دور المعلّم في إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لمقرر الجغرافيا في المرحلة المتوسطة في الأردن –عمان

الباحثة: دلال ابراهيم يوسف عرايضه – كلية التربية – جامعة تشرين

مستخلص الدّراسة باللّغة العربيّة

هدفت الدّراسة الحاليّة إلى التّعرف إلى دور المعلّم في إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة، وكذلك التّعرف إلى دور معلم الجغرافيا في إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد، التّعرف إلى المعوقات التّي تحول دون تحقيق المعلّم لدوره في إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لمقرر الجغرافيا في مدارس المرحلة المتوسطة في عمان، والكشف عن وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في دور المعلّم في إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لمقرر الجغرافيا في المرحلة المتوسطة في الأردن في عمان تعزى إلى المتغيرات المستقلة (الجنس، الخبرة التّدريسية، المستوى التّعليمي)..

واعتمد الباحث المنهج الوصفي التّحليلي المنهج الوصفي التّحليلي والمنهج الإحصائيً لتحليل النّتائج، شملت أداة الدّراسة استبيان خاصّ يقيس دور المعلّم في إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لمقرر الجغرافيا في مدارس المرحلة المتوسطة في عمان. وتمثل مجتمع الدّراسة الأصليّ من جميع معلمي مقرر الجغرافيا في المرحلة المتوسطة في جميع مدارس عمان في دولة الأردن، والبالغة (60) متوسطة، حيث بلغ حجم العيّنة (69) معلمًا ومعلّمة والتّي تشكل (39.88%) من حجم

المجتمع المدروس، قسّمت إلى عيّنتين تحليلية وتطبيقية، حيث تم اختيار عيّنة الدّراسة التّحليلية بالطّريقة العشوائية. كما خلصت الدّراسة إلى وجد فروقات ذات دلالة إحصائية في التّحديات التّي تحول دون تحقيق المعلّم لدوره في إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لمقرر الجغرافيا في مدارس المرحلة المتوسطة في عمان تعزى إلى المتغيرات المستقلة (الخبرة التّعليمية، المستوى التّعليمي) عند مستوى دلالة (0.05)، في حين لم نجد فروقات تعزى إلى متغير الجنس، وكذلك وُجد فروقات ذات دلالة إحصائية في أشكال إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لمقرر الجغرافيا في المرحلة المتوسطة في الأردن لأنماط التّعليم (النوع التّسلطي، النوع الدّيمقراطي، النوع الفوضوي، النوع التّقليدي) في عمان تعزى للمتغيرات المستقلة لمعلمي الجغرافيا تعزى إلى المتغيرات المستقلة (الجنس، الخبرة التّعليمية، المستوى التّعليمي) عند مستوى دلالة (0.05).

الكلمات البحث المفتاحية: دور المعلّم، التّفاعل الصّفي، الصّفوف الافتراضيّة، المرحلة المتوسّطة، مقرر مقرر الجغرافيا.

ABSTRACT

The current study aimed to identify the role of the teacher in managing classroom interaction in distance education in virtual classrooms, as well as to identify the role of the geography teacher in managing classroom interaction in distance education, and to identify the obstacles that prevent the teacher from achieving his role in managing classroom interaction in distance education. A dimension in the virtual classes of geography in middle school schools in AMAN, and the detection of statistically significant differences in the role of the teacher in managing classroom interaction in distance education in the virtual classes of geography in the middle stage in Jordan, AMAN, which are attributed to the independent variables (gender, experience). Teaching, educational level)

The study population represents the original study population of all middle school geography teachers in all AMAN schools in the State of Jordan, amounting to 60 middle and secondary schools, where the sample size was (69) teachers and schools, which constitute 39.88% of the size of the studied community, divided into two analytical samples. And applied, where the sample of the analytical study was chosen in a random way, and the study found a high awareness among the study sample about the forms of managing classroom interaction in distance education in virtual classrooms: (authoritarian style, democratic style, chaotic style, traditional style), as well as Challenges that prevent the teacher

from achieving the teacher's functional roles in managing classroom interaction in distance education in the virtual classes of geography.

The study also concluded that there were statistically significant differences in the challenges that prevent the teacher from achieving his role in managing classroom interaction in distance education in the virtual classes of geography in middle school schools in AMAN due to the independent variables (educational experience, educational level) at the level of significance 0.05, while we did not find differences attributable to the gender variable, as well as found statistically significant differences in the forms of classroom interaction management in distance education in the virtual classes of geography in the middle stage in Jordan for educational patterns (authoritarian pattern, democratic pattern, chaotic pattern, chaotic pattern traditional)

AMAN is attributed to the independent variables of geography teachers attributed to the independent variables (gender, educational experience, and educational level) at the 0.05 level of significance.

Keywords: the role of the teacher, class interaction, virtual classes in the intermediate stage, geography course.

المقدّمة

تُعد العمليّة التّعليمية عمليّة تواصل وتفاعل دائم ومتبادل ومثمر بين المعلّم وتلاميذه وبين التّلاميذ أنفسهم، ونظرًا لأهمية التّفاعل الصّفي فيها، فقد احتل هذا الموضوع مركزًا مهمًا في مجالات الدّراسة والبحث التّربوي، كما أكّدت نتائج كثيرة من الدّراسات على ضرورة إتقان المعلّم مهارات التّواصل والتّفاعل الصّفي، فالمعلّم معني بالتّفاعلات المختلفة، ومناسباتها داخل غرفة الصّف، فهو القدوة، ومنظم المناخ الاجتماعي النّفسي في سبيل تحقيق نتاجات تعليمية هادفة.

ويعد تفاعل المعلّم مع تلاميذه مهمًا في عمليّة التّعلم والتّعليم؛ لهذا فإنّ نوعية هذا التّفاعل ونمطه مرتبطان بفاعلية الموقف التّعليمي، كما أنّ تنظيم التّعلم الصّفي لا يتضمن القواعد والأنظمة وتنظيم البيئة التّعليمية الصّفية فقط، بل ما يتضمنه من التّفاعلات الفعّالة بين المعلّم والتّلميذ، تلك التّي تعتمد على تفاعل الأفكار والمعلومات والخبرات، وخاصة التّخطيط لإحداث تفاعلات إيجابية يكون فيها كل من المعلّم ومتعلميه في حالة فعالة.

يلعب المعلّم دورًا مهمًا في تشكيل البيئة الدّراسية؛ فإذا كان يُعدّ بيئة سعيدة ومريحة سيكون الطّلّاب غالبًا سعداء، وبالمقابل؛ فإنّ شعور الطّلّاب بأنّ المعلّم غاضبٌ من شأنه أن يؤدّي إلى تفاعلهم سلبًا مع ذلك، ممّا يؤدي إلى إضعاف عمليّة التّعلّم، وعليه فالمعلّم هو المسؤول عن السّلوك الاجتماعيّ في الصّفّ، وهذا السّلوك هو الذي يعكس بيئة الفصل الدّراسيّ، على الرّغم من أنّ المعلّم لا يُفكّر عادةً في أن يكون قدوةً يُحتذى بها من قبل طلّابه، إلّا أنّه وبشكلٍ غير متعمّد يقوم بذلك سواءً بشكل إيجابي أم سلبي اعتمادًا على شخصية المعلّم؛ ويرجع السّبب في ذلك إلى قضاء الطّلّاب وقتًا طويلًا مع معلّميهم، ومن هنا يُلاحظ أنّ مهمّة المعلّم لا تقتصر على تعليم الطّلّاب فقط، وأيضًا على تشكيل شخصيّاتهم.

يعدّ موضوع الإدارة الصّفيّة من المواضيع التّربوية التّي تتطلب تحديثًا مستمرًا بهدف ملائمة العصر التّقني الذي نمرّ به، إذ لم تَعُد طريقة الشّرح والطّبشورة (التّعليم التّقليدي) كافية لنقل أفكار العصر وتقنياته إلى أذهان الطّلبة، فلا بدّ من إبداع طرق

أكثر معاصرة للوصول إلى طالب متميّز أكاديميًا وثقافيًا ومهنيًا، من خلال توفير بيئة تعليمية تعلميّة تشمل مجالات متنوعة منها: بيئة التّعليم والتّعلّم وبيئة الطّالب، من خلال نشر ثقافة معلّمية جديدة تحتوي على قيم وسلوكيات إيجابية منها الاحترام المتبادل، والالتّزام، واحترام الوقت، والأمانة، والصّدق، والتّعاون وغيرها من القيم التّي تشكّل بيئة تعلميّة تعليميّة جديدة، ومن هنا فإنّ دور المجتمع المعلّمي مهم في البيئة التّعلمية، الذي يعتمد على دور المعلّم داخل الغرفة الصّفيّة من تطبيق استراتيجيات تدريس حديثة، وتطبيق أنشطة صفيّة تسهم في نمو وتطوّر شخصية الطّالب، وزيادة فرص ممارسته للحياة في المدرسة، ونجاحه في الحياة العامة وتحقيق المستقبل الآمن، حيث إنّ الغرفة الصّفّيّة تشبه المجتمع الكبير، فلها نظامها الإجتماعي، وثقافتها الصّفيّة، ومعاييرها وتوقعاتها، نتيجة طبيعة المنطقة الجغرافيا والسّكانية التّي ترافقها، تكمن أشكال التّي يتّخذها التّفاعل الصّفي شبيهة بالأشكال التّي يتخذها التّفاعل الاجتماعي، لأنّ غرفة الصّف تشكّل نظامًا اجتماعيًا متكاملًا.

أولًا: إشكالية الدّراسة

يعد موضوع الإدارة الصّفيّة من أهم المواضيع الملحّة في الشأن التّربوي، والتّي تتطلب تحديثًا مستمرًا بهدف ملائمة العصر التّقني الذي نمرّ به، إذ لم تَعُد طريقة الشّرح والطّبشورة (التّعليم التّقليدي) وحدها كافية لنقل أفكار العصر وتقنياته إلى أذهان الطّلبة، فلا بدّ من إبداع وخلق طرائق أكثر حداثة للوصول إلى طالب مبدع أكاديميًا وثقافيًا ومهنيًا، من خلال تأمين البيئة نموذجية للتعلّم، والتي تشمل: (بيئة التّعليم والتّعلّم، بيئة الطّالب) من خلال نشر ثقافة جديدة تحتوي على قيم ومهارات وسلوكيات إيجابية كالاحترام المتبادل، والالتّزام، واحترام الوقت، والأمانة، والصّدق، والتّعاون، وغيرها من القيم التّي تشكّل بيئة جديدة وهادفة، ومن هنا فإن دور البيئة التربوية مهم في البيئة التّعلمية، التي تعتمد على دور المعلّم داخل غرف الصفوف من خلال تطبيق طرائق وإستراتيجيات حديثة، واعتماد أنشطة تسهم في صقل شخصية المتعلم، وزيادة فرص ممارسته للحياة في المدرسة، ونجاحه في حياته العامة، وتحقيق مستقبله الآمن، لأنّ الغرفة الصّفّيّة تشبه المجتمع

الكبير، من خلال نظامها وثقافتها ومعاييرها وتوقعاتها الاجتماعية، نتيجة لطبيعة المنطقة السّكانية والجغرافية.

ويعد التّعليم من بعد أحد أهم صور التّعليم الحديثة التكنولوجية (الإلكترونيّة)، والذي يقصد به التّعليم من بعد بين المدرس وطلابه من حيث المكان. ووظفت له التّقنيات التّكنولوجية من خلال تسخير تطبيقات هذه التّكنولوجيا من أجل الوصول لنتائج مرجوّة ومتوقعة، من خلال الاندماج والتفاعل بين المعلم وطلبته من بعد بطريقة مماثلة لوجودهم في غرفة الصف. وفيما يخصّ ممارسة الأنشطة ومتابعتها من عمل وتعليم من بعد. ضمن ما لجأت إليه أغلب الدول خلال تداعيات انتشار (كورونا)، فقد ساعد التقدم التكنولوجي من متابعة العملية التعليمية بشكل سليم في الدول المتقدمة مما أدى إلى الاستغناء عن حيّز المساحة.

إنّ لمقرر الجغرافيا أهمية كبرى كغيرها من المواد المهمّة، لأنها تعدّ الحلقة الرابطة بين العلوم الإنسانيّة والطّبيعيّة، ولأنّ الإنسان بطبيعته جغرافيّ بتصرفاته وسلوكه، نتيجة احتياجه للطّعام وحاجته إلى التّنقل من مكان إلى آخر، هذا الأمر وسّع آفاقه ومداركه. وفي عالم اليوم فقد باتت الجغرافيا علمًا له قيمة كبيرة في إظهار المعطيات المختلفة البيئة، وأهم خصائصها المتنوعة كالطّبيعيّة وتصنيفها، وتفسيرها للظّواهر الكونيّة المتعددة، وإظهار المشاكل التقنية والحيويّة الملحة والضرورية كمشاكل هجرة الشّعوب، ومشاكل الحدود العالقة، وغيرها. إذ تهدف الجغرافيا إلى تنميّة قدرة الإنسان العقليّة كالتفسير والتعليل، إضافة لعمليات المقارنة، والاستنتاج والتّحليل، والتدقيق، كما يمكننا من خلاله التّعرف على الخصائص البيئية والسعي إلى استغلال ثرواتها المحلية المتعدّدة. وبناء على هذا الأساس يتبين الأهميّة التربوية والتعليمة لعلم الجغرافيا في المراحل التعليمية كافة، وإمكانية ربطها بمعطيات التّعليم الحديث، ولا سيّما التّعليم من بعد، لأنّ من شأن هذه التّغيّرات في التّعليم من بعد تؤثر في تحقيق أهداف مقرر الجغرافيا، ومن هنا تبدو إشكاليّة الدّراسة في السّؤال الرّئيس كالآتي: **ما دور المعلّم في إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لمقرر الجغرافيا في المرحلة المتوسطة في الأردن- عمان؟**

ثانيًا: أسئلة الدّراسة

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس، وهو:

1- ما هي التّي صعوبات والعقبات التي تقف في وجه المعلم وتمنعه من تأدية دوره والتزاماته الأخلاقية والوجدانية لدوره في إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لمقرر الجغرافيا في مدارس المرحلة المتوسطة في الأردن-عمان؟

ثالثًا: متغيرات الدّراسة

1- **المتغيرات المستقلة:** الجنس، الخبرة التّدريسية، المستوى التّعليمي، التّعليم من بعد.
2- **المتغيرات التّابعة:** التّفاعل الصّفي.

رابعًا: فرضيات الدّراسة

طرح الباحث في الدّراسة الحالية عدد من الفرضيّات، وهي:

1- وجود فروقات إحصائية دالة عند مستوى (0.05) في **المعوقات التّي تحول دون تحقيق المعلّم لدوره في إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لمقرر الجغرافيا في مدارس المرحلة المتوسطة في الأردن-محافظة عمان** تعزى إلى المتغيرات المستقلة (النوع، عدد سنوات الخبرة التّدريسية، المستوى التّعليمي).
2- وجود فروقات إحصائية دالة في مستوى (0.05) **دور المعلّم الأردني في إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لمقرر الجغرافيا في المرحلة المتوسطة في الأردن-محافظة عمان** تعزى إلى المتغيرات المستقلة هي (النوع، عدد سنوات الخبرة التّدريسية، المستوى التّعليمي).
3- وجود فروقات إحصائية دالة عند مستوى (0.05) في **أشكال إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد (التّقليدي، التّسلطي، الفوضوي، الدّيمقراطي) في الصّفوف الافتراضيّة لمقرر الجغرافيا في المرحلة المتوسطة في الأردن-محافظة عمان** تعزى إلى المتغيرات المستقلة (النوع، عدد سنوات الخبرة التّدريسية، المستوى التّعليمي).

خامسًا: أهمية الدّراسة

تبرز أهمية الدّراسة الحالية من النّاحيتيّن النّظريّة والعمليّة:

أ- **النّظرية:** تأخذ الدّراسة أهميتها النّظرية لكونها إحدى أوائل الدّراسات التّي بحثت في موضوع يتحقق ويثبت به الباحث عن دور المعلّم في إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لمقرر الجغرافيا في مدارس المرحلة المتوسطة في الأردن- عمان ولا سيّما أن الأردن يشهد تجربة حديثة في التعليم من بعد إطلاق منصات تعليميّة وإعلان التّصدي لجائحة كورونا في العام (2020م).

ب- **العمليّة:** التّأكيد على دور المعلّم في إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لمقرر الجغرافيا في مدارس المرحلة المتوسطة في الأردن-عمان، والمعوقات التّي تحول دون أخذ هذا الدّور، وإفادة التّربويين من النّتائج التّي سيتوصل إليها الباحث. **بالإضافة إلى:** الاهتمام المتزايد بموضوع التّعليم من بعد بشكل عام، وبشكل خاص في ما يتعلّق بالتفاعل الصفي. ثم رفد المعنيين التّربويين بنتائج الدّراسة واقتراحاتها.

سادسًا: أهداف الدّراسة

هدفت الدّراسة إلى:

1- التّعرف على التّفاعل المدرسي (الصّفي) بشقيه الافتراضي والتقليدي والكشف عن الفروقات بينهما في صورهما وأشكالهما وكيفية إدارتهما من قبل معلّم الصف.
2- التّعرف على الأنواع المختلفة للتعليم الإلكتروني وخصائصها ومتطلباتها ولا سيّما التعليم الافتراضي.
3- التّعرف إلى الدور الحيوي لمعلم مقرر الجغرافيا في تنمية وتفعيل التّفاعل الصّفي في برنامج التّعليم من بعد.
4- التّعرف إلى التحديات والصعوبات التّي تواجه معلّم الجغرافيا وتمنعه من تفعيل دوره في إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لمقرر الجغرافيا في مدارس المرحلة المتوسطة في الأردن-عمان.

5- بيان وجود الفروقات دالة إحصائياً (تحليل احادي التبيان) في دور المعلّم في إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لمقرر الجغرافيا في المرحلة المتوسطة في الأردن عمان ترجع إلى بعض المتغيرات المستقلة (النوع، عدد سنوات الخبرة التّدريسية، المستوى التّعليمي).

سابعًا: حدود الدّراسة

اقتصرتت حدود الدّراسة، بالآتي:

1- **الموضوعية:** الإحاطة بدور المعلّم في إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لمقرر الجغرافيا في مدارس المرحلة المتوسطة في الأردن- عمان.
2- **البشرية:** معلمي مقرر الجغرافيا في مدراس المرحلة المتوسطة في الأردن-عمان.
3- **المكانية:** محافظة عمان.
4- **الزمنية:** يتوقّع أن ينجز الباحث بعد استكمال التّسجيل أصولًا خلال الفترة (من أب 2021 وحتى كانون الأول 2021م).

ثامنًا: مصطلحات الدّراسة

تتبنى هذه الدراسة التّعريفات الإجرائيّة المستمدة من بعض الدّراسات ذات الصلة والتي يعرفها الباحث، بمايلي:

أ- **التّعليم من بعد (Distance Learning)**: إحدى أهم الأشكال الحديثة التي توصلت إليها تكنولوجيا العصر، والتّي يعتمد بها المعلّم لتعليم المتعلمين على الشبكة النكبوتية، وذلك لوجود مسافة فاصلة بين المعلّم ومتعلميه.

ب- **معوقات التّعليم من بعد (Difficult Distance Learning):** العقبات والصّعوبات والتحديات التّي تقف سدًّا في وجه تطبيق وتنفيذ برامج نظام التّعليم من بعد، وتحقيقها لأهدافها بمختلف أنواعها.

ج- **معوقات تكنولوجية:** الصّعوبات والعقبات المتعلقة (بالنقص أو عدم القدرة على استخدامها) في التّقنيات التّكنولوجية تلك المتعلقة بالبنية التّقنية لإدارة للتعليم والتي

تتألف من: (الحواسيب، البرمجيات وتّطبيقاتها، الأدوات الملحقات المستخدمة في التعليم عن كأجهزة المودم وكابلات الاتصال وكروت الاستقبال ومخرجات الصوت والصورة، والبرامج الأخرى المتعلقة بتحميل التطبيقات التّعليمة).

د- **معوقات بشرية:** العقبات والصّعوبات ذات الصّلة بأطراف العمليّة التّعليمة (المعلم، المتعلّم) والتي تشمل: (نقص الكفاءة أو نقص الخبرة الضرورية، أو العجز في استخدام الوسائط المتعلقة بالمعوقات التكنولوجية للتعليم من بعد).

هـ- **بيئة التّعلم:** البيئة الخاصة التي تضم وتحتوي كل ما متطلبات التعلم من بعد، بما في ذلك الغرف الخاصة ومتطلبات الغرف الدراسية والمقررات التعليمية، بالإضافة إلى الطرائق التدريسية والمناهج الإلكترونية المستخدمة في هذا النوع من التعلّم.

و- **مقرر الجغرافيا (Geography):** المقرر الذّي تعتمده وزارة التّربيّة الأردنيّة لتدريس الموضوعات الجغرافية والقضايا ذات الصّلة في جميع جوانب حياة الإنسان، والتي تعمل على زيادة مدارك المتعلمين وتنميّة مهاراتهم الفكرية.

ز- **تدريس الجغرافيا (Teaching Geography)**: الجهد المبذول من قبل المعلّم في ايصال المحتوى التعليمي لمقرر الجغرافيا إلى المتعلم بما يتضمن الخطط التّدريسيّة وكافة الطرق التدريسية والأنشطة الصفية واللاصفية، ومختلف أنواع أساليب التّقويم، وكل ما ويحفز التفاعل بينه ومتعلميه.

ح- **المرحلة المتوسّطة (Middle School):** وهي المستوى التّعليميّ المتوسّط وتكون بين مرحلتي التّعليم الابتدائيّ والتّعليم الثّانوي.

ط- **مدرس الجغرافيا (Geographical Teacher):** الشخصية المعينة بشكل أصولي في المدارس العامة التّابعة لوزارة التّربيّة الأردنيّة والمكلف بتدريس مقرر الجغرافيا فيها.

تاسعًا: منهج الدّراسة وتقنياتها

أ-منهج الدّراسة: تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التّحليلي، والمنهج الإحصائي لتحليل النّتائج.

ب-مجتمع الدّراسة: المجتمع الأصلي الذي اختاره الباحث المتمثّل بمعلّمي مقرر الجغرافيا لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مدارس عمان.

ج-**عيّنة البحث:** عيّنة من لمعلمي الجغرافيا الحصر الشّامل وفق الأعداد المسجلة في وزارة التّربية في مدينة عمان.

د-أداة الدّراسة: استبيان خاصّ يقيس دور المعلّم في إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لمقرر الجغرافيا في مدارس المرحلة المتوسطة في عمان.

هـ-الإجراءات الإحصائيّة

وتشمل برنامج الرّزم الإحصائيّة SPSS للتحليل بغية اختبار الفروض واستخراج البيانات الوصفية المطلوبة من معاملات ارتباط والمتوسّطات والانحرافات وتحليل أحادي و متعدّد التّباين، وغيرها من الإجراءات التّي تتطلّبها الدّراسة.

عاشرًا: الدّراسات السّابقة

1. الدراسات العربية:

أ- دراسة الماجد، خالدّة الهادي البشرى عبد، (2011م)، بعنوان: "**دور التّعلم الإلكترونيّ في زيادة تحصيل مادّة الجغرافيا لدى طلاب الصّف الأول بالمرحلة الثّانويّة**"، سعت هذه الدّراسة إلى استكشاف وبيان أهمية دور التّعلم الإلكترونيّ في تحسين درجات التحصيل لمادّة الجغرافيا لدى طلاب الصّف الأول بالمرحلة الثّانويّة. وقد اعتمدت الدراسة منهجًا وصفيًا تّحليليًا، وتكوّنت العينة من مجموع من مدرسي مادّة الجغرافيا في الخرطوم، وخلصت الباحثة إلى أنّ أسلوب التّعليم الإلكترونيّ له تأثير كبير على التحصيل، وإنّ أهم ما يميزه استخدامه للتّقنيات الحديثة وتطبيقاتها وتحديثاتها، ونوهت

إلى وجود جملة من الصعوبات التّي تقف في طريق تطبيق التّعليم الإلكترونيّ كنقص القدرات المادية، وعدم الاهتمام من قبل الجهات الحكومية.

ب- دراسة زوين، سهى حمدي محمد (2017م)، بعنوان: "**فاعليّة استخدام النّدونات الإلكترونية في تدريس الجغرافيا على تنميّة مهارات المواطنة الرّقميّة لدى الطّالب المعلّم بكليّة التّربيّة**". لقد بغت هذه الدّراسة بيان مدى فاعليّة المدونات الإلكترونية وإمكانية استخدامها في تعلم المهارات الجغرافية من جهة، ومدى الإفادة منها من خلال توظيفها لتنميّة مهارات المواطنة لدى متعلمي الفرقة الثّالثة، وتكونت العيّنة من (35) من الطلبة من طلاب الجغرافيا في كليّة التّربيّة من جامعتي المنوفيّة وجامعة السّادات، واعتمدت الدراسة على منهج التجريبي من خلال انتهاج المقياس (القبلي–البعدي) المهارات الخاصة بالمواطنة الرّقميّة، وقد استنتجت الدراسة وجود الفروق الدالة احصائيًا في التّطبيق القبلي والتطبيق البعدي في المهارات الرّئيسة لمقياس المواطنة الرّقميّة، وكذلك في الدّرجة لمقياس لصالح التّطبيق البعدي الكلية، الأمر الذي يدلل ويؤكد على أهمية وفاعليّة المدونات في تنمية المهارات الجغرافية للمواطنة الرّقميّة.

ج- دراسة عبد الحكيم، حسن داكر، (2018م)، بعنوان: "**مهارات استخدام الفصول الافتراضية في تدريس مادة الرياضيات لدى أعضاء هيئة التدريس واتجاهاتهم نحو استخدامها**". لقد سعت الدراسة للتعرف إلى مهارات استخدام الصفوف الافتراضية لمادة الرياضيات فى السنة التحضيرية، وكذلك للتعرف على الاتجاهات تجاهاها، وتألفت عينة الدراسة من (10) من أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة نجران، وقد اعتمدت الدراسة على أداة دراسة، وهي بطاقة الملاحظة بغية قياس المهارات التقويمية لتدريس مادة الرياضيات من خلال الفصول الافتراضية، وكما اعتمدت على مقياس آخر للاتجاهات أعضاء هيئة التدريسية، كما استخدمت بعد ذلك المقابلة لقياس التخطيط، وقد توصلت الدراسة إلى أنّ العديد من النتائج المهمة ومنه امتلاك أعضاء هيئة التدريس مهارة تخطيط الدروس، في حين نالت درجة أقل توسطًا لمهارة تنفيذ الخطط، في لم يمتلك أعضاء الهيئة التدريسية مهارة التقويم كانت بدرجة كافية فقد كانت ضعيفة.

د- دراسة البحيري، شيرين عبد الحفيظ، (2019م)، بعنوان: "**دراسة فاعليّة استخدام الفصول الافتراضية فى تطوير النظام التعليمى المتكامل-دراسة تطبيقية على الجامعة المصرية الأهلية للتعليم الإلكتروني**"، لقد سعت هذه الدراسة لدراسة الفاعلية لاستخدام الفصول الافتراضية ودورها تطوير التعليم المصري المتكامل المكون من عدة نماذج من التعليم المعتمد على التكنلوجيا، وكذلك التعلم من بعد بالإضافة للتقليدي في الجامعة الأهلية في مصر، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي في دراستها، من خلال أداة دراسة (استبيان) مكون من محورين أحداهما للإمكانيات المستخدمة بالصفوف الافتراضية في تحسين العملية التعليمية بالإضافة إلى برامجها الإلكترونيّة وأنظمتها المتكاملة، وخلصت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها أن توافر المتطلبات لهذا النوع من التعليم عبر التكنولوجية الخاصة بالفصول الافتراضية في التعليم الإلكتروني والتعلم من بعد يؤثر بدرجة كبيرة في فاعلية في تحسين الفاعلية العملية التعليمية من خلال رفع تحسين كفاءة المدرس والطالب وغيرها من النتائج.

هـ- دراسة محمد، أيمن عيد، (2021م)، بعنوان: "**تقويم واقع استخدام الفصول الافتراضية في برامج التعليم من بعد بجامعة المدينة العالمية بماليزيا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**"، بغت هذه الدراسة إلى التعرف على تصورات أعضاء هيئة التدريس تجاه واقع استخدام الفصول الافتراضية، وفعاليتها والتحديات التي تواجهها في برامج التعليم من بعد في جامعة المدينة العالمية في ماليزيا، استخدم الباحثون المنهج الوصفي بما يتناسب مع طبيعة البحث وأهدافه. كما استخدم الباحثون الاستبيان كأداة للدراسة للتحقيق متطلباتها. وقد تكّون الاستبيان من ثلاثة أقسام. وتعلق القسم الأول بمعرفة أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام الفصول الافتراضية، بينما تناول القسم الثاني معرفة استخدامها في التعليم، وتعلّق القسم الثالث بمعرفة صعوبة استخدامها. وتألفت العينة من (32) عضوًا من هيئة التدريس من كليات الجامعة. ولقد تم تنفيذ ذلك احصائيًا برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS). ونتج عن (إجابات) العينة الموافقة بشدة على استخدام الصفوف والموافقة بشدة أيضًا على صعوبات استخدامها، ضمن البرنامج المتاح (من بعد) في ماليزيا في الجامعة ذاتها، وبناءً على النّتائج التي توصل إليها الباحث أوصى بضرورة دعم الأدوات وضروة الاهتمام بالصفوف الحديثة، كما تمّ

التأكيد على أهمية الارتقاء بالتدريب إلى مستوى عالٍ على أحدث الوسائل التكنولوجية الحديثة، إضافة إلى إعداد ورش تدريبية متخصصة، والبحث على استقطاب كفاءات ذات كفاءة للاندماج في برامج التعليم من بعد.

2. الدراسات الأجنبية:

و- دراسة **Andrew Mark Oberg** (2015م)، بعنوان: "**فاعلية التعلم في الفصول الافتراضية المتزامنة عبر الإنترنت**" لقد سعت هذه الدراسة الكشف عن مزايا التّعليم بالفصول الافتراضية (المتزامنة) عبر الانترنت، وقد بينت الدراسة أن الاستراتيجيات تعتمد على تطبيقها بالدرجة الأولى وتسهم في فاعلية التعليم الذاتي، حيث صممت أداة الدراسة، وانتهجت الدراسة منهجًا وصفيًا تحليليًا، وتوصل الباحث إلى أنّ من أهم المعايير للتعليم الفعال هو تنشأة المعلم وإعداده بطريقة مميزة مستخدمًا أنشطة تربوية وتعليمية مشوقة. وكانت أهم النتائج التي خلصت بها أن المعلمون يقدرون الأنشطة التعاونية، وأن المتعلم له دور مهم في بيئة تعليمية متزامنة عبر الإنترنت، وأكّدت الدراسة على أهمية تقييم دور المعلم، وعلى الإجراءات الخاصة بالتوظيف من قبل المعلم، مع التركيز على التطوير المهني المتبع من قبل المعنين عن الدراسة.

ز- دراسة **Frazier and Boehm**، (2021م)، بعنوان: "**استخدام التّكنولوجيا لتعليم المعلّمين للجغرافيا-التّنميّة المهنيّة القائمة على شبكة الإنترنت**". لقد سعت دراسة الباحث إلى استنتاج وجهات نظر الاختصاصين الذّين يجدون صعوبات كبيرة في المشاركة في البرنامج التخصصية عبر الإنترنت على تقنية الفيديو. وكانت عينة الدراسة على (88) مدرسًا من مدرسي مادة الجغرافية والبيئة في أمريكا، وانتهت الدراسة إلى أن المعلّمين أبدو رضاهم لهذه البرامج (برامج التّنميّة المهنيّة) ودورها في تفعيل التنمية التعليمية.

3 - تعقيب على الدّراسات السّابقة

إنّ الدّراسات السّابقة قد وجهت بوصلة الباحث باتجاه طريق المنهج الصحيح في غرف المعرفة وعملت على فتح مداركه، وفهمه الأوسع للمفاهيم المدروسة، ويسّرت عليه الرّجوع للمصادر ومراجع البحث ، وتتفق مع الدّراسات السّابقة في تناولها لبعض متغيرات الدّراسة، وتتفق مع بعضها في المنهج المتبع. فقد تناولت الدراسة الوصفي

التّحليلي، والمسح بطرقة العيّنة لجزء من مجتمع الدّراسة، وتختلف عن بعضها بتفردها بدراسة الصفوف الافتراضية الخاصة بالمجتمع، وتناولت الدور التفاعلي والإداري للمعلّم في إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لمقرر الجغرافيا في المرحلة المتوسطة في عمان، وتحاول الدّراسة **أن تضيف عليها ولا سيّما أنّ بعضها تناول التّعليم من بعد ومعوقاته في مقرر الجغرافيا، وقلّة الدّراسات التّي تناولت دور التّعليم من بعد في تدريس الجغرافيا ولا سيّما في الأردن، ومن هنا تأتي الدّراسة الحاليّة مكملة لمسيرة البحث العلمي.**

الإطار النّظري

يعرف علم الجغرافيا بأنّه فرع من العلوم التّي تهتم بوصف وتحليل الظّواهر بمخلف أنواعها وأشكالها سواء أكانت طّبيعية أو بشرية، كما أنه يهتم بجميع الظّواهر الفلكية التّي لها تأثير على مناخ الأرض، فهو يصف نسبة اليابسة، وحركة المياه وكذلك حركة الأمطار، والتّوزع البشري، وتوزع الثروات المعدنية والطبيعية والتّبدل في المناخ والظّواهر الكونيّة، وانعكاسها على حياة البشر. أي يشمل كافة الإسهامات العلميّة التّي لها تأثير مباشر أو غير مباشر على البيئة المحيطة بالإنسان. ويعد تعليم الجغرافيا من بعد من الاستراتيجيات الحديثة الرّائجة ولا سيّما بعد انتشار الجائحات وآخرها كورونا.

مفهوم التّعليم من بعد:

كثيرًا ما يحدث خلط في مفهوم التّعليم الإلكترونيّ، ومفهوم بالتّعليم من بعد، وعلاقتهما وارتباطهما ببعضهما البعض، لكن في البداية لا بدّ لنا من تبيان ما الفرق بينهما؟

تكمن الاختلافات بين التّعلم الإلكترونيّ والتّعلم من بعد، في حالة ودرجة التّفاعل والهدف الرئيسي حيث يكون المتعلم في الصف في أثناء التّعليم مع معلمه، بينما يكون المعلم في مكان والمتعلم في مكان آخر ويختلف نوع التّفاعل بينهما.

لقد تعددت مسميات على التّعليم من بعد، كالتّعليم بـ: (الموزع، كالدّراسة المنزلية، الدّراسة المستقلة، والدّراسة بالمراسلة، المفتوحة، التّعليم المستمر، غير المعلّمي)، واللافت أنّ جميع التّعريفات وإن تنوعت فهي لا تصف إلّا وجهًا واحدًا للتعليم من بعد ألا وهو: أنه مُتاح لجميع الراغبين فيه من خارج المتعلمين النظاميين المسجلين النّظاميين في المنشآت التّربوية، ويتمّ عبر المراسلة بين المعلم والمتعلم لأنّه يعمل على توصيل المحتوى الأكاديمي للمقرر التّعليمية رغم كل المسافات الجغرافية التّي تفصل المتعلمين عن معلميهم، وهو وما يميزه الاستمرارية كونه لا يقتصر على من هم في مرحلة عمرية معينة أو مستوى تعليمي معين، ومعلّمين مختلفين لعدم ارتباطهم بالمعايير التّقليدية المحددة لجغرافيا لمدرسة، لذلك فالتّعليم من بعد هو التّعليم الذي لا يكبل متعلميه بقيود التّعليم التّقليدية (الزمنية أو المكانية). ومن أشهر التّعريفات للتعليم من بعد:

تعريف اليونسكو بأنّه: "العمليّة التّربوية التّي يتمّ فيها التّدريس (كلّه أو بعض منه) من شخص بعيد مكانيًا وزّمانيًا عن متلقي التّعليم (المتعلم)، مع التّأكيد على أنّ أغلب عمليات التّواصل بين المعلّمين والمتعلّمين تتم من خلال الوسائط المتعددة سواء أكانت تلك الوسائط إلكترونيًا أو مطبوعًا".

ونجد أيضًا تعريف الجمعية الأمريكية بأنّه: "عمليّة اكتساب المعارف والخبرات والمهارات بوساطة وسيط لنقل المعرفة والمعلومات متضمنة في ذلك جميع أنواع التّكنولوجيا، وأشكال التّعلم المختلفة للتعلم من بعد". (الجرباوي، 2020، 67).

وتعريف الخاجة بأنه: العمليّة التّعليمية التّي يكون فيها الطّالب مفصولًا أو بعيدًا عن معلمه بمسافة جغرافية يتم عادة سدّها باستخدام وسائل الاتّصال الحديثة. (الخاجة، 2015، 102).

وتعريف الدليمي بأنه: نظام تعليمي غير تقليدي، يمكّن الدّارس من التّحصيل العلمي، والاستفادة من العمليّة التّعليمية بكافة جوانبها دون الذهاب إلى موقع الدّراسة، ويمكّن المحاضرين من ايصال معلوماتهم ومناقشاتهم للمتلقين دون الانتقال إليهم، كما

أنه يسمح للدارس أن يختار برنامجه التّعليمي بما يتفق مع ظروف عمله، والتّدريب المناسب والمتاح لديه للتعليم، دون الحاجة إلى الانقطاع عن العمل أو التّخلي عن الارتباطات الاجتماعية. (الدّليمي، 2018، 78). ويضيف الباحثان (نابر & كول Naber & Kohle) بقولهما أن الشّبكة العنقوديّة قد غيرت هذا كلّه عن طريق (الدّمج)، فالتّعليم يحدث في كلّ وقت، كما يمكن للمتعلم تخزينه للرجوع إليه في أي وقت. وقد تكون مبثّة لفرد واحد في وقت واحد أو عدّة أفراد في الوقت نفسه. (العليان، 2019، 65).

ويلاحظ الباحث مما سبق أنّ التّعليم من بعد هو الشّكل الأجدى والأنجع في ظل الكوارث الصّحيّة التّي فرضتها جائحة كورونا، ويقوم على الإفادة من منتجات وثمرات الثّورة الدّيجتال، ويعتمد على الأجهزة والتّطبيقات لتقنيات التّعليم من حواسيب وأجهزة إلكترونية وغيرها.

ماهيّة التّفاعل الصّفي التّقليدي:

يُعرف التّفاعل الصّفي بأنّه كل ما يحدث داخل الغرفة الصّفية سواء أكانت أفعالاً سلوكية أو كلامية أو غير كلامية بغية الإكثار من الفاعلية الذّاتية للمتعلم لتحصيل أفضل النتائج، وهو ما يسود الصّف من أجواء المناقشة والحوار والتّبادل للمعارف والأخبار والأراء بطريقة موجّهة بغية تسهيل مهمة الطّلبة واستمرارية التّعليم وتشجيهم على تلقيه بقوة وحماس. (بوز، 2012، 56).

ويرى الباحث أنّ التّفاعل الصّفي عمليّة واعية مقصودة وعفوية اجتماعية هادفة متقطعة ومستمرة تنبض بالحيوية التّي تشمل مختلف الأنشطة سواء التّعليمة وغير التّعليمية والرّياضية والحوارية داخل الحجرة الصّفية بين المتعلّمين ومدرسينهم من جهة وبين المتعلمين من جهة أخرى.

إنّ الاتّصال بين المعلّم والطّلبة في الموفق التّعليمي يشكل الأساس في العمليّة التّعليمية، إنّ عمليّة الاتّصال تكون بينهما إحدى الطّريقتين هما:

- **الاتّصال اللفظي:** ويكون عن طريق الكلام والحديث.
- **الاتّصال غير اللفظي:** ويكون عن طريق الإشارات وحركات الأيدي ومشكات اللوحة وغيرهما.

أما في مجال التّفاعل الصّفي فهو يقوم عمل الاتّصال اللفظي بين المعلّم والطّالب وتمكن العلماء من وضع مجموعة من الأنماط للتفاعل اللفظي (الصّفي) يمكن تلخيصها على النّحو التّالي: (نعبد الهادي وآخرون، 2013، 65).

أ- **النّمط الأحادي:** وفيه يقوم المعلّم بإرسال ما يود قوله على الطّلاب دون أن يستقبل منهم أي إجابة، ويتصف هذا النّمط بما يلي:

- إنّه أقل أنماط التّفاعل الصّفي من حيث الفاعلية.
- إن موقف الطّلاب في هذا النّمط يتصف بالسّلبية المطلقة.
- إن موقف المعلّم في هذا النّمط إيجابيًا.
- إن هذا النّمط يمثل الأسلوب التّقليدي للتدريس.
- إن حصيلة التّعلم التّي تكون في هذا النّمط عند الطّلاب تتركز حول الحقائق والمعارف.

ب- **النّمط الثّنائي:** وفيه يسمح المعلّم بورود استجابات إليه من الطّلاب ويتميز بالأمور التّالية: (الجميلي & المهدي & الجبوري، 2009، 45).

- يتعرف المعلّم إلى مدى ما قاله عند الطّالب.

- يسود عند المعلّم شعور بأن جميع ما قاله لم ينقل للطالب على النّحو المطلوب.

- إنّه أكثر فاعلية من النّمط الأحادي.

- فيه يسأل المعلّم أسئلة تساعده في اكتشاف مدى الفائدة التّي حققها الطّلاب.

- إنّ حصيلة التّعلم في هذا النّمط تتركز على حقائق المعارف.

- لا يسمح في هذا النّمط بالاتّصال بين طالب وآخر.

- إنّ المعلّم في هذا النّمط هو محور الاتّصال.

- إنّ استجابات الطّلاب تعد وسائل تدعيم سلوك المعلّم التّدريسي.

ج- **النّمط الثّلاثي:** وفيه يسمح المعلّم بأن يجري اتصال بين عدد محدود من طلاب، ويتصف هذا النّمط بما يلي: (الحراحشة، 2009، 23).

- يسمح فيه بتبادل الخبرات والآراء بين عناصر الموقف.

- لا يكون المعلّم فيه مصدرًا وحيدًا للتّعلم.

- يتيح للطلاب فرص تعبير عن النّفس والتّدريب على كيفية عرض وجهات النّظر للطلاب.

د- **النّمط المتعدد الاتجاهات:** وفيه تتسع فرص الاتّصال بين الطّلاب أنفسهم وبينهم وبين المعلم، وتعدد اتجاهاته، ويتميّز هذا النّمط بالأمور الآتية: (الحراحشة، 2009، 78).

- اتساع فرص التّفاعل بتبادل الخيرات بين المعلّم والطّلاب.

- يسمح لكلّ طالب بنقل أفكاره وخيراته للآخرين.

– إنه أفضل الأنماط المعروفة في التّفاعل الصّفي.

مما تقدم يلاحظ الباحث أن أنماط التّفاعل تتميزت بأمور عدّة، أهمها: (حق الطّلاب في إبداء رأيهم عن أنفسهم في أثناء الحصة بحرية. ومساعدة الطّالب على اكتساب لمهارات التّعليمية، وميل المعلّم إلى استخدام النّمط الذي يساعده في إنهاء المقرر التّعليمية لطالب في المقرر المقررة تماشيًا مع رغبة السّلطات التّعليمية. وعدم قدرة المعلم على إدارة نمط أو أنماط تفاعل متطورة بحجة انتشار الفوضى في أثناء الحصة، أنّ الكلام الذي يدور حول المقرر التّعليمية وتحقيق الأهداف لا يعدّ بند الفوضى.

الإطار المنهجي للدّراسة

1– منهجيّة الدّراسة:

يعالج الباحث حالة تهدف إلى "**دور المعلّم في إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لمقرر الجغرافيا في المرحلة المتوسطة في الأردن– عمان**"، فإنَّ اعتماد المنهج التّحليليّ الوصفيّ، الذي يعد الأفضل والأكثر انسجامًا لهذه الدراسة من حيث وصف المتغيرات وتجميعها، والعمل على تنظيمها، والتأكّد من صدقها واختبار الفرضيات والإجابة عن التساؤلات.

2– مجتمع الدّراسة:

إنّ المجتمع الأساسي للدّراسة يتكون من جميع معلمي هذه المقرر في مرحلتها المتوسطة في جميع مدارس عمان في بلدي الأردن، والتي يبلغ (60) مدرسة، ويبلغ عدد معلميها (173) معلّمًا.

3- عيّنة الدّراسة:

بلغ حجم العيّنة (69) معلمًا ومعلّمة والتّي تشكل (39.88%) من حجم المجتمع المدروس، قسّمت إلى عينتين تحليلية وتطبيقية، فعينة الدّراسة الصّالحة للتحليل تمت باستخدام الاختيار العشوائي، وبلغ حجمها (54) معلمًا ومعلّمة للمقرر من أصل (173) معلمًا ومعلمة، أي ما يشكل (31.21%) من المجتمع الأصلي. أمّا طريقة الاختيار فكانت بطريقة الحصر الشّامل (جميع معلّمي الجغرافيا في تلك المدارس المختارة (13) مدرسة، أما عيّنة التّطبيقية فقد بلغت (15) معلمًا ومعلّمة، مما يشكل (8.67%) من حجم المجتمع الأصلي، أما نسبة اختيار عيّنة المدارس فقد بلغت (30%) من حجم المدارس في محافظة عمان. كما إنه قد تم اختيار (15) معلمًا كعينة استطلاعية، حيث إنّه تم اختيارها من مدارس أخرى .

4- أداة الدّراسة:

لقد استفاد الباحث من الدّراسات السّابقة ذات الشّأن، والمتعلقة بموضوع الدراسة في تصميم الاستبيانة واعتمد الخطوات والتراتبية الآتية: مقدّمة وتشتمل على (أهداف الدّراسة وكيفية ملؤها والإجابة عنها) كما شملت (المتغيرات الخاصة بالمعلمين)، والتي تضم: (النوع، عدد سنوات الخبرة التّدريسية، الدرجة العلمية).

- **المحور الأول:** (أنواع إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد وفقًا للصّفوف الافتراضيّة).
  - أ- **النوع التّسلطي:** احتوى هذا النوع على (6) أسئلة.
  - ب- **النوع الدّيمقراطي:** احتوى هذا النوع على (6) أسئلة.
  - ج- **النوع الفوضوي:** واحتوى هذا النوع على (6) أسئلة.
  - د- **النوع التّقليدي:** احتوى هذا النوع على (6) أسئلة.
- **المحور الثّاني:** وضم هذا المحور (التّحديات التّي تقف في وجه المعلّم ولا تمكّنه من تحقيق أدواره الوظيفيّة في الإدارة التّفاعلية الصّفية في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لهذه المقرر)، وضمّ هذا المحور (10) أسئلة.

- **المحور الثّالث:** (دور المعلّم في الإدارة التّفاعلية الصّفية في التّعليم)، واحتوى هذا المحور على (16) سؤالًا.

مفتاح تصحيح أداة الدراسة:

وجد الباحث من الأهميّة الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي لتسجيل درجة رود عناصر عيّنة الدراسة على أسئلة الدّراسة.

جدول (1): مفتاح تصحيح مقياس أداة الدراسة

الوزن	الرد المقابل	قيمة المتوسط	المعنى المقابل
1	لا أوفق أبدًا	(1 – 1.79)	غير موافق إطلاقًا
2	لا أوافق	(1.80 – 2.59)	غير موافق
3	محايد	(2.60 – 3.39)	محايد
4	أوافق	(3.40 – 4.19)	موافق
5	أوافق بشدة	(4.20 – 5)	موافق بشدة

المرجع: (الخولي، 2013، 32).

5- صدق الاستبانة وثباتها:

أ- **صدق الاستبانة:** من أجل التّحقق من صحة الأداة، تم تقديم الاستبيانة إلى مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ذوي الخبرة والدراية المشهودة، وتم الأخذ بآرائهم ووجهة نظرهم، لصدق وملاءمة مكان الدراسة، وقياس فعليًا ما تم تطويره.

ومن ثمّ قام الباحث باستطلاع مبدأي على (15) معلمًا، وبناء على هذه الملاحظات، أعطيت فقرات الاستبيانة التعديل المناسب، لتلائم الأهداف المبتغاة من هذه الدراسة.

بعد التأكد من صحة أداة الدراسة تم تطبيق الدراسة على عينة المسح والتي بلغت (15) معلمًا، وقام الباحث بحساب معامل الارتباط (بيرسون) كما موضح في الجدول رقم (2)، ويُخلص الباحث من النتائج التي أظهرت أنها وصلت إلى قيم مرتفعة ومتوسطة. هذا يدل على أن عبارات المقياس لديها درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي، وهذا يدل على أن درجة الصدق كانت مرتفعة.

جدول (2): يظهر قيم معامل الارتباط (بيرسون) ويظهر العلاقة بين أبعاد المقياس (N:15)

العبارات	العدد العبارات	قيمة معامل الارتباط
م1: أنواع إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد وفقًا للصّفوف الافتراضيّة.	24	0.844**
النوع التّسلطي	6	0.801**
النوع الدّيمقراطي	6	0.821**
النوع الفوضوي	5	0.753**
النوع التّقليدي	6	0.860**
م2: التّحديات التّي تقف في وجه المعلّم ولا تمكّنه من تحقيق أدواره الوظيفيّة في الإدارة التّفاعلية الصّفية في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لهذه المقرر	10	0.872
م3: دور المعلّم في الإدارة التّفاعلية الصّفية في التّعليم	16	0.851**

**** دالة عند مستوى: 0.01 / المرجع:** برنامج إحصاء (spss).

من الواضح من الجدول رقم (2) أنّ معاملات الارتباط كانت جيدة، وأن قيم درجات الأهمية واستخدام العبارات مع المتوسط الكلي لعبارات الأبعاد الثلاثة والارتباطات كانت جيدة، حيث إنّ قيم الارتباط الموضحة في الجدول هي نتائج ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (0.01)، كما اتضح أنّ قيم معامل الارتباط لكلّ من

العبارات ذات المحور الذي تتطور إليه كانت إيجابية، وذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (0.01)، مما يدلّ على صدق اتساقها الداخلي مع أبعادها.

ب- ثبات أداة الدّراسة: لضمان استقرار أداة الدراسة عن طريق معامل كرونباخ ألفا، حيث تعتمد هذه الطريقة على اتساق الأداء الفردي من فقرة إلى فقرة، وتعبر عن الارتباط وقوته بين عبارات المقياس، بالإضافة إلى أنّ معامل ألفا يعطي تقديرًا جيدًا للاستقرار، وللتحقق من استقرار أداة الدراسة بهذه الطريق، تم تطبيق معادلة كرونباخ ألفا على أعضاء عينة المسح، واتضح أنّها تتمتع بدرجة مرتفعة من الاستقرار.

جدول (3): معامل الثّبات ألفا كرونباخ على العيّنة الاستطلاعيّة (N:15) لأبعاد أداة الدراسة

العبارات	العدد العبارات	قيمة معامل الارتباط
م1: **أنواع إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد وفقًا للصّفوف الافتراضيّة.**	24	قيمة الثبات
النوع التّسلطي	6	0.821**
النوع الدّيمقراطي	6	0.831**
النوع الفوضوي	5	0.843**
النوع التّقليدي	6	0.851**
م2: **التّحديات التّي تقف في وجه المعلّم ولا تمكّنه من تحقيق أدواره الوظيفيّة في الإدارة التّفاعلية الصّفية في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لهذه المقرر**	10	0.902**
م3: **دور المعلّم في الإدارة التّفاعلية الصّفية في التّعليم**	16	0.861

** **دالة عند مستوى: 0.01 / المرجع:** برنامج إحصاء (spss).

يتضح من الجدول رقم (3) بأن معدل قيمة معامل الثّبات التي تمّ استخدامها (ألفا كرونباخ) لأبعاد الاستبانة ككل تظهر درجات مرتفعة من الثبات، وقد بلغت 0.764 القيمة الكليّة لها، ويشير هذا إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة مرتفعة من الاستقرار، والتي يمكن أن تكون مفيدة في تطبيقها الميداني لهذه الدراسة.

6- إجراءات الدّراسة:

بعد الانتهاء من إجراءات تنظيم الاستبانة وتنظيمها، وموافقة السادة المحكمين، والأستاذة المشرفة قام الباحث بتطبيق الدّراسة، حيث تم إرسال الأستبانة إلى العيّنة التطبيقية للدّراسة (معلّمي الجغرافيا) المعنيين بالمرحلة المتوسطة في محافظة عمان، وبعد التدقيق وجدت أنها تصّلح للتحليل وكان عددها (45) استبانة.

7- الأجراءات الإحصائيّة

سعى الباحث إلى لتحليل الاستبانة معتمدًا على برنامج (spss-25) بهدف إجراء التحليل المناسب لردود عيّنة الدراسة عن أسئلة البحث، واختبار الفرضيات اللازمة عبر إيجاد القيم اللازمة لكل من معامل ارتباط بيرسون، والمتوسط الحسابي، وانحراف القيم عن متوسطها، واختبارات التحليل الخاصة بالتّباين (الأحادي، والمتعدد).

والخلاصة لقد عالج الباحث الإجراءات الخاصة المتبعة في الدّراسة من خلال المنهج المستخدم، وتحديد مجتمعه الأصلي، وإظهار عينات الدّراسة وأنواعها، وبناء مقياس الدّراسة وتحديد كل من الصدق والثبات المستخدمين (النوع والقيمة).

عرض نتائج الدّراسة ومناقشتها

1- خصائص أفراد العيّنة:

يحاول الباحث بيان عرض وتحليل المتغيرات الخاصّة (الذاتية المستقلة) لعيّنة الدّراسة (معلّمي الجغرافيا)، والبالغة حجمها (54) معلمًا ومعلّمة للجغرافيا من أصل (173) معلمًا، أي ما يشكل (31.21%) من المجتمع الأساسي، حيث تم الاختيار قصديًا من المدارس المختارة عبر اختيار جميع مدرسي الجغرافيا في (18) مدرسة

مدروسة من أساس (60) المدرسة المتواجدة في محافظة عمان من خلال ما يطلق عليه (الحصر الشّامل)، أي ما يشكل (30%).

أ. خصائص أفراد عيّنة (معلمي الجغرافيا) حسب النوع الاجتماعي:

نخلص من النتائج المبينة في الجدول رقم (5) إلى ما يلي:

إنّ نسبة الذكور هي الأعلى من حيث التكرار والنسبة المئوية، حيث بلغت (26) إجابة (60.46%)، مقارنة بـ (17) إجابة لنسبة الإناث بنسبة (39.53%). طبعًا وهذا يشمل معظم معلمي المواد التعليمية في الأردن عمومًا وعمان خصوصًا. (التّربية والتّعليم الأردنية عمان، تحديات التعليم في الأردن، 2019، ص56).

جدول (6): يظهر خصائص أفراد عيّنة معلمي الجغرافيا بحسب النوع الاجتماعي

معلمي الجغرافيا عمان		البنين	البنات	الكلي
	الأعداد	30	24	54
	نسبة مئوية	%55.55	%44.44	%100

المرجع: برنامج إحصاء (spss).

ب. خصائص أفراد عيّنة المعلمين بحسب الدرجة العلمية:

يظهر الجدول رقم (7) أنّ (55.55%) من المعلمين في عينة الدراسة هم جامعيون فقط، و(27.77%) ممن قد عملوا دبلوم التأهيل التعليمي، و(9.25%) من حملة درجة الماجستير، و(7.40%) لديهم درجة الدكتوراه. وهذا يأتي منسجمًا مع السياسات الحكومية برفع مستوى التعليم ولا سيّما التعليم العالي.

جدول (7): يظهر الخصائص التعليمية لأفراد العيّنة بحسب الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	التّكرار	النّسبة
الاجازة الجامعية	30	%55.55
دبلوم التاهيل التربوي	15	% 27.77
الماجستر	5	%9.25
الدكتوراه	4	%7.40
المجموع	54	% 100

المرجع: برنامج إحصاء (spss).

ج. خصائص أفراد عيّنة معلمي الجغرافيا تبعًا لعدد سنوات الخبرة التّدريسية:

يتضح من خلال الجدول رقم (8) أنّ (29.63%) يمتلكون الخبرات التدريسية التي تقلّ عن (5) سنوات، و(22.22%) لديهم الخبرات التدريسية التي تقدر بين (5–10) سنوات، وأنّ (24.07%) لهم باع طويل ويمتلكون الخبرات التدريسية تتراوح بين (10–20) سنة، وأنّ (24.07%) لديهم خبرة تعليمية تزيد عن (20) سنة تدريسية، رغم الحروب والكوارث وموجات الهجرة لا زال الأردن يحتفظ بكوادره التدريسية ذات الخبرات التدريسية الجيدة التي تعتمد المعايير الحديثة، وتشرف على تأهيلها وزارة التربية والتعليم.

جدول (8): يظهر خصائص أفراد العيّنة حسب عدد سنوات الخبرة التّدريسية

عدد سنوات الخبرة التّدريسية	التّكرار	النّسبة
تقل من 5 سنوات	16	%29.63
(5–10) سنوات	12	%22.22
(10–20) سنوات	13	%24.07
تزيد عن 20 سنة	13	%24.07
المجموع	54	%100

المرجع: برنامج إحصاء (spss).

2- عرض نتائج الدّراسة ومناقشتها:

ناقش الباحث عرض وتحليل الآراء حول دور المعلّم في إدارة التفاعل الصفي في التّعليم من بعد في الفصول الافتراضية للجغرافيا في المدارس المتوسطة في الأردن- عمان، حيث حلل الباحث استجابات عينة الدّراسة.

أ. النّتائج الوصفية للدراسة:

- المحور الأول: أنواع إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد وفقًا للصّفوف الافتراضيّة.

بعد عملية التحليل في البرنامج الإحصائي (25) وإجراء عمليات الترجيح بناء على قيم مفتاح التصحيح الخاصة بالمقياس ليكرت الخماسية، وجد الباحث إلى ما يلي:

يستخلص من الجدول رقم (8) إنّه حازت عبارات المحور الأول: "**أنواع إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة**" درجات مرتفعة، ونجد أن المتوسط (3.89925) مع قيمة للانحراف المعياري (0.513)، وهو قيمة مرتفعة، وتنسجم مع درجة الاستجابة (أوافق) حيث نجد أنّ المتوسط بلغ قيمة بين (0.35-0.4.49).

<u>النوع التّسلطي</u>: وقد حازت بعد النوع التّسلطي توزين كبير، فقد وجدت أن قيم المتوسط (3.947) بانحراف معياري (0.534)، وهي قيمة مرتفعة (0.35-0.4.49). وجاءت عبارات هذا النوع بحسب قيمة المتوسط كالتّالي:

- **المنزلة الأولى للتساؤل ذي الرقم (2):** (يميل المعلّم للقسوة في ضبط سلوكيات المتعلّمين غير المرغوبة عبر المنصة)، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (4.32) بانحراف معياري (0.555)، وويعد مقدارًا مرتفعًا نسبيًا، وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).
- **المنزلة الثانية للتساؤل ذي الرقم (6):** (يعتقد المعلّم أنّه يعزز السّلوكيات المرغوبة في أثناء تعلم مقرر الجغرافيا من بعد في الصّفوف الافتراضيّة) فقد تراوح مقدار

المتوسط الحسابي المحسوب (4.12) بانحراف معياري (0.542)، ويعد المقدار مرتفعًا نسبيًا، وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).

- **المنزلة الثالثة للتساؤل ذي الرقم (4):** (يحتاج المتعلّمين للضبط المستمر وعدم التّشتت والخروج أو الشّرود عن المنصة في الوقت المحدد من بعد في الصّفوف الافتراضيّة) فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (4.11) بانحراف معياري (0.542)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).
- **المنزلة الرّابعة للتساؤل ذي الرقم (1):** (يكتفي المعلّم بالأوامر على المتعلّمين لضبط تحركاتهم عبر المنصة الافتراضيّة) فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (4.02) بانحراف معياري (0.555)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا، وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).
- **المنزلة الخامسة للتساؤل ذي الرقم (5):** (يشرح الأهداف المتعلقة بمقرر الجغرافيا من بعد عبر الصّفوف الافتراضيّة) فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (3.9) بانحراف معياري (0.598)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا، وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).
- **المنزلة السّادسة للتساؤل ذي الرقم (3):** (يعدل المعلّم في التّعامل بين المتعلّمين وإعطاء الوقت الكافي لكل منهم)، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (3.85) بانحراف معياري (0.673)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا، وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).

<u>النوع الدّيمقراطي</u>: وقد حازت بعد النوع الدّيمقراطي قيمة عليا فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (3.947) بانحراف معياري (0.534)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا (0.35-0.4.49). وجاءت عبارات هذا النوع كالتّالي بحسب قيمة المتوسط:

- **المنزلة الأولى للتساؤل ذي الرقم (10):** (يساعد المعلّم المتعلّمين على الشّعور بالطّمأنينة في برنامج التّعليم من بعد لمقرر الجغرافيا عبر الصّفوف الافتراضيّة)، فقد

تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (4.34) بانحراف معياري (0.555)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).

- **المنزلة الثانية للتساؤل ذي الرقم (12):** (ينمي المعلّم مواهب المتعلّمين في برنامج التّعليم من بعد لمقرر الجغرافيا عبر الصّفوف الافتراضيّة)، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (4.34) بانحراف معياري (0.502)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا، وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).
- **المنزلة الثالثة للتساؤل ذي الرقم (7):** (يؤمن المعلّم بالعلاقات الإنسانية بينه وبين المتعلّمين من بعد عبر الصّفوف الافتراضيّة)، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (4.02) بانحراف معياري (0.542)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا، وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).
- **المنزلة الرّابعة للتساؤل ذي الرقم (9):** (يشرك المعلّم المتعلّمين بالمناقشة في برنامج التّعليم من بعد لمقرر الجغرافيا عبر الصّفوف الافتراضيّة)، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (3.9) بانحراف معياري (0.432)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا، وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).
- **المنزلة الخامسة للتساؤل ذي الرقم (11):** (يسمح المعلّم المتعلّمين بالمشاركة في الأنشطة المختلفة في برنامج التّعليم من بعد لمقرر الجغرافيا عبر الصّفوف الافتراضيّة)، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (3.82) بانحراف معياري (0.598)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا، وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).
- **المنزلة السّادسة للتساؤل ذي الرقم (8):** (يحفز المعلّم المتعلّمين على الانضباط الذاتي في برنامج التّعليم من بعد لمقرر الجغرافيا عبر الصّفوف الافتراضيّة)، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (3.72) بانحراف معياري (0.673)، ويعد

مقدار مرتفع نسبيًا، وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).

النوع الفوضوي: وقد حازت بعد النوع الفوضوي قيمة عليا، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (3.758) بانحراف معياري (0.465)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا (0.35-0.4.49). وجاءت العبارات بحسب قيمة المتوسط كالتّالي:

- **المنزلة الأولى للتساؤل ذي الرقم (13):** (يسمح المعلّم المتعلّمين بعمل ما يريدونه في برنامج التّعليم من بعد لمقرر الجغرافيا عبر الصّفوف الافتراضيّة إلى درجة كبيرة)، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (4.01) بانحراف معياري (0.493)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا، وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).
- **المنزلة الثانية للتساؤل ذي الرقم (14):** (يتغاضى المعلّم عن السّلوك السّلبي المتعلّمين في برنامج التّعليم من بعد لمقرر الجغرافيا عبر الصّفوف الافتراضيّة)، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (3.98) بانحراف معياري (0.561)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا، وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).
- **المنزلة الثالثة للتساؤل ذي الرقم (17):** (يتجنب المعلّم عقاب المتعلّمين ذوي النّزعات القيادية في برنامج التّعليم من بعد لمقرر الجغرافيا عبر الصّفوف الافتراضيّة)، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (3.92) بانحراف معياري (0.481)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا، وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).
- **المنزلة الرّابعة للتساؤل ذي الرقم (15):** (يسامح المعلّم المتعلّمين في حال عدم تنفيذ الواجبات المعلّمية المعطاة لهم في برنامج التّعليم من بعد لمقرر الجغرافيا عبر الصّفوف الافتراضيّة)، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (3.76) بانحراف معياري (0.483)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا، وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).

- **المنزلة الخامسة للتساؤل ذي الرقم (18):** (يعاقب المعلّم المتعلّمين الذين كان لهم دور ثانوي في المشكلات الصّفية أو التّقصير في أداء الواجبات عبر المنصة في برنامج التّعليم من بعد لمقرر الجغرافيا عبر الصّفوف الافتراضيّة)، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (3.12) بانحراف معياري (0.477)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.4.49-0.35).

<u>النوع التّقليدي</u>: وقد حاز بعد النوع التّقليدي قيمة عليا، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (3.70333) بانحراف معياري (0.465)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا (0.4.49-0.35). وجاءت عبارات المحور بالتّرتيب كمايلي:

- **المنزلة الأولى للتساؤل ذي الرقم (21):** (يتجنب المعلّم تغيير ترتيب المجموعات المتعلّمينية للغرفة الصّفية الافتراضيّة في برنامج التّعليم من بعد لمقرر الجغرافيا عبر الصّفوف الافتراضيّة)، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (3.84) بانحراف معياري (0.473)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا، وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.4.49-0.35).
- **المنزلة الثانية للتساؤل ذي الرقم (22):** (يشدد المعلّم في تفقد دوام المعلّمين وحضورهم عبر المنصة في برنامج التّعليم من بعد لمقرر الجغرافيا عبر الصّفوف الافتراضيّة)، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (3.84) بانحراف معياري (0.487)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا، وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.4.49-0.35).
- **المنزلة الثالثة للتساؤل ذي الرقم (23):** (يسعى إلى تقديم المقرر بطريقة علمية تبسيطة تقوم على الاختزال من خلال شروحات إضافية لمقرر الجغرافيا عبر المنصة في برنامج التّعليم من بعد لمقرر الجغرافيا عبر الصّفوف الافتراضيّة)، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (3.84) بانحراف معياري (0.466)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا، وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.4.49-0.35).

- **المنزلة الرّابعة للتساؤل ذي الرقم (24):** (يعتمد المعلّم أسلوب الثواب والعقاب والحرمان من المقرر في برنامج التّعليم من بعد لمقرر الجغرافيا عبر الصّفوف الافتراضيّة)، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (3.66) بانحراف معياري (0.476)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا، وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).
- **المنزلة الخامسة للتساؤل ذي الرقم (19):** (يقيد المعلّم في الافتراضي في برنامج التّعليم من بعد لمقرر الجغرافيا عبر الصّفوف الافتراضيّة في حدود ضيقة)، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (3.62) بانحراف معياري (0.476)، وويعد مقدار مرتفع نسبيًا، وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).
- **المنزلة السّادسة للتساؤل ذي الرقم (20):** (لا يسمح المعلّم بحركة المتعلّمين في برنامج التّعليم من بعد لمقرر الجغرافيا عبر الصّفوف الافتراضيّة بدرجة كبيرة)، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (3.42) بانحراف معياري (0.432)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا، وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).

المحور الثّاني: (التّحديات التّي تقف في وجه المعلّم ولا تمكّنه من تحقيق أدواره الوظيفيّة في الإدارة التّفاعلية الصّفية في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لهذه المقرر).

لقد حازت التساؤلات الخاصة هذا المحور قيمة مرتفعة، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (4.34) بانحراف معياري (0.494)، وتسلسل التساؤلات الخاصة بحسب القيم التصاعدية للمتوسط كالآتي:

- **المنزلة الأولى للتساؤل ذي الرقم (5):** (عدم قدرة المعلّم على استخدام منصات التّعليم من بعد بإتقان) فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (4.41)

بانحراف معياري (0.542)، وويعد مقدار مرتفع نسبيًا وتعادل الإجابة أوافق وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).

- **المنزلة الثانية للتساؤل ذي الرقم (2):** (صعوبة تمكن المتعلم من استخدام المنصات الإلكترونية) فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (4.39) بانحراف معياري(0.532)، وويعد مقدار مرتفع نسبيًا وتعادل الإجابة أوافق وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).
- **المنزلة الثالثة للتساؤل ذي الرقم (4):** (عدم وجود متخصص في مجال إعداد وإدارة هذه منصات التّعليم من بعد داخل المد) فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (4.34) بانحراف معياري (0.522)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا وتعادل الإجابة أوافق وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).
- **المنزلة الرّابعة للتساؤل ذي الرقم (10):** (عدم انتظام وجود التّيار الكهربائي وعدم توفر الإنترنت في كل المناطق السّكنية) فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (4.34) بانحراف معياري (0.512)، وويعد مقدار مرتفع نسبيًا وتعادل الإجابة أوافق وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).
- **المنزلة السّادسة للتساؤل ذي الرقم (6):** (عدم امتلاك المعلّم مهارة إدارة المقررات الجغرافيا الكترونيًا.) فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (4.34) بانحراف معياري (0.523)، وويعد مقدار مرتفع نسبيًا وتعادل الإجابة أوافق وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).
- **المنزلة السّابعة للتساؤل ذي الرقم (7):** (عدم القدرة على تطبيق المبادئ والتّقنيات الجوهرية لاختصاص الجغرافيا)، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (4.33) بانحراف معياري (0.499) وويعد مقدار مرتفع نسبيًا وتعادل الإجابة أوافق وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).
- **المنزلة الثامنة للتساؤل ذي الرقم (8):** (عدم جهوزية منصات تعليم الكترونية فعالة من قبل وزارة التّعليم)، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (4.32) بانحراف معياري (0.421)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا وتعادل الإجابة أوافق وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).

- **المنزلة التّاسعة للتساؤل ذي الرقم (9):** (صعوبة ضبط المتعلّمين داخل الصّف الافتراضي)، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (4.25) بانحراف معياري (0.425)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).
- **المنزلة العاشرة للتساؤل ذي الرقم (3):** (غياب التّدريب على استخدام المنصات الإلكترونية للمعلمين والكوادر البشرية.)، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (4.24) بانحراف معياري (0.511)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).

المحور الثالث: (دور المعلّم في إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم).

بشكل عام على المقياس فقد حاز (4.23) بانحراف معياري (0.487)، وهي تشير إلى دور المعلّم في إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم كانت مرتفعة.

- **المنزلة الأولى لهذا المحور للتساؤل ذي الرقم (7):** (يوفر معلم الجغرافيا المناخ تعليمي يسمح بحريه التّعبير والمناقشة)، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (4.39) بانحراف معياري (0.422)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا، وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).
- **المنزلة الثانية لهذا المحور للتساؤل ذي الرقم (11):** (يوفر معلم الجغرافيا في توفير تغذية راجعة فورية)، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (4.34) بانحراف معياري (0.522)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا، وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).
- **المنزلة الثالثة لهذا المحور للتساؤل ذي الرقم (13):** (يخطط معلم الجغرافيا للدروس الافتراضيّة بشكل جيد)، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (4.34) بانحراف معياري (0.541)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا، وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).

- **المنزلة الرّابعة لهذا المحور للتساؤل ذي الرقم (15):** (يكمن دور معلم الجغرافيا في الانضمام لدورات تدريبية مستمرة لمعرفة كيفية استخدام منصات التّعليم الإلكترونية)، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (4.34) بانحراف معياري (0.543)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا، وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).
- **المنزلة الخامسة لهذا المحور للتساؤل ذي الرقم (1):** (يعرض معلم الجغرافيا في عرض المعلومات بطريقة مشوقة عبر منصاته الإلكترونية)، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (4.33) بانحراف معياري (0.552)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا، وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).
- **المنزلة السّادسة لهذا المحور للتساؤل ذي الرقم (2)** (يراعي معلم الجغرافيا الفروقات الفردية بين المتعلّمين)، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (4.33) بانحراف معياري (0.542)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا، وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).
- **المنزلة السّابعة لهذا المحور للتساؤل ذي الرقم (12):** (ينمي معلم الجغرافيا مهارة المتعلّمين على استخدام الوسائل التّعليمية الحديثة والمشاركة في تحضير الدّروس وتقديمها)، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (4.24) بانحراف معياري (0.523)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا، وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).
- **المنزلة الثامنة لهذا المحور للتساؤل ذي الرقم (14):** (ينمي معلم الجغرافيا الجانب الإبداعي لدى المتعلم)، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (4.2) بانحراف معياري (0.534)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا، وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).
- **المنزلة التّاسعة لهذا المحور للتساؤل ذي الرقم (10):** (ينحصر دور معلم الجغرافيا توافق المقررات الدّراسية مع بيئة التّعلم من بعد)، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي

المحسوب (4.13) بانحراف معياري (0.491)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا، وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).

- **المنزلة العاشرة لهذا المحور للتساؤل ذي الرقم (8):** (يضع معلم الجغرافيا أهدافًا قابله للقياس والتّطبيق)، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (4.12) بانحراف معياري (0.412)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا، وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).
- **المنزلة الحادية عشرة لهذا المحور للتساؤل ذي الرقم (3):** (ينحصر دور معلم الجغرافيا في دافعية المتعلّمين على التّعلم الذاتي والمستمر)، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (4.11) بانحراف معياري (0.512)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا، وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).
- **المنزلة الثانية عشرة لهذا المحور للتساؤل ذي الرقم (16):** (ينحصر دور معلم الجغرافيا في الكشف عن غش المتعلّمين)، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (4.02) بانحراف معياري (0.432)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا، وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).
- **المنزلة الثالثة عشرة لهذا المحور للتساؤل ذي الرقم (6):** (يعمل معلم الجغرافيا مساعد المتعلّمين المتأخرين دراسيًا في رفع أدائهم الدّراسي)، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (3.99) بانحراف معياري (0.421)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا، وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).
- **المنزلة الرّابعة عشرة لهذا المحور للتساؤل ذي الرقم (4):** (ينحصر دور معلم الجغرافيا في تحقيق الاهداف التّعليمية على المستوى المعرفي المستوى المهاراتي الحركي والوجداني)، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (3.93) بانحراف معياري (0.523)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا، وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).

- **المنزلة الخامسة عشرة لهذا المحور للتساؤل ذي الرقم (5):** (ينحصر دور معلم الجغرافيا في بعلمية التّقييم والتّقويم بشكل دقيق)، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (3.92) بانحراف معياري (0.422)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا، وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).
- **المنزلة السّادسة عشرة لهذا المحور للتساؤل ذي الرقم (9):** (يساعد معلم الجغرافيا في تطوير المقررات الدّراسية وفق أسس علميه منهجية، جديدة تتناسب مع التّعليم من بعد واستبدالها بمقررات الكترونية)، فقد تراوح مقدار المتوسط الحسابي المحسوب (3.8) بانحراف معياري (0.402)، ويعد مقدار مرتفع نسبيًا، وتعادل الإجابة أوافق، وهي كانت ضمن الفئة المفتاحية للتوزين بين (0.35-0.4.49).

جدول (9): يظهر درجات المقياس للمتغيرات الوصيفة

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
م1: أنواع إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد وفقًا للصّفوف الافتراضيّة.	3.89	0.513
(أ) النوع التّسلطي	3.947	0.534
(ب) النوع الدّيمقراطي	4.02	0.55
(د) النوع الفوضوي	4.01	0.493
(هـ) النوع التّقليدي	3.62	0.473
م2: التّحديات التّي تقف في وجه المعلّم ولا تمكّنه من تحقيق أدواره الوظيفيّة في الإدارة التّفاعلية الصّفية في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لهذه المقرر	4.09	0.462
م3: دور المعلّم في الإدارة التّفاعلية الصّفية في التّعليم	4.15	0.487
المقياس ككل	3.96232	0.502

المرجع: برنامج إحصاء (spss).

ب. نتائج اختبار الفرضيات:

الفرضية الأولى: وجود فروقات إحصائيّة دالة عند مستوى (0.05) **في المعوقات التّي تحول دون تحقيق المعلّم لدوره في إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لمقرر الجغرافيا في مدارس المرحلة المتوسطة في الأردن–عمان** تعزى إلى المتغيرات المستقلة (النوع، عدد سنوات الخبرة التّدريسية، الدرجة العلمية).

جدول (9): يظهر نتيجة اختبار الفرضية الأولى

المتغير التّابع	المتغير المستقبل	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
التّحديات	النوع الاجتماعي	3.93	26	.372	1.621	.112
	سنوات الخبرة	26.512	17	2.039	2.622	.045
	الدرجة العلمية	13.889	12	1.068	2.030	.007

المرجع: برنامج إحصاء (spss).

نخلص من خلال الجدول أنه: توجد فروقات دالة إحصائيًا في التّحديات التّي تحول دون تحقيق المعلّم لدوره في إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لمقرر الجغرافيا في مدارس المرحلة المتوسطة في الأردن–محافظة عمان تعزى إلى المتغيرات المستقلة **(الخبرات التدريسية، الدرجة العلمية)** عند مستوى (0.05)، في حين لم تكن هناك فروقات تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.

وبالدقيق والتبصر في قيم المتوسطات نجد أنها كانت **الفئات الأكثر خبرة** على التّرتيب يرجع إلى أنه كلما ارتفعت الخبرات التدريسية **ارتفع مستوى والإحساس بالمسؤولية والوعي وتقدير مدى المعوقات التّي تحول دون تحقيق التّفاعل الصّفي،** كما أنّ ارتفاع الدّرجة العلمية التّي يحملها المعلّم تساعد في خلق بصيرة وإدراك أعمق

حول التّحديات وحول متطلبات العملية التّعليمية وحاجاتها المادية والتّقنية والتّعليمية لخلق التّفاعل الصّفي الافتراضي المطلوب.

وهذا يتوافق مع دراسة سالم (2018م) مع دراسة أبو فخر (2012م) ودراسة خميس (2014م) على أن التعلم الافتراضي هو طريقة لإيصال العلم وللتواصل والتدريب عن طريق شبكة الإنترنت، وهذا النوع الحديث من التعلم يقدم مجموعة من الأدوات التعليمية المتطورة مثل البريد الإلكتروني وإنشاء المواقع للمقررات الدراسية التي تستطيع أن تقدم قيمة مضافة عن التعليم المقدم بالطرق التقليدية. علاوة على ذلك يستطيع الطالب من خلال التعلم الافتراضي الحصول على قدرة أكبر في التحكم فهو يتعلم على حسب قدراته ورغباته واستعداداته وأيضا معرفته السابقة، حيث إنه مصمم على أساس المحتوى النوعي وآلية تقديم المقرر على النحو الأفضل بما يتناسب تمامًا مع المحتوى، وهذه العلاقة المطردة تجعل هذه التجربة دائمة التطور فكلما زادت التجربة تحسن الأداء وتحسنت النتائج، كما يؤمن التعلم الافتراضي خيارات متنوعة من التعلم لمتعلميها، مع مناهج منتقاة من المعترف بها دوليًا.

الفرضية الثانية: وجود فروقات إحصائية دالة في **دور المعلّم الأردني في إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لمقرر الجغرافيا في المرحلة المتوسطة في الأردن–عمان** تعزى إلى المتغيرات المستقلة هي (النوع، عدد سنوات الخبرة التّدريسية، الدرجة العلمية) عند مستوى (0.05).

جدول (10): يظهر نتيجة اختبار الفرضية الثالثة

المتغير المستقل	المتغير التّابع	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
النوع الاجتماعي	دور المعلّم	4.021	26	.332	1.722	.005
سنوات الخبرة		25.467	17	2.147	2.622	.008
الدرجة العلمية		12.454	12	1.238	2.030	.282

المصدر: الباحث.

نخلص من الجدول رقم (10) أنّه: توجد فروقات دالة إحصائيًا في دور المعلّم في إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لمقرر الجغرافيا في المرحلة المتوسطة في الأردن–في عمان تعزى إلى المتغيرات المستقلة **(النوع الاجتماعي، الخبرات التدريسية)** عند مستوى (0.05)، في حين لم نجد فروقًا تعزى لصالح المتغير النوع الاجتماعي. علمًا أنّ الفروقات لصالح الإناث بالنّسبة لمتغير النوع الاجتماعي، ولصالح الفئات الأكثر خبرة تعليمية، ويعزى ذلك الباحث أن التّعليم في الإناث أكثر صبرًا وتمكنًا من ممارسة مهنة التّعليم وأكثر جلدًا وصبرًا، وانّ الخبرات التدريسية للمعلم تعزز إدارة التّفاعل لديه.

الفرضية الثالثة: وجود فروقات إحصائية دالة عند مستوى (0.05) في **أنواع إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد (التّقليدي، التّسلطي، الفوضوي، الدّيمقراطي) في الصّفوف الافتراضيّة لمقرر الجغرافيا في المرحلة المتوسطة في الأردن–محافظة عمان** تعزى إلى المتغيرات المستقلة (النوع، عدد سنوات الخبرة التّدريسية، الدرجة العلمية).
نخلص من الجدول (10) أنّ:

أ- **النوع التّسلطي:** يتبين أنّه توجد فروقات دالة معنويًا في أنواع "**إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لمقرر الجغرافيا في المرحلة المتوسطة في الأردن–محافظة عمان**"، لنمط التّعليم التّسلطي عمان تعزى للمتغيرات المستقلة لمعلمي الجغرافيا تعزى إلى المتغيرات المستقلة (النّوع الاجتماعيّ، الخبرات التّدريسية، الدرجة العلميّة) عند مستوى (0.05).

وتعني الإدارة التي تتخذ قرارات صارمة، وتحكم السيطرة على التلاميذ وانتظام العمل، وهذا النوع يسلب إرادة التلاميذ ويؤثر على شخصياتهم، ويكون الانضباط مرهونًا بوجود المعلم في الصف فقط، ويقابله أسلوب التفاعل الصفي وحيد الاتجاه، حيث المعلم يرسل ما يود قوله للمتعلمين باستمرار ولا يستقبل منهم شيئًا وهذا الأسلوب هو أقل فاعلية لكون المعلم هو المسيطر على الحصة الدرسية، وهو المصدر الوحيد للمعرفة، ومهما كان أسلوب المعلم في الإدارة الصفية فلا بدّ له من توافر مجموعة من مهارات الاتصال الرئيسة، أهمها: المهارات العامة أي ملاءمة أساليب الحوار

للأهداف، وتوفير مستلزمات تجعل الحوار مفيدًا، خلق الجو المفضي إلى الحوار، بالإضافة إلى المهارات الخاصة، وأهمها: استثارة عواطف المتعلمين من أجل البدء بالنقاش، صياغة السؤال المناسب، تدريبهم على النقاش، إضافة لتوجيه النقاش، وضع نهاية له.

ب- **النوع الدّيمقراطي:** يتبين أنه توجد فروقات دالة إحصائيًا في أنواع "**إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لمقرر الجغرافيا في المرحلة المتوسطة في الأردن- محافظة عمان**"، لنوع التّعليم الدّيمقراطي للمتغيرات المستقلة لمعلمي الجغرافيا تعزى إلى المتغيرات المستقلة (الخبرات التدريسية، الدرجة العلمية) عند مستوى (0.05)، في حين لم توجد فروقات تعزى للمتغير النوع الاجتماعي.

ويقابله أسلوب الاتصال والتفاعل ثلاثي الاتجاه حيث يسمح المعلم بالتفاعل بينه وبين المتعلمين وفيما بينهم، وهو يتخلى عن كونه المصدر الوحيد للمعرفة فيساعد المتعلمين على عرض وجهات نظرهم والتعبير عن أنفسهم لتنمية مهارات واتجاهات يحتاجونها في حياتهم اليومية، والمعلم قبل كل ذلك خطط لهذا التفاعل ثلاثي الاتجاه مسبقًا وتمكن من فهمه واستيعابه، ينطلق النوع الديمقراطي لإدارة الموقف الصفي من مقولتين الأولى أنّ المعلم لم يِعُدْ هو الذي (لا يسأل عما يفعل) والثانية أنّ المتعلمين ليسوا أحجار شطرنج يفعلون ما يؤمرون به ويحتفظون بعواطفهم لأنفسهم وليسوا رقمًا من الأرقام أو عددًا من الأعداد بل هم كيانات وشخصيات إنسانية متعددة لهم الحق في التعبير عن مشاعرهم بشكل فردي أو جماعي.

ج- **النوع الفوضوي:** يتبين أنه توجد فروقات دالة إحصائيًا في أنواع "**إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لمقرر الجغرافيا في المرحلة المتوسطة في الأردن-محافظة عمان**"، لنمط التّعليم التّسلطي في محافظة عمان تعزى للمتغيرات المستقلة لمعلمي الجغرافيا تعزى إلى المتغيرات المستقلة (النوع الاجتماعي، الخبرات التدريسية، الدرجة العلمية) عند مستوى (0.05). ويعد النوع الفوضوي أسوء الأنواع يترك المعلم الحرية للتلاميذ لاتخاذ قراراتهم وتنفيذ خططهم من خلال الأنشطة المتنوعة سواء أكانت فردية وجماعية التي يريدونها دون تدخّل منه، ويقابله الاتصال والتفاعل الفوضوي في غرفة الصف، حيث المعلم لا يسيطر على النشاط

والتفاعل الصفي لفقدانه التخطيط المسبق له، وهو غير قادر على المبادرة الصفية والنتيجة هي ضعف إنتاجية المتعلمين وشعورهم بالقلق وعدم الثقة ولا يعرفون نتيجة عملهم، وهذا يؤدي إلى عدم ثقتهم بأنفسهم، ويشيع جو الفوضى بينهم.

د- **النوع التّقليدي**: يتبين أنه توجد فروقات دالة إحصائيًا في أنواع "**إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لمقرر الجغرافيا في المرحلة المتوسطة في الأردن-محافظة عمان**" تعزى للمتغيرات المستقلة لمعلمي الجغرافيا لبعد النوع التّقليدي تعزى إلى المتغيرات المستقلة (النوع الاجتماعي، الخبرات التدريسية، الدرجة العلمية) عند مستوى (0.05).

ويرى الباحث إنّ الانضباط الصفيهو إخضاع رغبات المتعلمي وميولهم ودوافعهم لتحقيق الأهداف المرسومة للتعلم، حيث يعتقد أن هناك أسباب وعوامل تؤثر في الانضباط الصفي، وهي: الأسرة، القدرات العقلية حيث إن الفروقات الفردية العقلية والذكائية بين المتعلمي يؤثر على فهمهم وإدراكهم للمقرر التعليمية داخل الصف، بالإضافة إلى صعوبات التعلم المتعلقة بعض العوامل الصحية عند بعض المتعلمي مثل ضعف: السمع والنطق والبصر مما يؤثر في سلوكهم، وقد تكون عائقًا يحول دون قدرة الطالب على القيام بواجباته الصفية مما يجعل بعض المعلمين يتخذ موقفًا خطئًا نحو الطالب ويعده متمردًا على سلطته وعلى أنظمة المدرسة، وبخاصة إذا كان المعلم على غير علمٍ بهذه العوامل الصحية بالإضافة إلى السمات الشخصية للطالب المتعلقة بإصدار حكمهم على المعلمين وتقديرهم لهم واختلافهم في مستوى النضج وتحمل المسئولية والانضباط الذاتي والدافعية ومستوى الطموح، وهذا كله يؤدي إلى تنوع أسباب مشكلاتهم، بالإضافة القوانين المدرسية التي قد تكون سببًا في حدوث مشكلات للمتعلمي، مما يدفع بعض المتعلمي إلى تحدي هذه القوانين وتوليد المشكلات.

ويجد الباحث إنّ إحداث التفاعل الصفي داخل الفصل الافتراضي وتفعيله يعد من المهام والأدوار التي ينفذها المعلم، فأهمية التفاعل الصّفي تبرز من خلال تبادل الأفكار بين المعلم والطالب، واكتشاف الأخطاء داخل الصف، ومن ثم دراستها وعلاجها ومعرفة أسبابها، حيث إن التفاعل الصفي له أثر في زيادة التحصيل.

كما يجد الباحث أنّ ازدياد التفاعل بين المعلم وطلبته داخل الصف التعليمي سبب في تقوية العلاقات الإنسانية بينهما.

جدول (11): يظهر نتيجة اختبار الفرضية الثّالثة

النوع	المتغير المستقل	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
(أ) النوع التّسلطي	النوع الاجتماعي	4.413	26	.370	1.722	.013
	سنوات الخبرة	4.23	17	.370	1.623	.002
	الدرجة العلمية	4.45	12	.312	1.826	.025
(ب) النوع الدّيمقراطي	النوع الاجتماعي	3.71	26	.412	1.824	.530
	سنوات الخبرة	26.512	17	2.039	2.12	.034
	الدرجة العلمية	4.75	12	.312	1.826	.003
(د) النوع الفوضوي	النوع الاجتماعي	8.71	26	.412	1.824	0.03
	سنوات الخبرة	21.512	17	2.039	2.12	.034
	الدرجة العلمية	13.889	12	1.068	2.030	0.05
(د) النوع التّقليدي	النوع الاجتماعي	13.889	26	1.24	2.030	0.047
	سنوات الخبرة	13.889	17	1.561	2.030	0.023
	الدرجة العلمية	13.889	12	1.12	2.030	0.042

المرجع: برنامج إحصاء (spss).

ويجد الباحث أن الأسباب المساعدة على نجاح عملية التفاعل الصفي الافتراضي كون معلم الصف محددًا للأهداف وواضحة في ذهنة مناسبة لقدرة الطالب، أن يمتلك المعلم مهارة إثارة الدافعية لدى طلبته، أن يستخدم المعلم الوسائل التعليمية المختلفة الحديثة في دروسه، وأن يبتعد عن اتخاذ أسلوب واحد في تدريس، أن يمتلك المعلم الإدارة الناجحة، وأن يعزز الشعور الطلبة بالأمن داخل الفصول الافتراضية والابتعاد عن استخدام التساؤلات الخاصة التهديد، الاهتمام بأسئلة المتعلمي وعدم إهمالها، واعتماد التقويم بحيث يعرف المعلم متى يقوم بذلك العمل الذي هو بمثابة تشخيص وعلاج لمدى ما أحرزه الطالب من فهم واستيعاب .

كما يجد الباحث أنّ أهم العوامل المساعدة في إنجاح الإدارة الصفية هي (القدرة على ضبط سلوك المتعلمي عبر المنصة، تهيئة المناخ داخل الصف والقدرة على مجابهة أسئلة المتعلمي وحاجاتهم، التخطيط المسبق قبل عرض الدرس أمام المتعلمي داخل الفصول الافتراضية، والمهارة التعليمية لدى المعلم من حيث الإلمام بالمقرر وتمكنه منها وتسلسل العناصر وربط بعضها ببعض، ومراعاة ذوي الحاجات).

لذلك يرجع الباحث إلى أنّ نتائج الإدارة الصفية الناجحة يتكون لدى الطالب القناعة بمدى قدراته وإمكاناته، لأن المعلم الذي تميز بإدارة الصف إدارة ناجحة أعطى الطالب ذلك الشعور واقتنع به مما يؤدي إلى استجابة المتعلمي للمعلم وزيادة تحصيلهم العلمي، توفير وقت أطول للتعلم بدلًا من الوقت الذي يقضيه المعلم في محاولة السيطرة على ضبط الصف، توسع العلاقات بين المعلم والطالب والقبول المتبادل بما يطرأ عليها من تغيرات، تحمل المعلم لمسئولية نتائج أعماله وأدائه سواءً كانت نتائج تحصيلية أو اجتماعية، وسبب ذلك توافر متطلبات التعليم لديه التي تؤدي إلى تعليم وتعلم فعَّال، زيادة الاندماج للمتعلمين في الأنشطة الصفية ومدى الالتزامهم بها، شعور المعلم بالأمن والاستمتاع والراحة مع المتعلمي في أثناء أداءه لعمله داخل الفصل لتفاعله معهم والتزامه بضوابط وتعليمات الناجعة والمتبعة للإدارة الصفية المثالية قد الإمكان والالتزام، نجاح المعلم في امكانياته على استقطاب واستعاب أي موقف داخل وخارج الصف وتوظيفه في مواقف إيجابية يستفاد منه، السيطرة على سلوك المتعلمي بطريقة إيجابية وبأسلوب محكم دقيق، يتسم الصف بالهدوء والانضباط والتعاون، هناك توازن نفسي لكل من الطالب والمعلم في درجة واحدة.

3- نتائج الدّراسة:

توصلّت الدراسة إلى أنَّ التساؤلات الخاصة بالمحور الأوّل "أنواع إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة" جاءت بدرجات مرتفعة، حيث حازت التساؤلات الخاصة في هذا المحور أيضًا قيمًا مرتفعة، وإنْ كانت نسبيًا أعلى من التساؤلات الخاصة المحور الأول.

وقد حازت التساؤلات الخاصة بالمحور الأول قيمة مرتفعة وكانت بالتّرتيب حسب درجة الأهمية من وجهة نظر معلّمي الجغرافيا: (النوع التّسلطي، النوع الدّيمقراطي، النوع الفوضوي، النوع التّقليدي)، وبالمجمل كانت التساؤلات الخاصة المحور مرتفعة ووافق درجات استجابة مرتفعة (أوافق) باستثناء.

أما العقبات والصعوبات الخاصة بالمحور الثاني هي التي التّحديات التّي تقف في وجه المعلّم ولا تمكّنه من تحقيق أدواره الوظيفيّة في الإدارة التّفاعلية الصّفية في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لهذه المقرر فقد حازت درجة مرتفعة، وهي تشير إلى تقديرات معلّمي الجغرافيا للعقبات المتنوعة التّي تحول دون تمكن المعلّم من تحقيق المعلّم لأدواره الوظيفية في إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لمقرر الجغرافيا لمتعلمي هذه المرحلة كانت مرتفعة.

أما دور المعلّم في الإدارة التّفاعلية الصّفية في التّعليم فيما يتعلق بالمحور الثالث فقد حازت درجة مرتفعة. أما بالنّسبة لاختبار الفرضيات وجدت فروقات دالة إحصائيًا في الصعوبات التّي تمنع المعلّم الأردني من أخذ دوره الحيوي في إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لمقرر الجغرافيا في مدارس المرحلة المتوسطة في مدراس الأردن-عمان تعزى إلى المتغيرات المستقلة (**الخبرات التدريسية، الدرجة العلمية**) عند مستوى (0.05)، في حين لم نجد فروقات تعزى إلى متغير النوع

الاجتماعي. كما وجدت فروقات دالة إحصائيًا في دور المعلّم في إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لمقرر الجغرافيا في المرحلة المتوسطة في الأردن–محافظة عمان تعزى إلى المتغيرات المستقلة **(النوع الاجتماعي، الخبرات التدريسية)** عند مستوى (0.05)، في حين لم نجد فروقًا تعزى لصالح المتغير النوع الاجتماعي. علمًا أن الفروقات لصالح الإناث بالنّسبة لمتغير النوع الاجتماعي. كما وجدت فروقات دالة إحصائيًا في أنواع إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لمقرر الجغرافيا في المرحلة المتوسطة في الأردن لنمط (التّعليم التّسلطي) في مدينة عمان تعزى للمتغيرات المستقلة لمعلمي الجغرافيا تعزى إلى المتغيرات المستقلة **(النوع الاجتماعي، الخبرات التدريسية، الدرجة العلمية)** عند مستوى (0.05). ووجدت فروقات دالة إحصائيًا في أنواع إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لمقرر الجغرافيا في المرحلة المتوسطة في الأردن لنمط التّعليم (النوع الدّيمقراطي) في محافظة عمان تعزى للمتغيرات المستقلة لمعلمي الجغرافيا تعزى إلى المتغيرات المستقلة **(الخبرات التدريسية، الدرجة العلمية)** عند مستوى (0.05)، في حين لم توجد فروقات تعزى للمتغير النوع الاجتماعي. ووجدت فروقات دالة معنوية في أنواع إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لمقرر الجغرافيا في المرحلة المتوسطة في الأردن لنمط التّعليم (النوع الفوضوي) في عمان تعزى للمتغيرات المستقلة لمعلمي الجغرافيا تعزى إلى المتغيرات المستقلة **(النوع الاجتماعي، الخبرات التدريسية، الدرجة العلمية)** عند مستوى (0.05). ووجدت فروقات دالة معنوية في أنواع إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لمقرر الجغرافيا في المرحلة المتوسطة في الأردن–محافظة عمان تعزى للمتغيرات المستقلة لمعلمي الجغرافيا لبعد النوع التّقليدي تعزى إلى المتغيرات المستقلة **(النوع الاجتماعي، الخبرات التدريسية، الدرجة العلمية)** عند مستوى (0.05).

الخاتمة

يعد التّفاعل الذي يجري داخل الغرفة الدّراسيّة هو الدعامة الأساسية للتّعلم، والتي تتم من خلال شبكة من الاتصالات والتّبادل الرّمزي بما فيه من العطاء والتلقي والتلقين والحوار داخل الغرفة الدراسيّة.

وتعد عمليّة التّعلم والتّعليم هي محور العمليّة التّربوية القائمة بين المتعلمين ومعلمهم داخل المنظومة التّربوية التّعليمية. والتي يتوقف نجاحها داخل الغرفة الدراسيّة على مدى ما يجري من اتصال بين المعلّم ومتعلميه في المواقف التّعليمية، ولإحداث ذلك الاتصال لا بدّ من توفير البيئة المناسبة والمشجعة على التّفاعل سواء أكانت تتعلق منها بتنظيم البيئة المادية أو الاجتماعيـة أو النّفسية التّي تسود في الغرفة الدراسيّة، ولضمان سير العمليّة التّربوية وتحقيق أهدافها بطريقة فعّالة يجب توفير كلّ الإمكانيات والوسائل لتوفير مناخ وبيئة تعليميـة مناسبة، والمناخ الصفي الذي يحفّز على التّعليم هو المناخ الذي يؤمن شعور الطمأنينة للمتعلم، ويعززه بالراحة النفسية بالأمن، ويمكن المتعلمين من امتلاك أدوات البحث والتحليل والاستنتاج، من خلال استخدام مناهج البحث التي تحضّ على التّجريب والتمييز بين الخطأ والصّواب، والحفاظ على الأمن النفسي والطمانينة داخل الصّف الدراسي والسعي لزيادة الدافعية الذاتية للتعلم.

وتوصلت الدراسة إلى أنّ إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لمقرر الجغرافيا في المرحلة المتوسطة في الأردن في مدراس محافظة عمان تحظى بأهمية كبيرة علمية وإدارية، ووجدت فروقات في أبعاد إدارة التّفاعل الصّفي في التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لمقرر الجغرافيا في المرحلة المتوسطة في الأردن في مدراس محافظة عمان تعزى إلى بعض المتغيرات المستقلة (النوع الاجتماعي، الدرجة العلمية، عدد سنوات الخبرة التّدريسية). وبالنّهاية قامت بوضع جملة من المقترحات التي قد تساهم في التركيز على التفاعل الصفي كما سبق عرضها.

المقترحات:

بعد عرض النّتائج التّي خلصت إليها الدّراسة، يقترح الباحث مايلي:

1. ضرورة بتطبيق مشروع التّعليم الإلكتروني في المنشآت التّعليمية في الأردن كافة من خلال إعداد صّفوف نموذجية ذات الاستعمال التّكنولوجي.

كما توصي باعتماد التّدريب كأساس لكلّ من المعلّمين والمتعلمين حول كيفية استخدام هذا النوع من التّعلم، وأهميته، والتّغلب على المعوقات المتعلقة بالموارد البشرية التّي تواجه المعلّمين، والتّأكيد على أهميته.

2. التركيز على الاعتماد على المنصات المعاصرة الخاصة بالتعلم كطريقة مهمة من طرائق المعتمدة الفعالة والمبتكرة، التي تتناسب مع التقنيات الإلكترونية، والتي تستعمل لتوصيل الدّروس التّعليمية وعرضها عبر تطبيقات التّعلم الافتراضي، والتّعلم بتقنية الواقع المعزز باستعمال اللوحات الذكية مستقبلًا.
3. إجراء مزيدًا من الدّراسات المتعلقة بالتّفاعل الصّفي فيما يخص التّعليم من بعد في الصّفوف الافتراضيّة لمقرر الجغرافيا في المدارس الأردنية.
4. إجراء دراسات تربوية متنوعة من النّوع الاستكشافي والتجريبي، على أن لا فقط وصفية فقط، بل مدمجة بالبرامج الإلكترونية الحديثة ذات الأهداف التربوية والتعليمية في تشجيع التّفاعل الصّفي مع مواد دراسيّة أخرى.
5. إجراء العديد من الدّراسات الخاصّة في المدارس الأردنية على اختلافها. على أن تضمن متغيرات مستقلة، وتابعة لم يرد ذكرها في الدّراسة، والتّي تركز أيضًا على طرائق التدريس القديمة والحديثة ومدى فاعليتها ومواد دراسية أخرى.
6. التحفيز على دعم انتشار التطبيقات الخاصة بالتعلم، ولا سيّما التكنولوجية الحديثة، والمخابر التّي تحفز تنمية المهارات التفاعلية المختلفة الصّفية واللاصفية في العديد من المراحل التعليمية.

المصادر والمراجع

أوّلًا: المراجع باللغة العربية:

أ – المؤلفات:

1. الحيلة، محمد محمود، **تكنولوجيا التّعليم بين النّظريّة والتّطبيق**، دار المسيرة للنشر والتّوزيع، عمان–الأردن، ط5، (2007م).

2. الخاجة، خالد، **التعليم من بعد ومعوقاته في المجتمع السعودي**، دار هدى الخير، الرياض، السعودية، (2015م).

3. خلف الله، أحمد محمد جابر، **فاعلية استخدام كل من التعليم الإلكتروني والمدمج في تنمية مهارات إنتاج النماذج التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة الأزهر**، جامعة بنها، كلية التربية، مجلد 21، العدد 82، (2019م).

4. الدّليمي، ناهدة، **استراتيجيات التعلم الذاتي**، مشورات الدار المنهجية، جدة–السعودية، (2018م).

5. الزّغول، عماد عبد الرحيم & المحاميد، شاكر عقلة، **سيكولوجية التدريس الصفي**، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان–الأدررن، (2006م).

ب– المجلات العلمية المحكمة

1. البحيري، شيرين عبد الحفيظ، **دراسة فاعليّة استخدام الفصول الافتراضية في تطوير النظام التعليمي المتكامل–دراسة تطبيقية على الجامعة المصرية الأهلية للتعليم الإلكتروني**، مجلة العلوم التربوية القاهرة، المجلد2، العدد1، (2019م).

2. بوز، الباز جمال محمد، **التعريف بالأنترنت والوسائل الالكترونية المختلفة واستخدامها في العملية التعليمية وتكنولوجيا المعلومات**، ورقة عمل مقدمة (لندوة مدرسة المستقبل) كلية التربية جامعة الملك سعود 23–24 أكتوبر (2012م).

3. التّركي، عثمان تركي، **متطلّبات استخدام التّعليم الإلكترونيّ في كليات جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس**، البحرين، مجلة العلوم التّربويّة والنّفسيّة، العدد1، المجلد1، (2010م).

4. الجرباوي، تفيدة، **التعليم من بعد–النشأة والتطور**، مجلة الأيام، المجلد7، العدد139، (2020م).

5. زوين، سها حمدي محمد، **فاعليّة استخدام النّدونات الإلكترونية في تدريس الجغرافيا على تنميّة مهارات المواطنة الرّقميّة لدى الطّالب المعلّم بكليّة التّربيّة**، مجلة جامعة أسيوط، المجلد 39، العدد التّاسع، نوفمبر. (2017م).

6. صادق، منتصر عثمان، **أثر التفاعل بين نمط الانفوجرافيك (الثابت– المتحرك) في بيئات التعلم الإلكتروني المرنة ونموذج انتوستل (سطحي–عميق–استراتيجي) في تحسين بعض نواتج التعلم وزيادة الدافعية للطلاب نحو التعلم**، المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، جامعة القاهرة، العدد8، المجلد1، (2018م).

7. مخامرة، كمال يونس خليل، **مشكلات الإدارة الصفية في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين، جامعة قاصدي مرباح ورقلة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية**، دراسات نفسية وتربوية، المجلد 12، العدد8، (2019م).

8. معلولي، ريمون، **جودة البيئة المادية للمدرسة وعلاقتها بالأنشطة البيئية (دراسة مسحية ميدانية في مدارس التعليم الأساسي–مدينة دمشق**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، العدد(1+2)، (2010م).

ج – الرّسائل والأطروحات الجامعية

1. العليان، أيمن خلف، **أثر استخدام استراتيجية التعليم المباشر والتعليم المستقل في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية في الرياضيات في الأردن**، رسالة ماجستير، إشراف: طلال أبو عمارة، كلية التربية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن، (2019م).

2. الماجد، خالدّة الهادي، **دور التّعلم الإلكترونيّ في زيادة تحصيل مادّة الجغرافيا لدى طلاب الصّف الأول بالمرحلة الثّانويّة**، رسالة ماجستير، جامعة أم درمان، السّودان، (2011م).

3. المقيد، عارف مطر، **مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل التغلب عليها**، رسالة ماجستير، إشراف: فؤاد على العاجز، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة– فلسطين، (2018م).

ثانيًا: المراجع باللّغة الأجنبية

1. ALdalaain, (2010)."The impact of organizational Excellence in Empowerment", journal of studies in Management science, 37. (1): 64-92.

2. Al-Zahrani, A.A. (2019) the Effect of Distance Learning Delivery Methods on Student Performance and Perception. International Journal for Research In Education, 43(1), 293-317. Anderson, T. (2020). A Critical look at educational technology from a distance education perspective. Digital Education Review, (37), 208- 229.

3. Evans, Ruby (2000). Providing a learning-centered instructional environment. ERIC. No, ED.46212.

4. Frazier, C. & Boehm, R. (2012). Using Technology for Geography Teacher Education: Web-based Professional Development. Review of International Geographical Education Online, 2 (1), 79-94.

5. Galagan, P. (2001), "Top 14 Things CEOs Should Know About ELearning", Training & Development, November.