

الفصل الثاني

الإطار النظري

والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

2.1 المقدمة

يعرض هذا الفصل الجوانب النظرية والدراسات السابقة للمصطلحات الأساسية في الدراسة. حيث سيتناول هذا الفصل مفهوم التطوير وأنواعه، وأيضاً أهمية الحاسوب كأحد الوسائل الحديثة في طرق التدريس، ومن طرق التدريس الخمسة الحقائق التعليمية المحوسبة، كما سيتناول هذا الفصل مفهوم التعليم المدمج، وخطوات تصميم الحقائق التعليمية المحوسبة، وأيضاً الخصائص النمائية لطلبة الصف الثامن.

2.2 تطوير المناهج التعليمية

إن مفهوم التطوير من المفاهيم التي شملت جميع متطلبات الحياة التعليمية السياسية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها، وبالنظر إلى الجانب التعليمي نجد أن التطوير يجب أن يتضمن جميع مكونات النظام التعليمي، والتي تبدأ بالمداخلات وتنتهي بالمخرجات. وتعدّ المناهج من مكونات النظام التعليمي، والتي تمثل دوراً مهماً في النظام التعليمي، فبتطورها نحصل على مخرجات ذي كفاءة عالية، ويتخلّفها نحصل على مخرجات لا تتناسب مع تطلعات العصر ومستجدات الحياة.

إن نقطة البداية والانطلاق في بناء المنهج أو تطويره تختلف في نقطة جوهرية وأساسية، فالبناء يبدأ من الصفر، أما التطوير فيبدأ من شيء موجود وقائم، وتطوير المناهج التعليمية هو الوصول إلى أحسن صورة

للمنهج؛ وذلك من خلال معرفة ما يطرأ على الطلبة من تغيرات في الميول والاتجاهات والقدرات، وتحديد مشكلاتهم واحتياجاتهم (أيوب، 2008).

فالمناهج التعليمية تعدُّ الوسيلة التي من خلالها يتمكن النظام التعليمي من تحقيق أهدافه التعليمية والتربوية (بوكبشة، 2013). كما أن الأثر الناتج عن تطوير المناهج التعليمية لا يقتصر فقط على الطلبة والمدرسة فحسب؛ بل يمتد إلى المجتمع (أيوب، 2008). فالمناهج التعليمية تؤثر وتتأثر بالمجتمع فهي منبعثة من فلسفة المجتمع، كما أنها أيضاً تؤثر فيه.

2.2.1 مفهوم تطوير المناهج

يعرّف المنهج في اللغة بأنه الطريق الواضح، قال تعالى ﴿لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾ (المائدة 5: 48)، ويُقال: طريق نَحَج وأمر نَحَج، ويُقال أيضاً: هذا نَحَجِي لأُحِيد عنه، وبالتالي يُصبح معنى المنهج مرادفاً للطريق الواضح البين، وأما المراد بكلمة المنهج في المجال التربوي فتعني: الوسيلة التربوية التي يتم من خلالها تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية (إيوان، 2009).

ومفهوم تطوير المناهج في المعنى التربوي عرّفه بعض الباحثين بتعريفات مختلفة، كلٌ بما يتناسب مع فكره ونظريته للتطوير. فقد عرّف الرنتيسي (2009) تطوير المناهج بأنه: "الوصول بالشئ إلى أفضل صورة ممكنة؛ تجعله يؤدي الغرض المطلوب منه بكفاءة تامة، وتحقيق الأهداف المنشودة على أحسن وجه بطريقة اقتصادية في الوقت والجهد والتكاليف". وأما نجد ودليلة (2015) فقد عرّف تطوير المناهج التعليمية بأنها "عملية صنع قرارات منهجية، ومراجعة هذه القرارات على أساس تقويم مستمر ومتتال، أو هي عملية ترجمة

المواصفات التخطيطية المقترحة للأهداف والمعرفة والأنشطة المنهجية إلى واقع محسوس متمثل في وثيقة تربوية مكتوبة يطلق عليها المنهج". وتوصل المجاور والديب إلى أن تطوير المناهج يُقصد به "إجراء تعديلات مناسبة في بعض أو كل عناصر المنهج ومجاليه، وفق خطة مدروسة من أجل تحسين العملية التربوية، ورفع مستواها" (غازي، د.ت).

ومن التعاريف السابقة ارتأت هذه الدراسة أن ما يجمع بين التعاريف السابقة هو رفع كفاءة المنهج وتحقيق الأهداف المطلوبة؛ لذا ترى الباحثة أن تطوير المناهج يُقصد به: تحويل المناهج من الطور القديم إلى الطور الحديث، بما يتناسب مع مستجدات العصر وطبيعة المجتمع وفلسفته، وذلك بتحسين كفاءة المنهج في بعض أو جميع عناصره (الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، الوسائل التعليمية، الأنشطة، التقييم) وفق خطة تعليمية منظمة تحقق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية.

2.2.2 مبررات تطوير المناهج التعليمية

إن أي تطوير للمناهج الدراسية لا يأتي من فراغ، ولكن تحكمه عدة مبررات قد تكون سبباً رئيسياً للتطوير في المناهج التعليمية. ونتيجة للتطور العلمي والتكنولوجي المتسارع، والذي أدى إلى تغيير كبير في المجتمع وأساليب الحياة؛ كان لابد من تطوير المناهج التعليمية (إيمان، 2009؛ أيوب، 2008). كما أنّ تطوّر وسائل وأساليب التدريس الحديثة من المبررات أيضاً لتطوير المناهج التعليمية (مسعود، 2010).

ومن المبررات أيضاً الواقع الحالي الذي يشهد أن المعلم في الصفوف الدراسية يمثل المحور الأساسي للمعرفة والمعلومات، ولازالت الوسائل التي تُقدم لعرض المواد الدراسية يغلب عليها الطابع التقليدي كالسبورة

والكتاب الورقي والقلم، أما بالنسبة لاستخدام الوسائط المحوسبة في العملية التعليمية فضعيف جداً (الشهري، 2010؛ طامي، 2013).

إن مبررات تطوير المناهج التعليمية يصعب حصرها وتعدادها، والسبب في ذلك يرجع إلى ظهور نظريات ودراسات علمية جديدة، بالإضافة إلى التطور التكنولوجي الهائل، وتغير المفاهيم والقيم والاتجاهات، ويمكن ذكر بعض المبررات الداعية للتطوير، وأولى هذه المبررات عدم وجود فلسفة تربوية واضحة ومحددة للمناهج التعليمية، مما تسبب في جعل الأهداف التعليمية تنطلق من فراغ، وبالتالي تصبح هذه الأهداف منفصلة تماماً عن بقية عناصر المنهج من محتوى وطرق تدريس وأساليب تقويم (نجم ودليلة، 2015).

ومن مبررات تطوير المناهج التعليمية أيضاً وجود أخطاء في محتوى المقررات الدراسية سواء في عدم مناسبة المحتوى للأهداف التعليمية، أو وجود مصطلحات غير واضحة للطلبة، أو خطأ في التوثيق العلمي الذي اعتمد عليه المحتوى كمصدر للمعرفة، كما أن قصور تكنولوجيا التعليم في عرض الأشكال والرسوم التوضيحية من الأسباب الداعية للتطوير، ومن القصور الذي كان سبباً من أسباب التطوير قصور المناهج التعليمية على نشاطات صفية داخل حجرة الدراسة، ووجود قصور في أساليب التقويم حيث تركز أسئلة التقويم على قياس قدرة الطلبة على التذكر والحفظ وإهمال بقيمة الجوانب، كل هذه الأسباب من المبررات الداعية للتطوير، وبالتالي يُعتمد على القائمين على العملية التعليمية النظر في المناهج التعليمية وتطويرها (نجم ودليلة، 2015).

ونتيجة لهذه المبررات يجب على القائمين على المناهج التعليمية تطويرها، وإتاحة فرصة للطلبة لمواجهة تحديات المستقبل، بعقلية جديدة قادرة على التخطيط واتخاذ القرارات، والتعامل مع الآخر بعيداً عن المذهبية

والعنصرية، وأيضاً إتاحة الفرصة للطلبة بالتعامل الذكي مع التقنيات الحديثة، والرقى بهم في رحاب العالمية (نُجْد ودليلة، 2015). فالجاهل اليوم ليس الذي لا يقرأ ولا يكتب؛ بل الجاهل الذي لا يتقن فهم مهارات استخدام التكنولوجيا (مهدي وآخرون، 2015).

ومما سبق يتضح أن هناك مبررات قوية تدعو القائمين على العملية التعليمية لتطوير المناهج التعليمية، ولن يتأتى للقائمين على تطوير المناهج التعليمية تطويرها وتقييمها إلا في ضوء أسس ومعايير تتلائم مع حاجات الطلبة؛ حتى يستطيع الطلبة معايشة الوضع، والتكيف مع المجتمع والعالم بأسره.

2.2.3 أسس تطوير المناهج التعليمية

المناهج التعليمية تنبثق من تطورات العصر، ومن خصائص ومقومات المجتمع (عبد السلام، 2006). لذا عند تطوير المناهج التعليمية لابد من أسس لازمة تركز على التلميذ والبيئة والمجتمع (أيوب، 2008). أولى هذه الأسس هو ضرورة وجود فلسفة تربوية واضحة ومحددة، منبثقة من فلسفة المجتمع وأهدافه وتطلعاته. ويعدُّ الأساس الثاني التعاونية، ويُقصد به مشاركة المعنيين بالعملية التربوية كرجال التربية وخبراء المناهج، وأولياء الأمور في بناء المناهج وتطويرها. ومن الأسس أيضاً وضوح الأهداف التطويرية للمنهج، والتي ينبغي أن تشبع حاجات الفرد، وتعزز ميوله واتجاهاته، وتلائم مستجدات العصر ومتغيرات الحياة، ومن الأسس الهامة أيضاً في عملية التطوير التكاملية والشمولية، ويُقصد بذلك أن تشمل عملية التطوير جميع عناصر المنهج بما في ذلك الأهداف والمحتوى والوسائل ونشاطات التعلم والتقييم، وتعدُّ الاستمرارية من الأسس اللازمة لتطوير المنهج، فإن أي تطوّر يحصل للمنهج لا بد وأن يستمر، لأن متطلبات العصر تتغير ومستجدات الحياة كثيرة، وإن أي منهج يبقى كما هو دون تطوير مستمر يتصف بالضعف، كما أن الابتعاد

عن العشوائية، واستخدام الوسائل والأساليب العلمية يعدُّ واحداً من أهم الأسس في تطوير المناهج، وأخيراً استخدام الاستراتيجيات الحديثة والتقنيات المعاصرة، وتوظيف التكنولوجيا في التعلم، تعدُّ من أسس بناء المنهج وتطويره (نجم ودليلة، 2015؛ غازي، د.ت).

2.2.4 أساليب تطوير المناهج التعليمية

وبعد معرفة الأسس لن يتأتى للقائمين على المناهج التعليمية تطويرها إلا بمعرفة أساليب تطوير المناهج التعليمية. وهناك نوعان من الأساليب التي من خلالها يتم تطوير المناهج التعليمية، الأول- الأسلوب التقليدي ويتصف بالافتقار إلى الدراسة العلمية والتجريب التربوي، كما أنه أيضاً يتصف بالجزئية وعدم الشمول، وله أشكال عديدة منها الحذف Deletion أو الإضافة Addition، ويعني بذلك حذف أو إضافة جزء من المادة الدراسية؛ بناءً لأسباب يراها المسؤولون التربويون والمشرفون داعية للتطوير، ومن أشكال الأسلوب التقليدي أيضاً التقديم Offering أو التأخير Delaying، بمعنى تقديم أو تأخير بعض الموضوعات الدراسية، وبعد التنقيح Revision أو إعادة الصياغة Reform من الأساليب التقليدية أيضاً في تطوير المناهج، ويُقصد بهذا الأسلوب إعادة النظر في طريقة عرض المواد الدراسية، وتصحيح الأخطاء المطبعية، وأما الاستبدال Substitution أو التعديل Amendment فيعدُّ آخر شكل من أشكال الأساليب التقليدية، وفي هذا الأسلوب يتم استبدال موضوعات بموضوعات مشابهة، أو تعديلها بما ينسجم مع متطلبات العصر (نجم ودليلة، 2015).

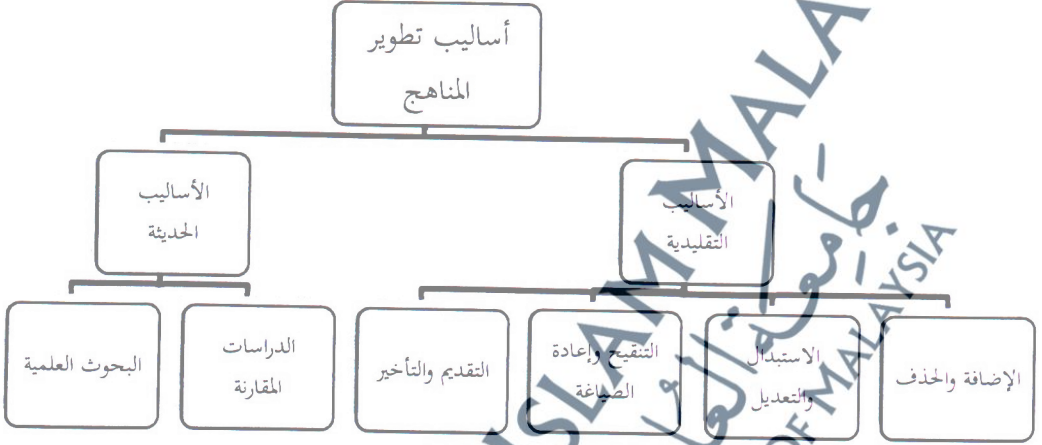
وأما الأسلوب الثاني- في تطوير المناهج التعليمية فيسمى بالأسلوب الحديث، ويتصف هذا الأسلوب بالتخطيط العلمي والتجريب التربوي، كما يتصف أيضاً بالشمولية. وله أشكال عديدة أولها- التطوير من

خلال الدراسات المقارنة، وفي هذا الأسلوب يتم التطوير بناءً على مقارنة المناهج التعليمية المراد تطويرها بالمناهج التعليمية للدول المتقدمة وفق أسس علمية تجريبية، وأما الشكل الثاني - من أشكال التطوير للمناهج التعليمية فهو التطوير من خلال البحوث العلمية والتجريبية التي دعت إلى أهمية استخدام استراتيجيات وأساليب جديدة تناسب مع مستجدات العصر (مُحَمَّد ودليلة، 2015).

ونظراً لأن أسلوب التطوير الحديث يتصف بالشمولية، لذا لا بد أن يبدأ التطوير بالأهداف، ثم بإعادة النظر في المحتوى بما يتناسب مع الأهداف، ومن ثم يتم اختيار الطرق والأساليب الملائمة مع حداثة المحتوى، ثم يشمل التطوير أساليب القياس والتقييم؛ بحيث يمكن قياس مقدار النمو الذي تم تحقيقه في مختلف المجالات العقلية والمهارية والوجدانية لكل طالب. ولا يعدُّ التطوير كاملاً إلا إذا صاحبه تطوير في التوجيه والإشراف التربوي؛ وذلك بإعداد المعلمين وتدريبهم على تطبيق المنهج المطور بكل كفاءة واقتدار (غازي، د.ت). ويوضح الشكل الآتي أساليب تطوير المناهج.

الشكل 1

أساليب تطوير المناهج التعليمية



2.3 تطوير مقررات مادة التربية الإسلامية

إن مادة التربية الإسلامية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بعقيدتنا، فمحتواها يرسخ في القلب الإيمان ويزيل الشك. فمادة التربية الإسلامية تستمد تعاليمها من كتاب الله وسنة نبيه ﷺ، وهذا ما ميزها عن غيرها من الشرائع، كما أنّ لها خصائص وأهداف ليست دنيوية محضة أو دينية محضة، وإنما هي دينية ودنيوية تقوم على ركيزتين أساسيتين الإيمان والعمل، أو العقيدة والسلوك؛ بهدف تكوين شخصية إسلامية صالحة للدنيا والآخرة (جومانة، 2011). وأضافت سارة (2013) بأن التربية الإسلامية أهميتها تنبثق من أهمية ديننا الإسلامي الحنيف، فهي توضح علاقة المسلم بربه، وعلاقة المسلم بمجتمعه، وعلاقة المسلم بالكون والحياة، وتسعى إلى تطبيق مفهوم (التخلية والتحلية) وذلك بتطهير النفس من كل خُلُق سيئ، وتحلية النفس بكل خُلُق كريم، كما

أنها تسعى أيضاً إلى تهذيب النفس، وضبط الغرائز في النفس البشرية، وإشباعها بطريقة مشروعة، فالتربية الإسلامية تهتم بروح المسلم وبناء شخصيته؛ بما يحقق له الحياة الكريمة في الدارين.

فالتربية الإسلامية تقوم على منظومة متكاملة من المفاهيم العقدية والفقهية، تندرج من المفاهيم العامة إلى المفاهيم الأقل عمومية، ومن ثم تشكل هذه المفاهيم القيمة السلوكية للطلبة، والجدير بالذكر أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين السلوك الناجم من الطالب، وبين التصور الذهني لمفهوم معين لدى الطالب، بمعنى إذا كان المفهوم صحيحاً كان سلوك الطالب صحيحاً يتفق مع مقاصد الإسلام وقواعده، والعكس صحيح فإذا كان الفهم مغلوفاً تسبب ذلك إلى ظهور سلوكيات منحرفة، تُنسب نفسها إلى الإسلام والإسلام منها بريء (إسلام، 2011).

وبالتالي فإن مادة التربية الإسلامية أهميتها كبيرة، بل مهمة للغاية؛ لأن مصدرها رباني يهدف إلى إسعاد المسلم، والسمو به من الآفات الدنيوية ليحيا في الأرض كريماً، وينال رضا الله عز وجل. وتواجه مقررات التربية الإسلامية تحدياً كبيراً في كيفية غرس المفاهيم الإسلامية الصحيحة لدى الطلبة والتي لايشوبها لبس. خصوصاً في هذا العصر الذي اختلط فيه الحق بالباطل. فمهمة التربية الإسلامية لا تقتصر فقط على محتواها المستمد من كتاب الله وسنة رسوله ﷺ، ولكنها بمثابة الموجه والمعدل لسلوكيات الفرد بما يتواءم مع محتواها، خاصة في خضم هذه المتغيرات والتطور المعرفي الكبير.

ومن الأسباب التي تجعل مادة التربية الإسلامية من أكثر المواد أهمية أكثر من أي وقت مضى طغيان الناحية المادية على الحياة المعاصرة؛ مما سبب في خلق خواءٍ روحيٍّ لدى الطلبة، وأيضاً انشغال الوالدين بمتطلبات الحياة التي لا تنتهي عن تربية أبنائهم التربية الإسلامية الصحيحة، كما أنّ كثرة المذاهب والتيارات

المختلفة التي يتعرض لها الطلبة سبب من الأسباب التي تجعل مادة التربية الإسلامية من أهم المواد الدراسية، كذلك شيوع الجرائم والانحرافات التي سببها ضعف الوازع الديني (عفيف، 2009).

ورغم هذه الأهمية لمادة التربية الإسلامية إلا أن مناهج التربية الإسلامية في الوطن العربي لم تنل من التطوير ما نالته العديد من المواد الدراسية الأخرى، وبالتالي ظهر القصور فيها سواءً في مقرراتها، أو في أساليب تدريسها (الصادق، 2001). فقد أشارت عابدة (2010) أن كتب التربية الإسلامية تكاد تخلو من الأنشطة التعليمية المتنوعة، وأما الشحومي (2006) فقد أوصى بضرورة الاهتمام بالمجالات القيمة بشكل متوازن عند وضع محتوى كتب التربية الإسلامية، كالمجالات الدينية والاجتماعية والشخصية والعلمية، وعدم التركيز على مجال أو مجالين، أو على حساب المجالات القيمة الأخرى، وأوصى الباحث أيضاً بأهمية تصميم مناهج دراسية وإعدادها بما يساهم في تمثيل الطلبة للقيم السلوكية.

وأما هيام (2011) فقد توصلت إلى خلل معظم كتب التربية الإسلامية من مستجدات فقه العصر، كما أن الكثير من المستجدات المعاصرة تم تناولها بصورة عابرة في الكتاب المدرسي، وقد أوصت الباحثة إلى ضرورة تكامل مقررات التربية الإسلامية؛ بحيث يتم عرض المستجدات وفق تنظيم هرمي متوازن، وأيضاً أوصت الباحثة بضرورة بناء محتوى كتب التربية الإسلامية في ضوء حاجات المجتمع ورغبات الطلبة، واستخدام طرائق التدريس الحديثة، والتنوع فيها تجاوباً مع تطور الواقع.

إن التنوع في طرق وأساليب التدريس يعد أمراً مهماً في جميع المواد التعليمية للطلبة، ولكنه أشد أهمية في مادة التربية الإسلامية. والسبب في ذلك أن مادة التربية الإسلامية تؤثر وبشكل مباشر على الجانب

السلوكي والوجداني للمتعلم، وبالتالي يجب على المعلم أن يختار الوسائل المناسبة لطرح مواضيع التربية الإسلامية بما يتناسب مع التطورات المعاصرة.

فالمعلم قديماً كان المصدر الوحيد الذي يُتلقى منه العلم، واليوم أصبح الطالب مركز عملية التعلم، فالיום أصبحت مصادر المعرفة كثيرة ومتنوعة، فالمكتبات والإنترنت والمؤسسات التربوية والمتخصصين بالإضافة إلى المصادر التقليدية كلها مصادر للمعرفة (صدقي وحسن، 2009). لذا فتطوير أساليب تدريس مقررات التربية الإسلامية أمر ضروري للغاية، لجعل مقررات التربية الإسلامية وظيفية أكثر من كونها مقررات تحصيلية (فلانة، 2008).

وبالنظر إلى الأساليب المستخدمة في تدريس التربية الإسلامية نجد أنها تتمثل في أساليب كثيرة كأسلوب التربية بالحوار، وأسلوب التربية بالقصة، أسلوب التربية بضرب الأمثال، أسلوب التربية بالترغيب والترهيب، أسلوب التربية بالعبارة والموعظة، أسلوب التربية بالممارسة والعمل، أسلوب التربية بالقدوة الحسنة (عفيف، 2009)، ونجد أن أكثر الأساليب شيوعاً في تدريس مادة التربية الإسلامية هو أسلوب الإقناع والحوار والمناقشة، وأقلها استخداماً التعلم الذاتي (حماد، 2004)، وقد أثبتت بعض الدراسات كدراسة حماد (2004) أن من أكثر الأساليب شيوعاً في تدريس مقرر التربية الإسلامية هو أسلوب الحوار والمناقشة حيث حصل على 90% وبليه أسلوب الترغيب 87.80%، وأما أسلوب الوعظ فكانت نسبته 87%، وأساليب حل المشكلات حصل على نسبة 60.40% ويعُدُّ التعلم الذاتي أقل الأساليب استخداماً وكانت نسبته 55.20%، وهذه الإحصائيات تثبت أن أكثر الأساليب استخداماً في تدريس مقرر التربية الإسلامية هو أسلوب الإقناع والحوار والمناقشة، وأقلها استخداماً التعلم الذاتي، وهذا يشير إلى أن معلمي

التربية الإسلامية يركزون على تنمية الجانب المعرفي في حفظ المعلومات واستذكارها، وإهمال المهارات العليا: كالتفكير العلمي، والتفكير الناقد، ومهارة حل المشكلات، وأيضاً إهمال التعلم الذاتي الذي يبني ثقة الطالب بنفسه (حماد، 2004).

وعند النظر في طرق تدريس مواد التربية الإسلامية نجد أن هناك العديد من الطرق المناسبة، وعلى المعلم أن يختار ما يناسب الموقف التعليمي، ومن هذه الطرق طريقة المحاضرة، طريقة المناقشة، طريقة الاكتشاف، طريقة العروض العملية، طريقة حل المشكلات، الطريقة القياسية، طريقة التعليم التعاوني، الطريقة الاستقرائية، وأخيراً طريقة المسابقات الإسلامية (عفيف، 2009). وأضاف حلس (2010) على الطرق المذكورة سابقاً، طريقة الاستجواب، أو الأمثلة، طريقة تمثيل الأدوار، طريقة إعداد التقارير، طريقة الوحدات، طريقة المشروع.

وأشارت العديد من الدراسات كدراسة المهداوي (2013) إلى أن الطرق السائدة لم تعد قادرة على تلبية احتياجات الطلبة، وبالتالي يجب على المعلمين تطوير الوسائل والاستراتيجيات التي يستخدمونها، لتلبية اهتمامات وحاجات الطلبة. ويجب أن تتجه جهود الباحثين إلى تطوير أساليب تدريس التربية الإسلامية؛ لأن الكثير من الدراسات السائدة في مجال التربية الإسلامية تبحث في تقويم كتب التربية الإسلامية وتطويرها، دون النظر إلى وسائل التدريس (سارة، 2013).

وقد أشار طامي (2013) إلى أن الاستمرار في استخدام الطرق التقليدية في التدريس تُهيئ المدرسة لتكون بيئة قاتلة للإبداع. وهذا يؤيد ماتوصل إليه عفيف (2009) فقد أثبتت بعض الدراسات أن الطلبة يكثر غيابهم في حصص التربية الإسلامية، بينما يكون الطلبة حاضرين في الحصص التي قبلها أو بعدها،

ولكنهم يفضلون عدم الحضور في حصص التربية الإسلامية؛ وهذا يدل على أن الطلبة لا يُقبلون على دراسة مواد التربية الإسلامية، وخصوصاً في المرحلة المتوسطة والثانوية.

فمادة التربية الإسلامية تفتقر إلى الاستراتيجيات الحديثة في التعليم، وهذا ما أوصت به انتصار (2012) إلى ضرورة تضمين كتب التربية الإسلامية طرائق تدريسية حديثة، وهذا يؤيد أيضاً ما توصلت له عادلة (2013) إلى أنه من الممكن توظيف أساليب تقويمية حديثة في تدريس التربية الإسلامية، وأوصت ميراث (2012) إلىحث المعلمين على توظيف استراتيجيات حديثة في التدريس، وتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، وخاصة التفكير الناقد؛ لإثارة التفكير، وإشباع الفضول العلمي.

إن استخدام الاستراتيجيات الحديثة في تدريس مادة التربية الإسلامية يكون أكثر أهمية من أي مادة أخرى، حيث إن مادة التربية الإسلامية مادة معنوية تؤثر في سلوكيات الطلبة، ولذا لا بد أن تدرس بطرق جديدة حتى يتعمق الفهم والاستيعاب لدى الطلبة (العولة، 2005). وهذه الطرق الجديدة يُشترط فيها أن تؤدي إلى الغاية والأهداف في أقل وقت، كما يجب أن تثير اهتمام الطلبة وتحفزهم للمشاركة الفعالة في الصف، والعمل الجماعي التعاوني مع بعضهم البعض، وأيضاً يجب أن تراعي النمو الجسدي وخصائص النمو لدى الطلبة، كما ينبغي أن تشجع هذه الطريقة على التفكير الحر، وإدراك العلة والأحكام، وأيضاً يجب أن يظهر فيها عنصر المرونة؛ فتكون في صورة مناقشة، أو صور مشكلات، وأن يُقلل فيها الإلقاء والتلقين (عفيف، 2009).

إن هذه الشروط التي يجب توافرها في الطرق الجديدة التي ذُكرت آنفاً، يمكن للتعليم المحوسب أن يحققها. فقد أشار (الشهري، 2010) إن مبررات استخدام الحاسب الآلي في التعليم كثيرة، من هذه

المبررات: أنه يوفر بيئة تعليمية تفاعلية بين المعلم والمتعلم؛ بحيث تجعل دور الطالب إيجابياً، وليس سلبياً يتمثل دوره في تلقي المعلومات وحفظها، وأيضاً يساهم الحاسب الآلي في بقاء أثر التعلم، ومما تجدر الإشارة إليه أن التعلم باستخدام الحاسوب يثير اتجاه الطلبة نحو التعلم، ويُراعي الفروق الفردية بينهم، فالطالب الضعيف لا ينجل من التعامل مع الحاسب الآلي حتى وإن أخطأ، كما أن التعلم باستخدام شبكة الإنترنت يسهل الحصول على المعلومة بأقل وقتٍ وجهد.

وقد أجريت بعض الدراسات في استخدام الحاسوب في تعليم مادة التربية الإسلامية كدراسة المطيري (2013) وتوصل الباحث إلى وجود فرق دال إحصائياً على اختبار التحصيل البعدي في مادة التربية الإسلامية يعزى لطريقة التدريس، ولصالح الطلبة الذين درسوا حسب طريقة التعلم المحوسب، عند مقارنتهم مع أقرانهم الذين درسوا حسب الطريقة الاعتيادية. وقد اقترح العمري (2012) إلى ضرورة تدريب معلمي مادة التربية الإسلامية على تصميم واستخدام البرامج التعليمية الحوسبية في التدريس، وأن تتضمن هذه البرامج الأنشطة التي تنمي التفكير الإبداعي.

2.3.1 تطوير مقرر مادة الفقه

التفقه في الدين من أشرف العلوم فقد قال النبي ﷺ (مَنْ يُرِدِ اللَّهُ بِهِ خَيْرًا يُفَقِّهْهُ فِي الدِّينِ) (صحيح البخاري، كتاب العلم). فعلم الفقه من طلائع العلوم الشرعية وقد حث الله تبارك وتعالى على تعلمه في قوله سبحانه: {فَلَوْلَا نَفَرَ مِنْ كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَائِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ} (التوبة 9: 122).

وكلمة الفقه لغةً تعني " (فَقَّهَ) الأمر - فَقَّهَهَا، وَفَقَّهًا : أَحَسَّنَ إدْرَاكَهُ. يقال : فَقَّهَ عَنْهُ الْكَلَامَ وَنَحْوَهُ:

فَهْمُهُ. فهو فَقَّهٌ" (المعجم الوسيط، 1972). ويتضح من المعنى اللغوي أن الفقه يأتي بمعنى الفهم، وقد وردت كلمة الفقه بمعنى الفهم في قول الحق تبارك وتعالى على لسان موسى عليه السلام: ﴿وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِّن لِّسَانِي * يَقْفَهُوا قَوْلِي﴾ (طه 77: 27-28). وأما تعريف الفقه اصطلاحاً فقد عرّفه أبو حنيفة رحمه الله بأنه "معرفة النفس ما لها وما عليها" والمعرفة هنا تعني: "إدراك الجزئيات عن دليل" (الزحيلي، 1985) وأما الشافعي فقد عرّف الفقه اصطلاحاً بأنه "العلم بالأحكام الشرعية العملية المكتسب من أدلتها التفصيلية" (الزحيلي، 1985).

والجدير بالذكر أن تعريف الفقه بالمعنى الإصطلاحي مرّ بثلاث مراحل حتى وصل إلى المعنى الإصطلاحي الحالي، المرحلة الأولى - كان يُعرّف الفقه بالفهم والفطنة. والمرحلة الثانية - كان يُطلق على الفقه جميع الأحكام الشرعية التي جاءت بها الشريعة الإسلامية سواءً في العقائد أو المعاملات أو العبادات أو الأخلاق، وأما في المرحلة الأخيرة - فقد أصبح مفهوم الفقه يُطلق فقط على جميع الأحكام الشرعية العملية الثابتة على المكلفين، وفي هذه المرحلة خرج من مفهوم الفقه جميع الأحكام المتعلقة بالأخلاق والعقيدة (فلانة، 2008).

و تعدُّ مادة الفقه من فروع مادة التربية الإسلامية التي تُعتبر من أجلّ العلوم وأكثرها أهمية "لأنه يوضح للمسلم نظام الحياة الذي يجب الالتزام به، ويوضح له المسلك الذي يتحتم عليه اتباعه سواءً في ذلك مسلكه مع خالقه أو مع الناس أو مع المجتمعات" (القُدومي، 2001). والفقه أحد العلوم الإسلامية المهمة الذي يتضمن الأحكام الشرعية المستنبطة من الكتاب والسنة، والتي تلامس حياة المسلم وتنظم علاقته مع ربه

كالصلاة والزكاة والحج، وعلاقته مع مجتمعه كالمعاملات من زواج وطلاق وغيرها، وأيضاً تنظم علاقته مع ذاته كالنية والندر وغيرها.

وتجلى أهمية الفقه في قدرته على جعل المسلم يقيس كل عمل يقوم به بمقياس الشرع، فعبادة المسلم لا تتحقق صحتها إلا بشرطين الأول- الإخلاص لله، والثاني- عبادته بما شرع قال تعالى: ﴿قُلْ إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ مِّثْلُكُمْ يُوحَىٰ إِلَيَّ أَنَّمَا إِلَهُكُمُ إِلَهٌ وَاحِدٌ فَمَن كَانَ يَرْجُوا لِقَاءَ رَبِّهِ فَلْيَعْمَلْ عَمَلًا صَالِحًا وَلَا يُشْرِكْ بِعِبَادَةِ رَبِّهِ أَحَدًا﴾ (الأنفال: 57 : 110)، فدراسة الفقه تحدد معيار الحكم الشرعي على سلوك المسلم، فما حسنه الشرع فهو حسن، وما قبحه الشرع فهو قبيح، فحرص المسلم على معرفة الأحكام الشرعية الصحيحة دليل واضح على الإيمان الصادق، قال تعالى: ﴿فَلَا وَرَبِّكَ لَا يُؤْمِنُونَ حَتَّىٰ يُحَكِّمُوكَ فِيمَا شَجَرَ بَيْنَهُمْ ثُمَّ لَا يَجِدُوا فِي أَنفُسِهِمْ حَرَجًا مِّمَّا قَضَيْتَ وَيُسَلِّمُوا تَسْلِيمًا﴾ (النساء: 4 : 65)، وتعمق دراسة الفقه أيضاً ارتباط المسلم بالقرآن الكريم و السنة النبوية (فلانة، 2008).

كما أن دروس الفقه تمثل القواعد التفصيلية المستنبطة من الكتاب والسنة، والتي توضح أساليب العبادة والسلوك الذي ينبغي على الطلبة أن يتحلوا به بما يتفق مع الشريعة الإسلامية (سارة، 1435). والجدير بالذكر أن دروس مادة الفقه للطلبة ليست نظرية بحتة؛ وإنما علم وعمل، فالعلم يُطلب لأجل العمل، وبالتالي يجب على الطلبة أن يتعلموا الأحكام الفقهية، ثم يسعوا إلى تطبيقها في واقع حياتهم وممارساتهم اليومية (سارة، 1435).

ورغم الأهمية الكبيرة لمادة الفقه، إلا أن هناك بعض القصور في محتوى مادة الفقه، ومن القصور ما توصلت إليه منى (2010) إلى أن محتوى مقرر الفقه لا يتكامل مع فروع العلوم الشرعية الأخرى، وأما

المحيميد (2009) فقد أوصى بضرورة إجراء تقويم دوري لمنهج الفقه المكتوب في ضوء معايير الجودة الشاملة، وهذا يؤيد ما أوصى به أيضاً الخالدي (2012) الذي توصل إلى قائمة بمعايير جودة المحتوى ومؤشراتها التي ينبغي توافرها في محتوى كتاب الفقه بالصف الأول الثانوي، وقد شملت القائمة أربعة مجالات رئيسية تتضمن خمسة عشر معياراً، واثنا عشر مؤشراً، وأشارت النتائج إلى تحقق معايير جودة المحتوى بكتاب الفقه بدرجات مختلفة وفقاً للمؤشرات كل معيار وللدرجة الكلية للمعيار؛ حيث تحققت معايير المجال الأول، والمجال كاملاً بنسبة منخفضة تراوحت بين 35.3% - 41.8، ومعايير المجال الثاني والمجال كاملاً بنسبة تراوحت بين المنخفضة والجيدة من 41.6% - 72.1، ومعايير المجال الثالث والمجال كاملاً بنسبة تراوحت بين المنخفضة والجيدة من 43.9% - 77.3، ومعايير المجال الرابع والمجال كاملاً بنسبة تراوحت بين المقبولة والجيدة جداً من 61.4% - 89.9، وتحققت معايير الجودة للكتاب كاملاً بنسبة 59% وهي نسبة منخفضة، وأوصى الباحث بضرورة تطوير مناهج الفقه بالمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة اللازم توفرها فيها، بحيث تحقق الأهداف المرجوة منها، وكذلك أوصى الباحث بإعادة النظر في محتوى كتاب الفقه في ضوء معايير جودة المحتوى ومؤشراتها.

وبالنظر إلى وسائل وطرائق تعليم الفقه نجد أن أول طريقة كانت في عصر النبوة، حيث نجد أن المعلم الأول محمد ﷺ كان قرآناً يمشي على الأرض كما وصفته السيدة عائشة رضي الله عنها، وبالتالي كان رسول الله قدوة وأسوة حسنة لأصحابه، فقد كان الوحي ينزل على رسول الله بأحكام وشرائع وأوامر ونواهي فكان الصحابة يتعلمونه من رسول الله مشافهة، ويطبقونه كما هو من غير زيادة ولا نقصان، والشاهد على ذلك عندما نزل تحريم الخمر أقبل الصحابة على إراقة الخمر مستجيبيين لأمر الله ورسوله.

فتدريس مادة الفقه سابقاً يختلف في طرقه عن طرائق تدريس الفقه في زماننا هذا، حيث أن تدريس مادة الفقه من عدة مراحل فقد أشارت منة الله (2013) أن تدريس الفقه يمر بعدة مراحل، المرحلة الأولى تبدأ بربط الدرس بالدرس السابق، ثم العرض ويكون بإحدى أمرين إما بتكليف الطلبة بقراءة الدرس قراءة صامتة، أو مناقشتهم لاستنباط الأحكام الشرعية، ويأتي بعد ذلك الغلق عن طريق المراجعة، وأخيراً التقييم ويتم من خلال مناقشة تتم بين المعلم والطلبة للتأكد من تحقق أهداف الدرس.

بعد ذلك ظهرت العديد من الاستراتيجيات المتنوعة في تدريس الفقه، ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية حل المشكلات، ففي دراسة الخوصي (2004) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام طريقة حل المشكلات على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم في تدريس الفقه، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست بطريقة حل المشكلات في التحصيل الفوري والمؤجل على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية. وكانت هذه الدراسة مشابهة للدراسة ساره (2013) والتي توصلت فيها الباحثة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست بطريقة حل المشكلات في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي عند مستويات (التذكر والفهم والتحليل) ولم توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند مستويات (التطبيق والتركيب والتقويم).

وتوصل أيضاً الغبيوي (2011) إلى فاعلية البرنامج القائم على لعب الأدوار في تنمية التحصيل الدراسي بمستوياته المعرفية الثلاث، وكذلك تنمية مهارات الأداء العملي، وأوصى الباحث بضرورة تحديد مهارات الأداء العملي المستهدف تنميتها في كل درس من دروس الفقه. ومن طرق عرض دروس مادة الفقه

طريقة تمثيل الأدوار، حل المشكلات، الحوار والمناقشة، وأيضاً يمكن استخدام العديد من الأساليب، كأسلوب التعلم التعاوني، العصف الذهني، الخرائط المفاهيمية، الأسلوب الاستقرائي والاستنتاجي (فلانة، 2008).

وأما القدومي (2001) فقد عدد طرق تدريس الفقه كالتالي: طريقة الإلقاء والمناقشة والاستقصاء والطريقة العملية وأيضاً طريقة الوحدات وطريقة القيام بأبحاث، وقد أوصى الباحث بضرورة تطبيق أساليب حديثة في تدريس الفقه وعدم الاكتفاء بطريقة المحاضرة والتلقين، مع ضرورة الاستفادة من استراتيجيات التدريس الحديثة. ويؤكد هذا ما أوصى به الخروصي (2004) بضرورة تدريب معلمي التربية الإسلامية على الطرق الحديثة في التدريس.

وتعدّ وسائل واستراتيجيات التدريس الحديثة من الأمور المسلم بها، ولم يعد هناك مجال للنقاش في هذا الأمر، والسبب في ذلك يرجع إلى وجوب إحداث التوازن المطلوب بين الدور الذي ينبغي أن تقوم به النظم التربوية والتعليمية ومتطلبات الحياة السريعة في زمن التطور المعرفي الهائل (ميرفت، 2012). إن الطريقة الناجحة هي التي تساهم وبشكل كبير على إشراك الطلبة في عملية التعلم، وبالتالي لا يجب أن تكون محصورة على الإجراءات الصادرة من المعلم فقط، ولذلك فإن تحديد الطرق المناسبة للتدريس يتطلب معرفة مجموعة من العوامل المهمة، ومنها تحديد الأهداف التربوية للدرس، وتحديد المحتوى الدراسي، وتوافر الوسائل التعليمية، ومن المهم أيضاً مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ومستواهم العلمي (حلّس، 2010).

فاستخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية يساهم وبشكل كبير في تلبية رغبات الطلبة وطلعاتهم، كما أنه أيضاً يعتمد وبشكل كبير على الجهد الذاتي للطلاب، بحيث يصبح المعلم المرشد والموجه للطلبة (حلّس، 2010).

ومما سبق يتضح أن مادة الفقه لها طرق ووسائل في تدريسها، وهذه الوسائل إما أن تكون وسائل تدريسية قديمة تركز على التلقين والمناقشة، وإما أن تكون وسائل تدريس حديثة تركز على الاستراتيجيات الحديثة كالتعلم بالاستكشاف، والتعلم الإبداعي، والتعلم بالحاسوب وغيرها.

2.3.2 المستجدات الفقهية المعاصرة

يتسم الإنسان بالحيوية والنشاط، ولا بد من أن يطرأ عليه مستجدات في زمانه ربما لم تطرأ على من قبله، والمسلمون أيضاً تطرأ عليهم مستجدات لم تكن موجودة من قبل، فلا بد من أن تستنير أفكارهم وتتوسع مدراكهم لهذه المستجدات المعاصرة، والطلبة اليوم خاصة بحاجة ماسة لمعرفة المستجدات الفقهية المعاصرة، ولعل مادة الفقه هي المدخل الذي نستطيع من خلاله إيصال هذا المعنى.

وربما ظن البعض أن الفقه الإسلامي لا يقبل تجديدات البشر؛ لأن أساسه رباني، وهذا الفهم خاطئ، لأن من أهم ما يميز به الفقه الإسلامي هو مرونته وخصوبته وقدرته على مواجهة كل ما يستجد (المالكي، 2008: 20). ولذا قال رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ "الْمُؤْمِنُ الْقَوِيُّ خَيْرٌ وَأَحَبُّ إِلَى اللَّهِ مِنَ الْمُؤْمِنِ الضَّعِيفِ" (الحديث، صحيح مسلم، كتاب القدر، باب في الأمر بالقوة وترك العجز، 4822)، وتمثل قوة المؤمن ليس فقط في الجانب الجسدي، ولكن في الجانب المعرفي أيضاً، فزيادة المستوى المعرفي للطلبة بالمستجدات الفقهية المعاصرة التي تدور حولهم يستطيعون مواجهتها على أسس فقهية صحيحة، كما أن تعلم هذه المستجدات من الأمور التي دعا إليها ديننا الإسلامي الحنيف يقول الله تبارك وتعالى: ﴿وَلْتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾ (آل عمران 3:

فبمعرفة المستجدات الفقهية المعاصرة وحكمها الشرعي، يتمكن المسلم من تطبيق الأحكام الشرعية في الحياة العملية، والمتأمل في كتاب الله عزوجل يجد الكثير من الآيات التي ربطت الإيمان بالعمل وفي أكثر من موضع كقول الله تعالى: { وَبَشِّرِ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ كُلَّمَا رُزِقُوا مِنْهَا مِنْ ثَمَرَةٍ رَزَقُوا قَالُوا هَذَا الَّذِي رُزِقْنَا مِنْ قَبْلُ وَأَنُؤُوا بِهِ مُتَشَابِهًا وَلَهُمْ فِيهَا أَزْوَاجٌ مُطَهَّرَةٌ وَهُمْ فِيهَا خَالِدُونَ } (البقرة 2: 25)، وكذلك قوله تعالى في سورة (المائدة 5: 9): { وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَهُمْ مَغْفِرَةٌ وَأَجْرٌ عَظِيمٌ }، وأيضاً قوله تعالى في سورة (مريم 19: 96): { إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ سَيَجْعَلُ اللَّهُ لَهُمُ الرَّحْمَنُ وُدًّا }، وغيرها آيات كثيرة من كتاب الله توضح أهمية اقتران القول بالعمل، والفتوة من أهم العلوم التي توضح للمسلم الأحكام والمفاهيم التي يمارسها في حياته اليومية.

ونظراً لأهمية الفقه على المسلمين الفردي والجماعي، حرص علماء الأمة على إنشاء العديد من الجامعات الفقهية، لمناقشة ما يستجد من قضايا معاصرة، ومن الجامعات الفقهية مجمع الفقه الإسلامي التابع لرابطة العالم الإسلامي بمكة المكرمة، ومجمع الفقه الإسلامي الدولي التابع لمنظمة المؤتمر الإسلامي، والجدير بالذكر أن أول مؤتمر إسلامي كان سنة 1964 وفيه قرر المؤتمر أن الكتاب والسنة هما المصدران الأساسيان للأحكام الشرعية، وأن الاجتهاد لاستنباط الأحكام منهما حق لكل من استكمل شروط الاجتهاد المقررة، وكان اجتهاده في محل الاجتهاد، وأن السبيل لمراعاة المصالح ومواجهة الحوادث المتجددة هي أن يتخير من أحكام المذاهب الفقهية ما يفي بذلك، فإن لم يكن في أحكامها ما يفي به فبالاجتهاد الجماعي المذهبي" (المالكي، 2008).

إن الأحكام الشرعية في ديننا الإسلامي الحنيف منها ماهو قطعي الدلالة، ومنها ماهو ظني الدلالة، فقطعي الدلالة لا مجال للعقل فيه مثل أركان الإسلام، وأما ظني الدلالة فيحتمل معاني كثيرة وفق قواعد اللغة العربية، وبالتالي تعدد فيه الأقوال والآراء، ولهذا السبب نجد الكثير من الفقهاء تختلف فتاواهم بتباين قدراتهم العقلية في الاستنباط من النصوص التي يجد العقل فيها مجالاً (المالكي، 2008).

والجدير بالذكر أن الفتوى مرت بمراحل عديدة، ففي عهد النبوة كانت الفتوى تصدر من رسول الله ﷺ، فإذا استجد على الناس شيء ذهبوا إلى رسول الله ﷺ، ومن ثم ينزل الوحي بما استجد على الناس، وبعد وفاة رسول الله ﷺ، كان الصحابة الكرام إذا استجد عليهم أمر نظروا في الكتاب والسنة، فإن لم يجدوا بغيتهم اجتهدوا بما فتح الله عليهم من العلم، ثم لما كثر الخوض ووقع الخطأ وضع العلماء "أصول الفقه" لتوضيح أصول وقواعد الاجتهاد والاستنباط، وأول من دَوَّن في هذا العلم الإمام الشافعي، وبعد ذلك ظهرت مدارس في الفقه تُنسب إلى الأئمة الأربعة، الإمام أحمد بن حنبل، والإمام أبو حنيفة النعمان، والإمام مالك بن أنس، والإمام محمد بن إدريس الشافعي، ومن ثم أصبح من الضروري لمن أراد التفقه في الدين أن يعرف مناهج الأئمة الأربعة ويدرسها (باحارث، 1998).

وبدراسة مناهج الأئمة الأربعة ودراستها، يستطيع الفتى أن يُقَيِّم في كل ما يُستجد من قضايا معاصرة، وتعدُّ المستجدات الفقهية المعاصرة من الأمور التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بحياة الطلبة. وهذا يؤكد ضرورة ربط موضوعات مادة الفقه بواقع حياة الطلبة وحاجاتهم، بألفاظ مفهومة وأسلوب يسير، حتى يستطيع الطلبة إدراك هذه المفاهيم وتطبيقها (العترى، 2006). وبالرغم من أهمية منهج الفقه إلا أن الدراسات والبحوث

التربوية المتخصصة في هذا المجال قد أكدت ضعف اهتمام منهج الفقه بالمستجدات الفقهية المعاصرة (المالكي، 2008).

فقد أثبت شلهوب (2012) في دراسته بأنه لم تتوافر تسع حاجات دينية في محتوى مقرر الفقه من مجموع الحاجات الدينية وعددها ثلاثون حاجة دينية، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بعقد الندوات الدينية بصفة دورية لمناقشة علماء الدين الإسلامي والمتخصصين في المجالات المختلفة فيما يعرض للطلاب من حاجات دينية طارئة، وأيضاً زيادة عدد الحصص المخصصة لتدريس العلوم الشرعية عامة والفقه خاصة في المراحل الدراسية التي تقابل سن التكليف وما بعده، وأن يراعي مقرر الفقه ميول الطلبة وحاجاتهم المختلفة للمساهمة في تحقيق النمو المتكامل للشخصية الطالب.

وأما العتبي (2005) فقد توصل إلى أن بلوغ عدد أهم المستجدات الفقهية المعاصرة التي يمكن تضمينها في محتوى كتاب الفقه من وجهة نظر أفراد العينة ستة وثلاثون قضية، وقد قدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لتضمين المستجدات الفقهية المعاصرة ذات الأهمية من وجهة نظر أفراد العينة، وتوصل إلى أن مدى تضمن محتوى كتاب الفقه للمستجدات الفقهية المعاصرة طفيف، فمعظم المستجدات لم يتضمنها المحتوى، في حين أن الطلبة والطالبات في حاجة ماسة لمعرفة المواقف الفقهية من هذه المستجدات لتكوين رأي مستنير تجاهها، وربط هذه المستجدات بالمواقف الحياتية المعاصرة.

وهذا يؤيد ماتوصل إليه القحطاني (2009) حيث توصل إلى ضعف تناول القضايا الفقهية المعاصرة في مقررات الفقه بالمرحلة المتوسطة؛ حيث كانت نسبة تناول القضايا الفقهية المعاصرة بشكل عام في كتب الفقه بالمرحلة المتوسطة 31.4%، كما توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات الطلاب نحو دراسة القضايا

الفقهية المعاصرة كانت إيجابية؛ حيث بلغت نسبة الطلاب الذين يرغبون في دراسة القضايا الفقهية المعاصرة 82.8% على مستوى طلاب المرحلة المتوسطة، وقد أوصى الباحث بضرورة أن تتكامل مناهج الفقه في المراحل الدراسية الثلاث بحيث تمهد مناهج كل مرحلة للمرحلة التي تليها، وأن تلبى مقررات الفقه احتياجات ورغبات واهتمامات الطلبة، وأن تفرد كتب الفقه فصلاً لفقه الأقلية وهي القضايا الفقهية المعاصرة للمسلمين في غير بلاد المسلمين، وقضايا غير المسلمين في بلاد المسلمين.

وأما المالكي (2008) فقد توصل إلى قائمة نهائية بالمستجدات الفقهية والتي بلغت خمسة وسبعين مستجداً تم تصنيفها في سبع مجالات رئيسية، ويندرج تحت كل مجال مجموعة من المستجدات، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى خلو مناهج الفقه في المرحلة الثانوية من معظم المستجدات الفقهية الواردة في الدراسة، وأوصى الباحث بضرورة تضمين هذه المستجدات في محتوى كتب الفقه حتى يشعر الطلبة بتلبية الدين الإسلامي لمقتضيات العصر.

وأشارت مجموعة من الدراسات أهمية تضمين كتب الفقه للمستجدات الفقهية المعاصرة، فقد توصل العتيبي (2006) إلى أن أهم المستجدات الفقهية التي يمكن تضمينها في محتوى كتاب الفقه للصف الثالث الثانوي بلغت ستة وثلاثين قضية، بينما توصلت زوينة (1997) إلى أن المفاهيم الفقهية اللازمة لطلبة المرحلة الثانوية بلغت واحداً وستين مفهوماً، وأما الزنبقي (2007) فقد توصل إلى أن المفاهيم الفقهية للصف الرابع والخامس بلغت مائة وثمانية وأربعين مفهوماً فقهياً، وتوصل شلهوب (2013) إلى قائمة بالحاجات الدينية لطلاب الصف الثالث المتوسط وتتكون القائمة من ثلاثين حاجة مختلفة، وتوصل شلهوب إلى أن تسع حاجات دينية في محتوى مقرر الفقه لم تتوفر.

2.4 المناهج التعليمية في الجمهورية اليمنية

من الصعب أن يبقى المنهج المدرسي متكيفاً مع المجتمع لفترة طويلة، والسبب في ذلك يعود إلى تغير حاجات المجتمع التي يقابلها تغير في حاجات الأفراد بما يتناسب مع حاجات المجتمع. وبالتالي تبرز العديد من الحاجات الجديدة التي يحتاجها الأفراد. وهنا يظهر دور المناهج المتطورة في مواكبة هذه التغيرات وتهيئة الأفراد بكيفية التعامل معها من خلال التطوير والتحسين المستمر.

والجمهورية اليمنية تُعد من الدول النامية والتي "تعاني من مشكلات وتحديات اقتصادية، واجتماعية، وسياسية، وثقافية، وتعليمية أيضاً تجعلها غير قادرة على تحقيق احتياجات المجتمع، وفق متطلبات العصر، فهي تبحث عن حلول تتلاءم مع متطلبات العصر" (الهجري، 2009). وتجربة تطوير المناهج في الجمهورية اليمنية لا تختلف كثيراً عن تجارب دول العالم الثالث، التي نشأت على التقليد أو النقل، على أمل أن تقوم هذه المناهج المستعارة بنهضة اجتماعية واقتصادية كذلك النهضة التي حققتها هذه المناهج في بلدانها الأصلية. ومن خلال السرد التاريخي لهذا التطوير نجد أنه خلال الفترة من 1962-1989 مرحلة ما قبل قيام الوحدة اليمنية كانت تجربة المناهج التعليمية في الشطر الشمالي استعارة للتجربة المصرية في المسيرة التعليمية بكافة عناصرها، بينما كانت في الشطر الجنوبي خاضعة للإشراف الألماني الشرقي المباشر (ألمانيا الديمقراطية - سابقاً) إعداداً، وتقوياً، وتجربة، ويمكن القول: بأن مجال المناهج في الجمهورية اليمنية لم تكن يمنية النشأة والنماء والتطور، ولكنها قامت على تجارب العديد من الدول العربية والأجنبية (المسوري، 2012).

أما بعد قيام الوحدة اليمنية خلال الفترة 1990-2006 فقد ظهر وضع جديد يختلف كثيراً عن الوضع السابق، وفي هذه المرحلة تم إعداد البرامج والخطط اللازمة لتوحيد الكتب المدرسية، وقد أشار (المخلافي، 1991) أن عملية الدمج وتوحيد التعليم والمناهج كانت بعيدة عن أي عمل منظم أو تشريعي، بحجة الضرورة الملحة للإسراع في توحيد التعليم في الشطرين بعد الوحدة. بل غاب عنها كما أشار المسوري (2012) الأسس والمنطلقات العامة العلمية والتربوية والوطنية.

وفي عام 1990-1994 لم تكن عملية تطوير حقيقية ولكن تم دمج للكتب المدرسية، وفي المرحلة الثانية في الفترة مابين 1995-1996 أجرى مركز البحوث والتطوير التربوي ثلاث دراسات تحليلية تقويمية للمناهج ولم يتم الاستفادة منها، ولم يتم التطوير الحقيقي إلا في المرحلة الثالثة الممتدة مابين 1997-2006 حيث أقيمت العديد من المشاريع والبرامج التطويرية مثل: البرنامج الألماني GTZ، وبرنامج الإنماء التربوي US-E.D.C ومشاريع اليونسكو وغيرها من المشاريع الدولية، وأقيمت أيضاً العديد من الورش التدريبية للكوادر الوطنية، حيث تم تطوير مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (1-3) بمساعدة خبراء من الأردن. وقد تولى مركز التطوير التربوي الأمريكي (E.D.C) تطوير مناهج الحلقة الثانية للصفوف المرحلة الأساسية بكوادر وطنية، وقد وجهت العديد من الانتقادات لهذه المشاريع التطويرية منها تجاهل هذه النماذج التطويرية للظروف الواقعية والبيئية للتعليم، عدم توفر وثيقة مكتوبة تحدد الفلسفة التربوية، وأيضاً عدم وضوح السياسة التربوية، ومن الانتقادات أيضاً عدم قناعة القيادة التربوية بأهمية مراجعة المناهج وتطويرها؛ مما سبب في اتخاذ قرارات غير حاسمة لتطوير المناهج التعليمية بشكل دوري ومستمر، وأيضاً غالباً ما كانت توصيات

الخبراء بعيدة كل البعد عما يواجهه المعلمون من مشكلات، وعمّا يجري في الواقع، كما أن ضعف التنسيق بين مشروعات التطوير تسبب في إهدار الكثير من الجهد والتكاليف (بديّة، 2011).

وأما المرحلة الأخيرة فكانت من عام 2005-2011 حيث اقتصر التطوير على المراجعة فقط، وذلك بحذف بعض الموضوعات، وتصويب بعض الأخطاء، والدمج والمقارنة، دون تعديل أو تغيير في المضامين أو الأهداف، وبالتالي أصبحت هذه المناهج لا تتماشى مع الأفكار المطوّرة في هذا العصر المستجد (المسوري، 2012). وبعد 2011 قامت ثورة فبراير في الجمهورية اليمنية، والتي كان لها الأثر الكبير في تغيير جميع الوزارات في الدولة، ومن ضمنها وزارة التربية والتعليم بما فيها قطاع المناهج، والجدير بالذكر أن اليمن تعاني من حروب متواصلة إلى تاريخ كتابة هذه الرسالة، مما تسبب في إهمال كبير للمناهج وتطويرها.

وعند النظر في لائحة تطوير المناهج في الجمهورية اليمنية نجد أن هناك أهدافاً محدّدة وواضحة تتمثل في النظر إلى أن القرن الواحد والعشرين يتطلب تطويراً مستمراً ومنظماً، مواكباً للتقدم العلمي والاتجاهات العالمية التربوية الحديثة، وبالتالي هدفت الجمهورية اليمنية إلى تطوير المناهج واستراتيجيات التدريس بما يتلاءم مع هذا التطور، كما هدفت إلى توظيف التكنولوجيا الحديثة في عملية تصميم المناهج وتقييمها، وتعزيز المنهج الدراسي القائم على المواقف الحياتية. وتعزيز الطالب في استخدام التكنولوجيا الحديثة مع الاهتمام بإكساب الطلبة مهارات حل المشكلات، والتحليل والتفكير الناقد (إطار مناهج التعليم العام صناعاً، 2013). ورغم الجهود الكبيرة لتحسين والتطوير إلا أنّ هذه المناهج لازالت تغفل العديد من المستجدات المعاصرة المهمة (القدسي، 2015).

وهذه الدراسة ترى أن أهمية تطوير المناهج التعليمية لا يختلف عليها اثنان، فليست الصعوبة في وضوح الأهداف وكثرتها، ولكن الصعوبة في كيفية تحقيق هذه الأهداف، وتحديد الآليات التي من خلالها سيتم تحقيق كل هدف. وعند الاطلاع على لائحة أهداف وتطلعات قسم تطوير المناهج في الجمهورية اليمنية نجدها أهدافاً كبيرة تتمثل في النظر للمناهج التعليمية بشمولية، وتعزيز المناهج الدراسية بالمواقف الحياتية، وتجسيد فلسفة التعلم مدى الحياة، وأيضاً إكساب الطلبة مهارات التعلم بما يتلاءم مع المهارات اللازمة للقرن الحادي والعشرين، ولكن نجد أن الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي في اليمن (2003-2015) أشارت إلى أن هناك ضعفاً في محور المناهج في التعليم الأساسي في اليمن، فالضعف يشمل عجز الأهداف التربوية للتعليم الأساسي لكثير من الجوانب التي يفرضها التقدم العلمي السريع، كما أن هناك قصوراً في الخطة الدراسية في تلبية احتياجات تنفيذ المحتوى. وأيضاً يركز محتوى الكتب الدراسية على الجوانب النظرية أكثر من الاهتمام بالمهارات والخبرات، ودعم القدرات العقلية للتلاميذ.

وبالنظر لمبررات تطوير المناهج في الجمهورية اليمنية نجدها كثيرة. وقد حدد قطاع المناهج والتوجيه للعام 2013 المبررات لتطوير المناهج التعليمية في الجمهورية اليمنية والتي تلخصت في قصور المناهج الدراسية الحالية في تلبية حاجات المجتمع، وطموحات الطالب اليمني، كما أن التحولات التي يشهدها العالم في بداية الألفية الثالثة في جميع جوانب الحياة سبب رئيسي للتطوير. وأيضاً التحولات التي تمر بها اليمن سياسياً واجتماعياً وثقافياً، وفيما يخص الطالب هناك ضعف في اتجاه الطلبة نحو التعلم، وأيضاً الفهم السطحي للقضايا والأحداث، والتعصب والتطرف، وأيضاً انتشار الأمية الحضارية والتكنولوجية في أوساط الطلبة في المجتمع اليمني من أهم أسباب مبررات تطوير المناهج التعليمية، وأيضاً قصور قيم الجمال والتذوق لدى الطلبة

مما يدل أن هناك قصوراً في المناهج التعليمية الحالية، كما أن الطلبة لديهم ضعف في ترتيب الأولويات، واتخاذ القرار وحل المشكلات وتحمل المسؤولية، وأيضاً لديهم ضعف في تنمية ثقافة التعايش مع الآخر (إطار مناهج التعليم العام، 2013).

وأشار المسوري أيضاً (2012) إلى أنّ المناهج التعليمية في الجمهورية اليمنية تعاني الكثير من الاختلالات منها: عدم تناسب المحتوى مع الزمن المخصص لتدريسه، وأيضاً كثافة المناهج الدراسية وإهمال بعض الموضوعات الهامة، وأيضاً الاختلاف بين المحتوى والأهداف؛ مما سبب خللاً في نتائج التعلم، كما أن التركيز على المعرفة وجانب العذر هو السائد في هذه المناهج مع إهمال للجوانب الأخرى، وأيضاً عدم ربط أسئلة التقويم بالأهداف، كما أن عدم مراعاة المناهج للتكوين النفسي والعقلي للطلبة وعدم التوازن في طرح موضوعات المادة الدراسية من الاختلالات التي شابت المناهج في الجمهورية اليمنية، ومن الاختلالات أيضاً ندرة استخدام التكنولوجيا في التعلم، وإهمال تطبيقات المعرفة في الحياة العملية للطلبة (المسوري، 2012). ومن المبررات أيضاً التركيز في مناهج الجمهورية اليمنية على الجوانب النظرية أكثر من الاهتمام بالمهارات والخبرات ومهارات التفكير العليا (الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي في اليمن، 2003-2015). وهذا يؤيد ما أشار إليه الحدادي وزملاؤه (2010) من أن الأنشطة التي يستخدمها المعلم في إثارة التفكير لاتتعدى 16%، وبالتالي فالمناهج الحالية لايزال المعلم فيها يلقي والطلبة يستمعون؛ مما يدل على أن المنهج لايزال يتصف بالمفهوم التقليدي للمنهج، حيث إن الأنشطة لا يتم التركيز عليها سواء كانت صفية أو غير صفية (مُجد ودليلة، 2015).

وترى هذه الدراسة أن هذه الأسباب أو المبررات قوية لتطوير المناهج في الجمهورية اليمنية، فالمبررات عالمية بالتغير المتسارع في العالم، وأيضاً محلية بالتغير الواضح في الجمهورية اليمنية على جميع الأصعدة، وأيضاً في الطلبة أنفسهم كون هذه المناهج لاتبلي طموحات الطلبة، وبالتالي جميع المبررات توجب على قطاع المناهج والتوجيه في الجمهورية اليمنية تكثيف الجهود لرفع كفاءة المناهج التعليمية بتطويرها وتحسينها بما يتلاءم مع مستجدات الحياة؛ لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.

2.4.1 مقرر مادة التربية الإسلامية في الجمهورية اليمنية

من المناهج التعليمية في الجمهورية اليمنية مادة التربية الإسلامية التي تهدف إلى تعميق مفهوم الإيمان والإسلام في نفوس الطلبة، وأيضاً تهدف إلى ترسيخ محبة الرسول ﷺ وأصحابه في نفوس الطلبة والافتداء بهم، وأيضاً يهدف المنهج إلى تزويد الطلبة بالأحكام الشرعية، وتوعيدهم على ممارسة العبادات الإسلامية على الوجه المشروع، ويهدف أيضاً إلى تنمية القدرة على التفكير، وتشجيع الطلبة على تبني العمل الجماعي (دليل المعلم في تدريس كتاب التربية الإسلامية، 2012). انظر الملحق رقم (2).

وبالمقابل أثبتت نتائج بعض الدراسات إلى قصور مناهج التربية الإسلامية في الجمهورية اليمنية في تناول المفاهيم الدينية (البیضی، 2012). وهذا يؤيد ما أشارت إليه اللجنة المختصة لتطوير المناهج في الجمهورية اليمنية من وجود قصور في مناهج التربية الإسلامية في تلبية حاجات الطلبة، ومواكبة التطورات والتغيرات المعاصرة (القدس، 2015).

2.4.2 مقرر مادة الفقه في الجمهورية اليمنية

كتاب الفقه الذي يعدُّ من فروع مادة التربية الإسلامية يعاني من القصور، والطريقة التي تدرس فيها مادة الفقه في الجمهورية اليمنية هي طريقة الإلقاء والتلقين، وعند النظر في الطرق الشائعة في تدريس مقررات مادة الفقه في الجمهورية اليمنية نجد أن الكثير من معلمي مادة الفقه عند تدريسهم لموضوعات مادة الفقه يعتمدون على أسلوب الإلقاء، وذلك بتزويد الطلبة بمجموعة من المعلومات المجردة، ومن ثم يطلبون من الطلبة استرجاعها في الامتحان (فلانة، 2008).

وعند توزيع كتاب دليل المعلم في تدريس الفقه يذكر الوسائل والاستراتيجيات التي يتبعها المعلم في تدريس الفقه، وهي طريقة المناقشة، وطريقة المحاضرة والأداء العملي من قبل المعلم كتطبيق للمفهوم، وأيضاً طريقة ضرب الأمثلة (دليل المعلم وزارة التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية، 2012). ولم يذكر أبداً استخدام أي من الاستراتيجيات الحديثة في التعليم؛ مما يدل على أن الوسائل المتبعة في تدريس الفقه في الجمهورية اليمنية تعتمد فقط على الوسائل التقليدية القديمة، والتي لا تتماشى مع التطور المعرفي الكبير في هذا العصر.

ومن خلال عمل الباحثة في تدريس التربية الإسلامية لمدة خمس سنوات فقد لاحظت كثيراً من السلوكيات السلبية التي يمارسها متعلموا مادة الفقه، وضعف تطبيق ما يدرسونه في حياتهم العملية، وأصبحت مادة الفقه تدرس وتحفظ من أجل اجتياز الامتحان بطريقة جامدة، ثم ينسى الطالب كل ماتعلمه من مفاهيم. وهذا يؤيد ما أشار إليه فلانة (2008) من أنّ الكثير من الدراسات أثبتت أن الطلبة لا يمارسون ولا يطبقون الجوانب العملية للأحكام الفقهية المدروسة.

2.5 التعليم المحسوب

إن استخدام الحاسوب يعدُّ من الضروريات في هذا العصر، وذلك بسبب الانفجار المعرفي وثورة المعلومات، فالיום أصبحت المعلومات هائلة، والحاسوب يعدُّ أفضل وسيلة لحفظها واسترجاعها بسرعة هائلة بأقل وقت وجهد، وأيضاً الحاجة إلى المهارة والإتقان في أداء العمليات الرياضية المعقدة أدت إلى الاحتياج الكبير إلى الحاسوب، حيث يقوم الحاسوب بأداء جميع أنواع العمليات الحسابية المعقدة بدقة وإتقان، كما أن الحاسوب أيضاً يقوم بأداء أعمال قد تحتاج بدون الحاسوب إلى أيدي عاملة كثيرة، وتدخل أهمية الحاسوب أيضاً في الأعمال الإدارية والفنية وذلك لسهولة إدخال المعلومات واسترجاعها وأيضاً في تحسين فرص العمل المستقبلية، كما أن الحاسوب يساعد في إيجاد الحلول لمشكلات صعوبات التعلم لدى من يعانون من تخلف عقلي بسيط أو من يواجهون مشكلات في مهارات الإتصال وفق ما أثبتته الدراسات، وأيضاً يساهم الحاسوب وبشكل كبير في تنمية المهارات المعرفية العقلية كال تفكير وجمع البيانات وتحليلها وتركيبها (زهارة، 2014).

إن الخصائص والمميزات التي تتوفر في الحاسب الآلي، جعلت استخدامه في العملية التعليمية وسيلة تعليمية جيدة (الشهري، 2010). لذا دعت النظم التربوية إلى استخدام الحاسوب في العملية التعليمية، ممّا جعل الحاسوب محور اهتمام الكثير من المهتمين بالعملية التعليمية، وبدأ استخدامه في الإدارة المدرسية كوسيلة لتسهيل الإجراءات الإدارية، وليس هذا فحسب بل أصبح الحاسوب إحدى الوسائل التعليمية في عرض الدروس التعليمية؛ مما ساعد في تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية (جومانة، 2011).

وأصبح إلزاماً على من يريد اللحاق بالعصر المعلوماتي أن يُنشئ جيلاً متمكناً من استخدام التقنية الحديثة حتى يستطيع مواجهة التغيرات والمستجدات في هذا العصر (هلا، 2010: 2).

وقد بدأ استخدام الحاسوب في التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية بعد انتشار انفلونزا الخنازير H1N1، الأمر الذي أدى إلى إعلان حالة الطوارئ وإغلاق المدارس في العديد من المدن في الولايات المتحدة الأمريكية؛ مما جعل مدراء المدارس يفكرون في استخدام التعليم المحوسب كحل لهذه الإشكالية الكبيرة (العنزي وآخرون، 2010). وفي الولايات المتحدة الأمريكية بدأ استخدام الحاسب الآلي في التعليم العالي في الستينيات من القرن العشرين ثم انتقل إلى التعليم العام (إخلاص، 2007). وبعد ذلك انتشر استخدام الحاسوب في دول كثيرة في العالم، وأجريت الدراسات العديدة في فاعليته في أغلب المواد الدراسية.

ومن الدراسات التي أُجريت في فاعلية البرنامج المحوسب في تنمية التحصيل الدراسي للتلاميذ دراسة الزعانين (2007) وقد أوصى الباحث بضرورة عمل برامج تعليمية محوسبة لمختلف المناهج ليتمكن الطلبة من الدراسة الذاتية الفعالة، وأيضاً التخلص من عيوب الكتاب المدرسي، ومن عيوب الطريقة التقليدية. وهذا يؤيد ما أوصى به العكلوك (2007) بضرورة توظيف الحاسوب في التعليم قبل الجامعي، والتأكيد على توجيه الطالب العربي إلى توظيف الحاسوب بشكل يزيد تحصيله العلمي، وينمي تفكيره الإبداعي. وتوصلت دراسة علي (2013) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الذين يدرسون بطريقة التعليم المبرمج، وطلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية، ولصالح المجموعة التجريبية.

وتوصل الحذيفي (2007) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، أي بعد استخدام التعليم المحوسب ولصالح المجموعة التجريبية، وتوصل المشاقبة (2005) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المباشر والمؤجل تعزى إلى طريقة التعليم المحوسب عبر الإنترنت، كما توصلت رانيا (2008) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والتي تقوم فيه الطالبات بالإجابة عن أسئلة الواجب من خلال الإنترنت، والمجموعة الضابطة التي تقوم طالباتها بالإجابة عن أسئلة الواجب من خلال الكتاب المدرسي فقط، ولصالح المجموعة التجريبية، وكان تفوق المجموعة التجريبية في المستويات المعرفية الثلاث (التذكر - الفهم - التطبيق) وأيضاً عند مستوى التذكر البعدي، وعند مستوى الفهم البعدي، وعند مستوى التطبيق البعدي.

وأجرى Oguz Serin (2011) دراسة هدفت إلى معرفة الآثار المترتبة على التعليم القائم على الحاسوب، ومهارات حل المشكلات، وتكون المشاركون في الدراسة من اثنين وخمسين طالباً، منهم ستة وعشرون طالباً في المجموعة التجريبية، وستة وعشرون طالباً في المجموعة الضابطة، وكشفت الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الإنجازات ومهارات حل المشاكل لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت الحاسوب في التعليم. وتوصل أيضاً James (1985) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر التعلم القائم على الحاسوب على التحصيل الدراسي، وأظهرت الدراسة أن التعليم القائم على الحاسوب له آثار إيجابية على التحصيل الدراسي لتلاميذ المدرسة الابتدائية. وتوصلت منار (2012) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي علامات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وكانت الفروق لصالح طريقة التعليم المحوسب داخل الغرفة الصفية، ثم التعليم المحوسب خارج الغرفة الصفية، ثم الطريقة الاعتيادية.

وتوصلت جومانة (2011) إلى فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل مساق مناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية في جامعة آل البيت بين المجموعة لتجريبية والمجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام الحاسوب، وأما أسماء (2007) فتوصلت إلى فاعلية استخدام برنامج العروض التقديمية (Power Point) في زيادة التحصيل، وأشارت الباحثة أن هذه البرامج توفر بيئة أقرب إلى الواقع الاجتماعي من خلال توظيفها للصوت والصورة والحركة؛ مما يجعل الطلبة أكثر تكييفاً في البيئة الصفية.

وتوصل العمري (2012) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبداعي تعزى إلى طريقة التعلم التعاوني المحوسب، وطريقة التعلم الفردي المحوسب. وتوصلت نافينا (2008) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ولصالح طلبة المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام الحاسوب. ولذا أوصى كلاب (2011) بضرورة عقد دورات تدريبية لإكساب المعلمين كفايات أساسية لتصميم الدروس والأنشطة إلكترونياً، وتعميم تجربة التعليم التفاعلي المحوسب بمدارس وكالة الغوث بغزة على جميع المدارس الحكومية بوزارة التربية والتعليم بغزة.

وتوصل الشهري (2010) إلى فائدة وحداوى استخدام الحاسب الآلي في تدريس العلوم الشرعية على وجه العموم، ومادة الفقه على وجه الخصوص، كما توصل أيضاً إلى أنّ مدى خلفية معلمي مادة الفقه في استخدام الحاسوب الآلي بدرجة متوسطة، وأوصى الباحث بالارتقاء بالخلفية العلمية لمعلمي مادة الفقه في مجال استخدام الحاسوب الآلي.

والجدير بالذكر أن استخدام الحاسوب في العملية التعليمية يستند إلى نظريتين، الأولى- تتمثل في النظرية السلوكية، والتي تؤكد على أهمية البيئة المرتبطة بعملية السلوك، بمعنى إذا أردت تغييراً في سلوك المتعلم

لا بد من تغيير في البيئة المحيطة بالبرنامج التعليمي، وأما النظرية الثانية- فهي النظرية المعرفية والتي تهتم بما يفكر فيه المتعلم، وبالتالي تقوم هذه النظرية على استكشاف العمليات العقلية الداخلية للمتعلم من خلال طرح الأسئلة التي تحفز حب الاستطلاع لدى الطلبة (خلود، 2015). ووفقاً للنظريات السابقة فإن استخدام الحاسوب في العملية التعليمية يساعد على تحسين عمليتي التعليم والتعلم (النجالي والمواجدة، 2012).

ولكي يتمكن الحاسب الآلي من تحسين عمليتي التعليم والتعلم وتحقيق الأهداف التربوية، لا بد من توفير البرامج المناسبة، وتدريب المعلمين على استخدامه بطريقة تتيح لهم تحقيق أهدافهم المنشودة (الشهري، 2010). ومما تجدر الإشارة إليه أيضاً أن الحاسب الآلي ليس كأى قطعة آثات موجودة في المدرسة أو البيت، بمعنى أنه إذا لم يتم اختيار البرامج التعليمية الجيدة لن يستطيع الحاسب الآلي القيام بدوره المطلوب (الشهري، 2010). وهذا يؤيد ما أشارت إليه جومانة (2011) من أن مهارة استخدام الحاسوب تعدّ من أهم المهارات المعاصرة في التدريس؛ لأنها تسعى إلى التجديد والخروج من الروتين الذي يغلب على الفصول الدراسية، ومما تجدر الإشارة إليه أن هناك الكثير من البرامج التي تفيد في العملية التعليمية.

وعرّف الشهري (2010) البرامج التعليمية على أنها "البرامج المصممة للمساعدة في عملية التعليم، والتي تهدف إلى تقديم المادة بصورة شيقة تقود المتعلم خطوة خطوة نحو إتقان التعليم، ويمكن استخدام هذا النوع من طرف المعلم بوصفه أداة تعزيز، أو خارج الفصل بوصفه أداة للتعليم الذاتي". وفي هذه الدراسة تم اختيار موقع wikispase، لما يتمتع به من خصائص ومميزات عديدة أشار إليها كثير من الباحثين. سيتم ذكرها لاحقاً.

2.5.1 الحقائق التعليمية المحوسبة

إن الانفجار المعرفي الهائل كان سبباً في الالتفات إلى الحقيقة المحوسبة، والتي تعدُّ إحدى أهم الابتكارات التكنولوجية التربوية؛ كونها تساعد الطالب في الاعتماد على نفسه وتوجيه ذاته (العنزي وآخرون، 2010). وللحقيقة المحوسبة أكثر من مسمى فالاسم الدارج هو الحقيقة المحوسبة (portfolio Electronic)، كما تسمى الحقيقة الرقمية (Digital portfolio) وأيضاً تسمى الحقيقة الشبكية (Web portfolio) (العنزي وآخرون، 2010). وهناك من يميز استخدام مصطلح (instructional package) (الحوالة والتميمي، 2012).

وقد كانت بداية استخدام الحقائق التعليمية على شكل صناديق تسمى صناديق الاكتشاف Discovery Boxes، وقد بدأ استخدامها في أوائل الستينيات بمتحف الأطفال في مدينة بوسطن بالولايات المتحدة الأمريكية، ويعرض صندوق الاكتشاف المواضيع التعليمية بطريقة ترابطية وتكاملية باستخدام مواد تعليمية مختلفة، ومن ثم تطورت فكرة هذه الصناديق بحيث أصبحت تعرض موضوعاتها باستخدام مواد تعليمية ثلاثية الأبعاد، وبعد استخدام الحاسوب في التعليم أخذت الحقائق التعليمية شكلاً آخر يقوم على الحوسبة، وذلك بربط المادة التعليمية بشبكة الإنترنت، واستخدام الصور والرسوم ومقاطع الفيديو كوسائل تعليمية لتحقيق الأهداف المرجوة (عليان والشورى، 2014).

وتُصنف الحقائق التعليمية بحسب المنتج لها إما أساتذة متخصصون، أو شركات تجارية، وحسب الموضوع التي تغطيه الحقيقة وحجم المحتوى، وأيضاً بحسب طريقة الاستعمال إما تستعمل بطريقة فردية أو بطريقة جماعية (جودت وإيمان، 2015). والجدير بالذكر أنه من الممكن استخدام الحقائق التعليمية

المحوسبة في المدارس الابتدائية والمتوسطة لخلق بيئة تعليمية تفاعلية بين المعلم والطالب، بدلاً من تمحور التعليم فقط للمعلم (العنزي وآخرون، 2010).

ويستطيع المعلم من خلال الحقائق التعليمية المحوسبة تقديم المعلومات للمتعلمين من خلال الوسائط المتعددة كمقاطع الفيديو، والنصوص والمخططات، والرسوم المتحركة، والصور التعليمية (أبو زينة، 2011). فالصور التعليمية لها "أهمية عظمى من حيث فاعليتها وأدائها العلمي والتعليمي والبيداغوجي والتواصلي، فهي العامل المشترك في غالبية العروض الضوئية، أو العروض المباشرة، أو الدروس التي تحتاج إلى ربط التلميذ بالموضوع المطروح، وإحالتها على صورته الحقيقية، فيرتبط لديه الدال بالمدلول، وترسخ في ذهنه الفكرة المعبر عنها، وتحفظ في ذاكرته وتترصد في معجمه" (حقي، 2015). كما أن الفيديوهات من الوسائل التعليمية السمعية البصرية الحركية؛ ولذا أوصت العديد من المؤتمرات العلمية بضرورة توظيف الفيديو (اليوتيوب) لتسهيل عملية التعلم، كمؤتمر التربية التكنولوجية وتكنولوجيا التعليم الذي عقد في غزة عام 2010 (فروانة، 2012).

ونظراً لما تتمتع به الحقائق التعليمية المحوسبة من مرونة في تقديم المعلومات من خلال الوسائط المتعددة كمقاطع الفيديو والصور التعليمية؛ حيث تتيح للطلبة التنقل والتفاعل مع المحتوى؛ لجعل التعلم أكثر فاعلية وأبقى أثراً (جودت وإيمان، 2014). كما تتميز أيضاً بقدرة على رفع مستوى التحصيل العلمي في جميع مستويات (بلوم) بداية من التذكر، وانتهاءً بالإبداع. فقد توصل العنزي وآخرون (2010) إلى أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في التحصيل، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الحقيبة المحوسبة، كما أن هناك مستوى عالٍ ذات دلالة إحصائية عند تلاميذ المجموعة التجريبية، ووجد مستوى رضا

عال ذات دلالة إحصائية عند تلاميذ المجموعة التجريبية، ونتج عن الدراسة مجموعة من التوصيات منها: ضرورة تعزيز مفهوم التعليم المحوسب لدى التلاميذ، وتصميم حقائب محوسبة لمختلف المراحل الدراسية، وأيضاً توفير البنية التحتية التي تحتاج إليها المدارس من أجل تطبيق التعليم المحوسب.

وتوصلت كل من مروج وعازة (2009) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الحقائب التعليمية المحوسبة، وأوصت الباحثتان بتكثيف الدورات التدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية، والتقنيين العاملين في الورش والمختبرات على استخدام التقنية الحديثة؛ لأهميتها في تعزيز المادة العلمية لدى الطالب، وتنمية القدرات العقلية والفكرية. وتوصل كل من الحوامدة وعاشور (2011) إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث اللغة العربية (مهارات الاتصال)، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، التي درست باستخدام برنامج تعليمي وفق برنامج إنتل، وأوصى الباحثان بإجراء مزيد من الدراسات التي تبحث في فاعلية استخدام البرامج التعليمية المحوسبة في التعليم في مواد أخرى كالعلوم والرياضيات والتاريخ، وعلى متغيرات جديدة كتنمية مهارة حل المشكلات، والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد. وهذا يؤكد ما توصلت إليه سمر (2011) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في التحصيل المباشر والمؤجل، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الحقيبة المحوسبة.

والجدير بالذكر أن الحقائب التعليمية المحوسبة من طرق التعلم الذاتي (جودت وإيمان، 2015). فقد توصلت إيمان (2009) أن التعلم الذاتي بأشكاله المختلفة يساعد الطلبة على مواجهة النمو السريع والمتزايد في فروع المعرفة، وأوصت الباحثة بتصميم المناهج بطريقة تمنح الطالب المتعة والجاذبية والتشويق.

والتعلّم الذاتي يُطلق عليه التعلّم النشط؛ لأنه يركّز على المتعلّم، لذا أشار المهداوي (2013) إلى أن "استراتيجيات التعلم النشط بنظرة موسعة باعتبارها فلسفة تربوية تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، وتشمل جميع الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلم وتعظيمه، حيث يتم التعلم من خلال العمل والدراسة والتجريب، واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات، وتكوين القيم والاتجاهات، وتنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات، وعلى العمل الجماعي والتعلم التعاوني".

فالتعلم الذاتي يتيح فرصة للطالب أن يتحمّل مسؤولية تعلّمه، وأيضاً يتفاعل تفاعلاً إيجابياً مع المعلم، كما أنه يُراعي الفروق الفردية؛ لذا فهو يتناسب مع قدرات وحاجات الطلبة (حماد، 2004). "لذلك تؤكد الاتجاهات التربوية المعاصرة على أهمية التعلم الفردي الذي ينقل محور اهتمام العملية التعليمية من المادة الدراسية إلى التلميذ نفسه" (جودت ولفهان، 2015).

وأوصى عليان والشورى (2014) بضرورة تبني استخدام الحقيبة التعليمية كأداة فعالة من أدوات التعلم الذاتي، وتدريب الطلبة على استخدامها في المدارس، وأيضاً تدريب المعلمين في المدارس على استخدام الحقيبة التعليمية كاستراتيجية فعالة في التدريس، وإجراء مزيد من الدراسات في المجالات الأكاديمية المختلفة على استخدام الحقيبة التعليمية المحوسبة في التدريس. وهذا يؤيد ما أوصى به كلّ من أحمد السقاف وسالم السقاف (2013) بعمل مقترح لبرنامج تدريبي مصغر في إعداد حقائب إلكترونية لمعلمي محو الأمية في حضرموت بهدف مساعدة معلمي محو الأمية من امتلاك المهارات الأساسية في تصميم وإعداد الحقائب المحوسبة واستخدامها.

ومن الدراسات التي أُجريت أيضاً دراسة أبو زينة (2005) والتي أثبتت أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعتين التجريبتين التي درست بطريقة الحقائق التعليمية المحوسبة. وأما عليان والشورى (2014) فقد أظهرت دراستهما وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام حقيبة تعليمية محوسبة، حيث إن استخدام الحقيبة التعليمية المحوسبة، تتيح للطلاب فرصة لاكتساب الخبرات بشكل مباشر من خلال مشاهدة الصور والفيديوهات، والتفاعل مع التمارين والأسئلة المزودة بتغذية راجعة فورية.

وأما استخدام الحقيبة التعليمية المحوسبة في الثقافة الإسلامية فقد توصلت جومانة (2011) إلى أن هناك أثراً لاستخدام الحقائق المحوسبة في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مبحث الثقافة الإسلامية حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لطريق التدريس ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الحقائق المحوسبة. ولقد أوصت العديد من الدراسات إلى استخدام الحاسب الآلي والتقنيات الحديثة في تعليم التربية الإسلامية (الشهري، 2010).

وأما ما يتعلق باستخدام الحقيبة التعليمية المحوسبة لتعليم مادة الفقه لم تجد الباحثة في حدود اطلاعها سوى رسالة واحدة للخوالدة والتميمي (2013) والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام حقيبة تعليمية محوسبة في التحصيل الفوري والمؤجل للمفاهيم الفقهية لطلبة السادس الأساسي في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من مائة وواحد وأربعين طالباً وطالبة، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الفوري والمؤجل للمفاهيم الفقهية تعزى لطريقة التدريس، ولصالح المجموعة التي درست باستخدام الحقيبة المحوسبة، وقد أوصى الباحث بضرورة تبني استخدام الحقيبة المحوسبة في تدريس

مواد التربية الإسلامية، وتدريب المعلمين والطلبة على تنفيذها واستخدامها، وأوصى الباحثان أيضاً بضرورة تشجيع المعلمين على تطبيق الحقائق التعليمية المحوسبة داخل الغرفة الصفية، وتوفير المختبرات الحاسوبية اللازمة لتطبيقها؛ لما لها من مزايا عديدة يمكن أن تُسهم في فهم المفاهيم الفقهية وزيادة التحصيل الدراسي.

وما تجدر الإشارة إليه أن الحقائق التعليمية المحوسبة يمكن أن تكون موقعاً تعليمياً أو قرصاً مضغوطاً، بحيث تتيح للطلبة سهولة التفاعل مع الروابط المتعددة في أي زمان وأي مكان (السقاف، 2013). وفي هذه الدراسة استخدمت الباحثة الموقع التعليمي [wikispase](http://wikispase.com).

2.5.2 موقع wikispase

بظهور شبكة الإنترنت التي تحوي بداخلها عدداً لا يُحصى من الشبكات، التي تربط ملايين أجهزة الحاسوب ببعضها البعض على مستوى العالم. ومن الشبكات المتضمنة في الإنترنت الشبكة العنكبوتية، والتي تُعدّ إحدى الطرق التي يتم من خلالها بث المعلومات والحصول عليها عبر الإنترنت، وتعتبر محركات الدراسة من أهم أدوات تلك الشبكة للوصول إلى المعلومات والمستندات المطلوبة والتي تسمى بصفحات web (المواقع المحوسبة) (الجزيرة نت، 2014).

وصفحات web تضمنت جيلين Web 1.0، Web 2.0 ويستطيع المستخدم في Web 1.0 القراءة فقط، بينما المستخدم في Web 2.0 يقوم بقراءة المحتوى وإنتاجه ومشاركته مع غيره (زقوت، 2012). وما يميّز الجيل الثاني من التعلم الإلكتروني أنه يعدّ تصنيفاً جديداً لعدد من التطبيقات التي تعتمد على

شبكات عالية السرعة، كما أنه يسمى بالتعلم الإلكتروني التشاركي CSCL- Computer Supported Collaborative Learning (البسيوني وآخرون، 2012). وقد أُطلق أيضاً على الجيل الثاني Web 2.0 اسم "البرنامج الاجتماعي"، كبرنامج wiki - blogs، وسبب اختيار هذه التسمية، أنها تحث على التواصل الاجتماعي، وتتيح لمستخدميها تطوير محتوى web بشكل مفتوح وتعاوني مع الجمهور (الشيخ، 2012). والشكل الآتي يوضح الفرق بين web1 و web2 في العملية التعليمية.

الشكل 2

الفرق بين web1 و web2



و قد عرّف الشيخ (2012) Web 2.0 بأنه "تطبيقات متطورة مبنية بصورة أساسية على تطبيقات

الويب 1.2 إلا أنها أكثر قرباً من المستخدم وأكثر تفاعلية وإنسانية". بينما يعرفها داويز (Downes.2005)

أنها " أدوات تمكن المتعلم في الانخراط في بيئة موزعة تتكون من شبكة من الأشخاص والخدمات والموارد " (السيوني وآخرون، 2012).

وقد أدى ظهور الجيل الثاني للتعليم المحوسب e-learning 2.0 إلى تطوّر ملحوظ في التعليم، بحيث تطوّر التعليم من التعلّم التقليدي إلى التعلّم المحوسب، فبظهور الجيل الثاني للتعليم المحوسب ظهرت العديد من البرامج الاجتماعية التعليمية، والتي جعلت التعليم أكثر فاعلية وإنتاجية، كبرنامج المدونات Blogs والويكي Wikis (الشيخي، 2012). إن تقنيات الجيل الثاني Web 2.0 حظيت باهتمام عدد كبير من مستخدميها في أنحاء العالم، ومهدت طرقاً جديدة ومبتكرة للتفاعل بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة مع بعضهم البعض، بما تتضمنه من تطبيقات ومواقع تُعرف بالشبكات الاجتماعية كتويتر (Twitter) ويوتيوب (YouTube) وفيسبوك (Facebook) (ليلي، 2015).

ويقصد بمواقع الشبكات الاجتماعية Social Network Sites "أيّ موقع على شبكة الإنترنت يسمح بإنشاء المحتوى من قبل رواده، والاتصال التفاعلي Communication Interactive فيما بينهم" (ليلي، 2015). تختلف المواقع الاجتماعية في أهدافها ومحتواها، لكنها تشابه فيما بينها بإتاحة الفرصة لمستخدميها بالتواصل والتفاعل مع بعضهم البعض، فيستطيع مستخدمو هذه المواقع تحرير نص أو صورة أو ملف صوتي، كما تتيح لهم الحوار والمناقشة مع بعضهم البعض، وتبادل المعلومات فيما بينهم بكل سهولة (ليلي، 2015).

وتشمل شبكة الإنترنت مجموعة من المواقع التي صُممت لأجل التفاعل الاجتماعي بين مستخدميها، ومن هذه المواقع (YouTube، Blogger، Twitter، Wikispaces) (ليلي، 2015). وهذه المواقع

استقطبت عدداً كبيراً من المستخدمين لمواقع الشبكات الاجتماعية في العالم العربي، حيث أشارت بعض التقارير إلى وجود 71 مليون مستخدم عربي (ليلى، 2015).

والجدير بالذكر أن أشهر التقنيات الحديثة في Web 2.0 هي تقنية الويكي Wiki (زقوت، 2012). وقد عرّفت The Oxford English Dictionary (2012) الويكي بأنه "موقع إلكتروني أو قاعدة بيانات مطورة بشكل تعاوني من قبل مجموعة من المستخدمين، مما يسمح لأي مستخدم بإضافة وتحرير المحتوى" (الشيخ، 2012). وكلمة ويكي (Wiki) تعني بلغة هاواي "سريع"، للدلالة على السهولة والسرعة في تعديل أي محتوى في الموقع (الشيخ، 2012).

"ويعدّ الويكي أحد أهم وأشهر ثورة Web 2.0، حيث يسمح هذا الموقع تحرير النصوص وتعديلها أو حذفها، ويتميز هذا الموقع أيضاً بتخزين جميع التعديلات السابقة والمحتوى في قاعدة بيانات أو نظام ملفات" (زقوت، 2012). ظهر أول برنامج ويكي عام 1995م في 25 مارس وقد أنشأه وورد كانينغهام واسم الموقع "Portland Pattern Repository" "ويعدّ وورد كانينغهام أول من أطلق على هذا الموقع اسم ويكي (الشيخ، 2012).

فالويكي يعدّ إحدى الأدوات الجديدة للتعلم في Web 2.0 (Duffy. 2008). وليس فقط أداة رقمية تكنولوجية؛ ولكن أداة تعليمية مناسبة لكل المربين، ويمكن استخدامها في الفصل الدراسي (Ferris & Wilder. 2006). وبالتالي يجب على المعلمين تفعيل هذه الأدوات في العملية التعليمية لأنها تشجع التعلم، وتبني المعرفة لدى الطلبة (Duffy. 2008). ولتفعيل هذه الأداة هناك مراحل يجب على المعلم معرفتها وفهمها لتصميم حقيية تعليمية محوسبة.

فقد أشار الشيعي (2012) إلى هذه المراحل حتى يكون الويكي ناجحاً، بداية يجب على المعلم أن يعطي الطلبة الفرصة الكافية لاكتساب مهارة استخدام الويكي، ولا بد للمعلم أن يتحلى بالصبر حتى يستوعب الطلبة كيفية استخدام الويكي، ويجب على المعلم أيضاً تزويد الطلبة بتعليمات واضحة ومحددة للمهام المطلوبة منهم، ويعطيهم أيضاً وصفاً تاماً لتقييم أعمالهم من خلال استمارات التقييم الخاصة لكل عمل، كما يجب على المعلم أيضاً تنظيم الصفحات واستخدام خطوط وألوان وصور ذات نسق موحد، ويجب أن يتضمن الويكي تعلماً قائماً على حل المشكلات، الذي يُعدُّ من أفضل أنواع التعلم؛ لأنه ينمي مهارات التفكير العليا، وأيضاً مرتبط بالواقع وحاجات الطلبة، وخلال قيام الطلبة بمهامهم يجب على المعلم أن يوضح للطلبة كيفية التعاون المشترك مع بعضهم البعض، وتذكيرهم بالمدة الزمنية التي سينتهي بعدها تسليم المشاريع.

ويمثل الويكي أداة "للتواصل والتعاون على شبكة الإنترنت التي يمكن استخدامها لجذب مشاركة الطلبة الفعالة في التعلم مع الآخرين ضمن بيئة تعاونية مشتركة" (الشيعي، 2012). كما أنه يساعد في تسهيل التواصل والتعاون بين الطلبة، فهي لا تسمح بتواصل ثنائي فقط؛ ولكن بتواصل يشمل المعلم مع الطالب، والطالب مع زملائه (هاورد، 2013).

ومن أهم الميزات التي يقدمها الويكي للتعليم دعم التعلم التعاوني، وذلك من خلال تقسيم الطلبة إلى مجموعات من خلال الموقع، وهذا بدوره يخلق بيئة تعاونية جيدة، ويمكن للطلاب المناقشة مع معلمه ومع زملائه في أي وقت، ومن أي مكان متصل بالإنترنت، كما أن الطالب يستطيع من خلال الويكي عرض منجزاته أولاً بأول (زقوت، 2012؛ الشيعي، 2012).

وبالتالي هذه المجموعات التعاونية تساهم في جعل التعلّم أكثر فاعلية من خلال تبادل المعلومات ومشاركتها وهذا يؤيد ما توصل إليه (Beyer. 2010؛ Leung. KChu. SKW. 2009؛ Kickmeier&Holzinger. 2008؛ Elgort&others. 2008) من فاعلية الويكي في إنجاز المشاريع الجماعية التعاونية بين الطلبة. وتوصل Hughes & Narayan (2009) إلى أن التعلم باستخدام الويكي له تأثير إيجابي في التعاون والمشاركة في العملية التعليمية من خلال إضافة بعض النصوص أو تعديلها.

كما أن تقسيم الطلبة إلى مجموعات تعاونية تزيد من اتجاه الطلبة نحو التعلم، وهذا يؤيد ما أشار إليه Chao (2007) من أن الطلبة أشبهوا بعد تعلمهم باستخدام الويكي أنها أداة جيدة للتعلم في المشاريع التعاونية، وأعربوا عن رغبتهم في استمرار استخدام الويكي في مشاريع تعاونية مستقبلية حتى بعد التجربة. مما يشير أن الويكي زاد من دافعيتهم نحو التعلم.

إضافة إلى ماسبق فإن استخدام المجموعات التعاونية في الويكي يساهم في تنمية مهارات متعددة كمهارة الكتابة (Wheeler& Wheeler. 2009؛ Yuen& Ma. 2008). وهذا يؤيد ما توصل إليه زين الدين وشهير (2009) أن الويكي يمكن الاستفادة منه في تنمية مهارة الكتابة باللغة العربية لدى الدارسين، وهو يستطيع أن يرفع رغبة الدارسين في تعلّم العربية باستخدام تقنية الموقع المتاح في الإنترنت بدون أي تكلفة مالية أو ميزانية. كما أن الويكي أيضاً ينمي مهارات تكنولوجيا المعلومات ومهارات التعاون، ويمكن اعتبار الويكي أيضاً وسيلة فعّالة للتقييم، وبالتالي يسهم الويكي ويلعب دوراً هاماً في التعلّم (Lai&Ng. 2010). ومن المهارات التي يمكن تنميتها من خلال الويكي تنمية مهارات التبادل الفكري والمعرفي، وتعزيز

التعاون والتفاعل الإيجابي بين الطلبة (الشيخ، 2012). وأيضاً تنمية مهارات الإبداع والابتكار (زين الدين وشهير، 2009؛ Grant، 2006؛ Parker & Chao، 2009).

ومن أهم مميزات الويكي أيضاً سهولة استخدامه، كما أن التعامل مع الويكي لا يحتاج إلى معرفة مسبقة بالبرمجة، بل يتميز التعامل مع هذه البرامج بالسهولة واليسر، ويستطيع أي مستخدم تعديل البيانات، أو تأليف محتوى جديد (زقوت، 2012؛ الشيخ، 2012). وبالتالي يسمح لأي فرد مشارك بالكتابة في صفحة الويكي، كما أن جميع التعديلات يمكن أرشفتها، ويسمح باسترجاع النسخة الأخيرة بكل سهولة، وما يميز صفحات الويكي أن لكل صفحة مجموعة نقاش خاصة بها، ويمكن للمستخدمين أن يتناقشوا في إعدادها وإجراء التعديلات اللازمة (ميرك وصوفي، 2008). لذا فالإجراءات التعليمية في الويكي تتم بشكل جماعي تعاوني ويمكن المؤلف أو أكثر إنشاء محتوى، ثم يقوم مستخدم آخر بالتعديل أو المراجعة (هاورد، 2013).

فالملكية الجماعية للويكي من أهم مميزات التي يتميز بها عن المدونات (هاورد، 2013). كما أن الأهداف التي يريد المعلم تحقيقها في المستخدمين، والطريقة التي تُنظم بها المعلومات، وعدد المساهمين من أهم الاختلافات بين الويكي والمدونة (الشيخ، 2012). وينصح باستخدام المدونة إذا لم يكن هناك أكثر من مشارك، أما إذا كان هناك أكثر من مشارك فيُنصح باستخدام الويكي (ميرك وصوفي، 2008). ولعل أشهر مواقع ويكي على شبكة الإنترنت هو ويكيبيديا، ويُعدّ الويكيبيديا من المواقع التي تتبع مؤسسة wikimedia foundation، وهي مؤسسة غير ربحية تقوم بإدارة العديد من مواقع الويكي مثل wikinews wikisource

wikibooks (زقوت، 2012). الاستخدام المجاني للويكي أضفى إليه ميزة ميزته عن غيره من التقنيات المستخدمة كتقنية الحصول الافتراضية.

وقد لخص الشيخ (2012) مميزات الويكي في تنمية حس المسؤولية من خلال توزيع المسؤوليات فيما بينهم، وأيضاً تنمية المهارات التي يحتاجها الطلبة للعمل الجماعي، بحيث إن جميع الطلبة يسعون لهدف واحد ويتبادلون الأدوار لتحقيقه، كما أن الويكي ينمي المهارات الذهنية العليا كالتحليل والتركيب، وأيضاً يساهم الويكي في تنمية مهارة التواصل مع الآخرين، كما أن الويكي يطور مهارات القراءة والكتابة من خلال تصحيح الأخطاء التي قد يقع فيها زملائهم، وتنمي أيضاً مهارة التفكير النقدي من خلال حرص الطلبة على أن تكون معلوماتهم صحيحة ودقيقة، وبالتالي يبدؤون بنقد زملائهم في حالة وجود معلومة خاطئة فيكتبون مهارة النقد. كما أن الويكي أيضاً ينمي مهارات التعلم وهي "حل المشكلات، الإبداع الفردي، التعاون، الابتكار، استخدام أدوات التكنولوجيا، القابلية للتكيف والقدرة على حل المشكلات" (نوال، 2014).

وللمميزات التي يتمتع بها الويكي أجرى زين الدين وغالب (2012) دراسة في الجامعة الإسلامية في ماليزيا، هدفت الدراسة إلى معرفة أساليب تعلم الكتابة العربية بولسطة ويكي لدى الطلبة واتجاهاتهم نحوها، وتكونت عينة الدراسة من خمسة وعشرين طالباً وطالبة في المستوى الثاني بكلية القانون في مركز الدراسات الأساسية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وأثبتت نتائج الدراسة أن برنامج الويكي يساعد في اكتساب مهارة تعلم الكتابة العربية، كما أن الويكي ساعد في رفع اتجاه الطلبة نحو التعلم. وقام "فرانكو" بإجراء دراسة قائمة على التعلم التعاوني باستخدام موقع ويكي، وكانت الدراسة في "الكتابة وتطويرها في تعلم اللغة

الانجليزية"، وأشارت نتائج الدراسة أن أغلب الدارسين قبلوا طريقة التصحيح المشترك مع الأقران أثناء عملية تعلّم مهارة الكتابة (الشيخ، 2012).

وما تجدر الإشارة إليه، أن هناك بعض السلبات من استخدام الويكي في التعليم، فنتيجة للتغير المستمر للمحتوى من قبل المستخدمين تقل جودتها، كما أنه قد يُنشر في صفحة الويكي مواد محفوظة الحقوق دون الرجوع لأصحابها (الشيخ، 2012). وترى الباحثة أن هذه السلبات بالإمكان تلاشيها وذلك بالمتابعة المستمرة من المعلم، وتقييم أعمال الطلبة أولاً بأول، وأيضاً تنمية المهارات التقنية للطلبة.

2.5.3 التعليم المدمج

في ظل التحوّل السريع والتطوّر المعرفي الهائل، عجز النظام التقليدي عن تنمية مهارات وقدرات الطلبة، كما عجز أيضاً عن تلبية احتياجاتهم (الشيخ، 2012). ومن الوسائل التي تساعد الأنظمة التعليمية على التطوّر استخدام التقنية الحديثة في التعليم. فقد أثبتت الدراسات أن التدريس باستخدام التقنية الحديثة، يوفر بيئة تفاعلية بين الطلبة والمعلمين والمحتوى الدراسي (هاورد، 2013).

ومع ظهور الشبكة العنكبوتية (الإنترنت) التي أحدثت تغييراً جذرياً على جميع الأصعدة. ولاسيما في المجال التعليمي، وعكست له فوائد كثيرة أشار لها Bates (1995) و Leu (1995) ومنها سرعة التعلّم حيث إن الحصول على المعلومات باستخدام الإنترنت أسرع بكثير من الطريقة التقليدية، كما أن التعلّم باستخدام الإنترنت يساعد على جعل التعلّم أكثر حيوية ونشاطاً، وأيضاً يتميّز بالمرونة في الوقت والمكان مقارنة بالطريقة التقليدية (رشا، 2008). وأضاف التركي (2012) أن استخدام شبكة الإنترنت في التعليم "قد

يؤدي إلى التشويق والدراسة والابتكار والإبداع والتعلم الذاتي". وأضافت نوف (2014) أن التعلم باستخدام الإنترنت يحقق الأهداف التعليمية، وينمي المهارات لدى الطلبة، كما يتيح أيضاً فرصة للتعلم والتقدم الأكاديمي، كما أن التعلم باستخدام الإنترنت أيضاً يساعد على الحصول على مصادر المعلومات بسرعة هائلة جداً وحديثة ومتجددة.

رغم ما أثبتته الدراسات من أهمية التعليم بالإنترنت. إلا أن مجال التعليم المحوسب إذا افتقر لبعض العوامل الأساسية في التعليم التقليدي فلن يكون ناجحاً، ومن ذلك تلاقي الطلبة في الفصل الدراسي، وتعزيز قيم تربية كثيرة لديهم (رشا، 2008). وأيضاً الدور البارز الذي تقوم به المؤسسة التعليمية، والدور الذي يقوم به المعلم الإنسان في التوجيه والإرشاد، إذا افتقرت هذه الأمور في التعليم المحوسب فلن يحقق أهدافه (إسراء، 2009).

ويتضح مما سبق أن التطور التكنولوجي مهما تطور "لا يغني عن الطرق التقليدية في التعليم والتعلم، فكما لم تغن التجارة المحوسبة عن التجارة التقليدية، وكما لم يغن البريد المحوسب عن البريد العادي، فإن التعلم المحوسب لن يكون بديلاً عن التعلم التقليدي، ولا عن المعلم في الفصل الدراسي" (إلهام، 2013؛ الحسن، 2013). وهناك العديد من الدراسات التي أشارت إلى مشكلات التعلم المحوسب كونه الوسائل التكنولوجية مكلفة مادياً، وأيضاً مهما كانت مشوّقة فإنها تصيب الإنسان بالملل، كما أن الطلبة الذين يتعلمون إلكترونياً عندهم ضعف في مهارة الحوار وعرض الأفكار مقارنة بزملائهم في الطرق التقليدية (إلهام، 2013؛ الحسن، 2013).

ونتيجة للمشكلات السابقة التي تواجه التعلّم المحوسب حاول العديد من التربويين إيجاد نماذج تعليمية تدمج بين مميزات كل من التعليم وجها لوجه learning Face-to-Face ومميزات التعلم المحوسب-learning E، وتوصلوا إلى نموذج تعليمي تم تسميته بالتعليم المدمج learning Blended (رشا، 2008). والتعليم المدمج learning Blended يجمع بين مزايا التعلّم المحوسب ومزايا التعلّم التقليدي على أساس التكامل بينهما (الحسن، 2013).

وهذا يؤيد ما أشار إليه عروبة (2014) من أنّ مدخل التكامل بين نمطي التعليم المعتاد والتعلّم المحوسب، هو الأساس الذي يستند عليه التعليم المدمج. والمدخل التكاملي لتعليم المدمج، يُعبّر عن صيغة التكامل بين التعليم التقليدي والتعلّم المحوسب، ويُعدّ هذا المدخل من أنجح الطرق في التعلّم، والسبب في ذلك أننا لانستطيع الاستغناء عن الصفوف التقليدية، ولا يمكن لتكنولوجيا المعلومات ان تحلّ محل كل الطرائق التقليدية (رشا، 2008).

ومفهوم التعليم المدمج مفهوم قديم جديد، ويشير المفهوم إلى دمج طرق التعليم واستراتيجياته مع الوسائل المتنوعة الحديثة، ويُسمى بمسميات عديدة: التعلم الثنائي (Dual Learning)، التعلم التكاملي (Integrated Learning)، التعلم الخليط (Mixed Learning)، التعلم المزيج (Blended Learning)، والتعلم الهجين (Hybrid Learning) (إلهام، 2013).

وتتعدد مسميات التعليم المدمج بتعدد وجهات النظر حول طبيعة هذا النوع من التعليم، ورغم الاختلاف في المسميات إلا أن الجميع يتفق أن التعليم المدمج هو توظيف أدوات التعليم التقليدي مع أدوات

التعليم المحوسب (إسراء، 2011). وهذا يؤيد ما أشار إليه الحسن (2013) من أن تعريفات التعليم المدمج متعددة بتعدد الرؤية له.

ويعرف Harvey (2003) التعليم المدمج بأنه "نظام متكامل يوجه ويساعد المتعلم خلال كل مرحلة من مراحل التعليم، ويقوم هذا النظام بدمج الأسلوب التقليدي للتعليم وجها لوجه (Face - to - Face) مع أشكال التعليم الإلكتروني (e-learning) لخلق الخبرة التعليمية الأكثر فعالية" (رشا، 2008). ويعرفه إبراهيم (2007) بأنه "تعليم يمزج بين كل من التعليم التقليدي داخل حجرات الدراسة والتعليم المحوسب؛ لتحقيق الاستفادة من مميزات كلا الأسلوبين" (إلهام، 2013).

فالتعليم الذي يجمع بين مميزات التعلم المحوسب والتعلم وجهاً لوجهه، لاشك أنه سيحقق تعلماً متميزاً. ويتميز التعليم المدمج بمميزات عديدة أشارت لها إسراء (2011) حيث إن استخدام التعليم المحوسب في حجرات الدراسة يساهم وبشكل كبير على التغلب على الملل والعزلة الاجتماعية التي قد تسرب إلى الطلبة، كما أنها أيضاً تحافظ على الروابط الاجتماعية بين المعلم والطلبة. وأضافت إسراء (2011) أن التعليم المدمج يُساعد على "إثراء المعرفة الإنسانية، ورفع جودة العملية التعليمية، ومن ثم جودة النتائج التعليمية وكفاءة المعلمين".

وأما إلهام (2013) فقد أشارت إلى أن التعليم المدمج يتميز بمميزات عديدة منها تحقيق الأفضلية من حيث تكلفة الوقت اللازم للتعلم، كما أنه يُنوع في أساليب التقييم سواءً للمعلمين أو الطلبة، وأيضاً زيادة التفاعل بين المعلم والطلبة، ويُعتبر هذا النوع من التعلم تحوُّلاً حقيقياً من أسلوب المحاضرة في التعليم إلى الأسلوب الذي يُركز على الطالب. وأشارت إسراء (2011) إلى أن التعليم المدمج يُراعي القدرات

وخصائص النمو المختلفة لدى الطلبة، وذلك من خلال قدرة الطلبة على التعلّم كلٍّ حسب سرعته ورغبته في التعلّم، ويترك للطلبة مساحة للنقاش والحوار دون خجل أو حياء أو خوف، كما أنه أيضاً يساهم في رفع مستوى التحصيل من خلال الوسائط التعليمية التي تعرض المحتوى الدراسي بشكلٍ مشوّق.

ونتيجة لهذه المميزات الذي يتمتع بها التعليم المدمج (learning Blended). أصبح التعليم المدمج واسع الانتشار مع توفر فرص التعلّم عبر web سواء التعليم المباشر المتزامن learning synchronous، أو التعليم المباشر غير المتزامن Asynchronous learning (رشا، 2008). وأصبح هذا النوع من أفضل وأنجح صيغ استخدام التكنولوجيا في التعليم، والسبب في ذلك يرجع إلى أننا لانستطيع تجاهل أو إلغاء النظام التقليدي الحالي (رشا، 2008).

وقد استخدم التعليم المدمج في كثير من الجامعات والمدارس في العالم بنجاح، كجامعة "تيسايد (Tesside) البريطانية، وجامعة "ماكاري" الأسترالية" التي تعد تجربتهما من أفضل النماذج لاستخدام هذا المدخل في التعليم، حيث تضمن التعليم نوعين من المصادر، مصادر إلكترونية تستند إلى استخدام التكنولوجيا، ومصادر تقليدية تستند إلى المواد التقليدية كالكتاب المدرسي والمحاضرات التقليدية (رشا، 2008). وبالتالي ينبغي توجيه الدراسات العلمية إلى هذا النوع المتميّز في التعلّم، كما ينبغي أيضاً تطبيقه على تصميم علمي سليم (الحسن، 2013). وهذا مااستناوله الباحثة في الفقرة الآتية.

2.5.4 التصميم التعليمي الحوسب

مما لاشك فيه أن الوسائل والتقنيات الحديثة تثير اتجاه الطلبة نحو التعلم، وتقرب المفاهيم وتختصر الزمان والمكان، ولقد أبرز القرآن الكريم مكانة الوسائل والتقنيات الحديثة، فعند التأمل في كتاب الله عز وجل نجد أن الله تبارك وتعالى في محكم كتابه العزيز لفت نظر الإنسان إلى قيمة السمع والبصر قال الله تبارك وتعالى: ﴿قُلْ هُوَ الَّذِي أَنْشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ﴾ (الملك 67: 23)، وفي السنة النبوية تعلم المسلمون الكثير من أمور دينهم عن طريق المشاهدة من النبي ﷺ، إذا فالوسائل والتقنيات الحديثة كالحاسوب يمكن استخدامها في تدريس مقررات التربية الإسلامية كوسيلة تعليمية ناجحة تتضمن الأفلام التعليمية والصور التوضيحية وغيرها (حماد، 2004).

وذلك من خلال مشاهدة الصور والعروض والأفلام التعليمية المناسبة تستطيع وسائل التقنية الحديثة أن تُفعل حواس الطلبة (السمع والبصر)، وأيضاً تفعل الفؤاد من خلال تنمية مهارات التفكير العليا. فقد أثبت العديد من الدراسات أن الإنسان يذكر 20% مما يسمعه، و40% مما يسمعه ويراه، ويتذكر 70% في حال تفاعل الإنسان مع ما يتعلمه" (الحوالدة والعميمي، 2013).

ومن الوسائل التقنية الحديثة التي تُفعل حواس الطلبة بما تتضمنه من وسائط متنوعة هي التصميم التعليمية. إن مصطلح التصميم (Design) يُستخدم في جوانب كثيرة في حياتنا مثل: التصميم الصناعي والتصميم المعماري وغيرها، وكلمة تصميم تعني "التحليل المنظم التي تسبق عملية إنتاج شيء ما" (الصالح، 2005). ومن جوانب التصميم، التصميم التعليمي، وقد عرّفه الكثير من الباحثين بتعريفات كثيرة، كلٌ بحسب نظريته للتصميم التعليمي.

فقد عرّف أحمد (2010) التصميم التعليمي بأنه "أساس توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية وهو عبارة عن خطوات إجرائية منظمة تعمل على إدخال التكنولوجيا إلى العملية التعليمية على أساس منهجي يتكون من مجموعة من الخطوات وهي الدراسة والتحليل والتصميم والإنتاج" (أبو شاويش، 2013). بينما عرّف خميس (2006) التصميم التعليمي بأنه "تصور عقلي مجرد لوصف الإجراءات والعمليات الخاصة بتصميم التعليم وتطويره، والعلاقات التفاعلية المتبادلة بينها، وتمثيلها إما كما هي أو كما ينبغي أن تكون، وذلك بصورة مبسطة في شكل رسم خطي مصحوب بوصف لفظي يزودنا بإطار عمل توجيهي لهذه العمليات والعلاقات وفهمها، وتنظيمها، وتفسيرها، وتعديلها، واكتشاف علاقات ومعلومات جديدة فيها، والتنبؤ بنتائجها" (أبو شاويش، 2013).

وأما Gillard (2005) فيعرّف التصميم التعليمي بأنه "العملية المنظمة Systematic Process لترجمة مبادئ التعليم والتعلم إلى خطط للمواد التعليمية، والنشاطات، ومصادر المعلومات والتقييم، ويتبع التصميم التعليمي خطوات عملية نظامية لتصميم التعليم وإنتاجه وتنفيذه وتقويمه لتزيد من فاعليته، وكفاءته" (عفيفي وآخرون، 2016). بينما يعرفه عبد اللطيف الجار (1995) بأنه "عبارة عن خطة عامة لعملية تتكون من عدة عمليات فرعية متفاعلة متتابعة تعتمد على بعضها، وتتم بالتعادل والانتظام الذاتي؛ لتحقيق هدف محدد أو مجموعة أهداف محددة" (رشا، 2008).

وانبثق علم التصميم التعليمي من نظريات العلوم النفسية، حيث تمثل نظريات التعلم المعرفية والسلوكية الأساس لمجال التصميم التعليمي (عفيفي وآخرون، 2016). فالمدرسة المعرفية في علم النفس كان لها الأثر الكبير في علم التصميم التعليمي، حيث ركزت هذه النظرية على مراعاة خصائص الطلبة، وأهمية الاستعداد

القبلي (التمهيد) قبل دراسة موضوع معين، وأيضاً ركزت على أهمية التغذية الراجعة، وأما النظرية الأخرى التي انبثق منها التصميم فهي المدرسة السلوكية التي ركزت على دراسة العلاقة بين المثير والاستجابة والتعزيز (الزهراني، 2008).

هناك مجموعة من الأسس العلمية والفلسفية والنفسية والتقنية للتصميم التعليمي تتمثل في الأساس العقائدي وفلسفة المجتمع، كما تعدّ نظريات التعلّم من الأسس التي يقوم عليها التصميم، وبالتالي يجب على المصمم تبني نظرية معينة، أو الجمع بين أكثر من نظرية، كما يعتمد التصميم على مفهوم المنهج الذي يتبناه المصمم سواءً كان تقليدياً أو تكنولوجياً، وأيضاً يعتمد التصميم على الأساس النفسي، وذلك من خلال نظرة المصمم إلى عملية التعلّم، هل تتم بطريقة جماعية أو فردية (التعلّم الذاتي)، وأخيراً يعتمد التصميم على مراعاة الأسس التقنية في تصميم البرنامج لتحقيق كفايته وفعاليته (إلهام، 2013).

وإنطلاقاً من هذه الأسس يوجد العديد من التصميمات التي يمكن على أساسها وضع تصور لكيفية عمل البرنامج التعليمي، ومن أشهر تلك التصميمات، التصميم الخطّي Linear Design والذي يعدّ من أبسط أساليب تصميم البرامج، وفي هذا النوع من التصميم يلزم جميع المتعلمين بالسير في نفس الخطوات التعليمية في البرنامج، وحتى يريد الطلبة استيعاب مفهوم معين يجب عليهم المرور بإجراءات محددة ومرتبّة لا يمكن تعديدها، وأما النوع الثاني فيُسمى بالتصميم المتفرّع Branching Design وفي هذا النوع من التصميم يستطيع الطلبة التقدم للأمام أو الرجوع إلى الخلف بناءً على طلب المتعلّم (كرار، 2012).

ولذلك "مما لا شك فيه أن التعليم المصمم بمنهجية يمكن أن يكون أكثر فاعلية من التعليم المصمم

بدون منهجية" (محمود، 2010)، وهناك العديد من التصميمات التعليمية كنموذج ديك وكيري (Dick

(Carey & المعدل، ونموذج جيرلاش وايلي (Gerlach & Ely.1980)، ونموذج "كمب" لتصميم وإنتاج المواد والوحدات التعليمية، ونموذج بناثي (Benathy.1977)، ونموذج "الجزار" لتطوير المنظومات التعليمية للدرس أو الوحدة، ونموذج "نخيس" للتصميم والتطوير التعليمي (أبو سويرح، 2009). وأضاف الصالح (2005) نموذج إليسي وتروليب (Alessi & Trollip، 2000).

ورغم تعدد نماذج التصميم واختلاف مسمياتها إلا أنها تشترك في "نفس العمليات ومن بين تلك العمليات التي تكرر ظهورها في معظم النماذج: تحديد الأهداف التعليمية، وتحديد وتحليل خصائص المتعلمين، وتحديد وتحليل المحتوى التعليمي، وتحديد طرق التدريس المناسبة للتعلم، وتحديد الوسائل، وتحديد الأنشطة التعليمية، والتقييم، والتغذية الراجعة" (أبو سويرح، 2009). كما أنها تتشابه في أهدافها وفي كونها نماذج لتصميم وإنتاج المقررات الحوسبة (أبو شاويش، 2013).

ويعدّ نموذج (Generic ID Model) من أفضل النماذج للتصميم، لما يتمتع به هذا النموذج من بساطة وسهولة، كما أنه يمكن استخدامه في تصميم أي نوع من التعليم (الصالح، 2005). ويؤيد هذا ما أشار إليه (العنزي وآخرون، 2010) " ويتميز هذا النموذج بتسلسل وبساطة خطواته في عملية التصميم".

ويتكون نموذج (ADDIE) من خمسة مراحل تبدأ بالتحليل Analysis، ثم التصميم Design، ويأتي التطوير Development في المرحلة الثالثة، وبعد ذلك التطبيق Implementation، وأخيراً مرحلة التقييم Evaluation، وتعدّ الحروف الأولى لهذه المراحل اختصاراً لاسم النموذج (ADDIE)، ولجدير بالذكر أن (ADDIE MODEL) يعدّ النموذج العام لتصميم التعليم (أبو شاويش، 2013). وأيضاً " نموذج (ADDIE) لا يوفر التفاصيل المطلوبة للإجراءات في كل مرحلة من مراحل" (الصالح، 2005).

وقد ارتأت الباحثة أن هذه النماذج لاتتوافق مع دراستها الحالية، مما دعا الباحثة إلى البحث عن موديل للتصميم يتناسب مع الدراسة الحالية، حيث إن الدراسة الحالية اعتمدت على التعليم المدمج. فقد أشارت رشا (2008) إلى أن معظم النماذج غير مصممة لبرامج التعليم المدمج؛ كونها تُناسب التعليم التقليدي، كما أن بعض النماذج مختصرة جداً ولا يوجد التفاصيل اللازمة التي توضح كيفية بناء برنامج تعليمي متكامل، وبعض النماذج لم توضح العلاقة بين عمليات التحليل والتصميم، والتطبيق والتقييم حيث تتداخل المراحل مع بعضها البعض.

لذا قام بعض العلماء بتصاميم تناسب التعليم المدمج، ومن أمثلة هذه التصاميم الهيكل الثماني لـ خان (2005) Khan، وتطبيق Bersin للتعليم المدمج، وتطبيق Alvarez للتعليم المدمج، وتطبيق Singh للتعليم المدمج، ونموذج ODP للتصميم التعليمي لبرامج التعليم المدمج، ونموذج فرانك Frank (2002) للتصميم التعليمي للتعليم المدمج، ونموذج هانج Haung (2005) للتصميم التعليمي المدمج، ونموذج فرناندو Fernando لتصميم التعليم المدمج (رشا، 2008). وأضافت إهام (2013) إلى نماذج تصميم التعلم المدمج نموذج عبد الله الفقي لتصميم التعليم المدمج، ونموذج عبد اللطيف الجلولو.

وعملية انتقاء أحد برامج التصميم أمر متروك للمستخدم، والمعلم له دور هام في المفاضلة بينها بما يتفق مع الأهداف والمحتوى التعليمي والاحتياجات الفعلية للتدريس، وأيضاً بما يتفق مع حاجات المتعلمين (كرار، 2012). بينما البعض كالزهراني (2008) وضع معايير لاختيار التصميم التعليمي المناسب، أولها - معيار الأهمية ويعني بذلك أن أهمية النموذج تتحدد بقيمة الأهداف التعليمية المنشودة، والمعيار الثاني - الدقة والوضوح، حيث يتمتع التصميم في هذا المعيار بالوضوح وخلوه من اللبس والغموض، ويتمثل المعيار الثالث -

في الاقتصاد والبساطة، حيث لا يتطلب التصميم جهداً كبيراً من الباحث أو المعلم في حال تنفيذ إجراءاته واستخدامه.

وارتأت هذه الدراسة أن هذه المعايير تتناسب مع نموذج الجزائر، ووقع الاختيار على نموذج الجزائر (2002-2007) "حيث أثبتت العديد من الدراسات والبحوث فعاليتها في تطوير البرامج التعليمية، وبرامج الكمبيوتر والمقررات الحاسوبية، وسفالات التعلم والوسائط المتعددة" (أبو شاويش، 2013). وأشارت إلهام (2013) أن نموذج عبد اللطيف الجزائر حاز على رضا العديد من المتخصصين التربويين في الوطن العربي؛ بدليل التطبيقات العديدة لهذا النموذج، كما أنه يسير وفق خطوات التفكير العلمي، ويغطي جميع أحداث العملية التعليمية، وأيضاً يناسب المصممين المبتدئين، حيث إنه يتميز بالترتيب المنطقي لجميع مراحل الخمس، حيث تتضمن كل مرحلة من المراحل الخمس خطوات فرعية مفصلة. وأشارت إلهام أيضاً (2013) أن نموذج الجزائر أيضاً يمكن استخدامه على مستوى وحدة دراسية أو على مستوى درس واحد.

2.5.5 مهارات التعلم في العصر الحديث

إن التحديات التي تواجه التربية في العصر الحديث كبيرة، أهمها التحدي التكنولوجي بحيث أصبح العالم كقرية صغيرة، فالثورة المعلوماتية اليوم تمثل تحدياً كبيراً للتربية، ومن التحديات أيضاً التحدي الثقافي أو الفكري أو القيمي، فالיום ظهرت مفاهيم ومتغيرات أثرت على بناء الإنسان، وسببت له تحبطاً كبيراً في حياته، ومن التحديات أيضاً الصراع بين الأصالة والمعاصرة، الذي أدى إلى ظهور الآراء المتضاربة في بناء النظام التربوي، فهناك من رأى ضرورة عودة النظام التربوي إلى الماضي الحافل بالتراث الإسلامي، وهناك من رأى أن تحديث التربية يتوجب تقليد التربية الغربية جملة وتفصيلاً، كما أن الثورة السكانية وتزايد عدد السكان تمثل أيضاً تحدياً

للتربية، ومن التحديات أيضاً التكتلات الاقتصادية، حيث يعدُّ العصر الحديث قرن التنافس بين من يملك قوة المال ومن لا يملكها. والتحدي التعليمي الذي جعل التربية غير قادرة على مواكبة التطورات المتسارعة في مجال التعليم حيث إن طرق التعليم لازالت تقليدية، ومحتوى التعليم قاصر عن مواكبة التطور المعرفي، كما أن مخرجات التعليم غير معدة لسوق العمل (طامي، 2013).

وهذه التحديات توجب على القائمين على المنظومة التربوية إكساب الطلبة المهارات اللازمة التي تتناسب مع القرن الحادي والعشرين، وتساعد الطلبة على النجاح في مجتمع متغير (صدقي وحسن، 2009). وقد أشار المهداوي (2013) إلى إن التغييرات في العصر الحديث في المؤسسات التعليمية لا يمكن تجاهلها، وبالتالي كان لزاماً على الأنظمة التعليمية تخريج طلبة في العصر الحديث بعقلية القرن الحادي والعشرين. وبالنظر للمناهج الحالية نجد أنها لم تعد كافية للوفاء بحاجات الطلبة، فهناك فجوة كبيرة بين المهارات التي يتعلمها الطلبة في المدارس والمهارات التي يحتاجونها في الحياة العملية، ونتيجة لذلك سعت العديد من المؤسسات التعليمية إلى صوغ أطر مهارات القرن الحادي والعشرين، واقتراح لكيفية تضمينها ضمن المجالات الدراسية (نوال، 2014).

وقد عرّفت الشراكة مهارات التعلُّم بأنها "مهارات تتضمن: حل المشكلات، الإبداع الفردي، التعاون، الابتكار، استخدام أدوات التكنولوجيا، القابلية للتكيف والقدرة على حل المشكلات" (نوال، 2014)، وللوصول إلى صياغة مهارات التعلُّم قام المختبر التربوي للإقليم الشمالي المركزي (Educational Laboratory The North Central Regional) بمراجعة الأدبيات السابقة والأبحاث في هذا المجال، كما تم أيضاً

استطلاع آراء التربويين، ومن ثم تم تقسيم مهارات التعلّم إلى أربع مهارات رئيسية وهي: مهارات التفكير الإبداعي، مهارات العصر الرقمي، مهارات الاتصال الفعّال، ومهارات الإنتاجية العالية (نوال، 2014).

وأما منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (The Organization for Economic Development- Cooperation and OECD) فقد قامت بتقسيم مهارات التعلّم إلى ثلاثة مجالات رئيسية هي: التفاعل في مجموعات متباينة، والتصرف بشكل مستقل، واستخدام الأدوات تفاعلياً، وهناك إطار آخر مقترح قدمته منظمة الشراكة من أجل مهارات التعلّم Partnership for 21st Century، حيث قامت هذه المنظمة بتقسيم المهارات إلى ثلاثة أقسام، الأولى- مهارات التعلم والابتكار. والثانية- مهارات المعلومات (الوسائط والتكنولوجيا). والثالثة- مهارات الحياة والعمل. والجدير بالذكر أن هذا التقسيم هو الأكثر قابلية للتطبيق في النظم التعليمية على وجه العموم، وفي المناهج التعليمية على وجه الخصوص (نوال، 2014).

وما يهم هذه الدراسة من هذه التقسيمات هو تقسيم الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين، والسبب يرجع في ذلك إلى أن هذا التقسيم يمكن تطبيقه على المناهج الدراسية حسب ما أشارت إليه الدراسات السابقة. وقد تمت الإشارة سابقاً أن تقسيم الشراكة قسم المهارات إلى ثلاثة أقسام هي:

- المهارة الأولى: مهارات التعلّم والإبتكار، وتتكون هذه المجموعة من مهارات متعددة وهي (التفكير الناقد وحل المشكلات، الإبداع والابتكار، التعاون والتواصل).
- المهارة الثانية: مهارات المعلومات (الوسائط والتكنولوجيا)، فتتكون من مجموعة من المهارات (الثقافة المعلوماتية، الثقافة الإعلامية، ثقافة ICT)، وهذه المهارة تشمل (المعرفة، التواصل).

● المهارة الثالثة: مهارات الحياة والعمل، وتشمل هذه المهارات (الإنتاجية والمساءلة، المرونة

والقدرة على التكيف، القيادة والمسؤولية، المبادرة والتوجيه الذاتي، مهارات اجتماعية) (صدقي وحسن، 2009؛ نوال، 2014؛ بول أوتليلتي، 2006).

وتركز مهارات التعلم والابتكار، على إعداد الطلبة للحياة والعمل في القرن الحادي والعشرين، وتنمية قدرات الطلبة على النجاح المهني والشخصي، وتشمل هذه المجموعة العديد من المهارات الفرعية، ومن هذه المهارات الفرعية الإبداع والابتكار Creativity and Innovation، فالإبداع والابتكار يُقصد به تطبيق نظريات في مواقف جديدة، بمعنى استخدام المعرفة والفهم لخلق طرق عديدة للتفكير، ومن ثم إيجاد حلول جديدة، ومنتجات وخدمات جديدة ويتضمن الإبداع والابتكار أيضاً المهارات الفرعية الآتية: التفكير بشكل يستطيع الطالب من خلاله تكوين أفكار جديدة كالعصف الذهني، وأيضاً العمل الابتكاري مع الآخرين، وفي هذه المهارة يستطيع الطالب تطوير فكرته وتنفيذها، والتواصل مع أفكار زملائه بفاعلية، وأخيراً تنفيذ الابتكارات، وفي هذه المهارة تكون عند الطالب القدرة على الوصول بالأفكار التي توصل إليها إلى الواقع الملموس في الحياة العملية (نوال، 2014).

ومن مهارات التعلم والابتكار أيضاً، مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات، وفي هذه المهارة يكتسب الطالب مهارة التفكير العلمي في حل المشكلات والقضايا التي قد يواجهها في حياته العملية، والقدرة على المقارنة بين بدائل الحلول المقترحة، في سبيل اختيار الحل الأمثل للمشكلة، وفي هذه المهارة يكتسب الطالب مهارات التفكير العليا، وتتضمن هذه المهارة مجموعة من المهارات الفرعية التالية: أولاً: التفكير بشكل فعال، وفي هذا البند يستطيع الطالب استخدام أنواع مختلفة من التفكير بحسب الموقف الذي يواجهه. ثانياً: التفكير

المنظومي، في هذه المهارة يستطيع الطالب تحليل الأجزاء لنتج نواتج كلية في أنظمة معقدة. ثالثاً: إصدار الأحكام والتقرارات، وفي هذه المهارة يستطيع الطالب أن يفكر تفكيراً ناقداً ويصنع قراراته بنفسه؛ وذلك بقيامه بتحليل الأدلة والحجج، وتفسير البيانات ومن ثم التوصل إلى استنتاجات. كل ماسبق كان متعلقاً بالمهارات الفرعية للتفكير الناقد. وأما مهارة حل المشكلات فيقصد بها قدرة الطالب على حل المشكلات غير مألوفة بطرق إبداعية، وفي هذه المهارة يجب أن يكون الطالب على معرفة بالعناصر الستة لحل أي مشكلة، وهذه العناصر تبدأ بحصر المعلومات للوصول إلى تشخيص، ومن ثم القدرة على معرفة إذا كانت استراتيجية حل المشكلات مناسبة أو غير مناسبة، ومن ثم توليد حلول جديدة إبداعية، ثم إدراك الأنماط التي لا يلاحظها المبتدئون، وأخيراً المعرفة بكيفية ربط المعرفة مفاهيمياً (نوال، 2014).

وأما المهارة الفرعية الأخيرة من مهارات التعلم والابتكار فهي: التواصل والتعاون، ويُقصد بهذه المهارة احترام وجهات النظر، وإبراز روح العمل الجماعي بين الطلبة، والتواصل بين الطلبة يتم بطرق مختلفة منها الشفهي والمكتوب، ويُعد المتواصل الماهر من الطلبة القادر على تحديد النقاط الأساسية أو البارزة في فكرة يُحب أن يُعبر عنها، ويتضمن التواصل والتعاون مهارات فرعية وهي كالتالي: أولاً: التواصل بوضوح، وفي هذه المهارة يكون الطالب قادراً على التعبير بأفكاره بشكل فعال مستخدماً مهارات التواصل المكتوبة والشفوية وأيضاً الوسائط المتعددة. ثانياً: التعاون مع الآخرين، في هذه المهارة يكتسب الطالب القدرة على العمل مع المجموعة باحترام متبادل ومرونة، كما يكتسب الطالب في هذه المهارة القدرة على تحمل المسؤولية وتقديم التنازلات إذا استدعى الأمر ذلك؛ لتحقيق الأهداف والغايات الكبرى التي تطمح لها المجموعة (نوال، 2014).

وأما المهارة الثانية من مهارات القرن الحادي والعشرين: مهارات تكنولوجيا المعلومات ووسائل الإعلام، فوظائف التكنولوجيا في القرن الواحد والعشرين لا تقتصر فقط على الحصول على المعرفة، ولكن تُكسب الطلبة المهارة التقنية، وتزيد من دافعية التعلّم بمتعة استخدامها، وتنمي أيضاً مهارات الاتصال مع الآخرين (صدقي وحسن، 2009). إن التغيرات التكنولوجية السريعة في زماننا هذا، تتطلب من القائمين على العملية التربوية إكساب الطلبة مهارات تكنولوجيا المعلومات؛ لكي يستطيعوا مواجهة التحديات الكبيرة التي قد يواجهونها أمام هذا التطور المتسارع، وتتكون هذه المجموعة من مهارات فرعية وهي: أولاً: الثقافة المعلوماتية، في هذه المهارة يكون الطالب قادراً على التعامل مع هذا الفيض الهائل من المعلومات بكافة أشكالها، فهناك معلومات كثيرة تفتقر إلى المصداقية. فكان لابد من إكساب الطلبة مهارات تساعدهم على اختيار المعلومات الصحيحة والدقيقة. ثانياً: ثقافة وسائل الإعلام، يستطيع الطالب من خلال هذه المهارة أن يكون قادراً على استقبال وتحليل الرسائل التي قد يواجهها من وسائل الإعلام المختلفة حتى يصل إلى الفهم الصحيح. ثالثاً: ثقافة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، في هذه المهارة يتم إكساب الطالب القدرة على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، تكون هذه المهارات جداً ضرورية للنجاح في العصر الحديث (نوال، 2014). وأشار صدقي وحسن (2009) إلى أن ثقافة تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات تعني قدرة الطالب على استخدام التكنولوجيا للوصول إلى المعلومات المطلوبة، ومن ثم تقييم هذه المعلومات، ثم مشاركتها مع المجتمع.

مهارات الحياة اليومية تُعدّ المهارة الثالثة التي ينبغي أن يكتسبها الطلبة في القرن الحادي والعشرين، فحياتنا اليوم تتطلب عملاً أكثر من مجرد المعرفة والتفكير، ومن خلال هذه المهارة ينبغي أن يكتسب الطلبة

مهارات تُمكنه من أن يصبح موجهاً ذاتياً، ومتعلماً مستقلاً، ومتكيفاً مع الغير، قادراً على تحمل المسؤولية وإدارة المشروعات، وتتمكون هذه المجموعة من مهارات فرعية كالتالي: أولاً: المرونة والتكيف، وفي هذه المهارة يكون الطالب قادراً على العمل مع كل ماهو جديد ومتغير، والإستجابة بفاعلية مع أي موقف محرج او طارئ، ومتكيفاً مع الشخصيات المختلفة، والثقافات المتعددة. ثانياً: المبادرة والتوجيه الذاتي، في هذه المهارة يكون الطالب قادراً على محاولة لتفسير الظواهر المحيطة به، والتي تتطلب منه القيام بإجراء ملاحظات دقيقة والدراسة عن إجابات هذه التساؤلات ذاتياً. ثالثاً: مهارات اجتماعية ومهارات عبر الثقافات، ويكتسب المتعلم من هذه المهارة القدرة على الإنخراط في العمل الجماعي بشكل مثمر. رابعاً: الإنتاجية والمساءلة، وفي هذه المهارة يكون الطالب قادراً على أداء مهمة أو ابتكار منتج، وترجع أهمية الإنتاجية بأنها تحدد النجاح والفشل في عالم العمل، وتقاس الإنتاجية بإنتاج منتج من نوعية معينة مع إطار زمني محدد، أما المساءلة فهي قدرة الطالب على تحمل المسؤولية في خلق المنتج أو أداء المهمة المطلوبة منه (نوال، 2014).

ومن خلال العرض السابق لمهارات التعلم والتي ينبغي لكل منظمة تعليمية إكسابها لأفرادها، نجد أن هذه المهارات لن يتم تنميتها إلا من خلال ثلاثة مبادئ أساسية، التأكيد على التطبيق، التوجيه نحو بناء الروابط، الحث علي المشاركة. وهذه المبادئ لن تتحقق إلا بمجموعة من الأسس التي ينبغي مراعاتها عند دمج مهارات التعلم بمحتوى المناهج، ومن الأسس التي ينبغي مراعاتها ربط الجانب المعرفي في المحتوى بتطبيقات تربط الطلبة بعالمهم الحقيقي الذي يعيشونه، كما ينبغي مساعدة الطلبة على فهم استراتيجيات التفكير

وتطبيقها، وذلك من خلال الأنشطة في المحتوى التعليمي، ومن الأسس أيضاً مساعدة الطلبة على استخدام التكنولوجيا للوصول للمعلومات وتحليلها وتنظيمها، ومن الأسس الهامة أيضاً توفير فرص للطلبة لنشر معرفتهم كي يصبحوا منتجين للمعرفة وليس فقط مستهلكين لها، وينبغي أيضاً عرض مشكلات معقدة على الطلبة لتنمية مهارات التفكير العليا والوصول إلى حلول جديدة لهذه المشكلات (نوال، 2014). وترى الباحثة أن إضافة المستجدات المعاصرة تحقق إحدى الأسس في ربط الجانب المعرفي في المحتوى بتطبيقات تربط الطلبة بعالمهم الحقيقي الذي يعيشونه.

إن تضمين مهارات التعلم في المناهج الدراسية، سوف تساعد التربويين على تحقيق الكثير من الأهداف التي لم يتمكنوا من تحقيقها لسنوات طويلة، وتنمي لدى الطلبة مهارات التفكير العليا، وتساهم هذه المهارات في بناء الثقة وتنمية روح الإبداع والابتكار لدى الطلبة (نوال، 2014).

وبالتالي فإن هذه المهارات اللازمة للقرن الحادي والعشرين تدعو جميع القائمين على الأنظمة التربوية إلى التطوير المستمر للمناهج الدراسية (صادقي وحسن، 2009) ومن المؤسف أن تضمين مهارات التعلم في المناهج الدراسية ضعيف، كما أشارت إلى ذلك منظمة اليونسكو Hiong and Osman من أن استخدام التكنولوجيا في التعليم في الدول العربية غالباً ما يأتي متأخراً (نوال، 2014). وبما سبق ينبغي على المؤسسات التعليمية السعي لتضمين المناهج الدراسية لمهارات القرن الحادي والعشرين، وإيجاد صفوف دراسية تناسب مع خصائص ومميزات العصر الحديث (صادقي وحسن، 2009).

إن جميع الصفات المميزة للصف في العصر الحديث سواء فيما يتعلق بالمعلم أو الطالب أو المنهج الدراسي يمكن تحقيقها من خلال برنامج ويكي. فالمعلم من خلال الموقع الخوسب الويكي يستطيع أن يكون

مهماً بالفروق الفردية من خلال التنوع في استخدام الوسائط المتعددة السمعية والبصرية وغيرها، ويمكن للمعلم من خلال استخدام الويكي التنوع في التقويم مابين تقويم من قبل المعلم وتقويم من قبل الطلبة. ومن خلال موقع ويكي أيضاً يستطيع الطلبة أن يعملوا بشكل تعاوني في أي زمان ومكان، كما أن استخدام الوسائط المتعددة تثير اتجاه الطلبة نحو التعلم، وتتيح للطلبة التمتع بقدر كبير من الحرية والتعبير عن آرائهم. وأما فيما يتعلق بالمنهج الدراسي فالأهداف التي توضع عند التصميم تحقق المستويات العليا، كما أن عرض المادة التعليمية تثير التساؤلات لدى الطلبة، وتنمي مهارة الدراسة.

2.6 الخصائص النمائية لطلبة الصف الثامن (المرحلة المتوسطة)

إن الطالب هو غاية العملية التعليمية وهدفها، وبالتالي يجب أن يُنظر إليه من زاويتين، الأولى - من زاوية المستقبل فهو من سيدير إدارة الدولة ومواردها مستقبلاً. والثانية - من زاوية الاستثمار باعتباره العنصر البشري في عملية التنمية (سارة، 2013). وبالتالي يجب النظر في خصائصه النمائية حتى تستطيع العملية التعليمية تحقق أهدافها. والخصائص النمائية لكل مرحلة تختلف باختلاف المرحلة التي يكون فيها الطالب، ومن هذه المراحل المرحلة المتوسطة.

إن المرحلة المتوسطة في السلم التعليمي تُعدُّ مرحلة انتقالية هامة في حياة الطالب، فإذا كانت وظيفة التعليم الابتدائي توفير الحد الأدنى من التعليم والتربية، فإن وظيفة التعليم المتوسط هو رفع المستوى التعليمي للطلبة وتزويدهم المعارف، بما يتفق وخصائصهم العمرية. لذا فالمرحلة المتوسطة تُعدُّ الطالب للاضطلاع بأعباء الحياة، وأيضاً تضع الأسس التي لا بد منها لمن يرغبون في مواصلة دراستهم للمرحلة الثانوية (بتول، 2008).

وتتميز المرحلة المتوسطة بإمكانية تنمية المهارات والمعارف لدى الطلبة بما يحقق المواطنة الصالحة في هذه المرحلة، وأيضاً يمكن إشباع حاجات الطلبة وميولهم بما يتفق مع الخصائص النمائية للمرحلة المتوسطة (العنزي، 2007). وفي هذه المرحلة يشعر الطلبة بإحساسهم وكيانهم، كما أن القدرات والمهارات الخاصة بهم تبدأ بالظهور (إيمان، 2013).

فالمرحلة المتوسطة "مرحلة تغير جذري وسريع ينسحب على كافة مظاهر النمو، وهي مرحلة انتقالية حرجية" (إسراء، 2011). وسبب وصفها بأنها أكثر المراحل الحرجية للطلاب، هو أنه في هذه المرحلة يحدث التضج العقلي والسلوكي والجسمي والاجتماعي والجنسي، وفي هذه المرحلة ينتقل الطالب من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، وتكون أعمار الطلبة فيها ما بين سن الثانية عشر والخامسة عشر، والمرحلة المتوسطة يطلق عليها علماء النفس (مرحلة المراهقة) (العنزي، 2006). وهذا يؤيد ما أشارت إليه إسراء (2011) بأن المرحلة المتوسطة "يعبر عنها علماء النفس بمصطلح: المراهقة المبكرة، وهي مرحلة نمائية، تقع بين الطفولة والرشد".

وما تجدر الإشارة إليه أن هناك فرقاً بين البلوغ والمراهقة، فقد يظن البعض أنهما مصطلحان مترادفان، ولكن في الحقيقة أن هناك اختلافاً واضحاً بينهما، فالبلوغ يقتصر معناها على النمو الجنسي والفسولوجي، بحيث يصبح الفرد قادراً على التناسل والحفاظة على نوعه. بينما المراهقة تبدأ بالبلوغ وتستمر حتى مرحلة التضج أي ما بين اثني عشر سنة حتى عشرين سنة (العيسي، 2008). مما سبق يتضح أن البلوغ هو المرحلة الأولية لمرحلة المراهقة والتي قد تستمر بعد البلوغ لعدة سنوات.

وتعدُّ مرحلة المراهقة من أهم المراحل العمرية، وما يميزها هو حدوث التغيرات الفسيولوجية والجسمية والعقلية المختلفة في جسم الطالب، كما أنه في هذه المرحلة ينتقل الطالب من عالم الطفولة إلى عالم الكبار، وبالتالي تظهر لدى الطالب العديد من الاضطرابات بسبب عدم التكيف مع بيئته الجديدة (العيسي، 2008). وتتوقف هذه الاضطرابات على مدى إشباع حاجات الطالب ومتطلباته، وأيضاً على معاملة الكبار مع المراهق، فالمراهق في هذه المرحلة يحتاج أن يتم التعامل معه كأنه رجل، ولا يُعامل على أنه طفل، لذا كان لا بد من الاهتمام بالخواص النفسية والجسمية والعقلية للطالب (بتول، 2008).

ومرحلة المراهقة من أهم المراحل في حياة النشء، ففي هذه المرحلة تتكون السمات الشخصية للطالب، كما أنه يتكوّن لدى الطالب اتجاهات معينة حول ذاته ومجتمعه، ويمكن تقسيم مراحل المراهقة إلى ثلاثة أقسام، مرحلة المراهقة المبكرة والتي يُقابلها المرحلة المتوسطة، وفي هذه المرحلة يكون عمر المراهق أو المراهقة ما بين (12-14) سنة. وأما المرحلة الثانية مرحلة المراهقة الوسطى ويُقابلها المرحلة الثانوية، وتتراوح أعمار الطلبة بين (16-17) سنة. وأخيراً المراهقة المتأخرة والتي تقابل المرحلة الجامعية، وتكون أعمار الطلبة في هذه المرحلة بين (18-21) سنة (العنزي، 2006).

فشباب اليوم يواجهون مشكلات في حياتهم لم توجد مع الجيل الأول، ولا يخفى على أحد الفروق الهامة والواضحة بين جيل الكبار - أفراد الجيل الأول - وأفراد الجيل الثاني، من الناحية النفسية والاجتماعية إذ أنّ الجيل الأول يعيشون حياتهم بشيء من الواقعية في حين أن الأخير تدفعهم حيوياتهم وبراءاتهم إلى مواقف غير واقعية، هذا جانب والجانب الآخر أن شباب اليوم يجمعون كمّاً هائلاً من المعلومات والمعارف والمفاهيم تختلف عما كان عليه آباؤهم، ولعل الظروف الحضارية والاجتماعية سبب في ذلك، لذا لا بد أن نؤمن أن

هناك تحديات تواجه الشباب، والذي يُصرُّ على أن يكون شباب اليوم صورة لما كانوا عليه آباؤهم فهو غافل عن حقائق موضوعية، كما أنه في حقيقة الأمر ظالم للشباب بسوء فهمه؛ لذا كان لابد من معرفة التحديات وإيجاد الوسائل والأساليب لحلها (حجازي، 1985).

ولقد جاء في تقرير الإدارة العامة للعلاقات العامة بوزارة الداخلية في الجمهورية اليمنية أن هناك العديد من الانحرافات التي انخرط فيها الشباب كعصابات سرقة السيارات من شباب لا تتجاوز أعمارهم العشرين عاماً، كما أن هناك العديد من الشباب يحملون السلاح ويمارسون العنف في المجتمع، وأكد التقرير أن من أسباب الانحراف لدى الشباب في الجمهورية اليمنية فشل المدرسة في تحقيق القيم والاتجاهات الإيجابية لدى الطالب، وهذا بدوره يؤدي إلى الإحباط والقلق الذي يؤثر بشكل كبير على سلوكيات الطالب في المجتمع والجنوح نحو الإجرام. وأكد التقرير أيضاً أن القائمين على المناهج في الجمهورية اليمنية يجب عليهم إشباع حاجات الطلبة من خلال المناهج بما يتواءم ويتفق مع ميولهم واهتماماتهم، والتركيز على الأنشطة الداخلية والخارجية التي تشغل وقت فراغ الطلبة (الإدارة العامة بوزارة الداخلية في الجمهورية اليمنية).

وبالتالي يجب على مناهج التربية الإسلامية أن تراعي حاجات الطلبة و مستجداتهم المعاصرة؛ حتى يتمكن الطلبة من فهم هذه المستجدات ، واستيعابها بشكل صحيح بعيداً عن الغلو والتطرف، ولعل مادة التربية الإسلامية هي من أهم المواد التي يتعلمها الطلبة كونها تهتم بسلوكياتهم، وإذا تمكنت مادة التربية الإسلامية من غرس القيم والسلوكيات الصحيحة سينشأ بعدها جيل مثالي، يساهم في بناء المجتمع ودحر الجريمة في مجتمعه. وللمراهق والمراهقة مجموعة من خصائص النمو يمكن أن نسميها بالنمو البركاني، حيث ينمو

جسمه داخلياً وخارجياً؛ داخلياً بالنمو الفسيولوجي والمهموني والكيماوي والذهني والانفعالي، وخارجياً النمو الذي يظهر في جسم المراهق بشكل واضح (إيمان، 2013).

ونتيجة لهذه الخصائص النمائية لطلبة المرحلة المتوسطة، يجب أن يكون للمناهج الدور الفعال في فهم طبيعة وخصائص الطلبة، لا سيما في هذه المرحلة وتوجيهها التوجيه السليم من خلال المقررات الدراسية بحيث يستطيع الطالب من خلالها أن يعرف ذاته ويحقق التوازن الذاتي. وهذه المرحلة ينظر إليها المربون والآباء إلى أنها مرحلة قلق في حياة الشاب؛ لأنه يعيش فترة من حياته بشكل هادئ ومتزن، ثم بعد ذلك يصبح الشاب غير متزن، ويظهر ذلك من خلال تصرفاته وشخصيته غير قابلة للانصياع (التمرد)، وكذلك حساسيته المفرطة التي تجعله غير متأكد من ذاته (حجازي، 1985). فهذه الخصائص التي تظهر في شخصية المراهق يجب دراستها وتحديدها، لأن هناك غايات وأهداف سيتم تحقيقها بمعرفة هذه الخصائص.

ويمكن تلخيص هذه الأهداف بالأهداف التربوية فمن خلال معرفة خصائص النمو يستطيع العاملون في المجال التربوي والتعليمي تحديد الأنشطة الجسمية والعقلية والاجتماعية والتي تناسب هذه المرحلة، فمثلاً: يميل المراهقون إلى الأنشطة التعاونية والأعمال الجماعية، وبالتالي يستطيع المعلم أن يقدم الدرس بطريقة تناسب خصائص نمو هذه المرحلة، كأن يقوم المعلم بعرض الدرس بطريقة التعلم التعاوني. ثانياً: الأهداف العلاجية، فبمعرفة المسبقة لخصائص نمو الطلبة يستطيع المعلم إيجاد العلاج عند حدوث التصرفات الشاذة من الطلبة. ثالثاً: الأهداف العلمية البحتة، ويُقصد بهذا أن دراسة خصائص النمو تُمكن من معرفة الصفات الوراثية التي يولد الفرد مزوداً بها، والصفات التي قد يكتسبها الفرد من البيئة المحيطة به (العثري، 2006).
ومما تجدر الإشارة إليه أن "خصائص النمو في مرحلة المراهقة موزعة في جوانب متعددة منها النمو الجسمي

، والنمو الفسيولوجي، والنمو الحركي، والنمو الانفعالي، والنمو الاجتماعي، والنمو العقلي" (العنزي، 2006).

2.6.1 الخصائص الجسمية لطلبة المرحلة المتوسطة

تعدُّ المرحلة المتوسطة بداية المراهقة، وفي هذه المرحلة يبدأ النمو الجسدي بشكل ملحوظ لدى طلبة المرحلة المتوسطة، ففي داخل الجسم تبدأ الغدد التناسلية في إفراز الهرمونات التي تتسبب في تغيير نبرات الصوت، وأما في خارج الجسم فتبدأ الأعضاء الخارجية في التغير فيكبر حجم الكتفين والقدمين وتطول الساقان والذراعان (العيسي، 2008). وأضافت بتول (2008) إلى أنه في هذه المرحلة ينمو الجسم والعضلات سريعاً، ويزداد وزن الطالب لسرعة نمو العظام والعضلات، وفي هذه المرحلة يُلاحظ على الطالب الحمل والكسل. ولعل السبب في الحمل والكسل الذي يشعر به الطالب هو نتيجة للنمو السريع الذي يستنفذ طاقة المراهق؛ مما يجعله يميل للحمول والكسل (العنزي، 2007).

2.6.2 الخصائص الانفعالية لطلبة المرحلة المتوسطة

في هذه المرحلة يعيش المراهق حالة من التناقض الوجداني، بمعنى أنه يكون متذبذب بين السرور والحزن، والحب والكره، والشجاعة والخوف، والاجتماعية والانعزال، وكثيراً ما تنقلب المراهق في هذه المرحلة قلق وضيق وحزن، ولذا أحياناً يكون ناقداً لكل ما يحيط به بدون أن يستطيع أن يتحكم في انفعالاته (العيسي، 2008). وأضاف (العنزي، 2007) أن المراهق في هذه المرحلة تسيطر عليه العواطف الشخصية، ويتسم بالحساسية المفرطة لنقد الكبار، كما أنه يحاول أن يجذب انتباه الآخرين بالعناية بملبسة وإظهار الاعتزاز بنفسه

أمام الآخرين، كما أن هناك بعض المواقف التي يمر بها المراهق ويستجيب لها بحدة، ويتأثر سريعاً بالمشاعر المختلفة.

وأما بتول (2008) فقد أضافت أن المراهق في المرحلة المتوسطة يسعى نحو تكوين شخصية مستقلة عن الوالدين وأفراد الأسرة، ويتسم المراهق أيضاً بالتردد والارتباك والانطوائية بسبب التغيرات الجسمية المفاجئة، وأيضاً تظهر عليه مشاعر التمرد وعدم الانصياع نحو مصادر السلطة أياً كانت سواءً من الوالدين أو المعلمين أو المشرفين أو غيرهم، وفي هذه المرحلة أيضاً يميل المراهق نحو الرأفة، وفهم الآخرين وزيادة الولاء والانتماء، وسلوك المراهق متقلب بين سلوك الأطفال وتصرفات الكبار، وأيضاً اتجاهاته متقلبة نحو الحب تارة والكره تارة. ونظراً لوجود هذه السمات الإنفعالية في شخصية المراهق في هذه المرحلة، يجبُ منحه الثقة بنفسه، والأخذ برأيه إن كان صواباً، وأيضاً إشراكه في حل المشكلات، ومشاركته في البرامج الإذاعية والثقافية، ومن المهم أيضاً منحه الثقة بنفسه وذلك من خلال تعزيز المواقف الإيجابية (إيمان، 2013).

ونظراً لحساسية المراهق في هذه المرحلة وتأثره سريعاً، يمكن غرس القيم والمفاهيم الفقهية الصحيحة، وهذا ما تسعى إليه الباحثة في معرفة الطرق التدريسية التي تخلق جواً من الألفة والمحبة بين المعلم والطالب لاسيما في هذه المرحلة الحساسة من عمره. وتقوم التقنية اليوم على خلق جو تفاعلي بين المعلم وبين الطلبة، ومن أدوارها أيضاً جذب انتباه الطلبة مع المعلم، كونها تزود المعلم بوسائل تساعد، كما أنها تشجع الطلبة على التواصل مع المعلم بشكل مستمر، وتوفير بيئة تعليمية قائمة على المشاركة والتعاون بين المعلمين والطلبة (هاورد، 2013).

2.6.3 الخصائص العقلية لطلبة المرحلة المتوسطة

مرحلة المراهقة هي المرحلة التي تتميز بالطفرة في النمو العقلي، ففي هذه المرحلة تنضج وتنمو القدرات العقلية (العري، 2006). وفي هذه المرحلة أيضاً يتجه تفكير المراهق من المحسوس إلى المجرد، وتزداد قدرته على الانتباه والتخيل وتنشط أحلام اليقظة، كما أن الذكاء يزداد في هذه المرحلة، ويقابلها ازدياد في القدرة على الفهم واستنتاج العلاقات (العزي، 2007). وليس هذا فحسب، بل إن المراهق في هذه المرحلة لديه القدرة على التحليل والتركيب، والاستنتاج والاستدلال (بتول، 2008؛ العيسي، 2008). وأيضاً في هذه المرحلة يزداد نمو القدرات العقلية وبالأخص القدرات اللفظية، وأيضاً تتسع مدارك المراهق وتنمو معارفه، ونتيجة لهذا النمو العقلي يستطيع المراهق وضع الحقائق مع بعضها البعض، ومن ثم يصل إلى فهم الحقائق ليس فقط فهماً مجرداً؛ وإنما فهماً يصل إلى ملء هذه الحقائق (العيسي، 2008).

ويمكن استعراض بعض مظاهر العمليات العقلية لدى طلبة المرحلة المتوسطة، أولاً: التفكير، يتميز تفكير المراهق بجرته، ولذلك تكون لديه قدرة على التفكير الابتكاري، وتزداد قدرته على الاستدلال والاستنتاج وحل المشكلات. ثانياً: التذكر، في هذا التصنيف يكون المراهق لديه القدرة على التذكر والحفظ وسرعة التحصيل، وتنمو لديه القدرة أيضاً على اكتساب المهارات والمعلومات. ثالثاً: التخيل، يتميز المراهق بخيالاته التي يقفز بها فوق حواجز الزمان والمكان الذي يعيش فيه، وبالإبداع الفني والابتكار العقلي. رابعاً: الإدراك، فالمراهق يتطور إدراكه فيمتد على الماضي والمستقبل البعيدين (العيسي، 2008؛ إيمان، 2013). وأضاف العري (2006) إلى المظاهر السابقة للنمو العقلي الانتباه والمفاهيم، فأما الانتباه في هذه المرحلة يزداد انتباه المراهق، وبالتالي قد يستطيع المراهق حل مشكلات معقدة في يسر وسهولة، وأما المفاهيم ففي

هذه المرحلة تنمو لدى المراهق القدرة على إدراك بعض المفاهيم وفهمها، كمفهوم الفرض والواجب والخير والعدالة وغيرها.

2.6.4 الخصائص الاجتماعية لطلبة المرحلة المتوسطة

في هذه المرحلة يبدأ المراهق بالدراسة عن القدوة والنموذج، كما أنه يتطبع بالطابع الاجتماعي الفعلي والذي يؤثر فيما بعد على سلوكياته في المجتمع (إيمان، 2013). فكلما كانت البيئة الاجتماعية لدى المراهق مناسبة، كلما أدرك واجباته وحقوقه، واتسعت علاقاته وأنشطته الاجتماعية (العيسي، 2008). كما أن المراهق في هذه المرحلة يميل إلى مسايرة المجموعة التي ينتمي إليها فيتصرف بتصرفهم ويندمج معهم، ويشعر بأن عليه مسئوليات تجاه الجماعة التي ينتمي إليها (العززي، 2007).

والسبب في أن المراهق يتحمل بعض المسئوليات الاجتماعية لكي يظهر ذاته، نظراً لأنه في هذه المرحلة يتكون لديه الاستقلال الاجتماعي، لذا يحرص الطالب على زيادة التفاعل مع المجتمع، ويزداد اهتمام الطالب بالطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها الآخرون. ومن الخصائص أيضاً للطلبة في هذه المرحلة، أنهم يبدون اهتماماً كبيراً بمظهرهم الشخصي، ويقبلون العادات والتقاليد في المجتمع الذي يعيشون فيه، ولكنهم لا يفهمون وجهة نظر من هم أكبر منهم سناً، ولا يقبلون نصيحتهم (بنول، 2008).

إن هذه الخصائص النمائية للطلبة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تطوير المناهج التعليمية بكافة عناصرها، حتى يستطيع القائمون على العملية التعليمية تحقيق الأهداف التي يطمحون إليها. فمعرفة

الخصائص النمائية يتم اختيار المحتوى المناسب والوسيلة المناسبة والأنشطة التي يجبها الطلبة، وتنمي لديهم المهارات التي يحتاجونها في هذا العصر الذي يعيشون فيه.

2.7 الدراسات السابقة

استطاعت الباحثة في حدود اطلاعها أن تعثر على بعض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، فقد أجرى الجراح وآخرون (2015) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر التدريس باستخدام الحاسوب في تحسين مستوى دافعية المتعلمين نحو تعلم الرياضيات، ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحثون برمجية تعليمية تكونت من (47) شريحة، تضمنت تدريبات وأنشطة يتم خلالها تعليم الطلبة عملية الضرب في الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من (43) طالباً من طلبة الصف الثاني الأساسي، تم توزيعهم عشوائياً على مجموعتين (تجريبية، ضابطة)، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو تعلم الرياضيات لصالح أفراد المجموعة التجريبية التي تعلمت بوساطة البرمجية التعليمية المحوسبة.

وسعت دراسة السعدني (2011) إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي مقترح باستخدام موقع ويب تعاوني "ويكي" في زيادة التحصيل وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المحتوى التعليمي المدروس بمقرر المتاحف و المعارض التعليمية لدى الطلاب المعلمين مقارنة بطريقة التدريس المعتادة، واتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق الدراسة على مجموعة قوامها أربعون طالباً من طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود، مقسمين عشوائياً إلى مجموعتين (ضابطة، تجريبية) قوام كل منهما عشرون طالباً، وقام الباحث ببناء اختبار تحصيلي يقدم إلكترونياً لطلاب كلتا المجموعتين الضابطة والتجريبية قبلاً وبعدياً، ومقياس لقياس الاتجاهات الإيجابية نحو المحتوى التعليمي، وتوصلت الدراسة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون باستخدام طريقة

التعلم التعاوني عبر موقع الويكي في التحصيل ونمو الاتجاهات الايجابية نحو المحتوى التعليمي لديهم بشكل أكبر مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة.

كما هدفت دراسة العنزي وآخرون (2010) إلى قياس أثر تصميم واستخدام حقيبة إلكترونية في مادة العلوم للمرحلة الابتدائية على التحصيل الدراسي واتجاهات الأباء والتلاميذ عنها، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، و تكونت عينة الدراسة من 99 طالباً في المجموعة التجريبية، أما الضابطة فكانت من 92 طالباً، ثم قام الباحث بقياس التحصيل الدراسي عن طريق الاختبار التحصيلي وطبق على المجموعتين (ضابطة، تجريبية)، أما رضا الأباء فتم تقديره عن طريق مشاركتهم في المنتدى المخصص وأيضاً عن طريق خطاب موجه لهم، وأما ما يتعلق برضا التلاميذ فقد قام الباحث بإعداد مقياس يشتمل على ثلاثة أبعاد وهي: الرضا عن المادة التعليمية والرضا عن تجربة التعلم باستخدام الحقيبة الإلكترونية والرضا عن دور المعلم. وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الحقيبة الإلكترونية، ووجد مستوى رضا عالٍ ذو دلالة إحصائية عند تلاميذ المجموعة التجريبية فيما لم تجد الدراسة مستوى رضا مرتفع عن الحقيبة الإلكترونية لدى الأباء.

وهدف دراسة الزعانين (2007) إلى بناء وحدة محوسبة في العلوم للصف التاسع الأساسي بفلسطين، ومن ثم التعرف إلى فاعلية هذا الوحدة في تنمية التحصيل الدراسي للتلاميذ واتجاهاتهم نحو التعليم المحوسب، وقد جرى تطبيق الاختبار والمقياس على تلاميذ المجموعة التجريبية وكان عددهم (36) طالباً من مدرسة ذكور بيت حانون الاعدادية " أ"، وكذلك تم تطبيق الدراسة على تلاميذ المجموعة الضابطة وكان عددهم (36) طالباً من مدرسة ذكور بيت حانون الاعدادية " ب"، ثم تم إجراء معالجات التجريب اللازمة، واثبتت النتائج فاعلية الوحدة المحوسبة في العلوم على تنمية التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف

التاسع الأساسي بفلسطين، كما توجد فاعلية للوحدة الحوسبة في العلوم على تنمية اتجاهات تلاميذ الصف التاسع الأساسي بفلسطين نحو التعليم الحوسب.

وكانت دراسة زين الدين وغالب (2012) بعنوان التعرف على أساليب تعلم الكتابة العربية بواسطة ويكي لدى الطلاب، ودافعيتهم نحو التعلم، فاعتمد الباحثان على المنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث من 25 طالب وطالبة في المستوى الثاني بكلية القانون في الجامعة الإسلامية في ماليزيا، وأظهرت نتائج الدراسة أن برنامج الويكي كان له الأثر الإيجابي في زيادة اتجاه الطلبة نحو التعلم، مما ساهم وبشكل إيجابي في تحقيق عملية التعلم.

وأشار Chao (2007) أن الويكي واحدة من العديد من مكونات ويب 2.0 التي يمكن استخدامها لتعزيز عملية التعلم. والتي يمكن استخدامها لإشراك الطلاب في التعلم مع الآخرين في بيئة تعاونية على شبكة الإنترنت وتظهر نتائج الدراسة فاعلية الويكي في نماذج التعلم المختلفة، وفي زيادة الدافعية. أما Cubric (2007) أجرى دراسته على أربع مجموعات، حيث كان يقوم المعلم بطرح الاسئلة من خلال الويكي، ثم يُتاح للطلبة إجراء تحديثات على الموقع، وقد أظهرت نتائج التجارب أن الطلبة أحبوا استخدام الويكي في عملية التعلم، خاصة إذا كانت أهداف العملية التعليمية واضحة ومحددة.

كما أجرى الباحثان عبد السلام وإيمان (2015) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الحقيبة التعليمية الحوسبة في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافية، واقتصرت البحث على طالبات الصف الأول المتوسط في المدارس المتوسطة والإعدادية النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية بابل، واستعمل الباحثان التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي للمجموعتين (التجريبية والضابطة)، فبلغ عدد أفراد العينة 60 طالباً تم توزيعهم على مجموعتين، الأولى تجريبية تم تدريسها باستعمال الحقيبة التعليمية الحوسبة، والأخرى ضابطة تم

تدريسها وفق الطريقة الاعتيادية. وأعد الباحثان أهدافاً سلوكية للمادة الدراسية المشمولة بالبحث وقد بلغت (119) هدفاً سلوكياً، وصمم الباحثان ثلاث حقائب تعليمية محوسبة وكانت الحقبة التعليمية المحوسبة تحتوي على ثلاث بدائل تعليمية هي (الأفلام التعليمية، والتسجيلات الصوتية، المادة المكتوبة)، وتم استخدام الحاسوب وسيلة لعرض هذه البدائل. أما أدوات البحث فكانت اختبار تحصيلي مؤلف من (50) فقرة من نوع الاختبار من متعدد وقد أحفرت النتائج عن تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن وفق الحقبة التعليمية المحوسبة على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي.

وقد أجرى الأهرط (2011) دراسة هدفت إلى اختبار أثر برمجية تعليمية لمادة العلوم في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي بالجمهورية اليمنية. ولتحقيق هدف الدراسة، قام الباحث بتصميم برمجية تعليمية لوحدين من كتاب العلوم للصف السابع الأساسي. وأعد الباحث اختباراً تحصيلياً مكوناً من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وتكونت عينة الدراسة من (43) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي في مدرسة الملاك الأهلية النموذجية بمحافظة ذمار بالجمهورية اليمنية، وتم توزيع عينة الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين ضابطة تضم (22) طالباً وطالبة درسوا بالطريقة الاعتيادية، ومجموعة تجريبية تضم (21) طالباً وطالبة درسوا باستخدام البرمجية التعليمية المحوسبة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية تعزى إلى الطريقة، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست عن طريق البرمجية التعليمية المحوسبة.

وهدف دراسة مي (2001) إلى معرفة الأسس الواجب توافرها عند تصميم برمجية تعليمية محوسبة، ودراسة أثر البرمجية وعامل الحركة في تحصيل طلبة الصف السادس أساسي لبعض مفاهيم الحج، وتكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات المجموعة الأولى تم تدريسها بالطريقة التقليدية، والمجموعة الثانية تم تدريسها

باستخدام برمجية محوسبة تتضمن صور ورسومات متحركة، وأما المجموعة الثالثة فدرست باستخدام البرمجية المحوسبة ولكن تتضمن صور ورسومات ثابتة، وبعد إدخال البيانات في برنامج التحليل الإحصائي، أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود أثر للبرمجية التعليمية المحوسبة في موضوع الحج في تحصيل طالبات الصف السادس أساسي، وأن هناك أثر لمتغير الحركة على تحصيل طالبات الصف السادس أساسي لبعض مفاهيم الحج.

وأما دراسة نداء (2010) فقد هدفت إلى التعرف إلى أثر استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة في تعلم اللغة العربية على تحصيل طلبة الصف الأول الأساسي في مدارس محافظة نابلس. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي. ولاختبار فرضيات الدراسة طبقت أداة الدراسة على عينة قصدية تكونت من (313) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الأساسي، في المدارس الحكومية والخاصة ووكالة الغوث، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية، تعلمت باستخدام الدروس التعليمية المحوسبة بلغ عددها (155) طالباً وطالبة، وأخرى ضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية بلغ عددها (158) طالباً وطالبة. وقد اعتمدت أداة الدراسة (الاختبار التحصيلي)، وبعد تطبيق الاختبار تمت معالجة البيانات إحصائياً، وأظهرت التحليلات الإحصائية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مادة اللغة العربية على الاختبار البعدي ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، وقد أوصت الباحثة بضرورة استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة وتوظيف المستحدثات التكنولوجية المختلفة لتحسين نتائج العملية التعليمية.

وقد قام الشمري (2007) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر البرنامج الحاسوبي على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية المعلمين بحائل، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج شبه التجريبي على مجموعتين متكافئتين، وصمم الباحث أداتي الدراسة والتي تمثلت في (البرنامج الحاسوبي - اختبار

تحصيلي)، وبعد تحكيم وضبط الأداتين قام الباحث بتطبيقها على عينة الدراسة، المتمثل في طلاب كلية المعلمين بحائل الذين يدرسون مقرر تقنيات التعليم، وأسفرت الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند مستوى التذكر في تحصيل طلاب كلية المعلمين في مدينة حائل، بينما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند مستوى الفهم والتطبيق في تحصيل طلاب كلية المعلمين في مدينة حائل.

بينما هدفت دراسة خلود (2015) إلى استكشاف أثر استخدام برنامج حاسوبي قائم على نمط التدريب والممارسة في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر المتوسط، وتم تطبيق المنهج شبه التجريبي، على عينة قصدية من طالبات مدرسة لبّ الثانوية للبنات في محافظة مادبا في المملكة الأردنية الهاشمية، واثبتت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي عند مستويات (التذكر، الفهم، التطبيق) ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج الحاسوبي.

وأما علي (2013) فقد أجرى دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام التعليم المبرمج في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية، وتم اختيار عينة البحث بصورة قصدية، حيث بلغ عدد الطلبة في المجموع التجريبية (43) طالباً، وعدد الطلبة في المجموعة الضابطة (43) طالباً، وبعد تطبيق التجربة وتحليل النتائج حصل الباحث على وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الذين يدرسون القواعد بطريقة التعليم المبرمج وطلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون القواعد بالطريقة التقليدية ولصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وأجرى الحذيفي (2007) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام التعليم الإلكتروني على مستوى التحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثالث من المرحلة المتوسطة، وتنمية القدرات العقلية لديهم. واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي لتحقيق هذه الأهداف، حيث استخدم الباحث مجموعتين إحداهما تجريبية درست مادة العلوم من خلال استخدام برمجية تعليمية إلكترونية، وأخرى ضابطة درست مادة العلوم بالطريقة التقليدية. وأوضحت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي أي بعد استخدام التعليم الإلكتروني.

كما قام المشاقبة (2005) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الهندسة المعمارية في جامعة آل البيت، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس تخصص هندسة معمارية والمسجلين بجامعة آل البيت والبالغ عددهم 194 طالباً وطالبة، أما عينة الدراسة فقد تكونت من جميع طلبة السنة الثالثة تخصص هندسة معمارية المسجلين في مادة التصميم الإنشائي للفصل الدراسي الثاني في العام الدراسي 2004 - 2005م، حيث تكونت الشعبة من (42) طالباً وطالبة، وزعوا على مجموعتين بالطريقة العشوائية، وقد أظهرت المعالجات الإحصائية لبيانات الدراسة وجود فرق دال إحصائياً في التحصيل المباشر والمؤجل يعزى إلى طريقة التعليم ولصالح طريقة التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت.

كما هدفت دراسة رانيا (2008) إلى التعرف على مدى فاعلية استخدام الانترنت كوسيلة تعليمية لأداء الواجبات المنزلية وأثر ذلك على تنمية التحصيل الدراسي عند المستويات المعرفية (تذكر، فهم، تطبيق) في مقرر الكيمياء لطالبات الصف الأول ثانوي بمدينة مكة المكرمة، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي

بعد تحديد مجتمع الدراسة في المدرسة الثانوية الرابعة، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة (القرعة)، حيث بلغ عدد الطلبة في المجموعة التجريبية (25) طالبة، بينما بلغ عدد الطلبة في المجموعة الضابطة (25) طالبة، وتم تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي للمجموعتين، وتلاه تطبيق التجربة، وبعد الانتهاء أعيد تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي، وبعد تطبيق الاختبارات قبلية وبعدياً على عينة الدراسة، تمت معالجة نتائج الاختبار التحصيلي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تقوم طالباتها بالإجابة على أسئلة الواجب من خلال الإنترنت، والمجموعة الضابطة للاختبار البعدي التي تقوم طالباتها بالإجابة على أسئلة الواجب من خلال الكتاب المدرسي فقط، وذلك عند مستوى التذكر البعدي وعند مستوى الفهم البعدي وعند مستوى التطبيق البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت جومانة (2011) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام الحاسوب في تحصيل طلبة مساق مناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية في جامعة آل البيت، حيث تكونت عينة البحث من جميع الطلبة المسجلين في مساق مناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية في جامعة آل البيت، حيث بلغ عددهم ثمانون طالباً وطالبة، منهم (12) طالباً، و (28) طالبة في المجموعة التجريبية درسوا باستخدام الحاسوب، بينما بلغ عدد الطلبة في المجموعة الضابطة (13) طالباً، و (27) طالبة في المجموعة الضابطة، درسوا بالطريقة التقليدية. وتم إعطاء أفراد مجموعتي البحث اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد، وتوصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة أسماء (2007) فقد هدفت إلى معرفة أثر استخدام برنامج العروض التقديمية (البوربوينت) على تحصيل طالبات الصف السادس الابتدائي في مقرر العلوم بمدينة الرياض، واستخدمت الباحثة المنهج

التجريبي المتمثل بالمتغير المستقل (البوربوينت)، على المتغير التابع (التحصيل) لدى طالبات الصف السادس ابتدائي، وأظهرت نتائج الدراسة زيادة مستوى التحصيل لدى طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن باستخدام برنامج العروض التقديمية (البوربوينت).

وقد أجرى الباحثان مروج وعازة (2009) دراسة هدفت إلى التعرف على خطوات تصميم وبناء أدوات تكنولوجيا التعليم في كلية بورتسودان التقنية تخصص الهندسة الكهربائية كما هدفت إلى التعرف على أثر استخدام التقنيات التربوية الحديثة على التحصيل الأكاديمي للطالب في مقرر الالكترونيات ومدى تصميم وبناء وتنفيذ حقيبة تعليمية لمقررات المقرر في حل المشكلات التي يعاني منها الجانب الهندسي والتقني، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي، وبلغ عدد أفراد العينة (48) طالباً موزعين على مجموعتين (تجريبية، ضابطة)، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتصميم الحقيبة التعليمية وتابعت أثرها على المجموعة التجريبية التي اعتمدتها الدراسة، وأعدت لذلك الاختبار القبلي والاختبار البعدي كأداة للدراسة. في نهاية التجربة تعرضت عينة الدراسة إلى الاختبار البعدي لقياس مدى تقدم العينة في المهارات سواء في خضوعها للبرنامج في الحقيبة التعليمية أو البرنامج التقليدي المتبع في تدريس مقرر الالكترونيات، ومن ثم توصلت الدراسة إلى وجود فروق حقيقية ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي في مقرر الالكترونيات حيث تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

بينما هدفت دراسة نافينا (2008) إلى معرفة أثر استخدام التعليم المبرمج بالحاسب في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مادة اللغة الإنجليزية في محافظة عدن، وتكون مجتمع الدراسة من 80 طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة قصدية، ومن ثم قامت الباحثة بإعداد اختبار قبلي وبعدي، وبعد إدخال البيانات في برنامج

التحليل الاحصائي أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام التعليم المبرمج في اختبار التحصيل البعدي.

وأما دراسة منار (2012) فقد هدفت دراستها لمعرفة أثر استخدام التعليم المحوسب داخل الغرفة الصفية وخارجها في إتقان مهارات الصلاة لدى طالبات الصف الأول الأساسي في مديرية التربية والتعليم للواء الكورة، وتكونت عينة الدراسة من 66 طالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بأعداد اختبارين تحصيلي (معرفي، مهاري) أحدهما نظري والآخر تطبيقي لقياس مستوى أداء الطلبة قبل دراسة المادة التعليمية، وبعد إجراء الاختبار، وبعد تحليل البيانات أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح طريقة التعلم الإلكتروني داخل الغرفة الصفية، ثم التعلم الإلكتروني خارج الغرفة الصفية، ثم الطريقة الاعتيادية.

كما أجرى المطيري (2013) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام معلمي التربية الإسلامية للتعلم الإلكتروني لطلاب الصف العاشر في التحصيل والتفكير الإبداعي بدولة الكويت، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي حول إحدى الوحدات الدراسية لمادة التربية الإسلامية للصف العاشر وتبنى اختبار التفكير الإبداعي الذي وضعه تورانس. وتألفت عينة الدراسة من طلاب الصف العاشر الذكور بدولة الكويت، وبعد جمع البيانات وتحليلها أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين المتوسطين الحسابيين المعدلين على اختبار التحصيل البعدي في مادة التربية الإسلامية، يعزى لطريقة التدريس، ولصالح الطلبة الذين درسوا حسب طريقة التعلم الإلكتروني، عند مقارنتهم مع أقرانهم الذين درسوا حسب الطريقة الاعتيادية.

وأما سمر (2011) فقد هدفت دراستها إلى معرفة أثر التدريس باستخدام حقيبة تعليمية إلكترونية في تحصيل طالبات الصف السابع الأساسي في التحويلات الهندسية في مديرية تربية إربد الثانية، وتكونت عينة الدراسة من 120 طالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، ثم قامت الباحثة ببناء اختبار تحصيلي، وبعد إجراء الاختبار تم إدخال البيانات لبرنامج التحليل الإحصائي وأسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام حقيبة تعليمية إلكترونية.

وهدف دراسة أبو زينة (2005) إلى معرفة أثر كل من طريقة التدريس (حقائب تعليمية محوسبة، اعتيادية) في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في مادة الفيزياء واتجاهاتهم نحو الحقائب التعليمية المحوسبة. وتكونت عينة الدراسة من ثمانية وسبعون طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، موزعين في ثلاث مدارس ثانوية من مدارس مديرية تربية عمان الثانية في مدينة صولح. وقسم الباحث عينة الدراسة عشوائياً إلى أربع مجموعات مجموعتين ضابطتين تضم الأولى (20) طالباً، والمجموعة الثانية (20) طالباً، ومجموعتين تجريبتين تضم الأولى (20) طالباً، والثانية (19) طالباً. وقد قام الباحث بتدريس المجموعات الأربع، حيث تم تدريس الوحدة "خصائص بصرية للمادة" للمجموعتين التجريبتين باستخدام الحقيبة التعليمية المحوسبة، أما المجموعتان الضابطتان فقد تم تدريسهما بالطريقة الاعتيادية. وقد طبق الباحث أدوات البحث بعد التحقق من صدق وثبات كل أداة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة العينة تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح طريقة الحقائب التعليمية المحوسبة.

وقد أجرى الخوالدة والتميمي (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام حقيبة تعليمية محوسبة في التحصيل الفوري والمؤجل للمفاهيم الفقهية في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف السادس

الأساسي في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (141) طالباً وطالبة. وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية للمفاهيم الفقهية لطلبة الصف السادس الأساسي في مبحث التربية الاسلامية تعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التي درست باستخدام الحقيبة المحوسبة.

وهدفت دراسة عليان والشورى (2014) إلى معرفة أثر استخدام حقيبة تعليمية محوسبة في تحصيل المفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، حيث بلغ عدد أفراد العينة 57 طالباً تم توزيعهم على مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تحصيل المفاهيم ومهارات التفكير ولصالح المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام الحقيبة التعليمية المحوسبة.

وأما دراسة الحوامدة وعاشور (2011) فقد هدفت إلى معرفة أثر استخدام برنامج تعليمي وفق برنامج (انتل) التعليم للمستقبل في تحصيل مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (157) طالباً وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ولصالح طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام برنامج (إنتل).

وسعت دراسة مصطفى (2013) إلى تقديم نموذجاً مقترحاً لتوظيف أدوات التعلم عبر الشبكات وقياس فاعليته في تنمية مهارات استخدام المقررات الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي في اختيار مجموعة البحث وإعداد أدوات البحث وتقنياتها وتنفيذ التجربة، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالباً وطالبة، وتمت إجراءات البحث على

مرحلتين أساسيتين هما مرحلة تصميم وبناء النموذج المقترح، ومرحلة تطبيق النموذج المقترح، حيث قام الباحث ببناء وإنتاج موقع إلكتروني تم تطبيقه على الطلاب، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن النموذج المقترح لتوظيف أدوات التعلم عبر الشبكات يحقق فاعلية مقبولة فيما يتعلق بتنمية التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

وهدف دراسة العنزي وآخرون (2010) إلى قياس أثر تصميم واستخدام حقيبة إلكترونية في مادة العلوم للمرحلة الابتدائية على التحصيل الدراسي واتجاهات الآباء والتلاميذ عنها، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث النهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي للتحقق من صحة الفروض، حيث تكونت عينة الدراسة من 99 طالباً في المجموعة التجريبية، أما الضابطة فكانت من 92 طالباً، وتم قياس التحصيل الدراسي عن طريق الاختبار التحصيلي حيث طبق الباحث الاختبار على المجموعتين، أما رضا الآباء فتم تقديره عن طريق مشاركتهم في المنتدى المخصص وأيضاً عن طريق خطاب موجه لهم، ورضا التلاميذ تم قياسه عن طريق مقياس يشتمل على ثلاثة أبعاد أولها الرضا عن المادة التعليمية ومن ثم الرضا عن تجربة التعلم باستخدام الحقيبة الإلكترونية وأخيراً الرضا عن دور المعلم. وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الحقيبة الإلكترونية، ووجد مستوى رضا عالٍ ذو دلالة إحصائية عند تلاميذ المجموعة التجريبية فيما لم تجد الدراسة مستوى رضا مرتفع عن الحقيبة الإلكترونية لدى الآباء.

وأجرى (الهرش، 2009) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر اختلاف استراتيجيات التلويح في برمجية تعليمية في التحصيل المباشر لتلاميذ الصف الثالث الأساسي في مادة العلوم. حيث تكونت عينة الدراسة من (82) طالباً وطالبة، وزعوا توزيعاً عشوائياً على أربع معالجات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات

دلالة إحصائية تعزى لطريقة المعالجة ولصالح استراتيجية التلوين، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثان وزارة التربية والتعليم على إنتاج برمجيات تعليمية تحتوي على مثير اللون.

وهدف دراسة مطيعة وآخرون (2016) إلى التعرف على اتجاهات مربيات رياض الأطفال نحو

استخدام الفيلم التعليمي في الروضة، حيث قام الباحث بتطبيق الدراسة على عينة مكونة من 40 مربية من مربيات رياض الأطفال في منطقة جبلة التابعة لمحافظة اللاذقية موزعات على (7) روضات. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس الاتجاهات على المربيات ثم قام الباحث بجمع البيانات وتحليلها، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطات درجات إجابات مربيات رياض الأطفال على مقياس الاتجاهات تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، وتابعة الروضة، ومكان الروضة، وسنوات الخبرة) وخلصت الدراسة إلى ضرورة العمل على توفير الوسائل المناسبة لتقديم الأفلام التعليمية من خلال (تلفزيون، حاسوب)، وتوفير أفلام تعليمية ذات جودة عالية وتقديمها لطفل الروضة.

وقد أجرى صالح (2016) دراسة هدفت إلى استخدام وسائل الصور في تعليم مهارة الكتابة للصف

العشر بالمدرسة الثانوية دارالهدى ونودادي بالبنار للعام الدراسي 2014-2015، حيث تمثلت مشكلة

الدراسة في الصعوبة التي يواجهها الطالب في تعلم مهارة الكتابة للغة أجنبية، لذا هدف الباحث في دراسته

إلى كيفية استخدام وسائل الصور في تعلم مهارات الكتابة للصف العاشر، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم

الباحث الأساليب النوعية الوصفية. حيث كانت الأداة الرئيسية لجمع البيانات استخدام الملاحظة والمقابلات

والوثائق، ومن نتائج البحث التي توصل إليها الباحث تبين أن استخدام الصور في تعلم مهارة الكتابة له تأثير

إيجابي، ولكن ينبغي أن يكون المعلم قادراً على فهم خصائص الطلاب ونفسياتهم.

بينما هدفت دراسة Hasanah (2016) إلى التحقق من فعالية استخدام الوسائل أفلام كرتون (السمعية البصرية) في تعلم الإستماع عند الطلاب بالمدرسة الابتدائية الأدبية الثانية بالمبانج. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة طريقة الاختبار وطريقة الوثيقة وطريقة المقابلة لجمع البيانات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن استخدام وسائل أفلام كرتون (السمعية البصرية) لها أثر على مهارة الإستماع عند طلاب الصف الخامس بالمدرسة الابتدائية الأدبية الثانية بالمبانج.

وهدف دراسة فتح الرازقين (2015) إلى الكشف عن فاعلية استخدام وسائل التعليم بأساس فيديو على كفاءات المفردات للصف الحادي عشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية تلوجو بليتار للعام الدراسي (2014-2015)، واستخدم الباحث لتحقيق أهداف البحث الطريقة الوصفية الكمية. وتمثلت أدوات الدراسة في الاختبار والمقابلة. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن وسائل التعليم بأساس فيديو لها تأثير علي كفاءات المفردات للصف الحادي عشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية تلوجو بليتار.

وأما دراسة أمل (2016) فقد هدفت دراستها إلى أثر استخدام العروض التقديمية في تحصيل مادة الرياضيات لتلاميذ الصف الثالث بمرحلة الأساس، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي وشملت عينة الدراسة (60) طالباً وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، إحداهما تجريبية والتي تم تدريسها باستخدام العروض التقديمية، والأخرى ضابطة وتم تدريسها بالطريقة التقليدية، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي لقياس أثر استخدام العروض التقديمية في تحصيل مادة الرياضيات لتلاميذ الصف الثالث، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتيجة التحصيل الدراسي بين الاختبارين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية، ولصالح طريقة العروض التقديمية.

وهدفت دراسة الشماط (2013) إلى تصميم برنامج العروض التقديمية (البوربوينت) في مادة الجغرافية للصف العاشر الثانوي، ودراسة أثر استخدامه في مستوى تحصيل الطلبة، واتجاهاتهم نحو البرنامج. واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي والمنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي للوحدة الدراسية، ومقياس لقياس اتجاهات الطلبة، وشملت عينة البحث (180) طالباً، وتوصل البحث إلى أن اتجاهات الطلبة نحو البرنامج كانت مرتفعة بمتوسط بلغ (4.53)، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي.

وأجرى الزيادات وهيدان (2016) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على الأفلام والمصورات التاريخية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ في العراق، وتكونت عينة الدراسة من (48) طالباً في محافظة ذي قار للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2013-2014، وتكونت أدوات الدراسة من برنامج تعليمي قائم على الأفلام والمصورات التاريخية، واختبار تحصيلي مكون من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج التعليمي القائم على الأفلام والمصورات التاريخية على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

كما أجرى الصديق (2001) دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه طلبة المرحلة الثانوية في دراستهم لمادة التربية الإسلامية. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة مفتوحة، تم توزيعها على عينة بلغ عددها (40) معلماً ومعلمة، و(452) طالباً وطالبة، تم اختيارهم من المدارس

الثانوية في محافظة صنعاء، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المجالات أهمية من وجهة نظر المعلمين هي مجال طرق التدريس، يليه مجال المعلم، ثم مجال الأنشطة، ومن ثم الوسائل وأخيراً المقررات الدراسية.

كما قام الصغير (2006) بدراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلبة بمدينة الحديدة، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تخص كل جانب من جوانب التدريس (الأهداف، المعلم، الطالب، الكتاب، وسائل التعليم، طرائق التدريس، نظام الإمتحانات). واتبع الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (711) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ويشكلون نسبة 13.415% من المجتمع الأصلي، كما تكونت عينة الدراسة أيضاً من (52) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ويشكلون نسبة 58.426%، ثم قام الباحث بتصميم استبانتيْن، الأولى مقدمة للطلبة والأخرى مقدمة للمعلمين، وتوصل الباحث إلى أن محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية تفتقر إلى التتابع والتكامل في عرض المادة. كما أنه يغلب عليها الجانب النظري، وتهتم بالكم في المعلومات، كما أنها تفتقر إلى المستجدات المعاصرة، وتركز على أسلوب الحفظ فقط، وأما ما يتعلق بالوسائل التعليمية، فقد أوضح الباحث أنه لا تتوفر وسائل تعليمية مناسبة لتدريس التربية الإسلامية حيث أن طرائق التدريس المتبعة في تدريس التربية الإسلامية لا تثير إهتمام الطلبة، كما أنها لا تنمي قدراتهم.

وأجرى البيضي (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية لتنمية المفاهيم العقدية والأحكام التشريعية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية، وقد توصلت الدراسة الى أهمية وضع خطط استراتيجية تحدد رسالة التربية وأهدافها ومحتواها وطرائق التعلم

منها وأساليب التقويم في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية، كما أوصت الدراسة أيضاً بضرورة إنشاء لجنة أو هيئة على أعلى المستويات التعليمية لدراسة المناهج والكتب المقررة لمعرفة مدى ارتباطها بالعقيدة الإسلامية وعدم تعارضها مع مقاصد الشريعة الإسلامية الغراء.

وأما القدسي (2015) فقد أجرى دراسة هدفت إلى تقييم كتب الفقه المدرسية في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية في ضوء تضمنها للمستجدات الفقهية المعاصرة، و معرفة أهم المستجدات الفقهية المعاصرة التي تحظى باهتمام الطلاب ذكوراً وإناثاً. ولتحقيق هدف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال تحليل محتوى كتب الفقه المدرسية في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية، كما صمم الباحث استبانة تكونت بعد التحكيم من (19) قضية فقهية معاصرة لها ارتباط وثيق بالمجتمع اليمني، وقد تكونت العينة من (480) طالباً وطالبة، حيث نصف العدد ذكور والنصف الآخر إناث. وقد توزعت الاستبانة إلى ثلاثة مجالات وهي : (مجال العبادات والمعاملات، مجال السياسة والسلوكيات، مجال الأحوال الشخصية)، ومن أهم نتائج الدراسة أن كتب الفقه المدرسية في الجمهورية اليمنية لم تتضمن المستجدات الفقهية المعاصرة إلا بنسبة لا تزيد عن 10.5% مما يعني انعزالها عن واقع الطالب اليوم. كما أن الدراسة توصلت إلى أن الطالب اليمني بحاجة ماسة إلى دراسة المستجدات المعاصرة من وجهة نظر الطلبة حيث كانت نتيجة الاستبانة تشير إلى توافق كبير للطلاب ذكوراً وإناثاً حول تضمين تلك المستجدات في كتب الفقه المدرسية.

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة، هناك بعض الدراسات تناولت فاعلية العلم الحوسب في زيادة التحصيل الدراسي وهي دراسة (مي، 2001؛ أبو زينة، 2005؛ المشاقبة، 2005؛ الزعانين، 2007؛ أسماء، 2007؛ الحذيفي، 2007؛ الشمري، 2007؛ رانيا، 2008؛ نافينا، 2008؛ مروج

وعازة، 2009؛ نداء، 2010؛ العنزي وآخرون، 2010؛ الأبرط، 2011؛ الحوامدة وعاشور، 2011؛ سمر، 2011؛ جومانة، 2011؛ السعدي، 2011؛ علي، 2013؛ الخوالدة والتميمي، 2013؛ المطيري، 2013؛ عليان والشورى، 2014؛ خلود، 2015)، حيث أثبتت هذه الدراسات فاعلية التعلم المحوسب في زيادة التحصيل الدراسي للطلبة.

بينما بعض الدراسات أظهرت فاعلية التعلم المحوسب في زيادة الاتجاه نحو التعلم، كدراسة (Chao 2007؛ Cubric، 2007؛ الزعائن، 2007؛ العنزي وآخرون، 2010؛ السعدي، 2011؛ زين الدين وغالب، 2012؛ الجراح وآخرون، 2015). وهناك بعض الدراسات أيضاً أظهرت فاعلية الأفلام والصور في تنمية المهارات وزيادة التحصيل (الهرش، 2009؛ فتح الرازيين، 2015؛ الشماط، 2013؛ أمل، 2016؛ مطبعة وآخرون، 2016؛ صالح، 2016؛ الزيادات وهيدان، 2016؛ Hasanah، 2016). وأما مايتعلق بمادة الفقه فهناك الدراسات التي أظهرت قصور مادة الفقه وضعف محتواها كدراسة (الصادق، 2001؛ الصغير، 2006؛ البيضي، 2012؛ القدسي، 2016).

ومن خلال العرض السابق للدراسات السابقة، هناك العديد من الدراسات التي أظهرت فاعلية التعلم المحوسب في زيادة اتجاه الطلبة نحو التعلم وارتفاع تحصيلهم الدراسي، وفي هذه الدراسة اعتمدت الباحثة على دراسة العديد من النظريات في مجالات تطوير المناهج التعليمية والتعليم المحوسب والخصائص النمائية للمرحلة المتوسطة، ومن أهم تلك النظريات النظرية السلوكية (خلود، 2015)، والنظرية المعرفية (الزهراني، 2008).

والشكل الآتي يوضح الإطار النظري للدراسة:

الشكل 3

الإطار النظري للدراسة

