International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

IJESA

Vol. (5), No. (11) November 2026 الإصدار (5)، العدد (11)

دروس التقوية المكثفة المتزامنة خارج الدوام المدرسي: الجدوى والأعباء والبدائل

سلطان سالم الزهراني

ماجستير علوم الحاسب الآلي، مشرف تربوي، إدارة تعليم جدة، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية

56eeer@gmail.com

ملخص البحث

تناقش هذه الدراسة النظرية النقدية دروس التقوية المكثفة التي تُقدَّم مساءً بصورة متزامنة عبر تطبيقات الاجتماعات المرئية، بهدف تحسين نواتج التعلم ونتائج الاختبارات الوطنية والدولية، وهي دروس تجمع بين مهارات السنة الحالية ومهارات من سنوات سابقة. ولا تنطلق الدراسة من التشكيك في حاجة الطلاب إلى الدعم، بل من سؤال آخر: هل الصيغة المتزامنة خارج الدوام هي الأنسب لتقديم هذا الدعم؟ وللإجابة عنه تفصل الدراسة بين ثلاثة عناصر كثيرًا ما يتم تناولها معًا، هي: تكثيف المهارات، وإضافة وقت للتعلم بعد الدوام، والالتزام بموعد حضور واحد. وتقر الدراسة بما لهذه الدروس من مزايا، كالتواصل المباشر مع المعلم، وسرعة الاستفسار، والاستفادة من أسئلة الزملاء ومناقشاتهم. غير أنها قد تزاحم وقت الراحة والالتزامات الأسرية، وتزيد أعباء التحضير والمتابعة على المعلم والأسرة. كما أن المشاركة التي يُعلَن أنها اختيارية قد تتحول في الواقع إلى التزام حين تُطلب أعداد الحاضرين وتُتابَع. وتعرض الدراسة بدائل ممكنة، منها دمج الدعم في اليوم الدراسي، والدروس غير المتزامنة، ومنتديات النقاش، والصيغ المدمجة، وإتاحة تسجيلات الدروس، مع مراعاة ما يواجه هذه البدائل من تحديات، كتشتت الانتباه، وتأخر الرد، وتفاوت قدرة الطلاب على الوصول إليها. وتخلص إلى أن الحاجة إلى الدعم لا تفرض صيغة بعينها، وأن من يضيف وقتًا متزامنًا خارج الدوام هو المطالب بتقديم ما يبرره. وتوصي بأن يُقدَّم الدعم داخل اليوم الدراسي أولًا، وأن يُربط أي درس إضافي بإمكانية الوصول، والفائدة المتوقعة، وحجم ما يضيفه من أعباء. أما المفاضلة بين الصيغ من حيث مقدار الفائدة فمسألة ميدانية تتجاوز حدود هذه الدراسة.

الكلمات المفتاحية: دروس التقوية، التعلم المتزامن، التعلم غير المتزامن، التعلم المدمج، التعلم خارج الدوام المدرسي، الحمل المعرفي، عبء العمل.

Intensive Synchronous Tutoring Outside School Hours: Feasibility, Burdens, and Alternatives

Sultan Salem Alzahrani

M.Sc. in Computer Science, Educational Supervisor, Jeddah Education Administration, Ministry of Education, Saudi Arabia

56eeer@gmail.com

Abstract

This critical theoretical study examines intensive remedial lessons delivered synchronously in the evening through video-conferencing applications. These lessons aim to improve learning outcomes and national and international assessment results, and they combine current-year skills with skills from earlier grades. The study does not question students' need for support; rather, it asks whether a synchronous format outside school hours is the most suitable way to provide it. To answer this question, it separates three elements that are often treated as one: intensifying skills, adding learning time after school, and requiring attendance at a fixed time. The study acknowledges the benefits of these lessons, including direct contact with the teacher, immediate answers to questions, and learning from peers' questions and discussions. However, the lessons

may compete with rest and family commitments and increase preparation and follow-up demands on teachers and families. Moreover, participation that is announced as voluntary may become an obligation in practice when attendance figures are requested and monitored. The study then considers alternatives, including support within the school day, asynchronous lessons, discussion forums, blended formats, and recorded sessions, while taking into account their own challenges, such as distraction, delayed responses, and unequal access. It concludes that the need for support does not dictate a particular format, and that those who add synchronous time outside school hours bear the burden of justifying it. The study recommends providing support within the school day first and linking any additional lessons to accessibility, expected benefit, and the burdens they impose. Comparing the formats in terms of actual benefit remains an empirical question beyond the scope of this study.

Keywords: Remedial Instruction, Synchronous Learning, Asynchronous Learning, Blended Learning, Out-Of-School Time, Cognitive Load, Workload.

المقدمة

تولي المدارس اهتمامًا متزايدًا بتحسين نواتج التعلم ونتائج الاختبارات الوطنية والدولية، ويشتد هذا الاهتمام في المدارس التي يضعف فيها التحصيل الدراسي. ومن الوسائل المتبعة لذلك دروس تقوية مكثفة تُقدَّم مساءً بصورة متزامنة عبر تطبيقات الاجتماعات المرئية، لطلاب الصف السادس الابتدائي والثالث المتوسط في القراءة والرياضيات والعلوم. ويقدم هذه الدروس معلمون ومعلمات متطوعون، وتتناول مهارات السنة الحالية إلى جانب مهارات من سنوات سابقة، والحضور فيها اختياري.

ولا تخلو هذه الدروس من مزايا واضحة؛ فهي تتيح للطالب أن يتواصل مع المعلم مباشرة، وأن يسأل فيتلقى الجواب في الحال، وأن يستفيد مما يدور بين زملائه من نقاش. لكنها تُعقد بعد انتهاء الدوام بساعات، وفي موعد واحد للجميع، وهذا قد يزاحم وقت الراحة والالتزامات الأسرية، ويزيد ما يتحمله المعلم والأسرة من تحضير ومتابعة. يضاف إلى ذلك أن المشاركة قد تفقد صفتها الاختيارية حين يُطلب عدد الحاضرين ويُتابَع.

ومن هنا لا تسأل هذه الدراسة عن فائدة دروس التقوية في ذاتها، فالحاجة إلى الدعم ليست موضع خلاف، وإنما تسأل عن طريقة تنظيمها وتوقيتها. ولهذا تفصل بين ثلاثة أبعاد يُنظر إليها عادة كأنها شيء واحد: تكثيف المهارات، وإضافة وقت للتعلم خارج الدوام، والالتزام بموعد حضور موحد. ثم توازن بين ما تحققه هذه الدروس من فائدة وما تضيفه من أعباء، وتقارنها ببدائل أخرى، كدمج الدعم في اليوم الدراسي، والدروس غير المتزامنة، والصيغ المدمجة.

وتسلك الدراسة في ذلك مدخلًا نظريًا نقديًا، تستند فيه إلى ما أُتيح من دراسات، وإلى ما لاحظه الباحث مباشرة بحكم عمله. وقد رُتّبت على النحو الآتي: يعرض القسم الأول المنهج والإطار المفاهيمي وحدود المشكلة، ويتناول الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة. ثم تناقش الأقسام التالية مبررات هذه الدروس، وملاءمة توقيتها، وأعباءها، وبدائلها، وتنتهي الدراسة بضوابط مقترحة لتنظيمها، وبجملة من التوصيات.

المنهج والإطار المفاهيمي وحدود المشكلة

تقوم الدراسة على التحليل النظري النقدي؛ إذ تحلل طريقة تنظيم دروس التقوية المكثفة المتزامنة، وتناقش ما يُساق لها من مبررات تعليمية وما قد يترتب عليها من أعباء، ثم تقارنها بالبدائل غير المتزامنة والمدمجة. وتستعين في تقويم الحجج المؤيدة والمعارضة بما أُتيح من دراسات، مع مراعاة سياقاتها وعيناتها وحدود نتائجها، فلا تفترض أن ما توصلت إليه ينطبق تلقائيًا على الحالة المدرسية موضع البحث. وقد اختيرت هذه الدراسات اختيارًا قصديًا بحسب صلتها بأسئلة الدراسة، وقُدِّمت منها التحليلات البعدية والمراجعات المنهجية والدراسات السعودية متى ما توافرت، دون اتباع إجراءات المراجعة المنهجية في البحث والفرز.

ويشكّل وصف البرنامج الإطارَ الذي ينطلق منه التحليل. وتحرص الدراسة على التفريق بين ما تستمده من ملاحظة الباحث المباشرة لخصائص البرنامج، وما تقدمه من تقديرات للأعباء المحتملة أو أمثلة افتراضية لتوضيح الحجة. وهي لا تدّعي أنها

أحاطت بكل ما كُتب في الموضوع، ولا أنها قاست حجم الأعباء في هذا البرنامج ببيانات مباشرة؛ ولذلك تبقى استنتاجاتها مرهونة بالأدلة المتاحة، وتحتاج إلى بحث ميداني يكملها.

أما مصدر هذا الوصف فهو عمل الباحث مشرفًا تربويًا على مدارس يضعف فيها مستوى نواتج التعلم، ويُقدَّم لطلابها هذا النوع من الدروس. فما يرد هنا عن طريقة نشر الروابط، وتطوع المعلمين، وتوقيت الحصص، وأساليب الدعوة إلى الحضور ومتابعته، مأخوذ من هذه الملاحظة، وليس من وثيقة منشورة. ولم تُجمع بيانات منظمة عن المدارس أو الطلاب أو المعلمين، ولم يُذكر اسم أي مدرسة أو إدارة تعليم. ويدرك الباحث أن موقعه الإشرافي يمنحه اطلاعًا مباشرًا على تنظيم البرنامج، لكنه قد يؤثر أيضًا في نظرته إليه؛ لذا اقتصر في الوصف على الوقائع التنظيمية، وعرض أحكامه بوصفها حججًا قابلة للنقاش والاختبار.

ويُقصد بدروس التقوية المكثفة المتزامنة في هذه الدراسة حصصُ دعم تعليمي تُقدَّم مباشرة في المساء، بعد انتهاء الدوام المدرسي، عبر تطبيقات الاجتماعات المرئية مثل «ويبيكس» و«زوم». وتُوجَّه هذه الحصص إلى المدارس التي يضعف فيها التحصيل الدراسي أو تنخفض نتائجها في الاختبارات الوطنية والدولية، وتستهدف طلاب الصف السادس الابتدائي والثالث المتوسط، لتعزيز مهاراتهم الضعيفة في القراءة والرياضيات والعلوم وتحسين نواتج تعلمهم. والمراد بالاختبارات الوطنية اختبارات «نافس» التي تعدّها هيئة تقويم التعليم والتدريب لهذين الصفين في المواد الثلاث نفسها، وتُربط نتائجها بتقويم أداء المدرسة، وتُقارَن على أساسها المدارس وإدارات التعليم (هيئة تقويم التعليم والتدريب، د.ت.). ولأن هذه الاختبارات لا تستهدف الصف السادس الابتدائي أو الثالث المتوسط مباشرة، فإن صلة الدروس بها غير مباشرة، وتمر عبر المهارات التراكمية. ويتطوع لتقديم هذه الدروس معلمون ومعلمات، وتُنشر روابطها في مجموعات «واتساب» الخاصة بكل مدرسة، والحضور فيها اختياري. وليس لها عدد ثابت؛ فقد تكون درسًا واحدًا في اليوم، وقد تتعدد في مواد مختلفة على مدار الأسبوع. وتُعقد من السادسة إلى السابعة مساءً، أي بعد انتهاء الدوام بخمس ساعات أو ست تقريبًا، ولا تُسجَّل ولا تُتاح للطلاب بعد انتهائها.

ويُقصد بالتكثيف اتساع نطاق المهارات المستهدفة وامتدادها التراكمي عبر عدة سنوات دراسية، لا مجرد تقديم الدروس بعد الدوام أو زيادة عددها. فهذه الدروس لا تقف عند محتوى فصل دراسي أو مرحلة بعينها، بل تجمع بين المهارات الحالية ومهارات سابقة. ويتضح ذلك بمقارنتها بدروس التقوية المعتادة التي قد تقتصر على محاور المنهج الحالي؛ فإذا كان منهج الصف الثالث المتوسط في الفصل الدراسي الأول يضم ست موضوعات مثلًا، فقد تُخصَّص لها دروس التقوية المعتادة. أما الدروس المكثفة الموجهة إلى تحسين نتائج «نافس» فتتناول مهارات الفصل أو السنة الحالية، وتضيف إليها مهارات من سنوات سابقة. ولا يعني ذلك بالضرورة أن المحتوى ضخم، فقد يكون المحتوى الإضافي محدودًا، غير أن احتمال نشوء حمل معرفي إضافي يظل قائمًا.

أما الفرق بين الدروس المتزامنة وغير المتزامنة فيرجع إلى موعد الحضور. فالمتزامنة تفرض موعدًا واحدًا يلزم فيه التفرغ في اللحظة نفسها، في حين تتيح غير المتزامنة للطالب أن يختار وقت المتابعة، في حدود إتاحة المحتوى ومواعيد إنجاز المهام. ومن هنا تميّز الدراسة بين عبء التوقيت وعبء التعلم الإضافي. فالموعد المباشر قد يضطر الأسرة إلى إعادة ترتيب يومها، ولا سيما إذا وافق وقت الراحة أو اجتماع أفرادها. ولا يرفع كونُ الحضور اختياريًا هذا العبء؛ فالطالب الذي يشعر بضعف في بعض مهاراته، ويرغب في تعلم مهارات جديدة أو مراجعة ما سبق، قد يرى الحضور التزامًا على نفسه. ومن يتطوع من المعلمين والمعلمات يلتزم بجدول الحصص ومواعيدها. وفي المقابل، تعالج مرونة الدروس غير المتزامنة قيد الموعد الموحد، لكنها لا ترفع بالضرورة عبء إضافة تعلم مسائي إلى التعلم المدرسي الصباحي.

وتتحدد مشكلة الدراسة في الموازنة بين الدعم التعليمي المستهدف وما قد يجلبه امتداد التعلم إلى المساء من أعباء على الطالب والمعلم والأسرة، حتى مع كون المشاركة اختيارية. فالطالب قد يحتاج بعد يومه المدرسي إلى الراحة أو الترفيه، وقد يتعرض لحمل معرفي إضافي حين يتلقى معلومات من معلمه صباحًا، ثم معلومات أخرى من معلمي التقوية مساءً. وقد ينعكس ذلك سلبًا على تعلمه المدرسي الصباحي المرتبط بالدرجات والنجاح والرسوب، وإن لم يكن هذا الأثر حتميًا في كل الحالات. فالمشكلة إذن لا تقوم على تعميم القول بأن هذه الدروس لا تناسب الجميع، بل على التمييز بين ثلاثة أمور: مدى امتداد المهارات المستهدفة، ومقدار التعلم الإضافي، وقيد الحضور في موعد محدد، مع النظر في ملاءمة وقت التعلم لظروف كل من الطالب والمعلم والأسرة.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما مدى كفاية المبررات التربوية لتقديم دروس التقوية المكثفة في صيغة متزامنة خارج الدوام المدرسي، في ضوء ما قد تضيفه من أعباء على الطالب والمعلم والأسرة وما يتاح من بدائل؟ وتتفرع عنه الأسئلة الآتية:

1. ما المبررات التربوية لدروس التقوية المكثفة المتزامنة المقدمة مساءً، وما مدى كفايتها؟
2. ما الأعباء المحتملة لهذه الدروس على الطالب والمعلم والأسرة، وما الفرق بين عبء التوقيت وعبء التعلم الإضافي؟
3. إلى أي حد يمكن أن تؤدي البدائل غير المتزامنة والمدمجة، ودمج الدعم في اليوم الدراسي، وظائف هذه الدروس بأعباء أقل؟
4. ما الضوابط المقترحة للحكم على جدوى هذه الدروس وتنظيمها؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحليل المبررات التربوية لدروس التقوية المكثفة المتزامنة المقدمة مساءً والحكم على مدى كفايتها، وإلى تحديد ما قد تفرضه من أعباء على الطالب والمعلم والأسرة، مع التمييز بين عبء التوقيت وعبء التعلم الإضافي. كما تسعى إلى مقارنة هذه الدروس بالبدائل غير المتزامنة والمدمجة وبدمج الدعم في اليوم الدراسي، ثم اقتراح ضوابط للحكم على جدواها وتنظيمها توازن بين فائدتها التعليمية وأعبائها.

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة في جانبين: نظري وتطبيقي. فعلى المستوى النظري، تنقل النقاش من فائدة دروس التقوية إلى تنظيمها وتوقيتها، وتفكك ما يُتناول عادة كتلة واحدة إلى أبعاد ثلاثة: تكثيف المهارات، وإضافة التعلم خارج الدوام، والالتزام بموعد حضور موحد. وعلى المستوى التطبيقي، قد يستفيد منها مسؤولو إدارات التعليم ومديرو المدارس والمعلمون المتطوعون عند تخطيط برامج الدعم الرامية إلى تحسين نواتج التعلم ونتائج الاختبارات الوطنية والدولية، بحيث يتحقق الهدف التعليمي بأقل قدر من الأعباء. كما تقترح إجراءات عملية لتقدير قدرة الطلاب على الوصول إلى البدائل والإفادة منها، وتفتح المجال لدراسات ميدانية لاحقة.

حدود الدراسة:

تنحصر الدراسة موضوعيًا في دروس التقوية المكثفة المتزامنة التي تُقدَّم مساءً عبر تطبيقات الاجتماعات المرئية لطلاب الصف السادس الابتدائي والثالث المتوسط في القراءة والرياضيات والعلوم، ومكانيًا في السياق التعليمي بالمملكة العربية السعودية. أما منهجيًا فتقتصر على التحليل النظري النقدي للحجج والدراسات المتاحة، فلا تجمع بيانات ميدانية عن البرنامج، ولا تقيس أثره أو حجم أعبائه.

مصطلحات الدراسة:

تستخدم الدراسة المصطلحات الآتية بالمعاني المبيّنة.

دروس التقوية المكثفة المتزامنة: حصص دعم تعليمي تُقدَّم مباشرة عبر تطبيقات الاجتماعات المرئية مساءً بعد انتهاء الدوام المدرسي، وتجمع بين مهارات السنة الحالية ومهارات من سنوات سابقة.

التكثيف: اتساع نطاق المهارات المستهدفة وامتدادها التراكمي عبر سنوات دراسية عدة، لا مجرد تقديم الدروس بعد الدوام أو زيادة عددها.

الاختبارات الوطنية (نافس): اختبارات تعدّها هيئة تقويم التعليم والتدريب في القراءة والرياضيات والعلوم للصفين السادس الابتدائي والثالث المتوسط، وتُربط نتائجها بتقويم أداء المدرسة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، د.ت.).

عبء التوقيت: ما يترتب على الالتزام بموعد حضور موحّد من إعادة ترتيب وقت الطالب والمعلم والأسرة.

عبء التعلم الإضافي: ما يضيفه التعلم المسائي من وقت وجهد ذهني إلى التعلم المدرسي الصباحي، أيًّا كانت صيغته.

التعلم غير المتزامن: تعلم يتابع فيه الطالب المحتوى في الوقت الذي يختاره ضمن حدود إتاحته.

الصيغة المدمجة: الجمع بين حصص غير متزامنة وحصص متزامنة تُخصَّص للمناقشة والمراجعة.

الإطار النظري وموقع الدراسة من الأدبيات

لا تندرج دروس التقوية موضع الدراسة ضمن ما يُعرف في الأدبيات بتعليم الظل، وإن شاركته في بعض خصائصه. فتعليم الظل هو الدروس التكميلية الخاصة التي تُقدَّم في المواد الدراسية خارج ساعات المدرسة مقابل أجر، وسُمّي بذلك لأنه يحاكي التعليم النظامي ويتغير بتغيره (Bray, 2009). ويرى براي أن هذه الدروس قد ترفع أداء الطلاب المتعثرين، لكنها قد تطغى على حياتهم وتقتطع من أوقات راحتهم. وتختلف الدروس موضع الدراسة عن تعليم الظل في كونها مجانية، تنظمها جهات التعليم نفسها ويقدمها معلمون متطوعون؛ فلا ترد عليها إشكالات الكلفة المالية وتفاوت القدرة على الدفع. غير أنها تلتقي معه في خاصيتين يقوم عليهما التحليل: محاكاة محتوى المدرسة، ومدّ زمن التعلم إلى ما بعد اليوم الدراسي. ولهذا يُستفاد من أدبياته في فهم أثر امتداد التعلم على وقت الطالب والأسرة، لا في تحليل الكلفة. والأقرب إلى هذه الدروس في الحقيقة برامجُ التعلم خارج الوقت المدرسي التي تنظمها المدارس والإدارات التعليمية لدعم الطلاب المتعثرين، وقد أظهر تحليل بعدي لخمس وثلاثين دراسة أن لهذه البرامج آثارًا إيجابية صغيرة، لكنها دالة إحصائيًا، في التحصيل في القراءة والرياضيات (Lauer et al., 2006).

وفي تحليل الحمل المعرفي تعتمد الدراسة على النظرية التي تحمل هذا الاسم، ومفادها أن الذاكرة العاملة محدودة السعة عند معالجة المعلومات الجديدة، وأن التصميم التعليمي الجيد يخفف من الحمل الذي لا يحتاجه التعلم (Sweller et al., 2019). وقد اقتُرح توسيع هذه النظرية لتشمل استنزاف موارد الذاكرة العاملة بعد جهد ذهني متواصل؛ ففي تجربتين أُجريتا على تلاميذ في المرحلة الابتدائية في مادة الرياضيات، جاءت درجات اختبار سعة الذاكرة العاملة بعد الممارسة المتصلة أدنى منها بعد الممارسة الموزعة على فترات (Chen et al., 2018). ومن هنا يمكن افتراض أن الطالب قد يدخل الدرس المسائي بموارد ذهنية أقل بعد يوم دراسي كامل، وأن توزيع المراجعة على فترات قصيرة قد يكون أجدى من تكثيفها في حصة إضافية. على أن التجربتين جرتا في مواقف تعليمية قصيرة، ولم تختبرا دروسًا مسائية بعد الدوام، كما أن الفاصل بين نهاية الدوام وموعد الدرس قد يتيح استعادة جزء من تلك الموارد؛ ولذلك يبقى هذا الافتراض بحاجة إلى اختبار مباشر.

أما المنظور النقدي فتستمده الدراسة من أدبيات المساءلة بالأداء. فالأدائية، كما يصفها بول (Ball, 2003)، نمط تنظيمي يدفع الممارسين إلى ترتيب عملهم استجابةً للمستهدفات والمؤشرات والتقويمات، وقد تفضي إلى الغموض بدل الشفافية حين تنشغل المؤسسات بصناعة صورة أدائها. وتكشف مراجعة لتسع وأربعين دراسة نوعية أن الأثر الغالب للاختبارات عالية المخاطر هو تضييق المنهج نحو المواد المختبَرة، وتجزئة المعرفة إلى أجزاء مرتبطة بالاختبار، وإن أدت بعض أنواع الاختبارات في حالات قليلة إلى أثر معاكس (Au, 2007). وبما أن نتائج «نافس» ترتبط بتقويم أداء المدرسة ومقارنتها بغيرها، فإن دروس التقوية الموجهة إلى تحسين هذه النتائج يمكن أن تُقرأ في ضوء سؤالين: هل تُضاف هذه الدروس تلبيةً لحاجة الطالب التعليمية، أم لحاجة المدرسة إلى تحسين مؤشرها؟ وهل يتحول عدد الحاضرين نفسه إلى مؤشر أداء؟ ولا تفترض الدراسة جوابًا مسبقًا عن أي منهما، وهي تدرك أن هذه الأدبيات نشأت في سياقات تختلف عن السياق التعليمي السعودي، لكنها تتخذ من السؤالين معيارًا لتحليل اختيارية المشاركة.

وتتوزع الدراسات السابقة ذات الصلة على ثلاث اتجاهات: دراسات قارنت التعلم المتزامن بغير المتزامن، وأغلبها في التعليم الجامعي أو في ظروف الجائحة (Chen et al., 2022; Kim, 2024; Martin et al., 2021)، ودراسات تناولت أثر برامج التقوية وعبء الدراسة خارج المدرسة (Fernández-Alonso et al., 2015; Nickow et al., 2024; Ran et al., 2025)، ودراسات سعودية عالجت الفاقد التعليمي ومنصة مدرستي (الدغيمي، 2021؛ العنزي، 2021؛ العوبثاني، 2021؛ Aldossry, 2021). غير أن قلة منها تناولت تنظيم دروس التقوية المتزامنة التطوعية التي تُقدَّم مساءً لطلاب التعليم العام، مع التمييز بين التكثيف وإضافة الوقت وقيد الموعد، وهو الجانب الذي تسعى هذه الدراسة إلى الإسهام فيه.

مبررات دروس التقوية المتزامنة ومدى كفايتها

لعل أقوى ما يُستند إليه في تبرير دروس التقوية المتزامنة أنها تتيح تواصلًا مباشرًا بين الطالب والمعلم؛ إذ يسأل الطالب ويتلقى الإجابة في أثناء الدرس، دون أن يحتاج إلى مراسلة معلمه عبر البريد الإلكتروني أو واتساب أو غيرهما. وقد أثنى طلاب جامعيون في إحدى الدراسات على المحاضرات المتزامنة لما توفره من تغذية راجعة وتبادل للآراء، وهو مؤشر محتمل على قيمة هذا التواصل، وإن كان رضاهم العام عن المحاضرات المسجلة أعلى (Kim, 2024). ويجد هذا المبرر دعمًا جزئيًا في تحليل بعدي لتسع عشرة دراسة، تفوّق فيه التعلم المتزامن على غير المتزامن في النواتج المعرفية بأثر صغير دال إحصائيًا، دون فرق دال في النواتج الوجدانية (Martin et al., 2021). فالتواصل المباشر قد يكون أيسر وأسرع، ويسمح للطالب بالاستزادة من المعلومات واسترجاع بعض المعارف وطلب إعادة الشرح داخل الحصة. ويُحتمل كذلك أن يتيح التزامن فرصة أكبر للتحقق من استفادة الطالب، إذ قد ينشغل في الدروس غير المتزامنة بالهاتف أو بلعبة أو بمقاطع يوتيوب، ثم يحل الأسئلة على نحو لا يحقق الفائدة المرجوة. على أن وجاهة هذه الحجة رهينة بمدى إسهام التفاعل المباشر في دعم الفهم والتحقق من الاستفادة، لا بمجرد اجتماع الطالب والمعلم في وقت واحد.

وعند الموازنة بين هذه المبررات ينبغي التفريق بين سرعة الاستفسار وإمكانية مراجعة الشرح. فالسؤال والجواب الفوري ميزة محتملة للتزامن، أما طلب إعادة الشرح فليس حكرًا عليه؛ لأن المادة غير المتزامنة، حين تُقدَّم في صورة فيديو أو شرائح، تسمح بإعادة نقطة بعينها أو مراجعة مفهوم ما أكثر من مرة. ويمكن كذلك ضبط المشاركة في الدروس غير المتزامنة وإثبات إنجاز العمل وحل الأسئلة، كأن يُطرح في نهاية الدرس سؤال مقالي أو موضوعي يجيب عنه الطالب داخل الموقع أو المنصة التي يُقدَّم الدرس من خلالها. فإذا أمكن تلبية الحاجة إلى مراجعة الشرح وتنظيم إنجاز المهام ببدائل أكثر مرونة، ضعُف مبرر الاعتماد على التزامن في هاتين الوظيفتين، ولا سيما أن هذه البدائل تتجنب ما قد يصاحب الموعد الموحد من صعوبة وإرهاق. أما سرعة الاستفسار فتظل ميزته الأوضح.

أما حجة الموعد الثابت فتبقى محدودة إذا اقتصر تبريرها على تعويد الطالب الانتظام في التعلم؛ فالدوام المدرسي الصباحي يوفر أصلًا إطارًا منتظمًا للحضور والتعليم والتعلم، وقد يسهم في بناء هذه العادة، ومن ثمّ لا تبدو إضافة موعد ثابت لدروس التقوية ضرورية لبلوغ الغرض نفسه ما دام الانتظام مدعومًا خلال اليوم المدرسي. بل قد يُثقل الموعد الإضافي على الطالب ويزاحم اجتماعه بأسرته وممارسته لهواياته، مع أن الراحة الذهنية وتخفيف الإجهاد العقلي قد يدعمان تحصيله العلمي بصورة غير مباشرة. وإذا كان المقصود مراجعة المهارات الأساسية في مادة بعينها، أمكن تحقيق ذلك بدرس غير متزامن، وحينها قد يضيف التزامن أعباءً على الطالب وأسرته ومعلمه، دون أن يكون الموعد الثابت وحده مبررًا كافيًا لترجيحه.

ويبقى تعلم الطلاب من أسئلة بعضهم ومناقشاتهم مبررًا تربويًا قويًا للتزامن، إذ لا تقتصر الفائدة على تواصل الطالب مع المعلم، بل تمتد إلى ما يتبادله المشاركون من أسئلة وإجابات. غير أن هذه القيمة لا تختص بالدروس المتزامنة بالضرورة؛ فبالإمكان تخصيص منتدى لكل موضوع تُطرح فيه أسئلة الطلاب أو المعلم وتُناقَش إجاباتها في أوقات مرنة، وهو ما قد يوسّع دائرة المشاركة لتشمل من لا يستطيع حضور الحصة المباشرة. فقد يُطرح سؤال في الرابعة عصرًا، ثم يجيب عنه المعلم أو زميل آخر في الثامنة مساءً. وحين يختار الطالب وقت مشاركته ورده بإرادته، فإنه يتفاعل في الوقت الأنسب له، وقد يعزز ذلك تمكنه من المادة واستفادته منها. ولذلك لا تكفي القيمة التربوية للمناقشة وحدها لترجيح إجرائها في وقت واحد، ما دام البديل غير المتزامن يحقق جانبًا منها بمرونة أكبر.

ملاءمة التوقيت وطبيعة المشاركة

قد يتعارض توقيت دروس التقوية المكثفة المتزامنة مع التزامات أسرية واجتماعية فعلية في المجتمع السعودي، حيث الأسرة أكبر حجمًا في الغالب؛ فمتوسط حجم الأسرة السعودية خمسة أفراد بحسب مسح المساكن 2024، و4.8 أفراد بحسب تعداد 2022 (الهيئة العامة للإحصاء، 2025، ص 5)، مقابل 2.3 فرد في دول الاتحاد الأوروبي (Eurostat, 2020). وقد يعني ذلك أن الموعد المسائي الموحد يمس وقتًا يشترك فيه عدد أكبر من الأفراد، وإن كان حجم الأسرة وحده لا يدل على شدة التعارض، والمقارنة تقريبية لاختلاف سنوات البيانات. ومن صور هذا التعارض ارتباط الطالب بأكاديمية رياضية قد تبدأ أنشطتها في الرابعة عصرًا، أو بمدرسة لتحفيظ القرآن، فضلًا عن الوقت الذي يخصصه ولي الأمر لمذاكرة ابنه أو ابنته ومراجعة دروس الفترة الصباحية. وهي التزامات تتفاوت في طبيعتها وأوقاتها، لكنها قد تتداخل جميعًا مع موعد الدرس المتزامن. وقد لاحظ مدرسون وطلاب في دراسة عن تقديم المقررات عن بُعد ما أتاحه ذلك من مرونة في الجدول وتوفير

لوقت التنقل، وساعدت الدروس المسجلة غير المتزامنة بعض الطلاب على تنظيم دراستهم حول العمل والتزامات أخرى، وهو ما يبين أهمية مراعاة هذه الالتزامات عند تنظيم الدعم التعليمي (Chen et al., 2022). ولا يختلف المعلم عن طلابه في ذلك؛ فله بعد عودته من الدوام التزامات تجاه أسرته، وحاجة إلى شيء من الراحة. ومن هنا قد تتحول الدروس المتزامنة إلى عبء إضافي أو امتداد للدوام عند المعلم والطالب معًا، حين تتزاحم مع هذه الالتزامات أو تقتطع من وقت الراحة والحياة الأسرية. وتربط مراجعة منهجية لأربعين دراسة بين كثافة عمل المعلمين وتضرر صحتهم ورفاههم وبقائهم في المهنة، وتقترح مفهوم «فقر الوقت» لوصف اجتماع حجم العمل وكثافته (Creagh et al., 2025).

ولا يصح اختزال هذا التعارض في ضعف تنظيم المواعيد؛ فانتهاء الدوام المدرسي، أو العمل في شركة أو مؤسسة، لا يعني أن ما بعده خالٍ من الارتباطات، ولا أنه ينبغي أن يُصرف إلى التزامات تعليمية إضافية. فقد يكون هذا الوقت للحرية والراحة لا للمواعيد الملزمة، وقد يختار المرء الذهاب إلى النادي الرياضي أول النهار أو آخره دون أن يكون ذلك التزامًا مفروضًا عليه. ولهذا لا يُعد اختيار وقت معين لنشاط شخصي، أو تخصيص وقت للراحة، دليلًا في ذاته على سوء التنظيم. إن الوقت خارج الدوام مجال خاص بالمعلم والطالب وأسرته، فلا ينبغي افتراض أنه متاح للدروس الإضافية، ولا تقويم تنظيمه بمعيار متطلبات المدرسة وحدها. والتعارض الحقيقي هو أن يتزامن الدرس مع التزام فعلي أو يقتطع من وقت الراحة والحياة الخاصة، لا مجرد عدم الحضور. وتتفاوت هذه العوائق من شخص إلى آخر، فلا يصح تعميمها على الجميع ولا نفيها عنهم. أما تمييزها من صعوبات الوصول وعوائق التنظيم، وتقدير نطاق كل منها والفئات المتأثرة به، فيتطلب معرفة أسباب عدم المشاركة والالتزامات المتزامنة معها، إذ لا يكفي عدم الحضور وحده للفصل بين هذه الاحتمالات. وثمة عوائق من نوع آخر؛ فقد واجه بعض المشاركين في أنشطة زوم التعاونية الجامعية محدودية في المشاركة الفعلية، وترددًا في الحديث مع زملاء غير مألوفين، واتصالًا من بيئات صاخبة، وهي عوائق تختلف عن عدم التفرغ الزمني (Kim, 2024).

ويمتد التحفظ على إضافة دروس خارج الدوام ليشمل حتى الدروس المعلنة بوصفها اختيارية. فبحسب الملاحظة المهنية للباحث، تُطلب أعداد الحاضرين من المشرفين التربويين، فيطلبون بدورهم رصدها من المدارس، ليصبح عدد المشاركين من كل مدرسة بيانًا يُرفع ويُتابَع. وتبعًا لذلك تصل إلى الطلاب والطالبات رسائل تطالبهم بدخول الدروس، ويتكرر التأكيد على الحضور كلما قلّ عدد المشاركين. وهذه المتابعة المتسلسلة تجعل الدعوة أقرب إلى الإلزام منها إلى إعلان عن فرصة تعليمية اختيارية؛ فمدير المدرسة يشعر بأن عليه واجبًا تنفيذيًا هو حث الطلاب على الدخول والتأكيد عليه، وولي الأمر يسهل عليه أن يفهم أن الدروس إلزامية. وهكذا تنفصل الصفة الاختيارية المعلنة عن الممارسة الفعلية، ولا يصح تفسير تكرار الرسائل بأنه مجرد تذكير بإتاحة الدعم ما دام مقترنًا بطلب الأعداد ومتابعتها. وفي ضوء مفهوم الأدائية عند بول (Ball, 2003)، تتحول أعداد الحاضرين إلى مؤشر يُدار لذاته، فيُقاس نجاح البرنامج بالحضور لا بالتعلم، ويُعاد تعريف الاختيار بوصفه استجابة متوقعة من المدرسة والطالب.

ويختلف الحكم على ملاءمة التوقيت إذا قُدِّم الدرس المتزامن داخل اليوم الدراسي دون زيادة في ساعاته. فتخصيص حصة دراسية، أو جزء منها، لمراجعة المفاهيم والمهارات السابقة أنسب من إضافة الدرس خارج الدوام، لأن الإضافة قد تشغل المعلم والطالب وأسرته في أوقاتهم الخاصة. ومعنى ذلك أن التحفظ المتعلق بالتوقيت موجّه إلى إضافة الدرس خارج الدوام، لا إلى التزامن في ذاته. ولهذا الخيار مع ذلك كلفته؛ فاستقطاع جزء من الحصة أو تخصيص حصة النشاط يأخذ من زمن المنهج أو الأنشطة، فيلزم وزنه بما يُقتطع منه. ثم إن معالجة الفاقد التعليمي في المهارات الأساسية السابقة لا تنحصر في هذا الخيار، إذ قد تسهم فيها بدائل أخرى.

الأعباء المحتملة على الطالب والمعلم والأسرة

يتوقف التمييز بين الجهد الإضافي المقبول والعبء المرهق على موقع الدعم من زمن الحصة والدوام، وعلى مدى حاجته إلى وقت جديد يقتطعه من الطالب والمعلم والأسرة. فإذا انتهى الدرس المخصص للحصة وبقي منها خمس دقائق أو عشر مثلًا، أمكن استثمارها في مراجعة المهارات الأساسية ودعم إتقانها والحد من الفاقد التعليمي فيها، دون إنشاء حصة جديدة أو تمديد التعلم خارج الدوام. وهذا جهد مقبول يدخل في المراجعة اليومية لأنه لا يضيف التزامًا زمنيًا مستقلًا، وقد يحقق الغرض نفسه الذي تستهدفه دروس التقوية المتزامنة، أي مراجعة المهارات الأساسية ودعم التعلم. وتسند الأدلة التجريبية هذا التمييز جزئيًا؛ ففي تحليل بعدي لتجارب عشوائية بلغ متوسط أثر برامج التقوية 0.288 انحراف معياري، وكان الأثر أكبر في البرامج المنفذة أثناء اليوم الدراسي، مع أن هذه البرامج كانت دروسًا فردية أو في مجموعات صغيرة، لا مراجعة قصيرة في نهاية الحصة

(Nickow et al., 2024). أما تقديم الدروس خارج الدوام فيتطلب وقتًا إضافيًا قد يحولها إلى عبء على الأطراف المعنية. ففي عينة من طلبة المرحلة الإعدادية (المتوسطة) في الصين لوحظ إرهاق كثير من المشاركين، وأفادوا بأن الواجبات أو مواد الدراسة الذاتية تستغرق نحو ثلاث إلى أربع ساعات بعد عودتهم إلى المنزل، فلا تنتهي إلا قرابة التاسعة والنصف أو العاشرة والنصف مساءً؛ وهو مثال على امتداد العمل الدراسي إلى المساء، لا أثر مثبت لدروس التقوية المتزامنة (Ran et al., 2025). كذلك سُجّل في سياق الدروس الخصوصية المكثفة حمل معرفي مرتفع نسبيًا لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتفوقين، مما يشير إلى أن العبء لا يقتصر على الوقت، دون أن يدل على أن التكثيف هو سببه (بن لغريب، 2026). وفي عينة من المراهقين الإسبان كانت الاستقلالية في أداء الواجب أهم من الوقت المبذول فيه، وقُدّرت المدة المثلى بساعة يوميًا (Fernández-Alonso et al., 2015). وعليه فإن الدعم التعليمي المدمج في الوقت المتبقي من الحصة بعد انتهاء درسها، دون أن يتطلب حصة أو التزامًا زمنيًا جديدًا، لا يصح وصفه بأنه عبء بالدرجة نفسها.

وقد يكون التحضير لدروس التقوية المتزامنة عملًا يُضاف إلى التحضير المعتاد لا بديلًا عنه، لأن محتواها قد يشمل المهارات الأساسية في الفصل الدراسي الحالي ومهارات أساسية من أعوام دراسية سابقة. واشتراكها مع الدرس المعتاد في بعض المحتوى لا يعني أن التحضير نفسه يكفيها، أو أنه يحل محل العمل القائم؛ إذ تبقى مراجعة مهارات السنوات السابقة متطلبًا إضافيًا. ولنفترض مثلًا أن 45% من التحضير مشترك مع تحضير الدرس المعتاد، وأن الباقي (55%) يتعلق بمهارات من سنوات سابقة؛ فالجزء المشترك هنا لا يلغي الحاجة إلى إعداد المحتوى الإضافي. وهذه النسب افتراضية للتوضيح، وليست تقديرًا مقاسًا لحجم التحضير.

ولا يقتصر التحضير الإضافي المحتمل على المحتوى التعليمي، فقد يمتد إلى تجهيز بيئة مناسبة لتقديم الدروس من المنزل. فالتعليم المدرسي المعتاد يوفر بيئة جاهزة من مبنى وفصل وكراسٍ وطاولات، أما التدريس من المنزل فيحتاج إلى اتصال بالإنترنت، وجهاز حاسوب محمول أو هاتف جوال أو جهاز لوحي، ومكان هادئ يصلح للشرح، وقد يصعب تهيئة ذلك كله، ولا سيما حين يعيش المعلم مع أسرة كبيرة. وقد كان انقطاع الإنترنت والمشكلات التقنية من أبرز التحديات التي ذكرتها معلمات في مدينة الرياض عند التدريس عبر منصة مدرستي، وتركزت مقترحاتهن على زيادة سرعة الإنترنت وتوفير حزم إنترنت تشجيعية (العوبثاني، 2021)، وهو ما يجعل جودة الاتصال وتكلفته جزءًا من عبء التدريس من المنزل. فالعبء إذن قد يرتبط باتساع المحتوى المطلوب وبمتطلبات تجهيز البيئة المنزلية معًا، ولا يكفي في تقديره النظر إلى إمكانية إعادة استخدام التحضير المدرسي المعتاد، بل لا بد من مراعاة اختلاف الظروف في تهيئة هذه البيئة.

أما مسؤوليات الأسرة، فالفيصل في التفريق بين المعتاد منها والإضافي سؤال واحد: هل تحل متطلبات الدروس محل المتابعة المدرسية اليومية، أم تُضاف إليها؟ فالمتابعة المعتادة تشمل حث الطالب على مذاكرة ما درسه في المدرسة، وحل الواجبات والمهام المنزلية، ومنها ما يوجد على منصات التعليم الإلكتروني، إلى جانب تحضير دروس الغد وتجهيز جدول اليوم الدراسي التالي. وبما أن دروس التقوية المتزامنة تركز أساسًا على تحسين نتائج الاختبارات الوطنية والدولية لا اختبارات المواد الدراسية الاعتيادية، فقد تضيف مسؤولية متابعة الطالب أثناء الحصة والتأكد من استفادته منها، ثم تبقى الحاجة بعد انتهائها إلى حثه على إنجاز واجباته المدرسية والاستعداد لليوم التالي. وفي هذه الحالة لا تحل متابعة الحصة المتزامنة محل المسؤوليات المعتادة، بل قد تتراكم معها. ومعنى ذلك أن عبء المتابعة على الأسرة يُرجّح أن يزداد لا أن يقل.

ويتضح بهذا الفرق بين نوعي العبء اللذين تميز بينهما الدراسة: عبء التوقيت، وينشأ من قيد الموعد الموحد ويزول إذا قُدِّم الدعم في صيغة غير متزامنة؛ وعبء التعلم الإضافي، ويشمل جهد الطالب الذهني بعد يوم دراسي كامل، وتحضير المعلم، ومتابعة الأسرة، وهو يبقى مع كل دعم يُضاف خارج الدوام أيًّا كانت صيغته، ولا يزول إلا بتقديم الدعم داخل اليوم الدراسي.

المقارنة بالبدائل غير المتزامنة والمدمجة

ليست الدروس غير المتزامنة نمطًا جديدًا في التعليم؛ فهي مستخدمة في منصات تعليمية، وفي بعض المقررات الجامعية ضمن التعليم عن بُعد، ومن أمثلتها المقررات المفتوحة التي تقدمها جامعات دولية عبر منصات التعلم الإلكتروني. وقد تقل تحدياتها عن تحديات الدروس المتزامنة من جهة التوقيت، غير أن مرونتها الزمنية لا تمنع احتمال تعثر متابعة المادة أو تشتت الانتباه. وقد رأى طلاب في سياق تقديم المقررات عن بُعد أن المحاضرات المسجلة غير المتزامنة تعينهم على المراجعة بالسرعة التي تناسبهم، وتعويض الغياب، والاستعداد للاختبارات، ووجدوا التسميات التوضيحية الآلية مفيدة؛ وهي منافع يدركها الطلاب للبديل غير المتزامن، لكنها لا تثبت تفوقه (Chen et al., 2022). ومع ذلك قد يتوقف الطالب بعد إنجاز 20% أو 30% من

الدرس ويتركه للنوم أو اللعب، ثم يعود إليه على مراحل حتى يبلغ 40% أو 70%، وهكذا، وهو تقطع قد يضر بترابط المادة وفهمها. وفي غياب المراقبة أو المتابعة المباشرة قد تشغله رسالة أو إشعار على الهاتف، أو تنبيه دعائي من لعبة اعتادها يدعوه إلى العودة بعبارات مثل «أين أنت؟» أو «لقد اشتقنا إليك»، وقد يصرفه عن الدرس مقطع على يوتيوب، أو برنامج تلفزيوني، أو حدث قريب منه، أو مرور أشخاص في الشارع. أما في الدروس المتزامنة فيستطيع المعلم أن يحث الطالب على الانتباه ويوجه إليه أسئلة من حين لآخر، مما قد يساعد على استمرار التزامه بالدرس، وإن كان التشتت نفسه ممكنًا في الدرس المتزامن حين يتابعه الطالب من المنزل، ولا سيما إذا أُغلقت الكاميرا أو كثر عدد الحاضرين.

ومن الجوانب المهمة في الموازنة بين أعباء النمطين حاجة الطالب إلى مساعدة الأسرة أو متابعة المعلم عبر المنتدى. غير أن وجود هذه الحاجة لا يعني بالضرورة أن تتساوى الأعباء مع أعباء التزامن؛ فقد تبقى أعباء الدروس غير المتزامنة أقل حتى مع الحاجة إلى المساعدة، لأنها تتيح مرونة في وقت طلبها وتقديمها بدل الالتزام بالتواصل في وقت واحد. فقد يُكتب السؤال في المنتدى الساعة الرابعة عصرًا، وتأتي الإجابة بعد ساعة، أو في اليوم نفسه، أو في اليوم التالي. صحيح أن تأخر الرد قد يبطئ تقدم التعلم أو يؤخر اكتمال الفهم، لكنه ليس حتميًا؛ فقد يصل إلى هاتف المعلم إشعار بوجود سؤال فيجيب عنه مباشرة إن سمح وقته، أو يؤجل الرد إلى وقت يكون فيه متاحًا. والانتظار في ذاته لا يُعد بالضرورة عائقًا كبيرًا يلغي فائدة المنتدى في دعم التعلم ومراجعة المادة.

ثم إن المساعدة لا تقتصر على الرد المباشر من المعلم، إذ يمكن البحث في الإنترنت، والاستعانة بوسائل التواصل الاجتماعي، ومتابعة شروح على يوتيوب للمعلومات غير المفهومة، والاستفادة من الذكاء الاصطناعي في شرح بعض النقاط الغامضة. وهذه المصادر تتفاوت في دقتها وفي ملاءمتها لعمر الطالب، وقد يحتاج طلاب الصف السادس خاصة إلى توجيه من الأسرة أو المعلم في استخدامها، لكنها تتيح مواصلة التعلم أثناء انتظار الإجابة. ومعنى ذلك أن الحاجة إلى المساعدة تختلف في بعض الحالات عن الحاجة الملحّة إلى رد مباشر من المعلم، وأن احتمال بطء الفهم عند تأخر الإجابة لا يستلزم ترجيح التواصل المباشر في كل الحالات، ما دامت هناك مسارات أخرى لطلب الشرح والتوضيح.

وتصلح الصيغة المدمجة حين تجتمع حاجتان: مرونة متابعة المحتوى، ووقت مباشر للمناقشة والمراجعة والإجابة عن الاستفسارات. وقد فضّل كثير من المشاركين الجامعيين الجمع بين التسجيلات والمحاضرات المباشرة، ليستفيدوا من مرونة المراجعة ومن التفاعل والتركيز معًا، وهو ما يجعل الجمع بين النمطين خيارًا يستحق الاختبار، لا صيغة ثبت تفوقها (Kim, 2024). ومن الصيغ الممكنة أن تُقدَّم أربع حصص غير متزامنة تليها حصة خامسة متزامنة تُخصَّص لهذه الأغراض، فيجمع الطالب بين متابعة المادة في أوقات مرنة والتواصل المباشر مع المعلم بدل حصر التعلم في نمط واحد. على أن الجمع بين النمطين ليس ضروريًا في كل الحالات، فقد يُكتفى بالدروس غير المتزامنة مع منتدى للموضوع أو للمادة؛ ولذا يرتبط تفضيل الصيغة المدمجة بالحاجة إلى المناقشة والمراجعة والاستفسار المباشر، ويبقى التعلم غير المتزامن المصحوب بمنتدى خيارًا قائمًا.

الضوابط المقترحة للحكم على جدوى دروس التقوية المتزامنة وتنظيمها

يقوم الحكم على جدوى دروس التقوية المتزامنة على الموازنة بين أمرين: فائدتها التعليمية المتوقعة من جهة، وما تتطلبه من وقت وجهد وما قد تضيفه من أعباء دراسية وتنظيمية على الطالب والمعلم والأسرة والمدرسة من جهة أخرى. فلا تكفي الفائدة المتوقعة وحدها لتبرير تخصيص وقت إضافي لهذه الدروس، بل لا بد من مقارنتها بالبدائل من حيث القدرة على تحقيق الغرض التعليمي وحجم الأعباء المطلوبة؛ فإذا أمكن تحقيق الفائدة نفسها بوسائل أقل عبئًا ضعف مبرر الدروس المتزامنة الإضافية. ومن هنا فإن الشك في تناسب فائدتها مع متطلباتها نابع من تعدد مسارات الدعم الممكنة، لا من إنكار فائدتها التعليمية.

ومن الخيارات التنظيمية تخصيص جزء من وقت الحصة للتقوية أو لمراجعة المهارات السابقة، أو تخصيص حصص النشاط لهذه الدروس ضمن وقت الدوام، وهي خيارات تتفق مع ما اقترحه معلمون ومشرفون تربويون في المملكة لمعالجة الفاقد التعليمي؛ إذ شملت مقترحاتهم استغلال حصص النشاط وتخصيص دقائق يومية للمهارات المفقودة إلى جانب حصص تقوية بعد الدوام، وانتهت تلك الدراسة إلى أن البرامج المساندة يمكن أن تُنفَّذ أثناء اليوم الدراسي أو بعده (العنزي، 2021). وتتوافر في المملكة العربية السعودية مسارات مجانية قائمة، أبرزها قنوات عين وموقعها الإثرائي ومنصة مدرستي، فضلًا عن المصادر العامة التي مرّ ذكرها كيوتيوب وأدوات الذكاء الاصطناعي، وإن كانت الخدمة المجانية في هذه الأدوات محدودة

بشروط تتغير من مزود إلى آخر. غير أن هذه المسارات تظل خيارات تُناقش جدواها، لا حلولًا ثبت أنها تغني عن الدروس المتزامنة. ومما يدعم هذا التحفظ ما ذكره ثلاثة معلمين سعوديين من أن الطلاب لا يحضرون الفصل غير المتزامن في منصة مدرستي، مثل قنوات عين والمقاطع المسجلة، ويكتفون بالحصص المباشرة (Aldossry, 2021). وفي دراسة على معلمات اللغة الإنجليزية للصف السادس كانت الفيديوهات التعليمية والتطبيقات والألعاب الإلكترونية أقل طرق معالجة الفاقد التعليمي استخدامًا، في حين غلبت الواجبات المنزلية والاختبارات الدورية وأوراق العمل (الدغيمي، 2021). فإتاحة البدائل شيء، واستخدامها شيء آخر.

على أن تعدد البدائل ومجانيتها لا يعني تساوي الطلاب في امتلاك وسائل الوصول إليها، كما أن الوصول وحده لا يكفي للحكم بتحقق الاستفادة التعليمية. ففي مسح وطني أُجري خلال التعليم عن بعد، أفاد 87% من الطلاب في المتوسط، عبر جميع المراحل الدراسية، بأنهم يمتلكون أجهزة خاصة بهم للتعلم المنزلي، وانخفضت النسبة إلى 74% بين طلاب المرحلة الابتدائية، في حين ذكر نحو 41% من الطلاب أنهم واجهوا مشكلات كثيرة في الاتصال بالإنترنت (بوني وغريغوري، 2022، ص 11، 42). ومن هنا يرتبط قرار تقليل الدروس المتزامنة الإضافية بمعيارين متكاملين: إمكانية الوصول إلى البدائل، ومدى الاستفادة التعليمية منها بأعباء أقل. ولتحديد إمكانية الوصول يُقترح أن يجمع الموجّه الطلابي من طلاب المدرسة معلومات باستبانة تتناول توافر الاتصال بالإنترنت، وامتلاك هاتف ذكي أو جهاز لوحي أو حاسوب متصل بالإنترنت، وتوافر جهاز تلفزيون وإمكانية الوصول إلى قنوات عين. أما من لا يملكون وسائل الوصول فينبغي أن تُقدَّم لهم دروس تقوية أثناء اليوم الدراسي، حتى لا يتحول تقليل الدروس الإضافية إلى حرمان لهم من الدعم التعليمي.

وفيما يخص الطلاب الذين تمكنوا من الوصول إلى البدائل، يُقترح لتقدير استفادتهم إجراء اختبارات تشخيصية قبلية في بداية كل فصل دراسي، ومقارنة نتائجها بنتائج اختبارات بعدية تُجرى بعد استخدام البدائل غير المتزامنة، لتقدير تقدم الطالب ومقدار ما تحقق له من استفادة تعليمية. ولا يُنسب هذا التقدم إلى البدائل وحدها، لأن التعلم المدرسي المعتاد يسهم فيه أيضًا، ولا سبيل إلى فصل أثر كل منهما إلا بمجموعة مقارنة. وبهذا لا يُبنى الحكم، عند الموازنة بين الإبقاء على الدروس المتزامنة الإضافية وتقليلها، على مجرد توافر المحتوى المجاني أو امتلاك وسيلة الوصول، بل على الجمع بين إمكانية الوصول وتقدير الاستفادة.

ويبقى ضابط أخير يتصل بالتنظيم أكثر من اتصاله بالجدوى، هو أن تظل الصفة الاختيارية لهذه الدروس قائمة في الممارسة لا في الإعلان وحده. فإذا كانت الدروس اختيارية حقًا، فلا وجه لأن تُطلب أعداد الحاضرين من المدارس وتُتابَع، ولا لأن تتكرر الرسائل إلى الطلاب كلما قلّ عددهم؛ إذ يحوّل ذلك الحضور إلى مؤشر تُقوَّم به المدرسة، ويجعل الدعوة أقرب إلى الإلزام كما سبق بيانه. والأسلم أن يُفصل الإعلان عن الدروس عن رصد الحضور ورفعه، وأن تُستعمل بيانات المشاركة، إن جُمعت، لفهم أسباب الإقبال والعزوف لا للمفاضلة بين المدارس، فيُقاس نجاح البرنامج بما يحققه من تعلم لا بعدد من دخلوه.

الخاتمة والتوصيات

لا يتجه نقد دروس التقوية المكثفة إلى التكثيف في ذاته، فقد يكون نافعًا للطالب المتعثر، وإنما يتجه إلى حصر الدعم في دروس مباشرة متزامنة تُعقد مساءً في موعد واحد ولا تُتاح إعادتها. والأصل الذي تطرحه الدراسة أن يُقدَّم دعم الطالب داخل اليوم الدراسي، وهو ما تدعمه جزئيًا أدلة برامج التقوية (Nickow et al., 2024)، وأن كل إضافة لوقت متزامن خارج الدوام تحتاج إلى مبرر يثبته من يضيفها. ويقوم هذا المبرر على أمرين: حاجة تعليمية لا تُلبّى بوسيلة أقل عبئًا، وفائدة تفوق ما تأخذه من وقت الطالب والمعلم والأسرة. فالحاجة إلى الدعم تبرر تقديمه لكنها لا تبرر صيغة بعينها، ووجود فائدة للدروس المتزامنة لا يكفي لترجيحها متى أمكن تحقيق الفائدة نفسها بأعباء أقل. أما صفة الاختيار فلا يحفظها الإعلان عنها، وإنما يحفظها فصل الدعوة إلى الدروس عن طلب الأعداد ومتابعتها والمقارنة بين المدارس.

فإن تعذّر ذلك أو احتاج الطالب إلى دعم يتجاوز ما يتيحه اليوم الدراسي، فإن مرونة الاستخدام والتوافر وإمكانية الرجوع إلى المحتوى ترجّح البدائل غير المتزامنة على الدروس المسائية المتزامنة من الناحية التنظيمية. فهذه البدائل قد توفر فرصًا لتكثيف التعلم وتحسين المهارات الأساسية واستعادتها ومراجعتها، عبر محتويات ومناهج وسنوات دراسية متعددة في المواد المستهدفة، وقد تخفف أعباء الطالب والأسرة وجهد المعلم في إعداد دروس إضافية وتقديمها، مع مراعاة الوقت خارج الدوام ووقت الأسرة والراحة. ومن الخيارات المقترحة الدروس المسجلة، ومنتديات النقاش، والمنصات الإلكترونية التي تتيح للطالب التفاعل مع المادة، والأسئلة وأساليب التقييم الإلكتروني التفاعلي، ومن أمثلة هذه الخيارات قنوات البث التعليمي وغيرها من

الخيارات والمنصات التي تقدم دروسًا وخدمات غير متزامنة يمكن الاستفادة منها خارج وقت المدرسة دون التقيد بموعد بث مباشر.

وقد تصبح دروس التقوية المتزامنة نفسها خيارًا مرغوبًا بين بدائل الدعم إذا سُجلت وحُفظت وأُتيحت على الإنترنت بعد انتهائها لمن لم يتمكنوا من الحضور. فلو حضر الدرس مباشرة عشرة طلاب مثلًا، فقد يتابعه لاحقًا عبر التسجيل ثلاثمائة طالب، وهي أعداد للتوضيح لا بيانات فعلية. والحجة هنا قائمة على الجمع بين النمطين لا على تفضيل التزامن وحده؛ إذ تتيح هذه الصيغة الاستفادة المباشرة ومرونة المتابعة اللاحقة والرجوع إلى الدرس. غير أن تخفيفها لأعباء الطالب والأسرة قد يكون محدودًا، ولا يشمل المعلم بالضرورة، لأنه يبقى ملتزمًا بتقديم الدرس مباشرة خارج الدوام.

ولا بد هنا من الفصل بين ما تجزم به الدراسة وما تتركه للبحث الميداني. فهي تجزم بأن الدروس المسائية المتزامنة تضيف وقتًا وقيدًا زمنيًا على الطالب والمعلم والأسرة، وبأن متابعة أعداد الحضور تُضعف صفة الاختيار، وبأن تقديم الدعم داخل اليوم الدراسي ممكن تنظيميًا وتدعمه الأدلة جزئيًا. أما مقدار الفرق في التحصيل بين الدروس المتزامنة والبدائل غير المتزامنة، ومقدار ما تخففه البدائل من أعباء، ومدى إقبال الطلاب فعليًا على التسجيلات بعد انتهاء الدروس، فأسئلة لا تحسمها الدراسة لأنها تحتاج إلى قياس. وعلى هذا يبقى دعم الطالب غاية ثابتة، وتبقى الدروس المسائية المتزامنة وسيلة من وسائله لا تُقدَّم على غيرها إلا بدليل.

وفي ضوء ما سبق تقترح الدراسة التوصيات الآتية، وهي مشروطة بحدود الأدلة المشار إليها:

- **على مستوى تنظيم الدعم:** تقديم دروس التقوية داخل اليوم الدراسي قدر الإمكان، وذلك باستثمار الدقائق المتبقية من الحصة بعد انتهاء درسها، أو تخصيص حصص النشاط أو حصة دراسية لمراجعة المهارات الأساسية السابقة، بدل إضافة دروس متزامنة خارج الدوام.
- **على مستوى البدائل:** تفعيل البدائل غير المتزامنة المتاحة، مثل قنوات عين ومنصة مدرستي والدروس المسجلة ومنتديات النقاش، واعتماد الصيغة المدمجة عند الحاجة إلى المناقشة والاستفسار المباشر، كأن تُعقد حصة متزامنة للمراجعة والإجابة عن الأسئلة بعد عدة حصص غير متزامنة.
- **على مستوى الدروس المتزامنة القائمة:** تسجيل ما يُقدَّم منها وإتاحته بعد انتهائه لمن لم يتمكنوا من الحضور، ومراجعة أساليب الدعوة إليها بما يحفظ صفتها الاختيارية، والتوقف عن مطالبة مديري المدارس المستهدفة بإحصاءات الحضور التي قد تجعل المشاركة أقرب إلى الإلزام.
- **على مستوى المدرسة:** أن يجمع الموجّه الطلابي باستبانة معلومات عن إمكانية وصول الطلاب إلى البدائل، من حيث الاتصال بالإنترنت وامتلاك الأجهزة وإمكانية الوصول إلى قنوات عين، وأن تُقدَّم دروس تقوية أثناء اليوم الدراسي لمن لا يملكون وسائل الوصول، وأن تُجرى اختبارات تشخيصية قبلية في بداية كل فصل دراسي، وبعدية بعد استخدام البدائل، لتقدير الاستفادة التعليمية.
- **على مستوى البحث:** إجراء دراسات ميدانية تحدد الفائدة التعليمية النسبية للدروس المتزامنة مقارنة بالبدائل غير المتزامنة والمدمجة، وتقيس حجم الأعباء الفعلية على الطالب والمعلم والأسرة، وتبحث كذلك في أسباب عدم المشاركة، ومدى إقبال الطلاب الفعلي على البدائل، وقدرتها على أداء وظائف الدعم والمراجعة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- بن لغريب، نجاة. (2026). مستويات التعلم العميق والعبء المعرفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتفوقين في ظل الدروس الخصوصية المكثفة: دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ المتفوقين بمدينة باتنة. مجلة علوم الإنسان والمجتمع، 15(1)، 472-500. https://asjp.cerist.dz/en/article/291255
- بوني، أنّا، وغريغوري، لورا (محرران). (2022). التعليم الرقمي والتعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية: الخبرات المكتسبة خلال جائحة كوفيد 19 والفرص المتاحة لتحسين التعليم. البنك الدولي.

https://hdl.handle.net/10986/37072.

- الدغيمي، مها بنت عفات محمد. (2021). طرق معالجة الفاقد التعليمي للمهارات الأساسية في تعليم اللغة الإنجليزية للصف السادس ابتدائي من خلال منصة مدرستي. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 45(2)، 107–144.
- العنزي، سلامة بن عواد. (2021). مقترحات المعلمين والمشرفين التربويين لمعالجة الفاقد التعليمي: دراسة نوعية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 5(23)، 227–256. https://doi.org/10.21608/jasep.2021.196575
- العوبثاني، فوزية عمر عبدالله. (2021). التعليم العام السعودي في زمن الكورونا: منصة مدرستي. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية، 22(2)، 316–324. https://doi.org/10.37575/h/edu/210026
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (د.ت.). الاختبارات الوطنية (نافس). https://nafs.etec.gov.sa
- الهيئة العامة للإحصاء. (2025). تقرير إحصاءات الأسرة السعودية 2024.

https://www.stats.gov.sa/documents/20117/2435273/Population_Estimates_Publication_2024_AR.pdf_fixed_3226295/9e3ba5a0-8b61-b8b0-1477-be8cc5798b6e?t=1750142144327.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

- Aldossry, B. (2021). Evaluating the Madrasati platform for the virtual classroom in Saudi Arabian education during the time of COVID-19 pandemic. European Journal of Open Education and E-learning Studies, 6(1), 89–99. https://doi.org/10.46827/ejoe.v6i1.3620.
- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. Educational Researcher, 36(5), 258–267. https://doi.org/10.3102/0013189X07306523.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. Journal of Education Policy, 18(2), 215–228. https://doi.org/10.1080/0268093022000043065.
- Bray, M. (2009). Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring? UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Chen, O., Castro-Alonso, J. C., Paas, F., & Sweller, J. (2018). Extending cognitive load theory to incorporate working memory resource depletion: Evidence from the spacing effect. Educational Psychology Review, 30(2), 483–501. https://doi.org/10.1007/s10648-017-9426-2.
- Chen, V., Sandford, A., LaGrone, M., Charbonneau, K., Kong, J., & Ragavaloo, S. (2022). An exploration of instructors' and students' perspectives on remote delivery of courses during the COVID-19 pandemic. British Journal of Educational Technology, 53(3), 512–533. https://doi.org/10.1111/bjet.13205.
- Creagh, S., Thompson, G., Mockler, N., Stacey, M., & Hogan, A. (2025). Workload, work intensification and time poverty for teachers and school leaders: A systematic research synthesis. Educational Review, 77(2), 661–680.

  https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2196607.
- Eurostat. (2020, April 9). These days, are you at home alone or with your family? https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/DDN-20200409-1

- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J., & Muñiz, J. (2015). Adolescents' homework performance in mathematics and science: Personal factors and teaching practices. Journal of Educational Psychology, 107(4), 1075–1085. https://doi.org/10.1037/edu0000032.
- Kim, S. (2024). A comparison of pre-recorded video lectures vs. live Zoom lectures on reading comprehension. Foreign Languages Education, 31(1), 67–89.
- Lauer, P. A., Akiba, M., Wilkerson, S. B., Apthorp, H. S., Snow, D., & Martin-Glenn, M. L. (2006). Out-of-school-time programs: A meta-analysis of effects for at-risk students. Review of Educational Research, 76(2), 275–313. https://doi.org/10.3102/00346543076002275.
- Martin, F., Sun, T., Turk, M., & Ritzhaupt, A. D. (2021). A meta-analysis on the effects of synchronous online learning on cognitive and affective educational outcomes. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 22(3), 205–242.
- https://doi.org/10.19173/irrodl.v22i3.5263.
- Nickow, A., Oreopoulos, P., & Quan, V. (2024). The promise of tutoring for PreK–12 learning: A systematic review and meta-analysis of the experimental evidence. American Educational Research Journal, 61(1), 74–107. https://doi.org/10.3102/00028312231208687.
- Ran, Y., Wu, X., Wang, Y., Zhou, Z., & Yin, Y. (2025). Examining the after-school study burden of Chinese secondary school students following burden reduction policies: A sociological analysis. BMC Psychology, 13, Article 918. https://doi.org/10.1186/s40359-025-03199-6.
- Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. (2019). Cognitive architecture and instructional design: 20 years later. Educational Psychology Review, 31(2), 261–292. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5.