مجلة جامعة الأقصى– سلسة العلوم التربوية والنفسية، المجلد السادس، العدد الثاني، أبريل2023، ص:94–122
ISSN 2791 - 3783

درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية بلواء قصبة إربد في الأردن لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطبيق التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظرهم

أ. خلود حامد محمد العامري
وزارة التربية والتعليم الاردنية

(تاريخ الاستلام 2022/09/14، تاريخ القبول 2022/10/12)

The Degree of Employment of Social Studies Teachers in Public Schools in Irbid Governorate in Jordan for Information and Communication Technology in Applying the Comprehensive Design for Learning from their Point of view

Mr. **Kholoud Hamed Mohammed Al-Amiri**
Jordanian Ministry of Education

(Received 14/09/2022, Accepted 12/10/2022)

أ. خلود العمري – وزارة التربية والتعليم الاردنية E-mail address: kifahalsalma@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الحكومية في لواء قصبة إربد في الأردن لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطبيق التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظرهم؛ حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (292) معلمًا ومعلمة، واستخدمت أداة الدراسة وهي استبانة مكوّنة من (27) فقرة، وزعت على (3) مجالات، وهي: (مبدأ التقديم، ومبدأ التعبير، ومبدأ المشاركة)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنَّ درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية في لواء قصبة إربد لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطبيق التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظرهم جاءت بدرجة متوسطة، وعلى كافة المجالات، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لدرجة توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطبيق التصميم الشامل للتعلم تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وجاءت لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيريّ الخبرة التدريسية، ونوع المدرسة. توصي الباحثة بقيام وزارة التربية والتعليم في عقد دورات تدريبية من قبل الجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم التي تعنى بتعزيز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطبيق التصميم الشامل للتعلم، والعمل على تطبيق وممارسة هذا المفهوم في مختلف جوانب العمل المدرسي

الكلمات المفتاحية: درجة التوظيف، تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، التصميم الشامل للتعلم، معلمي الدراسات الاجتماعية.

Abstract:

The study aimed to identify the degree to which social studies teachers in government schools in Irbid governorate in Jordan employ information and communication technology in applying the comprehensive design for learning from their point of view. The study used the descriptive survey method, and it was applied to a random sample of (292) male and female teachers, The study tool was used, which is a questionnaire consisting of (27) items, distributed into (3) areas, namely: (the principle of presentation, the principle of expression, and the principle of participation), the results showed that the degree of social studies teachers' employment in public schools in Irbid governorate for information and communication technology in applying the comprehensive design for learning from their point of view came to a medium degree, The results also showed that there were statistically significant differences in the average estimates of social studies teachers of the degree of ICT use in the application of the comprehensive design of learning due to the gender variable, and came in favor of females, and there were no statistically significant differences due to the variables of teaching experience and school type. The researcher recommends that the Ministry of Education hold training courses by the competent authorities in the Ministry of Education that are concerned with the promotion of information and communication technology in the application of the comprehensive design for learning, and work on the application and practice of this concept in various aspects school work.

Keywords: Degree of Employment, ICT, Universal Design for Learning, Social Studies Teachers.

المقدمة:

يتسم العصر الحالي بالتطور المعرفي والتكنولوجي المتسارع، الأمر الذي انعكس على القطاعات كلفة من بينها القطاع التعليمي، وهذا التطور فرض تغييرات على مكونات العملية التعليمية كافة من (مناهج، وبيئة مدرسية، واستراتيجيات تدريسية، وطلبة، ومعلمين وإداريين)، وقد ظهرت توجهات ومصطلحات تربوية حديثة من بينها التصميم الشامل للتعلم، وترتبط الدراسات الاجتماعية ارتباطًا وثيقًا باحتياجات الفرد والمجتمع، ويهدف إلى تطوير ورفع مستوى تفكير المتعلم، وتنمية جميع جوانب شخصيته، حيث يكون قادرًا على إيجاد حل للمشكلات، ومواجهة التحديات التي يتعرض لها في حياته بشكل يومي.

ويُعدُّ مبحث الدراسات الاجتماعية من المباحث التي تبحث في(الماضي والحاضر، والأحداث المكانية والزمانية، والممارسات الخاصة بالمجتمعات المختلفة وإنجازاتهم عبر الأزمنة المتعاقبة)، حيث يقوم بتعريف الفرد بمجتمعه، وماضيه، وحاضره، واستشراف المستقبل؛ كما يُعدُّ مبحث الدراسات الاجتماعية من أهم المباحث الدراسية التي تُسهم بدورها في صقل شخصية الفرد، وإكسابه المهارات الحياتية، وتحفيزه على البذل والعطاء، ولا تقل أهمية دراسة الدراسات الاجتماعية عن دراسة أي من العلوم الأخرى، حيث إنَّ للتاريخ أهمية كبيرة للإنسان، إذ يقوم برفع مستوى الفكر، وشحذ الذهن، وتزويد الأفراد بنصائح تعمل على تعديل السلوك بشكل إيجابي (الأسطل، 2010، 19).

ومن التحديات التي يتصدى لها المعلمون، التنوع والاختلاف في مقدراتهم وإمكانياتهم المعرفية لاستخدام التكنولوجيا بالعملية التعليمية، إضافة إلى تنوع (المقدرات، والاستعدادات، والمهارات، والميول الخاصة بالطلبة)؛ وهذا ما دفع التربويين إلى تبني استراتيجيات تعليمية حديثة مثل: (التعلم بالاستكشاف، والتفكير خارج الصندوق، والعمل الجماعي، والعصف الذهني، والتعلم الإلكتروني...وغيرها)، التي تجعل المتعلم المحور الرئيس للعملية التعليمية، بما يتلاءم مع ميول واهتمامات الطلبة، ويُراعي الفروقات الفردية بينهم (شواهين، 2014، 18). وتتنوع الاختلافات والفروقات الفردية بين المتعلمين، فقد تشمل الصفات الشخصية، التي تنعكس على آلية إكسابهم للمعلومة، إضافة إلى التفاوت في مقدراتهم على إكمال المهام المطلوبة منهم، والطرق التي يتفاعلون بها فيما بينهم، كما تختلف مقدراتهم في تنظيم المعلومات ومعالجتها (Campbell et al, 2014).

ولقد برز دور تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العملية التعليمية منذ منتصف القرن العشرين، فهي تساعد المعلمين على التخطيط والتحضير لدروسهم، وذلك لتقديمها للطلبة بصورة مشوقة وفاعلة، كما تساعد الطلبة على التعلّم الفعّال (Ricard et al, 2020). ويعرّف الجبر (2020، 112) تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أنَّها: "ذلك النوع من التعليم الذي يعتمد على استخدام الوسائل الإلكترونية في تحقيق الأهداف التعليمية، وإرسال المحتوى التعليمي للطلبة دون حواجز المكان والزمان، والوسائل الإلكترونية مثل: الأقمار الصناعية، والحواسيب والإنترنت، وبعض الأمور التي أفرزتها التكنولوجيا كالمواقع الإلكترونية والمواقع التعليمية"، ويرى الدويري (2020، 700) أنَّ تكنولوجيا المعلومات والاتصالات: "طريقة إبداعية لتقديم بيئة تفاعلية، متمركزة حول المتعلمين، وتصمم قبل البدء بتدريسها، وتكون مناسبة للأفراد كلًا وفق مستواه باستعمال الإنترنت والتقنيات التكنولوجية بالتطابق مع مبادئ التصميم التعليمي المناسبة لبيئة التعلم المفتوحة، والمرنة، والموزعة.

وبين سليم وآخرون (Saleem et al, 2021) أنَّ تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مرَّت تاريخيًا بمراحل، إذ ابتدأت المرحلة الأولى في عام (1971-1983م)، وسُميت تلك المرحلة بعصر (المدارس التقليدية)، حيث كان التعليم تقليديًا من ناحية المعلم والطالب قبل انتشار أجهزة الكمبيوتر بالرغم من ندرتها، وكان التعليم في ذلك الوقت يقوم على الاتصال بين المعلم والطالب فقط داخل الغرفة الصفية وفق جدول دارسي محدد من بداية العام الدراسي، وأضاف غيرهي وآخرون (Gherhes et al, 2021) أنَّ المرحلة الثانية بدأت منذ عام (1984-1993م)، واعتمدت على استخدام تقنيات الحاسوب الحديثة خاصة برامج الويندوز (1-3)، وكان الاعتماد كبيرًا على الحاسوب من المرحلة السابقة.

وفي المرحلة الثالثة (1994–2000) ظهر الإنترنت الذي يُعدُّ الفاصل بين الفترات السابقة الذي أدى استخدامه إلى تطور هائل في التعليم الإلكتروني من ناحية استخدام البريد الإلكتروني، وعرض الفيديو على الإنترنت، كذلك صناعة الروابط التعليمية المختلفة التي بإمكان الدراس متابعتها في أي وقت ومكان، أمّا المرحلة الرابعة فكانت بعد عام (2001م)، إذ سُميت بفترة الجيل الثالث للتعليم الإلكتروني، فأصبح التطور الهائل في عالم الإنترنت، وظهور الأجيال المختلفة من (البريد الإلكتروني، والحواسيب، والاجهزة الذكية) التي أثرت تأثيرًا هائلًا على المعلومات، وزيادة مصادر الحصول عليها، وهذه الطفرة المعلوماتية فتحت المجال للتعليم الإلكتروني، وشجعت العديد من التربويين على تصميم كتب إلكترونية؛ لتساعد الطلبة على فهم دروسهم، إضافة إلى الوسائل المساندة التي دعمت فهم الطلبة، وساعدتهم على تخطي العديد من الصعوبات في فهم دروسهم، وسهلت عملية الاتصال بين المعلم والطالب، وقد تميزت هذه الفترة بظهور مواقع التواصل الاجتماعي، والمدونات الإلكترونية، والمجموعات البريدية مما جعلها مصدرًا تعليميًا (Chau et al, 2021).

وهناك مجموعة من العناصر التي تتكون منها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كما وضحها كافي (2019)، وهي: الأجهزة (Hardware): تُعدُّ الجزء المادي لتكنولوجيا المعلومات المتمثل بالحواسيب والأجهزة الملحقة بها لتنفيذ المهام المطلوبة؛ البرمجيات (Software): هي مجموعة من المكوّنات المعنوية لنظام الحاسب من (تعليمات، وإجراءات، وبرامج وأنظمة التشغيل، ولغات برمجة)، وتقوم هذه البرمجيات بعدة وظائف أساسية أهمها: (إدارة عمليات الحاسوب، واسترجاع البيانات، ودعم تطبيقات الأعمال)، الشبكات (Networks): هي مجموعة من الحواسيب تنظم معًا، وترتبط بخطوط اتصال حيث يمكن لمستخدمها المشاركة في الموارد المتاحة، ونقل وتبادل المعلومات فيما بينهم، وتستخدم هذه الشبكات لتحقيق مجموعة من الأغراض كتوفير الاتصال بين الأشخاص، والوصول للمعلومات عن بعد.

وتتميز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بمزايا عدة تجعلها قادرة على تحقيق الفوائد العديدة في مجال الدراسات الاجتماعية، ومن ضمنها: قدرتها على جعل عملية التعلم أكثر متعة وحيوية، وتحفيز وزيادة دافعية الطلبة للتعلم مما ينعكس بشكل إيجابي على تحصيلهم العلمي، وتُسهم بتنمية مهارات التفكير العليا للطلبة، وتحفزهم على التعلم التعاوني، ورفع مستوى مهارات الاتصال لديهم، كما تنمي لديهم المهارات التكنولوجية (الخولي، 2014، 44).

وقد نتج عن تطور القطاع التعليمي على مستوى العالم الارتكاز على التكنولوجيا الحديثة، والتحول بشكل تدريجي من التعليم التقليدي وأساليبه، إلى الاعتماد على الممارسات الحديثة والمستمدة من البحوث العلمية في هيكلة المناهج وبناء التصاميم التعليمية، وقد أصبح "التصميم" مصطلحًا متداولًا في بناء المناهج وطرق التدريس (السالم، 2016، 117). وقد حاول الباحثون التربويون إيجاد طرائق واستراتيجيات حديثة تقوم بمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وتحقق مبدأ التعليم للجميع، أهمها: توظيف المعلم للحواسيب في العملية التعليمية، والتدريس التبادلي، والرؤوس المرقمة.

وقد أشار روس وقرافل (Rose & Gravel, 2009, 17) إلى أنَّ التصميم الشامل للتعلم (UDL) يقوم بمعالجة الفروق الفردية بين المتعلمين كافة، ويسعى إلى إيجاد منهج دراسي يتحلى بالمرونة، فالتصميم الشامل للتعلم (UDL) يهدف لإيجاد منهج دراسي يتصف بالمرونة، ويقوم على معايير خاصة يتضمن أهدافًا تعليمية واستراتيجيات متنوعة، إضافة إلى المواد التعليمية والأساليب التقويمية المناسبة لها، والاستفادة من التقنيات الحديثة. وهنا يجدر الإشارة إلى أنَّ ما يميز التصميم الشامل للتعلم أنَّه يهتم بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وضمان تحقيق الأهداف التربوية للجميع بدءًا من وضع وتخطيط المناهج الدراسية.

وأشارت آل الشيخ (2017، 382) إلى أن أهم ما يميز التصميم الشامل للتعلم (UDL) أنَّه يمكّن المعلم من تقديم المفاهيم والمعلومات المتعددة التي تتسم بالمرونة "ماذا" نتعلم، ويوفر خيارات متعددة ومرنة من أدوات التعبير والأداء

"كيف" نتعلم، كما أنَّه يساعد على توفير طرائق واستراتيجيات مرنة ومتنوعة تسهم في إشراك المتعلمين في المناهج الدراسية "لماذا" نتعلم.

ويعرّف التصميم الشامل للتعليم (UDL) أنَّه إطار تعليمي يستند بمضمونه على علم الأعصاب، ودراسة عمل، وأداء وظائف الدماغ أثناء التعلم عن طريق توفير بيئة تعليمية تشمل الاحتياجات المختلفة للطلبة، ويسعى إلى إزالة العقبات والعوائق التي من المحتمل ان تواجه العملية التعليمية للطلبة من خلال تصميم مناهج تواكب احتياجات الطلبة ويراعي فروقاتهم الفردية، كما يتيح الفرصة أمام المعلم للتنويع بالاستراتيجيات التدريسية التي يستخدمها للوصول الأهداف المرجوة من الدرس (العتيبي، 2020).

وقام مركز التكنولوجيا التطبيقية الخاصة (CAST) بتطوير مبادئ التصميم الشامل للتعلم ليصبح قابلًا للتطبيق في البيئة المجهزة للتعلم، وتمَّ نقل التصميم الشامل إلى السياقات التربوية؛ وذلك بهدف إتاحة الفرص أمام المتعلمين جميعًا للحصول على التعلم بغض النظر عن الفروقات الفردية فيما بينهم، وذلك عن طريق استخدام الوسائط المختلفة، وإزالة الحواجز التي من شأنها تثبيط وإعاقة العملية التعليمية بدءًا من عملية تصميم المناهج الدراسية (Dinmore, 2014).

وللتمكن من دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالأنظمة التربوية بشكل فعّال لابد من العمل على توفير مجموعة مقاييس، والتي تتمثل بالآتي (معهد اليونيسكو للإحصاء، 2011):

- العمل على توفير الدعم المادي للمؤسسات التعليمية من أجل شراء تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (كتوفير التمويلات الحكومية، وإيجاد ميزانية مخصصة لخدمات الصيانة، والتخفيضات الضريبية على أجهزة وبرمجيات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للمؤسسات التعليمية).
- مراعاة تكييف المناهج الدراسية بما يتناسب وعملية دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات معها، وتطويرها، أو تصميم محتوى تعليمي رقمي وبرمجيات تعليمية معيارية ومضمونة الجودة.
- الحرص على توفير البرامج التدريبية للمعلمين التي تمكنهم من تدريس مواضيع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أو استخدامها في المواد الدراسية الأخرى بشكل فعّال.
- العمل على وضع سياسات مدرسية تتصف بالمرونة؛ لتمكن المعلمين والطلبة الوصول إلى مصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بأسلوب ممنهج ومدروس تهدف إلى دعم إيصال المناهج الدراسية.
- العمل على وضع أنظمة مراقبة وتقييم خاصة مناسبة تتيح إجراء تقييمات وطنية منتظمة للنتائج والكفاءات المكتسبة، وتحديد نقاط الضعف ومعالجتها.

ويرجع ظهور التصميم الشامل للتعلم لأعمال المهندس (رونالد ماك) في مركز التصميم الشامل للمنشآت والمباني، حيث حرص على رفع مستوى التركيز في أعماله على تذليل البيئة الهندسية؛ من أجل تلبية كافة متطلبات المستخدمين، ويهدف إلى إزالة العوائق التي تواجه الطلبة عن طريق تصميم المنهج، ويسعى أيضًا التصميم الشامل للتعلم (UDL) إلى توفير بيئة مرنة في المناهج وأساليب التدريس، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص للتعلم وتخطي جميع العقبات التي تواجه العملية التعليمية (العتيبي، 2020، 573)، ويستند التصميم الشامل للتعلم على ثلاثة مبادئ رئيسة لتصميم المنهج بناءً على أسس وضعت تبعًا لعمل شبكات الدماغ أثناء عملية التعلم بينها كيفت (Rao & Meo, 2016) وهي:

- شبكة خاصة تتولى الاهتمام بترتيب الأولويات (هدف التعلم): وتختص بكيفية انخراط المتعلمين في العملية التعليمية، والبحث بالطرق التي تثير دافعيتهم نحو التعلم.
- شبكة خاصة تتولى الاهتمام بالتعرف (ماهيّة التعلم): أي البحث في كيفية البحث، وجمع المعلومات عن

طريق ما نراه ونسمعه من خلال ما يتم توفيره للمعلم من وسائل متعددة لعرض المعلومات.

- شبكة خاصة تعنى بالاستراتيجيات والمهارات (كيفية التعلم): عن طريق توفير فرص مختلفة لتعلم الطلبة، والتعبير عما تعلموه، وهذا يتطلب من المعلم تصميم مهام وأنشطة متنوعة للطلبة تساعدهم في التعبير عن الأفكار التي تعلموها بطرائق وأساليب ممنهجة ومتنوعة.

وتتضمن المناهج التي تستند إلى التصميم الشامل للتعلم على أربعة من العناصر المتداخلة هي: (الأهداف التعليمية، وطرائق التعليم، والمواد التعليمية، وأساليب التقويم)، وتكون بشكل مخطط ومنظم من البداية بهدف التعامل مع الفروق الفردية بين الطلبة، كما تُسهم هذه التصميمات في خفض الصعوبات، والتقليل من النفقات الناتجة عن إعادة هيكلة، وتعديل المنهج الدراسي المعرقل؛ للحصول على بيئة تعليمية أفضل (السالم، 2016).

وبسبب الانتشار الكبير للأجهزة الإلكترونية حدثت طفرة في استخدام التصميم الشامل للتعلم، حيث يساعد استخدام البرمجيات والأدوات التكنولوجية الحديثة على تحديد نوعية وكمية المواد المتاحة لكل طالب بناءً على مستواه، وتساعد المعلم على عرض المحتوى بطرق مختلفة، فعلى سبيل المثال يمكن التحكم بحجم الخط المستخدم، وجعل النص ناطقًا ويحتوي على مثيرات بصرية أكثر (بني عطا، 2009)، ويمكن تطبيق التصميم الشامل للتعلم مع مختلف أنواع التعلم الإلكتروني، إذ يتمُّ استخدامه في تصميم الوسائط المتعددة، والتعلم عن بعد، والتعلم المدمج، والتعلم الافتراضي، والألعاب الإلكترونية (Van & Zirkle, 2016).

مشكلة الدراسة وسؤاليها:

يُعدُّ التعلّم الإلكتروني من أوسع المجالات التي استطاعت الاستفادة من مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم، التي تمَّ توظيفها في تصميم البرمجيات المختلفة في التعلم الإلكتروني مثل: (صفحات الإنترنت، والوسائط المتعددة)، من حيث البدائل المختلفة التي توفرها بيئة التعلّم الإلكتروني، التي يُمكن من خلالها إتاحة الفرصة للوصول للمحتوى التعليمي (Dell et al, 2015).

وبحسب الدراسات التي تناولت التصميم الشامل لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، قامت الباحثة بدراسة استكشافية على مجموعة من المدارس في لواء قصبة إربد، وتوصلت من خلالها إلى أنَّ مشكلة الدراسة تكمن في أنَّ التصميم الشامل لدى معلمي الدراسات الاجتماعية يُعدُّ من المفاهيم غير الواضحة لدى الأغلب منهم، إضافة إلى انشغال المعلمين في الأعمال المدرسية اليومية (كالتدريس، ومتابعة حضور الطلبة، وإعداد الخطط المدرسية). كما أنَّ الإدارة المدرسية تتفاوت في توجيه معلمي الدراسات الاجتماعية نحو التصميم الشامل؛ وهذا يعود لتفاوت فهمهم لأهمية التصميم الشامل في العملية التعليمية، ودورها في تحسين مستوى الطلبة من الناحية التحصيلية، كما لاحظت الباحثة أنَّ هناك عزوفًا من بعض الطلبة في استشعار أهمية الدراسات الاجتماعية (تاريخ، وجغرافيا، والتربية الوطنية)، وتتركز في مجملها على الحفظ والتذكر. كما أنَّ استخدام المعلمين للاستراتيجيات التدريسية التقليدية وراء ذلك كله، وأنَّ منهج الدراسات الاجتماعية يستند إلى السرد والتعداد في عرض المعلومات، وقد أظهرت العديد من الدراسات فعالية توظيف التصميم الشامل للتعلم بالعملية التعليمية وزيادة تحصيل الطلبة كدراسة العتيبي (2020)، ودراسة ماثيوس (mathews, 2016)، ودراسة بندو (Bendu, 2015)، ولاحظت الباحثة من خلال دراسة المعمري والمسروري (2013) أنَّ درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية جاءت بدرجة متوسطة، ممّا شكل دافعًا قويًا للقيام بهذه الدراسة؛ ومن هنا جاءت هذه الدراسة للكشف درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة إربد لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطبيق التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظرهم، وبشكل أكثر تحديدًا حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة إربد لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطبيق التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظرهم؟

ويتفرع من السؤال الرئيس، سؤالين فرعيين هما:

1- ما درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية في لواء قصبة إربد في الأردن لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطبيق التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظرهم؟

2- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لدرجة توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطبيق التصميم الشامل للتعلم تعزى لمتغير كل من (النوع الاجتماعي، والخبرة التدريسية، نوع المدرسة)؟

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة فيما يلي:

- الكشف عن توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية في لواء قصبة إربد في الأردن لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطبيق التصميم الشامل للتعلم.
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الحكومية في لواء قصبة إربد في الأردن لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطبيق التصميم الشامل للتعلم وفقًا لمتغيرات النوع الاجتماعي والخبرة التدريسية، ونوع المدرسة.

أهمية الدراسة:

للدراسة الحالية أهميتان:

الأهمية النظرية: من المؤمل أن تسهم الدراسة الحالية في زيادة إلقاء الضوء على مفهوم التصميم الشامل للتعلم وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مما يسهم في إثراء الجانب النظري المتعلق بهما.

الأهمية العملية: من المتوقع أن يستفيد من هذه الدراسة كل من:

1- القائمين على تصميم مناهج الدراسات الاجتماعية من خلال توجيه أنظارهم نحو الاستفادة من مبادئ التصميم الشامل للتعلم، حيث يراعي توفير خبرات مرنة ومتنوعة للتعلم.

2- المشرفين التربويين من خلال توجيههم إلى ضرورة تبني تقنيات تعلّم حديثة تؤكد مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

3- معلمي الدراسات الاجتماعية؛ فقد يسهم البحث في مساعدتهم على توظيف مبادئ التصميم الشامل للتعلم في ممارساتهم التعليمية، وتوجيه المزيد من الدعم لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس الدراسات الاجتماعية.

4- الطلبة؛ قد يسهم تعلم الدراسات الاجتماعية من خلال توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وفق مبادئ التصميم الشامل للتعلم على تحسين مقدرة الطلبة المعرفية، وزيادة اقبالهم على دراسة الدراسات الاجتماعية وتحصيلهم فيها.

حدود الدراسة

أجريت الدراسة ضمن الحدود الآتية:

- **الحد المكاني:** المدارس الحكومية في لواء قصبة إربد في الأردن.
- **الحد البشري:** معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الحكومية في لواء قصبة إربد في الأردن.
- **الحد الزماني:** الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي 2021-2022.
- **محددات الدراسة:** تتمثل محددات الدراسة في مدى توفر مؤشرات الصدق والثبات في أداة الدراسة، وفي مدى تمثيل عينة الدراسة للمجتمع التي منه، وموضوعية المستجيبين على فقرات أداة الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

شملت الدراسة التعريفات الآتية:

- **التصميم الشامل للتعلم:** "هو إطار تعليمي يستند على عمل ووظائف الدماغ التي تحدث أثناء فترة التعلم الذي يتكوّن من ثلاثة مبادئ رئيسة هي " التقديم" و"التعبير" و"المشاركة" (السالم، 2016، 119). **وتعرّفه الباحثة إجرائيًا أنَّه:** تقديم الدرس بطرق متعددة تتوافق مع قدرات وإمكانات جميع المتعلمين، وتوفير خيارات متنوعة ومتعددة تمكنهم من الاستجابة وفق الطريقة الأنسب لهم، وتصميم أنشطة تعليمية تسهل اندماج جميع الطلبة وفق قدراتهم والخيارات المفضلة لديهم.

ووضح ماير وآخرون (Meyer et al, 2014) أنَّ هناك مجموعة من مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم، وهي على النحو الآتي:

- **مبدأ التقديم:** يهدف هذا المبدأ إلى توفير طرق متنوعة ومرنة في تقديم المحتوى والمعلومات بطرق مختلفة لإعطاء الطلبة أساليب تعلُّم متنوعة للحصول على المعلومات.
- **مبدأ التعبير:** يهدف هذا المبدأ لتوفير فرص متنوعة أمام الطلبة للتعبير عمّا يعرفونه، من خلال توفير فرص متنوعة ومرنة للطلبة لإظهار ما تعلموه، ويستند هذا المبدأ على شبكات الاستراتيجية.
- **مبدأ المشاركة:** يهدف هذا المبدأ إلى تحفيز الدافعية، واهتمام الطلبة للتعلُّم من خلال تلّمس اهتمامات المتعلمين المتنوعة، وتحديدها بشكل مناسب، وتحفيزهم على التعلم، ويرتبط هذا المبدأ بشبكات التأثير.
- **تكنولوجيا المعلومات والاتصالات:** "هي التقنيات المتطورة التي تستخدم في تحويل البيانات بمختلف أشكالها إلى معلومات تستخدم من قبل المستهدفين في مجالات الحياة كافة، فهي تستهدف خلق أفضل الوسائل لتسهيل الحصول على المعلومات لمن يحتاجها" (المعمري والمسروري، 2013، 65). **وتعرّفها الباحثة إجرائيًا أنَّها:** مجموعة الأدوات والوسائل الإلكترونية التي تستخدم (لنقل المعلومات، ومعالجتها، وتخزينها، وإيصالها للمتعلمين) بطريقة أكثر سهولة وأقل جهد؛ بما يُسهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية بشكل أفضل.
- **درجة توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطبيق التصميم الشامل للتعلّم:** هي الممارسات التي يقوم بها معلمو الدراسات الاجتماعية؛ لإيصال المعلومات، وتخزينها، واسترجاعها، وطباعتها، والتعامل مع الأمور والإجراءات المدرسية من خلال استخدام وسائط التكنولوجيا الحديثة؛ مما يُسهم في استقبال المعلومات ومعالجتها، وتخزينها، واسترجاعها، وطباعتها، وتتمثل في (الحاسب وبرامجه، والأقراص المدمجة، وشبكة الإنترنت، والبريد الالكتروني) وغيرها، التي تسهم في تطوير العملية التعليمية، وتُقاس بالدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للأداة التي أعدتها الباحثة خصيصًا لذلك.

الأدب النظري

يشهد العصر الحالي تطورًا تكنولوجيًا هائلًا ساعد على إحداث نقلة حضارية كبيرة في مختلف مجالات الحياة، خصوصًا في مجال التعلّم الذي يسعى إلى الاستفادة من مختلف التطبيقات التكنولوجية الحديثة، في تنويع طرق واستراتيجيات التدريس، وتفعيل أدوار المتعلم الجديدة؛ فالتطورات السريعة والمتلاحقة التي يشهدها المجال التكنولوجي عامة، ومجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات خاصة أسهمت في تحسين كفاءة العملية التربوية ورفعها، وقد ظهرت العديد من التعريفات المتعلقة بمفهوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، واختلفت هذه التعريفات بناءً على اختلاف نظرة كل باحث للمفهوم بما يتفق مع تخصصه وطبيعة اهتمامه، حيث عرّف السالمي (2001، 68) تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أنَّها: "عبارة عن كل التقنيات المتطورة التي تستخدم في تحويل البيانات بمختلف أشكالها إلى معلومات تستخدم من قبل المستهدفين في مجالات الحياة كافة، فهي تستهدف خلق أفضل الوسائل لتسهيل الحصول على المعلومات لمن يحتاجها". ويعرّفها

رستم وعباس (2005، 61) أنَّها: "اقتناء المعلومات، ومعالجتها، وتخزينها، وتوزيعها، ونشرها في صورها المختلفة النصية والمصورة والرقمية بواسطة أجهزة تعمل إلكترونيًا من بينها الحاسبات الآلية، والاتصال عن بعد، والفيديو، وأجهزة العرض والتلفزيون والهواتف وأجهزة التسجيل الصوتي، وتتضمن جوانب (عقلية، ومهارية، واجتماعية). كما عرّفها كل من دانيتيث ومارتين Daintith & Martin, 2005, (77) أنَّها: "استعمال أجهزة الاتصالات والحاسبات لإرسال، واستلام، وتخزين البيانات التي قد تكون (نصية، أو عددية، أو تسجيل صوتي، أو مرئي) أو أي جمع بينها، بينما عرَّفها الناعبي (2013، 13) أنَّها: "العمليات التي تستخدم في إنشاء، ونقل، وتخزين، وعرض، وإدارة المعلومات باستخدام التقنيات الرقمية الحديثة أهمها الحاسوب وملحقاته (كالطابعة، والماسح الضوئي، والكاميرات الرقمية، والوسائط المتعددة، والأقراص المضغوطة، وشبكة المعلومات الإنترنت)، وما تحويه من خدمات وقواعد بيانات الكترونية (كالكتب الإلكترونية، والمكتبة الالكترونية، وقواعد البيانات، والموسوعات، والدوريات، والمواقع التعليمية، والبريد الإلكتروني).

ويُعدُّ التصميم الشامل للتعلّم أسلوبًا، ومنهجًا تدريسيًا يُراعى من خلاله احتياجات الطلبة، قبل البدء بالعملية التعليمية؛ أي عند تصميم خطة التدريس، إذ يقوم المعلم (المصمم) بوضع خطته التدريسية حيث تتلاءم مع (إمكانيات البيئة التعليمية، وقدرات الطلبة، واتجاهاتهم، وميولهم)، ويضع خطه يتجنب بها جميع المعوقات التي تعيق توظيف التكنولوجيا بالعملية التعليمية سواء المتعلقة بالمحتوى الدراسي، أم المتطلبات المادية، أم المناهج التي تحول دون تعلم الطلبة؛ وذلك بهدف تقليل الحواجز (المادية، والمعرفية، والفكرية، والتنظيمية للتعلُّم) (دانيال وآخرون، 2013).

كما أنَّه يهتم بعملية توجيه الممارسات والاستراتيجيات التعليمية التي تُبنى على الدلائل، والعمل على تطبيق التقنيات المساعدة والمتعددة؛ لتوفر المرونة للوصول لمنهاج التعليم العام، وإحراز التقدم فيه من خلال عملية التعديل أو التكييف، ممّا يعزز استجابة الطلبة للمعلومات التي يتلقونها، ويتمُّ دعم مشاركتهم بعضهم البعض، وتسليط الضوء على المهارات ونقاط القوة، وتقليل الحواجز، والحفاظ على توقعات تحصيل عالية لجميع الطلبة (الجبر، 2020).

ويُعدُّ التغيير في الممارسات التعليمية مطلبًا ضروريًا وهامًا، حيث يُعدُّ مسؤولية تقع على عاتق الجميع في المجتمع التربوي، ومن هنا ظهر مفهوم التصميم الشامل للتعلم (UDL)، حيث يُعدُّ التصميم الشامل للتعلم إطارًا تعليميًا يستند أساسه على علم الأعصاب، ودراسة عمل وأداء الدماغ أثناء التعلّم من خلال توفير بيئة دراسية شاملة لمختلف احتياجات الطلبة المتنوعة، حيث أكدت الأبحاث أنَّ كل فرد له طريقة مختلفة في فهم المحتوى المقدم له وطريقة التعبير عنه.

أهمية التصميم الشامل للتعلم:

يُساعد التصميم الشامل للتعلم على التعامل مع الفروق الفردية بين الطلبة من خلال اقتراح (الأهداف التعليمية، وطرق التدريس، والمواد دراسية والتقييمات المتنوعة)، التي تمكّن المعلمين من تلبية الاحتياجات المتنوعة للطلبة؛ فالمناهج الدراسية التي يتمُّ بنائها باستخدام التصميم الشامل للتعلُّم يتمُّ تصميمها منذ البداية؛ لتلبية احتياجات المتعلمين، ممّا يجعل التعديلات المكلفة، واستهلاك الوقت والتغييرات في الواقع غير ضرورية، كما أنَّه يشجع على توفير تصميمات مرنه منذ البداية، التي توفر خيارات قابلة للتعديل تسمح لجميع المتعلمين في الارتقاء من مستواهم التعليمي الفعلي، وليس المستوى الذي نتصوره عنهم لتقديم تعليم فعال لجميع المتعلمين (Havryliuk et al, 2020).

وذكر آل الشيخ (2017) أنَّ مبادئ المناهج المبنية على التصميم الشامل للتعلم تهدف إلى الآتي:

- الأهداف: يركز منهج التصميم الشامل للتعلّم على تطوير المتعلمين، وهذا يضع توقعات أعلى يمكن الوصول إليها من قبل كل متعلم، ويتمُّ التعبير عن الأهداف من خلال إطار التصميم الشامل للتعلم بطريقة تراعي الفروق الفردية

للمتعلم من خلال تنويع الوسائل والطرق، واستخدام استراتيجيات متنوعة للوصول إلى اتقان التعلم.

- الطرق: تُعرّف الطرق بشكل عام على أنَّها (القرارات التعليمية، والنهج، والمسارات، أو الإجراءات) التي يستخدمها المعلمون لتعزيز التعلم، ويستند منهج التصميم الشامل للتعلّم إلى تحقيق التمايز بين الأساليب التعليمية التي يتبعها المعلم؛ لتلبي حاجات المتعلمين، وتراعي الفروق الفردية بينهم.

- المواد التعليمية: تتميّز المواد التعليمية في إطار التصميم الشامل للتعلم أنَّها متنوعة، ومرنة، ولتوصيل المعرفة المفاهيمية تقدم مواد التصميم الشامل للتعلم وسائط متعددة مثل: (الارتباطات التشعبية، واستخدام التكنولوجيا في التعليم)، كما تقدم مواد التصميم الشامل للتعلم في إطار سعيها لتحقيق التعلم الاستراتيجي، والتعبير عن المعرفة الدعم اللازم للمتعلم؛ للوصول إلى المعرفة من خلال (التحليل، والتنظيم، والتركيب)؛ بهدف توليفها، وإظهار الفهم بطرق متنوعة، كما تقدم مواد التصميم الشامل للتعلم مسارات بديلة كاختيار المحتوى، ومستويات متنوعة من الدعم والتحدي، وإثارة الدافعية لدى المتعلمين.

- التقويم: يهدف التقويم ضمن إطار التصميم الشامل للتعلُّم إلى تحسين دقة التقييمات وحسن توقيتها، وضمان أن تكون شاملة بما يكفي لتوجيه التعليم لجميع المتعلمين، وينطلق التقويم من خلال التصميم الشامل للتعلُّم في كونه يقلل، أو يزيل الحواجز التي تحول دون القياس الدقيق لمعرفة المتعلم ومهاراته واندماجه.

ومن أجل تمكين التعليم وفقًا لمبادئ التصميم الشامل للتعلم، لا بد من أن يراعي مجموعة من الجوانب (الحازمي، 2021):

- خصائصه كمعلم: تعني أن يضع المعلم قائمة بحواجز التعلُّم، والصعوبات التي تواجهه كمعلم، التي قد تؤثر على عمليات التدريس والتعلم في الصف، وأن يحدد المفاهيم والمعارف التي يسعى لتحقيقها.

- خصائص الطلبة: من حيث إلمام الطلبة بالموضوع، ونقاط القوة، والصعوبات التي تواجه الطلبة، وحواجز التعلم لديهم الناجمة عن خصائص الصعوبة أم العجز.

- خصائص مجال المعرفة: تتمحور حول المعرفة المدرجة في مجال المعرفة والأهداف.

- خصائص الطريقة، يقصد بها الطريقة أو الاستراتيجيات التدريسية المناسبة، التي تراعي احتياجات الطلبة، والفروق الفردية فيما بينهم.

وعملت وزارة التربية والتعليم الأردنية بالتعاون مع اليونيسف على بناء نظام تعليمي شامل يمكن من خلاله الوصول إلى الطلبة جميعهم، ويشمل ذلك جعل المدارس الحكومية جميعها بحلول عام (2028)، حيث تمَّ تدريب أكثر من (1600) معلم ومعلمة في مدارس وزارة التربية والتعليم على تقديم خدمات تعليمية شاملة، والعمل على تأسيس مدرستين نموذجيتين شاملة، تمَّ تصميمهما وتجهيزهما، حيث يُمكن لكل طالب – بغض النظر عن قدرتهم– الحصول على التعليم بشكل متساوٍ، وزيادة قدرة وزارة التعليم على تحسين أداء المعلمين والمعلمات، وتحفيزهم على تحسين تعلّم الطلبة، ودعم بينات التعلم الأمنة (وزارة التربية والتعليم، 2022).

ومن أهمّ الكفايات التكنولوجية التي يجب أن يمتلكها المعلمون كما يذكر كل من زين الدين (2007)؛ والمولي (2011)، هي:

- كفايات عامة، وتشمل: كفايات ذات علاقة بالثقافة الكمبيوترية، مثل: معرفة المكونات المادية للكمبيوتر وملحقاته، والتعرف على برمجيات التشغيل والوسائط التي يعمل بها الكمبيوتر، ومعرفة الفيروسات وطرق الوقاية منها، ومعرفة المصطلحات المستخدمة في الكمبيوتر. كفايات ذات علاقة بمهارة استخدام الحاسوب، مثل: كيفية التعامل مع وحدات الإدخال والإخراج، وكيفية التعامل مع سطح المكتب والملفات والبرامج سواء بالحفظ أو النقل أو الحذف، والتعامل مع وحدات التخزين، استخدام مجموعة برامج الأوفيس. كفايات ذات علاقة بالثقافة المعلوماتية،

مثل: استخدام شبكة الإنترنت في العملية التعليمية من بحث وبريد الكتروني وغيرها، والقدرة على تقييم مصادر المعلومات الإلكترونية المتاحة عبر الإنترنت، وتصميم ونشر الصفحات التعليمية عبر الإنترنت، استخدام الوسائط المتعددة في عملية التعليم.

- كفايات التعامل مع برامج وخدمات الشبكة العالمية (الإنترنت)، مثل: إجادة اللغة الإنجليزية، والتعامل مع الخدمات الأساسية التي تقوم عليها التطبيقات التربوية للشبكة، مثل: خدمة البريد الإلكتروني والبحث، والمحادثة، ونقل الملفات، والقوائم البريدية، وانشاء الصفحات والمواقع التعليمية، ونشرها وتحديثها كل فترة.
- كفايات إعداد المقررات إلكترونيًا: تتضمن عدد من الكفايات الأساسية، هي: (التخطيط، والتصميم والتطوير، والتقويم، وإدارة المقرر على الشبكة).

وتأسيسًا على ما سبق، ومن خلال استعراض الكفايات في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومع تغير أدوار المعلم في ضوء التطورات التكنولوجية، ومن أجل تحقيق كل تلك المميّزات والفوائد وغيرها من استخدام التكنولوجيا في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية ذات الطبيعة المتشعبة والمتعددة، كان لا بد للمعلم من امتلاك كفايات يمكنه من دوره بكفاءة عالية، تسهم في تحقيق الأهداف المرجوة.

وترى الباحثة أنَّه من الضروري الاهتمام بكفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات عند إعداد معلم الدراسات الاجتماعية إعدادًا تربويًا، خاصة إذا ما علمنا أنَّ محور العلم والتكنولوجيا والمجتمع من المحاور العشرة لمعايير الدراسات الاجتماعية التي يجب أن يتمَّ على أساسها (تخطيط مناهج الدراسات الاجتماعية، وتصميمها، وبنائها، وتقويمها، وتطويرها؛ بالتالي يجب أن يمتلك معلم الدراسات الاجتماعية الكفايات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

الدراسات السابقة

تناولت العديد من الدراسات العربية والأجنبية موضوع التصميم الشامل للتعلم، وأكدت أهمية هذا الموضوع، لذا يتناول هذا الجزء عرضًا للدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات وفقًا لتسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم:

هدفت دراسة الزيدي والنوفلي (2022) الكشف عن درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة البريمي للتقنيات الجغرافية في التدريس، حيث استخدم المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات وتحليلها، وتمَّ تطبيقها على عينة قوامها (75) معلمًا ومعلمة، وأظهرت النتائج أنَّ درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة البريمي للتقنيات الجغرافية في التدريس جاءت بدرجة متوسطة، وأكثر التقنيات استخدامًا في التدريس هي: (نظام تحديد المواقع العالمي، وبرنامج جوجل إيرث، والأفلام الجغرافية)؛ كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذي دلالة إحصائية نحو استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للتقنيات الجغرافية في التدريس تبعًا لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

وسعت دراسة باريهام (Bariham, 2020) الكشف عن استعداد المدارس العليا لإدماج التعليمات المستندة إلى الكمبيوتر في التدريس، وتعلم الدراسات الاجتماعية في المنطقة الشمالية بدولة غانا، واستخدم المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات وتحليلها، وتمَّ تطبيقها على عينة قوامها (972) طالبًا وطالبة، و(84) معلمًا ومعلمة، وتمَّ إجراء مجموعة من المقابلات مع رؤساء المدارس ومدير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات البالغ عددهم (12) مدير مدرسة، وأظهرت النتائج أنَّ استعداد المدارس العليا لإدماج التعليمات المستندة إلى الكمبيوتر في التدريس وتعلم الدراسات الاجتماعية في المنطقة الشمالية بدولة غانا جاء بدرجة متوسطة، وكشفت النتائج عدم وجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغيرات المعلمين والطلبة لمجهم في CBI في تعليم الدراسات الاجتماعية؛ وكشفت نتائج المقابلات أنَّ من معوقات توظيف الكمبيوتر في التدريس يعود (لنقص

الإنترنت وأجهزة الكمبيوتر، ومهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الضعيفة، ودعم الميزانية المحدود).

بينما سعت دراسة العتيبي (2020) تصميم وحدة مقترحة للعلوم وفق مبادئ التصميم الشامل للتعلم للمرحلة المتوسطة، والتعرّف إلى فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية الخيال العلمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، إذ استخدم المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (39) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط، واستخدمت الدراسة مقياس للخيال العلمي لجمع البيانات؛ وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الخيال العلمي، ممّا يدل على فاعلية الوحدة المقترحة في العلوم وفق مبادئ التصميم الشامل للتعلم في تنمية الخيال العلمي.

بينما هدفت دراسة عنانبه (2020) الكشف عن درجة امتلاك معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس محافظة عجلون للكفايات التعليمية لتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظرهم، حيث استخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات وتحليلها، وتمَّ تطبيقها على عينة قوامها (150) معلمًا ومعلمة؛ وأظهرت النتائج أنَّ درجة امتلاك معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس محافظة عجلون للكفايات التعليمية لتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم جاء بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمي الصفوف الثلاثة الأولى للكفايات التعليمية لتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم تعزى لمتغير الخبرة ولصالح الخبرة أقل من 10 سنوات، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير الصف الدراسي.

وهدفت دراسة آل الشيخ (2017) التعرّف إلى فعالية برنامج قائم على مبادئ التصميم الشامل للتعلم في تعريف معلمات العلوم الملتحقات ببرنامج الدبلوم التربوي بكل من مبادئ التصميم الشامل للتعلم، وطرق دمج التصميم الشامل للتعلم في الدروس التعليمية، وإعداد مواد تعليمية باستخدام مبادئ التصميم الشامل للتعلم، وتكوّنت عينة الدراسة من (24) طالبة من الطالبات الملتحقات ببرنامج الدبلوم التربوي بكلية التربية جامعة جدة، واستخدمت الدراسة برنامجًا تدريبيًا واختبارًا لقياس معرفة الطالبات بطرق دمج مبادئ التصميم الشامل للتعلّم في المواد التعليمية، وقائمة تقدير لقياس مدى تمكنَّ الطالبات من مهارات إعداد المواد التعليمية وفق مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم؛ وأوضحت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تحسين معرفة المعلمات بمبادئ التصميم الشامل للتعلم، وتحسين قدرتهنَّ على دمج التصميم الشامل للتعلم في الدروس التعليمية، وإعداد مواد تعليمية باستخدام مبادئ التصميم الشامل للتعلم.

وهدفت دراسة ماثيو (Mathews, 2016) التعرف إلى فعالية التصميم الشامل للتعلم في تحسين تحصيل طلاب الصف الأول الإعدادي في مادة الرياضيات في الولايات المتحدة، استخدم المنهج التجريبي، وتكوّنت عبنة الدراسة من (79) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الأول الإعدادي، تمَّ تقسيمهم إلى مجموعتين؛ إحداهما تكوّنت من (40) طالبًا وطالبة، درست مادة الرياضيات من خلال التصميم الشامل للتعلم، والأخرى تكوّنت من (39) طالبًا وطالبة درست بالطريقة الاعتيادية، واستخدمت الدراسة مقياس التحصيل الدراسي في الرياضيات؛ وأظهرت النتائج فعالية التدريس من خلال التصميم الشامل للتعلم في تحسين مستوى الطلبة في مادة الرياضيات.

وأجرى الرفاعي وطوالبة (2017) دراسة هدفت التعرف إلى درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في محافظة إربد لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومعوقات ذلك التوظيف من وجهة نظرهم، حيث استخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات وتحليلها، وتمَّ تطبيقها على عينة قوامها (91) معلمًا ومعلمة؛ وأظهرت النتائج أنَّ درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات جاءت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا لدرجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات

والاتصالات تعزى لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والعمر، والمرحلة التدريسية.

في حين سعت دراسة مراد (2014) الكشف عن مدى معرفة عينة من معلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم في لواء الشوبك للتطبيقات والبرمجيات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال، ومدى استخدامهم وتوظيفهم لها في المواد التي يدرسونها، وكذلك التعرّف إلى العوائق التي تحول دون استخدامهم لها، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات وتحليلها، إذ تمَّ تطبيقها على عينة قوامها (101) معلمًا ومعلمة؛ أظهرت النتائج أنَّ غالبية أفراد العينة يمارسون التطبيقات والبرمجيات المختلفة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال بصورة كافية، ولكن استخدامهم وتوظيفهم لها في أغراض التدريس كان متدنيًا، كما كشفت النتائج عن وجود بعض العوائق التي تعيق استخدامهم تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس؛ وكان من أهمها عدم توافر التجهيزات والبنى التحتية اللازمة، وبعضها مرتبط بضعف التدريب في كيفية توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس.

هدفت دراسة المعمري والمسروري (2013) التعرف إلى درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي في بعض المحافظات العمانية، حيث استخدم المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتمَّ تطبيقها على عينة قوامها (236) معلمًا ومعلمة؛ وأظهرت النتائج أنَّ درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية جاءت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح (1–10) سنوات.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

يمكن بيان موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من عدة نواحي كما يلي:

- **الهدف:** بعد رجوع الباحثة للدراسات السابقة لم تجد بحدود علمها دراسة تناولت توظيف معلمي الدراسات لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطبيق التصميم الشامل للتعلم، وتنوعت الدراسات السابقة في أهدافها؛ فقد هدفت دراسة الزيدي والنوفلي (2022) الكشف عن درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للتقنيات الجغرافية في التدريس، في حين هدفت دراسة العتيبي (2020) تصميم وحدة مقترحة للعلوم وفق مبادئ التصميم الشامل للتعلم للمرحلة المتوسطة، أمّا دراسة باريهام (Bariham, 2020) فقد كشفت عن استعداد المدارس العليا لإدماج التعليمات المستندة إلى الكمبيوتر في التدريس وتعلّم الدراسات الاجتماعية، وهدفت دراسة الرفاعي وطوالبة (2017) التعرف إلى درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في محافظة إربد لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، أمّا دراسة المعمري والمسروري (2013) فقد هدفت التعرّف إلى درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي.
- **المنهجية:** استخدمت بعض الدراسات المنهج الوصفي كدراسة الزيدي والنوفلي (2022)، ودراسة باريهام (Bariham, 2020)، ودراسة المعمري والمسروري (2013)، ودراسة عنانبه (2020)، ودراسة الرفاعي وطوالبة (2017) المنهج الوصفي المسحي، في حين استخدمت دراسة العتيبي (2020) المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي، في حين استخدمت المنهج الوصفي المسحي.
- **العينة:** تمَّ تطبيق أغلب الدّراسات السابقة على المعلمين كدراسة الزيدي والنوفلي (2022)، ودراسة عنانبه (2020)، ودراسة الرفاعي وطوالبة (2017)، ودراسة مراد (2014)، المعمري

والمسروري (2013)، في حين تناولت دراسة العتيبي (2020)، ودراسة آل الشيخ (2017)، ودراسة ماثيو (Mathews, 2016) الطلبة.

- **الأداة:** استخدمت الدراسة الحالية الاستبانة لجمع البيانات، وتشابهت مع بعض الدراسات السابقة كدراسة الزيدي والنوفلي (2022)، ودراسة باريهام (Bariham, 2020)، ودراسة عنانبه (2020)، ودراسة المعمري والمسروري (2013). أما دراسة العتيبي (2020) استخدم المنهج شبه التجريبي.
- **الاستفادة من الدّراسات السابقة:** تمَّ الرجوع إلى الدّراسات السابقة كمراجع مهمة في الأدب النظري لمختلف فصول الدّراسة؛ وفي تفسير النتائج تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لموضوع درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة إربد لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطبيق التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظرهم.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي؛ وهو طريقة علمية تصف الظاهرة بشكل كمي، ومن ثم طرح مجموعة من التساؤلات المُبهمة، والقيام بعملية جمع البيانات والمعلومات؛ من خلال مجموعة من الأفراد التي تتضح فيهم الخصائص، ومن ثم تحليلها لبلوغ النتائج والقيام بالتفسير (الكيلاني والشريفين، 2011).

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلميّ ومعلمات الدراسات الاجتماعية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد لعام 2021-2022م، والبالغ عددهم (507) معلمًا ومعلمة، وذلك وفقًا لإحصائيات مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد للعام الدراسي (2022م).

عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة من (292) معلمًا ومعلمة، وتمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة ممثلة ما نسبته (58%) من مجتمع الدراسة الأصلي، حيث قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة إلكترونيًا على أفراد عيّنة الدراسة، والجدول رقم (1) يبيّن توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات.

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	الفئة/ المستوى	العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكور	117	%40
	إناث	175	%60
المجموع		**292**	**%100**
والخبرة التدريسية	أقل من 10 سنوات	140	%48
	10 سنوات فأكثر	152	%52
المجموع		**292**	**%100**
نوع المدرسة	أساسي	132	%45

	ثانوي	160	%55
المجموع	**292**	**%100**	

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، ولأغراض تطويرها تمَّ الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، كدراسة عنانبه (2020)، ودراسة آل الشيخ (2017)، ودراسة المعمري والمسروري (2013)، في بناء أداة الدراسة بصورتها الأولية للكشف عن درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الحكومية في محافظة إربد لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطبيق التصميم الشامل للتعلم، وتكوّنت أداة الدراسة بصورتها الأولية من (30) فقرة مستخدمًا تدريج (ليكرت) الخماسي؛ حيث تمَّ إعطاء موافق بشدة (5)، وموافق (4)، ومحايد (3)، وغير موافق (2)، وغير موافق بشدة (1)

الصدق الظاهري للأداة:

للتحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة تمَّ عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجالات (مناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم، والإدارة التربوية، وتكنولوجيا التعليم) في (جامعة اليرموك، وجامعة آل البيت، وجامعة جدار)، وعدد من الخبراء والمختصين والمشرفين التربويين في الميدان التربوي، والبالغ عددهم (10) محكمين ومحكمات؛ بهدف إبداء آرائهم في فقرات الاستبانة من حيث (وضوح المعنى، والصياغة اللغوية، ومدى مناسبتها للمجال الذي تتبع له، وأي تعديلات وملحوظات يرونها مناسبة).

وتمَّ الأخذ بما نسبته (80%) فأعلى من كافة ملاحظات المحكمين التي اقتصرت إلى حذف ثلاث فقرات، وهي: (4، 9، 23)، وإعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وتقسيم الاستبانة إلى ثلاثة مجالات، وبهذا أصبحت الأداة في صورتها النهائية مكوَّنة من (27) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات، وهي: مجال التقديم وله (8) فقرات من رقم 1–8، ومجال التعبير وله (10) فقرات من رقم 9–18، ومجال المشاركة وله (9) فقرات من 19–27.

صدق البناء لأداة الدراسة:

تمَّ تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مؤلفة من (30) معلمًا ومعلمة من خارج مجتمع الدراسة، وذلك لحساب معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقة الفقرات بأداة الدراسة، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (2).

الجدول (2): قيم معاملات الارتباط المصحح لعلاقة الفقرات بأداة الدراسة

رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمجال	معامل الارتباط بالأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمجال	معامل الارتباط بالأداة
مجال مبدأ التقديم			**15**	0.671	0.532
1	0.646	0.465	**16**	0.689	0.591
2	0.668	0.448	**17**	0.686	0.556
3	0.694	0.518	**18**	0.732	0.647
4	0.692	0.511	مجال مبدأ المشاركة		
5	0.702	0.522	**19**	0.710	0.641

6	0.693	0.525	**20**	0.674	0.636
7	0.701	0.546	**21**	0.687	0.662
8	0.683	0.514	**22**	0.648	0.671
مجال مبدأ التعبير			**23**	0.689	0.591
9	0.641	0.512	**24**	0.674	0.560
10	0.642	0.495	**25**	0.629	0.591
11	0.640	0.487	**26**	0.687	0.588
12	0.394	0.612	**27**	0.760	0.687
13	0.700	0.631			
14	0.672	0.581			

يُلاحظ من جدول (2) أنَّ قيم معاملات ارتباط علاقة فقرات مجال التقديم بمجالها قد تراوحت من (0.646-0.701)، وبالأداة قد تراوحت من (0.448-0.546)، وأنَّ قيم معاملات ارتباط علاقة فقرات مجال التعبير بمجالها قد تراوحت من (0.394-0.732)، وبالأداة قد تراوحت من (0.487-0.631)، وأنَّ قيم معاملات ارتباط مجال المشاركة بمجالها قد تراوحت من (0.629-0.760)، وبالأداة قد تراوحت من (0.560-0.687).

يُلاحظ من القيم السابقة الخاصة بصدق البناء؛ أنَّ قيمة معامل ارتباط بيرسون لعلاقة الفقرات بالأداة وبالمجال الذي تبع له لم يقل عن معيار (0.20)؛ مما يُشير إلى جودة بناء فقرات المقياس (الكيلاني والشريفين، 2011، 431).

إضافة إلى ما تقدم؛ تمَّ حساب معاملات ارتباط (بيرسون) لعلاقة المجالات بالمقياس، علاوة على حساب قيم معاملات ارتباط (بيرسون) البينية Inter-correlation للمجالات بين بعضها البعض، وذلك كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3): معاملات الارتباط بين مجالات استبانة درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة إربد لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطبيق التصميم الشامل للتعلم والدرجة الكلية للاستبانة

المجال	التقديم	التعبير	المشاركة	الكلي للأداة
التقديم	1			
التعبير	0.748*	1		
المشاركة	0.898*	0.477*	1	
الكلي للأداة	0.865*	0.397*	0.780*	1

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05).

يُلاحظ من جدول (3) أنَّ قيم معاملات ارتباط (بيرسون) لعلاقة المجالات بالأداة قد تراوحت من (0.397) وحتى (0.865)، وأنَّ قيم معاملات ارتباط (بيرسون) لعلاقة المجالات بين بعضها البعض قد تراوحت من (0.477)، وحتى (0.898)، يُلاحظ من القيم السابقة الخاصة بصدق البناء؛ أنَّ قيمة كل معامل ارتباط (بيرسون) لعلاقة الفقرات بالمقياس وبالمجال الذي تتبع له لم يقل عن معيار (0.20)؛ ممّا يشير إلى جودة بناء فقرات المقياس (الكيلاني والشريفين، 2011، 431).

ثبات أداة الدراسة:

لأغراض حساب ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، فقد تمَّ استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's α) بالاعتماد على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، ولأغراض حساب ثبات الإعادة؛ فقد تمَّ إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادته (Test–Retest) بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تمَّ استخدام معامل ارتباط (بيرسون) لعلاقة التطبيق الأوَّل بالتطبيق الثاني للعينة الاستطلاعية، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (3).

الجدول (3): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لأداة الدراسة

الأداة	معاملات ثبات		عدد الفقرات
	الاتساق الداخلي	الإعادة	
التقديم	0.95	0.84	8
التعبير	0.96	0.83	10
المشاركة	0.96	0.84	9
الأداة ككل	**0.96**	**0.86**	**27**

يبين الجدول (3) أنَّ قيمة ثبات الاتساق الداخلي للأداة تراوح من (0.95–0.96)، في حين أنَّ قيمة ثبات الإعادة للأداة قد بلغت (0.86).

معيار تصحيح أداة الدراسة

من أجل تحليل البيانات الخاصة بالدراسة الحالية والكشف على درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة إربد لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطبيق التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظرهم، تمَّ استخدام مقياس (ليكرت) للتدرج الخماسي بهدف قياس آراء أفراد عينة الدراسة، حيث تمَّ إعطاء موافق بشدة (5)، وموافق (4)، ومحايد (3)، وغير موافق (2)، وغير موافق بشدة (1)، وتمَّ الاعتماد على التصنيف التالي للحكم على المتوسطات الحسابية:

طول الفترة = (أعلى قيمة – أدنى قيمة) / 3 = (5–4) /3 = 1.33

وعليه تكون:

- درجة موافقة منخفضة من (1–أقل من 2.33).
- درجة موافقة متوسطة من (2.34–أقل من 3.67)
- درجة موافقة مرتفعة من (3.68–5).

متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

أولًا: المتغيرات المستقلة

1.النوع الاجتماعي، وله فئتان؛ هما: (ذكر، أنثى).

2.الخبرة التدريسية؛ وله مستويان (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

3.نوع المدرسة، ولها مستويان (أساسي، ثانوي).

ثانيًا: المتغير التابع

-درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الحكومية في لواء قصبة إربد في الأردن لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطبيق التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظرهم.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

يتضمن هذا الجزء عرض نتائج الدراسة التي تهدف إلى الكشف عن درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الحكومية في لواء قصبة إربد في الأردن لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطبيق التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظرهم، وسيتم ذلك من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على "ما درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية في لواء قصبة إربد في الأردن لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطبيق التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن السؤال الأول؛ فقد تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الحكومية في لواء قصبة إربد في الأردن لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطبيق التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظرهم، وذلك كما هو مُبيَّن في الجدول (5).

الجدول (6): الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الحكومية في لواء قصبة إربد في الأردن لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطبيق التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظرهم

الرتبة	الرقم	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	مبدأ التقديم	3.66	0.65	متوسطة
2	2	مبدأ التعبير	3.62	1.00	متوسطة
3	3	مبدأ المشاركة	3.57	1.02	متوسطة
الأداة ككل			**3.61**	**0.89**	**متوسطة**

يبين الجدول (6) أنَّ درجة تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الحكومية في لواء قصبة إربد في الأردن لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطبيق التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظرهم جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.61) وانحراف معياري (0.89)، وجاء مجال مبدأ التقديم بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (3.66)، وانحراف معياري (0.65)، وفي المرتبة الأولى، ويليه مجال مبدأ التعبير بالرتبة الثانية وبدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.62)، وانحراف معياري بلغ (1.00)، وجاء في المرتبة الثالثة مجال مبدأ المشاركة بمتوسط حسابي (3.57)، وانحراف معياري (1.02)، وبدرجة متوسطة. وترى الباحثة أهمية هذه الدراسة في الكشف عن ما يحتاجه المعلم من تدريب ليتمكن من امتلاك هذه الكفايات، ولا تعكس هذه النتيجة الجهود المبذولة من قبل النظام التعليمي في المملكة الأردنية الهاشمية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى حداثة مفهوم التصميم الشامل للتعلم (UDL) لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الحكومية في مدارس قصبة إربد، كما قد تعزى هذه النتيجة إلى عدم امتلاك المعلمين للكفايات التكنولوجية التي تمكنهم من تطوير المنهج ليتلاءم مع مبادئ (UDL)، وبساطة

الإمكانيات المادية المتوافرة بالمدارس والتي تتيح للمعلم توظيف (ICT).

كما قد تعزى النتيجة إلى قلة توافر الدورات التدريبية التي تتعلق بتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، واقتصارها على بعض المهارات التي تتعلق بالكفايات التي تتعلق (بتشغيل أجهزة الحاسوب، والتعامل مع الإنترنت، وإغفال تدريب المعلمين على استخدام بعض برمجيات تصميم الدروس التعليمية)، كما قد تعزى النتيجة إلى قلة الدورات التدريبية المتعلقة باستراتيجيات التدريس الإلكتروني الحديثة، وتركيزها على الجانب النظري دون الاهتمام بالجانب التطبيقي، كما قد تعزى النتيجة إلى كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلم والأعمال المتنوعة التي يتحملها إضافة إلى إعطاء الدروس، وقد تعزى هذه النتيجة إلى قلة الأجهزة عند الحاجة لاستخدام التكنولوجيا الحديثة في علمية التعليم في الميدان؛ بسبب اكتظاظ الصف الدراسي بعدد كبير من الطلبة، وخوف المعلمين من الفشل عند استخدام التكنولوجيا الحديثة أمام الطلبة، بسبب عدم تمرسهم وافتقارهم لأسلوب الاستخدام الأمثل لها، والعبء التدريسي الذي يثقل كاهل المعلم الذي يؤدي لشعوره بعدم الاكتراث لتطوير أدائه، وعدم ملائمة القاعات الدراسية وتجهيزاتها للاستعمال الفعال للتكنولوجيا الحديثة وإجراء النشاطات التعليمية المرتبطة بها، إذ إنَّ غالبية القاعات الصفية المتوفرة هي عبارة عن قاعات اعتيادية تفتقر الى المعدات اللازمة لاستخدام التكنولوجيا الحديثة.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الزيدي والنوفلي (2022) التي أظهرت أنَّ درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة البريمي للتقنيات الجغرافية في التدريس جاءت بدرجة متوسطة، كما اتفقت أيضًا مع نتائج دراسة باريهام (Bariham, 2020) التي أظهرت أنَّ استعداد المدارس العليا لإدماج التعليمات المستندة إلى الكمبيوتر في التدريس، وتعلّم الدراسات الاجتماعية في المنطقة الشمالية بدولة (غانا) جاء بدرجة متوسطة، واتفقت كذلك مع نتائج دراسة عنانبه (2020) التي أظهرت أنَّ درجة امتلاك معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس محافظة عجلون للكفايات التعليمية لتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم جاء بدرجة متوسطة. في حين اتفقت كذلك مع نتائج دراسة الرفاعي وطوالبة (2017) التي أظهرت أنَّ درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات جاءت بدرجة متوسطة. واتفقت أخيرًا مع نتائج دراسة مراد (2014) التي أظهرت درجة توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أغراض التدريس كان متدنيًا.

وتمَّ استخراج كل مجال على حدا على النحو الآتي:

أولًا: مبدأ التقديم

فيما تمَّ حساب الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مبدأ التقديم، وذلك كما يُظهره الجدول (7).

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدارسة حول مجال مبدأ التقدم مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الترتيب تنازليًا	رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	5	أوظف الصور في توضيح بعض المعلومات لتعلم محتوى دروس الدراسات الاجتماعية	3.80	1.08	**مرتفعة**
2	2	أحاول التزود بمواضيع تثري موضوعات الدراسات الاجتماعية من خلال محركات البحث مثل (الياهو وجوجل) وغيرها	3.72	1.03	**مرتفعة**

3	8	استخدم الحاسوب في إعداد (الخطط السنوية، والفصلية، والخطط اليومية) لدروس الدراسات الاجتماعية باستخدام معالج النصوص	3.66	0.64	**متوسطة**
3	7	اعتمد على بعض البرامج التعليمية الجاهزة لتوسيع معارفي ومعارف الطلبة، وإثراء التعلم في الموضوعات التي تتناولها دروس الدراسات الاجتماعية	3.66	0.48	**متوسطة**
5	1	أستخدم جهاز عرض الشرائح في تقديم محتوى مبحث الدراسات الاجتماعية.	3.65	0.44	**متوسطة**
6	3	أعمل على تخزين البيانات المرتبطة بمبحث الدراسات الاجتماعية واسترجاعها من خلال جهاز الحاسوب	3.63	0.50	**متوسطة**
7	4	أستخدم التكنولوجيا الحديثة لأنها تساعد على توفير الوقت والجهد	3.61	0.50	**متوسطة**
8	6	أعتمد على اليوتيوب لدعم التعلم الصفي لبعض الموضوعات المناسبة في مبحث الدراسات الاجتماعية	3.58	0.52	**متوسطة**
الكلي للمجال			**3.66**	**0.65**	**متوسطة**

أظهرت نتائج الدراسة أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات مجال مبدأ التقديم تراوحت بين (3.58–3.80)، وانحرافات معيارية تراوحت بين (0.44–1.08)، فقد جاءت الفقرة (5) التي تنص على "أوظف الصور في توضيح بعض المعلومات لتعلم محتوى دروس الدراسات الاجتماعية" بالمرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (3.80)، وانحراف معياري (1.08)، وبدرجة مرتفعة؛ ربما يعود السبب في ذلك إلى خضوع معلمي الدراسات الاجتماعية إلى العديد من الدورات التدريبية التي تقوم على توظيف الصور التوضيحية في العملية التعليمية (كالخرائط، والمواقع الأثرية، والأنهار والمحيطات) وغيرها؛ وربما يعود السبب في ذلك إلى أنَّ هذه الصور تتوفر بشكل كبير على المواقع الإلكترونية ومتاحة للجميع، وسهولة الوصل إليها وإنتاجها، وجاء في المرتبة الثانية الفقرة (2) التي تنص على "أحاول التزود بمواضيع تثري موضوعات الدراسات الاجتماعية من خلال محركات البحث مثل الياهو وجوجل وغيرها"، بمتوسط حسابي (3.72)، وانحراف معياري (1.03)، وبدرجة كبيرة؛ ربما يعود السبب في ذلك إلى أنَّ معلمي الدراسات الاجتماعية يدركونَّ أهمية تنويع المعارف المعروضة للطلبة، وأهميتها في تنمية حصيلتهم العلمية والعملية، كما أنَّ طبيعة مادة الدراسات الاجتماعية تحتوي على العديد من الجوانب (التاريخية، والحضارية، والمواقع الجغرافية، وقيم المواطنة) وغيرها، وهذا يتطلب من معلمي الدراسات الاجتماعية التنوع

في مصادر الحصول على المعرفة، ونقل هذه المعلومات للطلبة.

وجاء في المرتبة ما قبل الأخيرة الفقرة (4) التي تنص على "أستخدم التكنولوجيا الحديثة؛ لأنَّها تساعد على توفير الوقت والجهد"، بمتوسط حسابي (3.61)، وانحراف معياري (0.50)، وبدرجة متوسطة؛ وهذا يعود إلى أنَّ طبيعة المدارس في مديرية التربية والتعليم في لواء قصبة إربد تفتقر للبنية التقنية الحديثة التي تُعين معلمي الدراسات الاجتماعية على توظيفها بشكل كبير في العملية التعليمية، فأغلب المدارس لا يتلائم عدد الحواسيب مع الطلبة، وتفتقر لأجهزة العرض وغيرها؛ وهذا بدوره يقلل من اعتماد معلمي الدراسات الاجتماعية عليها بشكل كبير بالرغم من أنَّها تُسهم في توفير الوقت والجهد لهم، وجاء في المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (6) التي تنص على "أعتمد على اليوتيوب لدعم التعلم الصفي لبعض الموضوعات المناسبة في مبحث الدراسات الاجتماعية" بمتوسط حسابي (3.58)، وانحراف معياري (0.52)، وبدرجة متوسطة؛ ربما يعود السبب في ذلك إلى أنَّ البيئة التعليمية في لواء قصبة إربد تفتقر للتكنولوجيا الحديثة بالعملية التعليمة، كما أنَّ بعضها يفتقر لتوافر مختبر حاسوب يتيح للمعلم والطلبة توظيفه في العملية التعليمية.

المجال الثاني: مبدأ التعبير

فيما تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مبدأ التعبير، وذلك كما يُظهره الجدول (8).

الجدول (8): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدارسة حول مجال التعبير مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الترتيب تنازليًا	رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	13	أعرض المعلومات للطلبة من خلال طرق متنوعة (لفظية، سمعية، بصرية، لمسية)	3.92	0.92	**مرتفعة**
2	17	أتابع ملاحظات وواجبات الطلبة في مبحث الدراسات الاجتماعية باستخدام البريد الإلكتروني	3.82	0.84	**مرتفعة**
3	9	أقوم بتوفير مصادر تعليمية مختلفة للطلاب لدعم التعلم	663.	0.89	**متوسطة**
4	14	أقدم معلومات للطلبة في أشكال مختلفة كالرسوم البيانية والصور التوضيحية أو خرائط المفاهيم	643.	0.95	**متوسطة**
5	10	أحدد بوضوح المفاهيم الأساسية بطرائق متعددة لتساعد الطلبة على فهم الموضوع	603.	1.08	**متوسطة**
6	18	أقوم بتزويد الطلبة ببرامج وتطبيقات يمكن استخدامها في التعلم	583.	0.93	**متوسطة**
6	12	أشجع الطلبة على استخدام مصادر من الانترنت بما يدعم تعلمهم	583.	0.98	**متوسطة**
8	16	أستخدم الكتب الرقمية والإلكترونية في التدريس.	3.53	1.00	**متوسطة**

9	11	استخدم الأقراص المدمجة (CD) لعرض بعض المعلومات ذات العلاقة بدروس الدراسات الاجتماعية	3.48	1.16	**متوسطة**
10	15	أطور برنامجًا خاصًا لأتابع مشكلات الطلبة أثناء تعلمهم دروس الدراسات الاجتماعية وأسهم في حلها	3.43	1.26	**متوسطة**
الكلي للمجال			**3.62**	**1.00**	**متوسطة**

أظهرت نتائج الدراسة أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات مجال مبدأ التعبير تراوحت بين (3.43–3.92)، وانحرافات معيارية تراوحت بين (0.84–1.26)، وجاءت الفقرة (13) التي تنص على "أعرض المعلومات للطلبة من خلال طرق متنوعة (لفظية، سمعية، بصرية، لمسية)" بالمرتبة الأولى، وجاءت بدرجة مرتفعة، وبوسط حسابي (3.92)، وانحراف معياري (0.92)؛ ربما يعود السبب في ذلك إلى أنَّ معلمي الدراسات الاجتماعية يسعونَّ إلى استخدام أساليب وطرق متنوعة لتقديم المعلومات للطلبة، حيث أنَّ مادة الدراسات الاجتماعية بطبيعتها مادة جامدة تحتاج إلى مرونة من المعلمين لإيصال المعلومات للطلبة بطريقة تشجعهم على التعلُّم، وتلتها في المرتبة الثانية الفقرة (17) التي تنص على "أتابع ملاحظات وواجبات الطلبة في مبحث الدراسات الاجتماعية باستخدام البريد الإلكتروني"، بمتوسط حسابي (3.82)، وانحراف معياري (0.84)، وبدرجة مرتفعة؛ ربما يعود السبب في ذلك إلى حرص معلمي الدراسات الاجتماعية على تشيع الطلبة بتوظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية، واستثمارها بالنفع والفائدة، وتوجيههم نحو قضاء وقتهم على مواقع التواصل الاجتماعي بما يخدمهم، وينمي مهاراتهم، وتوظيفها بالطرق الصحيحة.

وجاء في المرتبة ما قبل الأخيرة الفقرة (11) التي تنص على "استخدم الأقراص المدمجة (CD) لعرض بعض المعلومات ذات العلاقة بدروس الدراسات الاجتماعية"، بمتوسط حسابي (3.48)، وانحراف معياري (1.16)، وبدرجة متوسطة؛ وهذا يعود إلى أنَّ التكنولوجيا الحديثة، ومصادرها التعليمية قللت استخدام الأقراص المدمجة في العملية التعليمية، فأغلب المواقع الإلكترونية يتوفر بداخلها كافة ما يتعلق بالدراسات الاجتماعية، ويستطيع الطالب تصفحها بسهولة ويسر على عكس الأقراص المدمجة التي تحوي في مضمونها على معلومات مخزنة ومحددة فقط، وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة (15) التي تنص على "أطور برنامجًا خاصًا لأتابع مشكلات الطلبة أثناء تعلمهم دروس الدراسات الاجتماعية وأسهم في حلها" بالمرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.43)، وانحراف معياري (1.26)، وبدرجة متوسطة؛ ربما يعود السبب في ذلك إلى أنَّ الحصص التدريسية الملقاة على عاتق معلمي الدراسات الاجتماعية لا تتيح لهم المجال للقيام بتطوير برامج تُساعدهم على متابعة مشاكل الطلبة وحلها، كما أنَّ الإدارة المدرسية تتفاوت في تشجيع معلم الدراسات الاجتماعية لتطوير مثل هذه البرامج كموقع خاص بالطلبة يتمُّ إنشائه على مواقع التواصل الاجتماعي (كالواتس آب، والفيس بوك) وغيرها من التطبيقات.

المجال الثالث: مبدأ المشاركة

فيما تمَّ حساب الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مبدأ المشاركة، وذلك كما يُظهره الجدول (9).

الجدول (9): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدارسة حول مجال المشاركة مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الترتيب	رقم الفقرة		الوسط	الانحراف	الدرجة

تنازليًا	الفقرة		الحسابي	المعياري	
1	22	أزود الطلبة بمواقع تعليمية لتنمية مهاراتهم العلمية والعلمية	3.86	1.01	**مرتفعة**
2	25	أشجع الطلبة على المراقبة الذاتية لسلوكياتهم، أو تصرفهم داخل الغرفة الصفية	.723	1.04	**مرتفعة**
3	23	أزود الطلبة بإجراءات إرشادية لإكمال الواجبات المنزلية	3.65	0.98	**متوسطة**
4	26	أزود الطلبة بأنواع مختلفة من الواجبات التي تتضمن الوسائل التعليمية الحديثة كالعروض التقديمية ومقاطع الفيديو.	3.62	0.92	**متوسطة**
5	19	أحدد بوضوح نظام الدرجات لجميع المهام والواجبات قبل إعطائها للطلبة	3.55	1.04	**متوسطة**
6	21	أزود الطلبة بنماذج، أو أمثلة للمشاريع الصفية والواجبات	3.53	0.92	**متوسطة**
7	24	أعدُّ اختبارات تعلّم محتوى الدراسات الاجتماعية باستخدام الأدوات التكنولوجية	3.45	1.03	**متوسطة**
8	20	استخدم غرفة الحوارات في المناقشات الجماعية مع الطلبة بقصد تعلم دروس الدراسات الاجتماعية	3.41	1.12	**متوسطة**
9	27	أستخدم البريد الإلكتروني للتواصل مع الطلبة فيما يخص مواد دروس الدراسات الاجتماعية	3.33	1.13	**متوسطة**
الكلي للمجال			**3.57**	**1.02**	**متوسطة**

أظهرت نتائج الدراسة أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات مجال مبدأ المشاركة تراوحت بين (3.33–3.86)، وانحرافات معيارية تراوحت بين (0.92–1.13)، وجاءت الفقرة (22) التي تنص على "أقوم بتزويد الطلبة بأنواع مختلفة من الأنشطة لإظهار معرفتهم من خلال طرائق متعددة" بالمرتبة الأولى، وبدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي (3.86)، وانحراف معياري (1.01)؛ ربما يعود السبب في ذلك إلى أنَّ معلمي الدراسات الاجتماعية يكلفونَّ الطلبة بالبحث عن المعلومات التي تثريهم بشتى أنواع المعرفة، فمادة الدراسات الاجتماعية تهتم بدراسة الماضي، وتسعي لحفز الطلبة على التطور والتقدم في شتى المجالات العلمية، وتلتها في المرتبة الثانية الفقرة (25) التي تنص على "أشجع الطلبة على المراقبة الذاتية لسلوكياتهم، أو تصرفهم داخل الغرفة الصفية"، بمتوسط حسابي (3.72)، وانحراف معياري (1.04)، وبدرجة مرتفعة، ربما يعود السبب في ذلك إلى أنَّ معلمي الدراسات الاجتماعية يحرصونَّ على غرس الرقابة

الذاتية في نفوس الطلبة، وعدم الاقتصار على التكنولوجيا الحديثة من خلال الكاميرات المنتشرة في أركان المدرسة لحل الخلافات فيما بينهم، مما يُسهم في تهيئة بيئة تعليمية آمنة للجميع.

وجاء في المرتبة ما قبل الأخيرة الفقرة (20) التي تنص على "استخدم غرفة الحوارات في المناقشات الجماعية مع الطلبة بقصد تعلّم دروس الدراسات الاجتماعية"، بمتوسط حسابي (3.41)، وانحراف معياري (1.12)، وبدرجة متوسطة؛ ربما يعود السبب في ذلك إلى تفاوت مدارس تربية قصبة إربد في توفير الغرف التعليمية التي تحوي على التكنولوجيا الحديثة (كشاشات العرض، وأجهزة الحاسوب، والإنترنت) وغيرها، فأغلب المدارس قديمة ولا تتوفر بها هذه التقنيات. وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (27) التي تنص على "أستخدم البريد الإلكتروني للتواصل مع الطلبة فيما يخص مواد دروس الدراسات الاجتماعية"، بمتوسط حسابي (3.33)، وانحراف معياري (1.13)، وبدرجة متوسطة؛ ربما يعود السبب في ذلك إلى أنَّ المعلم يتواجد يوميًا في المدرسة، ويقوم بعملية التواصل والاتصال مع الطلبة داخل الغرفة الصفية، أنَّ الوقت المتبقي من يومه ملكًا له.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: "هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لدرجة توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطبيق التصميم الشامل للتعلم تعزى لمتغير كل من (النوع الاجتماعي، والخبرة التدريسية، نوع المدرسة)؟"

للإجابة عن السؤال الثاني، فقد تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة توظيف لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطبيق التصميم الشامل للتعلم تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والخبرة التدريسية، ونوع المدرسة)، وذلك كما يبينه الجدول (10):

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة توظيف لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطبيق التصميم الشامل للتعلم تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والخبرة التدريسية، ونوع المدرسة

المتغير	المستوى/ الفئة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النوع الاجتماعي	ذكر	4.26	0.64
	أنثى	3.98	0.73
الخبرة التدريسية	أقل من 10 سنوات	3.97	0.73
	10 سنوات فأكثر	4.10	0.69
نوع المدرسة	أساسي	4.19	0.69
	ثانوي	3.84	0.69

يتبين من الجدول (10) وجود فروق ظاهرية في استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة توظيف لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطبيق التصميم الشامل للتعلم تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والخبرة التدريسية، ونوع المدرسة)، ولمعرفة

الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تمَّ استخدام تحليل التباين الثلاثي عديم التفاعل (Three-way ANOVA)، والجدول (10) يبين ذلك:

الجدول (10): نتائج تحليل التباين الثلاثي لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات النوع الاجتماعي، والخبرة التدريسية، ونوع المدرسة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
النوع الاجتماعي	1.934	1	1.934	3.992	0.047
الخبرة التدريسية	0.727	1	0.727	1.501	0.221
نوع المدرسة	0.413	1	0.413	0.852	0.357
الخطأ	139.535	288	0.484		
الكلي	150.623	291			

يلاحظ من جدول (10) وجود فروق دالة إحصائيًا عند درجة الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية في استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة توظيف لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطبيق التصميم الشامل للتعلم تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور على الإناث؛ ويمكن عزو هذه النتيجة لاختلاف طبيعة الإناث عن طبيعة الذكور من حيث الالتزام بالمهام والتفاني والإخلاص في العمل؛ فالمرأة تكون أكثر التزامًا من الرجل (بالقوانين، والأنظمة، والتعليمات)، وتكون أكثر تفانيًا وإخلاصًا في العمل، وتحرص على تقديم أفضل أداء للطلبة أسوة بأبنائها، وينعكس ذلك بشكل إيجابي على النمط والسلوك القيادي لها، ومن هنا فإنَّ المعلمات يلاحظنَ أنهنَّ يوظفنَ تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطبيق التصميم الشامل للتعلم بشكل أكبر من الذكور؛ اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الزيدي والنوفلي (2022) التي أظهرت وجود فروق ذي دلالة إحصائية نحو استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للتقنيات الجغرافية في التدريس تبعًا لمتغير الجنس ولصالح الذكور، كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الرفاعي وطوالبة (2017) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا لدرجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات تعزى لمتغير الجنس، في حين اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المعمري والمسروري (2013) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تعزى لمتغير الجنس.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند درجة الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية في استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة توظيف لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطبيق التصميم الشامل للتعلم تعزى لمتغير الخبرة التدريسية؛ ربما يعود السبب في ذلك إلى أنَّ المعلمين بغض النظر عن خبرتهم التدريسية يسعون جاهدين لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية سواء أكانت خبرتهم التدريسية طويلة أم قصيرة، كما يعزى ذلك إلى أنَّ تأسيس المعلمين قبل الخدمة تتشابه بدرجة عالية حتى الدورات التدريبية واحدة للمعلمين، بصرف النظر عن خبرتهم التدريسية خاصة الدورات، والتدريبات في الفترة المتزامنة مع التطور العلمي والتكنولوجي من أجل تأهيل المعلمين والمعلمات، ورفع كفاءتهم؛ لاستخدام مهارات التعلم بالتكنولوجيا ومهارات العمل على المنصات التعليمة خصوصًا في ظل جائحة كورونا؛ وقد تعزى هذه النتيجة الى أنَّ عامل الخبرة لدى معلمي ومعلمات

الدراسات الاجتماعية لم يكن له تأثير على درجة توظيفهم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطبيق التصميم الشامل للتعلم؛ وذلك لأنَّهم يستخدمون أدوات التكنولوجيا الحديثة المتوفرة داخل المدرسة بالدرجة نفسها، بغض النظر عن عدد سنوات خبرتهم في التدريس، كما أنَّهم يخضعون لدورات تدريبية محددة تعدها وزارة التربية والتعليم لهم في أوقات معينة؛ ولأنَّ الإمكانات المتوفرة لتكنولوجيا التعليم في المدارس هي العامل الأساس في درجة التوظيف، فإن تساوي المعلمين في الاستخدام متأثر بدرجة توافر الأجهزة والبرمجيات بالرغم من اختلاف مستوياتهم في الخبرة، وبذلك فإنَّ عامل الخبرة كان محايدًا ليس له تأثير؛ اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الزيدي والنوفلي (2022) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للتقنيات الجغرافية في التدريس تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الرفاعي وطوالبة (2017) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا لدرجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات تعزى لمتغير سنوات الخبرة، في حين اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المعمري والمسروري (2013) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح (1-10) سنوات، كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عنانبه (2020) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمي الصفوف الثلاثة الأولى للكفايات التعليمية لتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم تعزى لمتغير الخبرة ولصالح الخبرة أقل من 10 سنوات.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند درجة الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية في استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة توظيف لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطبيق التصميم الشامل للتعلم تعزى لمتغير نوع المدرسة؛ وقد تعزى هذه النتيجة الى أنَّ أدوات التكنولوجيا الحديثة في المدارس الحكومية سواء في المرحلة الأساسية أم الثانوية متشابهة إلى حد ما، كما أنَّ البنية التحتية والبيئات الصفية في المدارس مجهزة بشكل متشابهة أيضًا، وربما يعود السبب في ذلك أيضًا إلى أنَّ أعداد الطلبة داخل الغرفة الصفية من حيث الاكتظاظ متشابه بين المدارس الأساسية والثانوية؛ اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الرفاعي وطوالبة (2017) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا لدرجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات تعزى لمتغير المرحلة التدريسية، في حين اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عنانبه (2020) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمي الصفوف الثلاثة الأولى للكفايات التعليمية لتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم تعزى لمتغير الصف الدراسي.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، توصي الباحثة بما يلي:

- قيام وزارة التربية والتعليم في عقد دورات تدريبية من قبل الجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم التي تعنى بتعزيز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطبيق التصميم الشامل للتعلم، والعمل على تطبيق وممارسة هذا المفهوم في مختلف جوانب العمل المدرسي.
- الحرص على مواكبة ومتابعة معلمي الدراسات الاجتماعية لكل جديد يتعلق بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومراحل تطبيقها على الصعيد المحلي والعالمي؛ للاستفادة من ذلك في تحسين العملية التعليمية.
- دعوة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية في الاطلاع على نتائج البحوث والدراسات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحسن أدائهم.
- إعادة النظر في مناهج الدراسات الاجتماعية من أجل استيعاب مفاهيم التطور العلمي والتكنولوجي، والعمل على دمجها في الفصول الدراسية.

-ضرورة تطبيق التعليم الإلكتروني ووسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مدارس التعليم العام كونه يخدم مستويات عديدة من المتعلمين بعيدًا عن حدود المكان والزمان.

-ضرورة نشر الوعي بمفهوم التصميم الشامل للتعلم ودوره في تحقيق التعلُّم للجميع، بما يوفره من استراتيجيات وتخطيط للدروس وتكييف المنهج ليتلاءم مع احتياجات الطلبة المتنوعة.

-دعوة الباحثين والمهتمين والتربويين لإجراء مزيد من الأبحاث ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وبمنهج مختلف، وفي محافظات أخرى في الأردن.

-أقترح إجراء المزيد من الدراسات على أثر توظيف التصميم الشامل للتعلم على تحصيل الطلبة.

أولًا: المراجع العربية

الأسطل، محمد. (2010). *أثر تطبيق استراتيجيتين للتعلم النشط في تحصيل طلاب الصف التاسع في مادة الدراسات الاجتماعية وفي تنمية تفكيرهم الناقد*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

آل الشيخ، خلود. (2017). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لإعداد مواد تعليمية لدروس العلوم وفق مبادئ التصميم الشامل للتعلم UDL على طالبات المعلمات الملتحقات ببرنامج الدبلوم التربوي. *مجلة العلوم التربوية، 25*(4). 359-397.

بني عطا، زايد. (2009). بناء مقياس اتجاهات المعلمين نحو الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 10*(4)، 117-114.

الجبر، سلطان. (2020). واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة المدرسية وسبل تطويرها من وجهة نظر المديرين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية،4*(16)، 110-129

الحازمي، عدنان. (2021). *التصميم الشامل للتعلم*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الخولي، محمد. (2014). *تكامل المحتوى والتربية والتكنولوجية*. عمان: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

دانيال، هالان. (2013). *الطلبة ذوي الحاجات الخاصة مقدمة في التربية الخاصة*. (ترجمة: فتحي جروان)، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الدويري، محمود. (2020). واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الثانوية بالأردن في ضوء عمليات إدارة المعرفة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28*(4)، 696 -727.

رستم، رسمي وعباس، محمد. (2005). *تفعيل إدارة المدرسة الثانوية باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحقيق الجودة الشاملة*. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

الرفاعي، عبير وطوالبة، هادي. (2017) دراسة هدفت التعرف إلى درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في محافظة إربد لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. *مجلة جامعة القدس المفتوحة، 2*(37)، 364-407.

الزيدي، وليد والنوفلي، محمد. (2022) الكشف عن درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة البريمي للتقنيات الجغرافية في التدريس. *المجلة العربية للتربية النوعية، 5*(17)، 19-52.

زين الدين، محمود. (2007). *كفايات التعلم الإلكتروني*. جدة: دار خوارزم للنشر والتوزيع.

السالم، ماجد. (2016). زيادة الكفاية التدريسية لدى معلمي الصم وضعاف السمع من خلال مبادئ التصميم الشامل للتعلم. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 5*(4)، 114-134.

السلمي، علاء. (2001). *تقنيات المعلومات الإدارية*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

شواهين، خير. (2014). *التعليم المتمايز وتصميم المناهج الدراسية*. عمان: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع والطباعة.

العتيبي، سارة. (2020). فاعلية وحدة مقترحة في العلوم وفق مبادئ التصميم الشامل للتعلم "UDL" في تنمية الخيال العلمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية- جامعة سوهاج، 17*(71)، 565-595.

عنانبه، فدوى. (2020). درجة امتلاك معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس محافظة عجلون للكفايات التعليمية لتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6*(1)، 75-87.

كافي، مصطفى. (2019). *الإدارة الالكترونية*. دمشق: دار رسلان للنشر والتوزيع.

مراد، عودة. (2014). واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وعوائق لفكرة في التدريس لدى معلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم في لواء الشوبك/الأردن. *مجلة البلقاء للبحوث والدراسات، 17*(1)، 107-138.

المعمري، سيف والمسروري، فهد. (2013). درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي في بعض المحافظات العمانية. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 16*(34)، 60-92.

معهد اليونسكو للإحصاء. (2011). *دليل لقياس تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم*. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. تم الاسترجاع بتاريخ 2022/3/17 من الموقع: www.unesco.com

المولي، حميد. (2011). *التعليم في عصر المعلوماتية*. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

الناعبي، سالم. (2013). واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وعوائق الاستخدام لدى عينة من معلمي ومعلمات مدارس المنطقة الداخلية بسلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 11*(3)، 176-201 .

وزارة التربية والتعليم. (2022). *الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم للأعوام 2018-2022*. عمان: الأردن.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Bariham, I. (2020). *Senior High Schools Preparedness For Integration Of Computer Based Instruction In Teaching And Learning Of Social Studies In Northern Region, Ghana* (Doctoral Dissertation, School Of Education, Kenyatta University).

Bariham, I., Ondigi, S. R., & Kiio, M. (2021). Preparedness of Ghanaian senior high school instructors for application of online learning in social studies instruction amid the Covid-19 pandemic. *Social Education Research*, 52-64.

Bendu, C. G. (2015). *A universal design for learning (UDL) based literature circle (LC) model: Effects on higher-order reading comprehension skills and student engagement in diverse sixth-eighth grade classrooms* (Master's thesis).

Campbell, J., Mayer, R. E., Farmer, L., & Fennell, S. (2014). Personalization Effect in Multimedia Learning: Students Learn Better When Words Are in Conversational Style Rather Than Formal Style. *Journal of educational psychology*, *96*(2), 389-395.

Chau, K. Y., Law, K. M., & Tang, Y. M. (2021). Impact of self-directed learning and educational technology readiness on synchronous E-learning. *Journal of Organizational and End User Computing (JOEUC)*, *33*(6), 1-20.

Dell, C. A., Dell, T. F., & Blackwell, T. L. (2015). Applying universal design for learning in online courses: Pedagogical and practical considerations. *Journal of Educators Online*, *12*(2), 166-192.

Dinmore, S. P. (2014). The case for universal design for learning in technology enhanced environments. *International Journal of Cyber Ethics in Education (IJCEE)*, *3*(2), 29-38.

Gherheş, V., Stoian, C. E., Fărcaşiu, M. A., & Stanici, M. (2021). E-learning vs. face-to-face learning: Analyzing students' preferences and behaviors. *Sustainability*, *13*(8), 4381.

Havryliuk, N., Osaulchyk, O., Dovhan, L., & Bondar, N. (2020, May). Implementation of E-learning as an Integral Part of the Educational Process. In *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference* (Vol. 4, pp. 449-459).

Mathews, K. M. (2016). *Transformative models in K-12 education: The impact of a blended universal design for learning intervention. An experimental mixed methods study*. University of San Diego.

Rao, K., & Meo, G. (2016). Using universal design for learning to design standards-based lessons. *Sage Open*, *6*(4), 215-229.

Ricard, M., Zachariou, A., & Burgos, D. (2020). Digital education, information and communication technology, and education for sustainable development. In *Radical solutions and eLearning* (pp. 27-39). Springer, Singapore.

Rose, D. H., & Gravel, J. W. (2009). Getting from here to there: UDL, global positioning systems, and lessons for improving education. *A policy reader in universal design for learning*, 5-18.

Saleem, A. N., Noori, N. M., & Ozdamli, F. (2021). Gamification applications in E-learning: A literature review. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-21.

van Rooij, S. W., & Zirkle, K. (2016). Balancing pedagogy, student readiness and accessibility: A case study in collaborative online course development. *The Internet and Higher Education*, *28*, 1-7.