مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

اسم المقال: انفعالات المعلمين في الفصول الافتراضية وعلاقتها بكفايات التعليم الإلكتروني لديهم بمدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بسلطنة عمان
اسم الكاتب: منى خميس الجهوري
رابط ثابت: https://political-encyclopedia.org/library/9282
تاريخ الاسترداد: 2026/06/07 13:30 +03

الموسوعة السياسيّة هي مبادرة أكاديمية غير هادفة للربح، تساعد الباحثين والطلاب على الوصول واستخدام وبناء مجموعات أوسع من المحتوى العلمي العربي في مجال علم السياسة واستخدامها في الأرشيف الرقمي الموثوق به لإغناء المحتوى العربي على الإنترنت.
لمزيد من المعلومات حول الموسوعة السياسيّة - Encyclopedia Political، يرجى التواصل على info@political-encyclopedia.org

استخدامكم لأرشيف مكتبة الموسوعة السياسيّة - Encyclopedia Political يعني موافقتك على شروط وأحكام الاستخدام المتاحة على الموقع https://political-encyclopedia.org/terms-of-use

تم الحصول على هذا المقال من موقع مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ورفده في مكتبة الموسوعة السياسيّة مستوفياً شروط حقوق الملكية الفكريّة ومتطلبات رخصة المشاع الإبداعي التي ينضوي المقال تحتها.

جامعة الشارقة
UNIVERSITY OF SHARJAH

مجلة جامعة الشارقة

مجلة علمية محكمة

للعلوم الإنسانية والاجتماعية

المجلد 20، العدد 2
ذو القعدة 1444 هـ / يونيو2023م

الترقيم الدولي المعياري للدوريات 1996-2339

يونيو 2023م **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية** المجلد 20 العدد 2
https//:doi.org/10.36394/jhss/20/2/16

انفعالات المعلمين في الفصول الافتراضية وعلاقتها بكفايات التعليم الإلكتروني لديهم بمدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بسلطنة عمان

منى خميس الجهوري[1]

تاريخ الاستلام: 16-10-2021 **تاريخ القبول: 15-03-2022**

ملخص البحث:

بحلول جائحة كوفيد19 اختلف واقع التعليم؛ نتيجة انتقاله من الصفوف الدراسية إلى الغرف الافتراضية. وقد صاحبه العديد من التحديات التي من المحتمل أن تؤثر في الانفعالات النفسية للمعلمين أثناء العملية التعليمية. لذلك تهدف الدراسة الحالية البحث في العلاقة بين انفعالات المعلمين في الفصول الافتراضية وكفايات التعليم الإلكتروني بمدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بسلطنة عمان. تكونت عينة البحث من (242) معلماً ومعلمة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وقد طبق على المشاركين مقياس الانفعالات النفسية للمعلمين، ومقياس كفايات التعليم الإلكتروني. وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى انفعالات المعلمين وجاء القلق هو الأكثر شيوعا. وأشارت أيضا إلى انخفاض مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى المعلمين ما عدا قيادة التعليم الإلكتروني والشبكات. كذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في انفعالات المعلمين وكفايات التعليم الإلكتروني تعزى إلى متغيرات ديموغرافية كالنوع، وسنوات الخبرة والتخصص. وأخيرا أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في انفعالات المعلمين تعزى إلى كفايات التعليم الإلكتروني لديهم.

الكلمات الدالة: الانفعالات النفسية، كفايات التعليم الإلكتروني، التعليم الإلكتروني.

(1) وزارة التربية والتعليم (مسقط – عمان)
Munajahwari2@gmail.com

المقدمة:

كان من ضمن جملة الاحترازات التي تم تحديدها لمواجهة جائحة كورونا هي إبقاء التواصل عن بعد بين أفراد المجتمع في مختلف قطاعات الدول. كذلك في المجال التعليمي؛ فقد دعت الحاجة إلى استحداث نظام تعليمي يختلف تماما عن التعليم المباشر؛ إذ انتقلت جميع المؤسسات التعليمية إلى التعليم الإلكتروني والذي تم البدء بتطبيقه في 2020م بعدما كان مقتصرا على التعليم في المدرسة، وظهرت المنصات التعليمية الإلكترونية التي يدير المعلم العملية التعليمية من خلال فصول افتراضية، وتتم من خلالها حلقة التواصل بينه وبين الطالب. وبناءً عليه تباينت التحديات التي واجهها المعلم عما اعتاد عليه في نظام التعليم المدرسي.

فقد اعتمدت جميع المدارس الحكومية بالسلطنة والمؤسسات التعليمية الأخرى بشكل كلي على المنصات التعليمية، وقدمت جميع الدروس والواجبات والأنشطة المدرسية بالإضافة إلى الاختبارات القصيرة والاختبارات النهائية عن طريقة المنصة التعليمية الإلكترونية "جوجل كلاس رووم" والتي لم تكن مسبوقة بالتجربة في نظام التعليم العماني أو حتى بالتدريب الكاف للمعلم؛ لذا تولد لدى الغالبية من المعلمين مشاعر واستجابات سلبية فيما يتعلق بالتدريس الإلكتروني، والإحساس بالتوتر والقلق حول فكرة تدريسهم داخل الفصول الافتراضية. فتحول التعليم بالكامل إلى التعليم الإلكتروني يعني التغيير الكلي في حياة المعلمين المهنية (Ak & Godak, 2021)، وذلك من حيث الضرورة الملحة لمتلاك مهارات معينة في التعليم الإلكتروني كمهارات تنظيم الفصول الإلكترونية، ومهارات استخدام خدمات الإنترنت (Fullan, 2007).

ولقد أثار التعليم الإلكتروني جملة من الانفعالات السلبية للمعلمين أثناء تدريسهم عبر نظام الفصول الافتراضية، تمحورت في القلق من عدم تقيدهم بالوقت المحدد للانتهاء من المناهج الدراسية عبر هذه الفصول الافتراضية، فلا تكاد تخلو الحصة الدراسية من مشكلات تقنية سواءً لدى المعلم أو الطالب نفسه كضعف شبكة الإنترنت أو عدم خبرة الطلبة في التعامل مع الأجهزة والبرامج التقنية التعليمية، فمهارة الطالب فيما يتعلق بالتكنولوجيا وأيضا قدرته على الانضباط في تعلمه الذاتي من الأمور التي تثير مخاوف المعلمين حول التدريس عبر الإنترنت Wickersham & Mcelhany, (2010)؛ إذ إنّ إثراء خبراته وإعداده من الضروريات الحتمية لنجاح التعليم الإلكتروني.

ولم تقتصر مشاعر القلق والإحباط على ذلك فحسب بل فمع استمرار التعليم الإلكتروني والتغلب على بعض التحديات أصبح الحفاظ على مستوى التفاعل الاجتماعي للطلاب خلال الحصص الدراسية أو حتى عبر الأنشطة المدرسية التي ترفق في المنصة التعليمية من أهم ما يؤرق المعلمين ويحرك لديهم مشاعر عدم الرضا والإحساس بالغضب أحيانا (Wickersham & Mcelhany, 2010). فالدافع الذي كان يحرك تفاعل الطلبة منذ بدء التعليم الإلكتروني هو رغبتهم في تجربة ما هو جديد، والتطلع بشغف لاستخدام التطبيقات والبرامج الحديثة عبر المنصة التعليمية والتي ما لبثوا أن اعتادوا عليها مع مرور الوقت، وأصبحت لا تثير فضولهم ولا تتواءم مع تطلعاتهم.

وتمتد مشاعر المعلمين وانفعالاتهم داخل الفصول الافتراضية أثناء التدريس إلى أبعد من ذلك. فمع تحول المعلمين من بيئة التعليم المباشر وهو أن يكون الطالب هو محور العملية التعليمية إلى التدريس الإلكتروني والذي قد يشعر فيه الغالبية من المعلمين بأنهم مقيدون ضمن حدود دائرة ضيقة وهي التكنولوجيا، حيث تقيد إمكانياتهم في التدريس، وفي بعض الأحيان تعيق قدراتهم في إيصال المعلومة للطالب بالشكل المناسب، الأمر الذي قد يطال نتائجه جودة التدريس وفاعليته؛ لذا قد تتولد لديهم المشاعر السلبية كالشعور بالعجز والإحباط والخوف والضغط النفسي (Regan et al., 2012 ; Palloff & Pratt, 2013). وقد يكون للتعليم الإلكتروني الأثر السلبي على التقدير الذاتي للمعلمين (Santili & Beck, 2005). إلا أنّ انفعالات المعلمين عبر التعليم الإلكتروني لا تسلك دائما الجانب السلبي، ولكن قد توجد لدى البعض مشاعر إيجابية كالإحساس بالدافعية لتجربة ما هو جديد، واستخدام التقنية للتفاعل مع الطلاب (Bennet, 2014)، والشعور بالراحة والإثارة (Hagenauer & Volet, 2014)، بل وقد يشعرون بالسعادة والفخر والثقة بالنفس والرضا (Regan et al., 2012).

وبما أن تفشي جائحة كوفيد19 فرض على قطاع التعليم والعاملين فيه التسابق إلى التكنولوجيا وتعلم التقنيات الجديدة؛ فإن لمهارة المعلمين الإلكترونية الدور الأكبر في تحديد انفعالاتهم أثناء التدريس عبر الإنترنت أو الفصول الافتراضية سواءً الإحساس بالراحة أو الإحساس بالضغط النفسي، ويمكن أن تتحكم في ردات أفعالهم سواء السلبية أو الإيجابية (Badia et al., 2019)؛ حيث وجد المعلمون بالسلطنة أنفسهم في مواجهة لتحديات تقنية؛ وذلك لعدم إلمامهم ببرامج وأنظمة السوفت وير المتعددة، مما ترتب عليه إحساسهم بالعجز والذي يؤثر سلبا على المعلم من حيث قدرته على تحقيق أهداف تعلم فاعلة بما فيها التفاعل الطلابي، وتقييم الطلاب وتقديم التغذية الراجعة، واتباع استراتيجيات التعليم المناسبة، كذلك يؤثر في كفاءته وهويته الذاتية، وتفاعله مع الطلبة وزملاء العمل (Downing and Dyment, 2013). لذا ومن أجل خلق بيئة تعليمية إلكترونية ذات فاعلية، وتحقيق الإنتاجية المطلوبة فإنّ امتلاك المعلم للكفايات اللازمة للتعليم الإلكتروني أمر بالغ الأهمية، والتي تعني القدرات والمهارات المتعلقة باستخدام الحاسب الآلي وشبكات الإنترنت وتوظيفها أثناء عملية التدريس عبر التعليم الإلكتروني (الحمران وآخرين، 2016). فمهما استحدث من نظام تعليمي إلكتروني ومنصات تعليمية وتطبيقات حديثة فإن جودة التعليم لا تتحقق إلا بالمعلم الكفء.

فمن الضروري قبل البدء بتطبيق نظام التعليم الإلكتروني بأي مؤسسة تعليمية إكساب المعلمين مجموعة من المهارات والقدارت والتي من أهمها "كفايات التصميم، والإنتاج، واستخدام التقويم، والإدارة" (نصر، 2005؛ الحلفاوي، 2006)، وكفايات الثقافة الحاسوبية، وكفايات الثقافة المعلوماتية (محمود، 2007). وفي هذا السياق صنفت الهيئة العالمية لمعايير التدريب والأداء (IBSTIP) كفايات التعليم الإلكتروني إلى خمس جوانب وهي كفايات الأساس المهني والتواصل بفاعلية، وكفايات القدرة على التخطيط للعملية التعليمية، وكفايات المعلم وقدرته على الحفاظ على مشاركة طلابه وتشجيعهم، وكفايات تقييم أداء المتعلم، وكفايات الإدارة والقدرة على إيجاد بيئة مناسبة لعملية التعلم (السيف، 2009).

وذهب بعض الباحثين إلى أبعد من ذلك حيث قام أبودس (Abdous, 2011) بتطوير إطار لكفايات التعليم الإلكتروني موزعة على ثلاث مراحل متتابعة وهي مرحلة ما قبل التدريس وتتضمن كفايات الإعداد والتخطيط والتصميم. ومرحلة أثناء عملية التدريس وتتضمن كفايات طريقة توصيل المعلومة والتفاعل الطلابي وتقديم التغية الراجعة. وتتلخص المرحلة الثالثة في كفايات التحقق من عملية التعلم. كذلك أشار الحلفاوي (2006) إلى مجموعة من المهارات التي ينبغي للمعلم أن يلم بها لضمان نجاح التعليم الإلكتروني مثل كفايات إدارة الفصول الافتراضية واستخدام البريد الإلكتروني وتحميل الملفات.

وفي حين أن نظام التعليم الإلكتروني يعد نظامًا مستحدثًا في المدارس الحكومية بالسلطنة، ولم تأخذ الوقت الكافي للاستعداد له وإعداد المعلمين وتدريبهم؛ إذ كرست جهودها ومحاولاتها خلال العام المنصرم لمواجهة جائحة كوفيد 19 طبيا؛ مما أدى ذلك إلى خلق فجوة كبيرة بين قدرات المعلم العماني وكفاياته وبين ما يفرضه التعليم الإلكتروني من كفايات. فقد عانى المعلمين من نقص الدورات التدريبية وضعف فعالية برامج تدريب المعلمين والتي تم تنفيذها قبل بدء التعليم الإلكتروني بفترة وجيزة، حيث استمرت لثلاثة أيام وبعضها خمسة أيام، تناولوا في مجملها مواضيع نظرية لا تمت بصلة إلى واقع تطبيق آليات التعليم الإلكتروني.

كذلك افتقر المعلمون إلى الدعم المؤسسي في حين كانت الحاجة إليه ملحة لما له من دور في إكسابهم المعرفة الكافية حول كيفية حل المشكلات التي تواجههم ومعالجتها، ومن ثم تخفف عبء التدريس الإلكتروني(Alman & Tomer, 2012). حيث سعت دراسة نايلور ونواينجوم (2020) Naylor & Nynjom, إلى البحث في انفعالات الأساتذة الجامعيين خلال التعليم عن بعد والمرتبطة بالدعم المؤسسي. تم عمل مقابلات لعينة الدراسة والتي تضمنت على أسئلة مفتوحة. وقد كشفت النتائج اختلاف انفعالات الأساتذة ومشاعرهم بناءً على مدى تلقيهم الدعم المؤسسي والذي يعني تقديم المساعدة للتغلب على التحديات التربوية، والتحديات التقنية، وتطوير مهاراتهم فيما تتعلق بالتكنولوجيا؛ إذ أظهر الأساتذة الذين تلقوا الدعم المؤسسي مشاعر إيجابية كالإحساس بالحماس والدافعية، بينما أظهر البعض -وكانوا ذا خبرة واسعة بالعلوم التقنية- مشاعر خيبة أمل؛ لأنهم انتقدوا بشدة نظام إدارة التعلم الذي حددته المؤسسة. في المقابل كان لدى الأساتذة الذي لم يتلقوا دعما مؤسسيا انفعالات سلبية كالشعور بالإحباط؛ لأنهم وجدوا صعوبة في استخدام الأنشطة التفاعلية مثلما كانوا يستخدمونها في التعليم المباشر. كذلك

كانت هذه المجموعة الأكثر إحساسا بالتردد والقلق والشعور بالإرهاق.

كما بحثت دراسة هاو (Howe et al. 2018) العلاقة بين إحساس المعلمين بالرضا الوظيفي خلال التعليم عن بعد وبين مجموعة من المتغيرات كالدعم الفني، والتدريب على استخدام الأنظمة والبرامج التقنية كالسوفت وير، والإشراف عليهم ومتابعة سير العمل، والوقت الذي يقضونه في التعليم عن بعد سواء في إعداد المحتوى الإلكتروني أو التخطيط أو متابعة وتقييم أعمال الطلبة مقارنة بالتعليم المباشر. وقد أكدت الدراسة على العلاقة الدالة إحصائيا بين هذه المتغيرات. وتتماثل هذه النتائج مع دراسة ريكو وآخرين (Rico et al., 2020) التي هدفت إلى التحقق من دور البرامج التدريبية للمعلمين للتعليم في التكيف مع التعليم الإلكتروني، ومنع الشعور بالاحتراق الوظيفي والضغط النفسي، وتحسين كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتوظيف الذكاء العاطفي داخل الفصول الافتراضية. حيث قام الباحثون بدراسة تجريبية على عينة 141 معلما، تم تعيينهم بشكل عشوائي لمجموعة تجريبية وأخرى ضابطة. وقد تلقى المعلمون في المجوعة التجريبية التدريب لمدة 14 أسبوعا، بينما لم تتلق المجموعة الضابطة أي تدريب. وأشارت النتائج أن المعلمين الذين شاركوا في البرنامج التدريبي كانوا أكثر قدرة في التعامل مع الضغط النفسي الذي يسببه التعليم الإلكتروني، وفي تجنب الاحتراق الوظيفي، كذلك أكثر كفاءة فيما يتعلق بتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وفي استخدام مهارات الذكاء العاطفي داخل الفصول. وهذا يدل على أن المعلمين بحاجة ماسة إلى الدعم الفني والتدريب لتخطي عقبات التعليم الإلكتروني، وحتى للتأثير على انفعالاتهم بحيث تسلك المسار الإيجابي.

فاستخدام الوسائط الإلكترونية في العملية التعليمية يتطلب كفايات ومهارات متعددة، كعملية إتقانه، وتصميمه بشكل جيد وملائم للمادة التعليمية، وتوظيفه في أساليب التقويم؛ الأمر الذي قد يتسبب في إحساس المعلمين الذين لم يتلقوا التدريب الكاف بالخوف من الظهور أمام طلابهم؛ لأنهم غير أكفاء (السيف، 2009). لذا يمكن القول: إن خبرة المعلمين بالتكنولوجيا تعد أمرا مهما في تحديد انفعالاتهم النفسية كالإحساس بالراحة أو الضغط النفسي. وفي هذا السياق سعت دراسة باديا وآخرون (Badia et al., 2019) إلى فهم المشاعر المرتبطة بتجربة التعليم الإلكتروني والعوامل التي تؤثر عليها لعينة بلغت 965 معلماً ومعلمة في جامعة أوبيرتا دي كاتالونيا، حيث تم تحديد ثلاثة مشاعر وهي الرضا، والراحة أو الضغط النفسي، والاستمتاع داخل بيئة الفصول الافتراضية. وأشارت الدراسة إلى الارتباط الإيجابي بين شعور المعلمين بالرضا وبين دورهم في تصميم المحتوى التعليمي ودعم عملية التعلم. كذلك أشارت إلى ارتباط إحساسهم بالراحة بشكل سلبي بإعداد المحتوى التعليمي. بينما ارتبط الاستمتاع بمجموعة من المتغيرات كالتخصص الأكاديمي ولصالح العلوم، وعدد ساعات العمل، كذلك أظهرت الدراسة وجود فروق في درجة استمتاع المعلمين في تدريسهم عبر التعليم الإلكتروني تبعا لمتغير النوع ولصالح الذكور.

ومن الاستراتيجيات التي ينبغي على المعلم تطبيقها لإدارة انفعالاته السلبية والتحكم بها هو أن يمتلك مهارة عالية في التكنولوجيا وأصول التدريس، كذلك الاستعداد الأمثل للحصة الافتراضية وذلك من خلال الإلمام التام بالمحتوى التعليمي، وهذا ما توصلت إليه دراسة بينت (Bennett,2014).

ويمكن القول: إن خبرة المعلم المهنية ومدى إحساسه بالثقة في النفس أثناء تدريسه في التعليم المباشر ليس بالضرورة أن تكون بنفس المستوى في التعليم الإلكتروني. وأيدت ذلك دراسة دوونج ودايمنت (Downing and Dyment, 2013) والتي أجريت على عينة من الأساتذة الجامعيين. حيث كشفت نتائجها أن الأساتذة ذوو المهارة العالية في التدريس المباشر واجهوا العديد من التحديات في استخدام استراتيجيات التدريس المناسبة التي تحقق أهداف التعلم بكفاءة، وتشجع التفاعل الطلابي، وتقدم التغذية الراجعة بطريقة ملائمة. كذلك واجهوا تحديات تقنية لعدم خبرتهم في استخدام برامج وأنظمة السوفت وير؛ مما كان له الأثر السلبي على مستوى كفاءاتهم التدريسية في التعليم الإلكتروني، وعلى انفعالاتهم النفسية. حيث أظهرت العينة عدد من الانفعالات السلبية كالشعور بالعجز وعدم التمكن، والعزلة، والضعف، والإحباط والتي طال تأثيرها هويتهم الذاتية، والمشاركة في

الـدورات، واختيـار اسـتراتيجيات التعلـم، وحتـى تفاعلهـم مـع الطـلاب وزمـلاء العمـل.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إنّ التحـول الـذي أحدثتـه جائحـة كورونـا فـي نظـام التعليـم والانتقـال بـه إلـى التعليـم الإلكترونـي أوجـد فـوارق فـي بيئـات التعلـم بيـن التعليـم فـي المدرسـة والتعليـم الإلكترونـي، تمثلـت فـي التحكـم بسـلوكيات الطلبـة، وملاحظـة تفاعلهـم، وأيضـا التأكـد مـن مـدى اسـتيعابهم للمحتـوى الدراسـي عبـر المنصـة الإلكترونيـة؛ لذلـك صاحـب المعلميـن حـالات مـن التوتـر والقلـق أثنـاء اسـتخدامهم للتقنيـات التعليميـة الحديثـة فـي المنصـة التعليميـة "جوجـل كلاس روم" فيمـا إذا كانـت تحقـق أهدافهـم بفعاليـة داخـل الصفـوف الافتراضيـة، وهـل سـيكونون قادريـن علـى توظيفهـا بالشـكل المناسـب دون أدنـى خبـرة؛ فالتعليـم الإلكترونـي نظـام مسـتحدث لـم يسـبق العمـل عليـه؛ ومـن ثـم يتطلـب الجهـد المضاعـف وقضـاء سـاعات طويلـة أمـام أجهـزة الحاسـب الآلـي لاعـداد المحتـوى التعليمـي التفاعلـي والأنشـطة. الأمـر الـذي قـد يصـل بهـم أحيانـا إلـى الشـعور بالانزعـاج وعـدم الرضـا عمـا يبذلونـه. ومـما لا شـك فيـه أنّ انفعـالات المعلميـن تؤثـر علـى مسـتوى أدائهـم، وتنعكـس علـى نفسـية المتعلميـن ومـدى دافعيتهـم. كمـا أن دراسـة انفعـالات المعلميـن وفهمهـا أثنـاء التعليـم الإلكترونـي أمـرا بالـغ الأهميـة مـن أجـل خلـق بيئـة تعلـم إلكترونـي ذي كفـاءة؛ لـذا سـعت هـذه الدراسـة إلـى البحـث فـي انفعـالات المعلميـن أثنـاء فتـرة التعليـم عـن بعـد وعلاقتـه بمـدى كفاءتهـم فـي اسـتخدام تقنيـات التعليـم الإلكترونـي فـي مـدارس التعليـم الأساسـي ومـا بعـد الأساسـي بالسـلطنة.

لذلك سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى انفعالات المعلمين وكفايات التعليم الإلكتروني بمدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بسلطنة عمان؟
2. هل توجد فروق في متوسط انفعالات المعلمين ومتوسط كفايات التعليم الإلكتروني بمدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بسلطنة عمان تعزى إلى النوع؟
3. هل توجد فروق في متوسط انفعالات المعلمين ومتوسط كفايات التعليم الإلكتروني بمدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بسلطنة عمان تعزى إلى سنوات الخبرة والتخصص؟
4. هل توجد فروق في متوسط انفعالات المعلمين تعزى إلى كفايات التعليم الإلكتروني بمدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بسلطنة عمان؟

أهداف البحث

يسعى البحث الحالي إلى معرفة الآتي:

1. مستوى انفعالات المعلمين وكفايات التعليم الإلكتروني بمدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بسلطنة عمان.
2. الفروق في متوسط انفعالات المعلمين ومتوسط كفايات التعليم الإلكتروني بمدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بسلطنة عمان تعزى إلى النوع.
3. الفروق في متوسط انفعالات المعلمين ومتوسط كفايات التعليم الإلكتروني بمدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بسلطنة عمان تعزى إلى سنوات الخبرة والتخصص.
4. الفروق في متوسط انفعالات المعلمين تعزى إلى كفايات التعليم الإلكتروني بمدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بسلطنة عمان.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة الحالية من أهمية المتغيرات النفسية التي تتناولها وهي الانفعالات النفسية للمعلمين لما لها من أثر بالغ في عدة جوانب مهمة في حياتهم المهنية كالرضا الوظيفي، واستراتيجيات التدريس، وحتى في تحضير وإعداد الدروس (Bennet,2014). كذلك يمتد تأثيرها إلى إدراكهم ومعتقداتهم ودافعيتهم (Chen, 2019; Naylor & Nyanjom, 2020) . كما تعد هذه الدراسة من أولى الدراسات التي بحثت انفعالات المعلمين العمانيين في المدارس الحكومية خلال جائحة كوفيد 19. وقد شملت أغلب الدراسات العربية التي بحثت كفايات التعليم الإلكتروني على عينة من الأساتذة في التعليم العالي، على خلاف الدراسة الحالية والتي تضمنت عينة من معلمي المدارس الحكومية للتعليم الأساسي وما بعد الأساسي. كما تأتي أهمية الدارسة من النتائج والتوصيات التي تتوصل لها والتي سوف تسهم في خلق بيئة تعليمية إلكترونية ذات كفاءة وفاعلية.

مصطلحات البحث:

الانفعالات النفسية: عرفها فيوجيستكي بأنها عملية معرفية اجتماعية يقوم بها الفرد والتي تكون مرتبطة ارتباطا وثيقا بأفكاره وأفعاله التي شكلتها البيئة المحيطة به (Fried et al., 2015).

كما عرفها ساتون وويتلي (Sutton & Wheatley, 2003) على أنها حالة الشعور التي يمر بها الفرد نتيجة تقييمه وخبرته الذاتية تجاه أمر ما، فتتولد لديه التغييرات الفسيولوجية، والتعبيرات العاطفية، وتتشكل لديه ميوله تجاه العمل أو موضوع ما.

كفايات التعليم الإلكتروني: وتعني قدرات الفرد ومهارته في مجال استخدام الحاسب الآلي والإنترنت وتصميم الوسائط الإلكترونية وتوظيفها بكفاءة في العملية التعليمية (الحمران، 2016).

التعليم الإلكتروني: وهو تقديم الدروس والأنشطة والواجبات الدراسية والاختبارات من خلال تقنية الاتصالات الحديثة والحواسيب سواء بطريقة متزامنة أو غير متزامنة (السالمي، 2020).

حدود البحث:

حدود موضوعية: اقتصر هذا البحث على دراسة انفعالات المعلمين داخل الصفوف الافتراضية وعلاقتها بكفايات التعليم الإلكتروني لديهم.

حدود زمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الأول من العام الدراسي 2020 | 2021.

حدود بشرية: اقتصر تطبيق البحث الحالي على عينة من معلمي الصفوف للتعليم الأساسي وما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان.

منهجية الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي نظرا لما يتصف به هذا المنهج، فمن خلاله يستطيع الباحث وصف ظاهرة معينة وهي الانفعالات النفسية للمعلمين وعلاقته بكفايات التعليم الإلكتروني دون الحاجة إلى التحكم بالمتغيرات أو ضبطها وذلك من خلال جمع البيانات ومن ثم تحليلها وتفسيرها (الدليمي، 2014).

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الصفوف (5-11) بمدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة، والبالغ عددهم (17682) معلم ومعلمة. تم اعتماد العينة المتيسرة لأفراد الدراسة الحالية. وقد بلغت عينة الدراسة 241 معلما ومعلمة، مثلت الإناث 67,2% من العينة والذكور 32,8%. ويتوزع أفراد عينة الدراسة بناءً على مجموعة من المتغيرات الديموغرافية يوضحها جدول1، وهي النوع، وسنوات الخبرة، والتخصص، المستوى التعليمي.

جدول1: خصائص العينة موزعة على بعض المتغيرات الديموغرافية (ن=241)

المتغير	الفئات	النسبة %
الجنس	ذكر	32.8%
	أنثى	67.2%
سنوات الخبرة	5 سنوات فاقل	6.6%
	(6_10) سنوات	26.6%
	(11_15) سنوات	34.0%
	أكثر من 15 سنة	32.8%
التخصص	التربية الإسلامية	9.1%
	اللغة العربية	22.4%
	اللغة الإنجليزية	17.4%
	الرياضيات	9.5%
	العلوم	24.9%
	الدراسات الإجتماعية	7.5%
	تقنية المعلومات	4.1%
	الرياضة المدرسية	2.9%
المستوى التعليمي	دبلوم	5.4%
	بكالوريوس	88.4%
	دراسات عليا (ماجستير أو دكتوراة)	6.2%

أداة الدراسة:

مقياس الانفعالات النفسية للمعلمين (The Teacher Emotion Scale): المعد من قبل فرنزل وآخرين (Frenzel et al, 2009). وقد قامت الحارثية (2020) بترجمته إلى اللغة العربية واستخدامه في البيئة العمانية. ويتكون المقياس ككل من مقياسين: المقياس العام لانفعالات المعلمين في التدريس ويتضمن على 12 عبارة، ومقياس انفعالات المعلمين الخاص بتدريس مجموعة معينة من الطلبة، ويحتوي على 12عبارة. ويتكون كلا المقياسين من ثلاثة محاور وهي (الاستمتاع، والقلق، والغضب). أما في الدراسة الحالية استخدمت الباحثة المقياس العام لانفعالات المعلمين في التدريس، وتم اضافة بعض العبارات حيث تضمن المقياس ككل على 17 عبارة، وتضمن كلا المحورين (القلق والغضب) على 6 عبارات، بينما تكون محور الاستمتاع على 5 عبارات، بحيث يقيم المعلمين انفعالاتهم النفسية من خلال مقياس خماسي (غير موافق بشدة، موافق بشدة).

ولكي يتم التحقق من صدق المقياس قامت الباحثة بحساب الصدق التمييزي للعبارات ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0,23 - 0,58). كما تم التأكد من الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ، حيث بلغت قيم الثبات لمحاور الاستمتاع، والغضب، والقلق 0,89، 0,78، 0,85 على التوالي.

مقياس كفايات التعليم الإلكتروني: والذي أعده العمري (2009)، ويتكون المقياس من 45 عبارة، موزعة على أربعة أبعاد وهي قيادة الحاسب الآلي، وثقافة التعليم الإلكتروني، وقيادة الشبكات والإنترنت، وتصميم البرمجيات والوسائط. أما في الدراسة الحالية قامت الباحثة بحذف بعض العبارات حيث تكون المقياس من 32 عبارة ككل، تضمن البعد الأول 11 عبارات، وتضمن كلا من البعد الثاني والثالث والرابع على 7 عبارت بتدرج خماسي (1) ضعيفة جدا إلى (5) عالية جدا.

وقد تم التحقق من صدق المقياس من خلال الصدق الظاهري وذلك بعرضه على محكمين من ذوي التخصص، وأيضا تم حساب الصدق التمييزي للعبارات ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0,74 - 0,91). كما تم التأكد من الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ، حيث بلغ 0,94، لجميع المحاور ما عدا قيادة الشبكات والإنترنت حيث بلغ 0,93.

إجراءات الدراسة:

تم تطبيق استبيان إلكتروني على عينة الدراسة من خلال تطبيق WhatsApp، بعد أن تم أخذ الإذن بتسهيل مهمة باحث من المكتب الفني بوزارة التربية والتعليم وبالتنسيق مع المديرية العامة لجنوب الباطنة، حيث تم إرسال الاستبيان في الشهر الأول منذ بدء الدراسة عن بعد في الفترة من 16 نوفمبر إلى 28 نوفمبر 2020.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام برنامج المعالجة الإحصائية Spss ، حيث تم حساب اختبار "ت" للعينة الواحدة لمعرفة مستوى الانفعالات النفسية وكفايات التعليم الإلكتروني لدى المعلمين، واختبار ت للعينات المستقلة لمعرفة الفروق في متغيرات الدراسة تبعا للنوع، كما تم حساب تحليل التباين المتعدد للإجابة عن سؤال الفروق في متغيرات الدراسة تبعا للمتغيرات الديموغرافية، وتم حساب تحليل التباين الأحادي للإجابة عن السؤال الرابع.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا- نتائج السؤال الأول والذي نصه: ما مستوى انفعالات المعلمين وكفايات التعليم الإلكتروني بمدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بسلطنة عمان؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة، ثم مقارنة المتوسطات الفعلية بالمتوسط النظري (3) باستخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة لمعرفة الدلالة الإحصائية كما يظهر في جدول1. ونظرا لأن قيمة المتوسط النظري 3، فقيم المتوسط الحسابي التي تكون أقل من 3 تعد ذات مستوى منخفض، بينما القيم الذي تكون أعلى من المتوسط النظري 3 تعد ذات مستوى مرتفع.

جدول1: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للعينة الواحدة لانفعالات المعلمين وكفايات التعليم الإلكتروني (المتوسط النظري=3)

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	قيمة الاحتمال
الاستمتاع	3,22	1,18	2,98	240	0,003
الغضب	3,24	1,04	3,61	240	0,000
القلق	3,31	1,10	4,40	240	0,000
قيادة الحاسب الآلي	3,04	16,1	0,60	240	0,548
ثقافة التعليم الإلكتروني	3,10	1,17	1,34	240	0,181
قيادة الشبكات والإنترنت	3,28	1,20	3,67	240	0,000
تصميم البرمجيات والوسائط	3,12	1.19	1,66	240	0,097

يتضح من الجدول أن المتوسطات الحسابية الفعلية للمعلمين في مقياس الانفعالات جاءت أعلى من المتوسط النظري (3)، وهي دالة إحصائيا؛ مما يشير إلى ارتفاع مستوى الانفعالات النفسية لدى المعلمين في الصفوف الافتراضية، وأن الشعور بالقلق هو أكثر الانفعالات حدوثا بين المعلمين يليها الغضب ثم الاستمتاع.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن تطبيق نظام التعليم الإلكتروني يتسم بالحداثة وخروجا نوعا ما عما هو مألوف لدى المعلمين، فلم يكن مسبوقا بالدورات التدريبية الكافية، ولم تسبقه وزارة التربية والتعليم بالتجربة كتجريبه مثلاً على مراحل وعينات صغيرة بشكل تدريجي، ومن ثم تقويم كل مرحلة قبل بدء العام الدراسي؛ مما أحدث نقلة كبرى في استخدام أساليب التدريس التي تتواءم مع التعليم الإلكتروني والبرامج والتطبيقات الإلكترونية؛ لذا أثارت كل هذه الأمور مشاعر القلق لدى المعلمين؛ خصوصا أنهم يحتاجون إلى العديد من المهارات الإلكترونية، كمهارة إدارة الفصول الافتراضية، ومهارة استخدام الحاسب الآلي. ولأنهم في مواجهة مع مشكلات تقنية وتربوية لا يجدون لها حلاً في أغلب الأحيان؛ قد تصل مشاعرهم أحيانا إلى مستوى الغضب.

وتظهر النتائج أيضا أن المتوسطات الحسابية لأفراد العينة في محاور مقياس كفايات التعليم الإلكتروني غير دالة إحصائيا ما عدا قيادة الشبكات والإنترنت وقد جاء أعلى من المتوسط النظري (3)، الأمر الذي يُستنتج هو ارتفاع مستوى كفايات المعلمين فقط في قيادة الشبكات والإنترنت. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الحمران وآخرين (2016) حيث أشارت إلى امتلاك أعضاء هيئة التدريس بجامعة البلقاء التطبيقية لكفايات استخدام الحاسب الآلي، وثقافة التعليم الإلكتروني، واستخدام الشبكات والإنترنت بدرجة متوسطة، وجاءت أعلاها كفايات ثقافة التعليم الإلكتروني. ويمكن تفسير هذه النتيجة أن استخدام الإنترنت والشبكات أصبح منذ أكثر من عقد جزء من المنظومة التعليمية بسلطنة عمان، ويتجلى ذلك من خلال استخدام المعلمين لموقع البوابة التعليمية لوزارة التربية والتعليم والتي من خلالها يتم تقديم طلبات الإجازات أو التنقلات، وإرفاق الإجازات المرضية، وعملية رصد الدرجات، وحتى كتابة التقارير التي تصف مستوى الطالب وسلوكه. فضلا عن المنتديات التربوية المخصصة لتشارك الاختبارات والأنشطة الدراسية بين معلمي السلطنة بمختلف التخصصات والمراحل الدراسية. وبالمجمل فإن ممارسة مثل هذه الإجراءات والأعمال التربوية على هذا الموقع الإلكتروني-البوابة التعليمية- وبشكل متواصل على مدار العام الدراسي أكسب معلمي المدارس الحكومية المهارة الكافية لاستخدام الشبكات والإنترنت.

ثانيا- نتائج السؤال الثاني والذي نصه: هل توجد فروق في متوسط انفعالات المعلمين ومتوسط كفايات التعليم الإلكتروني لدى المعلمين بمدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بسلطنة عمان تعزى إلى النوع؟ نظراً لتفاوت الأعداد في النوع حيث يوجد 79 ذكور مقارنة بعدد 162 إناث؛ فقد تم اختيار عينة عشوائية من الإناث حتى يتحقق التساوي في عدد أفراد المجموعتين وهو أحد شروط استخدام اختبار ت للعينات المستقلة ويوضح جدول2 نتائج اختبار ت.

جدول2: نتائج اختبار ت للعينات المستقلة لمعرفة الفروق في انفعالات المعلمين وكفايات التعليم الإلكتروني تبعا للنوع

المتغيرات	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الاستمتاع	ذكر	79	3,08	1,30	-1,08-	0,28	0,17
	أنثى	79	3,29	1,13			
الغضب	ذكر	79	3,10	1,15	-1,54-	0,12	0,24
	أنثى	79	3,36	094,			
القلق	ذكر	79	3,08	1,17	-2,01-	0,04	0,32
	أنثى	79	3,45	1,09			
قيادة الحاسب اللآلي	ذكر	79	2,95	1,29	-0,93-	0,34	0,14
	أنثى	79	3,13	1,11			
ثقافة التعليم الإلكتروني	ذكر	79	2,95	1,29	-1,36-	0,17	0,21
	أنثى	79	3,21	1,12			
قيادة الشبكات والإنترنت	ذكر	79	3,16	1,30	-0,92-	0,35	0,15
	أنثى	79	3,35	1,18			
تصميم البرمجيات والوسائط	ذكر	79	2,93	1,30	-1,63-	0,10	0,25
	أنثى	79	3,24	1,12			

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيا في الانفعالات بين عينة الدراسة في محور واحد وهو(القلق) تعزى إلى النوع، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية لكل من الذكور والإناث يتضح أن متوسط الإناث أعلى من متوسط الذكور، مما يدل أن الفروق لصالح الإناث، وقد بلغت قيمة حجم الأثر 0,32 وهي قيمة ذات مستوى منخفض بناء على معيار كوهن (Cohen, 1988). ويمكن تفسير ذلك بأن قدرة الإناث على التكيف والتعامل مع الضغوطات النفسية تختلف بكثير عن قدرة الذكور، ففي الغالب تُظهر تكيفاً إيجابي عند مواجهة التحديات والمشكلات بمستوى أقل بكثير من الذكور (الباحثة والظفري، 2020). كما أن هذه المعلمات هن أمهات أيضا تقع عليهن مسئوولية رعاية ودعم تعلم أولادهن كمتابعة دخولهم الحصص الافتراضية، والتزام بالحضور اليومي، وتسليم المهمات الدراسية، والاختبارات. وقد تزامن ذلك مع أداء وظائفهن في مجال التدريس، مما يزيد الأعباء الملقاة عليهن وحجم القلق الذي يشعرن به. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة باديا وآخرين (Badia et al., 2014)، حيث أوضحت نتائجها اختلاف انفعالات المعلمين عبر التعليم الإلكتروني في محور واحد وهو الاستمتاع ولصالح الذكور.

كما أشارت النتائج أن ليس لمتغير النوع تأثير على المحاور الأربعة لكفايات التعليم الإلكتروني (قيادة الحاسب الآلي، ثقافة التعليم الإلكتروني، قيادة الشبكات والإنترنت، وتصميم البرمجيات والوسائط). وقد يعود ذلك إلى أن التعليم الإلكتروني نظام مستحدث في المدارس الحكومية، لذا فإن كلا الجنسين (الذكور والإناث) لديهم كفايات التعليم الإلكتروني بمستوى متقارب. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة أبوشمة (2010) حيث أشارت إلى وجود فروق بين المعلمين والمعلمات ولصالح الذكور.

ثالثا- السؤال الثالث والذي نصه: هل توجد فروق في متوسط انفعالات المعلمين ومتوسط كفايات التعليم الإلكتروني لدى المعلمين بمدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بسلطنة عمان تعزى إلى سنوات الخبرة والتخصص؟ للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتغيرات وجدول4 يوضح ذلك.

جدول4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة وفقا لسنوات الخبرة والتخصص

المتغيرات	سنوات الخبرة/ التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية
الاستمتاع	5 سنوات فأقل	16	3,51	1,12
	(6 - 10) سنوات	63	3.28	1.22
	(11 - 15) سنوات	82	3,53	0,99
	أكثر من 15 سنة	75	2.78	1.25
	التربية الإسلامية	22	3.22	1.31
	اللغة العربية	54	2.75	1.31
	اللغة الإنجليزية	42	3.29	1.06
	الرياضيات	23	3.60	1.04
	العلوم	60	3.27	1.04
	الدراسات الاجتماعية	18	3.34	1.19
	تقنية المعلومات	10	3.56	1.31
	الرياضة المدرسية	7	4.04	1.12

الغضب	5 سنوات فأقل	16	2,98	1,07
	(6 - 10) سنوات	63	3,40	1,04
	(11 - 15) سنوات	82	3,19	0,91
	أكثر من 15 سنة	75	3,25	1,17
	التربية الإسلامية	22	2.87	1.21
	اللغة العربية	54	3.35	1.14
	اللغة الإنجليزية	42	3.44	0,93
	الرياضيات	23	3.17	1.00
	العلوم	60	3.16	0,90
	الدراسات الاجتماعية	18	3.77	0,94
	تقنية المعلومات	10	2.96	1.21
	الرياضة المدرسية	7	2.57	1.22
القلق	5 سنوات فأقل	16	2,96	1,07
	(6 - 10) سنوات	63	3,52	1,05
	(11 - 15) سنوات	82	3.25	1,02
	أكثر من 15 سنة	75	3,31	1,20
	التربية الإسلامية	22	2.82	1.02
	اللغة العربية	54	3.37	1.21
	اللغة الإنجليزية	42	3.55	0,99
	الرياضيات	23	3.34	1.17
	العلوم	60	3.29	1.01
	الدراسات الاجتماعية	18	3.81	0,82
	تقنية المعلومات	10	3.03	1.22
	الرياضة المدرسية	7	2.54	1.26

قيادة الحاسب الآلي	5 سنوات فأقل	16	3,46	1,16
	(6 - 10) سنوات	63	3,09	1,15
	(11 - 15) سنوات	82	3,30	0,98
	أكثر من 15 سنة	75	2,59	1,23
	التربية الإسلامية	22	2.48	0,95
	اللغة العربية	54	2.49	1.23
	اللغة الإنجليزية	42	3.36	0,95
	الرياضيات	23	3.50	1.08
	العلوم	60	3.22	1.16
	الدراسات الاجتماعية	18	2.87	1.06
	تقنية المعلومات	10	3.81	0,79
	الرياضة المدرسية	7	3.11	1.26
ثقافة التعليم الإلكتروني	5 سنوات فأقل	16	3,83	1,05
	(6 - 10) سنوات	63	3,12	1,10
	(11 - 15) سنوات	82	3,34	1,02
	أكثر من 15 سنة	75	2,63	1,23
	التربية الإسلامية	22	2.74	1.10
	اللغة العربية	54	2.48	1.25
	اللغة الإنجليزية	42	3.29	0,91
	الرياضيات	23	3.50	1.05
	العلوم	60	3.31	1.15
	الدراسات الاجتماعية	18	2.93	1.01
	تقنية المعلومات	10	3.71	0,92
	الرياضة المدرسية	7	3.91	1.21

قياد الشبكات والإنترنت	5 سنوات فأقل	16	3,95	1,13
	(6 - 10) سنوات	63	3,34	1,13
	(11 - 15) سنوات	82	3,57	1,01
	أكثر من 15 سنة	75	2,75	1,28
	التربية الإسلامية	22	2.87	1.19
	اللغة العربية	54	2.65	1.30
	اللغة الإنجليزية	42	3.55	0,93
	الرياضيات	23	3.65	1.03
	العلوم	60	3.51	1.18
	الدراسات الاجتماعية	18	3.13	1.06
	تقنية المعلومات	10	3.88	0,92
	الرياضة المدرسية	7	4.00	1.15
تصميم البرمجيات والوسائط	5 سنوات فأقل	16	3,89	1,00
	(6 - 10) سنوات	63	3,17	1,10
	(11 - 15) سنوات	82	3,40	1,05
	أكثر من 15 سنة	75	2,61	1,24
	التربية الإسلامية	22	2.75	1.16
	اللغة العربية	54	2.50	1.27
	اللغة الإنجليزية	42	3.39	,088
	الرياضيات	23	3.61	1.04
	العلوم	60	3.24	1.15
	الدراسات الاجتماعية	18	3.00	1.11
	تقنية المعلومات	10	3.91	,093
	الرياضة المدرسية	7	3.93	1.22

وللتعرف على الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي وجدول5 يوضح ذلك.

جدول5: تحليل التباين المتعدد اختبار للفروق بين أفراد العينة على مقاييس الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة والتخصص

المتغيرات		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
سنوات الخبرة	الاستمتاع	19,14	3	6,38	4,91	0,002
	الغضب	1,91	3	063,	0,59	0,621
	القلق	4,66	3	1,55	1,33	0,263
	قيادة الحاسب الآلي	14,06	3	4,68	3,99	0,008
	ثقافة التعليم الإلكتروني	17,59	3	5,86	5,01	0,002
	قيادة الشبكات والإنترنت	21,89	3	7,29	5,94	0,001
	تصميم البرمجيات والوسائط	20,24	3	6,74	5,66	0,001

التخصص	الاستمتاع	16,34	7	2,33	1,79	0,088
	الغضب	14,04	7	2,00	1,86	0,077
	القلق	16,78	7	2,39	2,06	0,048
	قيادة الحاسب الآلي	31,35	7	4,47	3,82	0,001
	ثقافة التعليم الإلكتروني	27,43	7	3,92	3,34	0,002
	قيادة الشبكات والإنترنت	28,83	7	4,11	3,35	0,002
	تصميم البرمجيات والوسائط	29,00	7	4,14	3,48	0,001
الخطأ		291,92	225	-	-	-
الكلي		332,67	236	-	-	-

يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في محور الاستمتاع تعزى إلى سنوات الخبرة عند مستوى دلالة أقل من 0,01، حيث يتضح أن المعلمين ذوي سنوات خبرة تمتد بين (15 - 11) سنة أكثرهم إحساسا بالاستمتاع. حيث إن خبرتهم في أصول التدريس الفاعلة، واستراتيجيات التعلم التي تعزز أداء الطلاب وتدعم عملية تعلمهم، مكنتهم من إدارك أساليب التعلم التي تتناسب مع التعليم الإلكتروني وتحفز تفاعل الطلبة إلكترونيا، ومن ثم فإن خبرتهم الواسعة في هذا الجانب الأساسي من العملية التعليمية، خفف عليهم عبء التعليم الإلكتروني وما يترتب عليه من انفعالات سلبية. كذلك يتميز المعلمين ذوي الخبرة الممتدة لسنوات بتفوقهم في بناء العلاقات الإيجابية بينهم وبين الطلبة، وحتى مع أولياء الأمور على خلاف المعلمين حديثي التعيين، فالعلاقة بين المعلم وطلابه من أهم ما يؤثر على درجة استمتاعه في البيئة الصفية (Gerda et al., 2015).

كما كشفت الدراسة الحالية وجود فروق دالة إحصائيا في انفعالات المعلمين في محور واحد وهو القلق تعزى إلى التخصص؛ إذ أشارت إلى أن معلمي الدراسات الاجتماعية أكثر قلقا داخل الفصول الافتراضية مقارنة بمعلمي المواد الدراسية الأخرى كالرياضة المدرسية. وتعزو الباحثة ذلك إلى منهج الدراسات الاجتماعية. حيث يشمل في إطاره كلاً من قسمي الجغرافيا والتاريخ، وكل مجال له مواضيعه المختلفة والمتعددة كالمناخ، وجغرافية القارات والدول. مما يتطلب من معلم المادة الإلمام الواسع بالعديد من البرامج والتطبيقات لتيسير فهم الطلبة؛ مما شكل عبئا نفسيا على المعلمين، وأثار انفعالات القلق لديهم. بينما تعد مادة الرياضة المدرسية من المواد المهارية غير الأساسية في المدارس الحكومية بسلطنة عمان، فالمعلمين للصفوف (9 - 1) غير مقيدين بكتاب مدرسي أو اختبارات نهائية، ولا تتسم بالكثافة المعلوماتية؛ لذا لديهم مرونة كافية في تقديم المحتوى الدراسي، كما أن طريقة تقديمه لا تعتمد على تصميم وإعداد الوسائط الإلكتروني، وإنما يعتمد معلم الرياضة بشكل أساسي في شرحه على الأداء البدني بشكل مباشر من خلال برنامج المييت. أضف إلى ذلك أن عدد أنصبتهم للصف الواحد منخفض جدا، حيث تبلغ حصة دراسية واحدة إسبوعيا مقارنة بأكثر من ستة حصص دراسية للمواد الأساسية الأخرى. كما أن مادة الرياضة المدرسية من المواد التي يفضلها الطلبة ويتفاعلون معها.

كذلك تشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في كفايات التعليم الإلكتروني تعزى إلى سنوات الخبرة والتخصص. حيث تشير النتائج أن المعلمين ذوي سنوات الخبرة 5 سنوات فأقل لديهم كفايات أعلى مقارنة ممن لديهم سنوات خبرة أكثر، وهم يشكلون الفئة الأصغر عمرا مقارنة بالآخرين، وهذه نتيجة منطقية فالاصغر عمرا هم غالبا أكثر انسجاما مع التقنية وتطبيقاتها. وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة السيف (2016) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة توافر المحاور لكفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث باختلاف عدد سنوات خبرتهن في التدريس الجامعي.

كذلك أظهرت النتائج تفوق معلمي تقنية المعلومات على غيرهم في قيادة الحاسب الآلي، وترى الباحثة أن هذه نتيجة منطقية كونهم أكثر التخصصات ممارسة للحاسوب، إضافة إلى ذلك فإن تخصصهم الأكاديمي أكسبهم المهارات والخبرات التقنية. بينما تظهر النتائج تفوق معلمي الرياضة المدرسية على باقي التخصصات في ثقافة التعليم الإلكتروني، وقيادة الإنترنت والشبكات، وتصميم البرمجيات والوسائط. وتختلف هذه النتيجة مع دارسة آل محيا (2002) حيث أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير التخصصات العلمية.

رابعا- السؤال الرابع والذي نصه: هل توجد فروق في انفعالات المعلمين تعزى إلى كفايات التعليم الإلكتروني لدى المعلمين بمدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بسلطنة عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما في جدول6؛ إذ يتضح من الجدول أن قيمة ف المحسوبة أعلى من قيمة ف المجدولة (ف المجدولة =3,40) في بعد واحد من أبعاد انفعالات المعلمين (الاستمتاع) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من 01,0، مما يعني وجود فروق دالة إحصائيا في انفعالات المعلمين (الاستمتاع) تعزى إلى كفايات التعليم الإلكتروني.

جدول6: تحليل التباين الأحادي اختبار للفروق بين أفراد العينة حسب متغير كفايات التعليم الإلكتروني

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الاستمتاع	بين المجموعات	323,93	181	1,79	7,50	0,000
	داخل المجموعات	14,06	59	0,23		
	الكلي	338,00	240			
الغضب	بين المجموعات	208,42	181	1,15	1,22	0,189
	داخل المجموعات	55,70	59	0,94		
	الكلي	264,13	240			
القلق	بين المجموعات	236,38	181	1,30	1,35	0,087
	داخل المجموعات	56,85	59	0,96		
	الكلي	293,24	240			

ويمكن تفسير ذلك بأنه جرى تطبيق الدراسة الحالية في الشهر الأول منذ بدء العام الدارسي للطلبة في السلطنة، حيث تركزت التحديات التقنية التي كانت تثير انفعالات المعلمين في بداية التعليم الإلكتروني حول قضائهم وقتًا كبيرًا في إعداد المحتوى الدراسي ومتابعة حل الواجبات المدرسية، والرد على رسائل البريد الإلكتروني. فقد أصبح عمل المعلم خلال التعليم الإلكتروني لا يقتصر على الدوام الرسمي وإنما يتعدى إلى ساعات الراحة وهو في منزله؛ مما تولد عنه الشعور بالإرهاق وعدم الراحة أو الاستمتاع. أضف إلى ذلك إلى أن أغلب مشاعر الغضب والقلق حيال أداء الطلبة جاءت في مرحلة لاحقة وهي مرحلة تقويم الأداء المدرسي وإعداد الاختبارات الإلكترونية وممارسة أساليب التقويم الإلكترونية.

التوصيات

1. وضع خطط تحفيزية من قبل وزارة التربية والتعليم والتي تهدف إلى تشجيع المعلمين وتخفيف عبء التدريس الإلكتروني.
2. الدعم النفسي للمعلمين ومناقشة التحديات ومعالجة المشكلات التي تواجههم بشكل مستمر.
3. إيجاد فرق للدعم الفني المؤسسي، يلجأ لها المعلمون في كل ما يتعلق بالأمور التقنية والفنية.
4. إقرار اللوائح والأنظمة والعقوبات التي تنظم عملية التعلم وآلية التعامل بين المعلم والطالب وتضمن حق كلٍّ من الطرفين.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع العربية:

الجهوري، منى خميس، والظفري، سعيد (2020). التنبؤ بأساليب التكيف من خلال أنماط التنشئة الوالدية لدى طلبة المدارس للتعليم الأساسي وما بعد الأساسي في سلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية، *32*(1)، 140-117.

الحارثية، أماني (د.ت.). استراتيجيات التنظيم الانفعالي كوسيط بين الانفعالات واتخاذ القرارات العقلانية في الفصول الدراسية لدى معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عمان. جامعة السلطان قابوس.

الحلفاوي، وليد (2006). مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات. دار الفكر.

الحمران، محمد و حميدات، محمود و وبدرانة، مهدي (2016). درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية لكفايات التعليم الإلكتروني من وجهة نظرهم. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، *22*(4)، 280-253. https://doi.org/10.33985/0531-022-004-038

الدليمي، عصام و وصالح، عيل (2014). البحث العلمي، أسسه ومناهجه. دار الرضوان للنشر والتوزيع.

السالمي، جمال (2020). التعليم الإلكتروني في دراسات المعلومات: تقييم تجربة قسم دراسات المعلومات بجامعة السلطان قابوس. مجلة دراسات المعلومات والتكنولوجيا، 14-2. https://doi.org/10.5339/jist.2020.9

السيف، منال (2009). مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني ومعوقاتها وأساليب تنميتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

أبوشمة، جهينة (2010). درجة كفايات التعليم الإلكتروني ومدى امتلاك معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية لها في محافظتي رام الله وبيت لحم [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القدس.

العمري، علي (2009). كفايات التعليم الإلكتروني ودرجة توافرها لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخواة التعليمية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

محمود، زين الدين (2007). كفايات التعليم الإلكتروني. دار خوارزم.

آل محيا، عبد االله (2002). مدى توافر كفايات تقنية الحاسب والإنترنت لدى طلاب كلية المعلمين بأبها [رسالة ماجستير غير منشوره]. جامعة الملك سعود.

نصر، محمد (2005). دور التعليم الإلكتروني في تطوير الأداء وتحقيق الجودة الشاملة. بالتعليم الجامعي. [بحث]. المؤتمر العاشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة) 2005. القاهرة، مصر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abdous, M. (2011). A process-oriented framework for acquiring online teaching competencies. *Journal of Computing in Higher Education, 23*(1), 60-77. https://doi.org/10.1007/s12528-010-9040-5

Ak, S., & Godas, I. (2021). Comparison of pre-service teachers' teaching experiences in virtual classroom and face-to-face teaching environment. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 12*(1), 1-23. https://doi.org/10.17569/tojqi.788363

Alman, S., & Tomer, C. (2012). *Designing online learning: A primer for librarians*. ABC- CLIO.

Badia, A., Garcia, C., & Meneses, J. (2019) Emotions in response to teaching online: Exploring the factors influencing teachers in a fully online university. *Innovations in Education and Teaching International, 56*(4), 446-457. https://doi.org/10.1080/14703297.2018.1546608

Badia, A., Meneses, J., & Monereo, C. (2014). Affective dimension of university professors about their teaching: An exploration through the semantic differential technique. *Universitas Psychologica, 13*(1), 161–173

Bennett, L. (2014). Putting in more: Emotional work in adopting online tools in teaching and learning practices. *Teaching in Higher Education, 19*(8), 919–930. https://doi.org/10.1080/13562517.2014.934343

Chen, J. (2019). Exploring the impact of teacher emotions on their approaches to teaching: A structural equation modelling approach. *British Journal of Educational Psychology, 89*(1), 57-74. https://doi.org/10.1111/bjep.12220

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for behavior science (2nd)*. Hillsdale, Lawrence Associates.

Downing, J., & Dyment, J. (2013). Teacher educators' readiness, preparation and perceptions of preparing pre-service teachers in a fully online environment: An exploratory study. *The Teacher Educator, 48*(2), 96–109. https://doi.org/10.1080/08878730.2012.760023

Fullan, M. (2007). Change the terms for teacher learning. *Journal of Staff Development, 28*(3), 35-36, 71.

Frenzel, A., Pekrun, R., Goetz, T., Daniel, L., Durksen, T., Kurz, B., & Klassen, R. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety : The Teaching Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 148-163. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003

Fried, L., Mansfield, C., & Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research, 25*(4), 415-441. https://ro.ecu.edu.au/ecuworkspost2013/2484/

Gerda ,H ,.Hascher ,T & ,.Volet ,S .(2015) .Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education, 30*, 385-403. https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0

Hagenauer, G., & Volet, S. (2014). I don't think I could, you know, just teach without any emotion: Exploring the nature and origin of university teachers' emotions. *Research Papers in Education, 29*(2), 240-262. https://doi.org/10.1080/02671522.2012.754929

Howe, D., Chen, H., Heitner, K., & Morgan, S. (2018). Differences in nursing faculty satisfaction teaching online: A comparative descriptive study. *Journal of Nursing Education, 57*(9), 536–543. https://doi.org/10.3928/01484834.20180815.05

Naylor, D., & Nyanjom, J. (2020). Educators' emotions involved in the transition to online teaching in higher education. *Higher Education Research & Development,* 2-15. https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1811645

Palloff, R., & Pratt, K. (2013). *Lessons from the virtual classroom: the realities of online teaching*. John Wiley & Sons

Regan, K., Evmenova, A., Baker, P., Jerome, M., Spencer, V., Lawson, H., & Werner, T. (2012). Experiences of instructors in online learning environments: Identifying and regulating emotions. *The Internet and Higher Education, 15*(3), 204-212. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.12.001

Rico, T., Corbi, R., & Castejon, A. (2020). Teacher Training Can Make a difference: Tools to overcome the impact of Covid-19 on primary schools. An experimental study. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*, 2-22. doi:10.3390/ijerph17228633

Santilli, S., & Beck, V. (2005). Graduate faculty perceptions of online teaching. *The Quarterly Review of Distance Education, 6*(2), 155–160.

Sutton, R., & Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review, 15*(4), 327-358. https://doi.org/10.1023/A:1026131715856

Wickersham, L., & McElhany, J. (2010). Bridging the divide: Reconciling administrator and faculty concerns regarding online education. *The Quarterly Review of Distance Education, 11*(1), 1–12

Romanized Arabic References: **الترجمة الصوتية لمصادر ومراجع اللغة العربية:**

aljahwariyyu manā khamīsun wa-al-ẓẓafariyya saʿīda 2020). al-ttanabbuʾua biʾasālībi al-ttakayyufi min khilāla ʾanmāṭi al-ttanshiʾiati alwālidiyyati ladā ṭalabati almudārisi lil-ttaʿlīma alʾasāsiyya wamā baʿda alʾasāsiyyi fī salṭanati ʿammāni majallatu alʿulūmi al-ttarbawiyati 32(1).140 117 ،

alḥārithiyyatu ʾammānī d t). astrātyjyāt al-ttanẓīma alinfiʿāliyya kawasīṭi bayna alinfiʿālāti wittikhādhi alqarārāti alʿaqlāniyyati fī alfuṣūli al-ddirāsiyyati ladā muʿallimāti alḥalqati alʾawlā fī salṭanati ʿammāni jāmiʿatu al-ssulṭāni qābūsan

al-ḥlfāʾī waliyada 2006). mustaḥdathātin tknlwjyā al-ttaʿlīma fī ʿaṣri almaʿlūmāti dāru alfikri

alḥammarāni muḥammadun wa ḥamīdātun maḥmūdun w wabadrānatan mahhidī 2016). darajata imtilāaki ʾaʿḍāʾi hayʾiati al-ttadrīsi fī jāmiʿati albalqāʾi al-ttaṭbīqiyyati likifāyāti al-ttaʿlīmi alʾilikturwniyyi min wajhati naẓarihim majallatu almanārati lil-buḥwtha wa-al-ddirāsāti 22(4)280 253- ،. https:// doi. org / 10. 33985 / 0531- 022- 004- 038

al-dlymy ʿiṣāmun w waṣāliḥun ʿīla 2014). albaḥtha alʿilmiyya ʾususahu wamanāhijahu dāra al-rriḍwāna lil-nnashra wa-al-ttawzīʿa

al-ssālimiyyu jamāla 2020). al-ttaʿlīma alʾilikturwniyya fī dirāsāti almaʿlūmāti taqyīmu tajribati qismi dirāsāti almaʿlūmāti bijāmiʿati al-ssulṭāni qābūsan majallatu dirāsāti almaʿlūmāti wa-al-ttiknūlūjīā 2- 14. https:// doi. org / 10. 5339 / jist. 2020. 9

al-ssayfu manāla 2009). mudā tawāfuri kifāyāti al-ttaʿlīmi alʾilikturwniyyi wamuʿawwiqātihā waʾasālībi tanmiyatihā min wajhati naẓari ʾaʿḍāʾi hayʾiati al-ttadrīsi bikulliyyati al-ttarbiyati bijāmiʿati almaliki suʿūda risālata mājistīri ghayri manshūratin jāmiʿata almaliki suʿūdun

ʾabiwashmatin juhaynata 2010). darajata kifāyāti al-ttaʿlīmi alʾilikturwniyyi wamudā imtilāaki muʿallimī al-rrīāḍiyyāti fī almarḥalati alʾasāsiyyati lahā fī muḥāfaẓatī rāmin al-lhi wabayti laḥmi risālata mājistīri ghayri manshūratin jāmiʿata alqudsi

alʿumariyyu ʿuliya 2009). kifāyāti al-ttaʿlīmi alʾilikturwniyyi wadarajati tawāfurihā ladā muʿallimiyyu almarḥalati al-tthānawiyyati bimuḥāfaẓati al-mkhwāt al-ttaʿlīmiyyata risālata mājistīri ghayri manshūratin jāmiʿatan ʾami alqurā

maḥmūdun zayyana al-ddīnu 2007). kifāyāti al-ttaʿlīmi alʾilikturwniyyi dāru khwārzm

ʾāla muḥḥyā ʿabda āllh 2002. mudā tawāfuri kifāyātin tiqniyyatin alḥāsiba wa-alʾintrnt ladā ṭulāʾābi kulliyyati almuʿallimīna bʾabhā risālata mājistīri ghayri manshūrihi jāmiʿata almaliki suʿūdun

naṣrun muḥammada 2005). dawra al-ttaʿlīmi alʾilikturwniyyi fī taṭwīri alʾadāʾi wataḥqīqi aljawdati al-sshāmilati bi-al-ttaʿlīmi aljāmiʿiyyi [baḥthu almuʾutamara alʿāshira lil-jamʿiyyata almiṣriyyata ltknlwjyā al-ttaʿlīma tiknūlūjīā al-ttaʿlīmi alʾilktlrwny wamutaṭallibāti aljawdati al-sshāmilati 2005. alqāhiratu miṣrun

Omani teachers' emotions in virtual classrooms and their relation with their e-learning competencies in school

Muna Khamis Al-Ghouri[1]

Abstract:

With the Covid-19 pandemic, education has changed as a result of shifting from classrooms to virtual classes, and has been associated with many challenges that affected teachers' emotions. This study aims to investigate the teachers' emotions in virtual classrooms and their e-learning competencies. The sample consisted of 241 males and females. The participants responded to the teachers' emotions scale and e-learning competencies scale. The findings of the study demonstrated a high level of emotions, the most common of which was worry as well as a low level of e-learning competencies, except for e-learning and internet control. The results also demonstrated that there were statistical differences in teachers' emotions and e-learning competencies attributed to demographic variables such as gender, qualification and the years of experience. In addition, the participants had statistically significant differences in their emotions based on e-learning competencies.

Keywords: emotion, e-learning competencies, e-learning.

(1) Ministry of Educating (Muscat - Oman)
Munajahwari2@gmail.com