية للتربية التي ترى أن المعارف لها قيمة في حد ذاتها، ولذلك يقوم محتواها أساساً على المعرفة مع قليل من الأنشطة التي لا تنمي بحال من الأحوال للمهارات المشار إليها.

وأشارت دراسة رخا (2021) التي هدفت إلى محاولة تحليل لتطبيق نظام إدارة التعلم الإلكتروني Google Classroom لأعضاء هيئة التدريس والطلبة بكلية التربية الرياضية ببورسعيد في أثناء جائحة كورونا، والتي طبقت على عينة مكونة من (46) عضو هيئة التدريس و(144) طالباً، إلى ندرة وجود برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والطلبة لاستخدام منصات التعليم عن بعد، وضعف البنية التحتية لشبكات الإنترنت، مما يعيق عملية التعلم والاعتماد على المناهج الرقمية، والافتقار إلى الأبحاث والدراسات التي توضح مزايا وعيوب المنصات التعليمية المختلفة للتعليم عن بعد، مما يؤدي الى صعوبة الاختيار من بينهم.

ونجد من خلال عرض الدراسات السابقة أن جميعها بينت وجود ضعف في المناهج الرقمية وضعف البنية التحتية لشبكة الإنترنت، والتي تحول دون الاعتماد على المناهج الرقمية، ولا سيما أن موضوع المناهج الدراسية في عصر العولمة والثورة الرقمية أصبح من أهم الموضوعات التي طرحت للنقاش، فالمتعلم يعد أحد أهم الاستثمارات المستقبلية، وقد أصبحت المؤسسات التعليمية بحاجة إلى توظيف تقنيات الثورة الرقمية بما يخدم العملية التعليمية (حدادة، 2019؛ عمران، 2020)، وأصبحت الحاجة ضرورية لإيجاد مناهج وأساليب جديدة تواكب متطلبات العصر وتحدياته كالإقبال المتزايد على التعليم، وقلة عدد المؤسسات التعليمية، وطرائق الاستفادة من التقنية في التربية والتعليم، والعمل على رفع مستوى جودة الجامعات، وأزمة فيروس كورونا. ومنه جاءت هذه الدراسة لتقييم المناهج التعليمية الرقمية من وجهة نظر عينة من طلبة كلية التربية في جامعة حماة.

مشكلة الدراسة

تأثر قطاع التعليم على مستوى العالم تأثراً كبيراً بجائحة كورونا، فقد نتج عنها انقطاع (86) مليون متعلم عربي عن الدراسة (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2020)، وتضرر نحو (1.6) بليون من طالبي العلم في أكثر من (190) بلداً في العالم، وأكثر من (40) مليون طفل في جميع أنحاء العالم قد فاتتهم فرص التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، كما فقدوا فرصة وجودهم في بيئة محفزة وثرية وفاتتهم فرص للتعلم والتفاعل الاجتماعي، والحصول على القدر الكافي من التغذية في بعض الحالات (اليونيسيف، 2020). إذ أجبر الوباء المعلمين والطلبة على تغيير أساليبهم التقليدية واللجوء إلى التعليم عن بُعد بشكل مفاجئ كوسيلة لضمان استمرارية عملية التعلم، وإدراكاً منهم بما يحققه التعلم عن بعد من ميزات وإمكانية تجنب الإصابة بفيروس كورونا، وهو واقع جديد فرض نفسه من دون تجهيز سابق، وكان على المؤسسات التربوية أن تتكيف مع هذا التغيير (الطوال، 2020).

وقد أظهر تقرير (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة ، 2020) تنوّع التقنيّات والوسائل المعتمدة في الدول العربيّة لإيصال المواد التعليميّة للمتعلّمين ولضمان استمرار عمليّة التعليم التي تمّ تعليقها حضورياً، وتمّ الدمج بين مختلف أشكال التعليم من خلال منصّات وتطبيقات إلكترونيّة مثل (Teams, Blackboard, Zoom, Skype, Google Classroom, Moodle, Edmodo، بالإضافة إلى اعتماد البثّ التلفزيوني والإذاعي، وشكّلت وسائل التواصل الاجتماعي (WhatsApp, Telegram, Facebook) مساحة واسعة من الوسائل التي تم اعتمادها في العملية التعليميّة، في حين أبقت بعض الدول على تسليم المواد والمحتوى التعليميّ بشكل ورقيّ وخاصة للمتعلّمين الذين يعانون من مشاكل تقنيّة.

وبالرغم من كثرة المنصّات والتطبيقات الإلكترونيّة إلا أنه اقتصر استخدامها في العملية التعليمية في البيئة المحلية على برامج محددة ولم توظّف بالشكل الأمثل. إذ إن مناهجنا التربوية ما زالت حبيسة تلك النظرة التقليدية القاصرة عن مواكبة تكنولوجيا القرن الجديد، وعن مواكبة التدفق المعرفي الثقافي العالمي الذي أخذ يتضاعف بصورة مذهلة في هذه الأيام (كنعان، 2003). ففي ظل العصر الراهن لا يمكن تصوّر نظام تعليمي من دون قاعدة "رقمية أو تكنولوجية"، فلم يعد التعليم التقليدي يضيف شيئاً جديداً للمحتوى التعليمي ويكون قادراً على مواكبة الفكر المعاصر ومواكبة ثورة المعلومات والتقدم التكنولوجي الهائل، وهذا ما أكدته دراسات عدة فقد توصلت دراسة محي وجبر (2017) إلى تأييد المدرسين لفكرة تطوير المناهج الدراسية بما يناسب التطورات التي طالت العالم في جميع المجالات ومنها المجال التكنولوجي.

وفي ضوء ما سبق إضافة إلى ندرة الدراسات التي تناولت تقييم المناهج التعليمية الرقمية من وجهة نظر الطلبة -في حدود علم الباحثة- تتحدد مشكلة البحث في السؤال الآتي: ما مستوى تقييم المناهج التعليمية الرقمية من وجهة نظر طلبة كلية التربية في جامعة حماة؟

أسئلة الدراسة

1. ما مستوى تقييم المناهج التعليمية الرقمية من وجهة نظر طلبة كلية التربية في جامعة حماة مستخدمي هذه المناهج؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة تقييم المناهج التعليمية الرقمية تبعاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، البرنامج الدراسي الجامعي، السنة الدراسية)؟

3. ما أسباب عدم استخدام بعض الطلبة المناهج التعليمية الرقمية في كلية التربية بجامعة حماة؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. تعرف مستوى تقييم المناهج التعليمية الرقمية من وجهة نظر طلبة كلية التربية في جامعة حماة مستخدمي هذه المناهج.

2. تعرف الفروق في مستوى تقييم المناهج التعليمية الرقمية لدى طلبة كلية التربية في جامعة حماة، تبعاً لمتغيرات البحث (النوع الاجتماعي، البرنامج الدراسي الجامعي، السنة الدراسية).

3. تحديد أسباب عدم استخدام بعض الطلبة المناهج التعليمية الرقمية في كلية التربية بجامعة حماة.

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

1. أهمية المناهج التعليمية الرقمية في المرحلة الجامعية، إذ إن توظيف التكنولوجيا في التعليم أمر ضروري لضمان جودة مخرجات العملية التعليمية ورفع مستوى جودة الجامعات.

2. أهمية الأداة المستخدمة، وهي استبانة تقييم المناهج التعليمية الرقمية، والعمل على التحقق من صدقها وثباتها مما يسهم في توفير أداة تتصف بخصائص سيكومترية جيدة لتقييم المناهج التعليمية الرقمية يمكن استخدامها في أبحاث أخرى.

3. أهمية النتائج التي يمكن التوصل إليها والتي تسهم في تعرف مستوى تقييم المناهج التعليمة الرقمية، وإمكانية الاستفادة من النتائج من قبل أعضاء هيئة تدريسية في الجامعة بما يسهم في تحسين إعداد هذه المناهج التعليمية وتطويرها والتركيز على محتوى هذه المناهج وكيفية عرضها.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة على المحددات الآتية:

المحددات الزمنية: طُبقت الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2021/2020.

المحددات المكانية: طُبقت الدراسة بكلية التربية في جامعة حماة.

المحددات البشرية: عينة مؤلفة من (408) طالب وطالبة من طلبة كلية التربية في جامعة حماة.

المحددات الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على تقييم المناهج التعليمية الرقمية من حيث (مضمون هذه المناهج من أهداف ومحتوى وأنشطة وتقويم ومن حيث طريقة عرض هذه المناهج) من وجهة نظر طلبة كلية التربية في جامعة حماة مستخدمي هذه المناهج، وتعرف الفروق في مستوى تقييم هذه المناهج تبعاً لمتغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، البرنامج الدراسي الجامعي، السنة الدراسية)، وتحديد أسباب عدم استخدام بعض الطلبة لهذه المناهج.

مصطلحات الدراسة

تُعرّف المصطلحات الآتية بما يأتي:

- **التقييم:** "إعطاء قيمة، أو دلالة لكمية، أو مقدار وجود الخاصية، أو الصفة في الأشياء أو الأشخاص وذلك بمقارنتها بمعايير معينة، فتقييم الصفة أو الخاصية تعني إعطاءها قيمة أو دلالة فنقول قيّم الشيء أي قدّر قيمته، فعملية التقييم تستخدم نتائج القياس التي نحصل عليها في إعطاء دلالة لدرجة القياس" (موسى، 2002، ص. 325).

ويعرف التقييم إجرائياً بأنه: العملية التي يتم فيها الحكم على المناهج التعليمية الرقمية من حيث (مضمون هذه المناهج من أهداف ومحتوى وأنشطة وتقويم ومن حيث طريقة عرض هذه المناهج.

- **المناهج التعليمية:** "مجموعة من الخبرات التربوية والاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية التي تخططها المدرسة، وتهيئها لتلاميذها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها، بهدف إكسابهم أنماطاً من السلوك أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب فيه، ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم تلك الخبرات بما يساعدهم على إتمام نموهم" (عبد السلام، 2002، ص. 13-14).

- **المنهاج التعليمي الرقمي:** "مجموعة من الخبرات التربوية والعلمية التي يتمّ توفيرها للمتعلم عن طريق الإمكانات الكبيرة التي تقدمها تقنية المعلومات والاتصالات" (حدادة، 2019، ص. 5).

وتعرف المناهج التعليمية الرقمية إجرائياً بأنها: "المناهج التعليمية المعدة من قبل أعضاء الهيئة التعلمية والتي يتم تحميلها من قبل الطلبة عبر شبكة الإنترنت من (موقع الجامعة الإلكتروني، برنامج Classroom، موقع الجامعة على الفيس بوك) بصيغة إلكترونية PDF أو WORD ...الخ، وذلك عوضاً عن الاعتماد على المناهج التقليدية.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدم المنهج الوصفي التحليلي، والذي يعد أكثر المناهج ملاءمة لأهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها وعرّفه العسّاف "هو كل منهج يرتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها" (2003، ص. 189)، وتم استخدام هذا المنهج بما يلائم طبيعة البحث وأغراضه.

مجتمع الدراسة وعينتها

تألف مجتمع الدراسة من طلبة كلية التربية في جامعة حماة، والبالغ عددهم (4083) طالباً وطالبة للعام الدراسي 2021/2020. وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (408) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية في جامعة حماة بنسبة عشرة بالمئة تقريباً من المجتمع، وتم اختيار العينة من الكلية بطريقة عشوائية، ويبين جدول 1 توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة.

جدول 1: توزيع عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة

مستخدمي المناهج التعليمية الرقمية				الذين لم يستخدموا المناهج التعليمية الرقمية				الكلي
المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية	المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية	
النوع	ذكور	15	%8.2	النوع	ذكور	12	%5.3	408
الاجتماعي	إناث	168	%91.8	الاجتماعي	إناث	213	%94.7	
البرنامج الدراسي	معلم صف	126	%68.9	البرنامج الدراسي	معلم صف	168	%74.7	408
الجامعي	رياض أطفال	57	%31.1	الجامعي	رياض أطفال	57	%25.3	
السنة الدراسية	الأولى	33	%18	السنة الدراسية	الأولى	66	%29.3	408
	الثانية	45	%24.6		الثانية	45	%20	
	الثالثة	42	%23		الثالثة	69	%30.7	
	الرابعة	63	%34.4		الرابعة	45	%20	
المجموع الكلي		183	%100	المجموع الكلي		225	%100	408

أدوات الدراسة

أُعدّت استبانة بغرض تقييم المناهج التعليمية الجامعية، من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع المناهج وتقييمها كدراسة كل من عبد الله (2015) والعيدي والعيدي (2019) والقريشي (2014) وعمران (2020) وحدادة (2019)، وتكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (19) بنداً موزعة في ثلاثة أبعاد (محتوى المناهج التعليمية الرقمية، طريقة عرض المناهج التعليمية الرقمية، عملية التقويم المتضمنة في المناهج التعليمية الرقمية).

صدق أدوات الدراسة وثباتها

أولاً: الصدق

تم التحقق من صدق الاستبانة وفق طريقتين:

صدق المحتوى: من خلال عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم ثمانية محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال القياس والتقويم وعلم النفس والمناهج وطرائق التدريس، وذلك للوقوف على مدى وضوح تعليمات الاستبانة وبنودها، ومدى ملاءمة البنود للهدف والغاية التي أُعدت لقياسه، ومدى ملاءمتها من حيث الصياغة، ومدى انتماء البنود للبعد وللاستبانة، وقد أوصى المحكمون بتعديل صياغة بعض بنود الاستبانة وإضافة بنود عدة ودمج البنود في بعدين، وأجريت التعديلات اللازمة، لتصبح الاستبانة بعد التحكيم مكونة من (25) بنداً موزعة في بعدين الأول: مضمون المناهج التعليمية الرقمية (19) بنداً، والثاني : طريقة عرض المناهج التعليمية الرقمية (ستة) بنود، ويتم الإجابة عن بنود الاستبانة وفق مقياس ليكرت الثلاثي (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة)، وأعطيت البدائل الدرجات الآتية بالترتيب (3، 2، 1) بحيث تتراوح الدرجات على المقياس بين (25-75) درجة.

فاعلية الفقرات: طُبقت الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية في جامعة حماة وحُسِبَت معاملات ارتباط البنود مع درجة البعد الذي تنتمي إليه.

يتبين من جدول 2 أن معاملات ارتباط البنود مع درجة البعد الذي تنتمي إليه جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01 أو 0.05)، وقد تراوحت قيمة هذه الارتباطات بين (0.380-0.766). كما حُسِبَت معاملات ارتباط البعدين مع بعضهما ومع الدرجة الكلية للمقياس وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) وقد تراوحت قيمة هذه الارتباطات بين (0.529-0.909)، ومنه فإن الاستبانة تتصف بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، وتتوفر مؤشرات جيدة لصدقها البنيوي.

ثانيا: الثبات

تم التحقق من ثبات الاستبانة بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية من خلال حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وبلغت قيمته للاستبانة ككل (0.829)، و(0.803) للبعد الأول و(0.779) للبعد الثاني. وعليه فإن الاستبانة تتصف بمؤشرات ثبات مرتفعة.

نستنتج مما سبق أن استبانة تقييم المناهج التعليمية الرقمية تتصف بمؤشرات صدق وثبات مناسبة لأغراض البحث، وقد أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

جدول 2: معاملات ارتباط البنود مع درجة البعد الذي تنتمي إليه في الاستبانة

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
البعد الأول (مضمون المناهج التعليمية الرقمية)					
1	0.521**	2	0.452*	3	0.452*
4	0.765**	5	0.766**	6	0.530**
7	0.415*	8	0.558**	9	0.554*
10	0.570**	11	0.529**	12	0.394*
13	0.397**	14	0.502**	15	0.380*
16	0.398*	17	0.480**	18	0.596**
19	0.662**				
البعد الثاني (طريقة عرض المناهج التعليمية الرقمية)					
20	0.545**	21	0.567**	22	0.763**
23	0.587**	24	0.631**	25	0.564**

* دال عند دلالة إحصائية 0.05 ** دال عند دلالة إحصائية 0.01

إجراءات الدّراسة

بعد تحديد موضوع البحث وإعداد الاستبانة، تم أخذ الإذن في تطبيقها على الطلبة من خلال توجيه كتاب إلى رئاسة الجامعة بتسهيل مهمة تطبيق الاستبانة، وبعد الحصول على كتاب تسهيل المهمة من الجامعة، وبحكم عمل الباحثة عضو هيئة تدريس في الكلية تم اللقاء مع الطلبة وشرح الهدف من الاستبانة قبل تطبيقها عليهم لمن يرغب في الإجابة عنها، ثم تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية ثم العينة الأساسية، وإدخال البيانات في برنامج SPSS واستخراج النتائج، ووضع مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

أساليب المعالجة الإحصائية

استخدمت الدراسة الحالية الأساليب الإحصائية الآتية اعتماداً على برنامج SPSS:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف العينة وفق متغيرات الدراسة.

- معامل ارتباط بيرسون للتحقق من الصدق البنيوي للاستبانة.

- معامل ثبات ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الاستبانة.

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد مستوى تقييم المناهج التعليمية الرقمية من وجهة نظر طلبة كلية التربية في جامعة حماة مستخدمي هذه المناهج.

- اختبار (ت) للعينات المستقلة لدراسة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة مستخدمي المناهج التعليمية الرقمية والبالغ عددهم (183) طالباً وطالبة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، ومتغير البرنامج الجامعي، واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة مستخدمي المناهج التعليمية الرقمية تبعاً لمتغير السنة الدراسية، وذلك بعد التأكد من أن بيانات المتغيرات متجانسة وتتبع التوزع الطبيعي الاعتدالي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها: ما مستوى تقييم المناهج التعليمية الرقمية من وجهة نظر طلبة كلية التربية في جامعة حماة مستخدمي هذه المناهج؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التقييم للطلبة الذين استخدموا المناهج التعليمية الرقمية والبالغ عددهم (183) طالباً وطالبة، وفق المعيار الآتي: بين (1-1.66) مستوى منخفض، وبين (1.67-2.33) مستوى متوسط، وبين (2.34-3) مستوى مرتفع.

يتبين من جدول 3 أن:

- مستوى تقييم البعد الأول (مضمون المناهج التعليمية الرقمية) كان بمستوى متوسط ومتوسط حسابي (2.07) بأهمية نسبية (69%)، وربما يعود ذلك إلى نقص الخبرة والتدريب اللازم لأعضاء الهيئة التدريسية في إعداد المناهج التعليمية الرقمية بحيث تتضمن عناصر المنهاج الأربع، لذلك جاء تقييم هذا البعد من وجهة نظر الطلبة بمستوى متوسط. وقد جاء البند العاشر (يغطي المحتوى جميع أهداف المقرر) بالمرتبة الأولى وبمستوى مرتفع ومتوسط حسابي (2.48) وأهمية نسبية (83%)، ويعود ذلك إلى تركيز أعضاء الهيئة التدريسية بأن يكون محتوى مناهجهم التعليمية يغطي الأهداف المحددة من تدريس المقرر سواء أكانت المناهج تقليدية أم رقمية. وقد جاء البند الرابع عشر (توضع أسئلة تقويمية في نهاية كل محاضرة من المنهاج

التعليمي الرقمي) بالمرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط ومتوسط حسابي (1.70) وأهمية نسبية (57%)، وهذا ما لاحظته الباحثة من خلال اطلاعها على المناهج التعليمية الرقمية في كلية التربية إذ كان مضمون هذه المناهج بحاجة إلى مزيد من الجهد والعمل من قبل أعضاء الهيئة التدريسية بحيث يضم عناصر المنهاج الأربع ولا سيما عنصر التقويم وضرورة وضع أسئلة تقويمية في نهاية كل فصل أو محاضرة والذي لم تجده الباحثة في هذه المناهج، وتتفق نتيجة هذا البحث مع نتيجة دراسة إبراهيم وكناني (2008) إذ كانت النسبة المئوية للتقويم منخفضة (23%).

جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ومستوى التقييم لبنود الاستبانة وبعديها وللاستبانة ككل

	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى التقييم	الترتيب
1	يتضمن المحتوى قائمة بالأهداف التعليمية المراد تحقيقها بداية كل محاضرة من المنهاج التعليمي الرقمي	2.02	0.715	%67	متوسط	10
2	يتسم المحتوى بترابط أفكاره.	2.34	0.652	%78	مرتفع	2
3	يتسم المحتوى بتسلسل موضوعاته.	2.33	0.657	%78	متوسط	3
4	يخلو المحتوى من الحشو والإضافات غير الضرورية.	1.80	0.722	%60	متوسط	16
5	يخلو المحتوى من التكرار الممل للمعلومات.	1.80	0.724	%60	متوسط	17
6	تعد كمية المعلومات الواردة في المحتوى مناسبة.	2.30	0.521	%77	متوسط	4
7	يعد المحتوى مناسباً لمستويات المتعلمين المختلفة.	2.30	0.612	%77	متوسط	5
8	يتسم المحتوى بسهولة فهم معلوماته.	2.10	0.594	%70	متوسط	8
9	يتسم المحتوى بوضوح معلوماته.	2.09	0.596	%70	متوسط	9
10	يغطي المحتوى جميع أهداف المقرر.	2.48	0.645	%83	مرتفع	1
11	يتضمن المحتوى معلومات نظرية وتطبيقاتها العملية.	1.95	0.713	%65	متوسط	14
12	يغطي المحتوى جميع المعلومات التي يحتاج إليها الطالب المعلم عند قيامه بالتعليم.	2.23	0.639	%74	متوسط	6
13	يتضمن المنهاج أنشطة متنوعة.	2.22	0.645	%74	متوسط	7
14	توضع أسئلة تقويمية في نهاية كل محاضرة من المنهاج التعليمي الرقمي.	1.70	0.756	%57	متوسط	19
15	ترتبط الأسئلة التقويمية بالأهداف التعليمية الخاصة بكل محاضرة.	1.89	0.793	%63	متوسط	15
16	تعد الأسئلة التقويمية شاملة لكل مستويات الأهداف التعليمية.	2.00	0.749	%67	متوسط	12
17	تتسم الأسئلة التقويمية بالتنوع (مقالية وموضوعية).	1.97	0.748	%66	متوسط	13
18	تتنوع الأسئلة التقويمية في مستوى صعوبتها.	2.02	0.737	%67	متوسط	11
19	تقيس الأسئلة التقويمية المجالات (المعرفية والوجدانية والمهارية).	1.77	0.801	%59	متوسط	18
20	يتسم عرض المنهاج التعليمي الرقمي بالوضوح.	2.33	0.648	%78	متوسط	2
21	تستخدم كل من (الأشكال والرسوم والصور) لتوضيح معلومات المنهاج.	1.87	0.714	%62	متوسط	3
22	تستخدم الألوان المناسبة في عرض المعلومات، والأشكال والرسوم والصور.	1.77	0.800	%59	متوسط	5
23	يتسم المنهاج الرقمي بوضوح الخط المستخدم من حيث (نوعه وحجمه ولونه).	2.34	0.701	%78	مرتفع	1
24	ترفق ملفات المنهاج بصيغة PDF بملفات PowerPoint لتوضيح معلومات المنهاج بشكل أفضل.	1.82	0.760	%61	متوسط	4
25	ترفق ملفات المنهاج بصيغة PDF بملفات صوتية لتوضيح معلومات المنهاج بشكل أفضل.	1.56	0.781	%52	منخفض	6
	البعد الأول (مضمون المناهج التعليمية الرقمية)	2.07	0.365	%69	متوسط	
	البعد الثاني (طريقة عرض المناهج التعليمية الرقمية)	1.95	0.451	%65	متوسط	
	استبانة المناهج التعليمية الرقمية ككل	2.02	0.396	%67	متوسط	

- مستوى تقييم البعد الثاني (طريقة عرض المناهج التعليمية الرقمية) كان بمستوى متوسط ومتوسط حسابي (1.95) وأهمية نسبية (65%)، ويعود ذلك إلى التوجه الحديث نحو استخدام هذه المناهج وبالتالي لم تتوفر بعد الخبرة الكافية والتدريب اللازم لأعضاء الهيئة التدريسية في إخراج المناهج التعليمية الرقمية وعرضها بالطريقة الأنسب ووضع الرسوم والأشكال وإرفاق الملفات ذات الصيغ المختلفة، وقد جاء البند 23 (يتسم المنهاج الرقمي بوضوح الخط المستخدم من حيث (نوعه وحجمه ولونه) بالمرتبة الأولى وبمستوى مرتفع ومتوسط حسابي (2.34) وأهمية

نسبية (78%)، إذ يعد الخط الواضح واختيار نوعه ولونه وحجمه من الأمور التنسيقية البسيطة في هذه المناهج والتي يتقنها جميع أعضاء الهيئة التدريسية لذلك جاء هذا البند بمستوى مرتفع، في حين جاء البند 25 (ترفق ملفات المنهاج بصيغة PDF بملفات صوتية لتوضيح معلومات المنهاج بشكل أفضل) بالمرتبة الأخيرة وبمستوى منخفض ومتوسط حسابي (1.56) وأهمية نسبية (52%)، إذ إن استخدام المناهج التعليمية الرقمية يتطلب تدريباً ومهارات إضافية من أعضاء الهيئة التدريسية، فضلاً عن أنها تحتاج مزيد من الجهد والوقت لإرفاق ملفات إضافية ذات الصيغ المختلفة وهذا من شأنه أن يشكل عبئاً إضافياً على أعضاء الهيئة التدريسية بالإضافة إلى الأعباء الأخرى عليه سواء أكانت أعباء تدريسية أم إدارية أم بحثية، لذلك قد لا يقوم أعضاء الهيئة التدريسية بإرفاق ملفات صوتية أو عروض تقديمية أو مقاطع فيديو لتوضيح هذه المناهج والتي اقتصرت ملفاتها على صيغة PDF.

- مستوى تقييم الاستبانة ككل كان متوسطاً ومتوسط حسابي (2.02) وأهمية نسبية (67%)، فالتوجه إلى المناهج التعليمية الرقمية الذي فرضته الظروف الراهنة ما زال في بداياته وبحاجة إلى مزيد من التدريب عليه، ولا سيما في طريقة عرض هذه المناهج. وجاء البعد الأول (مضمون المناهج التعليمية الرقمية) بالمرتبة الأولى وبمستوى متوسط ومتوسط حسابي (2.07) وأهمية نسبية (69%)، ويعود ذلك إلى اهتمام أعضاء الهيئة التدريسية بمضمون المناهج التعليمية وحرصهم على شمولها عناصر المنهج كافة، وإن كان مضمون هذه المناهج بحاجة إلى مزيد من الجهد والتدريب والتركيز، في حين جاء البعد الثاني (طريقة عرض المناهج التعليمية الرقمية) في المرتبة الثانية وبمستوى متوسط ومتوسط حسابي (1.95) وأهمية نسبية (65%)، وذلك نتيجة نقص تدريب أعضاء الهيئة التدريسية على طريقة عرض هذه المناهج بالشكل الأمثل بحيث تكون واضحة للمتعلمين، وتتفق نتيجة هذا البحث مع نتيجة دراسة إبراهيم وكناني (2008) التي بلغت فيها نسبة تقييم المناهج الدراسية المحوسبة للمواد العملية (68%)، وتتفق مع دراسة المفتي (2021) التي بينت ضعف تضمين مهارات محو الأمية الرقمية في المناهج الدراسية.

عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة تقييم المناهج التعليمية الرقمية تبعاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، البرنامج الدراسي الجامعي، السنة الدراسية)؟

تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

استخدم اختبار (ت) (t-test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة مستخدمي المناهج التعليمية الرقمية والبالغ عددهم (183) طالباً وطالبة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، وكانت النتائج وفق جدول 4.

يتبين من جدول 4 أن قيمة (ت) للاستبانة ككل ولبعديها لم تكن دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، أي لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على استبانة تقييم المناهج التعليمية الرقمية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، ويمكن أن يعزى تشابه آراء الطلبة إلى أن المناهج التعليمية الرقمية المقدمة لهم هي واحدة بنفس المحتوى وطريقة التقديم دون توجيهها إلى فئة معينة، إضافة إلى تشابه الظروف والبيئة التي تقدم فيها هذه المنهاج لكل من الطلاب والطالبات من حيث مضمون هذه المناهج وطريقة عرضها.

تبعاً لمتغير البرنامج الجامعي

استخدم اختبار (ت) (t-test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة مستخدمي المناهج التعليمية الرقمية والبالغ عددهم (183) طالباً وطالبة تبعاً لمتغير البرنامج الجامعي، وكانت النتائج وفق جدول 5.

يتبين من جدول 5 أن قيمة (ت) للاستبانة ككل ولبعدها الثاني لم تكن دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) أي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على استبانة تقييم المناهج التعليمية الرقمية ككل وعلى بعدها الثاني (طريقة عرض المناهج التعليمية الرقمية) تبعاً لمتغير البرنامج الجامعي، ويعود ذلك إلى أن المناهج التعليمية في كلا البرنامجين الدراسيين يتم تدريسها من قبل أعضاء الهيئة التدريسية نفسهم، لذلك فطريقة عرض هذه المناهج نفسها في البرنامجين، ومنه كانت أراء الطلبة هنا متشابهة.

في حين كانت قيمة (ت) للبعد الأول (مضمون المناهج التعليمية الرقمية) دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05، أي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على البعد الأول (مضمون المناهج التعليمية الرقمية) من استبانة تقييم المناهج التعليمية الرقمية تبعاً لمتغير البرنامج الجامعي، وكان الفرق لصالح رياض الأطفال. وتفسر

الباحثة ذلك باعتماد طلبة رياض الأطفال على هذه المناهج بصورة أكبر من طلبة معلم الصف ويعود ذلك إلى طبيعة برنامج الدوام في رياض الأطفال وعدم إلزامية الدوام فيه وعليه فإن اعتماد طلبة رياض الأطفال على هذه المناهج بصورة أكبر وتحميلها إلكترونياً من دون الحاجة إلى التزام بالحضور إلى الكلية ومن ثم إمكانية تقييمهم لها بصورة أفضل.

جدول 4: نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

البعد	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
البعد الأول (مضمون المناهج التعليمية الرقمية)	ذكور	15	2.03	0.296	0.485	18.199	0.634	غير دال
	إناث	168	2.07	0.372				
البعد الثاني (طريقة عرض المناهج التعليمية الرقمية)	ذكور	15	1.90	0.417	0.463	17.124	0.649	غير دال
	إناث	168	1.95	0.455				
الاستبانة ككل	ذكور	15	1.97	0.316	0.532	17.597	0.602	غير دال
	إناث	168	2.01	0.369				

جدول 5: نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير البرنامج الجامعي

البعد	البرنامج	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
البعد الأول (مضمون المناهج التعليمية الرقمية)	معلم صف	126	2.01	0.337	3.218	181	0.000	دال
	رياض أطفال	57	2.19	0.396				
البعد الثاني (طريقة عرض المناهج التعليمية الرقمية)	معلم صف	126	1.94	0.418	0.515	181	0.607	غير دال
	رياض أطفال	57	1.97	0.521				
الاستبانة ككل	معلم صف	126	1.97	0.332	1.906	181	0.068	غير دال
	رياض أطفال	57	2.08	0.420				

جدول 6: نتائج تحليل التباين الأحادي لدراسة دلالة فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير السنة الدراسية

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	القيمة الاحتمالية	القرار	حجم الأثر (مربع إيتا)
البعد الأول (مضمون المناهج التعليمية الرقمية)	بين المجموعات	4.389	3	1.463	13.150	0.000	دال	0.18
	داخل المجموعات	19.915	179	0.111				
	كلي	24.304	182					
البعد الثاني (طريقة عرض المناهج التعليمية الرقمية)	بين المجموعات	7.287	3	2.429	14.589	0.000	دال	0.20
	داخل المجموعات	29.803	179	0.166				
	كلي	37.090	182					
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	5.687	3	1.896	18.344	0.000	دال	0.24
	داخل المجموعات	18.497	179	0.103				
	كلي	24.184	182					

مربع إيتا =0.01 أو أقل يعد حجم أثر ضئيل أو صغير، أكبر من 0.01 وأقل من 0.14 حجم أثر معتدل أو متوسط، 0.14 فأكبر حجم أثر كبير أو مرتفع (بالانت، 2006، 237).

تبعاً لمتغير السنة الدراسية

استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة مستخدمي المناهج التعليمية الرقمية والبالغ عددهم (183) طالباً وطالبة تبعاً لمتغير السنة الدراسية، وكانت النتائج وفق جدول 6. يتبين من جدول 6 تحليل التباين الأحادي أن قيمة ف للاستبانة ككل ولبعديها كانت دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة تقييم المناهج التعليمية الرقمية تبعاً لمتغير السنة الدراسية، وكان حجم الأثر وفقاً لمربع إيتا كبيراً. استخدم اختبار شيفيه (Scheffe) لإجراء المقارنات البعدية المتعددة في حال العينات المتجانسة، وتحديد جهة الفروق على الاستبانة تبعاً لمتغير السنة الدراسية، وتبين أن الفروق الدالة إحصائياً بين المجموعات كانت لصالح طلبة السنة الدراسية الأعلى، ويفسر ذلك إلى أن طلبة السنة الدراسية الأعلى أصبحوا أكثر نضجاً وأكثر خبرة ومعرفة بالمناهج التعليمية نتيجة دراستهم مقررات أكثر من بقية السنوات ومرورهم بخبرات تعليمية أكثر، من ثم أصبحوا قادرين على تقييم هذه المناهج بصورة أفضل من الطلبة في بقية السنوات الدراسية.

عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشتها: ما أسباب عدم استخدام بعض الطلبة المناهج التعليمية الرقمية في كلية التربية بجامعة حماة؟

حسبت التكرارات والنسب المئوية للطلبة البالغ عددهم (225) طالباً وطالبة من أفراد العينة ممن لم يستخدموا المناهج التعليمية الرقمية، وتبين أن (73.8%) من أفراد العينة بينوا أن سبب عدم استخدامهم المناهج التعليمية الرقمية بالدرجة الأولى كانت مشكلات الشبكة (عدم وجود إنترنت، ضعف الإنترنت...) وذلك نتيجة الظروف الحالية التي سببت انقطاع شبكة الإنترنت عن كثير من المناطق، إضافة إلى أن ضعف البيئة التعليمة اللازمة لتطبيق المناهج التعليمية الرقمية من إمكانات مادية وبشرية تزود الطلبة بالخدمات الإلكترونية وعدم وجود شبكات إنترنت متاحة للمتعلمين أو مختبرات إنترنت في الكلية، كما بين (61.8%) من أفراد العينة سبب عدم استخدامهم المناهج التعليمية الرقمية يعود إلى تفضيلهم المناهج التعليمية الورقية على الرقمية لسهولة القراءة والكتابة عليها وتدوين الملاحظات، بينما أشار (20%) من أفراد العينة أن سبب عدم استخدامهم المناهج التعليمية الرقمية يعود إلى صعوبة حصول بعض الطلبة على أجهزة حديثة (حاسوب، هاتف نقّال حديث) بسبب ظروفهم المادية الصعبة بحيث تمكنهم هذه الأجهزة من قراءة المناهج التعليمية الرقمية وتصفحها بسهولة وسرعة مما يسبب صعوبة لدى الطالب في قراءة المناهج التعليمية الرقمية وبالتالي التوجه نحو المناهج المطبوعة ورقياً، وتتفق نتيجة هذا البحث مع نتيجة دراسة كل من عبد الله (2015) ورخا (2021) التي بينت ضعف البنية التحتية لشبكات الإنترنت، وعدم توفر بنية تحتية وتكنولوجية في المدارس لتطبيق حوسبة المناهج.

جوانب القصور

تمثلت جوانب القصور في الدراسة الحالية في قلة الدراسات السابقة في الدراسة الحالية، وقد يعود ذلك إلى حداثة الموضوع وجدته، كما اقتصرت العينة على طلبة كلية التربية فقط، ولم يكن حجم عينة الطلبة مستخدمي المناهج التعليمية الرقمية كبيراً كفاية مقارنة بالطلبة غير مستخدمي هذه المناهج، وقد يكون ذلك سبباً في التأثير على قوة الدلالات الإحصائية في الدراسة، وتضمنت أداة الدراسة بعدين، الأول: مضمون المناهج التعليمية الرقمية ولم يتم التوسع بما فيه الكفاية بهذا البعد ليشمل عناصر المنهاج الأربع بصورة أكبر.

توصيات الدراسة ومقترحاتها

- إجراء دورات تدريبية لأعضاء الهيئة التعليمية بهدف تدريبهم على كيفية إعداد المناهج التعليمية الرقمية بحيث تتضمن عناصر المنهاج كافة ولا سيما التقويم وتدريبهم على إخراجها وعرضها وإرفاق ملفات صوتية معها.

- توعية الطلبة وحثهم على استخدام المناهج التعليمية الرقمية وتطوير قدراتهم في مجال الحاسوب ولا سيما الطلبة في برنامج معلم الصف.

- تعديل المناهج وتطويرها وتحديثها من حين لآخر لتكون مناسبة للتطبيق المحوسب، ودراسة مدى تبنها لأسس جديدة لتخطيطها وتنفيذها.

- التركيز على إمداد المؤسسات التعليمية بأحدث الوسائل التكنولوجية مع تطوير مناهجها بما يناسب تكنولوجيا من ناحية ومع خصائص المتعلمين من ناحية أخرى، وتوفير والبرمجيات والبنى التحتية اللازمة.

- الاطلاع على خبرات الدول الأخرى التي اعتمدت على هذا النوع من التعليم.

- دراسة استعداد الجامعات السورية لتطبيق المناهج التعليمية الرقمية.

- تقييم المناهج الدراسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

- تصور مقترح حول سُبل تبني الطلبة للمناهج التعليمية الرقمية.

المراجع References

إبراهيم، خالد؛ والكناني، نيللي (2008). *تقويم المناهج الدراسية للمرحلة الإعدادية في العراق في ضوء معايير دولية. دراسات تربوية*، (4)، 7-41.

بالانت، جولي (2006). *التحليل الإحصائي باستخدام برنامج spss*. (خالد العامري، مترجم). دار الفاروق للنشر والتوزيع، القاهرة.

حدادة، علي (2019). *تحديث المناهج التعليمية لمواكبة متطلبات الثورة الرقمية الثانية*. اتحاد الغرف العربية، دائرة البحوث الاقتصادية.

الخريجي، صالح (2000). *التعليم في عصر النشر الإلكتروني والإنترنت*. دار الفيصل الثقافية، الرياض.

رخا، محمد (2021). *تطبيق نظام إدارة التعلم الإلكتروني Google Classroom بكلية التربية الرياضية ببور سعيد أثناء جائحة كورونا (دراسة تحليلية)*. كلية التربية الرياضية، جامعة بور سعيد، مصر.

السر، خالد خميس (2019). *أساسيات المناهج التعليمية*. جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

سكيك، حازم فلاح (2020). *التحديات التي تواجه المعلمين في عصر التعلم عن بعد وحلول مقترحة*. تم استرجاعه بتاريخ 2021/10/15 من الموقع: www.keekkasmezah.ten.

سليم، محمد؛ وسليمان، يحيى؛ ومينا، فايز؛ وعفيفي، يسرى؛ وشحاته، حسن؛ وفراج، محسن (2006). *بناء المناهج وتخطيطها*. دار الفكر، عمان.

الطوال، الأب عماد (2020). *تجربة "التعليم عن بُعد": الفرص والإيجابيات، التحديات والمخاطر*. تم استرجاعه بتاريخ 2021/10/15 من الموقع: www.mayya-la.sp.

عبد السلام، عبد الرحمن (2002). *أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها*. دار المناهج، عمان.

عبد الله، إسراء (2015). *استعدادات مدارس المرحلة الثانوية لتطبيق المناهج التعليمية المحوسبة* [رسالة ماجستير]. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

العسّاف، صالح محمد (2003). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. مكتبة العبيكان، الرياض.

علي، محمد السيد (2011). *اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرائق التدريس*. دار المسيرة، عمان.

عمران، خالد عبد اللطيف محمد (2020). *ثورة المناهج التعليمية لمواكبة الثورة الصناعية الرابعة: رؤى مستقبلة* (ج1). 1-18.

العيدي، عائشة؛ والعيدي، مسعودة (2019). تقييم المناهج في التعليم الإلكتروني وتطبيقاتها البيداغوجية بالجامعة. *مجلة البيداغوجيا، 1* (1)، 73-102.

القريشي، عائدة مخلف مهدي (2014). متطلبات تطوير المناهج الدراسية للمرحلة العامة في العراق. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (40)، 1-24.

كنعان، أحمد (2003). *المناهج التربوية في سوريا وآفاق تطويرها*. (15)، 17-53.

مجي، مائدة مردان؛ وجبر، نديمة خلف (2017). تطوير المناهج الدراسية من وجهة نظر المدرسين في مدارس التعليم الثانوي في محافظة البصرة. *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، 42* (5)، 1-20.

مخائيل، امطانيوس (2012). *القياس والتقويم في التربية الحديثة*. كلية التربية: منشورات جامعة دمشق، سوريا.

مرعي، توفيق أحمد؛ والحيلة، محمد محمود (2001). *المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها، وعناصرها، وأسسها وعملياتها*. دار المسيرة، عمان.

مصطفى، صلاح عبد الحميد (2000). *المناهج الدراسية، عناصرها وأسسها وتطبيقاتها*. دار المريخ، الرياض.

المفتي، محمد أمين (2021). المناهج ومهارات القرن الحادي والعشرين. *المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية*، (2)، 44-58.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلم (2020). *التعليم عن بعد في العالم العربي. تقرير حول استجابة الدول العربية للاحتياجات التعليمية في جائحة كورونا*.

موسى، فؤاد محمد (2002). *المناهج: مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها*. جامعة المنصورة، مصر.

يوسفي، رفيق (2017). التعليم الإلكتروني: الواقع والتحديات. *مجلة الآفاق للدراسات الاقتصادية*، (1)، 172-184.

اليونيسيف (2020). *حالة الطوارئ العالمية المرتبطة بكوفيد-19*. تم استرجاعه بتاريخ 2021/10/1 من الموقع https://www.un.org/ar/coronavirus

Abdel Salam, A.R. (2002). *Basics of educational curricula and methods of development*. Jordan: Curriculum House, Oman. (In Arabic).

Abdullah, E. (2015). *Preparations of secondary schools for the application of computerized educational curricula* [Master Thesis]. Sudan University of Science and Technology, Sudan. (In Arabic).

Al-Assaf, S. M. (2003). *Introduction to research in the behavioral sciences*. Riyadh: Obeikan Library. (In Arabic).

Al-Eidi, A.; Al-Aidi, M. (2019). Evaluation of curricula in e-learning and its pedagogical applications at the university. *Journal of Pedagogy, 1*(1), 73-102. . (In Arabic).

Ali, M. E. (2011). *Recent trends and applications in curricula and teaching methods*. Dar Al Masirah, Oman. (In Arabic).

Al-Khuraiji, S. (2000). *Education in the age of electronic publishing and the Internet*. Al-Faisal Cultural House, Riyadh. (In Arabic).

Al-Mufti, M. A. (2021). Curriculum and skills for the twenty-first century. *International Journal of Curriculum and Technology Education*, (2), 44-58. (In Arabic).

Al-Quraishi, A. M. M. (2014). Curriculum development requirements for the general stage in Iraq. *Journal of Educational and Psychological Research,* (40), 1-24. (In Arabic).

Al-Sir, Kh. Kh. (2019). *Curriculum Fundamentals*. Al-Aqsa University, Gaza, Palestine. (In Arabic).

Balant, J. (2006). *Statistical analysis using spss program* (Khaled Al-Amri, translator). Dar Al-Farouk for Publishing and Distribution, Cairo. (In Arabic).

Hdada, A. (2019). *Updating educational curricula to keep pace with the requirements of the second digital revolution*. Federation of Arab Chambers, Department of Economic Research. (In Arabic).

Ibrahim, Kh.; & AL-kinani, N. (2008). Evaluating the curricula for the preparatory stage in Iraq in light of international standards. *Educational studies*, (4), 7-41. (In Arabic).

Imran, K. A. M. (2020). The revolution of educational curricula to keep pace with the fourth industrial revolution: future visions. *May Issue* (Part 1), 1-18. (In Arabic).

Kanaan, A. (2003). Educational curricula in Syria and the prospects for its development. (15), 17-53. (In Arabic).

Marei, T. A.; & Al-Hilah, M. M. (2001). *Modern educational curricula, its concepts, elements, foundations and operations*. Dar Al Masirah, Oman. (In Arabic).

Mikhail, E. (2012). *Measurement and evaluation in modern education*. College of Education: Damascus University Publications, Syria. (In Arabic).

Mohi, M. M.; & Jabr, N. Kh. (2017). Curriculum development from the point of view of teachers in secondary schools in Basra Governorate. *Basra Research Journal for the Humanities, 42*(5), 1-20. (In Arabic).

Moussa, F. M. (2002). *Curricula: concept, foundations, elements, and organizations*. Mansoura University, Egypt. (In Arabic).

Mustafa, S. A. H. (2000). *Curriculum, its components, foundations and applications*. Mars House, Riyadh. (In Arabic).

Rakha, M. (2021). *Implementation of the Google Classroom e-learning management system at the Faculty of Physical Education in Port Said during the Corona pandemic (analytical study)*. Faculty of Physical Education, Port Said University, Egypt. (In Arabic).

Selim, M.; Suleiman, Y.; Mina, F.; Afifi, Y.; Shehata, H.; & Faraj, M. (2006). *Curriculum building and planning*. Dar Al-Fikr, Oman. (In Arabic).

Skik, H. F. (2020). *Challenges facing teachers in the era of distance learning and suggested solutions*. Retrieved on: 15/10/2021 from the website: www.keekkasmezah.ten. (In Arabic).

Twal, F. I. (2020). *The experience of "distance education": opportunities and advantages, challenges and risks*. Retrieved on: 15/10/2021 from the website: www.mayya-la.sp. (In Arabic).

UNICEF. (2020). *The global emergency related to COVID-19*. Retrieved on: 1/10/2021 from the website: https://www.un.org/ar/coronavirus. (In Arabic).

United Nations Educational, Cultural and Scientific Organization. (2020). *Distance education in the Arab world*. A report on the response of Arab countries to educational needs in the Corona pandemic. (In Arabic).

Wasfi, R. (2017). E-learning: reality and challenges. *Horizons Journal of Economic Studies,* (1), 172-184. (In Arabic).