دور المنصات التعليمية الإلكترونية في تحقيق نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية من وجهة نظر المعلمين في شمال الباطنة في سلطنة عُمان

The Role of E-Learning Platforms in Achieving Emotional and Social Learning Outcomes from the Teachers' Perspective in Al-Batinah North Governorate, Sultanate of Oman

10.35781/1637-000-0107-006

الباحثة/ ابتسام بنت سالم بن قاسم الكحالية

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة دور المنصات التعليمية الإلكترونية في تحقيق نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية، من وجهة نظر المعلمين (5-12)، وقد تكوّنت عينة الدراسة من (286) معلمًا ومعلمةً في شمال الباطنة في سلطنة عُمان، خلال فصل الخريف، من العام الدراسي (2020 /2021)، حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي. لتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة استبانة دور المنصات التعليمية الإلكترونية في تنمية نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية المترجمة والمطوّرة من مقياس (Zhou& Ee, 2012)، للمهارات الوجدانية والاجتماعية، تمّ التأكّد من صدقها وثباتها وملاءمتها للبيئة العُمانية من خلال صدق المحكّمين، الصدق التمايزي، وقد أظهرت النتائج وجود دور متوسط للمنصات التعليمية في تحقيق نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية من وجهة نظر المعلمين في شمال الباطنة في سلطنة عُمان، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين المعلمين والمعلمات، في إدراكهم لدور المنصات التعليمية الإلكترونية في تحقيق نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية لصالح الذكور، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في دور المنصات التعليمية الإلكترونية في تحقيق نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية، وفقًا لمتغير سنوات الخدمة.

الكلمات المفتاحية: المنصات التعليمية الإلكترونية، نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية، المعلمون في شمال الباطنة، سلطنة عُمان.

Abstract

The current study aimed to investigate the role of E-learning platforms in achieving emotional and social learning outcomes from the teachers' perspective (5-12). The study sample consisted of (286) male and female teachers in Al-Batinah North Governorate, Sultanate of Oman during the Fall semester of the academic year (2020/ 2021). To achieve the objectives of this study, the researcher adopted the descriptive-analytical approach by using the questionnaire of the role of e-learning platforms in developing emotional and social learning outcomes that was translated and built up upon the questionnaire of (Zhoue & Ed, 2012) for emotional and social skills. The validity,

ISSN : 2410-1818

reliability, and suitability for the Omani environment have been verified through the validity of arbitrators and discrimination coefficients. The results showed a mediating (positive) role of educational platforms in achieving emotional and social learning outcomes from the teachers' perspective in Al-Batinah North Governorate, Sultanate of Oman. The results also showed statistically significant differences between teachers in terms of their recognition of e-learning platforms in achieving emotional and social learning outcomes in favor of male teachers, while showing no statistically significant differences in the role of e-learning platforms in achieving emotional and social learning outcomes attributed to the variable of years of experience.

Key Words: E-learning platforms, emotional and social learning products - teachers in Al- Batinah North Governorate, Sultanate of Oman.

المقدمـــــــــــة

تسعى المدرسة لبناء قيم المتعلُّم والارتقاء بمخرجات التعليم، وقد أولت اهتماماً بالغاً بالمهارات المعرفية العقلية وقلّ اهتمامها بتنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية، بالرغم من دورها في توافق المتعلُّم مع نفسه ومجتمعه (الباسل، 2017)، ويُعتبر غرس المهارات الوجدانية حجر الأساس في نجاحات الطلبة اجتماعياً، باعتبارها مصدر مهم لمعارف المتعلُّم (حلس، 2016)، وتُشير نظرية الاستثارة الوجدانية، إلى أنّ المهارات الوجدانية تتشكّل في خمس مجالات، تبدأ من معرفة الشخص لانفعالاته وتنتهي بتحكمه بذاته وفهم انفعالات الآخرين (حلس، 2016).

تشمل المهارات الوجدانية بعض المهارات الانفعالية، مثل: إبداء مشاعر الحبّ، والاحترام، والتقدير (حميد، 2017)، وقد صنف كراثول وزملاؤه، الأهداف الوجدانية في خمسة مستوياتٍ بشكلٍ هرمي، ابتداءً من الاستقبال، وانتهاءً بتشكيل الذات (سمايلي، 2018)، ويُعتبر هذا المجال من أصعب المجالات التربوية؛ لعدم وجود تعريفاتٍ إجرائية موثوقةً وصادقةً لمكوناته (صحراوي، 2018)، ويرجع قلة الاهتمام بتنمية نواتج التعلُّم الوجدانية إلى صعوبة تحديد السمة، وصعوبة صياغتها وقياسها، وتحليل وتفسير نتائجها (حلس، 2016)، وقد أكّدت دراسة عبد الهادي(2016) على أهمية المهارات الوجدانية؛ لتحقيق قدر من التوافق الانفعالي والاجتماعي للفرد.

تلعب الانفعالات دورًا حافزًا في سلوك المتعلُّم، وتؤثّر سلبًا أو إيجابًا في علاقاته الاجتماعية، كما أنّ تحقيق أدنى مستوى من التفاعل الاجتماعي، يُحقّق قدرًا وافرًا من الارتياح الوجداني (المصري، 2015)، وتُشير نظرية التفاعل الاجتماعي إلى أنّ النفس البشرية تتبلور من خلال الاتصال والتفاعل مع الآخرين (الحراصي وآخرون، 2013)، وتمثّل المهارات الاجتماعية كالتواصل، والتفاعل الاجتماعي، والاستقلالية، والمساندة الاجتماعية وحلّ المشكلات، واتخاذ القرارات (المجالي وآخرون، 2018)

ISSN : 2410-1818

جسرًا موصّلاً بالمجتمع، والثقافة، والهويّة، فمكانة الفرد اجتماعيًا مرتبطةً بدوره الاجتماعي، الذي يستقيه من القيم الاجتماعية، والمعتقدات الدينية، والخبرات (عبد المولا، 2014)

تنبع الحاجة لتنمية المهارات الاجتماعية للمتعلُّم من الدوافع الاجتماعية، إذ لا بدّ من معرفة وفهم دوافع المتعلُّم الاجتماعية وتلبيتها، فالإنسان اجتماعي بطبعه، لا يستطيع العيش بمفرده منعزلاً عن مجتمعه (عبد المولا، 2014) وأكّدتْ بعض الدراسات دور المهارات الاجتماعية في توافق الفرد مع نفسه ومجتمعه، كدراسة (Primi, et al, 2016)، وفي ظل جائحة كورونا19، وما فرضته على أنظمة التعليم المختلفة من تحديات، ظهر ما يُسمى بالمنصات التعليمية الإلكترونية، والتي تُعد مواقع إلكترونية تستخدم آليات الاتصال الحديثة؛ لإيصال المعلومة للمتعلُّم عن بُعد، باستخدام شبكات ووسائط متعددة، كالصوت، والصورة، والرسومات، بأقصر وقت، وأقل جهد، وأكبر فائدة (المغربي وسندي، 2013؛ الراضي، 2010).

وقد سارعت السلطنة لمواكبة تحديات الجائحة بتعزيز التحوّل الرقمي للبيئة التعليمية العُمانية، واعتماد تطبيق التعليم المدمج، المتمثّل باستخدام منصة منظرة للمرحلة الابتدائية (1-4)، واستخدام منصة "جوجل كلاس روم" Google Classroom، لصفوف المرحلة الإعدادية والثانوية (5-12)، وقد أشارت أدبيات البحوث إلى أنّ استخدام المنصات الإلكترونية في مجال التعليم أحدث نقلةً نوعيةً في أنظمة التعليم (خصاونة والهرش، 2019؛ سمحان وعلي، 2020)، ومن هنا يقع على عاتق كل معلم الإلمام بكل ما هو جديد في المجال التربوي، واستخدام طرائق وأساليب عرض ممتعة، تُثير دافعية المتعلُّمين، وإخراج المادة التعليمية بشكلٍ متناسقٍ وشيّق (رباح، 2004).

لقد أكّدت بعض الدراسات تأثير منصات التعليم الإلكتروني في تحصيل المتعلُّمين المعرفي، كدراسة (الجاسر، 2018؛ Kim, Hong& Song, 2019)، كما وجدت قلة في الدراسات التي تناولت تأثير المنصات التعليمية في مهارات المتعلُّمين الاجتماعية، كدراسة (العنزي وآخرون، 2019)، بينما لم تتناول أي دراسة دور المنصات التعليمية في تنمية مهارات المتعلُّمين الوجدانية في البيئة العربية حسب علم الباحثة.

لتحقيق أكبر فائدة من هذه المنصات التعليمية الإلكترونية في تنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية للمتعلُّم؛ لا بدّ من تضافر الجهود لتنمية مهارات المعلم وتدريبه على أحدث البرامج التفاعلية، حتى يتسنى له تنميتها لدى طلابه بخبرة وكفاءة.

مشكلة الدراسة

تسعى التربية لتوفير بيئةٍ تعليميةٍ تعلُّميةٍ متطورة، تُواكب متطلبات العصر وتحدياته؛ بحيث تُعدّ جيلاً واعيًا، لخدمة مجتمعه، ولن يتأتّى ذلك إلا بتنمية مهارات المتعلُّمين في جميع المجالات المعرفية والوجدانية والاجتماعية، وقد أولت الدراسات السابقة أهميةً كبيرةً بتنمية نواتج التعلُّم المعرفية، مثل:

ISSN : 2410-1818

دراسة (عمران، 2011؛ الحصري، 2014)، وتوجد قلة في الدراسات التي تناولت نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية.

وقد لاحظتُ في الميدان التربوي قلة الاهتمام بتنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية، بالرغم من أهميتها وتأثيرها على مستقبل المتعلُّم؛ كما أنَّ انتشار السلبيات بين المراهقين خاصة، وقلة احترام معلميهم، كالتزام الصمت عندما يسأل، أو كثرة الإزعاج والتشويش على المعلم عندما يشرح، وعدم الاهتمام بحلّ الأنشطة والواجبات المطلوبة، وانتشار ظاهرة الغش، ينم عن انخفاض مستوى المهارات الوجدانية والاجتماعية لديهم؛ حيث أنَّ نواتج التعلُّم موقفيةٌ وخادعةٌ أحيانًا، إذ قد يُظهر المتعلُّم غير ما يُبطن (صحراوي وشيوخ، 2018).

ونتيجة لما فرضته جائحة كورونا كوفيد 19، في جميع أنحاء العالم من الالتزام بالتباعد الاجتماعي، والاتجاه للتعلُّم الإلكتروني، فقد فتحت شبكات الإنترنت أبوابها على مصراعيها للطلبة بما فيها، للانفتاح على المواقع المختلفة، فاتّجه بعض الطلبة للألعاب الإلكترونية، وانشغل البعض بالانستجرام، ومتابعة أحداث المشاهير، ومن هنا قلَّ اهتمام هؤلاء بالتعلُّم، وزادت على أعقاب ذلك المشاكل الأسرية والمجتمعية، وكثرت الأمراض النفسية والجريمة (CTOC, 2020)، وقد نصحت الدراسات النفسية المنشورة بعد زيادة نسبة الأمراض النفسية أثناء جائحة كورونا كوفيد19، بالبقاء على تواصل مع الأصدقاء، وتجنّب العزلة، والحفاظ على الإيجابية، وتقوية أواصر الترابط بين أفراد الأسرة (الجديدي، 2020).

ونظرًا لأهمية المهارات الوجدانية والاجتماعية في تكوين شخصية المتعلُّم، وتحصيله الدراسي، ونجاحه في التكيّف مع ذاته ومحيطه، وقلة اهتمام بعض المعلمين بتنمية هذه المهارات، وخاصة في نظام التعلُّم الالكتروني، ولقلة الدراسات السابقة، التي تناولت دور المنصات التعليمية في تنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية للمتعلُّم، فقد جاءت هذه الدراسة، لتبحث دور المنصات التعليمية في تحقيق نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية، من وجهة نظر المعلمين في شمال الباطنة، وسعت للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما دور المنصات التعليمية الإلكترونية في تحقيق نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية، من وجهة نظر المعلمين في شمال الباطنة في سلطنة عُمان؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائيًا -من وجهة نظر المعلمين في شمال الباطنة في سلطنة عُمان- في دور المنصات التعليمية الإلكترونية في تحقيق نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية وفقًا لمتغير النوع؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائيًا، من وجهة نظر المعلمين في شمال الباطنة في سلطنة عُمان، في دور المنصات التعليمية الإلكترونية، في تحقيق نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية، وفقًا لمتغير سنوات الخدمة.

ISSN : 2410-1818

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. التعرّف إلى دور المنصات التعليمية الإلكترونية في تحقيق نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية، من وجهة نظر المعلمين، في شمال الباطنة في سلطنة عُمان.
2. تحديد الفروق بين وجهة نظر المعلمين في شمال الباطنة في سلطنة عُمان، في دور المنصات التعليمية الإلكترونية، في تحقيق نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية، وفقًا لمتغير النوع.
3. الكشف عن الفروق بين وجهة نظر المعلمين في شمال الباطنة في سلطنة عُمان، في دور المنصات التعليمية الإلكترونية، في تحقيق نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية، وفقًا لمتغير سنوات الخدمة؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية من خلال سعيها لبحث دور المنصات التعليمية في تنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية للطلبة، من وجهة نظر المعلمين في شمال الباطنة في سلطنة عُمان، ممّا قد يُسهم في فهمٍ أعمق لطبيعة هذه المتغيرات.

الأهمية النظرية

1. إلقاء الضوء على المنصات التعليمية التي تُعد الأسلوب التعليمي المُتّبع حاليًا في ظل جائحة كورونا.
2. إثراء الميدان التربوي على المستوى العربي بدراسةٍ قيمة، تبحث دور المنصات التعليمية في تحقيق نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية.
3. جِدَّة متغيرات الدراسة التي تناولت المنصات التعليمية، ونواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية.
4. لفت انتباه المعلمين لأهمية تنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية للمتعلُّم؛ لأهمية دورها في تشكيل ذاته، وتعامله مع محيطه.

الأهمية التطبيقية

1. قد تفيد نتائج الدراسة الحالية واضعي المناهج التعليمية في زيادة الاهتمام بصياغة الأهداف الوجدانية والاجتماعية للتعلُّم.
2. قد تفيد نتائج الدراسة الحالية واضعي المناهج التعليمية في إعادة النظر في تصميم المناهج الحالية وتطويرها بما يواكب المستجدات ويحافظ على العلاقات الاجتماعية.
3. قد تُسهم في تنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية، وتُقلّل المشكلات النفسية والسلوكية للمتعلُّمين.

ISSN : 2410-1818

مصطلحات الدراسة

نواتج التعلُّم: هي النتيجة المتوقعة من الطلبة الحصول عليها بعد الانتهاء من عملية التعلم (الغامدي وزغاري، 2018 ص.15)

وتُعرِّفها الباحثة بأنّها: كل ما يُتوقّع من المتعلِّم اكتسابه من معارف ومهارات واتجاهات، في ضوء ما تعلُّمه.

المهارات الوجدانية: هي المهارات الشخصية التي تُساعد الفرد على فهم انفعالاته، وضبطها، واستغلالها في الأداء الجيد، والعلاقات الإيجابية (السمادوني، 2001، ص.70).

وتُعرِّفها الباحثة بأنّها: قدرة الفرد على ضبط انفعالاته وسلوكياته، بحيث يتفاعل بإيجابية مع نفسه ومن حوله.

المهارات الاجتماعية: هي القدرة على التفاعل مع الآخرين في إطار اجتماعي محدد، بأساليب مقبولة اجتماعيًا، لتحقيق أهدافٍ اجتماعيةٍ مرغوبة (الفقي وفرغلي، 2017، ص.424).

وتُعرِّفها الباحثة بأنّها: قدرة الفرد على التفاعل بإيجابيةٍ مع من حوله.

المنصات التعليمية: هي منظومة برمجية متكاملة المصادر، تضمُّ مقرراتٍ إلكترونية، يُقدّمها الأساتذة للطلبة، في شكلِ شروحاتٍ واختباراتٍ وفيديوهاتٍ وأنشطةٍ تعليميةٍ متنوّعة (الرندي، 2019، ص.65).

وتُعرِّفها الباحثة بأنّها: مواقعُ إلكترونية، تشمل قاعدة بياناتٍ علميةٍ ضخمة، تضمُّ موارد تعليميةٍ وأنشطة.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع الدراسة الحالية على بحث دور المنصات التعليمية في تحقيق نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينةٍ من معلمي الصفوف (5-12) في شمال الباطنة.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على معلمي شمال الباطنة في سلطنة عُمان.

الحدود الزمانية: اقتصر تطبيقها على فصل الخريف، من العام الدراسي 2020/ 2021.

ISSN : 2410-1818

الإطـــــــــار النظـــــري والدراســـات الســـابقة

أولاً: الإطـــــــار النظـــــــري

ويتكون الإطار النظري من قسمين رئيسين، هما: نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية، والمنصات التعليمية الإلكترونية.

نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية

وتشير نواتج التعلُّم إلى الأهداف التي تسعى مؤسسات التعليم لتحقيقها في طلابها، من خلال مناهجها وبرامجها التعليمية المختلفة، بحيث يتم قياسها وتقويمها لمعرفة كفاءة الكوادر التعليمية؛ لذا تهدف نواتج التعلُّم لمعرفة ما اكتسبه الطلبة من معارف، ومهارات، واتجاهات، من خلال دراستهم لمنهجٍ معين (شراحيلي، 2020).

مفهوم نواتج التعلُّم

لقد انبرى العلماء والباحثون لتعريف نواتج التعلُّم، ومنهم (درندري، 2017، ص.31) الذي عرّفها بأنّها: العبارات التي تكشف ما يتوقع أن يتعلمه الطلبة وما يستطيعون إثباته. ويمكن تعريف نواتج التعلُّم إجرائيًا بأنّها: كلُّ ما يُتوقّع من المتعلُّم اكتسابه، من معارف، ومهارات، واتجاهات، في ضوء مصادر التعلُّم المختلفة.

الأسس النظرية لنواتج التعلُّم

النظرية البنائية:

حيث إنّ النظرية البنائية توضّح مسار التعليم، وتعالج المعلومات المكتسبة في ذهن المتعلُّم، إذ يتمّ بناء المعرفة بشكلٍ مستمرٍ ونشط، على يد المتعلُّم، فيكتسب مهاراته ومعارفه، عن طريق تفاعل معارفه وقدراته الفطرية، مع الخبرات التي اكتسبها من تعلُّمه، إذ إنّ المعرفة تُبنى تراكميًا (ناسوتيون، 2016).

أهمية نواتج التعلُّم

تُعد نواتج التعلُّم من المقومات الأساسية للمناهج والمعايير المهنية، ومؤشرًا لأداء مخرجات التعليم (شراحيلي، 2020)، ويمكن من خلالها التأكّد من مواءمة خريجي المؤسسات التعليمية لحاجات المجتمع وأسواق العمل (الحلو، 2020)، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

1.أهمية نواتج التعلُّم للمتعلُّم:

وتكمن أهميتها للمتعلُّم في تُحقّق تعلُّم أفضل؛ نتيجة تظافر أطراف حلقة التعليم من (معلمين، وأولياء أمور)، مما يزيد من فرص النجاح، كما تُسهم في التعليم والتقويم الذاتي، وتطوير أداء المناهج وفق قواعد ثابتة.

ISSN : 2410-1818

2. أهمية نواتج التعلُّم للمعلم:

وتكمن أهميتها للمعلم في زيادة فرص الاتصال بين المعلم وزملائه، واختيار المحتوى الدراسي والاستراتيجيات وأساليب التقويم المناسبة وتنظيم أعماله وتنميته مهنياً.

3.أهمية نواتج التعلُّم لأولياء الأمور:

تكمن أهميتها في متابعة أداء المتعلِّمين؛ نتيجة توحيد جهود حلقة التعليم مجتمعة (أولياء أمور، والمدرسة، ومعلم، ومتعلِّم)، وتوفير رؤية واضحة لأولياء الأمور، عن مستوى أداء أبنائهم الطلبة، في ضوء تقويم نواتج التعلُّم (عيسى، 2019).

من هنا يتضح أنَّ لنواتج التعلُّم أهميةً كبيرة، بتكاتف جهود حلقة التعليم، متمثّلة في (المعلمين، والمتعلِّمين، وأولياء الأمور)؛ لتحقيق تعلُّم أفضل، مما يُطوّر مستوى الأداء التعليمي للمؤسسات التعليمية، ومخرجاتها.

شروط صياغة نواتج التعلُّم

تعكس نواتج التعلُّم الجيدة مهارات المتعلِّمين، وسلوكهم بعد إنهائهم برنامج دراسي معين؛ لذا تتنافس مؤسسات التعليم لصياغة نواتج تعلُّم واضحة للمعلم؛ ليُكسبها المتعلِّم، بحيث يُصبح قادرًا على مواكبة متطلبات مجتمعه من مهاراتٍ متطورة (الجزار، 2019)، فاختيار محتوى المقررات الدراسية، والأنشطة، والاستراتيجيات المناسبة، وأساليب التقويم الموضوعية، يؤدي إلى تحقيق أهداف هذه النواتج، في ضوء نتائج تقويمها، باعتبار نواتج تعلُّم الطلبة، مؤشرًا لمستوى جودة الطلبة مستقبلاً (شراحيلي، 2020)، ويمكن تلخيص شروط صياغة نواتج التعلُّم في تنويع الأهداف بين المعرفية، والوجدانية، والاجتماعية، وقابليتها للملاحظة والقياس، ووضوحها، تركيزها على الجانبين النظري والتطبيقي للمتعلِّم، تعبيرها عن مستوى الأداء.

تصنيفات نواتج التعلُّم

قسّم التربويون نواتج التعلُّم إلى ثلاثة مجالاتٍ رئيسةٍ، هي: المعرفية، والوجدانية، والاجتماعية، ويقابل كلٍ منها مهارات شخصية، تسعى المؤسسات التعليمية لبنائها وإكسابها طلابها، وهي: المهارات المعرفية، والمهارات الوجدانية، والمهارات الاجتماعية.

1. **المهارات المعرفية:** هي مهاراتٌ عقلية، تشمل جميع الأنشطة الذهنية والعقلية، التي يبدأ تصنيف نواتج التعلُّم فيها من العمليات العقلية البسيطة إلى الأكثر تعقيدًا، من خلال عمليات: التذكّر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم (الحلو، 2008).

ISSN : 2410-1818

2. المهارات الوجدانية

يسعى الإنسان دائمًا لتعلُّم واكتساب مهارات جديدة؛ لينعم بحياةٍ مستقرة؛ حيث أنه يواجه تحدياتٍ متغيّرة كل يوم، وتحتاج إلى مهاراتٍ خاصةٍ لتجاوزها؛ لذا فالمهارات الوجدانية والاجتماعية مهاراتٌ لازمةٌ للتعامل بشكلٍ فعّالٍ مع تحديات الحياة ومتغيراتها، ولتحقيق المستوى المطلوب من النجاح على الصعيد الأكاديمي والاجتماعي، فإدارة الأفكار والانفعالات تُؤثّر في سلوك الفرد وعلاقاته (عبد الهادي، 2016).

مفهوم المهارات الوجدانية

يرى (Salovey ,1990) أنَّ المهارات الوجدانية هي: مجموعةٌ من المهارات، التي تتضمن فهم وتنظيم الانفعالات، والوعي بانفعالات الفرد ذاتيًا، وانفعالات الآخرين. ويُعرّفها سمايلي وعمارة (2018) كذلك على أنّها: مجموعةٌ من الصفات الشخصية الانفعالية، التي تُمكّن الفرد من تفهّم مشاعره، ومشاعر الآخرين؛ بحيث يُصبح أكثر قدرةً على ضبط حياته النفسية والاجتماعية.

الأسس النظرية للمهارات الوجدانية

وقد تعددت النظريات المفسّرة للمهارات الوجدانية، فمنهم من فسّر الانفعالات الوجدانية في ضوء أساسها الفسيولوجي، كنظرية "بول مكلين" التي عُنيتْ بتفسير الانفعالات، على أساس أنّ المخ نظامٌ ثلاثي الطبقات، يتمثّل بظهور الانفعالات (المسؤولة عن الأفعال)، ثم ظهور الأبنية العصبية التي تُسهم كوسيطٍ في الانفعالات، ثم ظهور الوظائف النفسية العليا كالتفكير (خليفة وعبد الله، 2011).

ومنهم من فسَّرها في ضوء المعارف والخبرات، كنظرية "العاملين" لشاكتر التي تفترض أنّ إثارة انفعالاتنا، تظل نشطةً في الجهاز العصبي المركزي، حتى نجد الصلة المعرفية للتفسير الانفعالي لها (بارون، 2002).

ومنهم من فسَّرها وفق التحليل النفسي، كنظرية "الوجدانات الطارئة" A Theory of Emergency Affects (لساندوررادو) التي تفترض سبعة أنماطٍ وجدانيةٍ مهمة، تتمثّل في: الهروب، والعنف، والخضوع، والنقص، والاحتضان، والتكفير، وإيذاء الذات، على أساس أربعة مستوياتٍ سيكولوجيةٍ للتحكّم (مستوى اللّذة والمتعة، المستوى الانفعالي لتكامل الغريزة، مستوى التكامل الانفعالي الفكري، والمستوى العقلي غير الانفعالي).

ومنهم مَنْ فسَّر الانفعالات في ضوء اضطراب السلوك، كنظرية تولمان E.C.Tolman؛ حيث يرى أنّ الانفعالات استجابةٌ لتنبيهٍ معين، والتي يُمكن تحديدها في ضوء العلاقة بين المنبّهات والاستجابات (خليفة وعبد الله، 2011).

ISSN : 2410-1818

أهمية المهارات الوجدانية:

تُعد المهارات الوجدانية المفتاح الرئيس لحل مشكلة الإنسان الأزلية (فهم ذاته)، والتي تُؤثّر في إبداعه، وإنتاجيته، وعلاقاته مع محيطه، فمن خلال وعي الانسان بذاته، وثقته بنفسه، وضبطه لانفعالاته، يستطيع إقامة علاقاتٍ جيدةٍ مع مَنْ حوله (محمد وآخرون، 2018)؛ لذا تُمثّل المهارات الوجدانية أهميةً كبيرةً للفرد ومجتمعه، وتكمن أهميتها في زيادة وعي الفرد بكفاءته، واستراتيجياته الوجدانية، وتنمية مرونته في التعامل مع التحديات، وضبط انفعالاته الداخلية، وتطوير ذاته، والتعامل بإيجابيةٍ مع الأحداث الانفعالية، كما تُؤثّر إيجابيًا على دافعية الفرد للتعلُّم، وتقديره لذاته (الإدريسي، 2015).

مكونات المهارات الوجدانية

وقد قسم جولمان (Goleman ,1995) المهارات الوجدانية إلى مكونين أساسيين، هما: المكوّنات الشخصية، والمكونات الاجتماعية، وصنّفها إلى أربع مجموعات، تضم كل منها مجموعةً من المهارات الوجدانية؛ كل مهارة معتمدة على اكتمال المهارة الأخرى؛ بحيث لا تستطيع الحصول على مهارة استحقاق الثقة مثلاً، إلا بالتمكّن من المهارة الأساسية (إدارة الذات)، فكل قدرةٍ مبنيّةٌ على وجود القدرة الأخرى، وهي (الوعي بالذات، إدارة الذات، الوعي الاجتماعي، إدارة العلاقات) (علام، 2007؛ القصاص، 2020).

أبعاد المهارات الوجدانية

وتتمثل أبعاد المهارات الوجدانية في المعرفة الانفعالية، إدارة الانفعالات، تنظيم الانفعالات، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي (ذبيحي، 2019).

ج. المهارات الاجتماعية:

تُعدُّ المهارات الاجتماعية مطلبًا جوهريًا، ومؤشرًا جيدًا للصحة النفسية، وعنصرًا مهمًا يُحدد نجاح الفرد في علاقاته بمن حوله، كما أنّ نقص هذه المهارات يُسبّب الإصابة بالاضطرابات النفسية: كالانفصام، والاكتئاب، والفوبيا الاجتماعية، وهي مهارات لازمة، مُتعلُّمة، يكتسبها الفرد عن طريق تفاعله الاجتماعي، كما ويُمكن ملاحظتها، وتقديرها، وتنميتها (فرغلي، 2013).

مفهوم المهارات الاجتماعية

عُرّفتْ المهارات الاجتماعية تعريفاتٍ مختلفة، تباينتْ بحسب وجهات النظر المختلفة، فمنهم من يعتبرها قدرة، ومنهم من يعتبرها خبرة، وقد عرّفها بن خليفة (2016، ص.45) على أنها: أنماط من سلوك المتعلم في المواقف الحياتية في إطار تفاعله الاجتماعي مع الآخرين. وتعرّفها فراحتية (2019،

ISSN : 2410-1818

ص.28) على أنّها: "قدرةُ الفرد على اكتساب أنماطٍ مختلفةٍ من السلوك الملاحظ، وإعطاء استجاباتٍ ملائمةٍ للمواقف، سواءً بصورةٍ لفظية أو غير لفظية، أثناء التفاعل مع عناصر البيئة".

الأسس النظرية للمهارات الاجتماعية

نظرية التعلُّم الاجتماعي لباندورا

وتنطلق المهارة الاجتماعية من نظرية "التعلُّم الاجتماعي" لباندورا، باعتبار أن الفرد يتعلَّم جزءًا كبيراً من مهاراته ومعارفه في البيئة الاجتماعية، من خلال ملاحظته للسلوكيات، ومحاكاتها، ومراقبة نتائجها؛ حيث أنّ كثيرًا من الأنماط السلوكية والاجتماعية، تُكْتسَب من خلال المحاكاة والملاحظة (أبو حماد، 2016).

أهمية المهارات الاجتماعية

تُعتبر المهارات الاجتماعية مقوّمًا أساسيًا من مقوّمات الصحة النفسية للفرد، وبناء العلاقات الاجتماعية الجيدة؛ لأنها تُساعد الفرد في إشباع حاجاته الاجتماعية من الانتماء، وتقبّل الذات، وتمنحه تطورًا إيجابيًا عن ذاته، ومجتمعه (بن خليفة، 2016)؛ لذلك تظهر أهمية المهارات الاجتماعية جليّةً في مساعدة الفرد على فهم ذاته وإدراك مطالبها، وضبط انفعالاته وتعديل سلوكه، واكتساب الخبرات الاجتماعية الضرورية في التعامل مع المواقف، وإيجاد الحلول الملائمة للمشاكل (الحلو، 2008؛ فرغلي، 2013؛ الفقي وفرغلي، 2017).

مكونات المهارات الاجتماعية

اختلف الباحثون في عرض مكونات المهارات الاجتماعية، فمنهم من صنّفها على أساس: (مهارات لفظية، ومهارات غير لفظية)، تشترك فيها مهارات رئيسة: (مهارات الإرسال، ومهارات الاستقبال، ومهارات الضبط، ومهارات التواصل مع الآخرين) (الدخيل اللّه، 2014)، وقد اعتمد فرغلي (2013) أربعة مكوّناتٍ للمهارات الاجتماعية في دراسته (الضبط الاجتماعي الانفعالي، المبادأة بالتفاعل، التعبير عن المشاعر السلبية، التعبير عن المشاعر الإيجابية).

مصادر اكتساب المهارات الاجتماعية

قد يكتسب الفرد المهارات مصادفةً، عبر مراحل حياته المختلفة، أو تلقائيًا، وقد يُخفق البعض في اكتساب هذه المهارات، ممّا يُسبّب لهم اضطراباتٍ نفسيةً، وأمراضًا صحيةً: كالعزلة، والفوبيا، والتوحّد، ويُمكن حصر أساليب اكتساب المهارات الاجتماعية خلال عملية التنشئة في ثلاثة أساليب (التعلُّم الرسمي، التعلُّم الذاتي، العمليات الاجتماعية) (الحلو، 2008؛ الدخيل اللّه، 2014).

ISSN : 2410-1818

أبعاد المهارات الاجتماعية

وقد تباين الباحثون في تحديد أبعاد المهارات الاجتماعية، كلٌّ حسب مفهومه للمهارات الاجتماعية، لذا حددت ندى (2011) المهارات الاجتماعية للمراهقين، حسب المقياس الذي أعدّته إلى خمسة أبعاد (العلاقة مع الأقران، إدارة الذات، المهارات الأكاديمية، الطاعة، التوكيدية (عبد الحميد، 2011).

تنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية

تُعتبر المهارات الوجدانية والاجتماعية من المهارات المهمة التي تُعين الفرد على فهم ذاته، وإدراك انفعالاته، وتطوير علاقاته الاجتماعية إيجابيًا (خزاعلة، 2012؛ إسماعيل، 2016)؛ لذا لا بدّ من تنمية هذه المهارات لدى أبنائنا الطلبة، ولتنميتها لا بدّ من متطلبات يجب تلبيتها وتحقيقها، ومنها متطلبات متعلقة بالمعلم كصياغة الأهداف الواضحة، وتوظيف استراتيجيات وأساليب التعلُّم النشط التي تعالج الاحتياجات الوجدانية والاجتماعية، وتشجيع الطلبة على التعاون والتواصل، ومتطلبات متعلقة بالمتعلِّم كتدريبهم على الأدوار القيادية، وتبادل المهارات واكتساب المهارات الوجدانية والاجتماعية، وتكليفهم بالمشاريع التعليمية الخاصة بتنمية المهارات، ومتطلبات متعلقة بأولياء الأمور كخلق بيئة تعلُّم إيجابية في الأسرة، قائمة على العلاقات الإيجابية بين أفراد الأسرة، وتنمية روح المسؤولية لدى الأبناء، وتشجيع الأبناء على التواصل بفعالية مع زملائهم ومعلميهم في المدرسة، وتعزيز المهارات الوجدانية والاجتماعية الإيجابية، ومحاولة السيطرة والتحكم بالمهارات السلبية المكتبة، واستبدالها بمهارات إيجابية (إسماعيل، 2016).

المنصات التعليمية الإلكترونية

منذ مطلع مارس (2020) وقادة التعليم منشغلون في كيفية تحقيق نواتج تعلُّم الطلبة في ظل جائحة كورونا، فظروف جائحة كورونا الاستثنائية ألجأت مؤسسات التعليم، للبحث عن أساليب تعلُّم غير مباشرة (عن بعد)، عبر مواقع ومنصات تعليمية إلكترونية، والتي بدورها لم تكن وليدة اللحظة، ولكنّ الأزمة الحالية فرضتها؛ لمواجهة تبعات الجائحة، وتغيراتها المتلاحقة، وخلق بيئةٍ تعليميةٍ تفاعليةٍ تجذب اهتمام الطلبة، مما قد يُسهم بدوره في إحداث نقلةٍ نوعية، تُغيّر ملامح النظام التعليمي ككل (الحلو، 2020)، وهذا ما أكّده المؤتمر الدولي الافتراضي الأول للتعليم الإلكتروني (الذي احتضنته الجامعة العراقية بتاريخ 8-12 أيار- رمضان 2020، ولمدة ثمانية أيام، قدم فيه نخبة من المختصين والباحثين 24 ورشة في التعليم الإلكتروني)، فقد أوصى بضرورة تحقيق أمنية بيانات المعلم والطالب في التعليم الإلكتروني، وضرورة إنشاء جامعةٍ افتراضيةٍ للتعليم الإلكتروني (وزارة التربية والتعليم، 2020).

ISSN : 2410-1818

مفهوم المنصات التعليمية الإلكترونية

تعدّدتْ تعريفات الباحثين للمنصات التعليمية الإلكترونية، ومنها تعريف أحمد (2020ص.244) الذي يُعرفها على أنها: مجموعة متنوعة من تطبيقات الويب التي توفر طرق مختلفة للتعليم عبر شبكة الإنترنت.

ويمكن تعريفها إجرائيًا على أنّها: مواقعُ إلكترونية، تُوفّر فصولاً افتراضية، يتفاعل فيها المعلم مع طلابه، في حصصٍ متزامنةٍ وغير متزامنة؛ بحيث يُرفق لهم محتويات المواد التعليمية المتنوعة.

الأسس النظرية للمنصات التعليمية الإلكترونية

النظرية البنائية:

تنطلق عمليات التعليم عامةً، والمنصات التعليمية الإلكترونية خاصةً، من فلسفة النظرية البنائية، باعتبار المتعلُّم عنصرًا نشطاً في العملية التعليمية، نتيجة اكتسابه للمعرفة، من خلال تفاعله في بيئة التعلُّم الإلكتروني (سمحان وعلي، 2020).

أهداف المنصات التعليمية الإلكترونية

وتهدف المنصات التعليمية للتغلب على مشكلة البعد الزماني والمكاني بين المعلم والمتعلُّم، وتقوية أواصر التواصل والاتصال بين حلقات العملية التعليمية من (معلمين، وأولياء أمور، وطلبة، ومسؤولين)، وخلق بيئة تعلُّم إلكترونيةٍ تفاعليةٍ متكاملة (حجازي وآخرون، 2016).

مزايا المنصات التعليمية الإلكترونية

تلعب المنصات التعليمية الإلكترونية دورًا فاعلاً في تبادل الخبرات التعليمية بين المختصين، بما يُحقّق عولمة التعليم، وهذا ما يُحقّق لها عددًا من المزايا، تتلخص في تنوّع وسائل تحميلها في الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية، وتُوفّر الوقت والتكاليف المالية اللازمة لعمليات التعلُّم، وتسهيل الوصول للمعلومة، وتحسين عملية التواصل بين حلقات العملية التعليمية (الطلبة، وأولياء الأمور، والمعلمين، والمسؤولين) (سمحان وعلي، 2020).

تحديات ومعوقات استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية

منذ انطلاق عملية التعليم الإلكتروني، والتحديات تواجه القائمين على المنصات التعليمية الإلكترونية، من خبراء، واختصاصيين، وفنيين، ومعلمين، ومن هذه التحديات نقص الكوادر البشرية المؤهّلة، والمتخصّصة بتوظيف أدوات التكنولوجيا في العملية التعليمية، وضعف إمكانات بعض الأسر لتوفير الأجهزة المحوسبة، وقلة خبرة بعض المتعلُّمين وأولياء أمورهم في التعامل مع البرامج التعليمية،

ISSN : 2410-1818

والضعف المستمر في شبكات الإنترنت، وتعرّض بعض ملفات ومعلومات الطلبة للحذف والقرصنة، وربما إساءة استخدامها (العتيبي، 2009؛ سمحان وعلي، 2020).

استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في سلطنة عمان

أكّد جلالة السلطان هيثم بن طارق قضية الاهتمام بالتعليم، في ظل جائحة كورونا، تماشيًا مع رؤية عمان 2020، وظروف انتشار كوفيد 19؛ حيث تم إعلان عام 2020- 2021 عامًا للتعليم المدمج، وعلى إثر ذلك تم إعطاء وزارة التربية والتعليم الوقت الكافي للاستعداد لذلك، بناءً عليه، فقد انطلقت الجهات المعنية بدورها بحملة تدريب للمسؤولين، وتنافس الخبراء والمختصون في مجال التكنولوجيا والبرمجيات، لتقديم دوراتٍ تدريبية، شملت الإداريين والهيئات التدريسية والعاملين في الوزارة، وأطلقت منصتين تعليميتين: منصة (منظرة)، وهي خاصةٌ بالمرحلة الابتدائية، ومنصة جوجل (كلاس روم)، وهي خاصةٌ بالمرحلة المتوسطة والثانوية، كما أقرّتْ الدمج بين التعليم المباشر، الذي يجمع طلاب الثاني عشر وطلاب المناطق الجبلية قليلة الكثافة بمعلميهم في فصولهم الدراسية في المدارس، بحسب تعليمات البروتوكول الصحي المُقرّ، على ألّا يزيد عدد الطلبة عن (16) طالبًا تقريباً في الصف الواحد، وأقرتْ التعليم عن بعد لبقية المراحل التعليمية، والدراسات الجامعية والعليا في السلطنة (وزارة التربية والتعليم، 2021).

أ.منصة: (منظرة)

هي منصةٌ تعليميةٌ إلكترونية، أنشأتها وزارة التربية والتعليم، مستوحاةٌ من الهويّة الوطنية العمانية، وقد تم تخصيصها لصفوف المرحلة الابتدائية من (1-4)، يتلقّى فيها الطلبة دروسهم، وأنشطتهم، واختباراتهم، وتقويم أدائهم؛ بحيث يتفاعلون ويتابعون أداءهم أولاً بأول، في صفوفٍ افتراضيةٍ مخصصة، والتي يُمكن عبرها إرفاق الفيديوهات والمستندات والبرامج التعليمية المختلفة، وتحديد مواعيد الدروس.

مكوّنات صفحة منصة (منظرة)

بعد اجراءات الدخول للمنصة، تفتح شاشة المنصة، والتي تظهر فيها الشعب الدراسية الخاصة بالمعلم والمتعلِّم، وتضم خمسة أقسامٍ رئيسة (ساحة المشاركات، المحتوى التعليمي، الواجبات، بنك الأسئلة، الجدول (وزارة التربية والتعليم، 2021).

ب. منصة جوجل (كلاس روم) Google Classroom

هي خدمةٌ تعليمية، تُقدّمها شركة جوجل مجانًا لمستخدميها، تُمكِّن المعلمين من إنشاء صفوف افتراضية للمواد الدراسية؛ بحيث يتمكنوا من إعداد الواجبات والمهام الدراسية، وإرسال التعليقات والمناقشات مع الطلبة، وإرفاق المستندات المختلفة، والتفاعل الفوري مع الطلبة، وتقييمهم،

ISSN : 2410-1818

إضافة إلى التقويم الدراسي؛ لمعرفة مواعيد الاختبارات، وتعمل على الهواتف الذكية، والحواسيب الشخصية، والأجهزة اللوحية، وهي متاحة ب 42 لغة مختلفة، بما فيها اللغة العربية.

مكونات صفحة (كلاس روم)

عند فتح رابط منصة (كلاس روم)، مباشرةً تظهر الشاشة الرئيسة، التي تضمُّ الفصول الدراسية، وأيقونة الإعدادات (وتشمل: العنوان، والوصف، والمدرسة، والمعلومات العامة عن رمز الصف، ورابط الدعوة، ورابط فيديو الاجتماع Meet، وإعدادات ساحة المشاركة)، وتتكون من ثلاثة أقسام رئيسة (ساحة المشاركات، الواجبات، الأشخاص، الدرجات) (وزارة التربية والتعليم، 2021).

مزايا منصتي (منظرة) و(كلاس روم)

تعددت مزايا هاتين المنصتين، ومنها أنها أداةً مجانيةً سهلة؛ لمساعدة المعلمين على إدارة وتدريس وتقييم طلابهم عن بُعد، كما أنها تُسهّل عملية التواصل مع أولياء الأمور، واطلاعهم بآخر مستجدات أداء طلابهم تلقائيًا، وتُشجّع الطلبة على التعلُّم، من خلال حرية اختيار أوقات تعلُّمهم، وتسمح بتفعيل الاطلاع على الدرجات بشفافية؛ لمعرفة نقاط الضعف عند منخفضي الأداء، ومعالجتها، وتُسهل إرفاق الطلبة تكاليفهم في المنصة؛ بحيث يُصحّحها المعلم إلكترونيًا في أيّ وقت، ودون الحاجة لحمل أكوامٍ من الأوراق، وتُوفر سحابة جوجل درايف للمعلمين مسوّدةً لتخزين أنشطتهم (وزارة التربية والتعليم، 2021).

الصعوبات التي تواجه مستخدمي منصة (منظرة) وجوجل (كلاس روم)

وتتلخص معظم الصعوبات في كثرة فقدان الرقم السري، سواءً من قبل الطلبة، أو المعلمين، أو أولياء الأمور، وضعف تغطية خدمة الإنترنت في المدارس، أو في بعض المنازل، وجود بعض العيوب في بعض الأجهزة، مثل: انقطاع الصوت، أو الكاميرا، وصعوبة وصول بعض الطلبة لروابط الدروس في الحصص المتزامنة، وعدم ظهور كل الصفوف لبعض المعلمين والطلبة في المنصة، وعدم قدرة بعض المعلمين على حلّ بعض المشكلات الفنية الطارئة أثناء الحصص (وزارة التربية والتعليم، 2021).

ثانياً: الدراسات السابقة

بالنظر في الأدب النظري السابق، وجدتْ الباحثة عدة دراسات متعلقة نسبيًا بمتغيرات الدراسة ومشكلتها، وستتمّ مناقشتها، وبيان مدى ارتباطها بالدراسة الحالية، وعرضها كالآتي:

بحثتْ دراسة (Irshadullah, et al, 2020) تأثير وسائط التعلُّم الإلكتروني على تعزيز المهارات الاجتماعية، لدى 80 طالبًا من طلاب العلوم، في المرحلة الثانوية في باكستان، وقد خَلُصَتْ

ISSN : 2410-1818

نتائجها إلى أنّ لوسائط التعلُّم الإلكتروني تأثيرًا إيجابيًا لغالبية المهارات الاجتماعية للطلبة الذكور والإناث، ولكنّ الذكور أفضل بشكل ملحوظ من الإناث، في استخدام وسائط التعلُّم الإلكتروني.

وهدفت دراسة مازن وآخرون (2020)، لمعرفة فاعلية بيئة تعلُّم افتراضية قائمة على النظرية البنائية الاجتماعية في تدريس العلوم، على تنمية المهارات الحياتية لدى 64 تلميذًا في الصف الثاني إعدادي، باستخدام اختبار المهارات الحياتية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا لاختبار المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يؤكّد وجود أثر إيجابي لفاعلية البيئة التعليمية الافتراضية في تنمية المهارات الحياتية.

وتناولت دراسة الأسمري وآخرون (2017) أثر تصميم بيئة تعلُّم إلكترونية في تنمية مهارات حلّ المشكلات الاجتماعية، لدى 27 طالبةً في الصف الثالث الثانوي، باستخدام مقياس مهارات حلّ المشكلات الاجتماعية، وقد خَلُصَتْ النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا لمهارات حلّ المشكلات الاجتماعية، لصالح التطبيق البعدي، وهذا يُوكد الأثر الإيجابي الكبير لتصميم بيئة التعلُّم الإلكترونية في تنمية مهارات حلّ المشكلات الاجتماعية لطالبات المرحلة الثانوية.

وهدفت دراسة الباسل (2017) لبحث أثر بعض بيئات التعلُّم الإلكترونية التفاعلية القائمة على منصات التواصل الاجتماعية، على تنمية نواتج التعلُّم من معارف ومهارات (تعاون، وتعلُّم ذاتي، والمستويات العليا من الأداء، ومهارات التفكير البصري، والتواصل الاجتماعي الإلكتروني) لدى 20 طالبًا من طلبة الصف الأول الإعدادي المعاقين سمعيًا، في محافظة الفيوم في مصر، باستخدام اختبار قياس نواتج التعلُّم، واستبيان قياس أهمية بيئات التعلُّم الإلكترونية، وقد أظهرت النتائج أنّ لغة الإشارة للمعالجة التجريبية باستخدام بيئات التعلُّم الإلكترونية، أفضل من أنماط التعلُّم العادي.

وتناولت دراسة القحطاني (2016) أثر برنامج التعلُّم الإلكترونية المدمج القائم على نموذج مارزانو، في تنمية بعض المهارات الاجتماعية، لدى 60 طالبًا وطالبةً، في الصف الأول الثانوي في المرحلة الثانوية في الطائف السعودية، باستخدام مقياس المهارات الاجتماعية، وأظهرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعتين، التجريبية الضابطة في المهارات الاجتماعية، ولصالح المجموعة التجريبية البعدية، في جميع مستويات المهارات الاجتماعية.

وهدفت دراسة عبد الحليم (2013) لمعرفة أثر برنامج التعلُّم الإلكترونية المدمج القائم على نموذج مارزانو في تنمية المهارات الاجتماعية، لدى 128 طالبًا وطالبةً، من ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة الإعدادية في محافظة الإسماعيلية في مصر، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة، لبطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية على أبعادها الفرعية (التعبير الاجتماعي، والحساسية الاجتماعية، والضبط الاجتماعي)، والبطاقة ككل.

وبحثت دراسة El Omda (2012) أثر بيئات التعلُّم الإلكترونية على تنمية مهارات التعلُّم الإلكترونية، وبعض مهارات التواصل الاجتماعي، لدى 18 خريجًا من خريجي الدراسات العليا في

ISSN : 2410-1818

كلية التربية في مصر، (دراسة تجريبية)، خَلُصَتْ نتائجها إلى فعالية كل من فيسبوك وتويتر في تنمية مهارات التعلُّم الإلكتروني، والمهارات الاجتماعية.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة

في ضوء ما تم ذكره من دراسات سابقة، حول موضوع دور المنصات التعليمية في تحقيق نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية، يتضح ما يأتي:

- استهدفت معظم الدراسات أثر التعلُّم الإلكتروني في تنمية بعضٍ من المهارات الاجتماعية، كما في دراسة (القحطاني، 2016)، ودراسة (الباسل، 2017)، ودراسة (Irshadullah, et al, 2020)
- كما تناولت معظم الدراسات السابقة الطلبة كعينةٍ للدراسة، كما في دراسة (عبد الحليم، 2013)، ودراسة (القحطاني، 2016) ودراسة (مازن وآخرون ،2020)، باستثناء دراسة (El Omda, 2012)، التي تناولت خريجي الدراسات العليا كعينةٍ للدراسة.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة التي تم ذكرها سابقاً بما يأتي:

1. هدف الدراسة: حيث بحثت الدراسة الحالية المنصات التعليمية ونواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية، من وجهة نظر المعلمين في شمال الباطنة في سلطنة عُمان، ولم يتم تناول هذه المتغيرات مجتمعةً حسب ما توصلت إليه الباحثة من مصادر بحث في البيئة العربية، ولاسيما المهارات الوجدانية.
2. عينة الدراسة مجتمعها: حيث تم تطبيق الدراسة على معلمي الصفوف (5-12) في شمال الباطنة في سلطنة عُمان، ويُتوقع وجود اختلاف في دور المنصات التعليمية في تنمية نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية، عمّا توصّلت إليه الدراسات السابقة؛ لأن وجهة نظر المعلمين أكثر ثباتًا، وأقرب إلى الواقع، من تقديرات الطلبة، وكذلك بسبب اختلاف البيئة الثقافية والاجتماعية للمجتمع العُماني.
3. منهج الدراسة وأدواتها: أغلب الدراسات السابقة تجريبية، وقد استخدمت (بطاقة ملاحظة المهارات، ومقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس مهارات التفكير، وبرنامج التعلُّم الإلكتروني القائم على نموذج مارزانو)، بينما الدراسة الحالية استخدمت المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة دور المنصات التعليمية الالكترونية في تنمية نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية.

وعلى ضوء ذلك، فإنّ الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة، في موضوعها، وعينتها، ومجتمعها، ومنهجها، وأداتها.

ISSN : 2410-1818

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره أكثر المناهج ملاءمةً لطبيعة متغيرات الدراسة، وتحليل بياناتها، وتفسيرها، وفهمها، وكشف خصائصها (أبو جرار، 2020).

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من معلمي الصفوف (5- 12) في محافظة شمال الباطنة، التابعة لوزارة التربية والتعليم، في سلطنة عُمان، للعام الدراسي 2021/2020، والبالغ عددهم (4025) معلمًا ومعلمةً، وذلك حسب الإحصائيات الصادرة عن المديرية العامة للتخطيط، في وزارة التربية والتعليم، في محافظة شمال الباطنة، للعام 2020- 2021، والجدول (1) يوضّح توزيع أفراد المجتمع.

جدول 1

توزيع أفراد المجتمع (ن= 4025)

النوع	العدد	النسبة
ذكور	1622	40.30%
إناث	2403	59.70%
المجموع	**4025**	**100%**

عينة الدراسة

تم الحصول على عينة الدراسة بأسلوب العينة المتيسّرة، حيث أُرسِلَ رابط الاستبانة والباركوود الخاص بها إلى معلمي ومعلمات شمال الباطنة إلكترونيًا، وقد بلغت العينة (286) معلمًا ومعلمةً، منهم (86) معلمًا، و(200) معلمةً، والجدول (2) يوضّح توزيع أفراد العينة، وفقًا لمتغير النوع، وسنوات الخدمة.

جدول 2

توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغير النوع وسنوات الخدمة

النوع	سنوات الخدمة					
	5 سنوات فأقل	(10-6) سنوات	(15-11) سنة	(20-16) سنة	أكثر من 20 سنة	المجموع
ذكر	8	23	17	23	15	86
أنثى	42	36	58	35	29	200
المجموع	**50**	**59**	**75**	**58**	**44**	**286**

ISSN : 2410-1818

أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية في قياس متغيراتها على استبانة دور المنصة التعليمية في تنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية.

وصف أداة الدراسة

تم استخدام مقياس زو وآي (Zhou & Ee, 2012) للمهارات الوجدانية والاجتماعية، بعد ترجمته ترجمةً عكسية، والذي يتكوّن من (25) عبارة، توزّعت على خمسة أبعاد، يتضمّن كلٌّ منها (5) عبارات، وهذه الأبعاد هي: الوعي بالذات، والوعي الاجتماعي، وإدارة الذات، وإدارة العلاقات الاجتماعية، واتخاذ قرارات مسؤولة، وتمّت إضافة بعض العبارات بناءً على دراسة ومراجعة بعض المقاييس في الأدب النظري لبعض الدراسات، مثل (فرغلي، 2013؛ Ulvay& Ozkul, ؛ Primi, 2016 2018)، وقد أُجريتْ بعض التعديلات عليه، بعد ملاحظات المحكّمين بما يتلاءم مع استبانة دور المنصات التعليمية في تنمية نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية، حيث تمّ دمج بعدي الوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات الاجتماعية في بُعدٍ واحد، وتم عنونته بـ: تنمية التواصل وإدارة العلاقات الاجتماعية، وتم نقل العبارة (5) من البُعد الثاني إلى البُعد الأخير، كما تمّت إعادة صياغة العبارتين (26 و29) في البُعد الأخير، ونتيجة لذلك تكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من (30) عبارة، توزّعت على أربعة أبعاد، هي: تنمية الوعي بالذات (5)، وتنمية إدارة الذات (4)، وتنمية التواصل، وإدارة العلاقات الاجتماعية (15)، وتنمية اتخاذ قرارات مسؤولة (6). تكون الاستجابة على الاستبانة وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي، وتأخذ الدرجات الآتية: (5) دائمًا، (4) أحيانًا، (3) لا أستطيع التحديد، (2) نادرًا، (1) أبدًا.

صدق أداة الدراسة

قام زو وآي (Zhou & Ee, 2012) بالتحقّق من صدق المقياس، باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وقد أظهرت النتائج تتمتّع المقياس بدلالات صدق بنائي مناسبة، وفي الدراسة الحالية، تمّ التحقّق من صدق أداة الدراسة، باستخدام نوعين من الصدق، هما: الصدق الظاهري، أو ما يُعرف بصدق المحكّمين، والصدق التمايزي.

أولا : الصدق الظاهري

تم التحقق منه من خلال عرض الاستبانة على (6) من المختصين في مجال القياس والتقويم والعلوم التربوية؛ لإبداء الرأي حول ملاءمة المفردات، من حيث الصياغة اللغوية، وانتمائها للمحور الذي تقيسه، وقد تم اعتماد نسبة (80 ٪) فأكثر لقبول أي فقرة، ونتيجة لذلك تم إجراء التعديلات

ISSN : 2410-1818

المناسبة على أداة الدراسة، والتي تكونت في صورتها النهائية من (30) فقرةً.

ثانيا: معاملات تمييز العبارات

تم التحقّق منه، من خلال تطبيق أداة الدراسة على عينةٍ استطلاعية، تكوّنت من (50) معلمًا ومعلمةً، من خارج العينة الأساسية، ومن ضمن مجتمع الدراسة، ثم تم حساب معامل ارتباط يرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، والجدول (3) يوضّح ذلك.

جدول 3

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والبُعد الذي تنتمي إليه

الأبعاد	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الأبعاد	رقم الفقرة	معامل الارتباط
تنمية الوعي بالذات	1	.82*	تابع: تنمية التواصل وإدارة العلاقات الاجتماعية	16	.87*
	2	.75*		17	.72*
	3	.88*		18	.80*
	4	.87*		19	.69*
	5	.72*		20	.88*
تنمية إدارة الذات	6	.60*		21	.82*
	7	.84*		22	.86*
	8	.85*		23	.86*
	9	.82*		24	.87*
تنمية التواصل وإدارة العلاقات الاجتماعية	10	.78*	تنمية اتخاذ قرارات مسؤولة	25	.93*
	11	.67*		26	.90*
	12	.83*		27	.90*
	13	.90*		28	.79*
	14	.85*		29	.78*
	15	.89*		30	.84*

*دالة عند مستوى (α=0.01)

ISSN : 2410-1818

يتضح من جدول (3)، أنّ معاملات الارتباط بين الفقرات، والأبعاد التي تنتمي إليها، تراوحت بين (0.60-0.93)، وكانت هذه الارتباطات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من أو يساوي (α=0.01)، كما تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل بُعد، والدرجة الكلية لأداة الدراسة، وكذلك بين الأبعاد فيما بينها، وجدول (4) يوضّح هذه النتائج.

جدول 4

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لأداة الدراسة

الأبعاد	1	2	3	4	المقياس ككل
1- تنمية الوعي بالذات	1	.73*	.72*	.80*	.88*
2- تنمية إدارة الذات		1	.48*	.63*	.69*
3- تنمية التواصل وإدارة العلاقات الاجتماعية			1	.79*	.94*
4- تنمية اتخاذ قرارات مسؤولة				1	.91*

*دالة عند مستوى (α=0.01)

يتّضح من جدول (4) أنّ الارتباطات بين جميع الأبعاد، والدرجة الكلية، وبين الأبعاد فيما بينها، جاءت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من، أو يساوي (α=0.01)، ممّا يؤكّد صدق أداة الدراسة، وصلاحيتها للاستخدام؛ لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

ثبات الأداة

قام زو وآي (Zhou & Ee, 2012) بالتحقّق من ثبات الأبعاد، باستخدام معامل ثبات ألفا لكرونباخ (Cronbach's Alpha coefficient)، وقد أشارت القيم إلى تمتّع الأداة بدلالة ثبات مناسبة، حيث تراوحت معاملات الثبات للأبعاد ما بين (0.71-0.76)، وفي الدراسة الحالية، تم إعادة حساب الثبات بعد إجراء التعديلات عليها، باستخدام معامل ألفا لكرونباخ، والجدول (5) يوضّح ذلك.

جدول 5

معاملات ثبات ألفا لكرو نباخ لأداة الدراسة

المحاور	عدد المفردات	معامل ألفا لكرو نباخ
تنمية الوعي بالذات	5	0.87
تنمية إدارة الذات	4	0.78
تنمية التواصل وإدارة العلاقات الاجتماعية	15	0.97
تنمية اتخاذ قرارات مسؤولة	6	0.93
المقياس ككل	**30**	**0.97**

ISSN : 2410-1818

يتبين من جدول (5) أن قيم معامل ألفا لكرو نباخ لمحاور أداة الدراسة، تراوحت بين (0.78–0.97)، وبلغ معامل الثبات للأداة ككل (0.97)، ممّا يدل على أنّ أداة الدراسة تتمتّع بمستوى مرتفعٍ من الثبات، حيث يشير بالانت (Pallant, 2013)، أنّ الثبات يكون مقبولاً عندما تكون قيمته 0,70 فما فوق.

إجراءات الدراسة

اتبعت الدراسة الحاليّة الإجراءات الآتية لتحقيق أهدافها، والمُتمثّلة في الآتي:

1. استخدام مقياس زو وآي (Zhou & Ee, 2012)، وترجمته ترجمةً عكسية، وإضافة بعض العبارات بعد مُراجعة الإطار النظري لبعض الدراسات السابقة، ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحاليّة.
2. تحكيم أداة الدراسة في صورتها الأولية، من خلال عرضها على مجموعةٍ من المحكّمين، وإجراء التعديلات اللازمة عليها.
3. مخاطبة إدارة جامعة السلطان قابوس؛ لأخذ موافقة تسهيل باحث.
4. تطبيق أداة الدراسة في صورتها الأولية، على عينةٍ استطلاعية، من خارج عينة الدراسة.
5. استخلاص مؤشرات الصدق والثبات.
6. تطبيق أداة الدراسة في صورتها النهائية إلكترونيًا على عينة الدراسة، من خلال استخدام نماذج (Google Forms).
7. معالجة بيانات الدراسة عبر برنامج SPSS، واستخلاص نتائجها، وتفسيرها.

المعالجة الإحصائية لبيانات الاستبانة

تمّتْ معالجة بيانات استجابات أفراد عينة الدراسة، باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، من خلال توظيف الأساليب الإحصائية الآتية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ لمعرفة دور المنصات التعليمية الإلكترونية، في تحقيق نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية، من وجهة نظر المعلمين.
2- اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent-Samples T-Test)؛ لمعرفة الفروق في دور المنصات التعليمية الإلكترونية في تحقيق نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية، وفقًا لمتغير النوع الاجتماعي.
3- تحليل التباين الأحادي (one-way ANOVA)؛ لمعرفة الفروق في دور المنصات التعليمية الإلكترونية في تحقيق نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية، وفقًا لمتغير سنوات الخدمة.

ISSN : 2410-1818

نتائـــج الدراســـــة

ستتم الإجابة عن أسئلة الدراسة، في إطار المعالجة الإحصائية لبيانات الاستبانة، وتحليل وعرض نتائجها، تبعًا لترتيب الأسئلة. اعتمدت الباحثة معيارًا للحكم على المتوسطات الحسابية، من خلال تقسيمها إلى فئات؛ حيث تم تحديد طول الفئة من خلال استخدام المعادلة الآتية: طول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات المطلوبة، حيث يمثّل المدى (أعلى قيمة – أدنى قيمة) = 5-1 =4، وعدد الفئات المطلوبة 5 فئات، ثم طبّقت المعادلة السابقة، حيث بلغ طول الفئة = 4 ÷ 5 = 0,80، وعليه تحدّدَ الحدّ الأعلى، والحدّ الأدنى لكل فئة، كما هو موضّح في جدول (6).

جدول 6

دلالات المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة

فئات المتوسط الحسابي	المستوى
1.00 – 1.79	منخفض جدًا
1.80- 2.59	منخفض
2.60- 3.39	متوسط
3.40 – 4.19	مرتفع
4.20 – 5.00	مرتفع جدًا

نتائج السؤال الأول: ما دور المنصات التعليمية الإلكترونية، في تحقيق نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية، من وجهة المعلمين، في محافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان؟

للإجابة عن السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع أبعاد أداة الدراسة، والجدول (7) يوضّح هذه النتائج.

جدول 7

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
تنمية الوعي بالذات	3.11	0.89	متوسط
تنمية إدارة الذات	3.14	0.90	متوسط
تنمية التواصل وإدارة العلاقات الاجتماعية	3.15	0.90	متوسط
تنمية اتخاذ قرارات مسؤولة	3.12	0.90	متوسط
المتوسط الحسابي ككل	**3.13**	**0.84**	**متوسط**

ISSN : 2410-1818

يتضح من الجدول (7)، أنّ المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدارسة على أبعاد أداة الدراسة تراوحت بين (3.11– 3.15)، جاء أعلاها بعد تنمية التواصل وإدارة العلاقات الاجتماعية، بمتوسط حسابي (3.15)، وبمستوى متوسط، وجاءت بقية الأبعاد جميعها بمستوى متوسط، حيث جاء في المرتبة الأخيرة بُعد تنمية الوعي بالذات، بمتوسط حسابي (3.11)، وبمستوى متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.13)، ممّا يدل ذلك على أنّ للمنصات التعليمية الإلكترونية دورًا متوسطًا في تحقيق نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية، من وجهة المعلمين، في محافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائياً، في دور المنصات التعليمية الإلكترونية، في تحقيق نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية، من وجهة المعلمين، في شمال الباطنة في سلطنة عُمان، وفقًا لمتغير النوع؟

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في دور المنصات التعليمية الإلكترونية، في تحقيق نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية، من وجهة المعلمين في شمال الباطنة في سلطنة عُمان، وفقًا لمتغير النوع، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent-Samples T- test)، وجدول (8) يوضّح هذه النتائج.

جدول 8

نتائج اختبار "ت" للفروق في دور المنصات التعليمية الإلكترونية في تحقيق نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية

المتغير	النوع الاجتماعي	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
تنمية الوعي بالذات	ذكر	86	3.44	0.85	4.19	284	0.001
	أنثى	200	2.97	0.88			
تنمية إدارة الذات	ذكر	86	3.39	0.88	3.21	284	0.001
	أنثى	200	3.03	0.89			
تنمية التواصل وإدارة العلاقات الاجتماعية	ذكر	86	3.46	0.83	4.01	284	0.000
	أنثى	200	3.01	0.9			
تنمية اتخاذ قرارات مسؤولة	ذكر	86	3.41	0.83	3.79	284	0.000
	أنثى	200	2.98	0.9			
المتوسط الحسابي ككل	**ذكر**	**86**	**3.44**	**0.78**	**4.2**	**284**	**0.000**
	أنثى	**200**	**3.00**	**0.83**			

ISSN : 2410-1818

يتضح من الجدول (8)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور المنصات التعليمية الإلكترونية، في تحقيق نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية، من وجهة نظر المعلمين، في شمال الباطنة في سلطنة عُمان، وفقًا لمتغير النوع، حيث كانت قيمة "ت" الاحتمالية أقل من مستوى الدلالة (α=0.05)، وبالعودة للمتوسطات الحسابية، يتضح أنّ هذه الفروق كانت لصالح الذكور، في المتوسط الحسابي الكلي، وفي جميع أبعاد أداة الدراسة.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائيًا في دور المنصات التعليمية الإلكترونية، في تحقيق نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية، من وجهة المعلمين في شمال الباطنة في سلطنة عُمان، وفقًا لمتغير سنوات الخدمة؟

لمعرفة الفروق في دور المنصات التعليمية الإلكترونية، في تحقيق نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية، من وجهة نظر المعلمين في شمال الباطنة في سلطنة عُمان، وفقًا لمتغير سنوات الخدمة، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة الدراسة، وفقًا لمتغير سنوات الخدمة، والجدول (9) يوضّح ذلك.

جدول 9

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقًا لمتغير سنوات الخدمة

الأبعاد	سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تنمية الوعي بالذات	5 سنوات فأقل	50	3.10	0.93
	6- 10 سنوات	59	3.15	0.85
	11- 15 سنة	75	3.03	0.91
	16- 20 سنة	58	3.22	0.94
	أكثر من 20 سنة	44	3.08	0.83
تنمية إدارة الذات	5 سنوات فأقل	50	3.05	0.87
	6- 10 سنوات	59	3.02	0.83
	11- 15 سنة	75	3.17	0.91
	16- 20 سنة	58	3.27	0.95
	أكثر من 20 سنة	44	3.16	0.96
تنمية التواصل وإدارة العلاقات الاجتماعية	5 سنوات فأقل	50	3.29	0.87
	6- 10 سنوات	59	3.12	0.88
	11- 15 سنة	75	3.06	0.96
	16- 20 سنة	58	3.20	0.91

ISSN : 2410-1818

تنمية اتخاذ قرارات مسؤولة	أكثر من 20 سنة	44	3.10	0.88
	5 سنوات فأقل	50	3.22	0.83
	6- 10 سنوات	59	3.06	0.84
	11- 15 سنة	75	3.10	0.95
	16- 20 سنة	58	3.20	0.99
المتوسط الحسابي ككل	أكثر من 20 سنة	44	2.98	0.86
	5 سنوات فأقل	50	3.21	0.79
	6- 10 سنوات	59	3.10	0.79
	11- 15 سنة	75	3.08	0.90
	16- 20 سنة	58	3.21	0.88
	أكثر من 20 سنة	44	3.08	0.80

ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way Anova)، ويوضّح الجدول (10) نتائج التحليل.

جدول 10

نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way Anova) وفقًا لمتغير سنوات الخدمة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
تنمية الوعي بالذات	بين المجموعات	1.25	4	0.31	0.39	0.816
	داخل المجموعات	226.28	281	0.81		
تنمية إدارة الذات	بين المجموعات	2.24	4	0.56	0.69	0.602
	داخل المجموعات	229.32	281	0.82		
تنمية التواصل وإدارة العلاقات الاجتماعية	بين المجموعات	1.93	4	0.48	0.59	0.670
	داخل المجموعات	230.31	281	0.82		
تنمية اتخاذ قرارات مسؤولة	بين المجموعات	1.96	4	0.49	0.60	0.663
	داخل المجموعات	230.09	281	0.82		
المتوسط الحسابي ككل	**بين المجموعات**	**1.10**	**4**	**0.28**	**0.39**	**0.816**
	داخل المجموعات	**198.44**	**281**	**0.71**		

ISSN : 2410-1818

يتضح من جدول (10)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في دور المنصات التعليمية الإلكترونية، في تحقيق نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية، من وجهة المعلمين في شمال الباطنة في سلطنة عُمان، وفقًا لمتغير سنوات الخدمة.

مناقشـــــة نتائـــــج الدراســـــة

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما دور المنصات التعليمية الإلكترونية، في تحقيق نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية، من وجهة المعلمين في محافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان؟

أشارت نتائج الدراسة الحالية، بحسب وجهة نظر المعلمين في شمال الباطنة، إلى أنّ للمنصات التعليمية دورًا متوسطًا في تنميه مهارات الطلبة الوجدانية والاجتماعية، ولاسيما في تنمية مهارات التواصل وإدارة العلاقات الاجتماعية، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى الطبيعة التفاعلية لمنصات التعليم الإلكترونية، والتي تُسهم في تعزيز التفاعل والتواصل بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم؛ من خلال غرف الدردشة، وتطبيقات المنصة، والبرامج التفاعلية الأخرى، فيشعرون بالثقة، وتحمّل المسؤولية، وتتقوى علاقاتهم الاجتماعية. ويؤكد ذلك ما أشار له رباح (2004)، من أنّ المناقشات الإلكترونية، تُكسب الإيجابية، والحرية، وتحمّل المسؤولية؛ وأشار بيرلام ودراشفيش (Belram ؛Biggs, 2006) Dragicevic, 2008 &أنّ التعليم الإلكتروني أكثر فاعليةً من التعليم التقليدي، إذ يزيد فرص التفاعل بين المعلم والمتعلِّمين، ونتيجةً لذلك تنمو مهارات التواصل الوجدانية والاجتماعية لدى الطلبة عند توظيف منصات التعلُّم الإلكترونية؛ لأنّها تتيح مجالاً أكبر لتفاعل الطلبة (Callaway, 2015; Rothwell, 2007).

على الرغم من إسهام المنصات التعليمية في تحقيق نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية، إلّا أنّ دورها جاء متوسطًا، وقد يرجع ذلك إلى التحديات التي يواجهها الطلبة والمعلمون أثناء تطبيق التعليم عبر المنصات التعليمة عن بُعد (أبو القاسم، 2021؛ الشناق ودومي، 2010)، وعدم جاهزية هذه المنصات؛ لمناسبة طبيعة المناهج والمقررات الدراسية (الزبون، 2020)، وحتى تحقق المنصات التعليمية الأهداف المنشودة لا بدّ من تصميمها وتطويرها وفق معايير محكمة، تضبط جودتها (أحمد، 2020). كما يواجه التعلُّم الإلكتروني تحديات أسرية: فقد لا تستطيع الأسرة تهيئة بيئة تعليمية مناسبة لأبنائها؛ بسبب ظروفها، فيفوتهم أداء بعض التكاليف، وأيضًا قلة متابعة أولياء الأمور لأبنائهم ومراقبتهم لهم في الحصة الافتراضية، قد يُودي إلى انشغال الأبناء بأمور أخرى، وعدم تركيزهم في الحصة، ممّا يُقلّل من فرص تنمية المهارات لديهم (شعلان، 2020). كما يتأثر التعليم الإلكتروني بطبيعة المرحلة العمرية للطلبة: حيث يمرّ طلبة المرحلة (5-12) بتغيراتٍ فسيولوجية، تؤدي إلى تقلّباتٍ مزاجية، تُؤثّر على حالاتهم النفسية، وعلاقاتهم الاجتماعية، وهذا يجعلهم أكثر عرضةً للقلق، والتوتر، والغضب، والانفعال، فيُؤثّر ذلك على تفاعلهم الاجتماعي (واطسون وليندجرين، 2004)، فهم في حاجةٍ إلى محيطٍ يتجاوبُ مع أمزجتهم. كذلك يُواجه تفعيل منصات التعلُّم الإلكترونية تحدياتٍ متعلقةٍ بالمعلمين؛ فبالرغم

ISSN : 2410-1818

من أنّ المعلمين هم أكثر تواصلاً مع الطلبة، وهم المسؤولون عن تنمية مهاراتهم، والأقرب لتقدير نمو هذه المهارات، وغالبًا ما تعكس آراؤهم المستوى الحقيقي للطلبة، إلّا أنّهم يجدون صعوبةً في تنمية وتقييم نمو هذه المهارات؛ لصعوبة قياسها وتفسيرها (حلس، 2016)، كما أنّ تركيز أنظمة التعليم العربية في جوهرها على جودة الأداء المعرفي للطلبة، وعدم كفاية برامج التدريب المقدمة من وزارة التربية للمعلمين؛ لتدريبهم على تنمية مهارات الطلبة، يُشكّل تحديًا للمعلمين في تنمية هذه المهارات للطلبة (الشناق ودومي، 2006؛ المالكي، 2020؛ الرويلي والعنزي، 2021).

كما أن تكوين نظرةٍ شاملةٍ متكاملة؛ لنمو المهارات الوجدانية والاجتماعية في المنصات التعليمية، يحتاج إلى فترةٍ زمنيةٍ أطول في التعامل مع المنصات (أبو ناصر والمطرب، 2014). وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (عبد الحليم، 2013)، التي أكّدت الأثر الإيجابي لبيئات التعلُّم في تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة، ومساعدتهم على التخلص من مشاعر الخجل والاقتراب؛ نتيجة زيادة فرص التفاعل بين المعلم والمتعلُّم. وكذلك أوضحت دراسة (El Omda ,2012) الأثر الإيجابي للمقررات الإلكترونية في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي، وتُوكد كذلك دراسة زكري (2013) الدور الإيجابي للتعلُّم بالحاسوب، في تنمية حل المشكلات والتنظيم، من خلال استخدام وسائط الحاسوب المختلفة.

وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (الغنيم، 2016)، التي خَلُصَت إلى وجود أثرٍ مرتفعٍ في استخدام التعليم الالكتروني على تنمية مهارات التواصل، نتيجة تفاعل الطلبة في الصفوف الافتراضية، وهذا ما أشارت إليه دراسة الأسمري (2017)، من أنّ التعليم الإلكتروني، يُحقّق تأثيرًا كبيرًا في تنمية مهارات حلّ المشكلات الاجتماعية للطلبة، لما يتمتّع به من مرونةٍ ومناسبةٍ لظروفهم، وجودة المحتوى التعليمي. وكذلك أوضحت دراسة مازن وآخرين (2020)، أنّ للتعلُّم الافتراضي أثرًا مرتفعًا في تنمية المهارات الحياتية، من خلال إتاحة الفرصة للتلاميذ للحوار، واتخاذ القرار، والتعاون، والتواصل في الحصص الافتراضية.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائياً في دور المنصات التعليمية الإلكترونية، في تحقيق نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية، من وجهة المعلمين في شمال الباطنة في سلطنة عُمان، وفقًا لمتغير النوع؟

أوضحت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق دالة إحصائيًا، بين وجهات نظر المعلمين (ذكور-إناث)، في دور المنصات التعليمية، في تنمية نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية، لصالح الذكور، ممّا يدل على أنّ الذكور يؤيدون دور المنصات التعليمية في تنمية مهارات طلابهم أكثر من الإناث، ويُمكن أن يرجع ذلك إلى عدة أسباب، من أهمها: أساليب التنشئة الاجتماعية: إذ إنّ المجتمعات الشرقية، تتميز بالشدة والضوابط الوالدية، التي تُحدد دائرة حياة الأنثى، مما قد يُوثّر في تنمية مهاراتها الوجدانية والاجتماعية، بالمقابل، فإنّ الأولويات التي تُعطى للذكر، والمساندة الاجتماعية، والدعم المادي، من

ISSN : 2410-1818

اهتمام، وحرية، ومسؤولية، تُكسبه انفتاحًا ورغبةً في تنمية مهاراته الوجدانية والاجتماعية (البحيري والحديبي، 2014). وتُؤثّر التغيرات الفسيولوجية التي تمرّ بها الطالبات في المرحلة (5-12) على الجوانب الوجدانية لديهن، فقد تُشكّل ضغطًا نفسيًا وتوترًا، مما ينتج عنه انطواء وانزواء، قد يُصعّب عملية تنمية المهارات لديهن (واطسون وليندجرين، 2004)؛ حيث تشير الأبحاث إلى أنّ تأثير البلوغ عند الإناث في مرحلة المراهقة، قد يُشكّل صدمةً تُؤثّر على مزاجهن، ينتج عنها صعوباتٌ نفسيةٌ واجتماعية، كالانزواء، والقلق، والاكتئاب، وبالمقابل، تزيد روح التحدي وحبّ الاستكشاف والجرأة عن الذكور، مما قد يُساعد على تنمية مهاراتهم أكثر من الإناث، كما تُؤثّر طبيعة المعلمات التي تُظهرهن بشكل أكثر التزامًا، بتطبيق التعليمات، والقوانين، ووثائق التقويم، أكثر من المعلمين (حمادنة والشواهين، 2018)، فيزيد إحساسهنّ بالمسؤولية أكثر اتجاه نتائج أداء طالباتهن، فيحرصن على تقديم محتوى تعليمي ضخم وشامل، بينما يسعى المعلمون لتقديم محتوى تعليمي مختصر وممتع، مما يُحقّق متعة التعلُّم، فيسهل تنمية المهارات لدى طلبتهم (شعلان، 2020)، كما أنّ المعلمات في مجتمعنا، يكتفين بفتح الصوت، ويغلقن الكاميرا في الحصص الافتراضية، ممّا يُقلّل من تفاعل الطالبات، وقد يُشعرهنّ بالتشتّت والرتابة، فتقلّ فرصة تنمية المهارات لديهن، أما المعلمون، فغالبًا ما يفتحون الصوت والكاميرا، مما يُشعر الطلبة بحركة وتفاعل المعلم، فينشط تفاعل الطلبة، مما يسمح بمراقبة سلوكياتهم وتقويمها (شعلان، 2020).

وربما يعود كذلك، إلى أنّ المعلمات أكثر دقةً في التقييم، وبناء الأحكام من المعلمين (حمادنة والشواهين، 2018)، الذين يحكمون على المواضيع بنظرةٍ عامةٍ شاملة؛ لذلك جاء تقييمهم لأداء طلبتهم أعلى في تحقيق نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Irshadullah, et al ,2020)، التي توصّلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في تأثير وسائط التعلُّم الإلكتروني على المهارات الاجتماعية للطلبة لصالح الذكور، واختلفت مع دراسة القرعان (2014) التي توصّلت إلى وجود تقاربٍ بين اتجاهات الذكور والإناث في تنمية المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائيًا في دور المنصات التعليمية الإلكترونية، في تحقيق نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية، من وجهة المعلمين، في شمال الباطنة في سلطنة عُمان، وفقًا لمتغير سنوات الخدمة؟

أشارت نتائج الدراسة الحالية، بحسب وجهة نظر المعلمين، إلى أنّه لا تُوجد فروق دالة إحصائيًا في دور المنصات التعليمية، في تنمية نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية للطلبة، ممّا يدل على أنّ سنوات الخدمة، لا تُؤثّر في وجهة نظر المعلمين في دور المنصات التعليمية، في تنمية نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية للطلبة، ويُمكن عزو هذه النتيجة إلى تشابه ظروف البيئة التعليمية والاجتماعية، ومناخات العمل للمعلمين في شمال الباطنة؛ حيث أنّ استخدامهم للمنصات التعليمية في مجال التعليم حدثٌ مستجدٌ

ISSN : 2410-1818

فرضته جائحة كورونا 19. وكذلك إنّ تكافؤ برامج التدريب المقدّمة من قبل وزارة التربية والتعليم للمعلمين موحَّدةٌ في الفترة الزمنية والمحتوى المقدّم (وزارة التربية والتعليم، 2020)، مما أدى إلى تماثل خبرتهم، وهذا ما أكدته دراسة قزق (2014)، التي تُشير إلى أنّ تشابه دورات البرامج التدريبية الموجّهة إلى أعضاء هيئة التدريس كافةً، تُقلّل من الفجوة بينهم في وجهات النظر.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الخروصي والوهيبي (2021)، التي توصّلت إلى أنّ آراء المعلمين لا تختلف حول تجربة التعليم الإلكتروني عن بُعد، وفق سنوات الخدمة، وأكّدت كذلك دراسة الحميري (2014)، أنّ سنوات الخدمة لا تُؤثّر في وجهات نظر المعلمين؛ حيث تشير إلى أنّ التعرّض للعوامل والظروف والمتغيرات المتشابهة، يُوحّد الاتجاهات ووجهات النظر، مهما اختلفت سنوات الخدمة، فكل مجموعات الفروق تتعرّض لعوامل مشتركة، حددتْ نوعية اتجاهاتها ودرجتها، بينما خالفت دراسة العمري (2020) الدراسة الحالية، في أنّ سنوات الخدمة تُؤثّر في وجهات نظر المعلمين، فكلما زادت سنوات خبرة المعلمين تباينت وجهات نظرهم؛ نتيجة تعرضهم لمواقف تعليميةٍ جديدةٍ، وخبر اتٍ تدريبيةٍ متنوّعة.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصل لها البحث توصي الباحثة بالآتي:

1. تزويد منصات التعليم ببرامج إرشادية للمعلمين والمعلمات؛ لتحقيق نتائج أكثر إيجابية في تنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية للطلبة.
2. إقامة الورش التدريبية في مدارس الإناث؛ لزيادة الوعي لدى المعلمات بتنمية المهارات الوجدانية والوجدانية لطالبات .
3. إقامة ورش تدريبية للمعلمين؛ لتطوير مهاراتهم في توظيف المنصات التعليمية بصورة فعّالة؛ لتحقيق نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية .

المقترحات

يمكن اقتراح الدراسات الآتية:

1. رؤية مقترحة لتنمية دور المنصات التعليمية في تحقيق نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية للطلبة.
2. إجراء دراسة تجريبية تبحث في فاعلية المنصات التعليمية في تحقيق نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية.
3. إجراء دراسات تبحث دور المنصات التعليمية في تنمية متغيرات نفسية أخرى.
4. إجراء دراسة تبحث دور المنصات التعليمية في تحقيق نواتج التعلُّم الوجدانية والاجتماعية، من وجهة نظر الطلبة وأولياء الأمور.

ISSN : 2410-1818

المراجع

المراجع العربية:

أبو جرار، أحمد محمود. (2020). تجليات المنهج الوصفي في كتاب قطرب: معاني القرآن وتفسير مشكل إعرابه. *مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية*، *28*(2)، 341-321.

أبو حماد، ناصر الدين إبراهيم أحمد. (2016). أثر برنامج تدريبي جمعي قائم على النظرية الاجتماعية، وتعديل وجهة الضبط، لدى طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، *7*(21)، 16-29.

أبو القاسم، سالم مفتاح، فرة، محيي الدين محمد. (2021). التعليم عن بعد وتطبيقاته: الفرص والتحديات. *مجلة القلعة*، (16)، 127- 143.

أبو ناصر، فتحي محمد، المطرب، خالد سعيد. (2014). تجربة التقويم المستمر في مدارس المرحلة الابتدائية التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية: دراسة تقويمية من وجهة نظر مديريها. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *15*(2) 14 -49.

أحمد، مطيعة، عيسى، ريم بدر. (2020). استخدام المنصات في التعليم: دراسة مقارنة بين المنصة التربوية ومنصة إدراك الأردنية في ضوء بعض المعايير. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، *42*(5)، 231- 253.

الإدريسي، عبد الله. (2015). الذكاء الوجداني والممارسة التعليمية. *مجلة الدراسات النفسية والاجتماعية*، *4*(164)149- 156.

إسماعيل، سماح محمد إبراهيم. (2016). استخدام استراتيجية التعلُّم القائم على المشروعات لتنمية الميل نحوها والمهارات الاجتماعية والانفعالية لدى الطلبة الدارسين لمادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (79)، 200-244.

الأسمري، فاطمة عبد الله؛ نوبي، أحمد محمد؛ العجب، محمد. (2017). *تصميم بيئة تعلُّم إلكترونية وأثره في تنمية التحصيل ومهارات حل المشكلات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية* (رسالة ماجستير منشورة). جامعة الخليج العربي، البحرين.

بارون، خضر عباس. (2002). *الدوافع والانفعالات والضغوط النفسية*. مكتبة المنار الاسلامية: الكويت.

الباسل، رباب محمد عبد الحميد. (2017). أثر استخدام بعض بيئات التعلُّم الإلكتروني التفاعلي القائمة على منصات التواصل الاجتماعي على تنمية نواتج التعلُّم للتلاميذ الصم وضعاف السمع. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (32)، 43 - 119.

ISSN : 2410-1818

البحيري، عبد الرقيب، الحديبي، مصطفى. (2014). اضطراب صورة الجسم وعلاقته بتقدير الذات وأعراض الشخصية التجنبية لدى المراهقين المعوقين بصرياً" دراسة وصفية إكلينيكية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 15*(2) 446 - 477.

بن خليفة، فاطيمة. (2016). صعوبات التعلُّم والمهارات الاجتماعية. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*: مركز جيل البحث العلمي، (18)، 37- 49.

الجاسر، عفاف محمد صالح. (2018). أثر استخدام أدمودو "Edmodo" على التحصيل الدراسي والاتجاه نحوه وخفض مستوى الخجل لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي. *المجلة التربوية لجامعة سوهاج، 19*(53)، 777- 809.

الجديدي، صالحة. (2020). *لقاء مع جريدة الشبيبة*. الموقع الرسمي لوزارة الإعلام. استرجعت بتاريخ 4/ 13، 2020، من رابط http://shabiba.com

الجزار، منى محمد وآخرون. (2019). بيئة تعلُّم تكيفية للمعرفة السابقة وسقالات التعلُّم وأثرها على تنمية نواتج التعلُّم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة تكنولوجيا التربية*، (39)371-404.

حجازي، طارق؛ عبد المنعم، محمود؛ هنداوي، سعد. (2016). *معايير جودة الفصول الافتراضية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود*، ورقة عمل مقدمة إلى "المؤتمر العربي الدولي السادي لضمان جودة التعليم العالي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، في الفترة من 9-11 فبراير.

الحراصي، نبهان حارث؛ الصقري، محمد ناصر؛ كاظم، علي مهدي. (2013). تقبل أعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم التطبيقية لمصادر المعلومات الإلكترونية: تطبيق نموذج تقبل التكنولوجيا TAM. *مجلة كيوساينس، 10*(1)، 3-13.

الحصري، كامل. (2014). تأثير استخدام بيئة تعلُّم إلكترونية قائمة على تطبيقات الويب 2.0 في تنمية المهارات المعرفية وبعض مهارات توظيفها لدى طلاب شعبة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (56)، 14-40.

حلس، داود درويش. (2016). *الأهداف الوجدانية الأقل حظًا وعناية في حجرات الدراسة*. استرجعت بتاريخ 12 يناير، 2020. من رابط htt//:site.iugaza.edu.ps

حميد، عبد الرحمن أحمد. (2013). استراتيجية مقترحة للتعليم المدمج في تحقيق بعض نواتج التعلُّم لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم. *مجلة تكنولوجيا التعليم، 23*(4)، 251- 175.

حمادنة، مؤنس أديب، الشواهين، سوزان عبد اللطيف. (2019). اتجاهات معلمي الرياضيات نحو التعلُّم الإلكتروني في مديرية تربية البادية الشمالية الشرقية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 27*(4)، 457- 471.

ISSN : 2410-1818

الحلو، ابتسام عبد المجيد. (2008). المهارات الاجتماعية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم:(النظرية والتشخيص والعلاج). *مجلة كلية التربية، 2*(4)،*111- 151.*

الحلو، بسمة سليمان. (2020). المتطلبات التربوية للتعليم الإلكتروني لتحقيق نواتج التعلُّم في التعليم العالي. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، **(28)**، 159- 198.

الحميري، عبد القادر عبيد الله. (2014). اتجاهات المجتمع التعليمي بمنطقة تبوك نحو تطبيق التعلُّم الإلكتروني. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 15*(2)، 199- 165.

الخروصي، حسين علي، الوهيبي، إبراهيم سعيد. (2021). تقويم تجربة التعلُّم عن بعد في ظل انتشار جائحة كورونا كوفيد19 من وجهة نظر المعلمين بمعاهد العلوم الإسلامية في سلطنة عُمان. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (71)، 207-233.

خزاعلة، أحمد خالد، جمال، الخطيب. (2011). المهارات الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية*، (38)، 372 – 389.

خصاونة، هدى أحمد، الهرش، عايد حمدان. (2019). *درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك لنظام التعلُّم الإلكتروني والمعوقات التي يواجهونها* (رسالة ماجستير منشورة). جامعة اليرموك.

خليفة، عبد اللطيف محمد، عبد الله، معتز سيد. (2011). *الدوافع والانفعالات*. دار الزهراء: الرياض.

الدخيل الله، دخيل عبد الله. (2014). *المهارات الاجتماعية: تدريب وتمارين ومناهج تقييم*. العبيكان للنشر.

درندري، إقبال زين العابدين. (2017). بناء خطط تقييم نواتج التعلُّم في مؤسسات التعليم العالي. *مجلة كلية الآداب، 77*(1)، 13- 72.

ذبيحي، الحسن. (2019). نظرية جولمان للذكاء الوجداني المتنبئ بالسلوك العدواني لدى تلاميذ الرابعة متوسط: دراسة ميدانية ببعض متوسطات مدينة المسيل. *مجلة الحوليات، 3*(33)، 382- 406.

الراضي، أحمد علي. (2010). *التعليم الإلكتروني*. دار أسامة للنشر والتوزيع. مصر.

رباح، ماهر حسن. (2004). *التعلُّم الإلكتروني*. دار المناهج للنشر والتوزيع: الأردن، عمان.

الرويلي، أسماء حميدي، العنزي، عبد الحميد راكان. (2021). معوقات استخدام المنصات التعليمية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال. *مجلة كلية التربية، 37*(5)، 353- 374.

الرندي، بشاير سعود. (2019). *منصات التعليم الإلكتروني: مدرسة مستشفى البنك الوطني لعلاج أمراض سرطان الأطفال نموذجاً*. بحث مقدم المؤتمر الإقليمي الرابع للإخلاء في المنطقة العربية، الكويت.

ISSN : 2410-1818

الزبون، خالد عودة. (2020). فاعلية التعليم عن بعد مقارنا بالتعليم المباشر في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مادة اللغة العربية في الأردن. *المجلة العربية للتربية النوعية، 4*(13)، 201-220.

زكري، نرجس. (2013). التعليم بالحاسوب وأثره في تنمية مهارة حلّ المشكلات لدى تلاميذ الثانية ثانوي علوم تجريبية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (10).

زيدان، أحمد. (2013). *برامج مووك تحقق حلم الدراسة في أرقى الجامعات*. استرجع بتاريخ 2021/5/23 من رابط http://hunasotak.com

السمادوني، السيد إبراهيم إبراهيم. (2001). الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمعلم: دراسة ميدانية على عينة من المعلمين والمعلمات بالتعليم الثانوي العام. *مجلة عالم التربية، 3*(1)، 62- 152.

السمادوني، السيد. (2017). *الذكاء الوجداني-أسسه وتطبيقاته وتنميته*. دار الفكر العربي.

سمايلي، محمود، عمارة، سعيدة. (2018). الذكاء الوجداني: مفهومه، نماذج، وتطبيقاته في الوسط المدرسي. *مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية، 3*(9)، 282- 306.

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

شراحيلي، جابر عبد الله حسن. (2020). دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلُّم وفق تصورات قادة المدارس ومشرفيها. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 118* (118)، 213- 245.

الشناق، قسيم محمد، دومي، حسن على. (2010). اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلُّم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية. *مجلة جامعة دمشق، 26* (2)، 235- 271.

شعلان، سليمة. (2020). استخدام المنصات الإلكترونية التعليمية المدعمة بالفيديو وتأثيرها على الأداء التعليمي. *Cybrarians Journal*، (58) ، 1-28.

صحراوي، عبد الله، شيوخ، نجاة. (2018). الأهداف الوجدانية الغائب الأكبر في التدريس: لماذا لا يهتم المدرسون بمقاربة الوجدان .*مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية، 9 (2)*، 5-27.

عبد الحليم، ريهام محمد أحمد؛ نصر، محمد علي أحمد؛ لطف الله، نادية سمعان؛ الدغيدي، هبه فتحي حسن. (2013). برنامج تعلُّم إلكتروني مدمج قائم على نموذج مارزانو لتنمية التحصيل في العلوم والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلُّم. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، 25، 205- 236.*

عبد الحميد، ندى نصر الدين. (2011، يناير، 25). *مقياس المهارات الاجتماعية للمراهقات. المؤتمر السنوي السادس عشر للإرشاد النفسي: الإرشاد النفسي وإرادة التغيير*، مصر، القاهرة.

ISSN : 2410-1818

عبد المولا، أسامة عبد الرحمن. (2014). *الدراسات الاجتماعية والتعلُّم الإلكتروني*. الوراق للنشر والتوزيع.

عبد الهادي، سامر عدنان. (2016). المهارات الاجتماعية الانفعالية وتحديات التعليم: نحو رؤية معرفية. *مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 211-227.*

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

علام، سحر فاروق. (2007). *بروفايل الذكاء الوجداني لدى عينات مهنية مختلفة*. دار فكر وإبداع. رابطة الأدب الحديث، 42، 471- 55.

العمري، محمد عبد القادر. (2020). واقع توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومستوى الجاهزية والتدريب في التدريس في المدارس الحكومية الأردنية حسب مراحل إتزكان Itzkan من وجهة نظر المعلمين في لواء الرمثا. *مجلة العلوم التربوية، 47*(1)، 50- 481.

عمران، حسن عمران حسن. (2011). فعالية برنامج مقترح قائم على أنشطة القراءة الإلكترونية في تنمية بعض مهارات التدريس والاتجاه نحو التعلُّم الإلكتروني لدى معلمي اللغة العربية. *مجلة كلية التربية، 27*(2)، 167- 237.

العنزي، شيمة سالم؛ الكراشنة، سميح محمود؛ طوالبة، هادي محمد. (2019). أثر المنصات الإلكترونية المدرسية في تعزيز قيم المواطنة لطالبات المرحلة الثانوية بالسعودية. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلُّم الإلكتروني*، 7 (13)، 20-36.

عيسى، علاء عبد العزيز متولي. (2019). نواتج التعلُّم في الحديث النبوي الشريف: حديث السفينة نموذجا. *المجلة العلمية لكلية أصول الدين والدعوة، 3*(31)، 1960-2016.

الغامدي، أماني خلف، زغاري، مساح زكريا. (2018). نواتج التعلم واختبارات الأنبيريقية كلية التربية بجامعة الإمام عبد الرحمن: دراسة تحليلية. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، 36-186.

الغنيم، حمد صالح. (2016). فاعلية استخدام التعليم المدمج في مقرر تقنيات التعليم على التحصيل وتنمية مهارات التواصل الإلكتروني لطلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية، 32*(4)، 292-246.

فراحتيه، نورة. (2019). *المهارات الاجتماعية وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة السنة أولى ماستر علم النفس دراسة ميدانية بجامعة المسيل* (رسالة منشورة)، جامعة السيل، الجزائر.

فرغلي، منى مصطفى. (2013). مقياس المهارات الاجتماعية للمراهقات. *مجلة الإرشاد النفسي*، (30)، 631- 657.

ISSN : 2410-1818

الفقي، هوانم مهدى، فرغلي، محمد. (2017). المهارات الاجتماعية لدى مدمني المخدرات. *مجلة الخدمة الاجتماعية، 10 (58)*، 422- 430.

قزق، محمود نايف. (2014). واقع امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤته لكفايات تطبيق التعلُّم الإلكتروني من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 15*(2)، 370- 408.

القحطاني، محمد جبران محيي. (2016). فعالية برنامج تعلُّم إلكتروني مدمج قائم على نموذج مارزانو في تنمية مهارات قراءة الصور وبعض المهارات الاجتماعية لدي طلاب المرحلة الثانوية بالطائف. مجلة القراءة والمعرفة: *جامعة عين شمس، 172*، 112 - 171.

القرعان، محمود أحمد، الداهري، صالح حسن. (2014). فاعلية برنامج تدريبي مقترح مستند إلى نظرية العلاج العقلاني السلوكي في تنمية المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى المعوقين حركيًا في عينة أرنية. *مجلة الثقافة والتنمية، 14*(80)، 1- 78.

القصاص، هدير هشام إبراهيم. (2020). دراسة تحليلية مقارنة للذكاء الوجداني في ضوء النماذج النظرية المفسرة: دراسة نظرية. *مجلة كلية التربية في العلوم الإنسانية. 44*(2)، 355- 377.

مازن، حسام الدين محمد؛ حسانين، بدرية محمد؛ بشندي، خالد محمد. (2020). فاعلية بيئة تعلُّم افتراضية قائمة على النظرية البنائية الاجتماعية في تدريس العلوم على تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، (6)، 572- 601.

المالكي، هيفاء جار الله، داغستاني، بلقيس إسماعيل. (2020). دور المنصات التعليمية الإلكترونية في النمو المهني لمعلمات الطفولة المبكرة: دراسة تقويمية. *المجلة التربوية، 73*، 1127- 1156.

المجالي، عبد الله فلاح؛ القداح، أمل محمد؛ بغدادي، فادية. (2018). فعالية برنامج مقترح قائم على الأنشطة الغنائية في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى طفل الروضة. *المجلة العلمية لكلية التربية والطفولة المبكرة، 5*(1)، 1-58.

محمد، ياسمين محمد؛ حسن، عزة عبد الرحمن؛ عليوة، سهام علي عبد الغفار. (2018). فعالية برنامج تدريبي على المهارات الوجدانية في خفض الوحدة النفسية لدى المراهقين. *مجلة كلية التربية، 18*(2)، 559-588.

المصري، رضا. (2015). *السمات والمهارات الاجتماعية ركن الاجتماعي تحب وتآلف*. دار اليقين للنشر والتوزيع، مصر.

المغربي، فائزة محمد، سندي، نادية أحمد. (2013). أثر توظيف الفصول الافتراضية في تدريس وحدة الاتصال التعليمي على تحصيل طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى في ضوء التخصصات المختلفة. *مجلة بحوث التربية النوعية، 32، 460- 485.*

ISSN : 2410-1818

ناسوتيون، شاه خالد. (2016). *تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعليم البنائية بالتطبيق على طلبة قسم اللغة العربية وأدبها كلية العلوم الإنسانية جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج- إندونيسيا*. (رسالة دكتوراه منشورة) جامعة مولانا مالك إبراهيم، كلية الدراسات العليا، إندونيسيا.

واطسون، روبرت، ليندجرين، هنري كلاي، ترجمة مؤمن، داليا عزت. (2004). *سيكولوجية الطفل والمراهق*. مكتبة مدبولي، القاهرة.

وزارة التربية والتعليم. (2021). *التعليم المبرمج*: منصة منظرة ومنصة جوجل كلاس روم. سلطنة عمان. https://home.moe.gov.om/module.php?m=pagesshowpage&CatID=208&ID=1024

المراجع الأجنبية:

El Omda, Ali Ali. (2012). The effect of different types of interactions in social networks (face book- twitter) in e-learning platform on developing e-learning and some of social communications skills. *Arab Educators Association, 27*(4), 338- 369.

Belram, S& Dragicevic, S. (2008). Collaborative spaces for GIS- based multimedia cartography in blended environment. *Computer & Education, 50*(1), 33-44.

Biggs, M. (2006). Comparison of student's perceptions of classroom instruction: Traditional, hybrid and distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE).7*(2), 46-51.

Callaway, K. (2015). Learning interpersonal skills in banking through blended learning. *Piss. Absjnt*, 66(5), 1592.

Goleman, D. (1995**).** *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ***.** New York: Bantam Books.

Kim, H.J., Hong, A.J. & Song, H.D. (2019). The roles of academic engagement and digital readiness in students' achievements in university e-learning environments. *Int J Educ Technol High Educ 16***,** (21).

Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). *Emotional intelligence imagination***.** *Cognition and Personality, 9,* 185-211.

Irshadullah, Hafiz M,Khan, Rahmat Ullah& Inamullah, Hafiz M.(2020). Effects of e- learning media on social skills enhancement of secondary level students. Sir Syed Journal of Education& Social Research(SJESR), Vol. I Issue I, 18- 42.

Rothwell, L, Nie, M, Rizzi, C & Edirisngha, P. (2007). Podcasting to provide teaching and learning support for an undergraduate module on english Language and Communication. *Turkish Online Journal of Distance Education, 8*(3), 87-107.

Pallant, J. (2013). SPSS Survival Manual. McGraw- Hill Education.

Homanova, Z.& Prextova, T. (2017). Educational networking platforms through the eyes of czech primary school students academic conference international limited. European Conference on E-learning, Kidmore end, 195-204.

ISSN : 2410-1818

Ulvay, Gulcan Faika& Ozkul, Ali Efdal.(2018). Social-Emotional Learning Competencies Scale of Secondary School Students. EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 14(4), 1295-1304.

Primi, Ricardo, Santos, John, Oliver P& Fruyt, Filip De. (2016).Development of an Lnventory Assessing Social and Emotional Skills in Brazilian Youth. Multistudy Report, 157(193),155-246.

Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECQ). The International Journal of Emotional Education,4(2), 27-42.