وزارة التعليـم العـــالي والبحـــث العلـــمي

جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل
كلية العلوم الإنسانية والا جتماعية
قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا

MOHAMEDSEDDIK BENYAHIA UNIVERSITY-JIJEL
HUMAN AND SOCIAL SCIENCES FACULTY
DEPARTEMENT OF PSYCHOLGY AND EDUCATION
SCIENCES AND ORTHOPHONIE

العـــنوان

استخدام الألواح الإلكترونية وعلاقته بتنمية المهارات التعلمية لدى تلاميذ الطور الإبتدائي من وجهة نظر المعلمين

- دراسة ميدانية ببعض المدارس النموذجية بولاية جيجل -

مذكرة مكملة لمتطلبات نيل **شهادة الليسانس في** علوم التربية

تخصص: علم النفس التربوي

من إعداد الطلبة /

- الطالب(ة)

بوشكريط أحسن

- الطالب(ة)

حارود هنادي

- الطالب(ة)

مخلوف يسرى

- الطالب(ة)

عيشونة صورية

المشرف/

الأستاذ(ة) : د. كعبار جمال

السنة الجامعية 2023/2022

شكر وعرفان

أولا نحمد الله ونشكره الذي منحنا القوة والارادة لإتمام هذا العمل المتواضع.

قال رسول الله ﷺ "من لا يشكر الناس لا يشكر الله"

حديث صحيح.

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساهم في إتمام هذا العمل ونخص بالذكر الأولياء الأعزاء ...

جميع الأساتذة وخاصة الأستاذ المشرف **جمال كعبار** الذي لم يبخل علينا بتوصياته ونصائحه كما نشكر كل الطاقم الإداري والبيداغوجي على مستوى المدارس النموذجية دون استثناء على ما قدموه لنا من معلومات وتسهيلات لإنجاز هذه المذكرة.

إلى كل من ساهم ولو بالكلمة الطيبة في إعداد هذا العمل المتواضع سائلين المولى تبارك وتعالى أن يجزيهم عنا وعن الأمة الإسلامية كل الخير إنه ولّي ذلك والقادر عليه.

إهداء

بسم الله وبه نهتدي وبرسوله نقتدي،
نهدي ثمرة جهودنا هذه:

إلى شموعنا التي احترقت لتنير دروب حياتنا، إلى من جعل الله الجنة تحت أقدامهن إلى الغاليات على قلوبنا أمهاتنا.

إلى من علمونا سمة الحياة و مهدوا لنا طرق حياتنا و دراستنا، آبائنا رموز العطاء بدون مقابل.

إلى عائلاتنا الصغيرة والكبيرة، إلى كل الأهل والأصدقاء كل باسمه الخاص.

إلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل المتواضع من قريب أو بعيد.

فهـــــرس المحتويـــــــــات

شكر وعرفان.....
الإهداء.....
فهرس المحتويات..... I
قائمة الجداول..... X
قائمة الأشكال..... XI
مقدمة..... أ-ج

الإطار النظري للدراسة

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة

1. تحديد المشكلة..... 12
2. فرضيات الدراسة..... 14
   1.2. الفرضية العامة..... 14
   2.2. الفرضيات الجزئية..... 14
3. أسباب اختيار الموضوع..... 15
   1.3. أهمية الموضوع..... 15
   2.3. أهداف الدراسة..... 15
4. التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة..... 16
5. الدراسات السابقة والتعقيب عليها..... 16

الفصل الثاني: الألواح الإلكترونية

تمهيد..... 24
1. نشأة الأجهزة اللوحية..... 25
2. تعريف الأجهزة اللوحية..... 26
3. أهمية الأجهزة اللوحية..... 27
4. استخدامات الأجهزة اللوحية في ميدان التعليم..... 29
5. الفوائد التربوية من استخدام الأجهزة اللوحية في التعليم..... 31
6. متطلبات استخدام الأجهزة اللوحية..... 32
7. التحديات التي تواجه استخدام الأجهزة اللوحية في التعليم..... 33
8. مزايا وعيوب الأجهزة اللوحية..... 35
   1.8. مزايا الأجهزة اللوحية..... 35
   2.8. عيوب الأجهزة اللوحية..... 35

خلاصة الفصل..... 37

الفصل الثالث: المهارات التعلمية

تمهيد..... 40
أولا: مفاهيم حول المهارة..... 41
1. تعريف المهارة..... 41
2. تصنيف المهارات..... 42
3. شروط الحكم على مدى تحقيق أداء الفرد للمهارة..... 42
4. مكونات المهارة..... 42
5. تدريس المهارات في المدرسة..... 43
ثانيا: مهارات القراءة..... 44
1. تعريف القراءة..... 44
2. أهمية القراءة..... 45
3. أهداف القراءة..... 46
4. أنواع القراءة..... 46
5. مهارات القراءة..... 47
6. العوامل المؤثرة في الإستعداد القرائي..... 48
7. مراحل اكتساب القراءة عند المتعلم..... 49
8. طرق تعليم القراءة..... 50
9. القراءة الإلكترونية..... 51
10. القراءة الإلكترونية في المدرسة الجزائرية..... 52
11. تدريس مهارات القراءة الإلكترونية في المدرسة الإبتدائية..... 52
ثالثا: مهارات التعلم الذاتي..... 54
1. نبذة تاريخية..... 54
2. تعريف التعلم الذاتي..... 54
3. تعريف مهارة التعلم الذاتي..... 55
4. مهارات التعلم الذاتي..... 55
5. مبررات التوجه نحو التعلم الذاتي..... 56
6. أهمية التعلم الذاتي..... 56
7. أهداف التعلم الذاتي..... 56
8. مميزات وخصائص التعلم الذاتي..... 57
9. أسس التعلم الذاتي..... 57

10. استراتيجيات التعلم الذاتي..... 58
11. أساليب وأنماط التعلم الذاتي..... 60
12. دور اللوح الالكتروني في التعلم الذاتي..... 60
رابعا: مهارات حل المشكلات..... 61
1. تعريف المشكلة..... 61
2. تعريف مهارة حل المشكلات..... 62
3. أهمية مهارة حل المشكلات كأسلوب للتعلم..... 62
4. أهداف أسلوب حل المشكلات..... 63
5. مراحل حل المشكلات..... 63
6. خطوات حل المشكلات..... 63
7. خصائص حل المشكلات..... 64
8. العوامل المؤثرة في مهارة حل المشكلات..... 64
9. أصناف حل المشكلات..... 65
10. المعرفة بحل المشكلات..... 65
11. خصائص الخبير في حل المشكلات..... 65
12. استراتيجيات حل المشكلات..... 66
13. استخدامالألواح الالكترونية وعلاقته بمهارات حل المشكلات..... 68
14. التعليم باستخدام الألواح الالكترونية واثره على تنمية مهارات حل المشكلات..... 69
خلاصة الفصل..... 70

الإطار التطبيقي للدراسة

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد..... 74
1. مجالات الدراسة..... 75
1.1. المجال المكاني..... 75
2.1. المجال الزماني..... 75
3.1. المجال البشري..... 76
2. منهج الدراسة..... 76
3. عينة الدراسة..... 76
4. حساب الشروط السيكومترية لأداة الدراسة..... 76
1.4. اختبار الصدق الظاهري للاستبيان..... 76
2.4. اختبار الصدق البنائي للاستبيان..... 77

3.4. اختبار ثبات الاستبيان..... 81
5. أدوات الدراسة..... 82
5. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة..... 83
خلاصة الفصل..... 84

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج

1. عرض نتائج المتغيرات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة..... 87
1.1. وصف العينة حسب متغير الجنس..... 87
2.1. وصف العينة حسب متغير السن..... 88
3.1. وصف العينة حسب متغير الخبرة المهنية..... 89
2. عرض وتحليل نتائج الدراسة..... 90
3. مناقشة النتائج..... 96
1.3. مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات..... 96
2.3. مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة..... 102
4. استنتاج عام..... 106
خاتمة..... 107
توصيات..... 108
ملخص الدراسة..... 109
قائمة المراجع.....
قائمة الملاحق.....

قائمـــــــــــة الجـــــــــــداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يمثل مراحل اكتساب القراءة عند المتعلم	49
02	يمثل المجال المكاني للمدارس الابتدائية محل الدراسة	75
03	يمثل التعداد البشري للمدارس الابتدائية محل الدراسة	76
04	البنود المعدلة بعد التحكيم	77
05	يمثل معامل الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة البعد الذي تنتمي اليه	78
06	يمثل معامل الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة المحور الكلي للإستبيان	80
07	يمثل نتائج اختبار ثبات الاستبيان	81
08	قيم المتوسطات الحسابية الخاصة بمقياس لكارت	82
09	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	87
10	توزيع أفراد العينة حسب السن	88
11	توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية	89
12	يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة حول بنود البعد الأول	90
13	يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة حول بنود البعد الثاني	92
14	يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة حول بنود البعد الثالث	94
15	النتائج في ضوء الفرضية العامة	97
16	النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الأولى	97
17	النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثانية	98
18	النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثالثة	99
19	يمثل نتائج اختبار الفروق في متغير آراء المعلمين حسب متغير الجنس	99
20	يمثل نتائج اختبار الفروق في متغير آراء المعلمين حسب متغير السن	100
21	يمثل نتائج اختبار الفروق في متغير آراء المعلمين حسب متغير الخبرة المهنية	101

قائمـــــــــــة الأشكـــــــــــال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	تمثيل بالأعمدة لعينة أفراد الدراسة الأساسية وفق متغير الجنس	87
02	تمثيل بالأعمدة لعينة أفراد الدراسة الأساسية وفق متغير السن	88
03	تمثيل بالأعمدة لعينة أفراد الدراسة الأساسية وفق متغير الخبرة المهنية	89

مقدمـــة:

يتميز العصر الذي نعيش فيه بالتغير المستمر والتطور السريع في مختلف جوانب الحياة، بما في ذلك المعارف والحقائق العلمية التي تتغير وتتطور بسرعة، وذلك نتيجة الانفجار المعرفي والاكتشافات الحديثة المتلاحقة والتكنولوجيا المتقدمة، مما يؤثر بدوره في مختلف أنشطتنا الحياتية وأهمها العملية التعليمية.

فقد شهد التعليم في الآونة الأخيرة في العالم تقديما سريعا وذلك بفضل استخدام التكنولوجيا مما يعزز التعليم من ناحية المواضيع والتخصصات المختلفة وتطوير العملية التعليمية التعلمية، ومع اتساع هذه التقدم أصبح التعليم أمام تحديات جديدة فرضت عليه تطوير وسائله وأساليبه في الحصول على المعلومات وطرق إلقائها وتعميمها بشكل مغاير لما كان عليه في السابق، حيث لم تعد الطرق التقليدية تلاءم احتياجات وميول واستعداد المتعلمين في الوقت الحاضر، ولهذا تتضاعف أهمية ضرورة توافر الوسائل الحديثة التي غيرت من دور أعضاء الهيئة التدريسية في العملية التربوية الحديثة والتي استحدثت بيئات جديدة تلاءم احتياجات المتعلمين واستعداداتهم ومن هنا أصبح من الضروري الاعتماد على الوسائل الحديثة في التعليم من أجل النهوض بالعملية التربوية وتحقيق الأهداف المرجوة منها .

وتعتبر اللوحة الالكترونية من الأدوات التكنولوجية الحديثة هذا ما أكد عليه العديد من المهتمين بميدان التربية والتعليم من حيث أهميتها وأثرها في خلق طريقة تعلم تفاعلي يقود التعلم إلى مرحلة جديدة من حيث التجديد والتغير والخروج من روتين التعلم التقليدي، فالمميزات التي تتمتع بها من مرونة في الاستخدام وخلق لبيئة صفية تفاعلية إلى جانب جاذبيتها وقربها من بيئة ونمط عيش الجيل الجديد من

الأطفال والمتعلمين تهيئه لمواجهة العالم الخارجي الزاخر بالتقنيات التكنولوجية المتطورة، الإضافة إلى ذلك يوفر استخدام الألواح الالكترونية الوقت والجهد على المعلمين والمتعلمين على السواء، فمع هذه التقنية الحديثة لم يعد من الضروري حضور الدروس بشكل مادي في المدارس والجامعات وبالتالي يمكن للطلاب أن يتابعوا دروسهم بشكل أكثر مرونة، كما أن توظيفها يساعد التلميذ على الحصول على الفائدة العملية الكاملة من المنهج الدراسي.

تعبر اللوحة الالكترونية وسيلة مساعدة على تنمية مهارات التلاميذ وخاصة مهارات القراءة والتعلم الذاتي والكتابة وحل المشكلات فهي تتيح للتلاميذ الوصول إلى الموارد التعليمية بشكل مباشر وتفاعلي، كما يمكن من تصميم برامج وتطبيقات تعليمية مشوقة لزيادة تفاعل التلاميذ مع الألواح الالكترونية وتحفيزهم على التعلم بشكل أكثر فاعلية، هذا يعني أن هذه التقنية تتضمن مختلف العمليات يقوم عليها أي تخطيط لضمان الفعالية والجودة في العملية التعليمية التعلمية.

انطلاقا مما سبق ارتأينا دراسة موضوع استخدام الألواح الالكترونية في العملية التعليمية والتعلمية ببعض المدارس الابتدائية النموذجية بولاية جيجل وعلاقته بتنمية المهارات التعلمية لدى التلاميذ من وجهة نظر المعلمين، وقد قسمت هذه الدراسة إلى مجموعة من الفصول النظرية والتطبيقية بالشكل التالي:

- الإطار النظري و يتكون من ثلاثة فصول وهي:

- الفصل الأول: وكان بعنوان "الإطار العام للدراسة" تطرقنا فيه إلى تحديد المشكلة وطرح التساؤل العام والتساؤلات الفرعية، ثم وضعنا الفرضية العامة والفرضيات الجزئية، ومن ثم تطرقنا إلى أسباب اختيار الدراسة، أهميتها وأهدافها وفي الأخير تناولنا مجموعة من الدراسات السابقة.

- الفصل الثاني: معنون بـ "الأجهزة اللوحية" وقد تطرقنا فيه إلى نشأة الألواح الإلكترونية، وتعريفها ثم إلى أهميتها واستخداماتها في ميدان التعليم وفوائد هذه الاستخدامات، ثم بينا متطلبات استخدام الألواح الالكترونية في التعليم والتحديات التي تواجهه، وفي الأخير عددنا بعض مزايا وعيوب استخدام الألواح الالكترونية في العملية التعليمية التعلمية.
- الفصل الثالث: وكان تحت عنوان" المهارات التعلمية" وقد ابتدأناه بالتطرق لبعض المفاهيم حول مصطلح المهارة، ثم تطرقنا ببعض التفصيل لمهارات القراءة وبعدها مهارات التعلم الذاتي واختتمناه بمهارات حل المشكلات.

▪ الإطار التطبيقي ويتكون من فصلين وهما:

- الفصل الرابع: تحت عنوان "الإجراءات التمهيدية للدراسة" ويضم مجالات الدراسة، منهج الدراسة، عينة الدراسة، أدوات الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة.
- الفصل الخامس: وكان بعنوان "عرض ومناقشة النتائج" و تطرقنا فيه إلى عرض البيانات وتفسير النتائج وبعدها إلى استنتاج عام حول الدراسة ثم اقتراح مجموعة من التوصيات.

وفي الأخير خاتمة، قائمة المراجع وقائمة الملاحق.

الإطار النظري للدراسة

الفصل

الأول

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة

- تحديد المشكلة
- فرضيات الدراسة
- أسباب إختيار الموضوع
- التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة
- الدراسات السابقة والتعقيب عليها

1. تحديد مشكلة الدراسة: أصبح توظيف التكنولوجيا في مجال التعليم أمرا لا بد منه حتى يتوافق مع تطور المجالات الأخرى كالهندسة والطب، وعلوم العصر الحديث، حيث شهد مجال التعليم طفرة ملحوظة في أواخر القرن العشرين إلا أنه أخذ اتجاها واسع الأبعاد في بداية القرن الحالي (التودري، 2009، ص15).

وتسابقت مؤسسات التعليم بنوعيها الحكومي والخاص في الاتجاه لإيجاد وتوفير الوسائل الفعالة التي تساعد المتعلم على التعلم بسهولة وتوفر له القدرة على الإبداع بشكل فعال في الدراسة وفي عمله المستقبلي، حيث نتج عن هذا التطور ظهور وسائل تكنولوجية جديدة لم تكن معروفة من قبل كالحاسوبوالهواتف الذكية واللوحات الالكترونية، هذه الأخيرة التي زاد انتشارها في السنوات الأخيرة في الاوساط التربوية، والتي جاءت نتيجة البحث والتطور والاستخدام، وهي في انتشار متزايد ذلك لما تتميز به من مميزات وخصائص لم تكن متوفرة سابقا، بحيث أنها وسيلة من وسائل حل المشكلات والتي من خلالها يمكن للمتعلم أن ينظم عملياته العقلية في معالجة المشكلات التي لم يسبق له المرور بها ما يشجعه على الإكتشاف، إلى جانب أنها تساعد الاطفال على تعلم القراءة والحساب وتزودهم بالمعلومات، بحيث أنها تعمل أيضا على تعزيز مهارة التعلم الذاتي والذي اعتبره علماء التربية وعلم النفس أنه الوسيلة الأفضل للتعلم، ذلك لتحقيقه تعليما يتناسب مع قدرات المتعلم وسرعته الذاتية في الاستيعاب كما أنها تساهم في الإعداد الايجابي للأجيال القادمة وخلق بيئة خصبة للإبداع من خلال تدريب التلاميذ على حل مشاكلهم التعليمية بأنفسهم، وبالتالي فهذه الالواح الالكترونية تقوم على تنمية المهارات التعلمية.

وفي الفترة الأخيرة بدأ استخدام الاجهزة اللوحية في عملتي التعليم والتعلم في الدول المتقدمة بحيث أنها تعتبر تجميع لعدة أجهزة أووسائل في جهاز واحد وقدرتها على القيام بعدة وظائف في آن واحد وبالتالي توفيرها لبيئة تعليمية تفاعلية ذات اتجاهين، كما أنها أكدت على أهمية استخدام هذه الاجهزة الإلكترونيةوالنقالة أوالمحمولةفي التعليم ويأتي في المقدمة اهتمام منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة (اليونسكو)، والمؤتمر العالمي للتعلم النقال في البرتغال 2013 م، والمؤتمر العالمي في قطر 2013 وفي الصين في عام 2011 م وفي اليونان 2014م، وجميع هذه المؤتمرات تؤكد على أهمية التعلم من خلال الاجهزة اللوحية والنقالة وأهمية تطبيقها.

سنة 2020م أصابت جائحة كورونا الإنسانية وتسببت في أزمات صحية واقتصادية وتعليمية كبيرة جدا، فقد توقفت الخدمات وبرزت مشكلة التعليم التي لا يمكن ايقافها (مشكلة التعليم الحضوري) مما استدعى من الدول إيجاد بدائل للتعليم (عن بعد)وهذا نظرا للحاجة الملحة في استمرارية التعليم خاصة في المراحل الأولى،والجزائر تعدإحدى دول العالم التي تأثر نظامها التعليمي بجائحة كورونا، مما استدعى البحث عن بدائل الأخرى شملت التعليم عن بعد والتعليم الحضوري، يعد التعليم عن بعد باستخدام الالواح تكنولوجية توجها جديدا انتهجته الدولة الجزائرية بهدف تطوير نظامها التربوي وتكييفه مع التغيرات العالمية الجديدة بما يحقق له التكيف، ولعل أبرز مايؤكد على السير في هذه التوجهات هوما جاء في القانون التوجيهي للتربية الوطنية (04/08) المؤرخ في 15 محرم عام 1429هـ الموافق 23 جانفي2008م لاسيما المادة (04)التي تنص على: "إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في محيط التلميذ وفي أهداف التعليم وطرائقه، والتأكد من قدرة التلاميذ على استخدامها بفعالية منذ السنوات الأولى للتمدرس، والمرسوم التنفيذي رقم 12-226 المؤرخ في 22 ذي القعدة عام 1438هـ الموافق 25 أوت 2016م يحدد القانون الأساسي النموذجي للمدرسة الابتدائية .

إن استخدام الاجهزة الذكية أصبح محط اهتمام الأجيالالصاعدةمن المتعلمين، نظير ما توفر لهم من تطوير لمهاراتهم وحل لمشكلات التعلم لديهم، وتعد الألواح الإلكترونية أهم الادوات التكنولوجية التي يستخدمها المتعلمون في كافة الأطوار الدراسية وخاصة الطور الابتدائي.

بناًء على ما سبق ذكره أتت هذه الدراسة لمحاولة الكشف عن العلاقة بين استخدام الألواح الإلكترونية وتنمية مهارات القراءة وحل المشكلات والتعلم الذاتي لدى تلاميذ الطور الابتدائي في المدارس النموذجية ونطرح التساؤل الرئيسي التالي :هل يساهماستخدام الالواح الالكترونية في تنمية المهارات التعلمية لدى تلاميذ الطور الابتدائي من وجهة نظر المعلمين؟

ويندرج تحت هذا التساؤل مجموعةمن التساؤلات الفرعية:

- هل يساهم استخدام الالواح الالكترونية في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الطور الابتدائي منوجهة نظر المعلمين؟
- هل يساهم استخدام الالواح الالكترونية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى تلاميذ الطور الابتدائي من وجهة نظر المعلمين؟

- هل يساهم استخدام الالواح الالكترونية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الطور الابتدائي من وجهة نظر المعلمين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء المستجيبين حول استخدام الالواح الالكترونية وعلاقتها بالمهارات التعلمية لدى تلاميذ الطور الابتدائي من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء المستجيبين حول استخدام الالواح الالكترونية وعلاقتها بالمهارات التعلمية لدى تلاميذ الطور الابتدائي من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى السن؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء المستجيبين حول استخدام الالواح الالكترونية وعلاقتها بالمهارات التعلمية لدى تلاميذ الطور الابتدائي من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى الخبرة المهنية؟

2. فرضيات الدراسة: للإجابة على أسئلة الدراسة نقترح الفرضيات الآتية كحلول وإجابات مؤقتة الى حين اختبارها والتأكد من صحتها:

1.2. الفرضية العامة:

يساهم استخدام الالواح الالكترونية في تنمية المهارات التعلمية لدى تلاميذ الطورالابتدائي بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين.

2.2. الفرضيات الجزئية:

- يساهم استخدام الالواح الالكترونية في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الطور الابتدائي بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين.
- يساهم استخدام الالواح الالكترونية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى تلاميذ الطور الابتدائي بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين.
- يساهم استخدام الالواح الالكترونية في تنمية مهاراتحل المشكلات لدى تلاميذ الطور الابتدائي بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في أراء المستجيبين حول استخدام الالواح الالكترونية وعلاقتها بتنمية المهارات التعلمية لدى تلاميذ الطور الابتدائي تعزى إلى الجنس.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية في أراء المستجيبين حول استخدام الالواح الالكترونية وعلاقتها بتنمية المهارات التعلمية لدى تلاميذ الطور الابتدائي تعزى إلى السن.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في أراء المستجيبين حول استخدام الالواح الالكترونية وعلاقتها بتنمية المهارات التعلمية لدى تلاميذ الطور الابتدائي تعزى إلى الخبرة المهنية.

3. أسباب اختيار موضوع الدراسة:

1.3. أهمية موضوع الدراسة:

- حداثة الموضوع في المدارس الجزائرية تجعل لهذه الدراسة أهمية كبيرة ومسايرة لكل ما هو جديد وحديث في مجال التطوير العلمي
- قلة الأبحاث والدراسات المتعلقة بالموضوع وتطبيقه في المدارس الابتدائية في الجزائر، حيث اغلب الدراسات ركزت على تطبيقه في الجامعات والدراسات العليا.
- قد تعزز نتائج الدراسة من تطبيق وزارة التربية والتعليم للتعليم الإلكتروني باستخدام الالواح الالكترونية وتعميمه على كافة المؤسسات والمدارس الوطنية والخاصة.
- لفت نظر المهتمين بالتعليم إلى أهمية تدريب كل من المعلمين والمتعلمين على مهارات استخدام الالواح في التدريس.
- إبراز دور الالواح الالكترونية في العملية التعليمية التعلمية.
- اعتبار استخدام الالواح الالكترونية في عملية التعلم في الطور الابتدائي تعد تجربة فتية في البيئة المحلية وتستدعي دراستها

2.3. أهداف الدراسة:

- معرفة طريقة كيفية عمل واستخدام الالواح الالكترونية في تدريس صفوف السنوات الابتدائية.
- موضوع الدراسة يسلط الضوء على قضية هامة في العملية التربوية وهي توجه النظام التربوي الجزائري وانتقاله إلى استخدام الالواح الالكترونية بدل الكتاب المدرسي في المدارس الابتدائية.
- الوقوف على مدى اسهام الالواح الالكترونية في تنمية المهارات حل المشكلات، التعلم الذاتي والقراءة لدى تلاميذ الابتدائي.
- معرفة أودراسة أثر استعمال الالواح الالكترونية في المدارس وللوصول الى نتائج تطبيقها.
- تسليط الضوء على موضوع استعمال الالواح الالكترونية في التدريس وأهمية تطبيقه وبالتالي السعي الى بحث عن كل ما هوجديد في تطوير العملية التعلمية.

4. التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

- الألواح الإلكترونية: من أحدث الوسائل التعليمية المستخدمة في تكنولوجيا التعليم، وهي نوع خاص من اللوحات التي يتم التعامل معها عن طريق اللمس، يتم استخدامها في غرف الصف لتقديمها لخدمات عديدة واحتوائها على تطبيقات متنوعة ومساهمتها في بناء مختلف المهارات لدى المتعلمين.
- المهارات التعليمية : هي شيء يمكن تعلمه او اكتسابه او تكوينه لدى المتعلم، عن طريف المحاكاة و التدريب، وان ما يتعلمه يختلف باختلاف نوع المادة وطبيعتها وخصائصها والهدف منها.
- المعلم : هو ذلك الشخص الذي يمتلك المؤهلات العلمية و المشرف الاول على القيام بالعملية التعليمة في المدارس النموذجية المستهدفة في الدراسة.
- تلاميذ المرحلة الابتدائية (التعليم الابتدائي): هم تلاميذ الطور الابتدائي والذي يعتبر المرحلة الاساسية المهمة في التعليم، والتي يبني فيها المتعلمون مهارات مثل مهارة القراءة وحل المشكلات.. الخ،و نقصد بهم هنا الافراد الذين مستهم هذه الدراسة.
- المدرسة الابتدائية : هي المؤسسات او المدارس النموذجية التي تجرى عيها هذه الدراسة.

5. الدراسات السابقة والتعقيب عليها:

1.5. الدراسات التي تناولت اللوحات الالكترونية:

- دراسة محمد مصطفى عبد الرزاق 2016، هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامجين تدريبين في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة أحدهما مسطب على الحاسوب المكتبي والآخر على الكمبيوتر اللوحي، تكونت عينة الدراسة من (18)طفلا وطفلة تتراوح أعمارهم الزمنية بين 9.5--10.67ومعامل ذكاء 50-70 درجة، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات، مجموعة تجريبية أولى عددها (6)أطفال تلقت تدريبها على الحاسوب المكتبي، ومجموعة تجريبية ثانية عددها (6) أطفال تلقت تدريبها باستخدام الكمبيوتر اللوحي، ومجموعة ضابطة وعددها(6) أطفال لم تتلق أي تدريبات، اشتغلت أدوات الدراسة على اختبار رسم الرجل لـ"جودانف هاريس"، مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي للشخص (2006)، مقياس السلوك التكيفي للشخص (1998)، اختبار الاستعداد للقراءة(إعداد الباحث)، واعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي، وباستخدام اختبار WILLCONXONللعينات المرتبطة، واختبار Kruskal Wallis،واختبار Mann Whitney للعينات المستقلة، وتوصلت أهم النتائج إلى وجود فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبيتين في

اتجاه التطبيق البعدي، كذلك وجود فروق بين المجموعتين التجريبتين في التطبيق البعدي في اتجاه المجموعة التجريبية التي استخدمت الاجهزة اللوحية.

- دراسة (Wachsmuth) وD.Weitz)، (R (2006): استطلاعا حول استخدام الأجهزة اللوحية في الجامعات، للتأكد من فاعليتها في العملية التعليمية ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثون بإعطاء أجهزة لوحية لعدد 64 استاذ جامعي مع تدريبهم على كيفية توظيفها في عمليتي التعليم والتعلم، وفي نهاية الفصل الدراسي قام الباحثون بتوزيع استطلاع رأي حول مدى الاستفادة الكبيرة من هذه الاجهزة في العملية التعليمية داخل الفصول الدراسية، واوصلت الدراسة بضرورة استبدال الاجهزة المحمولة بالأجهزة اللوحية لأثرها في العملية التعلمية.
- دراسة سمير رفعت سمير منصور: استهدفت الدراسة تحديد فاعلية قاعدة بيانات الجيل الثانيللأجهزة اللوحية لتنمية مهارات وإنتاج الاختبارات الالكترونية باستخدام تطبيق (Quizzer) لدى الطلاب الدراسات العليا بكلية التربية ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث من (28) طالب وطالبة هم كافة طلاب فرقة الدبلوم المهني بقسم تكنولوجيا التعليم لعام 2018/2019، تدرس باستخدام قاعدة بيانات الجيل الثاني للأجهزة اللوحية لمدة 15يوما وقد توصلت إلى نتائج الآتية:

✓ وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.09) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي الخاص بالمهارات المعرفية لتصميم الاختبارات الالكترونية لصالح التطبيق البعدي

✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.09) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة بالمهارات الادائية لتصميم الاختبارات الالكترونية لصالح التطبيق البعدي

- دراسة علي عبدالله بن زيد الشيخي الشمراني (2013): هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية استخدام الاجهزة اللوحية والهواتف الذكية في دعم اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية ومعرفة مدى وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات استجابات أفراد المجتمع الدراسة تعزى لمتغيرات المؤهل الدراسي، وطبيعة العمل، وعدد الدورات التدريبية، استخدام الباحث المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت استبانة من تصميم الباحث وطبقت على جميع أفراد مجتمع الدراسة في الفصل الدراسي الأول عام 1433هـ، واستجاب منهم210فرد، بواقع 195معلم و15مشرف، تمت معالجة البيانات احصائيا باستخدام برنامج الحزم الاحصائية(Spss) واستخدمت الأساليب الإحصائية التالية : التكرارت، النسب

المئوية، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، واختبار مان وتني (ي) واختبار كروسكالوالس، واختبار تحليل التباين الأحادي(ف)، واختبار شيفيه، ومعامل الارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ للثبات، معامل التجزئة النصفية للثبات بطريقتين(سبيرمان براون -جثمان).وأكدت النتائج الدراسة ان هناك موافقة بشدة على استخدامات الممكنة للهواتف الذكية واللوحات الالكترونية في دعم تعلم اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي اللغة الانجليزية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حسب عدد الدورات التدريبية، حول الاستخدامات الممكنة للهواتف الذكية والحواسب اللوحية في دعم تعلم اللغة الانجليزية.

2.5. تعقيب على الدراسات التي تناولت الأجهزة الإلكترونية:

- ✓ جميع الدراسات تمحورت حول استخدامات الأجهزة اللوحية و أثرها في التعليم بصفة عامة.
- ✓ اختلفت أهداف هذه الدراسات، فكل دراسة لها أهداف معينة منها من هدفت الى التعرف على أهمية استخدام الهواتف الذكية و الحواسيب اللوحية في دعم تعلم اللغة الانجليزية كدراسة (الشمراني 2013)، و أخرى هدفت إلى التأكد من مدى فاعلية قاعدة بيانات الجيل الثاني للأجهزة اللوحية في تنمية مهارات الاختبارات الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية مثل دراسة (منصور 2018)، في حين هدفت دراسة (عبد الرزاق 2016) الى الكشف عن فاعلية برنامجين تدريبيين باستخدام كل من الأجهزة اللوحية والكمبيوتر في تنمية مهارات الاستعداد القرائي لدى الأطفال. ودراسة (weitz 2006) التي هدفت إلى التأكد من فاعلية الأجهزة اللوحية في العملية التعليمية.
- ✓ أما من حيث أدوات الدراسة فقد اعتمدت بعض الدراسات على المقاييس والاختبارات كدراسة (عبد الرزاق 2016) ودراسة (منصور 2018)، أما دراسة (weitz 2006) فقد طبق استبيانا وكذلك بالنسبة لدراسة (الشمراني 2013).
- ✓ تباينت عينات الدراسات المستعرضة، بين دراسات طبقت على عينات من طلبة الجامعة مثل ما في دراسة (منصور 2018). ودراسات طبقت على مجموعة من الأطفال تتراوح أعمارهم الزمنية بين 9-10 سنوات كما في دراسة (عبد الرزاق 2016) التي تكونت عينتها من (18) طفلا وطفلة. بالإضافة الى دراسة (weitz 2006) التي طبقت على عينة متكونة من (64) أستاذ جامعي، أما دراسة (الشمراني 2013) فتمثلت عينتها في 195 معلم ثانوية و 15 مشرف.

- ✓ استخدمت معظم الدراسات المنهج التجريبي مثل دراسة (منصور 2018) و دراسة (weitz 2006) ودراسة (عبد الرزاق 2016)، أما دراسة (الشمراني 2013) فقد اعتمد فيها المنهج الوصفي المسحي.
- ✓ اتفقت نتائج الدراسات على أن استخدام الأجهزة اللوحية في التعليم بصفة عامة له تأثير إيجابي على العملية التعليمية التعلمية.

3.5. الدراسات التي تناولت المهارات التعلمية:

- دراسة فضيلة أحمد زمزمي (2008): هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج تدريبي ومعرفة فعاليته لتنمية مهارة حل المشكلات لدى عينة من أطفال الروضة من سن (6-9) سنوات بإحدى رياض الأطفال بمدينة مكة المكرمة واستخدمت الباحثة الادوات :

1) برنامج تدريبي لتنمية مهارة حل المشكلات،
2) اختبار مهارة حل المشكلات لطفل الروضة، ٣-اختبار رسم الرجل لجود أنف هاريس (1926)،
3) مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة السعودية.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين الرابطة التجريبية لاختبار مهارة حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى استخدام البرنامج المقترح لتنمية مهارة حل المشكلات.

- دراسة سوسن شاهين الشخريتي (2009): هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بمدارس ومالة الغوث الدولية بشمال غزة،احتوى هذا برنامج على مجموعة من الأنشطة التعليمية والألعاب التربوية، والتي استخدمتها الباحثة في بناء البرنامج، وآلية تدريسها وفقا لدليل المعلم والتقنيات الحديثة في التدريس، وقامت الباحثة بضبطالمتغيرات المستقلة، ومن ثم طبقت الاختبار القرائي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، واستغرقت هذه التجربة ستة اسابيع (حصتين في أسبوع) ،تم اخضاع المجموعتين للاختبار القرائي، واستخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، لتعرف أثر الفروق بين متوسطي تحصيل المجموعتين وكانت النتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($a<0.05$) بين متوسط درجات التلاميذ المجموعة التجريبية(الذين يدرسون البرنامج المقترح في القراءة)،ومتوسط درجات التلاميذ المجموعة الضابطة (الذين يدرسون المنهج المدرسي بالطريقة العادية)، لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسةالقاسم حسام(2016): هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي والمستمر لدى الطلبة، إضافة إلى تحديد الفروق في أدوار المعلم تبعا لمتغيرات المحافظة والجنس والدرجة العلمية والخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً استبانة لقياس درجة الممارسة، وقد تكونت الأداة من جزائين: الأول تضمن بيانات أولية تمثلت في المحافظة، الجنس، الدرجة العلمية، الخبرة. أما الثاني فقد تكون من الفقرات التي تقيس مستوى الممارسة الحالية المرتبطة بدور المعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي المستمر، وقد تكونت الأداة في صورتها النهائية من (41) فقرة، وزعت على ثلاثة مجالات (مهارات العملية التعليمية، مهارات أساليب التدريس والمناهج، مهارات العلاقات الإنسانية والاجتماعية). وقد جرى التأكد من صدق الإستبانة بطريقتين: صدق المحكمين، وصدق الإتساق الداخلي، والتأكد من ثباتها بحساب معامل (ألفا كرونباخ) إذ بلغ .(0.82) وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في المرحلة الأساسية العليا من التعليم الأساسي في محافظات شمال الضفة الغربية للعام الدراسي (2017/2016)، وقد أجرى الباحث الدراسة على عينة قوامها (426)، وأظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لدور المعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي المستمر كانت مرتفعة جداً. فقد بلغت النسبة المئوية الكلية على جميع الفقرات لجميع المجالات (87.4%)، وأن ترتيب متغيرات الدراسة حسب درجتها كان: مهارات العلاقات الإنسانية والاجتماعية (90.1%)، مهارات العملية التعليمية (88.01%)، مهارات أساليب التدريس والمناهج (84.2%). كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق في أدوار المعلم تبعاً لمتغير الجنس، المحافظة، الدرجة العلمية، الخبرة، وإلى وجود فروق في درجة المهارات المتعلقة بأساليب التدريس والمناهج التربوية تبعا لمتغير الدرجة العلمية بين دبلوم وبكالوريوس لصالح بكالوريوس. وأوصى الباحث بضرورة توفير كل ما يلزم لتحقيق التعلم الذاتي في المدرسة الفلسطينية.

4.5. تعقيب على الدراسات التي تناولت المهارات التعلمية:

- ✓ جميع الدراسات التي تم استعرضها تمحورت حول تنمية المهارات التعلمية كمهارة التعلم الذاتي، ومهارة حل المشكلات، كذلك مهارة القراءة .
- ✓ هدفت بعض الدراسات إلى معرفة أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي كدراسة الشخريتي(2009)، وأخرى هدفت إلى تعرف على دور المعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي المستمر لدى الطلبة كدراسة القاسم (2016)، في حين تطرق زمزمي (2007) إلى كشف مدى فعالية تصميم برنامج تدريبي في تنمية مهارة حل المشكلات.

- ✓ تم اعتماد على أداة الاستبانة في دراسة القاسم (2016)، في حين استخدمت بعض الدراسات المقاييس و الاختبارات مثل دراسة زمزمي (2007)، و دراسة الشخريتي (2009) التي اعتمدت على اختبار القرائي.
- ✓ طبقت معظم الدراسات على عينة من طلبة المرحلة الأساسية كدراسة القاسم (2016) ، والشخريتي (2009) ، في حين طبقت دراسة زمزمي (2007) على أطفال الروضة.
- ✓ استخدمت أغلب الدراسات المنهج التجريبي كدراسة زمزمي(2007)، ودراسة الشخريتي(2009)، أما دراسة القاسم (2016) فاعتمد على المنهج الوصفي التحليلي.

من خلال ما سبق يتضح لنا ما يلي:

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الهدف فمعظم الدراسات كانت تهدف إلى معرفة مدى فعالية استخدام الأجهزة اللوحية في التعليم بصفة عامة مثل دراسة" منصور "، دراسة "الشمراني".
- أما من حيث المنهج المتبع اتفقت دراستنا الحالية مع دراسات السابقة حيث استخدمت المنهج التجريبي مثل "دراسة الشخريتي" ودراسة"witez"، ودراسة" زمزمي"، واختلفت عن كل من دراسة "الشمراني"، و"القاسم" التي اعتمدت على المنهج الوصفي.
- أما من حيث العينة فجميع الدراسات كانت من ذكور و إناث ،و أما حجم العينة فعينة الدراسة الحالية صغيرة مقارنة ببعض الدراسات مثل دراسة "القاسم" الذي يبلغ عدد عينتها (426) ، ودراسة" الشمراني (2010)".
- واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث أداة الدراسة فقد اعتمدنا على الاستبيان مثل دراسة "القاسم "، ودراسة "الشمراني "، ودراسة "witez".
- كما اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدام الأساليب الاحصائية فمعظم الدراسات استخدمت اختبارات مختلفة وكذلك بالنسبة للقياس المتبع لإجراء الدراسة وهذا راجع لطبيعة موضوع الدراسة.

الفصل

الثاني

الفصل الثاني: الألواح الإلكترونية

تمهيد

- نشأة الأجهزة اللوحية
- تعريف الأجهزة اللوحية
- أهمية الأجهزة اللوحية
- استخدامات الأجهزة اللوحية في ميدان التعليم
- الفوائد التربوية من استخدام الأجهزة اللوحية في التعليم
- متطلبات استخدام الأجهزة اللوحية
- التحديات التي تواجه استخدام الأجهزة اللوحية في التعليم
- مزايا وعيوب الأجهزة اللوحية

خلاصة الفصل

تمهيد:

في التطور الكبير الذي يشهده عالم التكنولوجيا أصبح استخدام الألواح الالكترونية في مجال التربية والتعليم أمرا شائعا في عديد الدول، فقد أدت الأجهزة اللوحية عدة وظائف في العمليات التعليمية التعلمية من خلال تزويد التلاميذ بالمعلومات والخبرات واكتساب المهارات التعلمية باعتماد التلميذ على نفسه في تعليم ذاته واثارة دافعيته، اذ يعد التعليم باستخدام الألواح الالكترونية خطوة ايجابية لتطوير وتنمية عقل المتعلم وتحقيق نتائج أفضل، ومواكبة هذا التقدم الرهيب في أساليب التعليم والتعلم وما تقدمه للمعلمين والمتعلمين على السواء.

1. نشأة الأجهزة اللوحية:

مرت السبورة بمراحل عديدة منذ إن كانت بدائية على اللوح من الحجارة ثم لوح الخشب مع الحجارة ثم السبورة مع الطباشير ثم السبورة البيضاء والآن السبورة التفاعلية، وفي محاوله لإيجاد بديل للسبورات التقليدية مثل الطباشيرية والمغناطيسية، وبعد تجارب وأبحاث تكنولوجية عديدة أمكن التوصل في منتصف 1980م لفكرة جديدة يدور محورها حول ربط الحاسوب بشاشة عرض حساسة تعمل كبديل لشاشة الحاسوب بدون فأرة أو لوحة مفاتيح وطريقة التنقل فيها هي اللمس(كصور الحي، 2016، ص7)، وقد بدأ التفكير في تصميم اللوحة الذكية في عام 1987م من قبل كل من "ديفيد مارتن" وزوجته "نانسي نولتن" في إحدى الشركات الكبرى الرائدة في تكنولوجيا التعليم في كندا والولايات المتحدة الأمريكية، وبدأت الأبحاث على جدوى اللوحة الذكية تتواصل، ثم كان الإنتاج الفعلي لأول لوحة ذكية من قبل شركة "سمارت" عام 1991م، وقد مرت السبورة الذكية بمراحل تطوير عديدة خلال السنوات الأخيرة حتى أصبحت على ما هي عليه حاليا، وفي عام 1992م شكلت شركة "سمارت" تحالفا استراتيجي مع شركة "انتل - Intel" الأمريكية أدى إلى تطوير المنتجات المشتركة وجهود التسويق المشتركة وملكية الأسهم في شركه "انتل سمارت" وقد سعت الشركة لتلبية الطلب العالمي(عبد السميع محمد، 2021، ص191).

وفي عام 1998م تم تطوير النظام ليس فقط على الحاسوب بل على الأجهزة الدفترية " Note Book" أيضا ليبدأ التسويق الفعلي لها عام 1999م، وفي عام 2001م تم إدماج التسجيل والصوت في تكنولوجيا السبورة التفاعلية (لوحة الكترونية) ليتم تسويقه عام 2003م، وفي عام 2005م كشف النقاب عن السبورة التفاعلية اللاسلكية وكذلك قرص الكمبيوتر الذي يتيح للمستخدمين التفاعل وتحديد ما يظهر على الشاشة وإنشاء وحفظ الملاحظات وبدء تشغيل التطبيقات وقد اشتملت المنتجات الجديدة في 2008م على الكاميرا الذكية والبرامج التعاونية للتعلم، وهذا وقد وصلت الشركات المصنعة إلى تطوير وصقل ألواح الكتابة التفاعلية عن طريق تحسين وتصميم المجهزة وتطوير البرمجيات واستمرت خطوات التطوير لتصل إلى الشكل الأخير المستخدم في الوقت الراهن(الغامدي، 1436هـ، ص4).

ولقد برزت هذه الألواح تفاعلية خطه لتحسين وسائل التعلم المساعدة الحديثة اختلافات كبيرة في أوروبا حول استخدام هذه التقنية الحديثة فقد تقدمت بريطانيا وروسيا وأوكرانيا أما ألمانيا فما زالت تتبنى السبورة التقليدية مع شرائها لأعداد قليلة منها، وفي الشرق الأوسط فقد كان هذا هناك طلب على هذه السبورة

منذ عام 2002م بيعت أكثر من 7000 سبورة ذكية في منطقة الشرق الأوسط وتحتل الإمارات العربية المتحدة الجزء الأكبر من المبيعات لأكثر من 15 عاما كما تم توزيعها وتوظيفها في العديد من المدارس في دول عربية متعددة(قنديل، 2012، ص5).

2. تعريف الأجهزة اللوحية (الألواح الالكترونية):

أ- لغة:

اللوحة: لوحة من الورق الغليظ أو الديدج يصور فيها منظر طبيعي أو نحوه تصويرا فنيا، ولوحة صفيحة عريضة من خشب أو معدن وغيرها، ولوحة المفاتيح هي الملامس التي تحمل الحروف في الحاسوب (مومني المنار، 2008، ص559).

الإلكترونية: كل ما هو منشأ مسجل أو مخزن لذاكرة على شكل رقمي أو على أي شكل أخر غير ملموس بواسطة وسائل الكترونية مغناطيسية أو بصرية أو بأي وسيله قادرة على إنشاء وتسجيل أو نقل أو التخزين في الذاكرة بطريقة مشابهة لذلك (خلادي، 2008، ص ص. 25-26).

ب- اصطلاحا:

اللوحة الإلكترونية: هي إحدى التقنيات الحديثة وهي نوع خاص من اللوحات أو الصبورات البيضاء الحساسة التفاعلية التي يتم التعامل معها باللمس ويتم استخدامها لعرض ما على شاشة الحاسوب من تطبيقات متنوعة.

يعرفها الزبون بأنها نوع من البرمجيات التعليمية تم إعدادها بلغه خاصة تفهمها الآلة وتوضح هذه اللغة تسلسل الخطوات التي يقوم بها الحاسوب لأداء المهام اللازمة لحل مشكله ما ومن ثم الوصول إلى نتائج معينة(هواش، 2017، ص95). كما تم تعريفها على أنها حاسوب محمول لدية وظائف إضافية لمحاكاة الورق والقلم عن طريق السماح للمستخدم باستخدام القلم والكتابة مباشرة على شاشه الحاسب. وقد عرفها تيسير سليم على أنها جهاز وظيفي به إمكانيات متعددة فهو يتوفر على تقنيات الاتصال اللاسلكي مثل تقنيتي البلوثوث- bluetooth والواي فاي- wifi و خدمة الأنترنت، يساعد في التعليم التفاعلي وإجراء البحوث والتجارب العلمية (الدحيري، 2017، ص524).

فالكمبيوتر اللوحي هو تطوير للكمبيوتر المحمول، وأهم فرق بينهما هو أن الكمبيوتر اللوحي يوفر خاصية الكتابة على الشاشة بقلم خاص به أو بالأصابع في بعض الموديلات وهذا النوع يمكننا من العمل في أماكن مختلفة وبأساليب جديدة، يمكن القول بأنه فعال ومتنقل ومتعدد الاستخدامات، ويقدم الأداء الوظيفي الكامل لأجهزة الكمبيوتر المحمول الحالية دون نقصان فضلا عن إمكانية التعرف على الكتابة اليدوية للغة الانجليزية واليابانية والصينية والكورية والألمانية والفرنسية وغيرها، وفي حالة عدم استخدام أي لغة من لغات الإدخال هذه يمكننا استخدام لوحه المفاتيح على الشاشة من لوحه إدخال الكمبيوتر اللوحي لإدخال النص بدون استخدام لوحة المفاتيح القياسية (النعيمي، 2018، ص8).

ت- **اجرائيا:** هو عبارة عن لوحه لمس حساسة يتم التحكم بها عن طريق قلم الكتروني خاص بها أو عن طريق اللمس بأصابع اليد، حيث يكون عرض المحتوى التعليمي من خلال الصوت والصورة والفيديو بطريقه تتطلب تفاعل من قبل المتعلم للحصول على أفضل النتائج في العملية التعليمية التعلمية، وإذا عمد المعلم إلى كتابه جملة أو رسم شكل من الأشكال التوضيحية أو عرض صورة من الحاسب أو الأنترنت يقوم اللوح الالكتروني بحفظها في ذاكرته ونقلها إلى حاسبات الطلاب، ويمكن لأي طالب إن يبث ما لديه من ملاحظات ومساهمات في الدرس لتعرض على السبورة إذا ما كان لدية حاسب أو قام بإعدادها على حاسب منزله واتى بها على وسيط تخزين ونقلها على حاسب المعلم (رفعت، 2020، ص301).

يمكن القول من خلال التعريفات السابقة أن اللوح الالكتروني هو عبارة عن تقنية حديثة تقوم بتخزين المعلومات وإنتاجها، كما تتيح إمكانية اكتساب المعلومات في كافه المجالات العلمية.

3. أهمية الأجهزة اللوحية:

- ✓ زياده دافعية وحافز المتعلمين نحو التعلم وتسهيل الوصول الى المعلومات وادارتها ومشاركتها.
- ✓ تحسين مستوى ادائهم وتنمية مهاراتهم واتاحه الفرصة للمعلم لاستخدام مجموعه واسعه من استراتيجيات التدريس.
- ✓ تعزيز التعلم الفردي وتنمية الابداع لدى المتعلمين وتعميق فهمهم بمختلف المعارف.(نوار,2019,ص 115).
- ✓ الأجهزة اللوحية تجعل التعلم أكثر متعة للمتعلمين وذلك من خلال الجمع بين عمليتين التعلم واللعب إضافة الى التجديد والتنويع والحيوية.(الشمراني , 2013 , ص 13).
- ✓ الأجهزة اللوحية تحول المهمة التعليمية الى وظيفة دائمة لا ترتبط بمكان ولا زمان.

- ✓ تحسن نوعية التعلم وتزيد فاعليته.
- ✓ تساعد على توفير فرصة للخبرات الحسية بشكل أقرب ما يكون الى الخبرات الواقعية تقرب الواقع الى أذهان المتعلمين لتحسين مستوى التعليم.
- ✓ تساعد المتعلم على فهم الاشياء والتمييز بينها.
- ✓ تساعد المتعلم على التدرب على عملية التفكير المنظم مع حل المشكلات التي تواجهه.
- ✓ تجعل المتعلمين على تواصل دائم عن طريق استخدام الأجهزة الإلكترونية.(الشراري، 2011، ص 102).
- ✓ تساعد الأجهزة اللوحية على تسهيل أساليب تعليم جديدة في التعلم بالترفيه والتعلم التعاوني والتعلم عن بعد (هاشم، 2014، ص 65)
- ✓ تحقق الأهداف التعليمية في أكثر وقت وجهد ممكن.
- ✓ توفر مصادر ثرية للمعلومات يمكن الوصول إليها في وقت قصير.
- ✓ من خلال تطبيقاتها الرقمية التعليمية، تنشئ علاقه تفاعلية بين المتعلمين وترفع كفاءتهم وتقلل تكلفه التعليم كما تحفز كل من المعلم والمتعلم على اكتساب المزيد من المهارات التي تمكنهم من مواكبة المستجدات في مجال التقنية (عبد الكريم، 2009، ص ص. 81-83).
- ✓ تعتبر منهجا لتطبيق وتجويد الأداء وتطوير العمل التعليمي.
- ✓ تفعيل دور المشاركة الفعالة بين المعلم والمتعلم.
- ✓ تمكّن الألواح الإلكترونية من تنويع الخبرات المقدمة للمتعلم من خلال المشاهدة والاستماع والممارسة ، وتساعد على تقييم وتقويم المادة التعليمية وأداء المتعلمين باستمرار من خلال إدخال تحديثات دائمة بشكل مستمر وفعال يضمن فاعلية أكبر للعملية التعليمية.
- ✓ تنمي الثروة اللغوية للمتعلم حيث تزيد الألواح الالكترونية المستخدمة في الصرف من الحصيلة اللغوية للمتعلمين عن طريق المشاهد والمواقف التي تحتوي على ألفاظ جديدة.

أصبحت الأجهزة اللوحية أداة تعليمية مهمه في العالم حيث توفر تجارب تعليمية مثيره وفعاله وتعزز التفاعل والمشاركة بين الطلاب وتحسن تجربة وعملية التعلم بشكل عام كما تساعد هذه الأداة على تقديم المحتوى التعليمي بطريقه تفاعلية ومشوقة وتتيح الفرصة للطلاب للاستمتاع بالتعلم بطريقه أفضل وملائمة لطريقة تفكيرهم وتعلمهم إضافة إلى أنه بفضل هذه الأجهزة اللوحية يمكن للمدرسين تخصيص التعلم لكل طالب بطريقه فردية وتنويع الخبرات المقدمة لهم وتحسين كفاءة التعليم بشكل عام.

4. استخدامات الأجهزة اللوحية في ميدان التعليم:

1. عرض المادة العلمية بطريقة مثيرة ومشوقة تساهم بإتاحة الفرصة للتفاعل معها والمشاركة الفعالة في العملية التعليمية التعلمية.
2. إمكانية إرسال نسخ من الإجابة النموذجية الخاصة بالاختبارات ومختلف الأسئلة إضافة إلى نسخة من الإجابة الخاصة بكل متعلم والتي يكون دونها على اللوح الخاص به، وذلك لتمكين أولياء الأمور من متابعة أبنائهم والاطلاع على مستوياتهم الدراسية.
3. تساعد على الحفاظ على أثر التعلم لدى المتعلم لأطول فترة زمنية ممكنة، و تنمي ميول وحاجات واتجاهات المتعلمين للتعلم بشكل إيجابي.
4. إعادة عرض الدروس على الجهاز اللوحي في الموقع الإلكتروني للمتعلمين الغائبين مما يسمح لهم بمجاراة أقرانهم، وإرسالها إلى الأولياء لتمكينهم من متابعة أبنائهم (عبور مجيد، خليل اسماعيل، 2020، ص427).
5. تساعد برامج التعرف على الكتابة اليدوية على تحسين مهارات الكتابة اليدوية لدى المتعلمين باستخدام القلم الخاص، فهي تحاكي الكتابة بالقلم العادي على الورق وأسهل من استخدام لوحة المفاتيح والفأرة.
6. أغلب الأجهزة الذكية واللوحية هي أجهزة نقالة ومتحركة، سهلة للحمل، صغيرة الحجم وخفيفة الوزن، قادرة على تخزين آلاف الكتب والمطبوعات، مقارنة بالحقائب المدرسية أو بالحواسيب المكتبية والمحمولة، ما يجعل منها أداة أكثر فاعلية ومرونة في الاستخدام في المؤسسات التربوية وخاصة في الطور الابتدائي.
7. تساعد المتعلمين في المشاركة لتنفيذ العمليات والمهام في العمل الجماعي والتشاركي بحيث يمكن للعديد من المتعلمين بالإضافة إلى المعلم تمرير اللوح فيما بينهم أو مشاركة المحتوى من خلال مختلف تقنيات الاتصال اللاسلكي (النعيمي، 2014، ص53).
8. تساعد المعلم على تحديد الهدف العام وإبراز الأفكار وتبسيطها، وشرح المفاهيم الصعبة والظواهر الخطيرة أو النادرة من خلال تقنيات المحاكاة المختلفة.
9. تشجيع المعلم على استخدام اغلب الوسائل التعليمية ذات المداخل البصرية والحركية والسمعية.
10. سهلة الاستخدام في المناقشات حول المحتوى التعليمي في الصف، حيث تخدم جميع المحتويات والمواد التعليمية.

11. تعزيز المحتوى من خلال أدوات العرض وترجمة المحتوى إلى واقع فعلي.
12. تعويد المتعلمين على حب العمل الجماعي وابعاد عامل الرتابة والملل عنهم (دويك محمود، 2019، ص ص. 398-399).
13. تساعد المتعلم على فهم الأشياء والتمييز بينها.
14. تدريب المتعلم على عملية التفكير المنظم وحل المشكلات التي تواجهه.
15. تساهم في تنمية الثروة اللغوية وبناء المفاهيم بشكل سليم لدى المتعلم.
16. تنمي عملية الإدراك الحي لدى المتعلم من خلال استخدام الأشكال والرسوم والمخططات التوضيحية (مرزوق العليان، 2019، ص274).
17. يرى ستيوارت(2013) أن استخدام الأجهزة اللوحية في التعليم يوفر الفرصة للمتعلمين للوصول إلى نطاق واسع من المصادر التعليمية والوسائط المتعددة والمتوفرة على مواقع الويب، والتي يمكن استخدامها في الفصول الدراسية بشكل مباشر، فالأجهزة اللوحية تعزز عملية التعليم والتعلم بقدر أكبر مما يقدمه استخدام أجهزة الحاسوب داخل الفصول الدراسية(العطوي، 2018، ص15).

على الرغم من حداثة الأجهزة اللوحية وحداثة التجارب التي حاولت توظيفها إلا أنه هناك العديد من البحوث والدراسات التي تؤكد على النتائج الإيجابية لاستخدام الأجهزة اللوحية في العملية التعليمية التعلمية، بحيث أن هذه الأجهزة ليست مجرد أدوات استهلاكية وفقط، بل هي أدوات سهلة الاستخدام لإنشاء المحتوى التعليمي وعرض الأفكار بصورة إبداعية، فهي تتميز بأنها أسهل الأدوات التعليمية من ناحية الاستخدام مقارنة بالكتاب الورقي والمقرر التقليدي، كما أنها استطاعت أن تربط بين جميع عناصر العملية التعليمية التعلمية بشكل سهل وسريع، وخاصة بين المعلم والمتعلم وبين المتعلم والمعرفة، وأصبح الاختبارات والتقييمات تتم بشكل الكتروني دون الحاجة لمزيد من استهلاك للورق والحبر وغيرها من الأدوات المكتبية ما يسمح بالاقتصاد في الموارد المالية.

كما تستغل الأجهزة اللوحية في تنمية الكثير من المهارات لدى المتعلم في الأطوار الابتدائية مثل مهارات القراءة والتعلم الذاتي وحل المشكلات والتفكير وغيرها من المهارات، وذلك لما توفره من مرونة في التعامل والاستخدام وإمكانية عرض المحتوى بأشكال عديدة، مما يسهل على المعلم متابعة سلوكيات

المتعلمين وانفعالاتهم أثناء تقديم الدرس فيحصل المتعلم على التغذية الراجعة والتعزيز الفوري لمختلف أعماله ونشاطاته، وعليه تعد الأجهزة اللوحية وسيلة وأداة تشويقية وفعالة بشكل كبير في العملية التعليمية التعلمية.

5. الفوائد التربوية من استخدام الأجهزة اللوحية في التعليم:

- ✓ تتيح للمتعلمين البحث عن المعلومات على نحو سريع وسهل وهذا من خلال ولوجهم الى المواقع الغنية بالمحتوى.
- ✓ تتيح جمع المعلومات والبيانات التي يوفرها المتعلمون عن طريق استقدامهم للتطبيقات التعليمية وبالتالي حفظها وتحليلها وتنظيمها.(عبد الكريم , 2009, ص ص 46-47)
- ✓ تعمل الأجهزة اللوحية على احتواء كل الكتب المدرسية او المواد التعليمية بشكل رقمي مما يحافظ علية من اي تلف ويسهل الوصول الى جزء من الكتاب بلمسه واحده على الجهاز.
- ✓ عرض بعض الافلام التعليمية والصور على شاشات الجهاز والاستفادة منه في تقديم خبرات تعليمية للطالب. (عبد الباقي , 2003 , ص ص 57 58-)
- ✓ القدرة على تحقيق الاهداف التعليمية الخاصة بالمهارات مثل مهاره حل المشكلات.
- ✓ قابلية تخزين اجابات المتعلم ورصد ردود افعاله مما يمكن الكشف عن مستواه وتشخيص مجالات الصعوبة التي تعترضه فضلا عن مراقبة مدى تقدمه في عملية التعلم.
- ✓ يساهم اللوح الإلكتروني في زياده ثقة الطالب بنفسه وينمي مفهومه الإيجابي عن ذاته. (سلامة , 1996 , ص114)
- ✓ المساعدة على بث المحاضرات والدروس بشكل مباشر للمتعلمين بغض النظر عن مكان تواجدهم.
- ✓ يمكن استخدام الأجهزة اللوحية في انجاز العديد من المهام التعليمية كونها تساعد وتسهل أداء مهام كل من المتعلمين والمعلمين.
- ✓ تساعد الأجهزة اللوحية للمتعلمين في القيام بالأعمال الجماعية حيث يمكن تمرير الجهاز بينهم كونه أخف وزنا وأصغر حجما وأسهل للحمل من الكتب ما يجعله أكثر فاعلية ومرونة.
- ✓ رسم المخططات والخرائط مباشره على الجهاز باستخدام البرمجيات الخاصة والقلم الضوئي.
- ✓ يمكن للمعلمين توزيع الأعمال على الطلاب بسهولة وهذا باستعمال مجموعة من الخيارات مثل البريد الالكتروني وتقنيات التراسل الفوري. (سالم , 2006 , ص97)

6. متطلبات استخدام الأجهزة اللوحية:

أ- تجهيز البنية التحتية، وتعني:

- ✓ تزويد المدرسة بالأجهزة اللوحية والأجهزة المساندة وملحقاتها.
- ✓ توفير أنظمة تشغيل التعليمية والبرمجيات والتطبيقات الالكترونية اللازمة مثل تطبيقات النت سبورت لمتابعة الطلاب اثناء استخدام الأجهزة اللوحية، وكذلك الكتب التفاعلية والمكتبة الكترونية والبرمجيات الملائمة للمناهج وأنشطة التعلم والتعليم.(السيد , 2012, ص 340)
- ✓ ربط المدرسة بخدمة الأنترنيت ذات السرعة العالية لتمكين عملية لربط جميع الصفوف الدراسية والطلبة في الوقت نفسه مما يمكنه من إجراء المكالمات الصوتية والمرئية.
- ✓ تجهيز الغرف الصفية بحيث يحتوي كل صف على سبورة تفاعلية وحاسوب محمول وجهاز عرض، لتسهيل بث وتسجيل الدروس وعرض الكتب التفاعلية وتوفير مواقع التخزين وشحن الحواسيب اللوحية.

ب- اعداد المعلم وتدريبه على استخدام وتوظيف الحاسوب اللوحي: كذلك من المتطلبات تدريب المعلمين المشاركين في توظيف الحاسوب اللوحي في عملية التعليم والتعلم وهذا باطلاعه على الدور الجديد الذي يتوقع ان يؤديه في الغرفة الصفية، وتدريبه على كيفية استخدام الحاسوب اللوحي وبرمجياته وتقديم الدروس من خلاله بشكل فعال. يجب ان يكون لدى المعلم خلال فترة التدريب القناعة التامة لاستخدام الحاسوب اللوحي وتفعيله باعتباره لغة العصر الحديث التي يجب ان يجيدها الطلبة وهذا لتمكينهم من التعامل مع المعطيات عصر المعرفة بشكل فعال. إن اقتناع المعلم يعد اساسا لنجاح عملية استخدام الأجهزة اللوحية في التعليم، لذا يجب العمل على تعديل اتجاهاته نحو توظيف واستخدام الحاسوب اللوحي، وهذا يتطلب التحكم في استخداماته وفي برمجياته وتقنيات الاتصال الأخرى بما فيها الأجهزة المساندة، وتزويده بطرق تصميم وانتاج المواد والبرامج التعليمية المتنوعة وبالكتب بالتفاعلية في كافة المعارف ولمختلف المستويات والمراحل الدراسية، وكذلك طريقة التكوين باستخدام الأجهزة اللوحية وحوسبة المناهج وتنظيم وادخال وتحليل البيانات والمعلومات المتعلقة بالطلبة.(قنيبي ,2019 , ص 391)

ت- تدريب المتعلمين على برمجيات الحاسوب اللوحي وتوعيتهم وهذا يتضمن العناية بالجهاز باستخدام القلم الضوئي اخلاقيات استخدام الجهاز اللوحي، ايضا نجد من جانب آخر ضرورة تشجيع الطلاب على التفاعل فيما بينهم لتبادل الخبرات من خلال استخدام أجهزتهم وكذلك التفاعل مع المحتوى

التعليمي من خلالها(عرفات , 2010 , ص ص 17 -16) اضافه الى ترسيخ مفهوم التعلم الذاتي المستمر لدى المتعلمين من خلال الأجهزة اللوحية. (الدهشان , يونس , 2010 , ص 156)

ث- ومن أهم المتطلبات المعنوية كذلك توعية وزاره التعليم للإدارة التعليمية بأهمية استخدام الأجهزة اللوحية في التعليم.(الحارثي , 2017 , ص ص 55 -76)

ج- وكذلك توعية أولياء الأمور ومشاركتهم للتفاعل مع متطلبات إدخال الأجهزة اللوحية لتعليم أبنائهم وتعزيز دورهم في دعم وتطوير العملية التعليمية وفي الرقابة على استخدام ابنائهم للحاسوب اللوحي.

إذا لتحقيق أقصى استفادة من الأجهزة اللوحية في التعليم يجب على المسؤولين توفير الأجهزة اللوحية في المدارس وبنظام تشغيل قوي يسمح باستخدام مختلف التطبيقات التعليمية، اضافة إلى ربط المؤسسات التعليمية بخدمة الأنترنيت عالية التدفق لتسريع تحميل المواد الدراسية وتحقيق المزامنة، كما يجب ايضا التأكد من توفير البرامج والتطبيقات التعليمية الملائمة لمناهج الدراسة وتدريب المعلمين على استخدام هذه الأجهزة بشكل فعال في الفصل الدراسي وايضا ينبغي الانتباه الى حماية الخصوصية الطلاب والحفاظ على سلامه هذه الأجهزة والبيانات التعليمية المخزنة فيها.

7. التحديات التي تواجه استخدام الأجهزة اللوحية في التعليم:

على الرغم من المزايا المتعددة التي برزت للاستخدام الحواسيب التوجيه في التعليم، إلا أن المؤسسات التعليمية لزالت تواجه الكثير من التحديات من أجل تحقيق تعليم إلكتروني باستخدام هذه الأجهزة، من أبرز هذه المعوقات نجد:

- ✓ عدم توفر البنية التحتية اللازمة، تتضمن شبكات لاسلكية وأجهزة إلكترونية حديثة و تطوير برمجيات تعليمية وتصميم مناهج تربوية تعتمد على الأنترنيت وأخرى لا تعتمد عليها، بمعنى آخر يمكن إدراجها تحت صنف معيقات مادية متمثلة كذلك في نقص الموارد وقلة الوقت وتغطية الأنترنيت وسرعتها وانخفاض تكاليفها (السيفاني، عبد الرحمن و آخرون، 2016، ص).
- ✓ معوقات بشرية: نظرا للحاجة المستمرة لتدريب ودعم المتعلمين والإداريين في كافة المستويات، حيث أن هذا النوع من التعليم يحتاج إلى التدريب المستمر وفقا لتجدد التقنية، إذ هناك نقص في عدد المعلمين الأكفاء الذين يمكنهم استخدام الأجهزة اللوحية بإتقان، وأنه من الخطأ الاعتقاد بأن جميع المعلمين في المدارس يستطيعون أن يساهموا في هذا النوع من التعليم (المليباري، هيا و آخرون، 2017، ص).

- ✓ كذلك انعدام الثقة لدى بعض المعلمين فق أوضحت بعض الدراسات أن السبب الذي يجعلهم يرفضون الأدوات التكنولوجية الجديدة هو عدم الثقة في استعمالها نتيجة الخوف من الفشل وقلة الخبرة، كون الطلاب يمتلكون خلفية أفضل منهم حول استخدام الأجهزة اللوحية

وغيرها من الوسائل الحديثة، إضافة إلى عدم رغبة المعلم في التغيير حيث يرى أنه لا داعي لتغيير أسلوبه في التعليم واستخدام وسائل حديثة.

- ✓ الخصوصية والسرية: إذ أن حدوث هجمات على المواقع الرئيسية على شبكة الأنترنيت يؤثر ذلك على المعلمين والتربويين، ووضعت في أذهانهم العديد من الأسئلة حول تأثير ذلك على استخدام الوسائل التكنولوجية في التعليم، ولذا فإن اختراق المحتوى التعليمي أو الامتحانات تعد من أهم معوقات دمج الأجهزة اللوحية في التعليم (سالم، محمد عبدو وآخرون، 2008، ص 292).
- ✓ كثرة الموديلات واختلافها يؤدي إلى عدم الألفة السريعة مع الأجهزة وخاصة مع اختلاف أحجام الشاشات وأشكالها والتغيرات السريعة في سوق هذه الأجهزة، ما ينتج عنه عدم قدرة الأجهزة على مجاراة هذا التقدم وانتهاء صلاحياتها(محمد السيد، شعبان، 2016، ص 340).
- ✓ مخاوف الأهل والمعلمين من اشتغال الطلاب بالألعاب الإلكترونية والترفيه عند استخدام الألواح أو الحواسيب في العملية التعليمية.
- ✓ عدم توفر المحتوى التعليمي الرقمة بالشكل الكافي وبجودة عالية للاستفادة الكاملة من استخدامات الأجهزة اللوحية.
- ✓ الحاجة إلى وجود برامج وتطبيقات تعليمية، فعالة ومناسبة (الجاسر وآخرون، 2019، ص ص. 131- 150).

بشكل عام، يعد التوجه نحو استخدام الألواح الإلكترونية في العملية التعليمية خطوة مهمة نحو تحسين جودة التعليم وتعزيز فعالية العملية التعليمية التعلمية، و مع ذلك فإنه يتطلب مواجهة مجموعة من التحديات سواءً التقنية أو غيرها، وهذا لتحقيق الفوائد المرجوة منها. لذا ينبغي توفير التدريب اللازم للمعلمين والمسئولين في قطاع التربية والتعليم للتأكد من استخدامهم للأجهزة والتطبيقات التعليمية بشكل صحيح، وهذا للتغلب على التحديات التقنية والفنية التي تواجههم. كذلك يتوجب توفير البنية التحتية اللازمة والضرورية من الأجهزة والبرامج وخدمة الاتصال بشبكة الأنترنيت، والعمل على ضمان خصوصية الطلاب والتحكم في المحتوى

التعليمي المتوفر من خلال هذه الأجهزة، وبذلك يمكن تحقيق الاستفادة الشاملة من استعمال الألواح الإلكترونية في التعليم وبالتالي تجويد العملية التعليمية التعلمية.

8. مزايا وعيوب الأجهزة اللوحية:

1.8. مزايا الألواح الالكترونية:

- ✓ يسمح حجم الألواح بحملها مع المتعلم أينما ذهب كما أن بعضها تأتي معه قاعدة تسمح بالاحتفاظ به في وضعية قائمه بكل أمان.
- ✓ تحتوي على شاشة من نوعية جيدة مقارنة مع شاشات الهواتف الذكية والشاشات العادية، وهي أكبر حجما وأكثر دقة وتبدو فيها البيانات أكثر وضوحا وبالتالي تكون القراءة منها ممتعة ومريحة.
- ✓ إن التنقلية تعني بالضرورة زيادة الاستجابة والإنتاجية، فإمكانيات الاتصال بالأنترنت على سبيل المثال مع شركة عبرة تقنية التراسل عن بعد تحد من التنقلات التي لا لزوم لها، حيث يمكن الوصول إلى البيانات والتواصل وإجراء عروض البيوع وغيها من المهام مباشرة وحيثما كنا(شكاردة، 2018، ص41).
- ✓ أثبتت دراسات one touche بساطة التعامل مع الشاشة عن طريق تقنية اللمسة الواحدة وهذه التقنية هي السبب في تعامل الأطفال في سن جد مبكرا مع جهاز الأيباد.
- ✓ إمكانية تخزين الملفات ومشاركتها مع الغير من خلال بعض التطبيقات التي ينتجها بعض المزودين مثل DropBox والمساحات التخزينية على الانترنت(عتوري، 2017 ص 6).
- ✓ تسهل عملية ربط الصورة بالصوت والكلام.
- ✓ سهولة الاستخدام والتفاعل المستمر.
- ✓ تعتبر الألواح الالكترونية أحدث تغيرات جذرية على مستوى الإجراءات، وذلك بتحويلها إلى عملية تقنية مختزلة لا تحتاج إلى كثير من الجهد والوقت وذلك من خلال توفير الخدمة بشكل مستمر عبر الحصول على الخدمة عن طريق شبكه الانترنت(القحطاني، 2022، ص140).

2.8. عيوب الألواح الالكترونية:

- ✓ ارتفاع سعر الألواح الإلكترونية وتكاليف صيانتها ما ينتج عنه أعباء مالية ومادية إضافية.
- ✓ غياب خدمة الصيانة أو عدم توفرها بشكل كاف يؤدي إلى تراكم أكوام من الأجهزة العاطلة في مخازن المؤسسات التربوية.

- ✓ نظام بعض الموديلات من هذه الأجهزة قد لا يدعم اللغة العربية بشكل جزئي أو كامل ويأتي من دون خاصية تحويل الكتابة اليدوية باللغة العربية إلى شكلها الرقمي.
- ✓ اللوح الإلكتروني جهاز حساس وقد لا يقاوم كثرة الأخطاء الناتجة عن سوء الاستعمال، لذلك يتطلب التدريب الجيد على كيفية استخدامه (مقرر انتاج واستخدام الوسائل التعليمية https://faculty.ksu.edu.sa).
- ✓ صعوبة التعامل مع الكتابة بالقلم على شاشة اللوح مقارنة بالأجهزة الأخرى، حيث يحتاج المستخدم لوقت وجهد كبير للمران على مهارة الكتابة باستخدام القلم الخاص.
- ✓ السعة التخزينية المحدودة، مما لا يسمح بتخزين محتوى بعض المواد الدراسية أو المكتبات المحلية.
- ✓ عدم إمكانية إجراء الاتصال اللاسلكي على عكس الهاتف المحمول والذكي.
- ✓ أكبر حجما وأثقل وزنا مقارنة بالأجهزة الذكية الأخرى على غرار الهاتف المحمول (عتودي، 2017، ص7).

خلاصة الفصل:

يعد اللوح الالكتروني جهاز تكنولوجي حديث ووسيلة تعليمية فعالة، يمكن استغلاله لتمية المهارات التعلمية لدى المتعلمين وتعزيزها وخصوصا في المرحلة الابتدائية، إذ يساعد المعلم في أدائه لمهامه ويسهل عليه عملية توجيه المتعلم وتركيز انتباهه على مثيرات معينة، وتشجيعه على المشاركة الفعالة لتطوير مهاراته الفكرية والابداعية، مما يؤثر ايجابيا على مستوى تعلمه وتحصيله الدراسي. ولهذا يجب الاهتمام باستخدام اللوح الالكتروني في العلمية التعليمية التعلمية بوضع الطرق التعليمية الملائمة وتوفير الامكانيات المادية والتقنية والفنية.

الفصل

الثالث

الفصل الثالث: المهارات التعلمية

تمهيد

أولا: مفاهيم حول المهارة

ثانيا: مهارات القراءة

ثالثا: مهارات التعلم الذاتي

رابعا: مهارات حل المشكلات

خلاصة الفصل

تمهيد:

تؤدي الآلات والأجهزة الحديثة عملها بمنتهى الدقة والسرعة، وهو ما يستطيع الإنسان فعله حينما يفهم طبيعة عمله على عكس الآلات التي لا تفهم عملها وإنما تقوم بأداء ما صممت لأدائه وعمله، فالإنسان يستخدم عقله لفهم طبيعة ما يجب أن يقوم به و لماذا يقوم به فيساعده ذلك على أداء عمله بالسرعة والدقة المطلوبتين، وبالممارسة والتدريب يصل أداء الإنسان إلى مستوى الإتقان والمهارة. وتعمل المؤسسات التربوية على تدريب المتعلمين وتهيئتهم لأداء أدوارهم في بيئتهم المدرسية وخارجها مستقبلا على أكمل وجه.

وهذه الأهداف لا يمكن بلوغها إلا إذا سعى المتعلم إلى اكتساب المعارف والخبرات وعمل على تطوير قدراته ليصل إلى المستوى الذي يسمح له بأداء عمله و فهم مختلف جوانبه، وبالتالي بلوغ مستوى معينا من الإتقان والمهارة.

والمهارات على اختلاف أنواعها وأصنافها هي ليست بالضرورة مهارات فطرية يولد الفرد مزودا بها، وإنما هي كذلك مهارات تعلمية يكتسبها المتعلم عن طريق التعليم الصفي أو التعلم المستقل والذاتي، فدور المعلم في المدرسة هو تلقين مختلف المعارف للمتعلم وتدريبه على اكتساب الخبرات والمهارات وتوجيهه وإرشاده وتعزيز أدائه وسلوكياته المرغوبة والعمل على تقويم عبر مراحل تعلمه.

أولا: مفاهيم حول المهارة

1. **تعريف المهارة:** اختلفت تعاريف المهارة باختلاف آراء المختصين واتجاهاتهم.

أ- **التعريف اللغوي للمهارة:** المهارة لغة تعني الحذق في الشيء و الماهر هو الحاذق بكل عمل، يقال أمهر بالأمر مهارة أي أصبح به حاذقا.

ب- **التعريف الاصطلاحي للمهارة:** الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد، وهي نشاط عضوي تراكمي مرتبط بأعضاء الجسم يبدأ بمهارات صغيرة تبنى عليها مهارات أكبر فأكبر، يتطلب هذا التدرج أمرين أساسيين وهما المعرفة النظرية والتدرب العملي. إن المهارة هي الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركيا وعقليا مع توفير الجهد والتكاليف، وبمكن تعريف مهارة التدريس أيضا : بأنها أداء المتعلم في القدرة على حدوث التعلم، وتنمو هذه المهارة عن طريق الإعداد التربوي والمرور بالخبرات السابقة، ويختلف هذا الأداء باختلاف المادة الدراسية وطبيعتها وخصائصها وأهداف تعليمها. (بخولة ومخلوفي، 2021، ص 164).

وقد عرّفها كل من الديب و محمد مجاور بأنها قدرة الشخص على أداء عمل معين بسرعة و إتقان وفهم (الديب ومجاور، 1973، ص 530)، بينما يرى عاقل بأنها قدرة رفيعة تمكن الإنسان من القيام بفعل حركي بدقة وحذاقة (عاقل، 2003، ص 446)، أما كوتريل فيعرفها بأنها القدرة على الأداء والتعلم الجيد وقتما نريد، والمهارة حسبه هي نشاط متعلم يتطور بالممارسة ويدعم بالتغذية الراجعة وكل مهارة من المهارات تتكون من مهارات فرعية أصغر منها، وعند حدوث قصور في المهارات الفرعية يتأثر الأداء الكلي (هبة محمد، 2006، ص 88).

والمهارة هي القدرة على أداء عمل معين بدقة وإتقان، وهي ما يستطيع الفرد من تعلمه من نشاط ذهني أو حركي بحيث يمكنه تأديته بسهولة ويسر ودقة في أقل ما يمكن من الوقت والجهد. وهي كذلك نوع من الأداء نتيجة الممارسة والتمرن تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة ودقة مع الاقتصاد في الجهد والوقت سواء كان هذا الأداء عقليا أو اجتماعيا أو حركيا (الفتلاوي، 2006، ص 350).

أضافت هذه التعاريف مجموعة من المفاهيم والتي تتمثل في إمكانية تصنيف المهارات إلى مهارات عقلية واجتماعية وحركية، ومكونات المهارة، إضافة إلى جملة من الشروط التي يمكن من خلالها الحكم على مدى تحقيق أداء الفرد للمهارة.

ت - التعريف الإجرائي للمهارة: قدرة تلاميذ الطّور الابتدائي على القيام بعمل ما بدرجة من الكفاءة والجودة والاداء.

2. تصنيف المهارات:

- ✓ مهارات عقلية: تشمل مهارات الدراسة والبحث وحل المشكلات والتفكير والتحليل والتركيب والإستدلال والتعليل والتعميم.
- ✓ مهارات لغوية: ضبط مخارج الأصوات وتنسيق الأصوات مع الكلمات لتكون ذات معنى.
- ✓ مهارات اجتماعية: مثل مهارات الإتصال والتواصل مع الآخرين وإقامة العلاقات والتكيف الإجتماعي والمشاركة الجماعية.
- ✓ مهارات حركية: تتمثل في مختلف مظاهر الإتصال غير اللفظي كالإيماءات وحركة أعضاء الجسد مثل الرسم بالإضافة إلى مهارات الركد و القفز واستخدام الوسائل والأدوات على اختلافها.

3. شروط الحكم على مدى تحقيق أداء الفرد للمهارة: و هي الغرض فيجب أن يكون الأداء موجها نحو إحراز هدف أو غرض معين، والسرعة في الأداء وهي شرط أساسي، ودقة الأداء إذ لابد أن تجتمع سرعة الأداء مع دقته، والتآزر والتناسق والتفاعل بين المثيرات والاستجابات وتسلسل وترابط مكونات الأداء أو حركاته، وأداء المهارة في أقل وقت ممكن مع الاقتصاد في جهد الأداء.

4. مكونات المهارة: تتضمن المهارة جملة من الجوانب وهي:

- ✓ الجانب الأدائي: يعد أداء السلوك الجانب الأهم في مكونات المهارة، إذ يجب أن يكون محددا وقابلا للملاحظة والقياس.
- ✓ الجانب المعرفي: يمثل المكونات المعرفية والعقلية للمهارة التي تساعد للفرد على فهما.
- ✓ الجانب الإنفعالي: للخصائص الإنفعالية للفرد دور جد مهم في تعلم المهارة أو عدمه، إذ يتطلب هذا التعلم ضرورة توفر مجموعة من هذه الخصائص على غرار الثقة في النفس والقدرة على التركيز وضبط الأعصاب والهدوء والرغبة في الأداء.

5. تدريس المهارات في المدرسة: أصبح تدريس المهارات للمتعلم حاجة ملحة لتهيئته للقيام بأدواره المدرسية ثم العملية على أكمل وجه بأقل التكاليف في الوقت والجهد على السواء، يعمل تدريس المهارة إلى تعليم المتعلم مكونات المهارة و شروطها، وتدريبه عليها خطوة بخطوة مع تدعيمه بالتغذية الراجعة ليصل تدريجيا لمرحلة الإعتياد ثم حدّ الإتقان، ما يسهل عليه استذكارها بمكوناتها وأدائها متى استدعت المواقف ذلك.

ثانيا: مهارات القراءة:

تحتلّ القراءة مكانة متميّزة بين فروع اللّغة، فهي أداة من أدوات اكتساب المعرفة ووسيلة لتحقيق المتعلم توافقه الدّراسي والاجتماعي ، كما أنها واحدة من بين المهارات اللّغوية الأربعة (الاستماع، التحدّث، القراءة، والكتابة)، لدى يعتبر تعليم القراءة من أهّم الأهداف الّتي يسعى القائمين على التربية والتعليم لتحقيقها في المرحلة الابتدائية.

1. تعريف القراءة:

أ- لغة: مصطلح "القراءة" مشتقّ من مصدر الفعل الماضي" قرأ" والذي يـُشير إلى الجمع والضّم في نطق الكلمات وتهجئة الحروف بشكل سليم، تـُشير قراءة الكلمات أو الجمل إلى تلاوتها ونطق حروفها، يدلّ مفهوم القراءة الجهريّة على نطق الكلمات المكتوبة بصوت مسموع وواضح، ويدل مفهوم القراءة الصامتة على قراءة الشخص بينه وبين نفسه باستخدام بصره.

ب- إصطلاحا: تعددت تعاريف القراءة من الناحية الاصطلاحية بإختلاف مرجعيات الباحثين وإختلاف مناهجهم الدراسية، حيث ترى سلوى مبيضين أن القراءة تعد من أعظم الوسائل التي تساعد الفرد على اكتساب معارف، وتوسيع مداركه وخبراته وتنمية لغته، وإثرائها والارتقاء بذوقه وزيادته متعة وتسلية (مبيضين، 2003، ص1) .

بينما القراءة عند عطا إبراهيم هي عملية عقلية معقدة تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق بصره، تتطلب هذه العملية فهم المعاني والربط بينها وبين الخبرة الشخصية مما يجعل العملية النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة إلى درجة كبيرة (عطا إبراهيم، 1986، ص 119).

في حين يعتقد عطية محسن أنها عملية تربط بين لغة الكلام والرموز المكتوبة و تشمل على المعنى و الرمز الدال على اللفظ، و تتم آلياً من خلال عمليتين:

الأولى : إدراك الرموز المكتوبة بواسطة حاسة البصر ونقل صور تلك الرموز إلى الدماغ الذي يتولى تحليلها و إدراك محتواها.

الثانية: الترجمة اللفظية لتلك الرموز بواسطة إجازات يصدرها الدماغ إلى أعضاء النطق فتحولها إلى ألفاظ (عطية، 2009، ص 91) .

أما مفهوم القراءة بحدّ ذاته حسب يونس فتحي فقد تطور عبر مراحل عدة وهي:

المرحلة الأولى: كانت تقتصر فيها القراءة على التعرف على الرموز ونطقها واستمرت هذه المرحلة منذ ظهور القراءة حتى منتصف عشرينيات القرن العشرون، بحيث كان الاهتمام في تعليم القراءة خلال هذه المرحلة منصبا على تعليم القراءة الجهرية للمتعليمن لتمكينهم من مهارات النطق.

المرحلة الثانية: بدأت هذه المرحلة في ثلاثينيات القرن العشرون نتيجة لأبحاث علماء النفس الذين اتجهوا إلى مهارات الفهم في القراءة، واعتبرت القراءة عملية تفكير وتدبر ولذا كان الاهتمام في هذه المرحلة مركزا على تعليم التلاميذ مهارات القراءة الصامتة.

المرحلة الثالثة: بدأت خلال الأربعينيات من القرن العشرون كنتيجة للحرب العالمية الثانية، ومن ثم كان الاهتمام خلال هذه المرحلة على مهارات النقد في القراءة إذ ظهر مفهوم القراءة الناقد.

المرحلة الرابعة: بدأت في خمسينيات القرن العشرون كنتيجة للفراغ الذي خلّفه إستعمال الآلات الحديثة في الصناعة، فكان لابد من البحث عن وسيلة من وسائل المتعة لقضاء وقت الفراغ ومن ثم ظهر مفهوم القراءة الإستمتاعية.

المرحلة الخامسة: بدأت بعد عام 1975م مع ظهور مفهوم غزو الفضاء و إطلاق الإتحاد السوفياتي لأول قمر صناعي، ما جعل الولايات المتحدة الأمريكية تعزي تخلفها في ذلك المجال إلى الفشل في تعليم التلاميذ مهارات الإبتكار من خلال القراءة، وهو ما عجّل بظهور مفهوم القراءة الإبتكارية (يونس، 2001، ص 251).

ت - إجرائيا: مهارة تقوم على أساس إدراك تلاميذ الطور الإبتدائي للعلاقة بين الرموز المكتوبة والأصوات المنطوقة، على أنت تراعى فيها مهاراتها الفرعية وهي سرعة القراءة وصحتها وفهم المقروء (سلمان، 2013، ص 164).

2. أهمية القراءة: يقول الفيلسوف "بيكون": "القراءة تصنع الإنسان المتكامل"، ويقول "توماس إيديسون": "بالقراءة تعلّمت كل شيء"، وتعتبر القراءة من أهم وسائل كسب المعرفة، فالمواد الدراسية ما هي إلاّ أفكار مكتوبة أو منطوقة، إذ تمكن القراءة الإنسان من الاتصال المباشر بالمعارف

الإنسانية في حاضرها وماضيها، وستظل دائما أهم وسيلة لفهمه لأفكاره الآخرين وعقولهم، والقراءة تعمل على تنمية القدرات الفكرية والمعرفية واللغوية للفرد كما تعد الركيزة الأساسية لعملية التثقيف (شعبان، 2010، ص 23).

3.أهداف القراءة: يهدف تعليم القراءة في الطور الإبتدائي إلى دعم الأهداف الواردة في منهاج اللغة العربية من خلال تدريب المتعلمين على:

- ✓صحة النطق، جودة الأداء، تمثيل المعنى، وتذوق المقروء.
- ✓القراءة الصامتة والقراءة الجهرية وكيفية الاستفادة منهما بحسن الإصغاء والمتابعة الواعية.
- ✓تنمية الحصيلة اللغوية واكتساب جملة من المعارف، فهم النصوص وتحليلها وحسن استخلاص المعاني والأفكار ونقدها.
- ✓تذوق الصور الأدبية والمطالعة العلمية وإستقاء المعلومات من المصادر المتنوعة في حدود مستواهم (زايد، 2006، ص65).

4.أنواع القراءة: تختلف أنواع القراءة باختلاف معايير تصنيفها، ومن أشهرها:

1.4.التصنيف حسب الغرض:

أ- القراءة التحصيلية: ويراد بها استظهار المعلومات وحفظها، تحتاج إلى كثرة الإعادة والتكرار، ومن خصائصها أنها بطيئة وتتصف بالأناة.

ب- قراءة جمع المعلومات: يقوم القارئ بالرجوع إلى مصادر عدة لجمع ما يحتاج من معلومات، تتطلب من الدارس أن يتقن مهارتي السرعة في تصفح المراجع والتلخيص.

ت- قراءة التصفح السريع: تهدف إلى معرفة شيء معين في لمحة من الزمن كقراءة الفهارس والقوائم والأدلة، أو إلى تكوين فكرة عامة عن موضوع كقراءة تقرير أو كتاب جديد، وهذا النوع ضروري للمتعلمين، كما تتطلبه حياتنا الراهنة نظراً لضخامة الإنتاج اليومي من المطبوعات في شتى المجالات (نصر، 2014، ص 17).

2.4.التصنيف حسب الشكل والأداء:

أ- القراءة الصامتة: يتلقى التلميذ ما يقرأه عن طريق النظر فقط دون تلفظ بالمقروء ولا تحريك لسانه أو شفتيه، إتفق المربون على ضرورة الأخذ بهذا النوع في تعليم التلاميذ لما له من أثر بالغ

وعميق في تعلمهم وتكوين عادات القراءة الصحيحة لديهم، ما يميزها أنها تمارس يوميا في مختلف المواقف، ويمكن أن تشترك فيها جموع المتعلمين بعيدا عن الفروق الفردية، كما تساعد المتعلم على الاستيعاب بمجرد النظر إلى الكلمات والجمل وفهم معانيها ومدلولاتها (نصر، 2014، ص 18).

ب- القراءة الجهرية: تتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معان، تعتمد على ثلاثة عناصر وهي رؤية الرمز بالعين، ونشاط الذهن في إدراك معنى الرمز وأخيرا التلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه الرمز، تساعد المتعلم القراءة السريعة والتدرب على النطق الصحيح للحروف وضبط مخارجها، تنمي حب القراءة لديه وتمكنه من اكتساب فن الخطابة ومواجهة الجمهور (نصر، 2014، ص 21).

ت- القراءة المشتركة: أسلوب قراءة يركز على تفاعل المتعلمين مع النص، يدمج بين القراءة الجهرية والاستيعاب القرائي، تكون القراءة من كتاب فيه نصوص قرائية مطبوعة بخطٍّ كبير ورسوم توضيحية، يُعيد المتعلمونالقراءة أكثر من مرة، وخلال القراءة يُعزّز المعلم قراءة الأكفاء منهم، ويطرح عددًا من الأسئلة ا لمحدّدةُ سبقًا ليحثَّ الطلبة على التنبؤ بالأجزاء القادمة من النص وربطها بتجاربهم الشخصية ومع العالم من حولهم (أبو حديد، 2022، ص). https://www.mawdoo3.com

ث- القراءة الموجهة: أسلوب قرائي يتيح للمتعلم تطبيق إستراتيجيات القراءة التي تعلمها على نصوص جديدة، ويحثه على التفكير بعمق أثناء القراءة، يركز المتعلم في القراءة الموجهة على المعاني والمضمون ويعمل على تحليل المعاني العميقة التي تضمنها النص المقروء.

5. مهارات القراءة: للقراءة عدة مهارات ينبغي تنميتها لدى المتعلم من خلال دروس القراءة في مختلف المراحل التعليمية، وإذا ما تم إهمال مهارات مرحلة ما سيؤدي ذلك إلى فشل تعلم مهارات المراحل الموالية لأن تعلم القراءة يتطور تدريجيا وكل خطوة في عملية التعلم تعدّ تنمية مستمرة لمهارات القراءة عند المتعلم، لهذا ينبغي أن تستمر هذه المهارات وتتابع لتحقيق أقصى مستوى في تعلم القراءة (بن عيسى وسعدي، 2022، ص 58).

1.5. المهارات العامة للقراءة: وهي مهارات بنائية تراكمية تبدأ بالمهارات الأساسية البسيطة ثم تتطور تبعا للمرحلة العمرية، تصنّف إلى قسمين وهما المهارات العقلية الدنيا وتشمل فك الرموز والتحقق من أشكال الحروف والكلمات والتمييز بينها منفردة أو متتابعة، والمهارات العقلية العليا ومنها إدراك التتابع، وفهم المعنى الحقيقي للمقروء وتطبيق التعليمات، واستنتاج الأفكار واستخلاص النتائج، والقدرة على المقارنة والنقد والتقويم (البصيص، 2011، ص 45).

2.5. المهارات النوعية للقراءة: تشترك مع المهارات العامة في خاصية التعرف على الرموز وفهمها، تقسم إلى نوعين وهما:

1.2.5. مهارات القراءة الصامتة: أو مهارة القراءة دون إشراك أعضاء النطق، ويعد الفهم العنصر الأبرز فيها، تشمل رؤية الرموز وإدراك معانيها، و من ثّم الإنتقال إلى الفهم بكّل أنواعه ومستوياته، تضم سائر الأنشطة القرائية من تذوق، وتحليل، ونقد، وتقويم (البصيص، 2011، ص 60).

2.2.5. مهارات القراءة الجهرية: مهارات عملية وأكثر تعقيدا من سابقتها، من أهمها الإفصاح في القول، تشتمل على إلتقاط الرموز المطبوعة بالعين وفهمها ثم الجهر بها بإستخدام أعضاء النطق إستخداما صحيحا، أي نطق المفردات والجمل المكتوبة صحيحة في مخارجها، مضبوطة في حركاتها، مسموعة في أدائها، معبرة عن المعاني التي تتضمنها (البصيص، 2011، ص 57).

3.5. مهارات القراءة السريعة: من أهمها مهارة التصفح، وهي جعل شعاع البصر يجري بين الكلمات والعبارات بحثا عن النقاط الرئيسية وجواهر الموضوع، ومهارة فهم المتصفَّح وتعني قد رة عين المتصّفِح على استيعاب أكبر عدد ممكن من الحروف في النظرة الواحدة (هلال، 2005، ص49).

6. العوامل المؤثرة في الإستعداد القرائي: من هذه العوامل نجد:

الاستعداد العقلي: القراءة عملية عقلية، وهو ما يقتضي من الدماغ قدر معين من النضج العقلي ليستطيع حلّ الرموز إلى معاني مفهومة.

الاستعداد الجسمي: القراءة عملية مركبة تشترك فيها حاسة البصر والسمع والنطق وأي قصور في هذه العناصر سيؤدي إلى خلل في القراءة.

الاستعداد الشخصي: كل شخص يأتي إلى المدرسة في سن السادسة له شخصيته المختلفة عن غيره بسبب اختلاف تنشئتهم وفي بيئات مختلفة مقوماتها الثقافية والاقتصادية والاجتماعية.

الاستعداد في الخبرات والقدرات: يأتي بعض المتعلمين إلى المدرسة ولديهم حصيلة لغوية واسعة من الكلمات والتركيب والمفردات يستخدمونها في حديثهم، وقد يحدث العكس عند البعض الآخر؛ والسبب يرجع إلى مستوى الخبرات السابقة والقدرات العقلية التي يتمتع كل منهم بها.

7. مراحل اكتساب القراءة عند المتعلّم: يمر اكتساب القراءة عند المتعلم منذ بلوغه نصف سنته الأولى من عمر وحتى مرحلة الطفولة المتأخرة بمجموعة من الخصائص النوعية والكيفية (راتب ومقدادي، 2009، ص ص. 65-67) وهو ما يبينه الجدول الموالي:

«جدول رقم (01): يمثل مراحل اكتساب القراءة عند المتعلم»

المرحلة	المدى العمري	الخصائص النوعية	الخصائص الكيفية	علاقة القراءة والإستماع
المرحلة 0: مرحلة ما قبل القراءة	ما قبل المدرسة من 6 أشهر إلى 6 سنوات	يدعي القراءة، يروي القصة وهو يفتح الكتاب، يلعب بالأوراق والأقلام، يعرف بعض أسماء الحروف و يكتب إسمه	يزوّد بالأقلام والأوراق والكتب تتاح له القراءة من قبل الكبير الذي إستجاب وقدر إهتمام الطفل بالقراءة	غالبا يفهم قصص الأطفال المصورة أو التي تروى له، في سن السادسة قد تقرأ له آلاف الكلمات لكنه لا يكتب إلا يقرأ إلا قليل منها مما فهم معناها
المرحلة 1: بداية القراءة وفك الرموز	الصف الأول و بداية الصف الثاني 6 – 7سنوات	يتعلم الطفل العلاقة بين الحرف وصوته وبين الكلمات المكتوبة والمنطوقة، يكون قادرا على قراءة النصوص المكونة من عدد من الكلمات ذات المقطع الواحد والمألوفة لديه	التعليم المباشر لعلاقة الحرف بالصوت والكلمات الشائعة والممارسة، قراءة القصص القصيرة، قراءة مواد تقع فوق مستواه القرائي لإكتساب كلمات وأفكار جديدة	مستوى صعوبة اللغة المقروءة يقع تحت مستوى اللغة التي يفهمها عندما يسمعها، في نهاية المرحلة غالبية الأطفال يمكنهم فهم أكثر من 4000 كلمة عند سماعها لكنهم يقرؤون حوالي 600 منها فقط
المرحلة 2: التأكد والطلاقة	الصفين الثاني والثالث 7-8 سنوات	يقرأ قصصا بسيطة مألوفة ومختارات مع زيادة الطلاقة من خلال فك الرموز الأساسية وإدراك المفردات	تعليم مباشر في مهارات فك الرموز المتقدمة وقراءة واسعة لمواد مألوفة وممتعة لزيادة الطلاقة، الإستماع إلى قراءات تقع فوق مستوى المتعلم يعمل على تطوير اللغة عنده ومعرفته للمقررات والمفاهيم	يظل الإستماع أكثر فعالية من القراءى، في نهاية المرحلة يمكن لمتعلم قراءة وفهم 3000 كلمة، ويعرف حوال 9000 كلمة عند سماعها
المرحلة 3: القراءة لتعلم الجديد	من الصف الرابع حتى الصف الثامن العمر 9-13	القراءة لتعلم أفكار جديدة وكسب معارف جديدة لتعلم إتجاهات جديدة وممارسة مشاعر جديدة من وجهة نظر واحدة عموما	قراءة الكتب المقررة، الجرائد والمجلات التي تحتوي مفردات غير مألوفة وأفكار وقيم جديدة، قراءة النص أثناء المناقشة، قراءة القصص الخيالية والمعقدة أكثر	في بداية المرحلة يظل الإستيعاب السنعي أكثر فاعلية من الإستيعاب القرائي، وفي نهايتها يكونان متساويان تقريبا وتكون القراءة أكثر فاعلية لمن يقرأ جيد

المصدر: (راتب عاشور و محمد مقدادي، 2009، ص ص. 65-67)

يكتسب المتعلم القراءة من خلال أربعة مراحل متسلسلة، تبدأ بمرحلة ما قبل المدرسة والتي تعرف أيضا بمرحلة ما قبل القراءة، حيث يلعب الطفل بالأوراق والأقلام ويفتح الكتاب ويدعي القراءة كما يعرف

بعض من أسماء الحروف، تليها مرحلة بداية القراءة وفك الرموز وتمتد على مدى سنتين دراسيتين يكتشف المتعلم خلالها العلاقة بين الحروف وأصواتها وبين الكلمة المكتوبة والمنطوقة فيكون قادرا على قراءة النصوص القصيرة المتكونة من كلمات وحيدة المقطع، والمرحلة الموالية هي مرحلة التأكد والطلاقة بحيث يكون المتعلم في الصف الثالث قادرا على قراءة القصص البسيطة وفك الرموز وفهم المفردات وادراكها، وتعتبر مرحلة القراءة لتعلم الجديد آخر مرحلة وتبدأ من الصف الرابع حتى نهاية الصف الثامن، يقرأ المعلم ليكتشف أفكارا جديدة ويكتسب المعارف ويكون الاتجاهات.

8. طرق تعليم القراءة: تختلف طرق تعليم القراءة تبعًا لمستوى المتعلّمين، والأساليب المعتمدة في تعليمها، ففي الطور الابتدائي يمكن تعليم القراءة للتلاميذ وفق الطرق ثلاثة التالية:

1.8. الطريقة التركيبية: تعتمد هذه الطريقة على أسلوب تعليم الحروف والمقاطع والكلمات ثم الإنتقال إلى الجمل بشكل سليم، حيث يدّرب التلميذ على الأسلوب التّركيبي بإعتبار الحرف وحدة التّمييز اللّفظي، فيتعلّم الحروف منفردة، ثّم يركب منها المقاطع، ومن المقاطع يؤلف الكلمات، ومن الكلمات الجمل. حسب هذه الطريقة يبدأ المتعلّم بتعلّم الجزئيات إذ يبدأ بتعلّم الحروف وحركاتها ويحفظها، ثّم يتدّرج إلى تركيب هذه الجزئيات لتكوين المقاطع الخفيفة، ثّم يتعلم الكلمات ثّم الجمل الّتي تتألّف من كلمتين أو أكثر، ثّم العبارات فالفقرات (مارون، 2008، ص ص. 251-252).

تتضمن الطريقة التركيبية في تعليم القراءة أسلوبين وهما الأسلوب الهجائي والأسلوب الصوتي:

أ- الأسلوب الهجائي: تظهر نتائجه بسرعة ويمكّن المتعلم من السيطرة على الوحدات الصوتية ويساعده على إخراج الحروف من مخارجها، غير أنه يركز على الكلمات أكثر من التركيز على فهمها فيتعلم التلميذ ما لا يفهم ولا يدرك.

ب- الأسلوب الصوتي: يقوم على البدء بتعليم الحروف بأصواتها وأشكالها وهيئاتها وصورها (الدليمي والوائلي، 2009، ص107).

2.8. الطريقة الّتحليلية: يطلق عليها كذلك تسمية الطريقة الكلية، وهي مستمّدة من الّنظرية الجشطالتية في علم الّنفس، والتي تنص على أنّ الإنسان يدرك الأمور الكلّية أولا، ثم ينتقل إلى إدراك جزئياتها، تعتمد على تعليم الطّفل اللّفظ من خلال الجملة، ثم تحليل اللّفظ إلى الحروف التي تكونه.

في هذه الطريقة وحدة كلّية ذات معنى متمثّلة في الكلمة، ووحدة كلّية ذات معنى متمثّلة في الجملة، توضع أمام المتعلّم كلمة مألوفة لديه، يعرف معناها، ولكّنه لا يعرف شكلها، و توضع أمامه

عدّة كلمات ليبدأ بتحليلها إلى عناصرها وهي الحروف. فهذه الطريقة تعطي للمتعلّم فرصة الفهم الجّيد لما هو مقروء ومكتوب، كما تمكنه من تكوين الجمل البسيطة وتنمية الثّروة اللّغوية (مارون، 208، ص ص. 252-253).

3.8. الطريقة التّحليلية التّركيبية: عرفت كلا الطريقتين السابقتين مجموعة من السلبيات فأدخلت عليهما تعديلات كثيرة بهدف الجمع بين إيجابياتهما وتقليص سلبياتهما، وبذلك ظهرت هذه الطريقة التوفيقية والتي تقوم على أساس نفسي سليم، إذ تقدَّم للمتعلم جملا وكلمات ذات معنى وتتناسب مع طبيعته في اكتساب المعرفة، يبدأ المتعلم بإدراك الكّل ثم ينتقل إلى فهم وإدراك أجزائه، كما تستخدم فيها مختلف وسائل التعلم التقليدية مثل الصور الملونة والنماذج والحروف الخشبية وغيرها من الوسائل (مبيضين، 2003، ص161).

يمكن تعليم القراءة لتلاميذ الطور الابتدائي بثلاثة طرق مختلفة، تعتمد الطريقة التركيبية على تعليم التلميذ الحروف وبعدها الانتقال إلى تعليمه الكلمات ومن ثم الجمل وتليها الفقرات فالنصوص، بينما الطريقة التحليلية فتعتمد اتجاها معاكسا لسابقتها حيث تعليم التلميذ الجمل والانتقال إلى الكلمات وبعدها الحروف، وأما الطريقة الثالثة فتجمع بين إيجابيات سابقاتها فهي طريقة توفيقية بينهما تستخدم فيها مجموعة واسعة من الوسائل التعليمية والتوضيحية.

9. القراءة الإلكترونية:

1.9. تعريفها: هي القراءة التي تتم باستخدام العينين مباشرة من شاشة الأجهزة الإلكترونية مثل الحواسيب والألواح الإلكتروني والمساعدات الشخصية، من أشهر هذه الأجهزة نجد القارئ الإلكتروني المعدّ خصيصا لقراءة الكتب الإلكترونية مثل جهاز "كيندل Kindle" و جهاز "E-readers".

2.9. خصائصها: من أهم خصائص القراءة الإلكترونية ما يلي:

- ✓ تستخدم أحدث التقنيات التي من شأنها المساهمة في التحفيز على القراءة لما تعرفه من إقبال وإهتمام كبيرين من طرف فئات المتعلمين بمختلف أعمارهم، ولما توفره من إمكانيات لا توجد في الكتاب الورقي مثل تغيير حجم الخط و لونه ونوعه والقراءة السمعية وإضافة الملاحظات والمعالم. (بن عيسى وسعدي، 2022، ص 59).

- ✓ يعتبر الكتاب الإلكتروني في حد ذاته نسخة إلكترونية عن الكتاب الورقي يمكن أن يصل إليها عدة قراء في نفس الوقت، لقي إقبالا منقطع النظير من طرف المتعلّمين أفرادا أو جماعات لما يوفره من ميزات كالنقل الفوري للمعلومات مع سهولة استقبالها و تخزينها للعودة إليها إضافة إلى صغر الحجم مقارنة بسعة التخزين الكبيرة التي يقدمها.

10. القراءة الإلكترونية في المدرسة الجزائرية: كان للولايات المتحدة الأمريكية السبق في إدخال التعليم الإلكتروني والقراءة الإلكترونية إلى المدارس ما أحدث ثورة في نظامها التعليمي وظهور ما يعرف بالتعليم الحر أو التعليم عن بعد، كم حدت حدوها عديد دول العالم المتقدم، أما العالم العربي و بالأخص الجزائر فلتزال محاولات إدخال تكنولوجيا التعليم بما فيها القراءة الإلكترونية في بداياتها الأولى في إطار مشروع الشراكة التي عقدتها وزارة التربية الوطنية مع بعض مؤسسات الصناعة الإلكتروني من أجل تزويد مجموعة من المدارس بالحواسيب والأجهزة اللوحية والسبورات الذكية مع ضمان المتابعة والتكوين، فيما ليزال هذا المشروع في شطره التجريبي في مختلف ولايات الوطن (بن عيسى وسعدي، 2022 ، ص 61).

11. تدريس مهارات القراءة الإلكترونية في المدرسة الابتدائية: يمكن لمعلمي المدرسة الابتدائية أن يوظفوا الألواح الإلكترونية لتدريس التلاميذ مهاراتها القراءة الإلكترونية وتحقيق للمستويات التالية:

1.11. التذكّر: يتصور المتعلم أوجه الشبه والاختلاف بين الحروف، وحركاتها وأشكالها طبقا لموضعها في الكلمة، يستمع إلى قصة مصورة إلكترونيا، ثم يعيد سردها دون الاعتماد على الصور.

2.11. التحليل: يحلّل المتعلم الفقرات إلى جمل ويتعرف على أدوات الربط والصيغ، والجمل إلى كلمات ويتعرف على الجمع والمفرد والمذكر والمؤنث، والكلمات إلى حروف، ويستطيع تحليل ما يقرئه من الأسباب والعلل والنتائج والأفكار، كما يستطيع تحيل المواقف لمعرفة العلاقة التي تربط بين عناصرها.

3.11. التركيب: يؤلف المتعلم من الأفكار الجزئية فكرة كلية، ينسق بين الجمل ويصيغ بعض الأفكار في صورة جديدة، ويضع الحلول للمشكلة التي تعترضه في موقف ما (فهيم، 2004، ص 52).

4.11. الاستقبال: يختار المتعلم ما يقرئه عن رغبة منه، يقرأ المواضيع والقصص التي تستهويه، يتابع ما يشاهده، يظهر تأثره بمشكلته ويبدي رغبته في معرفة المزيد، كما يبدي استحسانا وقبولا لما كلفه المعلم بقراءته حينما يتضمن أفكارا واتجاهات إيجابية (فهيم، 2004، ص 53).

5.11. الاستجابة: يتفاعل إيجابيا مع ألوان وصور أنشطة القراءة الإلكترونية ويشارك بالتعليق والحوار والمناقشة والتساؤل، يقارن بين المواضيع المتماثلة ويبدي ميله نحو أساليب وأفكار بعينها.

6.11. التقويم: يقرأ المتعلم موضوعا قصيرا، يفهمه ويستوعبه بسرعة معقولة، ويميز بين الصواب والخطأ فيما يقرئه من خلال برامج القراءة الإلكترونية، ويبدى رأيه في المشكلة المرتبطة بالموضوع المقروء، ويعلق على رأي غيره (فهيم، 2004، ص 52).

ثالثا: مهارات التعلّم الذاتي

1. نبذة تاريخة: للتعلم الذاتي جذور تاريخية، وان كانت غير مباشرة، فقد حاول بعض الفلاسفة والمربون مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وتنمية دافعتيهم نحو التعلّم بطريقة ذاتية وتحفيزهم على تقصي المعلومات والمعارف بأنفسهم، من ببنهم سقراط وطريقته الحوارية التوليدية كما ناشد آفلاطون المربين أن يهتموا بالمتعلم كي يتعلّم حسب قدراته الذاتية.

عرف التعلّم الذاتي خلال القرن العشرين تطورا في أوروبا على يد "ماريا مونتيسوري" التي طورت أسلوبا في التعليم يشّجع الطفل على التعلّم بنفسه ويكون فيه هو المعلم والمتعلم في آن واحد، وليزال التعلم الذاتي إلى يومنا هذا يلقى الكثير من الاهتمام من طرف الباحثين نظرا لدوره الفعال في تكوين شخصية المتعلم وتنمية قدراته ومهاراته (بوبكري، 2018، ص310) .

2. تعريف التعلّم الذاتي:

أ- التعريف اللغوي: أصل كلمة "التعلم" هو "تعلّم" وجدرها هو "علم" والتعلم هو تلقي المعرفة والمهارة والقيم والإتجاهات من خلال الدراسة أو الخبرات، وكلمة "الذاتي" أصلها هو "ذاتي" وهو إسم منسوب للذات، والتعلم الذاتي إذ هو تعليم الفرد ذاته بذاته المعارف والمهارات والقيم والإتجاهات.

ب- التعريف الإصطلاحي: تعددت تعاريف التعليم الذاتي بإختلاف إتجاهات الباحثين، فمنهم من تناول التعلم الذاتي من حيث علاقته بوسائل التكنولوجيا الحديثة، ومنهم تناوله من حيث التركيز على المتعلم. إذ يعرفه حمدان بأنه إختيار المتعلم بنفسه نوع وموضوع ووقت تعلمه واستخدامه من تلقاء نفسه للكتب والآلات وغيرها من الوسائل التعليمية، ويتقد في تعلمه وفقا لقدراته الخاصة من دون مساعدة المعلم (حمدان، 2007، ص 81)، بينما يعرفه عامر بأنه الأسلوب الذي يقوم فيه الفرد بالمرور بنفسه على المواقف التعليمية المختلفة؛ لإكتساب المعلومات والإتجاهات والمهارات، بحيث ينتقل محور الإهتمام من المعلم إلى المتعلم (عامر طارق عبد الرؤوف، 2005، ص19). .

ومنه يمكن القول أن للتعُّلم الذاتي هو الجهد الذي يقوم بهالمتعلِّم لتعليم نفسه وفق قدراته وإمكانياته واستعداداته وبأقل توجيه منالمعلِّم، مستعينا بأحدث التقنيات المتوفرة لديه.

ت- التعريف الإجرائي: أسلوب من أساليب التعلم يعتمد فيه تلاميذ المرحلة الإبتدائية على أنفسهم في تنمية مهاراتهم المختلفة، مما يحقق لهم الإرتقاء في الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية.

3. تعريف مهارة التعلم الذاتي: إصطلاحا هي عملية بنائية يكون المتعلم فيها مشاركا فعالا في عملية تعلمه، حيث يضع المتعلم أهدافه التعليمية ويراقبها، ويكون ذلك بالتخطيط والتنظيم والتحكم في خصائصه المعرفية (عابدين والدمرداش، 2016، ص359).

أما إجرائيا فهي مجموعة المهارات التي ينبغي على تلاميذ المرحلة الإبتدائية إكتسابها وتنميتها، لتعزيز دافعيتهم نحو التعلم المستمر وتمكنهم من الحصول على المعارف بأنفسهم في المواقف التعليمية المختلفة في ظل توافر بيئة تعليمة إلكترونية فعالة.

4. مهارات التعلّم الذاتي: هي الأسلوب الذي يمر به المتعلم على المواقف التعليمية المختلفة بدافع من ذاته وتبعا لميوله ليكتسب المعلومات والمهارات والإتجاهات ما يؤدي إلى إنتقال محور الإهتمام من المعلم إلى المتعلم (هوامش وعبد الجبار، 2020، ص480) .

لكي يكون تعُّلما حقيقيا وفعالاً، يعتمد التعُّلم الذّاتي على مجموعة من المهارات، ينبغي أن يكتسب فيهاالمتعلّم مقدرة شخصية وقوة ذاتية ليكون متعُّلما مقتدرا على حسن توجيه ذاته وتنشيط فاعليته تجاه تحقيق أهدافه في النمو والتقدم (منصور طلعت وآخرون، 2006، ص21).

وتصنف مهارات التعُّلم الذّاتي ضمن خمس محاور، يندرج تحت بعضها مهارات فرعية كما يلي:

1.4. مهارة المشاركة بالرأي: تشمل هذه المهارة إبداء الرأي ومهارة الأسئلة المفتوحة، تسهل على المعلم عملية تحديد مشكلات المتعلم والمشاركة في إيجاد حلول لها وتساعده على ربط المادة العلمية بالمواقف العملية في حياته، كما تسمح هذه المهارة للمتعلمين تقويم أفكار بعضهم البعض.

2.4. مهارة الإستعداد للتعلّم: ومن ضمنها مهارة المشاركة في وضع أهداف التعلم وخطته الزمنية بمراحلها المختلفة، تمكّن مهارة الإستعداد للتعلم المتعلم من إجراء التجارب بنفسه وربط المفاهيم العلمية في شكل خرائط وتنمي لديه الرقابة الذاتية والرغبة والتركيز في التعلم وتنظيمه (العتيبي، 2019، ص 478).

3.4. مهارة الإستفادة من الإمكانيات المتاحة بالبيئة: تندرج تحتها عدة مهارات مثل مهارة البحث عن مصادر التعلم الإضافية ومهارة إستخدام الحاسوب وتطبيقاته والبحث في شبكة الأنترنيث، إضافة إلى مهارة متابعة التطورات العلمية والمعرفية والإستفادة منها، فمن خلال تكليف المتعلم بأنشطة تعليمة تتطلب مصادر تعلم إضافية تمكنه مهارة الإستفادة من الإمكانيات المتاحة في البيئة من إتقان مهارات البحث وبالتالي الحصول على مصادر معرفية ومراكز تعلم إضافية.

4.4. مهارة التقدير والتعاون: وهي تقدير المتعلم لذاته وقدراته ولزملائه من المتعلمين وإحترامهم، تساعد هذه المهارة المتعلم على مشاركة زملائه في التعلم و التعاون معهم في إيجاد حلول لمشكلاتهم (العتيبي، 2019، ص479).

5.4. مهارة التقويم الذاتي: ومن ضمنها مهارة التفكير الناقد، تساعد هذه المهارة المتعلم في طرح الأسئلة ومحاولة الإجابة عليها وإصدار الأحكام وتقويم أعماله.

5. مبررات التوجه نحو التعلّم الذاتي: إن ما شهده العالم في الفترة الأخيرة من ثورة تكنولوجية ومعلوماتية هائلة وسريعة نتج عنه توّجه قطاعات عديدة إلى الإستخدام الأمثل لهذه التكنولوجيا، ومع تزايد الإهتمام بالتعلم المستمر والتعلم مدى الحياة على مدى العقود الماضية وتوجه التركيز نحو المتعلم على إعتباره مركزا للعملية التعليمية، كان لزاما لميدان التعليم أن يساير هذه التغيرات والتطورات، وعلى مخططي المناهج التعليمية من ذوي الإختصاص التحّول نحو التعلم الذاتي الذي أصبح حاليا ضمن أولويات التربية والتعليم في جميع أنحاء العالم (المغربي، 2007، ص7).

6. أهمية التعلّم الذاتي: في ظلّ التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يتسم بالتدفق المعرفي السريع، تبرز هذه الأهمية بالنسبة للمتعلم في أنه يأخذ دورا محوريا، يعلم نفسه بنفسه، يكون قادرا على الإختيار وتحمل مسؤوليته، يخطط لعمله وينظمه، يبحث عن مصادر المعرفة ويحدد المحتوى الذي يود تعلمه حسب الزمن الذي يناسبه، يصدر أحكامه، ما يساعده على زيادة ثقته بنفسه وتحقيق ذاته، أما بالنسبة للمعلم فيوفر عليه وقته وجهده ويحول دوره إلى التوجيه و الإرشاد (بوبكري، 2018، ص 312).

7. أهداف التعلّم الذاتي : للتعُّلم الذّاتي عدة أهداف نوجزها فيما يلي:

- ✓ تحميل المتعلّم مسؤولية تعليم نفسه بنفسه.
- ✓ اكتساب المتعلّم مهارات وعادات التعُّلم المستمر ومواصلته بنفسه تعُّلمه الذّاتي.

- ✓ المساهمة في التجديد والبناء الذّاتي للفرد والمجتمع ومواكبته للمستجدات.
- ✓ تحقيق مبدأ التعليم المستمر مدى الحياة.

8. مميزات و خصائص التعلّم الذاتي: أبرز مميزات التعُّلم الذّاتي هي:

- ✓يحدد أهدافا واقعية للمتعُّلم تتوافق وحاجاته التَّعليمية وقدراته الفردية، ويساعد على زيادة تحصيله الدراسي ليوصله إلى أقصى نمو يميزه عن غيره.
- ✓يوفر للمتعُّلم خصوصيته، بحيث يتلقى التوجيه والارشاد بعيدا عن التشهير والحرج.
- ✓التنوع في الانشطة والمواد التَّعليمية يثير الدافعية للتعلم لدى المتعلم.
- ✓تعويد المتعلم الإعتماد على النفس وتنمية ميولاته نحو الإبتكار وحل المشكلات.
- ✓يوثق الصلة بين المتعلم والمعلم وبين المتعلم والمعرفة العلمية.

9. أسس التعلّم الذاتي: يقوم التعلم الذاتي على مجموعة من الأسس النفسية والتربوية وهي:

1.9. الإستثارة: يولد الانسان محايداً مزودا بإمكانيات فطرية لا بأس بها، ومن ثم يبدأ بالتفاعل مع البيئة المحيطة به التي ينشأ فيها، ومع الممارسة والتدرب تنضج اجهزة الانسان العضوية والنفسية والإجتماعية والعقلية ويكتسب القيم والاتجاهات الاجتماعية والتربوية. فالإنسان ومنذ ولادته يملك القدرة على التعلم ، لذلك فإن الاستثارة تعتبر من الأسس المهمة والضرورية في عملية التعلم الذاتي بشكل خاص، حيث يفسر علماء النفس السلوك الصادر من الانسان بأنه إستثارة تتطلب التفاعل مع الموقف المثير لغرض اكتساب الخبرة (العيبي، 2012، ص 1207).

2.9. الدافعية: يشترك الناس في مجموعة من الحاجات الفسيولوجية التي تتطلب الإشباع، غير أن حاجاتهم غير العضوية كالحاجة إلى الحب والتقدير والإهتمام فتختلف بإختلاف بيئتهم الإجتماعية والثقافية خاصة إذا تعلق الأمر بالحاجة إلى تحقيق الذات والتعبير عنها والتحصيل والإنجاز.

3.9. التعزيز: يؤكد "سكينر" على أن العادات تتكون عندما تُتبع التعلم بالتعزيز وبالتدريب المتواصل إلى أن يتوصل المتعلم إلى استخدام ما تعلمه بصورة آلية، حيث أثبتت التجارب أن التعزيز الفوري يزيد من فاعلية المتعلم بشكل ملحوظ، ولهذا يعتبر التعزيز من أهم العوامل المؤثرة والفعالة في عملية التعلم الذاتي.

4.9. الفروق الفردية : من أهم الأسس التي أكد علماء النفس والتربية على ضرورة مراعاتها لأهميتها وتأثيرها على العملية التعليمية والمتعلمين على السواء، وذلك لأن بعضهم يختلف عن البعض الآخر من حيث طبيعة قدراتهم وإستعدادهم وإتجاهاتهم وميولهم ورغباتهم إضافة الى أساليب تفكيرهم. يختلف التعلم الذاتي عن غيره من الانشطة التعليمية إذ يأخذ بعين الإعتبار تلك الظروف الخاصة بالمتعلم ويقدم فرصا كبيرة لتجاوز تلك المؤثرات الناتجة عن الفروق الفردية في عمليات تصميم برامجه التعليمية ليتيح له التعلم وفق قدراته الخاصة والوصول إلى أعلى المستويات التعليمية (العيبي، 2012، ص 1208).

5.9. الاستجابات المتفاعلة: تتسم العلاقة بين الانسان والبيئة المحيطة به بالتفاعل المستمر، فكل منها يثير الآخر وكلاهما يستجيب لمثيرات الآخر، فإذا كان التعلم العادي يحوّل الإستجابات الصادرة عن المتعلم إلى أنماط مكررة ومحفوظة فإنّ التعلم الذاتي يتيح له فرصا لإستجابات طبيعية جديدة للمواقف التعليمية من خلال إستفادته من خبراته السابقة وقدراته على الإدراك والتحليل والتركيب والحفظ والإستدعاء (العيبي، 2012، ص 1209).

6.9. إتقان التعلم: يقصد به أن يصل المتعلم إلى مستوى من التحصيل الذاتي محدّد مسبقاً ، وعادة ما يكون هذا المستوى من التحصيل عالياً بحيث يمكن القول أنه يصل إلى مستوى الإتقان للمادة التعليمية، وهذا ما يستخدم عادة كمعيار لمستوى الاتقان والدقة لإكتساب المهارة المعرفية الذاتية.

10. إستراتيجيات التعلّم الذاتي: هي مجموعة الطرق والإجراءات التي يستخدمها المتعلم ذاتيا في مختلف المواقف التعلمّية من أجل تحقيق الأهداف المرجوة، تقّسم هذه الإستراتيجيات إلى أربعة أقسام وهي:

1.10. الإستراتيجيات المعرفية: تشمل الإستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم في تعلّم وفهم المادة الدراسية وتذكرها، وهي:

- ✓ التسميع: يقصد به كتابة الملاحظات وتكرار المعلومات عدة مرات مما يساعده على إسترجاعها.
- ✓ استخدام التفاصيل: وهي إيجاد الروابط بين المعلومات كتدوين الملاحظات ورسم الأشكال وتنظيم المادة العلمية في شكل خرائط.
- ✓ التنظيم: وهو تنظيم المعلومات، وإختيار المهمة والمناسبة منها.
- ✓ التفكير الناقد: يتمثل في تنشيط المتعلم لمعارفه السابقة ذات العلاقة بالموقف الحالي.

2.10. إستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي: تشير إلى قدرة المتعلم على إختيار الإستراتيجيات المناسبة في مختلف المواقف التعلّمية وتتضمن ما يلي:

- ✓ التخطيط ووضع الأهداف: تمكّن المتعلم من الإجابة على مختلف الأسئلة التي يمكن أن يطرحها على نفسه أثناء تعلّمه، مثل ما الذي يجب أن أعرفه؟ وما الهدف الذي أريد تحقيقه؟
- ✓ المراقبة الذاتية: تساعد المتعلم على الملاحظة والتسجيل الذاتيين لسلوكياته.
- ✓ التقويم الذاتي: قدرة المتعلم على مقارنة مخرجات تعلمه الذاتي مع الأهداف المراد تحقيقها.

3.10. إستراتيجية التنظيم الذاتي للدافعية: يستخدمها المتعلم لضبط و تنظيم دافعيته للتعلم وذلك من خلال حواره مع نفسه وذاته.

- ✓ حوار الذات عن الإتقان: يحاور المتعلم نفسه عن أسباب إتقان المهمة فيثير دافعيته ويزيدها مما يساعده على تحقيق أهدافه.
- ✓ حوار الذات عن الأداء: يتحدث المتعلم مع ذاته واصفا طريقة إكمال المهمة، فيذكّر نفسه بأهدافه التي يصبو إلى تحقيقها وبالتالي تزيد دافعية الإنجاز لديه.

4.10. إستراتيجية إدارة المصادر: هي مجموع أنشطة المتعلم التي تتعلق بإدارة مهماته وضبطها.

ينتهج المتعلم مجموعة متكاملة من الاستراتيجيات في مختلف مواقف تعلمه الذاتي ويوظفها في سبيل تحقيق أهدافه المسطرة، تنقسم هذه الاستراتيجيات إلى أربع مجموعات رئيسية وهي الاستراتيجيات المعرفية و استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات تنظيم الدافعية وأخيرا استراتيجيات ادارة مصادر التعلم والتعلم في حدّ ذاته.

11. أساليب وأنماط التعلّم الذاتي: إن أكثر ما يميز عصرنا الحالي هو سرعة التغير والتطور في مختلف المجالات، ما يستدعي وجود أفراد قادرين على الإبتكار ومواكبة هذا التطور وملاحقته من خلال الحصول على المعلومات ونقدها وتقييم إمكانية تطبيقها والإستفادة منها.

1.11. التعلم الذاتي المبرمج: يصمم المعلم البرنامج، والذي قد يكون مواد تعليمية مبرمجة على الحاسوب أو على أشرطة سمعية، يسمح البرنامج للمتعلم السير في دراسته وفقا لسرعته الذاتية كما يوفر له التغذية الراجعة المستمرة والتعزيز المناسب، غير أن التعلم يكون من دون مساعدة المعلم، حيث يقوم المتعلم بنفسه باكتساب قدر من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يحددها البرنامج (العرفج، 2020، ص85).

2.11. التعلم الذاتي بالحقائب والرزم التعليمية: تحتوي على مواد تعليمة منظمة ومصورة، وهي عبارة عن برنامج تعليمي محكم التنظيم يقدم للمتعلم مجموعة من الأنشطة لمساعدته على تحقيق الأهداف المسطرة، ما يسمح للمتعلم التفاعل مع المادة الدراسية حسب قدرته على إتباع مسار التعلم (العرفج، 2020، ص86).

3.11. برامج الوحدات المصغرة: تتكون من وحدات مصغرة محددة بشكل متتابع، يوفر هذا البرنامج للمتعلم حرية التعلم والتقدم حسب قدرته وسرعته الذاتية وذلك من خلال تقسيم محتوى الدراسة إلى وحدات مصغرة ولكل واحدة منها أهداف سلوكية محددة (العرفج، 2020، ص87).

4.11. التعلم الذاتي بالحاسوب: يعد النمط المثالي، لما يقدمه الحاسوب من إمكانيات كبيرة ومتطورة على غرار البرامج التعليمية الكثيرة والمختلفة والتي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين و سرعة تعلمهم، كما تقدم هذه البرامج دعما مستمرا للمتعلم من خلال الإجابة على أسئلته.

12. دور اللوح الإلكتروني في التعلم الذاتي: أدت الاختراعات الحديثة إلى انتشار هائل في المعارف، وزادت الحاجة لإعداد متعلمين ذوي مستوى يواكب متطلبات العصر وتحديات المستقبل، فساهمت هذه المنطلقات في إدخال اللوح الإلكتروني في العملية التعليمية التعلمية، إذ يعتبر إحدى التقنيات التربوية المتطورة والمهمة في عمليتي التعليم والتعلم، بما يقدمه من مزايا كثيرة تسهم بفعالية في اكتساب المعرفة وتحقيق تعلم فّعال مع مراعاة الفروق الفردية، وقد أثبتت التجارب دوره وفعاليته في تعزيز عملية التعلم بشكل عام والتعلم الذاتي بشكل خاص (العيبي، 2012، ص1204).

إذ تتميز عملية التعلّم الذاتي باستخدام اللوح الإلكتروني بخصائص عدة أهمها:

- ✓ اللوح الإلكتروني معلم صبور متزن وموضوعي غير متحيز، حرّر المعلم من عناء الأعباء الإعتيادية وأتاح له إمكانيات أكثر للتركيز على المرافقة والتوجيه والإرشاد.
- ✓ يعرض المعلومات بما يتلاءم وسرعة المتعلم وقدراته على الأداء.
- ✓ يخزن المعلومات والبرامج ويستدعيها عند حاجة المتعلم إليها.
- ✓ يساعد المتعلم على بناء الفكرة الرئيسية لمشكلة ما ويقدم له التغذية الراجعة والتعزيز الفوري.
- ✓ يساعد على تمثيل وتجسيد بعض المواقف التي يصعب على المتعلم إدراكها.
- ✓ يؤدي العمليات الحسابية الأساسية والمعقدة مما يوفر على المتعلم الوقت والجهد والإستمرار في عمليات تعلم أخرى أكثر فاعلية وأهمية.

رابعا: مهارات حلّ المشكلات

يعبر عن مهارة حل المشكلات بالقدرات المكتسبة والإجراءات التي يقوم بها الفرد مستعينا بما لديه من خبرات سابقة وتجارب مشابهة ومعرفة سبق له أن تعلمها للسيطرة على موقف معين قد يكون جديدا بكل حيثياته ومعطياته للوصول إلى حل مناسب أو للحد من أي تأثير سلبي يتركه هذا الموقف لدى الشخص المتضرر، جدير بالذكر هنا أن نجاح الشخص في اكتساب المهارة يعتمد بشكل رئيسي على ردة فعل الشخص نفسه اتجاه المشكلة وكيفية تعامله معها ومدى شعوره بأثرها السلبي في نشاطه اليومي.

1. تعريف المشكلة:

أ- **لغة:** جمع مشكلة هو مشاكل، والمشكلة هي الأمر الذي يوجد حوله التباس وصعوبة في فهمه ولابد من حله، كما أنها الأمر أو المسألة التي تتطلب إيجاد حلول لها سواءا كان ذلك عن طريق الأساليب العلمية أو الإستدلالية.

ب- **إصطلاحا:** المشكلة هي حالة أو موقف يتضمن خللا أو أزمة بحاجة إلى معالجة من أجل الوصول إلى هدف معين، كما أنها حالة من التباين أو الاختلاف بين واقع حالي أو مستقبلي وهدف نسعى إلى تحقيقه وعادة ما يكون هناك عقبات بين الواقع والمستهدف كما أن العقبات قد تكون معلومة أو مجهولة (الغيلاني، 2016، ص3).

والمشكلة أو المسألة أو القضية أو العائق هي مترادفات تعبر في مجملها عن وجود موقف عائق يتطلب من صاحبه التغلب عليه أو الخروج منه بكيفية ما، وكما يشير علوان حالة من عدم الرضا والتوتر تنشأ عن إدراك وجود عائق أمام الوصول إلى الهدف أو عجز وقصور في الحصول على النتائج المتوقعة من العمليات والأنشطة المألوفة على أحسن وجه وبفاعلية (جعيجع، 2017، ص70).

المشكلة موقف يكون فيه الفرد مطالبا بإنجاز مهمة ما لتحقيق هدف معين وتكون لديه الرغبة في الوصول إليه ولا يستطيع بلوغه في إطار الإمكانيات المتوفرة لديه، كما أنها الموقف والهدف الذي يصعب تحقيقه أو الوضع المحتوي على عائق(جعريط ونمور، 2020، ص19).

ت- **إجرائيا:** المشكلة هي موقف عائق يتطلب المعالجة والسعي لإيجاد حل شافي من طرف الفرد الذي تعرض للمشكلة حيث تكون لهذا الفرد دوافع ورغبات ظاهرة كانت أو كامنة في حله والوصول إلى هدف معين والخروج من المشكلة بطريقة ما.

2.تعريف مهارة حل المشكلات:

أ- **لغة:** حل المشكلة في معجم المعاني الجامع يعني إيجاد مخرج لها وحلا يحل أعقد المشاكل ويسويها لكي يتخذ القرار.

اصطلاحا: يرى "بيسترنبرغ" أن حل المشكلات عملية يسعى الفرد من خلالها إلى تخطي العوائق التي تواجهه وتحول بينه وبين الوصول إلى الهدف الذي يسعى إلى بلوغه، فيما يعرف "هارب برلاند" حل المشكلة بأنه القدرة على الإنتقال من المرحلة الأولية في التعامل مع المشكلة إلى المرحلة النهائية التي تشكل الهدف المراد تحقيقه (ابو جادو، 2007، ص317).

حل المشكلات مفهوم يمثل عملية ذهنية يستخدم الفرد فيها كل ما لديه من معارف وخبرات سابقة ومهارات كإستجابات لمتطلبات موقفية مألوفة بالنسبة له بهدف الوصول إلى إلى حالة التوازن المنشود أو إزالة الغموض أو الخطر من الموقف المشكل (الجابري والعامري، 2013، ص 333).

يعتبر حل المشكلات أحد الإهتمامات الرئيسية في دراسة التعلم، حيث يتم حل المشكلة عندما يقوم فرد أو مجموعة من الأفراد بتحديد هدف معين ثم يبدأون في البحث عن طرق تحقيق هذا الهدف(ويتج، 1971، ص 217).

إجرائيا: هي التقدير الكمي لمهارة الفرد في حل مشكلات العمل من خلال الدرجة التي يحصل عليها في اختبار حل المشكلات (زمزمي، 2007، ص59).

3.أهمية مهارة حل المشكلات كأسلوب للتعلم: تتلخص أهمية مهارات حل المشكلات في التعلم فيما يلي:

- ✓ تساعد مهارة حل المشكلات المتعلم على تحصيل المعرفة بنفسه وتزوده بآليات الإستقلال.
- ✓ تساعده في اتخاذ القرارات الهامة في حياته وتجعله يسيطر على مختلف المواقف وظروفها.
- ✓ إن الحصول على معارف متنوعة يستدعي تدرب المتعلم على مختلف أساليب معالجة المواقف التعليمية.

- ✓ تعود الطفل والمتعلم على مواجهة حاجاتهما المباشرة.
- ✓ أسلوب فعال لتدريب المتعلم على مواجهة المواقف التعليمية والحياتية مستقبلا.
- ✓ تحفز المتعلم على استخدام قدراته وإمكانياته الداخلية والخارجية على مواجهة العقبات (غانم، 2009، ص ص. 269-270).

4. أهداف أسلوب حل المشكلات: يهدف أسلوب حل المشكلات الى تحقيق الأهداف التالية:

- ✓ اثارة الدافعية، فإذا فقدت الدافعية لحل المشكلات يفتقد الحل.
- ✓ تنمية المعلومات والنواحي المعرفية لدى الفرد مثل التقصي والبحث عن الحلول استخدام اساليب التفكير المختلفة الدنيا والعليا في حل المشكلات.
  - الدنيا: هي قضية واحدة أو أسلوب واحد مثل الإستنتاج والإستنباط والتصنيف والتلخيص.
  - العليا: تتكون من أكثر من مهارة دنيا مثل التفكير الابداعي.
- ✓ تعزيز الجانب الايجابي الفعال للمشكلة.
- ✓ توظيف الخبرات السابقة في حل المشكلات (الشراح والعجمي، 2016، ص4).

5. مراحل حل المشكلات: يمكن اثارة نشاط ذهن الفرد في التعليم من خلال مواجهته بمشكلات متنوعة ومتعددة فكلما كانت المشكلات أصعب كانت استثارة الذهن أقوى وكل ما استطاع المتعلم تخطي المشكلات الأكثر تعقيدا كلما برزت شخصيته وتميزت بخصائص التفوق والقوة، تمر عمليات حل المشكلات بالمراحل والخطوات التالية:

- ✓ الشعور بالمشكلة.
- ✓ تحديد المشكلة وتحليلها.
- ✓ البحث عن الفروض المناسبة للحل -البدائل- والموازنة بينها.
- ✓ ترجيح الفروض الأصح للوصول الى الحل النهائي للمشكلة.
- ✓ تكوين خبرة من نتائج حل المشكلة للاستفادة منها في المواقف المشابهة (زمرة، 2015، ص21).

6. خطوات حل المشكلات: تتمثل خطوات حل المشكلات في الآتي:

- ✓ تحميل المعلومات التي تم جمعها من اجل تحديد مشكلة ما.
- ✓ الاستفسار عن المعلومات المعطاة ووضعها تحت المحك لتبيان صدقها أو تحيزها.
- ✓ تحديد فيما إذا كانت المعلومات الاضافية ضرورية أم لا.
- ✓ تحديد المعلومات الأخرى المفيدة لحل المشكلة وحذف كل ما يعتبر غير مهم منها.
- ✓ طرح استراتيجية مختلفة لحل المشكلة.
- ✓ اختيار الاستراتيجيات المناسبة لحل المشكلة المطروحة.
- ✓ العمل على حل المشكلة في ضوء الاستراتيجيات التي تم اختيارها.
- ✓ العمل على تقييم النتائج التي تم التوصل اليها في حل المشكلة.
- ✓ الرجوع الى الخطوة الاولى من جديد إذا كان الامر ضروري لحل المشكلة
- ✓ الحكم على ما تم انجازه وتقرير ما يمكن فعلة بشكل جديد في المواقف المشابهة (سعادة، 2003، ص ص. 469-470).

7. خصائص حل المشكلات

- ✓ حل المشكلات عملية معرفية تفكيرية
- ✓ حل المشكلة يتضمن الانتقال من مرحلة بداية المشكلة الى مرحلة الهدف
- ✓ اسفرت حل المشكلة يتأثر بقدرات الفرد وخبراته ومعارفة السابقة
- ✓ حل المشكلة يحتاج الى خطوات منتظمة
- ✓ حل المشكلات يتطلب استراتيجيات محددة تباعا لنوع المشكلة وطبيعتها
- ✓ حل المشكلة يتطلب الدافعية والرغبة لدى المتعلم للتحرش نحو مرحلة الهدف وتحقيق حل للمشكلة
- ✓ حل المشكلة عادة ما يكون فرديا وقد يكون جماعيا (العتوم، 2014، ص267).

8. العوامل المؤثرة في مهارة حل المشكلات: من بين العوامل التي يمكن ان تؤثر على مهارة حل للمشكلات لدى المتعلمين بالطور الابتدائي نذكر ما يلي:

- الذاكرة، السن والمستوى الدراسي: اسفرت نتائج دراسات عديدة على ايجابيات الدور الذي تلعبه متغيرات السن والذاكرة والمستوى التعليمي في حل المشكلات، من بينها دراسة الزياتي التي استهدفت التعرف على الارتباط جل من السن والذاكرة والمستوى التعليمي لمستوى الاداء على اختبار القدرة على حل المشكلات
- فعالية الذات: أسفرت نتائج دراسة العدل على تأثير فعالية التقدير الذات على درجات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية (جعيجع، 2016، ص77).

9. أصناف حل المشكلات:

✓ المشكلات المحددة مقابل غير المحددة: تتصف المشكلة المحددة بثلاث خصائص وهي الوضوح والتحديد والحل الواضح المحدد اما المشكلات غير المحددة فهي تفتقر الى واحد او اكثر من هذه الخصائص السابقة.

✓ المشكلة الندية مقابل غير الندية: والمقصود بالندية تلك المشكلات التي يتطلب حلها المنافسة بين طرفين أو أكثر بحيث أن طرفا واحد يمكنه تحقيق الفوز، وأما غير الندية فهي تلك المشكلات التي لا يتطلب حلها المنافسة.

✓ المشكلات القابلة للحل مقابل غير القابلة للحل: اما القابلة للحل فهي التي يمكن حلها بعدة طرق أو اساليب، وغير القابلة للحل فهي تلك التي يصعب ايجاد حل لها(عبد العزيز، 2009، ص148).

10. المعرفة بحل المشكلات: إن الاشخاص الذين يمتلكون المعرفة في مجال علم النفس المعرفي يدركون أن المعرفة وبالتحديد تلك المكتسبة عن طريق الخبرة تحفز مهارات حل المشكلات، فالمعرفة المكتسبة عن طريق الخبرة تعتبر من المهارات العالية التي تعكس حسن تنظيم وتطور القاعدة المعرفية لدى المتعلم، وان ما يجعل هذه المعرفة قادرة على حل المشكلات هو سبب اهتمام علماء النفس بهذا النوع من المعارف(أبوجادو، 2007، ص334).

11. خصائص الخبير في حل المشكلات:

✓ ان يكون لدية الرغبة والسمات الشخصية التي تتناسب وهذه المهارات، وان يكون لدية اتجاه ايجابي نحو نفسة ويقدر ذاته.

- ✓ أن يتوخى الدقة في فهم الحقائق والعلاقات التي تنطوي عليها المشكلة ولدية المعلومات والخبرة الكافية لأداء العمل.
- ✓ لدية القدرة على تحليل الافكار المعقدة وتحليل المشكلة إلى عناصرها الأساسية ولديه المرونة العقلية.
- ✓ ان يتجنب التخمين والاعتماد على التأمل وانعام النظر وهذا يعتمد على مستوى الخبرة.
- ✓ ان يتمتع بالحيوية والنشاط، دون كلل في متابعة عملة حتى حل المشكلة.
- ✓ ان تكون لدية قاعدة معلوماتية واسعة في مجال تخصصه.
- ✓ لدية معرفة واسعة باستراتيجيات حل المشكلات، إذ لا يمكن حل المشكلة بدون قاعدة معرفية واستراتيجية كافية للوصول الى الحل المناسب (الجابري والعامري، 2013، ص346).

12. استراتيجيات حل المشكلات:

✓ استراتيجية تحليل الغايات والوسائل: في هذه الاستراتيجية يتم توظيف منهج مباشر لإيجاد حل للمشكلة، حيث يتضمن هذا المنهج العمل على تحديد الهدف النهائي المراد بلوغه ومن ثم تقسيمه إلى أهداف متوسطة وأخرى فرعية، ثم توصف الوسيلة أو الاجراء للوصول وبلوغ كل منها، ومن ثم توظيف الحل مباشرة لتحقيق الهدف. قد يكون مثل هذا الاجراء فعالا عندما تكون المشكلة من النوع المحدد بشكل جيد لها قواعد معروفة في الحل بحيث يصار الى توظيف الحل المناسب لهذه المشكلة بطريقة مباشرة.

وعندما يتعلق الامر بالمشكلات ذات البناء غير المحكم او غير المحدد البناء فان مثل هذا الاجراء قد لا يكون فعالا، الأمر الذي يستلزم التحايل على هذه المشكلة من خلال البحث عن استراتيجيات بديلة تناسب مثل هذا النوع من المشكلات.

✓ استراتيجيات تجزئة المشكلة: عندما يواجه الفرد مشكلات بالغة التعقيد تكون هذه الاستراتيجية هي الملائمة لمثل هذا النوع من المشكلات، اذ يمكن تجزئة المشكلة إلى أجزاء وبالتالي تجزئة الهدف النهائي إلى مجموعة من الأهداف الفرعية والتي بدورها تعمل مجتمعة على حل المشكلة، وهذا يتطلب تحديد أولويات العمل نحو تحقيق هذه الأهداف بحيث أن تحقيق أي هدف فرعي يقبل تحقيق هدف فرعي آخر حتى يتم حل المشكلة.

✓ استراتيجية الدمج بين العمل الى الأمام والخلف: تستند إلى البحث عن افضل الاساليب المنتجة التي يمكن من خلالها التوصل الى حلول للمشكلة المطروحة، تعمل هذه الإستراتيجية على التحقيق من الضغط على الذاكرة قصيرة المدى مما يسمحوا باشتقاق أنجع هذه الأساليب فاعلية، ومن ثم توظيف الأبنية

المعرفية توظيفا يتسم بالفاعلية والانتاج، حيث تبدأ بحل المشكلة من الهدف عودة الى المشكلة الأولى التي لم تحل بعد، وهذه الاستراتيجية مفيدة في البراهين الهندسية.

✓ استراتيجية تسلق الهضبة: هي استراتيجية بسيطة لحل المشكلات تستند الى مسلمة تقول ان أي خطوة في الاتجاه الصحيح في الحل يقوم بها الفرد ستقوده الى الحل الذي يوصله الى الهدف النهائي، فإذا ما قام المعلم بتدريب طلبته على نوع من الانتباه والدقة والتنظيم والربط فإنهم سوف يطورون قدراتهم في معرفة طريقة البدء في عملية حل المشكلة ومن ثم كيفية التقدم بحل المشكلة بثقة ونجاحة، فتسلق الهضبة يقود الى اكمال البحث عن الخطوة الثانية التي تقود الفرض وتزيده قربا من الهدف المراد بلوغه كما يحدث تماما عند تسلق درجات السلم، وفي الوقت الذي تقود فيه استراتيجية تسلق الهضبة او القمة الفرد الى خطوة تجعله قريبا من الهدف من خلال تركيزه على الحل فإنها تسمى عندئذ استراتيجية الاقتراب من الحل.

✓ استراتيجية الخوارزميات: هي السير خطوة بخطوة حتى الوصول إلى الغاية المرجوة، وهي إيجاد حلّ للمشكلة، فقد ضمنت النجاح الى حد ما في حل المشكلة، بعض المتعلمين يلجؤون الى تطبيق الخوارزميات اعتباط حيث يجربون خطوه هنا وخطوه هناك اي ليس يتبعون الخطوات المتسلسلة التي تفرضها الخوارزمية وبالتالي قد يصلون الى الاجابة الصحيحة ولكنهم لا يفهمون كيف وصلوا الى الحل ويعتمد معلم الرياضيات بشكل كبير على الخوارزميات لتدريب طلبتهم على حل المشكلات الرياضية.

✓ استراتيجية الموجهات المساعدة على الحل: تعد هذه الاستراتيجية عامه قد تقبل قد تفضي قد تفضي الى الحل المنشود اذ ان الكثير من المشكلات التي يواجهها الفرد هي مشكلات مربكه من حيث أنه لا يمكن ان تحل ويفق قواعد واجراءات منتظمة وبالتالي فان العمل على اكتشاف أو تطوير فعال للموجهات المساعدة على الحل يعتبر شيئا مهما.

✓ استراتيجية التفكير التناظري: يعرف "جروان" التفكير التناظري بانه البحث عن وجود تشابهم جزئيا او جوهري بين زوجين من المفاهيم او الاشياء في العلاقة بين المقص والورق من جهة والمنشار والخشب من جهة اخرى وهذه الاستراتيجية تستند الى البحث عن المواقف التي تشترك او تتناسب مع الموقف الحالي فمثلا عندما شرع المهندسون بتصميم الغواصة كانوا على معرفه الآلية التي تستطيع بها السفن البحرية تحديد مكاني الاجسام الخفية في اعماق البحار كما ان دراسة مشكله كيفيتي تحليقي الخفافيش في الظلام ادت الى اختراعي جهاز السونار الذي يقوم باكتشاف وجود الاشياء تحت الماء بواسطه موجات صوتية (أبوجادو، 2006، ص ص. 329-332).

هنالك العديد من الاستراتيجيات المتخصصة في مجال حل المشكلات، منها استراتيجية تحليل الغايات والوسائل والتي تقوم بتوظيف منهج مباشر لإيجاد حل للمشكلة وهي استراتيجية فعاله جدا في تحديد الهدف النهائي المراد بلوغه، واستراتيجية تجزئة المشكلة وهي اسم على مسمى حيث يقوم الفرد بتجزئة المشكلة التي يواجهها الى أجزاء بسيطة يستطيع فهمها والتعامل معها فعندما يجزئ المشكلة من الطبيعي يجزئ الهدف إلى مجموعة من الأهداف الفرعية الصغيرة بحيث انه عندما يتحقق هدف فرعي ثم هدف فرعي آخر يتم تحقيق الهدف النهائي وإيجاد حل للمشكلة، أما استراتيجية الدمج بين العمل الى الامام والخلف فهي البحث عن الاسلوب الأنجع لحل المشكلة بالاعتماد على الذاكرة قصيرة المدى وتوفير وتوظيف الأبنية المعرفية في حل المشكلة، في حين استراتيجية تسلق الهضبة تعني أن تعلم معرفه ما يقود إلى الخطوة الثانية وهي البحث عن المعرفة الموالية والإقتراب من الحل وهكذا حتى الوصول إلى الهدف وحل المشكلة، بينما استراتيجية الخوارزميات وهي سير خطوه بخطوه بعد تحقيق الهدف المرجو واتباع طريقه متسلسله وهي الاستراتيجية وهذه الاستراتيجية يعتمد يعتمد عليها معلم الرياضيات كثيرا، و ختاما استراتيجية الموجهات المساعدة على الحل وفق قواعده واجراءات منظمه في حل المشكلة، واستراتيجية التفكير التناظري التي تعتمد على التشابه الجزئي بين المفاهيم والمواقف التي تشبه الموقف الحال الذي ساعد على حل المشكلة.

13. استخدام الألواح الالكترونية وعلاقته بمهارات حل المشكلات: ظهر اسلوب حل المشكلات كنظام سنه 1970 واشتقت هذه الطريقة بنظرية "جون بياجي" وأبحاث الذكاء الاصطناعي وقدمها "بابرت" في 1973م وتعتمد على اعتبار الكمبيوتر وسيطا لعرض البرنامج الذي يشارك فيه التلميذ متطلبا درجة عالية من المهارة. ويمكن استخدامه مع التلميذ ابتداء من سن 12 سنة، ويدقق "بياجي" في هذا حيث يرى أن الحاسوب وبالتالي اللوح الالكتروني يستخدم لمحاكاة الكثير من المواقف المجردة التي يقابلها المتعلم في حجرة الدراسة، والتي تحتاج الى تنميه ما نسميه بالتفكير البنائي، والذي يقوم على تجزئة المشكلة أو الموضوع إلى أجزاء فرعية صغيرة و حلها لنصل في النهاية إلى حل المشكلة الأصلية، وانطلاقا مما طرحه عبد "العظيم الفرجاني" وعدة باحثين ممن يشاطرونه الرأي نفسه تتجلى العلاقة الوطيدة والكامنة بين استخدام الألواح الالكترونية وقدرتها على تنمية المهارات الفكرية وخاصة مهارة حل المشكلات لذلك يعتبر تعليم مهاره حل المشكلات هي وليدة التدرب على أسلوب حل المشكلات، ولذلك يعتبر تعليم مهارات حل المشكلات من أصعب المهام، فحل أي مشكل يتطلب وجود عدة مهارات يجب أن تتحد مع بعضها بأسلوب منظم. وقد كشفت عدة دراسات أن الألواح الالكترونية

أداة تقوي مهارات التلميذ ، وعند تدريس المشكلات يجيب ابراز تطبيقاتها العملية لأنها على نفس درجة الاهمية للاستراتيجيات المستخدمة في الحل، ويشترط في هذه التطبيقات أن تتوفر على العناصر التالية:

- ✓ قريبه الى درجة كبيره من الحياه الواقعية.
- ✓ متنوعه لتوفر عن تباينا كبيرا في أنشطة الفصل في مستويات المهارات المختلفة.
- ✓ قابلة للتبسيط لتناسب مختلف مستويات الكفاءات.
- ✓ تعطي الغرض لجمع المعلومات والحقائق.
- ✓ تتيح الفرصة للحلول المبتكرة (زكري، 2007، ص ص. 66-67).
- ✓ توفر حلول جزئية يمكن أن تكّون حلولا نهائية لمستويات الكفاءة المختلفة.
- ✓ تعطي مجالا واسعا لاستخدام الألواح الالكترونية في الأنشطة التي لا تستخدم فيها حاليا.

14. التعليم باستخدام الألواح الالكترونية واثره على تنمية مهارات حل المشكلات: هناك حراقه ايجابيه بين التعلم بالحاسوب او اللوح الالكتروني وتنميه مهاراتها حل المشكلات حيث اظهرت طريقه التعلم باستخدام الالواح الالكترونية تفوقا من حيث فاعليتها في تنميه مهارات حل المشكلات على الطريقة العادية في التدريس وتتجسد في قدره اللوح الالكتروني على تنميه مهارات التلميذ لتنظيم المعلومات العلمية كما تساهم في اقتصاد جهد المعلم والوقت اللازم للعملية التعليمية كما تساهم في اعتماد التلميذ على نفسه والمعلم هنا هو الموجه والمرشد، لذلك فان التعلم باستخدام الألواح الالكترونية بلغ أهمية كبيرة حيث يتجاوز بأهميته التدريس بالطريقة العادية، وعلى هذا فإنه يجب الاهتمام بمجموعه من النقاط أثناء عملية التدريس بغرض تنمية المهارات الفكرية لدى التلميذ وهي:

- ✓ وضع التلميذ في موقف اشكالي.
- ✓ الربط بين المعلومات الجديدة المستهدفة والمعلومات المألوفة السابقة.
- ✓ إعادة تنظيم المعلومات المستهدفة على شكل فقرات تتألف من مثيرات واستجابات وتغذية راجعة فورية.
- ✓ التأكيد على أهمية التعزيز والتغذية الراجعة الفورية لاستراتيجيتين كبيرتين تيسر عملية التعلم.
- ✓ التأكيد على أهمية نشاط المتعلم وفاعليته (زكري، 2007، ص ص. 112-113).

خلاصة الفصل:

في هذا الفصل تطرقنا إلى مجموعة تعريفات حول المهارة، شروطها وأنواعها، وبعدها قدمنا بعض المهارات التعلمية التي يمكن للمتعلم اكتسابها أو تنميتها في المدرسة أو خارجها، وهي مهارات القراءة بمختلف أشكالها وأنواعها، مهارات التعلم الذاتي المتعددة وفي الأخير مهارات حل المشكلات وإستراتيجياتها.

الإطار التطبيقي للدراسة

الفصل

الرابع

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

- مجالات الدراسة
- منهج الدراسة
- عينة الدراسة
- حساب الشروط السيكومترية لأداة الدراسة
- أدوات الدراسة
- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد إنتطرقنا في الجانب النظري المتكون من فصلي الألواح الإلكترونية والمهارات التعلمية على التوالي، سنحاول في هذا الفصل وصف الخطوات المتبعة في هذه الدراسة والتي نسعى من خلالها إلى تحقيق أهدافها، بحيث بدأنا بوصف مجالات الدراسية المكانية والزمانية والبشرية، ثم بينا المنهج المستخدم في الدراسة،وحددنا حجم العينة محل الدراسة ووصفها حسب كل من الجنس والفئات العمرية والخبرة المهنية وأدوات الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها.

1. مجالات الدراسة:

1.1. المجال المكاني:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة وجهة نظر المعلمين حول مدى تأثير استخدام الألواح الإلكترونية في العملية التعليمية التعلمية على تنمية المهارات التعلمية لدى تلاميذ الطور الابتدائي، وفي هذا الاطار قمنا باختيار أربع (04) مدارس ابتدائية نموذجية كما هو مفصل في الجدول الموالي:

جدول رقم (02): يمثل المجال المكاني للمدارس الابتدائية محل الدراسة.

الرقم	التسمية	العنوان والبلدية	الحجرات الدراسية	المطاعم المدرسية
01	الشهيد قرني مسعود	منطقة سقاطة بلدية تاكسنة	06	01
02	الشهيد جمعة محمد	حي الإخوة عسعوس بلدية جيجل	06	00
03	الشهيد عبينة بلقاسم	بلدية بودريعة بن ياجيس مركز	06	01
04	الشهيد بوهلال بشير	برج بليدة بلدية العوانة	06	01

2.1. المجال الزماني:

يقصدبالمجالالزمنيالمدةالتياستغرقتللقيامبالبحثبعدالانتهاءمنالجانب النظري، بحيث قمنا بزيارة المدارس الابتدائية المعنية بالدراسة وتوزيع الاستمارات تحت إشراف المدراء حسب الرزنامة التالية:

1. يوم 03 ماي 2023: المدرسة الابتدائية قرني مسعود،
2. يوم 08 ماي 2023: المدرسة الابتدائية جمعة محمد،
3. يوم 10 ماي 2023: المدرسة الابتدائية عبينة بلقاسم،
4. يوم 14 ماي 2023: المدرسة الابتدائية بوهلال بشير.

استرجاع الاستمارات تم بتاريخ 11 ماي 2023،وكان عن طريق المدير بالنسبة للمؤسستين الأولى والثانية، وعن طريق مقاطعة مفتشية التعليم الابتدائي بالنسبة للابتدائية الثالثة، فيما استرجعت الاستمارات الموزعة على مستوى المؤسسة الأخيرة لاحقا.

3.1. المجال البشري:

جدول رقم (03): يمثل التعداد البشري للمدارس الابتدائية محل الدراسة.

المدرسة الابتدائية	المدراء	الأساتذة	مشرفو التربية	الإداريون/العمال	التلاميذ
قرني مسعود	01	08	01	12	96
جمعة محمد	01	08	03	20	123
عبينة بلقاسم	01	08	00	08	96
بوهلال بشير	01	08	01	19	93
المجاميع الفرعية	04	32	05	59	408

2.منهج الدراسة: بما أن موضوع هذه الدراسة يدور حول استخدام الألواح الالكترونية في العملية التعليمية التعلمية وعلاقته بتنمية المهارات التعلمية لدى تلاميذ الطور الابتدائي من وجهة نظر المعلمين، فقد قمنا باستخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يهتم بدراسة الحقائق الراهنة بطبيعة الظاهرة وخصائصها، وكشف العوامل والمتغيرات التي تؤدي إلى حدوثها، ويمثل هذا المنهج أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة وتصويرها كمّيا.

3.عينة الدراسة:

العينة: هي مجموعة جزئية من المجتمع الإحصائي، يتم اختيارها بحيث تكون ممثلة تمثيلا صادقا للمجتمع الإحصائي التي سحبت منه.

العينة القصدية: نقصد بالعينة القصدية هي التي يعتمد الباحث في اختيارها على خبرته وقدرته على تشكيل العينة التي يرى بأنها الأنسب للدراسة التي يقوم بها، شملت دراستنا معلمي الطور الابتدائي ببعض المدارس الابتدائية النموذجية بولاية جيجل، وتتكون عينة دراستنا من 32 معلما ومعلمة.

4.حساب الشروط السيكومترية لأداة الدراسة:

1.4. اختبار الصدق الظاهري للاستبيان:

لاختبار الصدق الظاهري للاستبيان قمنا بتوزيع ثلاثة نسخ منه على الأساتذة (انظر في قائمة الملاحق) لتحكيمه وإبداء ملاحظاتهم حول فقراته وأبعاده خاصة فيما تعلق بالجمل المركبة أو غير الواضحة،

وعلى اثر ذلك قمنا بتعديل مجموعة من الفقرات وإعادة صياغة بعضها كما هو مبين في الجدول رقم (08) أسفله:

جدول رقم (04): البنود المعدلة بعد التحكيم.

رقم البند	البنود قبل التعديل	البنود بعد التعديل
03	يسهل اللوح الإلكتروني على التلاميذ قراءة الفهارس والقوائم وتكوين فكرة عامة عن الموضوع	يسهل اللوح الإلكتروني على التلاميذ قراءة الفهارس والقوائم لتكوين فكرة عامة عن الموضوع
09	يشجع اللوح الإلكتروني التلاميذ على حب القراءة وفن الخطابة	يشجع اللوح الإلكتروني التلاميذ على حب القراءة
11	يساهم اللوح الإلكتروني في تنمية مهارة إبداء الرأي والمشاركة لدى التلاميذ	يساهم اللوح الإلكتروني في تنمية مهارة إبداء الرأي لدى التلاميذ
12	يحفز اللوح الإلكتروني المتعلم على طرح المشكلة والعمل على حلها	يحفز اللوح الإلكتروني المتعلم على إيجاد حلول للمشكلة المطروحة
20	يشاهد المتعلم قصة مصورة على اللوح الالكتروني ويعيد سردها دون مشاهدة الصور	يعيد المتعلم سرد قصة مصورة إلكترونيا دون الإعتماد على الصور التي شاهدها
26	يوفر اللوح الإلكتروني للمتعلم الطرق والأساليب التي تسهل عليه استخدام إستراتيجية الاقتراب من الحل	يوفر اللوح الإلكتروني للمتعلم الأساليب التي تسهل عليه استخدام إستراتيجية الاقتراب من الحل
29	يوفر اللوح الإلكتروني أمام المتعلم مواقف تعليمية تستدعي إيجاد حل لها	يوفر اللوح الإلكتروني بشكل مستمر أمام المتعلم مواقف تعليمية تستدعي إيجاد حل لها

2.4. اختبار الصدق البنائي للاستبيان:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان نقوم بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الأبعاد الثلاثة مع والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه الفقرة، حسب الجدول التالي:

جدول رقم (05): يمثل معامل الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة البعد الذي تنتمي اليه.

البعد	فقرات البعد	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
1- مهارات القراءة	1	** 0.609	0.000
	2	* 0.423	0.016
	3	** 0.529	0.002
	4	** 0.603	0.000
	5	** 0.744	0.000
	6	** 0.661	0.000
	7	** 0.662	0.000
	8	* 0.407	0.021
	9	** 0.659	0.000
	10	** 0.749	0.000
2- مهارات التعلم الذاتي	11	** 0.622	0.000
	12	** 0.656	0.000
	13	** 0.636	0.000
	14	** 0.531	0.002
	15	** 0.460	0.008
	16	** 0.723	0.000
	17	* 0.432	0.013
	18	* 0.390	0.028
	19	** 0.457	0.009
	20	** 0.681	0.000
3- مهارات حل المشكلات	21	** 0.706	0.000
	22	** 0.666	0.000
	23	** 0.493	0.004
	24	** 0.472	0.006
	25	** 0,636	0.000
	26	** 0.595	0.000

	27	** 0.560	0.001
	28	** 0.540	0.001
	29	** 0.583	0.000

(**) دالة احصائيا عند مستوى 0.01.

(*) دالة احصائيا عند مستوى 0.05.

من نتائج الجدول رقم (05) نجد أن:

- معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات البعد الأول والدرجة الكلية للبعد الأول دالة إحصائيا عند المستوى 0.01 حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط 0.407 فيما كان الحد الأعلى 0.749. وعليه فان جميع فقرات البعد الأول متسقة داخليا مع البعد الذي تنتمي له مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات البعد الأول.
- معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات البعد الثاني والدرجة الكلية للبعد الثاني دالة إحصائيا عند المستوى 0.01 حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط 0.390 فيما كان الحد الأعلى 0.723. وعليه فان جميع فقرات البعد الثاني متسقة داخليا مع البعد الذي تنتمي له مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات البعد الثاني.
- معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات البعد الثالث والدرجة الكلية للبعد الثالث دالة إحصائيا عند المستوى 0.01 حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط 0.472 فيما كان الحد الأعلى 0.706. وعليه فان جميع فقرات البعد الثالث متسقة داخليا مع البعد الذي تنتمي له مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات البعد الثالث.

جدول رقم (06): يمثل معامل الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة المحور الكلي للإستبيان.

البعد	فقرات البعد	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
المحور الكلي للاستبيان	1	** 0.554	0.001
	2	** 0.482	0.005
	3	* 0.439	0.012
	4	* 0.356	0.046
	5	** 0.649	0.000
	6	** 0.499	0.004
	7	** 0.498	0.004
	8	* 0.362	0.042
	9	** 0.621	0.000
	10	** 0.646	0.000
	11	** 0.647	0.000
	12	* 0.426	0.015
	13	** 0.509	0.003
	14	** 0.504	0.003
	15	0.205	0.260
	16	** 0.550	0.001
	17	0.325	0.069
	18	0.283	0.116
	19	** 0.456	0.009
	20	** 0.529	0.002
	21	** 0.481	0.005
	22	** 0.538	0.002
	23	* 0.365	0.040
	24	* 0.422	0.016
	25	** 0.512	0.003
	26	** 0.497	0.004
	27	* 0.395	0.025

	28	** 0.460	0.008
	29	** 0.618	0.000

(**) دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 (*) دالة إحصائيا عند مستوى 0.05

من الجدول رقم (06) نستنتج أن معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات الإستبيان ومحوره الكلي دالة احصائيا عند المستوى 0.01 حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط 0.205 فيما كان الحد الأعلى 0.649. وعليه فان جميع فقرات الإستبيان متسقة داخليا مع محوره الكلي مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات الإستبيان.

3.4. اختبار ثبات الاستبيان:

لقياس ثبات الاستبيان نستخدم معامل ألفا كرونباخ وهو مقياس يستخدم في حالة وجود أكثر من بديلين للإجابة، تتراوح قيمته بين الصفر والواحد الصحيح فإذا لم يكن هناك ثبات في البيانات فإن قيمة المعامل تكون مساوية للصفر وبالعكس إذا كان هناك ثبات تام في البيانات فإن قيمة المعامل تساوي الواحد الصحيح. تعتبر قيمة معامل كرونباخ التي تساوي 60% قيمة مقبولة للحكم على ثبات الاستبيان وكلما زادت كلما زادت درجة ثباته وصدقه. والثبات يعني استقرار المقياس وعدم تناقضه مع نفسه، أي أن المقياس يعطي نفس النتائج باحتمال مساو لقيمة المعامل اذا ما أعيد تطبيقه على نفس العينة، وصدق المقياس يعني أنه يقيس ما وضع لقياسه.

جدول رقم (07): يمثل نتائج اختبار ثبات الاستبيان.

الرقم	البعد	معامل ألفا كرونباخ	عدد الفقرات
1	مهارات القراءة	0,805	10
2	مهارات التعلم الذاتي	0.752	10
3	مهارات حل المشكلات	0.757	09
4	المحور الكلي للاستبيان	0.878	29

يتضح من الجدول رقم (07) أن معامل الثبات العام للمحور الكلي للدراسة مرتفع حيث بلغت قيمته 0.878 لإجمالي فقرات الاستبيان المقدرة بتسعة وعشرون فقرة، فيما يتراوح معامل ثبات الأبعاد بين 0.752

كحد أدنى و 0.805 كحد أعلى، ما يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات مقارنة بمقياس نانلي والذي يعتمد القيمة 70% كحد أدنى للثبات.

5. أدوات الدراسة:

تحديد أدوات الدراسة يكون حسب طبيعة المنهج المتبع في هذه الدراسة، وبما أننا اتبعنا المنهج الوصفي التحليلي اعتمدنا على الاستبيان وجعلناه أداة رئيسية في بحثنا.

تضمن الاستبيان محورين اثنين وهما كالآتي:

المحور الأول: البيانات الشخصية والوظيفية، تحتوي على :الجنس، السن، الخبرة المهنية.

المحور الثاني: الاستبيان ويحتوي على تسعة وعشرون (29) بندا وثلاثة (03) بدائل موزعة حسب الدرجات التالية (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة)، (3، 2، 1) على التوالي، تم تقسيم البنود على ثلاثة (03) أبعاد وهي:

1. البعد الأول: مهارات القراءة ويضم البنود من 1 إلى 10،
2. البعد الثاني: مهارات التعلم الذاتي ويضم البنود من 11 إلى 20،
3. البعد الثالث: مهارات حلّ المشكلات ويضم البنود من 21 إلى 29.

وبما أن المتغير الذي يعبر عن الخيارات (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة) متغير ترتيبي، والأرقام التي تدخل في البرنامج تعبر عن الأوزانWeights وهي (بدرجة كبيرة=3، بدرجة متوسطة=2، بدرجة ضعيفة=1)، سنقوم بحساب المتوسط الحسابي (المتوسط المرجح) وذلك بحساب المدى للأوزان والذي يساوي الفارق بين أكبر قيمة وأصغر قيمة أي 3-1=2، وبعدها يتم حساب طول الفئة من خلال تقسيم المدى على عدد الفئات (الخيارات) أي 3/2=0.66، وبالتالي تكون الفئة الأولى لقيم المتوسط الحسابي هي من 1 إلى 1+ 0.66، وهكذا بالنسبة للفئتين الثانية والثالثة حسب الجدول الموالي:

جدول رقم (08): قيم المتوسطات الحسابية الخاصة بمقياس لكارت الثلاثي(من إعداد الباحث)

المتوسط المرجع	المستوى
من 1.00 إلى 1.66	بدرجة ضعيفة
من 1.67 إلى2.33	بدرجة متوسطة
من 2.34 إلى 3.00	بدرجة كبيرة

6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدمنا في هذه الدراسة الأساليب الإحصائية التالية:

- الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) النسخة 26، وهي حزمة حاسوبية متكاملة وأداة فعالة لإدخال البيانات وتحليلها، تستخدم هذه الحزمة في مختلف المجالات العلمية.
- معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات االستبيان.
- معامل الارتباط بيرسون لقياس الصدق البنائي للاستبيان.
- اختبار Tلعينتين مستقلتين.
- اختبار تحليل التباين الأحاديAnova.

خلاصة الفصل:

استعرضنا في هذا الفصل كل من المجال المكاني والمجال الزماني والمجال البشري للدراسة، وقدمنا المنهج المستخدم في هذه الدراسة، وحددنا حجم العينة وقدمنا وصفا لها حسب متغيرات الجنس، الفئات العمرية والخبرة المهنية، ثم تطرقنا لأداة الدراسة المعتمدة في الدراسة وفي الأخير عددنا الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج الدراسة.

الفصل

الخامس

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج

- عرض نتائج المتغيرات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة
- عرض وتحليل نتائج الدراسة
- مناقشة النتائج
- إستنتاج عام

1. عرض نتائج المتغيرات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة:

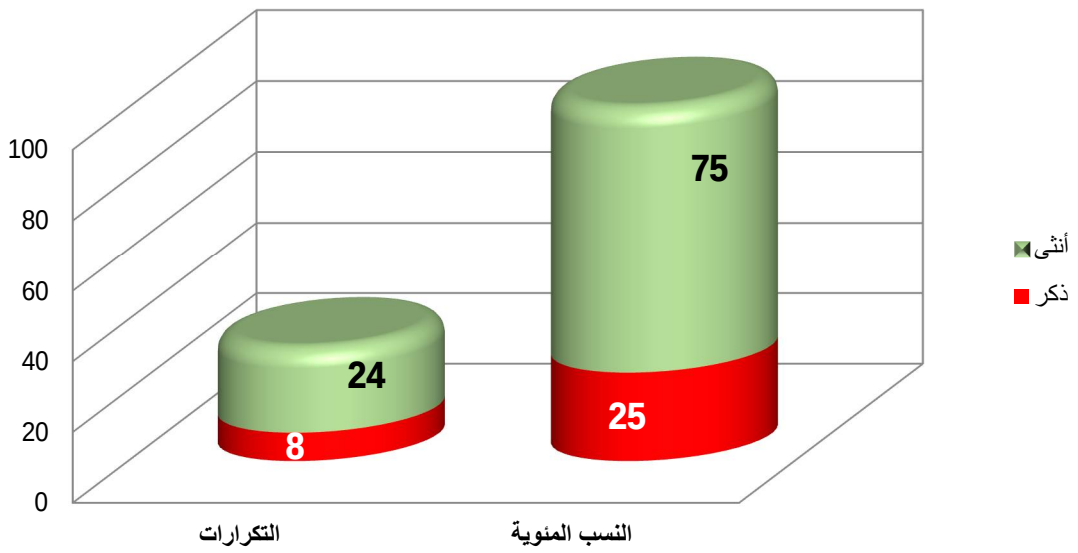
1.1. وصف العينة حسب متغير الجنس:

جدول رقم (09): توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	08	25%
إناث	24	75%
المجمـــــــــوع	32	100%

يتضح لنا من خلال الجدول رقم(09) أن ثلاثة أرباع أفراد العينة هم من الإناث والذي يقدر عددهن بـ 24 معلمة فيما يمثل عدد الذكور ربع أفراد العينة بـ 08 معلمين فقط، والسبب يعود إلى عزوف فئة الذكور عن الالتحاق بمهن التعليم وتفضيل فئة كبيرة منهم الالتحاق بالقطاعات الأمنية أو الهجرة لإكمال الدراسة خاصة في إطار التسهيلات التي تقدمها دولة كنداوالولايات المتحدة الأمريكية وبعض دول الخليج العربي، مقابل الإقبال الكبير للإناث على مهنة التعليم.

شكل رقم (01):تمثيل بالأعمدة لعينة أفراد الدراسة الأساسية وفق متغير الجنس.



2.1. وصف العينة حسب متغير السن:

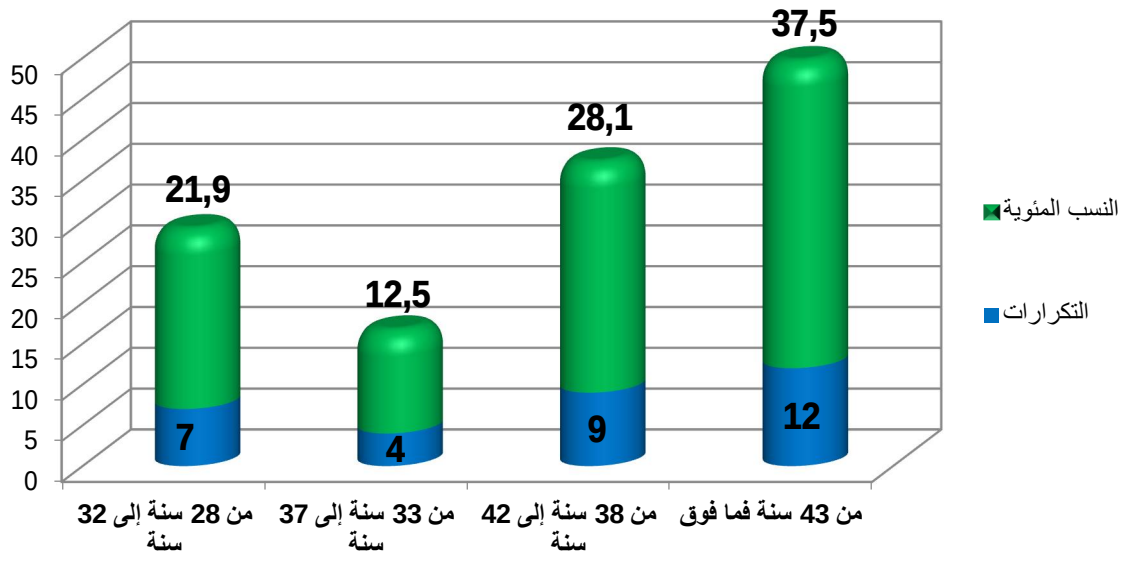
جدول رقم (10): توزيع أفراد العينة حسب السن.

الفئة العمرية	التكرار	النسبة المئوية
من28 إلى 32 سنة	07	21.90%
من33 إلى 37 سنة	04	12.50%
من38 إلى 42 سنة	09	28.10%
43 سنة فما فوق	12	37.50%
المجمـــــــــــوع	32	100%

من خلال قراءة بيانات الجدول رقم (10) نجد أن الفئة العمرية (43 سنة فما فوق) قد تحصلت على أكبر نسبة (37.50%) ، تليها الفئة العمرية (من 38 إلى 42 سنة) بنسبة (28.10%) مما يعني أن أكثر المعلمين في العينة هم من الكهول، وبعدها تأتي الفئة العمرية (من28 إلى 32 سنة) بنسبة (21.90%) و أخير الفئة العمرية (من 33 إلى 37 سنة) وبنسبة تقدر بـ (12.50%)، مما يدل على أن فئة الشباب تمثل الثلث ضمن أفراد العينة.

وهذا راجع إلى نقص المناصب المالية قي الطور الابتدائي إضافة إلى إعطاء الأولوية في التوظيف للمتخرجين القدامى.

شكل رقم (02): تمثيل بالأعمدة لعينة أفراد الدراسة الأساسية وفق متغير السن.



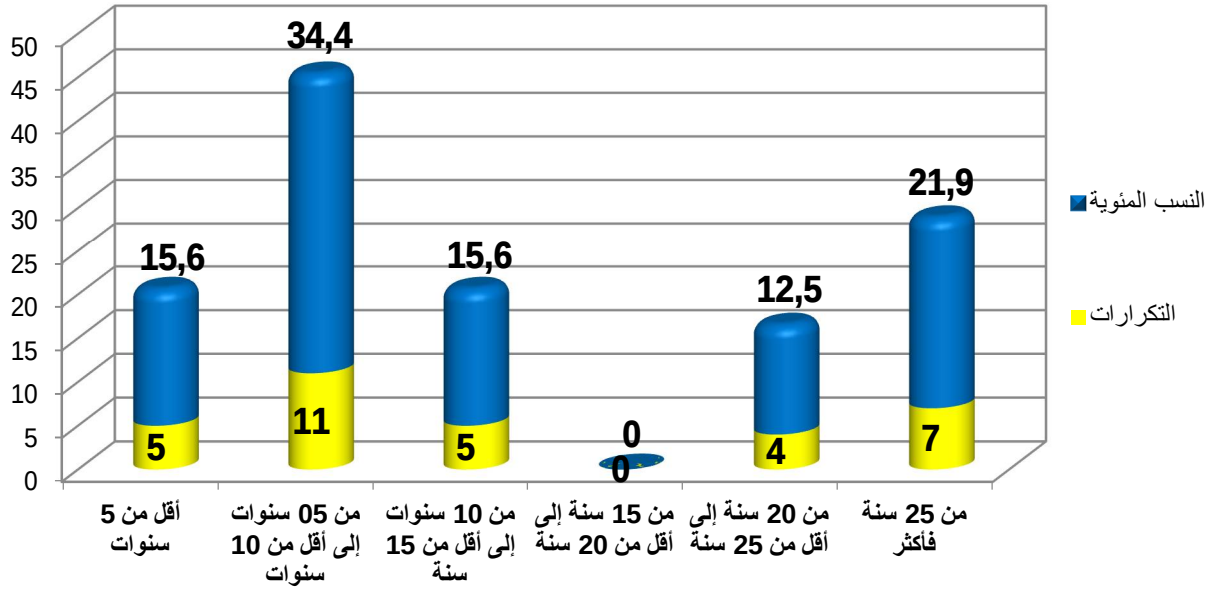
3.1. وصف العينة حسب متغير الخبرة المهنية:

جدول رقم (11): توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية.

الخبرة المهنية	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	05	15.60%
من5 إلى أقل من 10 سنوات	11	34.40%
من10 إلى أقل من 15 سنة	05	15.60%
من15 إلى أقل من 20 سنة	00	0.00%
من20 إلى أقل من 25 سنة	04	12.50%
من 25فما أكثر	07	21.90%
المجمـــــــــوع	32	100%

من خلال قراءة بيانات الجدول رقم (11) نجد أن فئة ذوي الخبرة المهنية (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) قد تحصلت على أكبر نسبة (34.40%) ما يدل على أن ثلث المعلمين يمتلكون خبرة متواضعة في مهنة التعليم، تليها الفئة (من 25 سنة فأكثر) بنسبة (21.90%) ما يعني أن حوالي ربع المعلمين هم من ذوي الخبرة المهنية العالية، في حين تحصلت كل من الفئة (أقل من 5 سنوات) والفئة (من 10 إلى أقل من 15 سنة) على نسبة (15.60%) كلاهما، وأما الفئة (من 20 إلى أقل من 25 سنة) فاحتلت المرتبة ما قبل الأخيرة بنسبة (12.50%) ما يمثل ثمن أفراد العينة.

شكل رقم (03): تمثيل بالأعمدة لعينة أفراد الدراسة الأساسية وفق متغير الخبرة المهنية.



2. عرض وتحليل نتائج الدراسة:

جدول رقم (12): يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة حول بنود البعد الأول.

رقم البند		البدائل			متوسط حسابي	انحراف معياري	نسبة الاتفاق	اتجاه العينة	الرتبة
		بدرجة كبيرة	بدرة متوسطة	بدرجة ضعيفة					
01	ت	19	10	03	2.50	0.67	83.33	بدرجة كبيرة	01
	%	59.40	31.30	9.40					
02	ت	11	13	08	2.09	0.77	69.67	بدرجة متوسطة	06
	%	34.40	40.60	25.00					
03	ت	17	09	06	2.34	0.78	78.00	بدرجة كبيرة	02
	%	53.10	28.10	18.80					
04	ت	08	15	09	1.97	0.74	65.67	بدرجة متوسطة	08
	%	25.00	46.90	28.10					
05	ت	10	16	06	2.13	0.70	71.00	بدرجة متوسطة	05

					18.79	50.00	31.30	%	
06	ت	13	14	05	2.25	0.71	75.00	بدرجة متوسطة	03
	%	40.60	43.80	15.60					
07	ت	12	15	05	2.22	0.71	74.00	بدرجة متوسطة	04
	%	37.50	46.90	15.60					
08	ت	07	19	06	2.03	0.64	67.67	بدرجة متوسطة	07
	%	21.90	59.40	18.80					
09	ت	17	09	06	2.34	0.78	78.00	بدرجة كبيرة	02
	%	53.10	28.10	18.80					
10	ت	11	14	07	2.13	0.75	71.00	بدرجة متوسطة	05
	%	34.40	43.80	21.90					
البعد الأول: مهارات القراءة					2.20	0.44	73.33	بدرجة متوسطة	

يتضح من خلال الجدول رقم(12) أن المتوسط الحسابي العام لبعد مهارات القراءة متوسط حيث بلغ (2.20)، وذلك ما دلت عليه إجابات أفراد عينة الدراسة حول بعد مهارات القراءة إذ تراوحت الإجابات بين (بدرجة كبيرة- بدرجة متوسطة) أي في فئة المتوسط (1.67 فأكثر)، وقد تباينت المتوسطات الحسابية لكل عبارة من عبارات هذا البعد على النحو الآتي:

✓ جاءت العبارة رقم (01): (تساعد القراءة من اللوح الإلكتروني التلاميذ على التصفح السريع)، في المرتبة الأولى، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة مرتفعة جدا وبمتوسط حسابي (2.50).

✓ جاءت العبارة رقم (03): (يسهل اللوح الإلكتروني على التلاميذ قراءة القوائم لتكوين فكرة عامة عن الموضوع) و العبارة رقم (09): (يشجع اللوح الإلكتروني التلاميذ على حب القراءة)، في المرتبة الثانية، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليهما بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (2.34).

✓ جاءت العبارة رقم(06): (تسهل القراءة الإلكترونية على التلاميذ التمييز بين أشكال الحروف والكلمات منفردة أو متتابعة)، في المرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.25).

✓ جاءت العبارة رقم(07): (يدرك التلاميذ تتابع الحروف والكلمات على اللوح الإلكتروني)، في المرتبة الرابعة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (2.22).

✓ جاءت العبارة رقم (05): (تساعد القراءة الجهرية من اللوح الإلكتروني التلاميذ على التدرب على النطق الصحيح للحروف مع ضبط مخارجها) والعبارة رقم (10): (يثري استخدام اللوح الإلكتروني الحصيلة اللغوية للتلاميذ)، في المرتبة الخامسة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليهما بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (2.13).

✓ جاءت العبارة رقم (02): (يساهم اللوح الإلكتروني في تنمية مهارة جمع البيانات من مصادر متعددة لدى التلاميذ)، في المرتبة السادسة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (2.09).

✓ جاءت العبارة رقم (08): (تمكن القراءة السريعة من اللوح الإلكتروني التلاميذ من استيعاب أكبر عدد ممكن من الحروف في النظرة الواحدة)، في المرتبة السابعة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة نسبيا وبمتوسط حسابي (2.03).

✓ جاءت العبارة رقم (04): (تكون القراءة الصامتة من اللوح الإلكتروني عادات القراءة الصحيحة عند التلاميذ)، في المرتبة الثامنة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة نسبيا وبمتوسط حسابي (1.97).

جدول رقم (13): يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة حول بنود البعد الثاني.

رقم البند		البدائل			متوسط حسابي	انحراف معياري	نسبة الاتفاق	اتجاه العينة	الرتبة
		بدرجة كبيرة	بدرة متوسطة	بدرجة ضعيفة					
11	ت	08	16	08	2.00	0.71	66.67	بدرجة متوسطة	08
	%	25.00	50.00	25.00					
12	ت	08	16	08	2.00	0.71	66.67	بدرجة متوسطة	08
	%	25.00	50.00	25.00					
13	ت	07	10	15	1.75	0.80	58.33	بدرجة متوسطة	09
	%	21.90	31.30	46.80					
14	ت	15	16	01	2.44	0.56	81.33	بدرجة كبيرة	02
	%	46.90	50.00	03.10					

15	ت	15	08	09	2.19	0.85	73.00	بدرجة متوسطة	05
	%	46.90	25.00	28.10					
16	ت	11	14	07	2.13	0.75	71.00	بدرجة متوسطة	06
	%	34.40	43.80	21.90					
17	ت	14	14	04	2.31	0.69	77.00	بدرجة متوسطة	04
	%	43.80	43.80	12.50					
18	ت	18	11	03	2.47	0.67	82.33	بدرجة كبيرة	01
	%	56.30	34.40	09.40					
19	ت	17	10	05	2.38	0.75	79.33	بدرجة متوسطة	03
	%	53.10	31.30	15.60					
20	ت	09	17	06	2.09	0.68	69.67	بدرجة متوسطة	07
	%	28.10	53.10	18.80					
البعد الثاني: مهارات التعلم الذاتي					2.18	0.40	72.67	بدرجة متوسطة	

يتضح من خلال الجدول رقم(13) أن المتوسط الحسابي العام لبعد مهارات التعلم الذاتي متوسط حيث بلغ (2.18)، وذلك ما دلت عليه إجابات أفراد عينة الدراسة حول بعد مهارات التعلم الذاتي إذ تراوحت الإجابات بين (بدرجة كبيرة- بدرجة متوسطة) أي في فئة المتوسط (1.67 فأكثر)، وقد تباينت المتوسطات الحسابية لكل عبارة من عبارات هذا البعد على النحو الآتي:

✓ جاءت العبارة رقم (18): (يزيد التعلم باستخدام اللوح الإلكتروني من تقدير المتعلم لذاته وقدراته)، في المرتبة الأولى، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة مرتفعة جدا وبمتوسط حسابي (2.47).

✓ جاءت العبارة رقم (14): (يتيح اللوح الإلكتروني للمتعلم التحكم في عمليتي السحب والإفلات للربط بين الصور ومدلولاتها)، في المرتبة الثانية، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليهما بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (2.44).

✓ جاءت العبارة رقم (19): (يبسط استخدام اللوح الإلكتروني للمتعلم عملية المقارنة بين المواضيع المتماثلة)، في المرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.38) .

✓ جاءت العبارة رقم(17): (يشجع استخدام اللوح الإلكتروني المتعلم على مشاركة زملائه في التعلم)، في المرتبة الرابعة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (2.31).

✓ جاءت العبارة رقم (15): (يحفز استخدام اللوح الإلكتروني المتعلم على البحث عن مصادر تعلم إضافية)، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليهما بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (2.19).

✓ جاءت العبارة رقم (16): (يختار المتعلم المواضيع والقصص التي تستهويه، ويبدي رغبته في معرفة المزيد)، في المرتبة السادسة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة نسبيا، وبمتوسط حسابي (2.13).

✓ جاءت العبارة رقم (20): (يعيد المتعلم سرد قصة مصورة إلكترونيا دون الإعتماد على الصور التي شاهدها)، في المرتبة السابعة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة نسبيا وبمتوسط حسابي (2.09).

✓ جاءت العبارة رقم (11): (يساهم اللوح الإلكتروني في تنمية مهارة إبداء الرأي لدى التلاميذ) والعبارة رقم (12): (يحفز اللوح الإلكتروني المتعلم على إيجاد حلول للمشكلة المطروحة)، في المرتبة الثامنة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة نسبيا وبمتوسط حسابي (2.00).

✓ جاءت العبارة رقم (13): (يمكّن اللوح الإلكتروني المتعلم من المشاركة في وضع أهداف التعلم وخطته الزمنية بمختلف مراحلها)، في المرتبة التاسعة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة نسبيا وبمتوسط حسابي (1.75).

جدول رقم (14): يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة حول بنود البعد الثالث.

رقم البند		البدائل			متوسط حسابي	انحراف معياري	نسبة الاتفاق	اتجاه العينة	الرتبة
		بدرجة كبيرة	بدرة متوسطة	بدرجة ضعيفة					
21	ت	06	21	05	2.03	0.59	67.67	بدرجة متوسطة	04
	%	18.80	65.60	15.60					
22	ت	12	12	08	2.13	0.79	71.00	بدرجة متوسطة	03
	%	37.50	37.50	25.00					
23	ت	14	15	03	2.31	0.69	77.00	بدرجة متوسطة	01

					09.40	46.90	43.80	%	
02	بدرجة متوسطة	76.00	0.63	2.28	03	17	12	ت	24
					09.40	53.10	37.50	%	
05	بدرجة متوسطة	66.67	0.71	2.00	08	16	08	ت	25
					25.00	50.00	25.00	%	
06	بدرجة متوسطة	64.67	0.75	1.94	10	14	08	ت	26
					31.30	43.80	25.00	%	
07	بدرجة متوسطة	61.33	0.72	1.84	11	15	06	ت	27
					34.40	46.90	18.80	%	
08	بدرجة متوسطة	57.33	0.68	1,72	13	15	04	ت	28
					40.60	46.90	12.50	%	
06	بدرجة متوسطة	64.67	0.71	1.94	09	16	07	ت	29
					28.10	50.00	21.90	%	
	بدرجة متوسطة	67.33	0.40	2.02	البعد الثالث: مهارات حل المشكلات				

يتضح من خلال الجدول رقم(14) أن المتوسط الحسابي العام لبعد مهارات التعلم الذاتي متوسط حيث بلغ (2.02)، وذلك ما دلت عليه إجابات أفراد عينة الدراسة حول بعد مهارات التعلم الذاتي إذ كانت كل الإجابات بين (بدرجة متوسطة) أي في فئة المتوسط (1.67 إلى2.33)، وقد تباينت المتوسطات الحسابية لكل عبارة من عبارات هذا البعد على النحو الأتي:

✓ جاءت العبارة رقم (23): (يحفز استخدام اللوح الإلكتروني المتعلم على استخدام قدراته وإمكانياته)، في المرتبة الأولى، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.31).

✓ جاءت العبارة رقم (24): (يزيد استخدام اللوح الالكتروني من إثارة دافعية المتعلم نحو حل المشكلات التعلمية)، في المرتبة الثانية، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليهما بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.28).

✓ جاءت العبارة رقم (22): (يزود اللوح الإلكتروني المتعلم بأساليب جديدة لمواجهة مختلف المواقف التعلمية)، في المرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.13) .

✓ جاءت العبارة رقم(21): (يساعد استخدم اللوح الإلكتروني المتعلم على السيطرة على مختلف المواقف التعلمية)، في المرتبة الرابعة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (2.03).

✓ جاءت العبارة رقم (25): (يوفر اللوح الإلكتروني للمتعلم إمكانية تجزئة المشكلات المعقدة إلى عناصرها الأولية)، في المرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (2.00).

✓ جاءت العبارة رقم (26): (يوفر اللوح الإلكتروني للمتعلم الأساليب التي تسهل عليه استخدام إستراتيجية الاقتراب من الحل) و العبارة رقم (29): (يوفر اللوح الإلكتروني بشكل مستمر أمام المتعلم مواقف تعليمية تستدعي إيجاد حل لها)، في المرتبة السادسة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة نسبيا، وبمتوسط حسابي (1.94).

✓ جاءت العبارة رقم (27): (يساهم استخدام اللوح الإلكتروني في توجيه المتعلم نحو الحل حينما يواجه مشكلات معينة)، في المرتبة السابعة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة نسبيا وبمتوسط حسابي (1.84).

✓ جاءت العبارة رقم (28): (ينمي استخدام اللوح الإلكتروني إستراتيجية التفكير التناظري لدى المتعلم)، في المرتبة الثامنة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة نسبيا وبمتوسط حسابي (1.72).

3.مناقشة النتائج:

1.3.مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات:

- **الفرضية العامة:**

تنص الفرضية العامة على أن استخدام الألواح الالكترونية يساهم في تنمية المهارات التعلمية لدى تلاميذ الطور الابتدائي من وجهة نظر المعلمين . و من اجل اختبار هذه الفرضية اعتمدنا على حساب المتوسط الحسابي العام لاستجابات افراد عينة الدراسة حول بنود الاستبيان , و من الجدول الاتي يوضح النتائج المتوصل إليها :

جدول رقم (15): النتائج في ضوء الفرضية العامة.

الفرضية العامة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
يساهم استخدام الألواح الالكترونية في تنمية المهارات التعلمية لدى تلاميذ الطور الابتدائي بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين.	2.14	0.34

يتضح من خلال نتائجالجدول اعلاه ان قيم المتوسط الحسابي للمستجيبين حول اسئلة المحور الكلي للاستبيان قدر ب 2.14 ويقع ضمن الفئة (من 1.67 إلى 2.33) مستوى (بدرجة متوسطة) على مقياس لكارت المستخدم في الدراسة، مما يؤكد على صحة الفرضية العامة، وبالتالي يساهم استخدام الألواح الالكترونية في تنمية المهارات التعلمية لدى تلاميذ الطور الابتدائي بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين.

- **الفرضية الجزئية الاولى:**

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أن استخدام الألواح الالكترونية يساهم في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الطور الابتدائي من وجهة نظر المعلمينو من اجل اختبار هذه الفرضية اعتمدنا على حساب المتوسط الحسابي العام لاستجابات افراد عينة الدراسة حول بنود الاستبيان , ى الجدول الآتي يوضح النتائج المتوصل إليها :

جدول رقم (16): النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الأولى.

الفرضية الجزئية1	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
يساهم استخدام الألواح الالكترونية في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الطور الابتدائي بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين.	2.20	0.44

يتضح من خلال نتائج الجدول أعلاه أن قيمة المتوسط الحسابي للمستجيبين حول اسئلة المحور الكلي للاستبيان قدر بـ 2.20 ويقع ضمن الفئة (من 1.67 إلى 2.33) مستوى (بدرجة متوسطة) على مقياس لكارت المستخدم في الدراسة، مما يؤكد على صحة الفرضية الجزئية الأولى بالتالي يساهم استخدام الألواح الالكترونية في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الطور الابتدائي بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين.

- **الفرضية الجزئية الثانية:**

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أن استخدام الألواح الالكترونية يساهم في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى تلاميذ الطور الابتدائي من وجهة نظر المعلمين،و من اجل اختبار هذه الفرضية اعتمدنا على حساب المتوسط الحسابي العام لاستجابات افراد عينة الدراسة حول بنود الاستبيان , ى الجدول الآتي يوضح النتائج المتوصل إليها :

جدول رقم (17): النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثانية.

الفرضية الجزئية2	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
يساهم استخدام الألواح الالكترونية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى تلاميذ الطور الابتدائي بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين.	2.18	0.40

يتضح من خلال نتائج الجدول أعلاه أن قيمة المتوسط الحسابي للمستجيبين حول اسئلة المحور الكلي للاستبيان قدر بـ 2.18 ويقع ضمن الفئة (من 1.67 إلى 2.33) مستوى (بدرجة متوسطة) على مقياس لكارت المستخدم في الدراسة، مما يؤكد على صحة الفرضية الجزئية الثانية، وبالتالي يساهم استخدام الألواح الالكترونية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى تلاميذ الطور الابتدائي بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين.

- **الفرضية الجزئية الثالثة:**

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أن استخدام الألواح الالكترونية يساهم في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الطور الابتدائي من وجهة نظر المعلمين. و من أجل اختبار هذه الفرضية اعتمدنا على حساب المتوسط الحسابي العام لاستجابات افراد عينة الدراسة حول بنود الاستبيان , و من الجدول الآتي يوضح النتائج المتوصل إليها :

جدول رقم (18): النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثالثة.

الفرضية الجزئية3	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
يساهم استخدام الألواح الالكترونية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الطور الابتدائي بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين.	2.02	0.40

يتضح من خلال نتائج الجدول أعلاه ان قيمة المتوسط الحسابي للمستجيبين حول اسئلة المحور الكلي للاستبيان قدر بـ 2.02 ويقع ضمن الفئة (من 1.67 إلى 2.33) مستوى (بدرجة متوسطة) على مقياس لكارت المستخدم في الدراسة، مما يؤكد على صحة الفرضية الجزئية الثالثة، وبالتالي يساهم استخدام الألواح الالكترونية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الطور الابتدائي بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين.

- **الفرضية الجزئية4:** تنص الفرضية على: "توجد فروق ذات دلالة احصائية في أراء المستجيبين حول استخدام الالواح الالكترونية وعلاقتها بالمهارات التعلمية لدى تلاميذ الطور الابتدائي تعزى إلى الجنس".

و من اجل اختبار هذه الفرضية سنحاول معرفة ما إذا ما كانت استجابات أفراد العينة تتأثر بمتغير الجنس، بمعنى هل فئة الذكور من حيث الآراء لها نفس مستوى الإناث أم لا؟ في هذه الحالة المتغير التابع هو آراء المعلمين والمتغير الفرقي هو الجنس ويتكون من مجموعتين هما الذكور والإناث لذا سنستخدم اختبار ت (T) لعينتين مستقلتين.

جدول رقم (19): يمثل نتائج اختبار الفروق في متغير آراء المعلمين حسب متغير الجنس.

المتغير	الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
آراء المعلمين	ذكر	08	2.23	0.35
	أنثى	24	2.10	0.33
طبيعة التباين	اختبار Levene		اختبار T	

	F	Sig	t	Sig
متجانس	0.305	0.585	0.89	0.391
غير متجانس				

من الجدول رقم (19) نلاحظ أن قيمة Sig لاختبار Levene تساوي 0.585 وهي أكبر من القيمة 0.05 (5%)، إذن نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء المستجيبين حول استخدام الألواح الالكترونية وعلاقتها بالمهارات التعلمية لدى تلاميذ الطور الابتدائي تعزى إلى الجنس.

- **الفرضية الجزئية5**: تنص الفرضية على انهتوجد فروق ذات دلالة احصائية في أراء المستجيبين حول استخدام الالواح الالكترونية وعلاقتها بالمهارات التعلمية لدى تلاميذ الطور الابتدائي تعزى إلى السن.

سنحاول التأكد من إذا ما كانت استجابات أفراد العينة تتأثر بمتغير السن، في هذه الحالة المتغير الفرقي هو السن ويتكون من أكثر من مجموعتين لذا سنستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي Anova.

جدول رقم (20): يمثل نتائج اختبار الفروق في متغير آراء المعلمين حسب متغير السن.

المحور	السن	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
آراء المعلمين	من 23 الى 27 سنة	00	/	/
	من 28 الى 32 سنة	07	2.22	0.35
	من33 إلى 37 سنة	04	1.96	0.55
	من 38 الى 42 سنة	09	2.18	1.92
	43 سنة فما فوق	12	2.12	0.36

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالةSig
بين المجموعات	0.191	03	0.064	0.520	0.672

داخل المجموعات	3.434	28	0.123		
المجموع	3.625	31	/		

من خلال قراءة بيانات الجدول رقم (20) نلاحظ أن مستوى الدلالة يقدر بـ0.672 وهو أكبر من القيمة 0.05 (5%)، ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في أراء المستجيبين حول استخدام الالواح الالكترونية وعلاقتها بالمهارات التعلمية لدى تلاميذ الطور الابتدائي تعزى إلى السن.

- **الفرضية الجزئية6:** تنص الفرضية على انه توجد فروق ذات دلالة احصائية في أراء المستجيبين حول استخدام الالواح الالكترونية وعلاقتها بالمهارات التعلمية لدى تلاميذ الطور الابتدائي تعزى إلى الخبرة المهنية.

بما أن المتغير الفرقي هو الخبرة المهنية ويتكون من أكثر من مجموعتين سنستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي Anova.

جدول رقم (21): يمثل نتائج اختبار الفروق في متغير آراء المعلمين حسب متغير الخبرة المهنية.

المحور	الخبرة المهنية	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
آراء المعلمين	أقل من 5 سنوات	05	2.32	0.39
	من5 إلى أقل من 10 سنوات	11	2.09	0.32
	من10 إلى أقل من 15 سنة	05	2.10	0.27
	من15 إلى أقل من 20 سنة	00	/	/
	من20 إلى أقل من 25 سنة	04	2.12	0.26
	25 سنة فما فوق	07	2.12	0.45

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالةSig
بين المجموعات	0.198	04	0.049	0.389	0.815

داخل المجموعات	3.428	27	0.127		
المجموع	3.625	31	/		

من خلال بيانات الجدول رقم (21) نلاحظ أن مستوى الدلالة يقدر بـ0.815 وهو أكبر من القيمة 0.05 (5%)، وهو ما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء المستجيبين حول استخدام الألواح الالكترونية وعلاقتها بالمهارات التعلمية لدى تلاميذ الطور الابتدائي تعزى إلى الخبرة المهنية.

2.3. مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة :

- **مناقشة نتائج الفرضية العامة:**نصت الفرضية على مساهمة استخدام الألواح إلكترونية في تنمية المهارات التعلمية لدى تلاميذ الطور الابتدائي من وجهة نظر المعلمين.ومن خلال عرض ما توصلت اليه نتائج من نتائج تبين لنا أن أفراد عينة الدراسة قد اجمعوا على أن استخدام الألواح الإلكترونية في الطور الابتدائي يساهم بشكل متوسط في تنميةالمهارات التعلمية لدى التلاميذ .

وقد تعزى هذه النتيجة الى ان اللوح الالكتروني يوفر تجارب تعلم تفاعلية تشجع المشاركة النشطة و تفاعل المتعلمين مع المحتوى، و هذا يعزز التركيز و الاهتمام و يساعد في تنمية مهارات التعلم.وقد ترجع هذه النتيجة الى ان استخدام اللوح الالكتروني يمكن المتعلمين من الاستفادة من مزايا التكنولوجيا في تطوير مهارتهم التعلمية بطرق مبتكرة و محفزة مما يعزز طرق النمو و التحسين المستمر في هذه المهارات .

وقد اتفقت نتائج دراستنا الحالية مع دراسة (D.weitz ,r2006) في فعالية استخدام الاجهزة اللوحية في العملية التعليمية التعلمية حيث اوصت الدراسة بضرورة استبدال الاجهزة المحمولة بالأجهزة اللوحية لفوائدها . و كذلك مع دراسة (الشمراني 2013) التي اسفرت على ان استخدام الالواح الالكترونية و الهواتف الذكية في دعم تعلم اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفين والمعلمين. واتفقت أيضا مع دراسة (مصطفى عبد الرزاق 2016) التي اكدت نتائجها على دور اللوحة الالكتروني في تحسين عملية التفاعل بين الطلاب و بين المعلمين بما يرفع من مستوى التعلم وما يحتويه من نشاطات كالكتابة وتعلم مهارات حل المشكلات .

وتتفق نتائج دراستنا الحالية مع مبادئ النظرية الاتصالية فقد استفيد منها في توظيف التكنولوجيا الحديثة والشبكات في عملية التعلم و تم تحفيز الأطفال واستثارة دافعيتهم للتعلم و كذلك اصبح المتعلمون اكثر قدرة على رؤية الروابط بين المجالات و المفاهيم و المهارات الاساسية. وهذا ما يتماشى مع ما جاء في النظرية.

- **مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى**: نصت الفرضية الجزئية الأولى على ان استخدام الالواح الالكترونية يساهم في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الطور الابتدائي من وجهة نظر المعلمين.ومن خلال عرض ما توصلت إليه نتائج الدراسة، تبين لنا أن أفراد عينة الدراسة قد اجتمعوا على ان استخدام الالواح الالكترونية في الطور الابتدائي يساهم بشكل مقبول في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ. وقد تعود هذه النتيجة الى ان اللوح الإلكتروني يوفر تجربة تعلم شيقة و فعالة تهدف الى تشجيع المهارات الاساسية للقراءة مثل التمييز بين الحروف و الكلمات , و زيادة المفردات و تحسين الفهم و التركيز.وقد تعزى هذه النتيجة الى ان قاعدة اللوح الالكتروني تستخدم مجموعة متنوعة من الادوات و التقنيات مثل الصور المتحركة والصوت و ادوات التدريب على النطق , وهذا يوكد ما جاء في النظرية الجشطالتية من خلال مبدأ الشكل والارضية .

وقد اتفقت نتائج دراستنا الحالية مع دراسة (الشخريتي2009) التي أكدت نتائجها على مدى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية بعض مهارات القراءة و تبين هذا من خلال سرعة الطلاب في تمييز الحروف المتشابهة في الشكل و اللفظ على جهاز الحاسوب اللوحي ، و ما يمنحه من تنويع في الوسائل التعليمية المستخدمة في الصف .

- **مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:** تنص الفرضية على مساهمة استخدام اللوحة الالكترونية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى تلاميذ الطور الابتدائي من وجهة نظر المعلمين. ومن خلال عرض ما توصلت إليه الفرضية الجزئية الثانية من نتائج تبين لنا أن افراد عينة الدراسة قد اتفقوا على أن استخدام الالواح الالكترونية في الطور الابتدائي يساهم بشكل مقبول في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى التلاميذ.

وقد ترجع هذه النتيجة الى ان اللوح الالكتروني يوفر وصولا سهلا و مباشرا الى مصادر التعلم المتنوعة مثل الكتب الالكترونية والمواد التعليمية المتاحة.ويمكن ان تعزى هذه النتيجة الى انه يمكن للمتعلمين استخدام اللوح الالكتروني للتعلم وفقا لأسلوبهم واحتياجاتهم الشخصية، مثل انشاء جداول زمنية وتقويمية لتحديد أهداف التعلم وتنظيم المهام و المواعيد النهائية .

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (عبد الرزاق 2016) الى ان المجموعة التجريبية التي استخدمت الحاسوب اللوحي تحسنت عملية التفاعل لديهم فيما بينهم و بين المعلم ، و يرجع ذلك الى الميزات التي يتميز بها الكمبيوتر اللوحي في حال مقارنته بالكمبيوتر العادي.

- **مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:** نصت الفرضية الجزئية الثالثة على ان استخدام الالواح الالكترونية يساهم في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الطور الابتدائي من وجهة نظر المعلمين .

و من خلال عرض ما توصلت إليه الفرضية الجزئية الثالثة من نتائج تبين لنا أن أفراد عينة الدراسة يرون أن استخدام اللوحة الالكترونية في الطور الابتدائي يساهم بشكل مقبول في تنمية مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ ، و هذا ما يتفق مع نتائج دراسة (منصور 2018) التي اكدت على أن تطبيقات الجيل الثاني للأجهزة اللوحية لها دور فعال في العملية التدريبية حيث انها ادت الى زيادة في التحصيل و في تنمية المهارات .

- **مناقشة الفرضية الجزئية الرابعة** :نصت الفرضية على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء المستجيبين حول استخدام الالواح الالكترونية و علاقتها بالمهارات التعلمية لدى تلاميذ الطور الابتدائي تعزى إلى الجنس. ومن خلال النتائج التي تم التوصل إليها يتضح لنا عن عدم وجود فروق دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الدلالة (0.05>a) تعزى للجنس أي أن جنس أفراد عينة الدراسة لا يؤثر في استجاباتهم حول استخدام الألواح الالكترونية في تنمية المهارات التعلمية لدى التلاميذ، و قد كانت آرائهم إيجابية نحو مساهمة هذه التكنولوجيا في تنمية المهارات التعلمية لدى التلاميذ. و قد اتفقت نتائج دراستنا مع دراسة (القاسم 2018) والتي توصلت نتائجها إلى **عدم وجود** فروق في ادوار المعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي تبعا لمتغير الجنس .

- **مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:** صت الفرضية على "أن توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء المستجيبين حول استخدام الالواح الالكترونية و علاقتها بالمهارات التعلمية لدى تلاميذ الطور الابتدائي تعزى إلى السن".و من خلال عرض ما توصلت اليه نتائج الدراسة تبين لنا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05>a)تعزى للسن ،اي أن الفئات العمرية لا لا تختلف في آرائها حول مساهمة الالواح الالكترونية في تنمية المهارات التعلمية ،كما ان تقارب عينات الدراسة في السن جعل آرائهم

متوافقة الى حد كبير حيث كانت آرائهمنحو مساهمة هذه التكنولوجيا في تنمية المهارات التعلمية لدى التلاميذ، وقد اختلفت نتائج دراستنا الحالية مع دراسة الشمراني 2013 التي توصلت إلى وجود فروق دالة احصائيا في استخدام للحواسب اللوحية و الهواتف الذكية في دعم تعلم اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي و معلمي اللغة الانجليزية. .

- **مناقشة الفرضية الجزئية السادسة:** نصت الفرضية على أن "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء المستجيبين حول استخدام الالواح الالكترونية و علاقتها بالمهارات التعلمية لدى تلاميذ الطور الابتدائي تعزى إلى الخبرة المهنية".و من خلال عرض ما توصلت اليه نتائج الدراسة تبين لنا أن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(a<0.05)تعزى للخبرة المهنية، اي أن افراد عينة الدراسة رغم اختلافهم في الخبرة المهنية الا ان ذلك لم يؤثر في آرائهم حول اسهام الالواح الالكترونية في تنمية المهارات التعلمية للتلاميذ حيث كانت آرائهم إيجابية نحو مساهمة هذه التكنولوجيا في تنمية المهارات التعلمية لدى التلاميذ ،و اتفقت نتائج دراستنا الحالية مع دراسة (القاسم 2018) و التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق في ادوار المعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي تبعا لمتغير الخبرة المهنية .

4. إستنتاج عام:

من خلال موضوع دراستنا والتي أجريت ببعض المدارس الإبتدائية النموذجية بولاية جيجل على عينة متكونة من 32 معلما ومعلمة، هدفنا إلى معرفة آراء أفراد العينة حول مدى مساهمة استخدام الألواح الإلكترونية في تنمية مهارات القراءة والتعلم الذاتي وحل المشكلات لدى التلاميذ، حيث استخدمنا الاستبيان كأداة دراسة واتبعنا المنهج الوصفي التحليلي، وبعد تحليل وتفسير بيانات الإستبيان توصلنا إلى أن أفراد العينة يرون بأن استخدام الألواح الإلكترونية يساهم بدرجة متوسطة في تنمية المهارات التعلمية لدى تلاميذ الطور الإبتدائي كما يلي:

- يساهم استخدام الألواح الإلكترونية في المدرسة الإبتدائية النموذجية يساهم بدرجة متوسطة في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ.
- يساهم استخدام الألواح الإلكترونية في المدرسة الإبتدائية النموذجية يساهم بدرجة متوسطة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى التلاميذ.
- يساهم استخدام الألواح الإلكترونية في المدرسة الإبتدائية النموذجية يساهم بدرجة متوسطة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ.
- يساهم استخدام الالواح الالكترونية في تنمية المهارات التعلمية لدى تلاميذ الطور الابتدائي بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين .

خاتمـــة:

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة تقصي مدى مساهمة استخدام الألواح الإلكترونية وعلاقتها بالمهارات التعليمية لدى تلاميذ الطور الإبتدائي من وجهة نظر المعلمين، وقد انطلقنا في هذه الدراسة من التساؤل الرئيسي الذي مفاده: هل يساهم استخدام الألواح الإلكترونية في تنمية المهارات التعلمية لدى تلاميذ الطور الإبتدائي من وجهة نظر المعلمين.

وقد اسفرت نتائج الدراسة الميدانية التي تم من خلالها استقصاء عينة من المعلمين في الطور الإبتدائي من الذين يشرفون على استخدام الألواح الإلكترونية في بعض المدارس النموذجية كطريقة تدريس حديثة حول مدى مساهمة هذه الألواح في تنمية مهارات القراءة والتعلم الذاتي وحل المشكلات لدى التلاميذ.

توصلت الدراسة الحالية إلى مجموعة من النتائج تفيد أن الألواح الإلكترونية تساهم بدرجة متوسطة في تنمية المهارات التعلمية لدى تلاميذ الطور الإبتدائي من وجهة نظر المعلمين، و من خلال هذه النتائج المتوصل إليها يمكننا أن نقدم جملة من الإقتراحات التي من شأنها زيادة فعالية استخدام هذه التكنولوجيا في العملية التعليمية التعلمية، وهي كالآتي:

- تطوير هذه التقنية وتزويدها بميزات جديدة تساعد المتعلمين على إكتساب مستوى عال من المهارات التعلمية.
- اعداد البرامج التربوية التي تدعم استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية التعلمية.
- تعميم استخدام الألواح الإلكترونية في الطور الإبتدائي على كافة المدارس.

وختاما لما توصلنا إليه من نتائج في هذه الدراسة، والتي تبقى نتائج نسبية شأنها شأن باقي الدراسات في مجال العلوم الإنسانية والإجتماعية لكونها مرتبطة بعينة الدراسة الحالية، وهي بهذا غير قابلة للتعميم المطلق، كما لا يفوتنا أن نلفت نظر الطلبة والباحثين للبحث في هذا الميدان إذ يبقى المجال مفتوحا لمزيد من الدراسات المكملة والداعمة لهذا الموضوع.

توصيـــات:

فيما يخص استخدام الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمية التعلمية نوصي بما يلي:

- تشجيع استخدام اللوح الالكتروني في العملية التعليمية من قبل المعلمين والمتعلمين ، كوسيلة لجذب انتباههم وزيادة تفاعلهم ، ومشاركتهم في العملية التعليمية مما ينعكس ايجابا على ادائهم وتحصيلهم وتنمية مهاراتهم .
- توفير المزيد من الالواح الالكترونية في القاعات التدريبية في المدارس الحكومية والخاصة بشكل يتيح المعلمين والطلبة الاستخدام الكاف لما لها من فوائد تربوية عديدة .
- تحسين اتجاهات المعلمين والمتعلمين نحو اللوح الالكتروني.
- التأكيد على ضرورة الاستفادة من الخدمات التي تقدمها الاجهزة اللوحية وتطبيقاتها لكل محتوى تعليمي بصفة عامة ، وللاختبارات الالكترونية بصفة خاصة وتحقيق الاستفادة القصوى من خصائص تلك الاجهزة .
- تطوير وبناء مواقع ويب وتطبيقات تساعد على التوصل المباشر والفعال ما بين اطراف العملية التعليمية التعلمية.
- عقد دورات تدريبية تثقيفية حول مجال التعليم الالكتروني ومتطلباته والأدوار الجديدة التي ينبغي للمعلمين والطلبة القيام بها .

وأما فيم يتعلق بالبحث العلمي فنقترح ما يلي:

- ضرورة إجراء بحوث ودراسات ميدانية من قبل المختصين في الميدان التربوي للوقوف على مدى نجاح عملية التدريس باستخدام الألواح الالكترونية في المدارس الابتدائية النموذجية.
- على الطلبة والباحثين العمل على التطوير في موضوع دراستنا بالتعمق والتوسع فيه.

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية بصفة خاصة إلى التعرف على مدى مساهمة استخدام الألواح الإلكترونية في المدارس الإبتدائية النموذجية في تنمية المهارات التعلمية لذى التلاميذ من وجهة نظر المعلمين، وقد اعتمدنا في اختيار عينة الدراسة الطريقة القصدية والمتكونة من 32 معلما، واستخدمنا الإستبيان كأداة لوصف وجمع البيانات، يتكون الإستبيان من 29 بندا مقسمة على ثلاثة أبعاد وهي على التوالي مهارات القراءة، مهارات التعلم الذاتي ومهارات حل المشكلات.

خلصت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- يساهم استخدام الالواح الالكترونية في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الطور الابتدائي بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين.
- يساهم استخدام الالواح الالكترونية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى تلاميذ الطور الابتدائي بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين.
- يساهم استخدام الالواح الالكترونية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الطور الابتدائي بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين.

وهو ما يعني أن المعلمون في المدارس الابتدائية يرون أن استخدام الألواح الالكترونية يساهم بدرجة متوسطة في تنمية المهارات التعلمية لدى التلاميذ.

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في أراء المستجيبين حول استخدام الالواح الالكترونية وعلاقتها بتنمية المهارات التعلمية لدى تلاميذ الطور الابتدائي تعزى للمتغيرات الديموغرافية وهي الجنس والسن والخبرة المهنية.

Study summary:

The current study aims, in particular, to identify the extent to which the use of tablets in typical primary schools contributes to the development of the learning skills of the students from the point of view of the teachers. We used the questionnaire as a tool for describing and collecting data. The questionnaire consisted of 29 items divided into three dimensions, which are reading skills, self-learning skills, and problem-solving skills, respectively.

This study concluded the following results:

- The use of tablets contributes to the development of reading skills among primary school students to a moderate degree from the teachers' point of view.
- The use of tablets contributes to the development of self-learning skills among primary school students to a moderate degree from the teachers' point of view.
- The use of tablets contributes to the development of problem-solving skills among primary school students, to a moderate degree, from the teachers' point of view.

This means that teachers in primary schools believe that the use of tablets contributes to a moderate degree in developing the learning skills of students.

- There are no statistically significant differences in the respondents' opinions about the use of tablets and their relationship to the development of learning skills among primary school students due to the demographic variables, which are gender, age and professional experience.

المراجـــع

I. المعاجم:

01. خلادي، عبد القادر .(2008). **معجم قانون تكنولوجيات الإعلام والاتصال عربي - فرنسي - انجليزي** (د ط) . د د ن.

02. مومني عيسى، المنار .(2008). **قاموس لغوي عربي-عربي** (د ط) . دار العلوم للنشر.

II. الكتب:

03. أبو جادو، صالح محمد علي، نوفل، محمد بكر .(2007). **تعليم التفكير النظرية والتطبيق** (ط. 1) . دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

04. البجة، عبد الفتاح .(2002). **تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية** (ط. 1) . دار النهضة.

05. البصيص، حاتم حسين .(2011). **تنمية مهارات القراءة والكتابة: إستراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم** (د ط). منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.

06. الجابري، كاظم كريم، العامري، ماهر محمد .(2013). **التفكير دراسة نفسية تفسيرية** (ط. 1) . دار الشروق للنشر والتوزيع.

07. الدليمي، طه علي حسين، الوائلي ، سعاد عبد الكريم.(2009). **اتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة** (ط. 1) .عالم الكتاب الحديث.

08. الديب، فتحي عبد المقصود، مجاور، محمد صلاح الدين علي .(1973). **المنهج المدرسي: أسسه وتطبيقاته التربوية** (ط1) . دار القلم.

09. الشراري، خالد هويش .(2011). **تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات** (ط. 1) . مكتبة دار القلم.

10. العتوم، عدنان يوسف .(2014). **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**(ط. 4) . دار المسيرة للنشر والتوزيع.

11. العرفج، مريم .(2020). **رحلة التعليم والتعلم الذاتي** (ط. 1) . دار النوافذ للنشر و التوزيع.

12. الفتلاوي، سهيلة.(2006). **المنهاج التعليمي والتدريس الفعال** (ط. 1). دار الشروق.

13. المغربي، أحمد.(2007). **التعلم الذاتي المستقل** (ط. 1) .دار الفجر للنشر والتوزيع.

14. هبة، محمد عبد الحميد .(2006). أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والاعدادية (ط1) . دار صفاء للنشر والتوزيع.

15. حمدان، محمد.(2007). **معجم مصطلحات التربية والتعليم** (ط. 1) .دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

16. راتب، قاسم عاشور، مقدادي، محمد فخري.(2009). **المهارات القرائية والكتابية: طرائق تدريسها وإستراتيجياتها** (ط. 2) . دار المسيرة للنشر والتوزيع.

17. زايد، فهد خليل .(2006). **إستراتيجيات القراءة الحديثة** (ط. 1) . دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

18. زمزي، فضيلة أحمد .(2007). **برنامج مقترح لتنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة بمدينة مكة المشرفة: دراسة تجريبية** . سلسلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس.

19. سعادة، جودت أحمد .(2003). **تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية** (ط. 1) . دار الشروق للنشر والتوزيع.

20. سلامة محمدّ، عبد الحافظ .(1996). **وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم** (ط. 1) .دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

21. شعبان، ماهر.(2010). **سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية** (ط. 1). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

22. عامر، طارق عبد الرؤوف .(2005). **التعلم الذاتي، مفاهيمه – أسسه – أساليبه** (ط. 1) .الدار العالمية للنشر والتوزيع.

23. عاقل، فاخر .(2003). **معجم العلوم النفسية** (ط1) **.** شعاع للنشر والتوزيع.

24. عبد الباقي، محمد .(2003). **المعلم والوسائل التعليمية** (ط. 1) .المكتب الجامعي الحديث.

25. عبد العزيز، سعيد .(2009)**. تعليم التفكير ومهاراته** (ط.1) . دار الثقافة للنشر والتوزيع.

26. عبد الكريم، رغد .(2009). **تطبيقات الشبكات المتنقلة المخصصة** (ط. 1) . دار العلوم للنشر والتوزيع.

27. عبد الكريم، رغد .(2009). **مهارات التعلم : أدوات التكنولوجيا العصرية** (ط. 1) . مطبعة الهلال.

28. عطا، إبراهيم .(1986). **طرائق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية** (ط. 1). مكتبة النهضة المصرية.

29. عطية، محسن .(2008). **تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية** (ط. 1). دار المنهاج.

30. غانم، محمود محمد .(2009). **مقدمة في تدريس التفكير** (ط. 1) . دار الثقافة للنشر والتوزيع.

31. فيصل هاشم، شمس الدين .(2014). **الوسائل التعليمية المطورة: المفاهيم والوسائل الملموسة** (ط. 1). دار ميريت للنشر.

32. مارون، يوسف .(2008). **طرائق التّعليم بين النظري والممارسة، في ضوء الاتّجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللّغة العربيّة فيا لتّعليم الأساسي** (ط. 1) .المؤسسة الحديثة للكتاب.

33. مبيضين، سلوى .(2003). **تعليم القراءة والكتابة للأطفال** . دار الفكر للطباعة.

34. منصور، طلعت وآخرون .(2006). **مهارات التعلم الذاتي** (ب د ط) .الجامعة العربية المفتوحة.

35. هلال، محمد عبد الغني حسن .(2005). **مهارات القراءة السريعة الفعالة: القراءة في عصر الانفجار المعلوماتي** (ط. 1) . مركز تطوير الأداء والتنمية.

36. ويتيج، آرنوف .(1971). **مقدمة في علم النفس** (ط.1) . دار ماكجر هيل للنشر.

37. يونس، فتحي.(2001).**استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المدرسة الثانوية**.مطبعة الكتاب الحديث.

III. الأطروحات والرسائل:

38. جحيجع، عمر .(2016). **فاعلية برنامج إثرائي في الرياضيات وفق نظرية تريز في تنمية القدرة على حل المشكلات والذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي** [أطروحة دكتوراه منشورة https://ds.univ-oran2.dz:8443/jspui/handle/123456789/1227] . جامعة وهران2.

39. قنديل، أنيسة عطية .(2012). **السبورة التفاعلية في مدارسنا: مجاراة أم ضرورة** [أطروحة دكتوراه غ م] . مديرية غرب غزة.

40. هواش، عبد الله، مصطفى، دلال .(2017). **دور استخدام اللوح التفاعلي في تنمية المهارات التعليمية واتجاهات طلبة المرحلة الأساسية العليا ومعلميها في مدارس لواء الجامعة بالأردن نحو استخدام اللوح التفاعلي** [أطروحة دكتوراه غ م] . الجامعة الأردنية.

41. السيد سلمان، محمد .(2012). **فاعلية برنامج تدريسي قائم على تطبيقات الحوسبة السحابية لتنمية مهارات التعلم النقال لمعلمي الحاسب الآلي** [رسالة ماجيستر غير منشورة] . جامعة المنصورة.

42. الشخريتي، سوسن.(2009).**أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في غزة** [رسالة ماجستير منشورة https://mobt3ath.com/pdf.php] . جامعة غزة الإسلامية.

43. الشمراني، علي .(2013)**. أهمية استخدام الهواتف الذكية والحواسب اللوحية في دعم تعلم اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية** [رسالة ماجيستر منشورة https://mobt3ath.com] . جامعة أم القرى مكة.

44. زهري، نرجس .(2007). **التعليم بالحاسوب وأثره في تنمية مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ الثانية ثانوي علوم تجريبية مادة العلوم الطبيعية** [رسالة ماجستير منشورة-https://dspace.univ ouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/1017/1/Zahri-nerdjis.pdf] . جامعة ورقلة.

45. صندوفة، سلامة . (2018). **أثر استخدام اللوح الأبيض التفاعلي في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في مقرر العلوم في مدارس محافظة العاصمة عمان** [رسالة ماجيستر منشورة https://meu.edu.jo] . جامعة الشرق الأوسط.

46. مها سلامة، نصر.(2014)**. فاعلية استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية** [رسالة ماجيستير منشورة https://library.iugaza.edu.ps/thesis/113935.pdf] . كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

IV. المجلات والمؤتمرات:

47. البحيري، شيرين عبد الحفيظ .(2017). **تأثير التابلت في تنمية المهارات التعليمية والتربوية لطلاب التعليم الأساسي: دراسة تطبيقية على طالب الصفين الرابع والخامس ابتدائي** . مجلة البحوث الاعلامية ، مجلد 02 (عدد 48)، ص ص. 510-540.

48. الجاسر، نوف وآخرون .(2019). **تصميم تطبيقات موبايل لتعليم مفاهيم الأعمال الالكترونية باستخدام تقنية الواقع المعزز** . مجلة البحوث التطبيقية في تقنية المعلومات والاتصال، مجلد 13(عدد 02)، ص ص. 131-150.

49. الحارثي، محمد .(2007). **خصائص استخدام الحاسب اللوحي في تعليم طلاب المرحلة المتوسطة** . مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، (عدد 08)، ص ص. 55-76.

50. الرحبية، أمل أحمد ناصر، شهرير سعد، محمد صبري .(2022). **اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو توظيف السبورة التفاعلية في العملية التعليمية: معوقات استخدامها بسلطنة عمان** . مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد 06 (عدد 31)، ص ص. 46-74.

51. السفاني، عبد الرحمن وآخرون .(2016). **تقنيات الحوسبة اللوحية في التعليم: تحليل المواقع واقتراحات للتطبيق** . مجلة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز للعلوم التربوية والإنسانية، مجلد 03(عدد 02)، ص ص. 16-43.

52. السيد شعبان، محمد .(2016). **المهارات اللازمة لاستخدام الكمبيوتر اللوحي في التدريس** . مجلة دراسات في التعليم الجامعي، (عدد 34)، ص 340.

53. العتيبي، هلال.(2019). **تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية في ضوء مهارات التعلم المعتمد على الذات** . مجلة كلية التربية، مجلد 106(عدد 3)، ص ص. 471-501.

54. العيبي، خماس.(2012). **التقنيات التربوية الحديثة والتعلم الذاتي** . مجلة الأستاذ، (عدد203)، كلية دجلة الأهلية.

55. القحطاني، هند منصور عبد الرحمن آل رفيدة .(2020). **دور تطبيق الرقمنة عبر الأجهزة اللوحية في تنمية مهارات مادة العلوم لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات** . مجلة كلية التربية، مجلد 38 (عدد 01)، ص ص. 132-154.

56. المليباري، هيا وآخرون .(2017). **تحديات استخدام التعليم الالكتروني في المدارس الحكومية السعودية** . مجلة التربية الالكترونية والتعليم عن بعد، مجلد 03(عدد 06)، ص ص. 131-146.

57. النعيمي، فيصل .(2014). **الأجهزة اللوحية ودورها في تنمية اللغة العربية** . المؤتمر الدولي الثالث، كلية الامام الأعظم ببغداد.

58. باسمة، عبود مجيد وآخرين .(2019). **معوقات استخدام السبورة التفاعلية في الجامعة التقنية الوسطى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس** . مجلة كلية التربية للبنات، مجلد 12 (عدد 01)، ص ص. 419-440.

59. بخولة، بن الدين، مخلوفي، زكريا .(2021). **دور المهارات اللغوية في تنمية الرصيد اللغوي للمتعلم .** مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، مجلد 05 (عدد 04)، ص ص. 162-176.

60. بن عيسى، مهدية ، سعدي، فاطمة .(2022). **التعليم الإلكتروني ودوره في تنمية مهارة القراءة للمتعلم: دراسة وصفية تحليلية** . مجلة لغة –كلام، مجلد 8 (عدد3)، جامعة غليزان.

61. بوبكري، ليلى .(2018). **أهمية التعلّم الذاتي في العملية التدريسية** . مجلة آفاق علمية، مجلد10(عدد03)، ص 310.

62. دويك، محمد .(2019). **مميزات استخدام السبورة التفاعلية في العملية التعليمية واتجاهات المعلمين نحوها كأداة تعليمية** . المجلة العربية للنشر العلمي، (عدد11)، ص ص. 395-432.

63. دويك، محمد .(2019). **مميزات استخدام السبورة التفاعلية في العملية التعليمية واتجاهات المعلمين نحوها كأداة تعليمية** . المجلة العربية للنشر العلمي، (عدد11)، ص ص. 395-432.

64. رفعت، مخمد سعيد ظاهر .(2020). **أثر استخدام اللوح التفاعلي على مستوى التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم العامة لدى طلاب الفصل الخامس الأساسي** . مجلة وادي النيل للدراسات والبحوث الانسانية والاجتماعية والتربوية، مجلد 01 (عدد26)، ص ص. 295-356.

65. زكي، دينا عادل حسين.(2010). **مهارات التعلم الذاتي وآثرها في التنمية المهنية المستدامة لمعلم التربية الفنية.** المؤتمر العلمي الثالث لكلية العلوم التربوية (تربية المعلم العربي تأهيله: رؤى معاصرة) جامعة جرش.

66. زينهم، نوار أحمد .(2019). **التخطيط لدمج التبلت في مدارس التعليم الثانوي المصري : دراسة استشرافية** . المجلة التربوية، مجلد 64(عدد 64)، ص ص. 96-186.

67. سالم، محمد عبود وآخرون .(2008). **واقع التعليم الالكتروني ونظم الحاسبات واثره في التعليم في العراق** . مجلة كلية العلوم الاقتصادية بجامعة بغداد، (عدد 17)، ص 292.

68. عابدين، حسن، الدمرداش، فضلون .(2016)**. أثر تفاعل مهارات التعلم المنظم ذاتيا وما وراء الذاكرة على حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية.** مجلة دراسات تربوية ونفسية (عدد 97)، جامعة الزقازيق، ص ص. 353-402.

69. عبد السميع، محمد عبدو مها .(2021). **استخدام السبورة الذكية في سرعة استيعاب أطفال المرحلة1 للصولفيج الغنائي** . مجلة التربية النوعية، (عدد 13)، ص ص. 186-208.

70. عرفات، هاشم .(2010). **التعليم المتنقل** . مجلة التعليم الالكتروني، (عدد 10)، ص ص. 5، 16-17.

71. كمثور، احسن وآخرون .(2016). **أثر استعمال تقنية السبورة الذكية في تحصيل تلاميذ الصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية الخرطوم في مادة العلم في حياتنا** . مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والنفسية، مجلد 2016 (عدد 26)، ص ص. 03-26، 24.

72. محمد سلمان،هدى.(2013). **أثر التعليم الالكتروني في مهارات القراءة والتفكير الإبتكاري عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي**. مجلة كلية التربية الأساسية، (عدد11)، جامعة بابل.

73. هوامش، دلال، عبد الجبار، سيارنا .(2020). **فاعلية برنامج تعليمي محوسب في تنمية التحصيل الدراسي بمبحث العلوم ومهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الصف السابع أساسي** . مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مجلد 28 (عدد 01)، ص480.

V. المذكرات:

74. جعريط، نسرين، نمور حسيبة .(2020). **إستراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من وجهة نظر أساتذة العلوم الطبيعية: دراسة ميدانية بمتوسطات جيجل**. جامعة جيجل.

75. زمزة، نورة .(2015). **مستوى توظيف إستراتيجية حل المشكلات في حصص الدعم لمادة الرياضيات** . جامعة بسكرة.

76. شكاردة، معاذ، بيدة، شمس الدين .(2018). **استخدام اللوح الالكتروني وأثره في التحصيل الدراسي لدى المتمدرسين** . كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة جيجل.

VI. المتفرقات:

77. الشراح، عادل عبد الله، العجمي، هند شافي .(2016). **دورة تدريبية التنمية المهنية لرؤساء و رئيسات أقسام المرحلة الثانوية اجتماعيات** . جامعة النجاح الوطنية فلسطين.

78. الغامدي، كياس، علي آل، حنان .(1436هـ). **السبورة التفاعلية** . وزارة التعليم، إدارة التجهيزات المدرسية بجدة.

79. الواحظ، الغيلاني وآخرون .(2017). **محاضرات مهارات اتخاذ القرارات وحل المشكلات: التوجيه النفسي لرياض الأطفال**.

80. سالم أحمد، محمد .(2006). **التعلم الجوال رؤية جديدة للتعلم باستخدام التقنيات اللاسلكية**. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصر للمناهج وطرق التدريس

81. عتودي، عائشة .(2017). **استخدام الآيباد في التعليم حاضرا ومستقبلا** . وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

82. متولي، هناء.(2021/2020). **دليل التعلم الذاتي- برنامج علم** النفس .كلية الآداب، جامعة كفر الشيخ.

VII. الويب:

83. أبو حديد، أسماء.(2022). **القراءة المشتركة**، https://mawdoo3.com.

84. العطوي، هيا محمد مسعد .(2018). **الأجهزة اللوحية وأثرها على التحصيل الأكاديمي**، https://www.alukah.net.

الملاحق

ملحق رقم (01): النسخة النهائية للإستبيان

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

إستبيان بحث

أخي المعلم.. أختي المعلمة، تحية طيبة واحتراما وبعد..

نضع بين أيديكم هذه الاستمارة المعدة في إطار التحضير لنيل شهادة الليسانس: تخصص علم النفس التربوي والموسومة:

"استخدام الألواح الإلكترونية وعلاقته بتنمية المهارات التعلمية لدى تلاميذ الطور الإبتدائي من وجهة نظر المعلمين –دراسة ميدانية ببعض المدارس الإبتدائية النموذجية بجيجل". وعليه نرجو منكم الإطلاع عليها والإجابة على جميع فقراتها بكل دقة وموضوعية، كما نحيطكم علما أن هذه البيانات ستبقى سرية، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

ملاحظة: يرجى وضع العلامة (X) في الخانة التي تعبر عن رأيك.

إعداد:

- ✓ بوشكريط أحسن
- ✓ حارود هنادي
- ✓ مخلوف يسرى
- ✓ عيشونة صورایة

تحت إشراف الأستاذ:

د.كعبار حمال

السنة الجامعية 2023/2022

1. محور البيانات الشخصية والوظيفية:

1) الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

2) السن:

من 28 سنة إلى 32 سنة ☐ من 33 سنة إلى 37 سنة ☐

من 38 سنة إلى 42 سنة ☐ من 43 سنة فما فوق ☐

3) الخبرة المهنية:

أقل من 05 سنوات ☐ من 05 سنوات إلى أقل من 10 سنوات ☐

من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة ☐ من 15 سنة إلى أقل من 20 سنة ☐

من 20 سنة إلى أقل من 25 سنة ☐ من 25 سنة فأكثر ☐

2. محور الاستبيان:

الرقم	العبـــــــــــــارات	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
البعد الأول: مهارات القراءة				
01	تساعد القراءة من اللوح الإلكتروني التلاميذ على التصفح السريع.			
02	يساهم اللوح الإلكتروني في تنمية مهارة جمع البيانات من مصادر متعددة لدى التلاميذ.			
03	يسهل اللوح الإلكتروني على التلاميذ قراءة الفهارس والقوائم لتكوين فكرة عامة عن الموضوع.			
04	تكون القراءة الصامتة من اللوح الإلكتروني عادات القراءة الصحيحة عند التلاميذ.			
05	تساعد القراءة الجهرية من اللوح الإلكتروني التلاميذ على التدرب على النطق الصحيح للحروف مع ضبط مخارجها.			
06	تسهل القراءة الإلكترونية على التلاميذ التمييز بين أشكال الحروف والكلمات منفردة أو متتابعة.			
07	يدرك التلاميذ تتابع الحروف والكلمات على اللوح الإلكتروني.			
08	تمكن القراءة السريعة من اللوح الإلكتروني التلاميذ من استيعاب أكبر عدد ممكن من الحروف في النظرة الواحدة.			
09	يشجع اللوح الإلكتروني التلاميذ على حب القراءة.			
10	يثري استخدام اللوح الإلكتروني الحصيلة اللغوية للتلاميذ.			
البعد الثاني: مهارات التعلم الذاتي				
11	يساهم اللوح الإلكتروني في تنمية مهارة إبداء الرأي لدى التلاميذ.			
12	يحفز اللوح الإلكتروني المتعلم على إيجاد حلول للمشكلة المطروحة.			
13	يمكّن اللوح الإلكتروني المتعلم من المشاركة في وضع أهداف التعلم وخطته الزمنية بمختلف مراحلها.			
14	يتيح اللوح الإلكتروني للمتعلم التحكم في عمليتي السحب والإفلات للربط بين الصور ومدلولاتها.			

15	يحفز استخدام اللوح الإلكتروني المتعلم على البحث عن مصادر تعلم إضافية مثل التطبيقات التعليمية.				
16	يختار المتعلم المواضيع والقصص التي تستهويه، ويبدي رغبته في معرفة المزيد.				
17	يشجع استخدام اللوح الإلكتروني المتعلم على مشاركة زملائه في التعلم.				
18	يزيد التعلم باستخدام اللوح الإلكتروني من تقدير المتعلم لذاته وقدراته.				
19	يبسط استخدام اللوح الإلكتروني للمتعلم عملية المقارنة بين المواضيع المتماثلة.				
20	يعيد المتعلم سرد قصة مصورة إلكترونيا دون الإعتماد على الصور التي شاهدها.				
البعد الثالث: مهارات حل المشكلات					
21	يساعد استخدم اللوح الإلكتروني المتعلم على السيطرة على مختلف المواقف التعلمية				
22	يزود اللوح الإلكتروني المتعلم بأساليب جديدة لمواجهة مختلف المواقف التعلمية.				
23	يحفز استخدام اللوح الإلكتروني المتعلم على استخدام قدراته وإمكانياته.				
24	يزيد استخدام اللوح الالكتروني من إثارة دافعية المتعلم نحو حل المشكلات التعلمية				
25	يوفر اللوح الإلكتروني للمتعلم إمكانية تجزئة المشكلات المعقدة إلى عناصرها الأولية.				
26	يوفر اللوح الإلكتروني للمتعلم الأساليب التي تسهل عليه استخدام إستراتيجية الاقتراب من الحل				
27	يساهم استخدام اللوح الإلكتروني في توجيه المتعلم نحو الحل حينما يواجه مشكلات معينة.				
28	ينمي استخدام اللوح الإلكتروني إستراتيجية التفكير التناظري لدى المتعلم				
29	يوفر اللوح الإلكتروني بشكل مستمر أمام المتعلم مواقف تعليمية تستدعي إيجاد حل لها.				

شكرا جزيلا على حسن تعاونكم.

ملحق رقم (02): قائمة الأساتذة المحكمين

الرقم	إسم ولقب الأستاذ	الدرجة العلمية	الجامعة
01	لويزة مسعودي	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد الصديق بن يحي - جيجل
02	عادل بوطاجين	أستاذ محاضر أ	
03	صالح بوديب	أستاذ محاضر ب	

الملحق رقم (03): الصدق البنائي للاستبيان

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=القراءة_مهارات Q1 Q2 Q3 Q4 Q5 Q6 Q7 Q8 Q9 Q10
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Corrélations

		مهارات_القراءة	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
القراءة_مهارات	Corrélation de Pearson	1	,609**	,423*	,529**	,603**	,744**	,661**	,662**	,407*	,659**	,749**
	Sig. (bilatérale)		,000	,016	,002	,000	,000	,000	,000	,021	,000	,000
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
Q1	Corrélation de Pearson	,609**	1	,093	,152	,422*	,272	,334	,510**	,260	,335	,383*
	Sig. (bilatérale)	,000		,614	,405	,016	,133	,062	,003	,151	,061	,030
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
Q2	Corrélation de Pearson	,423*	,093	1	,420*	,061	,272	,246	-,097	-,134	,262	,311
	Sig. (bilatérale)	,016	,614		,017	,739	,133	,175	,596	,463	,148	,083
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
Q3	Corrélation de Pearson	,529**	,152	,420*	1	,074	,152	,185	,208	,232	,272	,416*
	Sig. (bilatérale)	,002	,405	,017		,686	,406	,310	,252	,202	,133	,018
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
Q4	Corrélation de Pearson	,603**	,422*	,061	,074	1	,378*	,440*	,384*	,070	,296	,530**
	Sig. (bilatérale)	,000	,016	,739	,686		,033	,012	,030	,705	,100	,002
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
Q5	Corrélation de Pearson	,744**	,272	,272	,152	,378*	1	,699**	,525**	,273	,442*	,516**
	Sig. (bilatérale)	,000	,133	,133	,406	,033		,000	,002	,130	,011	,002
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
Q6	Corrélation de Pearson	,661**	,334	,246	,185	,440*	,699**	1	,334	,191	,242	,359*
	Sig. (bilatérale)	,000	,062	,175	,310	,012	,000		,062	,295	,181	,044
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
Q7	Corrélation de Pearson	,662**	,510**	-,097	,208	,384*	,525**	,334	1	,479**	,382*	,372*
	Sig. (bilatérale)	,000	,003	,596	,252	,030	,002	,062		,006	,031	,036
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
Q8	Corrélation de Pearson	,407*	,260	-,134	,232	,070	,273	,191	,479**	1	,168	,058
	Sig. (bilatérale)	,021	,151	,463	,202	,705	,130	,295	,006		,357	,752
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32

Q9	Corrélation de Pearson	,659**	,335	,262	,272	,296	,442*	,242	,382*	,168	1	,525**
	Sig. (bilatérale)	,000	,061	,148	,133	,100	,011	,181	,031	,357		,002
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
Q10	Corrélation de Pearson	,749**	,383*	,311	,416*	,530**	,516**	,359*	,372*	,058	,525**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,030	,083	,018	,002	,002	,044	,036	,752	,002	
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=الذاتي_التعلم_مهارات Q11 Q12 Q13 Q14 Q15 Q16 Q17 Q18 Q19 Q20
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Corrélations

		مهارات_التعلم_الذاتي	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20
الذاتي_التعلم_مهارات	Corrélation de Pearson	1	,622**	,656**	,636**	,531**	,460**	,723**	,432*	,390*	,457**	,681**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,002	,008	,000	,013	,028	,009	,000
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
Q11	Corrélation de Pearson	,622**	1	,250	,503**	,080	,105	,418*	,259	,134	,239	,456**
	Sig. (bilatérale)	,000		,168	,003	,665	,569	,017	,152	,465	,188	,009
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
Q12	Corrélation de Pearson	,656**	,250	1	,335	,080	,366*	,538**	,389*	,201	,060	,391*
	Sig. (bilatérale)	,000	,168		,061	,665	,039	,001	,028	,271	,745	,027
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
Q13	Corrélation de Pearson	,636**	,503**	,335	1	,320	,257	,374*	,029	,165	,160	,335
	Sig. (bilatérale)	,000	,003	,061		,074	,155	,035	,875	,368	,381	,061
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
Q14	Corrélation de Pearson	,531**	,080	,080	,320	1	-,042	,323	,299	,208	,590**	,306
	Sig. (bilatérale)	,002	,665	,665	,074		,821	,071	,096	,254	,000	,089
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32

	Corrélation de Pearson	,460**	,105	,366*	,257	-,042	1	,312	,061	,066	-,062	,296
Q15	Sig. (bilatérale)	,008	,569	,039	,155	,821		,082	,740	,718	,734	,100
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	Corrélation de Pearson	,723**	,418*	,538**	,374*	,323	,312	1	,108	,072	,143	,724**
Q16	Sig. (bilatérale)	,000	,017	,001	,035	,071	,082		,555	,696	,435	,000
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	Corrélation de Pearson	,432*	,259	,389*	,029	,299	,061	,108	1	,091	,077	,207
Q17	Sig. (bilatérale)	,013	,152	,028	,875	,096	,740	,555		,620	,673	,256
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	Corrélation de Pearson	,390*	,134	,201	,165	,208	,066	,072	,091	1	,344	-,028
Q18	Sig. (bilatérale)	,028	,465	,271	,368	,254	,718	,696	,620		,054	,878
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	Corrélation de Pearson	,457**	,239	,060	,160	,590**	-,062	,143	,077	,344	1	,117
Q19	Sig. (bilatérale)	,009	,188	,745	,381	,000	,734	,435	,673	,054		,524
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	Corrélation de Pearson	,681**	,456**	,391*	,335	,306	,296	,724**	,207	-,028	,117	1
Q20	Sig. (bilatérale)	,000	,009	,027	,061	,089	,100	,000	,256	,878	,524	
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=المشكلات_حل_مهارات Q21 Q22 Q23 Q24 Q25 Q26 Q27 Q28 Q29
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Corrélations

	مهارات_حل_المشكلات	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29

المشكلات_حل_مهارات	Corrélation de Pearson	1	,706**	,666**	,493**	,472**	,636**	,595**	,560**	,540**	,583**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,004	,006	,000	,000	,001	,001	,000
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
Q21	Corrélation de Pearson	,706**	1	,538**	,221	,061	,302	,290	,537**	,657**	,156
	Sig. (bilatérale)	,000		,001	,225	,738	,093	,107	,002	,000	,393
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
Q22	Corrélation de Pearson	,666**	,538**	1	,163	,120	,340	,121	,541**	,484**	,128
	Sig. (bilatérale)	,000	,001		,371	,512	,057	,511	,001	,005	,485
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
Q23	Corrélation de Pearson	,493**	,221	,163	1	,694**	,206	,110	-,019	,007	,324
	Sig. (bilatérale)	,004	,225	,371		,000	,257	,550	,917	,971	,071
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
Q24	Corrélation de Pearson	,472**	,061	,120	,694**	1	,354*	,172	-,182	-,184	,538**
	Sig. (bilatérale)	,006	,738	,512	,000		,047	,348	,318	,314	,002
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
Q25	Corrélation de Pearson	,636**	,302	,340	,206	,354*	1	,591**	,062	,131	,314
	Sig. (bilatérale)	,000	,093	,057	,257	,047		,000	,736	,473	,080
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
Q26	Corrélation de Pearson	,595**	,290	,121	,110	,172	,591**	1	,275	,152	,349
	Sig. (bilatérale)	,000	,107	,511	,550	,348	,000		,127	,408	,050
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
Q27	Corrélation de Pearson	,560**	,537**	,541**	-,019	-,182	,062	,275	1	,496**	,167
	Sig. (bilatérale)	,001	,002	,001	,917	,318	,736	,127		,004	,360
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
Q28	Corrélation de Pearson	,540**	,657**	,484**	,007	-,184	,131	,152	,496**	1	,095
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,005	,971	,314	,473	,408	,004		,606

	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	Corrélation de Pearson	,583**	,156	,128	,324	,538**	,314	,349	,167	,095	1
Q29	Sig. (bilatérale)	,000	,393	,485	,071	,002	,080	,050	,360	,606	
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

الملحق رقم (04): ثبات الاستبيان

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=Q1 Q2 Q3 Q4 Q5 Q6 Q7 Q8 Q9 Q10
  /SCALE('القراءة مهارات بعد ثبات') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

Echelle : القراءة مهارات بعد ثبات

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	32	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	32	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,807	10

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=Q11 Q12 Q13 Q14 Q15 Q16 Q17 Q18 Q19 Q20
  /SCALE('الذاتي التعلم بعد ثبات') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

Echelle : الذاتي التعلم بعد ثبات

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	32	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	32	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,752	10

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=Q21 Q22 Q23 Q24 Q25 Q26 Q27 Q28 Q29
  /SCALE('المشكلات حل مهارة بعد ثبات') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

Echelle : المشكلات حل مهارة بعد ثبات

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	32	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	32	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,757	9

الملحق رقم (05): البيانات الشخصية لأفراد العينة

```
FREQUENCIES VARIABLES=المهنية_الخبرة السن الجنس
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Effectifs

Statistiques

		الجنس	السن	المهنية_الخبرة
N	Valide	32	32	32
	Manquante	0	0	0

Tableau de fréquences

الجنس

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	8	25,0	25,0	25,0
	أنثى	24	75,0	75,0	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

السن

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	من 28-32 سنة	7	21,9	21,9	21,9
	من 33 سنة إلى 37 سنة	4	12,5	12,5	34,4
	من 38-42 سنة	9	28,1	28,1	62,5
	من 43 سنة فأكثر	12	37,5	37,5	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

المهنية_الخبرة

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أقل من 5 سنوات	5	15,6	15,6	15,6
	من-5أقل من 10 سنوات	11	34,4	34,4	50,0
	من 10 سنوات -أقل من 15سنة	5	15,6	15,6	65,6
	من 20 سنة إلى أقل من 25 سنة	4	12,5	12,5	78,1
	من 25 سنة فأكثر	7	21,9	21,9	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

الملحق رقم (06):التكرارات والنسب المئوية للعبارات

```
FREQUENCIES VARIABLES=Q1 Q2 Q3 Q4 Q5 Q6 Q7 Q8 Q9 Q10 Q11 Q12 Q13 Q14 Q15 Q16 Q17
Q18 Q19 Q20 Q21 Q22 Q23 Q24 Q25 Q26 Q27 Q28 Q29
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Effectifs

Tableau de fréquences

Q1

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ضعيفة درجة	3	9,4	9,4	9,4
	متوسطة درجة	10	31,3	31,3	40,6
	كبيرة درجة	19	59,4	59,4	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Q2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ضعيفة درجة	8	25,0	25,0	25,0
	متوسطة درجة	13	40,6	40,6	65,6
	كبيرة درجة	11	34,4	34,4	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Q3

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ضعيفة درجة	6	18,8	18,8	18,8
	متوسطة درجة	9	28,1	28,1	46,9
	كبيرة درجة	17	53,1	53,1	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Q4

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ضعيفة درجة	9	28,1	28,1	28,1
	متوسطة درجة	15	46,9	46,9	75,0
	كبيرة درجة	8	25,0	25,0	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Q5

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ضعيفة درجة	6	18,8	18,8	18,8
	متوسطة درجة	16	50,0	50,0	68,8
	كبيرة درجة	10	31,3	31,3	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Q6

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ضعيفة درجة	5	15,6	15,6	15,6
	متوسطة درجة	14	43,8	43,8	59,4
	كبيرة درجة	13	40,6	40,6	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Q7

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ضعيفة درجة	5	15,6	15,6	15,6
	متوسطة درجة	15	46,9	46,9	62,5
	كبيرة درجة	12	37,5	37,5	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Q8

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ضعيفة درجة	6	18,8	18,8	18,8
	متوسطة درجة	19	59,4	59,4	78,1
	كبيرة درجة	7	21,9	21,9	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Q9

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ضعيفة درجة	6	18,8	18,8	18,8
	متوسطة درجة	9	28,1	28,1	46,9
	كبيرة درجة	17	53,1	53,1	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Q10

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ضعيفة درجة	7	21,9	21,9	21,9
	متوسطة درجة	14	43,8	43,8	65,6
	كبيرة درجة	11	34,4	34,4	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Q11

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ضعيفة درجة	8	25,0	25,0	25,0
	متوسطة درجة	16	50,0	50,0	75,0
	كبيرة درجة	8	25,0	25,0	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Q12

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ضعيفة درجة	8	25,0	25,0	25,0
	متوسطة درجة	16	50,0	50,0	75,0
	كبيرة درجة	8	25,0	25,0	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Q13

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ضعيفة درجة	15	46,9	46,9	46,9
	متوسطة درجة	10	31,3	31,3	78,1
	كبيرة درجة	7	21,9	21,9	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Q14

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ضعيفة درجة	1	3,1	3,1	3,1
	متوسطة درجة	16	50,0	50,0	53,1
	كبيرة درجة	15	46,9	46,9	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Q15

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ضعيفة درجة	9	28,1	28,1	28,1
	متوسطة درجة	8	25,0	25,0	53,1
	كبيرة درجة	15	46,9	46,9	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Q16

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ضعيفة درجة	7	21,9	21,9	21,9
	متوسطة درجة	14	43,8	43,8	65,6
	كبيرة درجة	11	34,4	34,4	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Q17

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ضعيفة درجة	4	12,5	12,5	12,5
	متوسطة درجة	14	43,8	43,8	56,3
	كبيرة درجة	14	43,8	43,8	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Q18

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ضعيفة درجة	3	9,4	9,4	9,4
	متوسطة درجة	11	34,4	34,4	43,8
	كبيرة درجة	18	56,3	56,3	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Q19

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ضعيفة درجة	5	15,6	15,6	15,6
	متوسطة درجة	10	31,3	31,3	46,9
	كبيرة درجة	17	53,1	53,1	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Q20

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ضعيفة درجة	6	18,8	18,8	18,8
	متوسطة درجة	17	53,1	53,1	71,9
	كبيرة درجة	9	28,1	28,1	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Q21

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ضعيفة درجة	5	15,6	15,6	15,6
	متوسطة درجة	21	65,6	65,6	81,3
	كبيرة درجة	6	18,8	18,8	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Q22

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ضعيفة درجة	8	25,0	25,0	25,0
	متوسطة درجة	12	37,5	37,5	62,5
	كبيرة درجة	12	37,5	37,5	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Q23

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ضعيفة درجة	3	9,4	9,4	9,4
	متوسطة درجة	15	46,9	46,9	56,3
	كبيرة درجة	14	43,8	43,8	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Q24

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ضعيفة درجة	3	9,4	9,4	9,4
	متوسطة درجة	17	53,1	53,1	62,5
	كبيرة درجة	12	37,5	37,5	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Q25

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ضعيفة درجة	8	25,0	25,0	25,0
	متوسطة درجة	16	50,0	50,0	75,0
	كبيرة درجة	8	25,0	25,0	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Q26

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ضعيفة درجة	10	31,3	31,3	31,3
	متوسطة درجة	14	43,8	43,8	75,0
	كبيرة درجة	8	25,0	25,0	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Q27

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ضعيفة درجة	11	34,4	34,4	34,4
	متوسطة درجة	15	46,9	46,9	81,3
	كبيرة درجة	6	18,8	18,8	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Q28

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ضعيفة درجة	13	40,6	40,6	40,6
	متوسطة درجة	15	46,9	46,9	87,5
	كبيرة درجة	4	12,5	12,5	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Q29

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ضعيفة درجة	9	28,1	28,1	28,1
	متوسطة درجة	16	50,0	50,0	78,1
	كبيرة درجة	7	21,9	21,9	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

الملحق رقم (07): المتوسط الحسابي لمتغيرات الدراسة

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=Q1 Q2 Q3 Q4 Q5 Q6 Q7 Q8 Q9 Q10 القراءة_مهارات Q11 Q12 Q13
Q14 Q15 Q16 Q17 Q18 Q19 Q20 الذاتي_التعلم_مهارات Q21 Q22 Q23 Q24 Q25 Q26 Q27 Q28
Q29 الكلي_المحور المشكلات_حل_مهارات
  /STATISTICS=MEAN STDDEV.
```

Descriptives

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
Q1	32	2,50	,672
Q2	32	2,09	,777
Q3	32	2,34	,787
Q4	32	1,97	,740
Q5	32	2,13	,707
Q6	32	2,25	,718
Q7	32	2,22	,706
Q8	32	2,03	,647
Q9	32	2,34	,787
Q10	32	2,13	,751
مهارات_القراءة	32	2,20	,441
Q11	32	2,00	,718
Q12	32	2,00	,718
Q13	32	1,75	,803
Q14	32	2,44	,564
Q15	32	2,19	,859
Q16	32	2,13	,751
Q17	32	2,31	,693
Q18	32	2,47	,671
Q19	32	2,38	,751
Q20	32	2,09	,689
مهارات_التعلم_الذاتي	32	2,18	,404
Q21	32	2,03	,595
Q22	32	2,13	,793
Q23	32	2,34	,653
Q24	32	2,28	,634
Q25	32	2,00	,718
Q26	32	1,94	,759
Q27	32	1,84	,723
Q28	32	1,72	,683
Q29	32	1,94	,716
مهارات_حل_المشكلات	32	2,02	,408
المحور_الكلي	32	2,14	,342
N valide (listwise)	32		

الملحق رقم (08): اختبار فرضيات الفروق

- **اختبار الفروق يُعزى للجنس/ اختبار t للعينتين المستقلتين/ لا توجد فروق لأن sig أكبر من5%**

```
T-TEST GROUPS=الجنس(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=الكلي_المحور
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الكلي_المحور	ذكر	8	2,23	,355	,126
	أنثى	24	2,10	,339	,069

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
الكلي_المحور	Hypothèse de variances égales	,305	,585	,913	30	,368	,128	,140	-,158	,414
	Hypothèse de variances inégales			,891	11,567	,391	,128	,143	-,186	,442

- **اختبار الفروق يُعزى للسن وسنوات الخبرة/ اختبار التباين الأحادي/ لا توجد فروق لأن sig أكبر من5%**

```
ONEWAY السن المهنية_الخبرة BY المحور_الكلي
  /MISSING ANALYSIS.
```

A 1 facteur

ANOVA à 1 facteur

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
السن	Inter-groupes	30,042	21	1,431	1,115	,448
	Intra-groupes	12,833	10	1,283		
	Total	42,875	31			
المهنية_الخبرة	Inter-groupes	69,000	21	3,286	,842	,647
	Intra-groupes	39,000	10	3,900		
	Total	108,000	31			