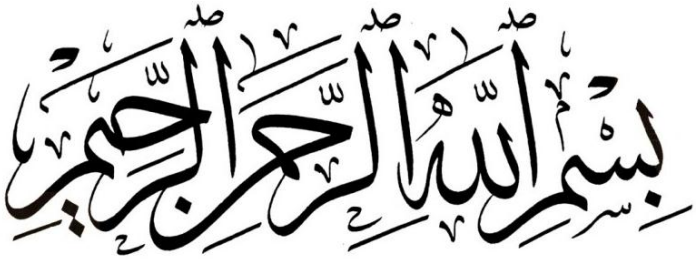

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

مجلة العلوم التربوية

دورية علمية محكمة نصف سنوية
تصدر عن جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

الأبحاث التربوية والنفسية المرتبطة بجائحة كورونا (COVID-19)

المجلد السادس العدد الأول
ربيع الأول ١٤٤٢هـ / تشرين الثاني ٢٠٢٠م
ر.د.م.د.: ٧٤٤٨ ـ ١٦٥٨
ISSN 1658-7448
URL: http://jes.psau.edu.sa

رئيس هيئة تحرير مجلة العلوم التربوية

الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	أسم الجامعة
مبارك فهيد سرحان القحطاني	أستاذ	إدارة تربوية وتخطيط	جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

أعضاء هيئة التحرير

م	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	اسم الجامعة
١	عبدالرحمن إبراهيم الفريح	أستاذ	مناهج وطرق تدريس رياضيات	جامعة حائل
٢	إسماعيل محمد الفقي	أستاذ	قياس وتقويم	جامعة عين شمس
٣	عبدالسلام عمر الناجي	أستاذ مشارك	تربية إسلامية	الأمير سطام بن عبدالعزيز
٤	فرحان سالم العنزي	أستاذ مشارك	علم نفس تربوي	الامام محمد بن سعود الاسلامية
٥	خالد عبدالله الغملاس	أستاذ مشارك	تقنيات تعليم	الأمير سطام بن عبدالعزيز
٦	غالب حمد النهدي	أستاذ مشارك	تربية خاصة	الأمير سطام بن عبدالعزيز
٧	نوال حمد الجعد	أستاذ مشارك	أصول تربية	الملك سعود

مدير التحرير

م	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	اسم الجامعة
١	خالد ناصر العاصم	أستاذ مساعد	التربية الخاصة	جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

الهيئة الاستشارية

م	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	اسم الجامعة
١	جبر محمد الجبر	أستاذ	مناهج وطرق تدريس علوم	الملك سعود
٢	محمد حسن الصايغ	أستاذ	إدارة تربوية	وكيل وزارة التعليم سابقاً
٣	عبدالله فالح السكران	أستاذ	أصول تربية	الامام محمد بن سعود الإسلامية
٤	عوض صالح المالكي	أستاذ	طرق وتدريس رياضيات	جامعة أم القرى
٥	محمود كامل الناقة	أستاذ	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	جامعة عين شمس

الهيئة الفنية

م	الاسم
١	د. عبدالفتاح ضو
٢	ا. عبدالرحمن بن علي الزهراني

جميع المراسلات توجه إلى البريد الإلكتروني jes@psau.edu.sa

© ١٤٤٢هـ/٢٠٢١م، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز
جميع حقوق الطبع محفوظة لمجلة العلوم التربوية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، ولا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة، أو نسخه، أو إدخاله في أي نظام حفظ معلومات دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس هيئة التحرير

التعريف بالمجلة

مجلة جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز للدراسات التربوية مجلة علمية محكَمة، وهي دورية نصف سنوية تُعنى بنشر البحوث وتطوير المعرفة العلمية في مجال التربية، وما يتصل بها من العلوم التي تخدم العملية التربوية في المراحل التعليمية كافة، بما يتفق ورسالة الجامعة وأهدافها، وينسجم مع الأطر والضوابط المنظمة للبحث العلمي في الجامعات السعودية.

الرؤية: أن تكون مجلة متميزة ضمن قواعد النشر العالمية في نشر بحوث العلوم التربوية والنفسية

الرسالة: نشر البحوث الأصيلة والمحكمة في مجال العلوم التربوية والنفسية باتباع معايير أكاديمية ومهنية متميزة ومعلنة.

الأهداف:

تهدف المجلة بشكل عام إلى تسليط الضوء على بعض جوانب النشاط العلمي في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، من خلال نشر البحوث العلمية الأصيلة في مجال العلوم التربوية، من خلال توفير وعاء للنشر يلبي حاجات الباحثين المتخصصين داخل الجامعة وخارجها، كما تهدف المجلة بشكل خاص إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. الإسهام الفاعل مع الجامعات ومراكز البحث العلمي المحلية والعالمية في إثراء حركة البحث في المجال التربوي.
٢. استنهاض همم الباحثين المتميزين لطرح المعالجات العلمية المتعمقة والمبتكرة للمستجدات والقضايا التربوية المعاصرة.
٣. توفير وعاء لنشر البحوث العلمية الأصيلة في التخصصات التربوية والنفسية.
٤. متابعة المؤتمرات والندوات العلمية في مجال العلوم التربوية.

الموافقة على الإصدار:

- صدرت الموافقة على إصدار مجلة العلوم التربوية عام ١٤٣٦هـ/٢٠١٥م
- صدر المجلد الأول – العدد الأول من المجلة ١٤٣٧/٧هـ ٢٠١٦/٤م

عنوان المراسلة:

مجلة العلوم التربوية
جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز
ص. ب. ١٧٣ الخرج: ١١٩٤٢
الخرج، المملكة العربية السعودية.

Journal of Educational Sciences
Prince Sattam Bin Abdulaziz University
P. O. Box: 173 AlKharj: 11942
AlKharj, Kingdom of Saudi Arabia

البريد الإلكتروني: jes@psau.edu.sa Email:

الموقع الإلكتروني: http://jes.psau.edu.sa Website URL:

Aims:

JESPSAU aims to shed light into some aspects of the scientific activity at Prince Sattam bin Abdulaziz University through publishing original scientific research in the field of educational sciences. It also aims to support researchers in this field by providing a new publishing facility that meets the needs of specialized researchers within the University and beyond.

Vision:

To be a distinguished journal within the global publishing rules for publishing educational and psychological sciences research.

Objective:

The objectives of the Journal can be thoroughly specified in the following four objectives:

1. Participating effectively with universities and domestic and international scientific research centers to enrich the research activities in the field of education.
2. Mobilizing outstanding researchers to get their contributions in providing the deep and innovative scientific solutions for contemporary educational issues.
3. Providing a publication channel for publishing original papers in the educational and psychological disciplines.
4. Following-up conferences and scientific seminars in the field of educational sciences.

قواعد وتعليمات النشر في مجلة العلوم التربوية
جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

١. يشترط في الأبحاث المقدمة للنشر في المجلة ما يلي:

- أن يكون البحث أصيلاً، وتتوافر فيه شروط البحث العلمي المعتمد على القواعد العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية في مجالات العلوم التربوية.
- يتم ارسال البحوث عبر البريد الإلكتروني وعبر موقع المجلة الإلكتروني، مطبوعة على برنامج Microsoft Word، ويكون تصميم الصفحات بقياس (١٧سم×٢٤سم)، مع ترك هامش (٢سم) على الجانبين، وهامش (٢,٥سم) أعلى الصفحة وأسفلها، ويمكن الاستعانة بالتصميم المتوافر على الموقع الإلكتروني للمجلة في ذلك.
- يراعى أن يكون البحث مكتوباً بلغة سليمة، ومراعياً لقواعد الضبط ودقة الرسوم والأشكال –إن وجدت– ومطبوعاً ببنط (١٦) وبخط (Traditional Arabic) للبحوث المكتوبة باللغة العربية، وبنط ١٢ وخط (Times New Roman) للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية، مع مراعاة أن يكون التباعد بين السطور مسافة مفردة، وبين الفقرات (١٠) ويكون ترقيم الصفحات في منتصف أسفل الصفحة.
- يشترط ألا يقل عدد كلمات ملف البحث عن (٤٠٠٠) كلمة، ولا يزيد عن (٨٠٠٠) كلمة متضمنة المستخلص، والهوامش، والمراجع، كما ينبغي أن تكون الجداول والأشكال مدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، ويراعى ألا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول مساحة الصفحة، ويستخدم الخط (Traditional Arabic)، بنط (١٠) في متن الجداول في البحوث العربية، والخط (Times New Roman)، بنط (٨) في متن الجداول في البحوث الإنجليزية.
- أن يكون البحث ملتزماً بدقة التوثيق، وحسن استخدام المصادر والمراجع، مع الأخذ في الحسبان أن نظام التوثيق المعتمد فى المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية الإصدار السادس (American Psychological Association, APA, 6th Edition).
- إضافة المصادر والمراجع العربية باللغة العربية وترجمتها إلى اللغة الانجليزية في نهاية البحث.

- يتبع في تنسيق العنوان والمستخلص ومتن صفحات البحث ومراجعة الأبحاث المتوافر على الموقع الإلكتروني للمجلة.
- يرفق بالبحث المراد نشره مستخلصاً باللغة الإنجليزية، ويأتي بعد المستخلص العربي في أول البحث، وإذا كان البحث باللغة الإنجليزية فيرفق مستخلصاً باللغة العربية في حدود (١٥٠-٢٥٠) كلمة.
- يشترط ألا يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر في أي جهة أخرى.

٢. يقدم الباحث الرئيس تعهداً موقعاً منه ومن جميع الباحثين (إن وجدوا) بفيد بأن البحث المراد نشره لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه وصدور القرار بشأنه.

٣. لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه دون إبداء الأسباب.

٤. تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث، وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في التحرير والنشر.

٥. في حالة قبول البحث مبدئياً، يتم إشعار الباحث، ومن ثم تختار هيئة التحرير حكمين من ذوي الاختصاص، بالإضافة إلى حكم مرجح للاستعانة برأيه عند الحاجة.

٦. يتم إشعار الباحث بقرار صلاحية بحثه للنشر من عدمها خلال ستة أشهر -على الأكثر- من تاريخ استلام البحث.

٧. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين، ترسل تلك الملاحظات إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة بموجبها، على أن تعاد للمجلة خلال مدة أقصاها أسبوعين من إرسالها إليه.

٨. الأبحاث التي لا يتم الموافقة على نشرها لا تعاد إلى الباحثين.

٩. يستطيع الباحث الحصول على نسخة من بحثه (ملف pdf) من خلال الدخول على موقع المجلة الالكتروني jes.psau.edu.sa.

١٠. في حال قبول البحث للنشر تؤول كافة حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من هيئة تحرير المجلة.

١١. مراسلة المجلة تعني قبول شروط النشر واللائحة الداخلية للنشر، ولهيئة التحرير الحق في تحديد أولويات نشر البحوث.

١٢. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.

Guidelines and Rules of publication in JESPSAU:

1. The submitted manuscripts for publication in the Journal have to meet the following conditions:
   * The submitted manuscript has to be original and adhere to the academic rules of the scientific research in the fields of the educational sciences.
   * A manuscript should be submitted via email and the website of the Journal. It should be prepared as a Microsoft-word document. The page design should be in the size (17c.×24c.), leaving the margins of 2cm. on the two sides, and the margins of 2.5 cm. on the top and bottom. An author can follow the design available at the website of the Journal.
   * A manuscript should be written in correct language and tables and figures (if any) should be precise and clear. It should be typed in Traditional Arabic (font size 16) for manuscripts written in Arabic, and in Times New Roman (font size 12) for manuscripts written in English. The line spacing should be single-spaced and (10) between paragraphs and the page numbering should be in the middle on the bottom of the page.
   * A manuscript should not be less than (4000) words and should not be more than (8000) words including the abstract and the notes and the references. Tables and figures should be inserted in their respective positions and includes all the necessary illustrations. They should fit wee the layout of the page. Tables in manuscripts written in Arabic should use the Traditional Arabic (font size 10), and Times New Roman (font size 8) for tables in manuscripts written in English.
   * The Manuscript should be committed to the appropriate documentation styles taking into consideration that the approved documentation style by the Journal follows the APA style. (American Psychological Association, APA, 6th Edition).
   * Adding the sources and references in Arabic and translating them into English at the end of the manuscript.
   * The design of the title, abstract and margins of the submitted manuscript should follow the layout and format approved by the Journal. The sources of the published papers available at the website of the Journal can be taken as a model.
   * An abstract in English (following an abstract in Arabic) should be attached at the beginning the manuscript, if the manuscript is in English, an abstract in Arabic (150–250) words should be attached.

* Submission of a manuscript implies that the work described has not been published before or that it is not under consideration for publication elsewhere.

2. The principal author and all the co-authors (if any) should fill and sign a written form that the paper to be published has not been published before and that it is not submitted for publication elsewhere and that will not be published elsewhere until the complete of the publication procedures in the Journal.
3. The editorial board has the right for an initial evaluation of the assigned manuscript to determine its eligibility for reviewing or rejecting it without giving reasons.
4. The Journal has the right to produce the paper and highlight its title(s) in a way that is commensurate with its style of editing and publishing.
5. In case of an initial acceptance of the manuscript, an author should be notified. Then, the editorial board selects two specialized reviewers, in a addition to selecting a third one when necessary.
6. An author should be notified with an acceptance or rejection letter within six months since the first submission.
7. 7- In case of any remarks by the reviewers, they will be sent directly to the author in order to make the necessary changes. The modified manuscript should be sent back to the Journal within two weeks.
8. Manuscripts which are not accepted for publication will not be returned to the authors.
9. An author can obtain a copy of his accepted paper (pdf.file) via the website of the Journal (jes.psau.edu.sa).
10. In case of accepting a manuscript for publication, all rights are reserved for the Journal. No part of this publication should not be reproduced in any form or by any means, without the prior written permission of the publisher (the editorial board of the Journal).
11. Corresponding the Journal implies agreeing to the terms and the internal regulations of publication. The editing board has the right to determine the priority of publishing the manuscripts.
12. All viewpoints mentioned in the published papers in the Journal express the opinions of the authors. They do not necessarily reflect the opinions of the Journal.

المحتويات

عنوان البحث	الباحث	الصفحة
افتتاحية العدد		١٥
طبيعة التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية للاستفادة من نظام التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا.	أ. د. تركي عبدالله سليمان القريني أ. حنان رده سعيد الحارثي	٢٠
الممارسات المهنية لرؤساء الأقسام في البيئة الرقمية خلال فترة جائحة (كوفيد -١٩) وسبل تطويرها بجامعة الملك سعود.	أ. د. خالد بن صالح المرزم السبيعي أ. حسناء بنت بلج العتيبي أ. سامية بنت تراحيب العتيبى	٥٤
مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز التقويم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا (COVID-19).	د. عبدالله بن محمد بن بدن السبيعي ٨٧ -١٢٢	٨٨
تقويم مبادرة الطالب المساعد "ساعد" في تخطي عقبة استخدام أعضاء هيئة التدريس "للبلاك بورد" في التعليم الطارئ خلال جائحة كورونا.	د. عمر محمد التويجري د. إلهام عبدالكريم السعدون د. أميرة مروان الخواجه	١٢٧
واقع توظيف التقويم الإلكتروني بجامعة الملك فيصل أثناء جائحة كورونا (COVID- 19).	د. عمر موسى الحسن عمر د. إبراهيم يوسف اليوسف	١٥٢
جاهزية المدارس المطبِّقة لبوابة المستقبل للتحوُّل الرقمي استجابة لجائحة كورونا بالمملكة العربية السعودية.	د. خولة بنت عبدالله المفيز	١٨٤
واقع التعليم عن بُعد والمقررات الإلكترونية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا المستجد (COVID-19) على طلاب جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب وأولياء الأمور.	د. أحمد بن معجون العنزي	٢١٨
مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل من مهارات التدريس الرقمي ومعوقات ذلك في ضوء أزمة كورونا من وجهة نظرهم.	د. فيصل بن فهد الشمري د. علي بن عيسى الشمري	٢٥٩
الرشاقة التنظيمية مدخل لإدارة الأزمات في الجامعات الحكومية السعودية.	أ. عبير حمد عبدالله الوهيبي أ. ندى بنت صالح بن سعد بن شعيل	٢٩٥

عنوان البحث	الباحث	الصفحة
العوامل المنبئة بالمهارات الإرشادية التي يستخدمها الأخصائيون النفسيون للتدخل وقت الأزمات	د. ظافر بن محمد القحطاني د. يحيى مبارك خطاطبة	٣٣٤
Access to Educational Technology and its Implications on Learning Outcomes of 15-year olds in Saudi Arabia Empirical Evidence from OECD PISA 2018 in the context of COVID-19	Dr. Nayyaf Aljabri Dr. Aditi Bhutoria	٣٦٩

Contents

The page	Researcher	Research Title
19	Prof:Turki Abdullah Alquraini Hanan Ruddah S. Alharthi	The nature of challenges facing students with disabilities in Saudi universities to benefit from the distance learning system during the Coronavirus pandemic
53	Prof. Khalid Saleh Al-Subaie Samia Tarahib Al-Otaibi Hasna Balaj Al-Otaibi	Professional practices for heads of departments in the digital environment during "COVID-19" and the Ways of their development at King Saud University
89	Dr. Abdullah Mohammed Badn AL Subaie	The Extent to which Staff Members at Prince Sattam bin Abdul-Aziz University Use the Electronic Evaluation in light of the Corona pandemic (COVID-19)
125	Dr. Omar Altwijri Dr. Elham ab. Alsadoon Dr. Amirah Marwan Alkhawajah	Evaluating the Assistant Student "Saed" Lead in Overcoming the Lack of Blackboard Employment in Emergency Education During Covid 19 Pandemic
150	Dr. Omar Mousa Omar Dr. Ibrahim Youssef Alyoussef	The Reality of Employing the E-Assessment at King Faisal University during the COVID 19 Pandemic
183	Dr. Khawla Abdullah Almufeez	The Readiness of Schools Implementing Future Gate of Digital Transformation in Response to the Coronavirus Pandemic "COVID-19" in the Kingdom of Saudi Arabia
217	Dr. Ahmed Maajoon, Alenezi	The reality of distance education and e-courses in light of the global Challenges of the new Corona pandemic (COVID-19) on Northern Border University students from the point of view of faculty members, students and parents
257	Dr. Faisal fahad alshammry Dr. Ali issa alshammry	The level of faculty members at the University of Hail enables digital teaching skills and obstacles in light of the Corona crisis from their point of view"
295	Abeer Hamad Abdullah Al-Wehaibi Nada saleh saad Bin shuail	Organizational Agility an Entrance to the Crisis Management in the Saudi Public Universities Future Scenarios

The page	Researcher	Research Title
333	Dr. Dhafer bin Mohammed Al-Qahtani Dr. Yahiya Mubarak, katatbh Associate Professor of Psychology	Predictor's factors of counseling skills psychologists' use To Crisis Intervention
367	Dr. Nayyaf Aljabri Dr. Aditi Bhutoria	Access to Educational Technology and its Implications on Learning Outcomes of 15-year olds in Saudi Arabia Empirical Evidence from OECD PISA 2018 in the context of COVID-19

المقدمة:

حرصت هيئة التحرير بالمجلة على مساعدة الجهات التعليمية والباحثين ذوي الاختصاص لمواجهة الظروف الطارئة التي أحدثتها جائحة فايروس كورونا (COVID-19) وأثرها على المجتمعات العالمية عامة وعلى المملكة العربية السعودية خاصة في جميع مناحي الحياة بما في ذلك الهيئات التعليمية ومواردها البشرية وذلك من خلال المساهمة في إصدار هذا العدد الخاص، وقد تضمن :

- طبيعة التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية للاستفادة من نظام التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا.
- الممارسات المهنية لرؤساء الأقسام في البيئة الرقمية خلال فترة جائحة (كوفيد -١٩) وسبل تطويرها بجامعة الملك سعود.
- مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز التقويم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا (COVID-19).
- تقويم مبادرة الطالب المساعد "ساعد" في تخطي عقبة استخدام أعضاء هيئة التدريس "للبلاك بورد" في التعليم الطارئ خلال جائحة كورونا.
- واقع توظيف التقويم الإلكتروني بجامعة الملك فيصل أثناء جائحة كورونا (COVID- 19).
- جاهزية المدارس المطبِّقة لبوابة المستقبل للتحوُّل الرقمي استجابة لجائحة كورونا بالمملكة العربية السعودية.
- واقع التعليم عن بُعد والمقررات الإلكترونية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا المستجد (COVID-19) على طلاب جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب وأولياء الأمور.
- مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل من مهارات التدريس الرقمي ومعوقات ذلك في ضوء أزمة كورونا من وجهة نظرهم.
- الرشاقة التنظيمية مدخل لإدارة الأزمات في الجامعات الحكومية السعودية.
- العوامل المنبئة بالمهارات الإرشادية التي يستخدمها الأخصائيون النفسيون للتدخل وقت الأزمات.

- Access to Educational Technology and its Implications on Learning Outcomes of 15-year olds in Saudi Arabia∗ Empirical Evidence from OECD PISA 2018 in the context of COVID-19

وتود هيئة التحرير بالمجلة شكر وتقدير الباحثين المشاركين في هذا العدد، وتعتذر لمن لم يتيسر نشر بحثه حرصًا على الالتزام بجودة الأبحاث وآلية التحكيم الموضوعي، وتتقبل كل ما يرد إليها من ملحوظات وتعليقات تدعم تطوير المجلة وتقدمها.

والله الموفق، ، ،

رئيس هيئة تحرير مجلة العلوم التربوية

أ. د. مبارك بن فهيد القحطاني

Alquraini. Turki Abdullah. S, Alharthi Hanan Ruddah S. (2020). The nature of challenges facing students with disabilities in Saudi universities to benefit from the distance learning system during the Coronavirus pandemic. *Journal of Educational Science, 6* (1), 19-52.

The nature of challenges facing students with disabilities in Saudi universities to benefit from the distance learning system during the Coronavirus pandemic

Prof:Turki Abdullah . S. Alquraini
Professor, special education department
College of education, King Saud University
Talquraini@Ksu.Edu.Sa

Hanan Ruddah S. Alharthi
Master of Special Education at
King Saud University
438203795@Student.ksu.edu.sa

Abstract:

The goal of the current study is to examine the challenges facing students with disabilities in Saudi universities to benefit from the distance learning system during the Coronavirus pandemic. To achieve the objectives of the study, the descriptive survey method was used by preparing a questionnaire consisting of (24) items.The sample of the study consisted of (205) from those students who are enrolled in these universities. The results of the study showed that the first challenges affecting the benefit of these students from the distance learning system were : the learning challenges in the this system, followed by technical challenges, while the personal challenges were among the least challenges that these students faced. The results of the study also revealed there were statistically significant differences on the challenges affecting the benefit of these students from this system according to three variables: the gender among the sample for male students, a scientific specialization for media, and the type of disability for those who with blindness, low vision and learning disabilities. In contrast, the results of the study indicated that there were no statistically significant differences according to the variable of enrolling the online courses at the university before Coronavirus pandemic. In the light of its results, the study presented some recommendations that can help in overcoming these challenges affecting the benefit of these students from this system.

Keywords: Electronic learning, higher education, universal design for learning, students with disability.

القريني، تركي عبدالله سليمان. (٢٠٢٠). طبيعة التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية للاستفادة من نظام التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا. *مجلة العلوم التربوية*، ٦ (١)، ١٩-٥٢.

طبيعة التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية للاستفادة من نظام التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا

أ. د. تركي عبدالله سليمان القريني[١] حنان رده سعيد الحارثي[٢]

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية الحكومية للاستفادة من نظام التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا. ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدم المنهج الوصفي المسحي من خلال إعداد استبيان تألف من (٢٤) عبارة، وقد تكوَّنت عينة الدراسة من (٢٠٥) من الطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة الملتحقين بتلك الجامعات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أبرز التحديات المؤثرة على استفادة هؤلاء الطلاب من نظام التعليم عن بُعد تتمثل في: التحديات التعليمية في نظام التعليم عن بُعد، تلتها التحديات التِقنية، في حين كانت التحديات الشخصية أقل التحديات التي واجهت هؤلاء الطلاب. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التحديات المؤثرة على استفادتهم من هذا النظام تعزى لمتغير (الجنس) وذلك لصالح الذكور، ومتغير (التخصص العلمي) وذلك لصالح تخصص الإعلام، ومتغير (نوع الإعاقة) وذلك لصالح ذوي كفِّ البصر وضعف البصر وصعوبات التعلم. وفي مقابل ذلك أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (الالتحاق بمقررات إلكترونية في الجامعة قبل جائحة كورونا). وأخيرًا، قدَّمت الدراسة في ضوء نتائجها بعض التوصيات التي يمكن أن تساعد في التغلب على تلك التحديات المؤثرة على استفادتهم من هذا النظام.

الكلمات المفتاحية: التعليم الإلكتروني، التعليم العالي، التصميم الشامل للتعلم، الطلاب ذوو الإعاقة.

[١] أستاذ التربية الخاصة بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، ص. ب. (٢٤٥٨)، الرمز البريدي (١١٤٥١). Talquraini@Ksu.Edu.Sa

[٢] ماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، 438203795@Student.ksu.edu.sa

المقدمة:

لقد أطلقت منظمة الصحة العالمية (The World Health Organization, WHO) في شهر مارس (٢٠٢٠م) إنذارًا أكدت فيه انتشار جائحة تعرف باسم "مرض فيروس كورونا (Coronavirus disease) (Covid-19) WHO, 2020). وفي ضوء ذلك، قامت العديد من الدول باتخاذ الكثير من الإجراءات الاحترازية التي تُسهم في حماية مواطنيها من هذه الجائحة. وعلى رأس تلك الدول المملكة العربية السعودية، إذ قامت بالكثير من تلك الإجراءات ومنها إيقاف الدراسة في جميع مؤسسات التعليم العالي والتحوُّل نحو التعليم عن بُعد (وزارة التعليم، ١٤٤١هـ). وبطبيعة الحال فإن عدم انتظام الطلاب بتلك المؤسسات بما فيهم ذوي الإعاقة –ولو بشكل مؤقت نتيجة لتفشي هذه الجائحة– أدى إلى آثار سلبية، كان أبرزها انقطاع أكثر من (٩١٪) من هؤلاء الطلاب بمن فيهم ذوي الإعاقة عن الدراسة في هذه المؤسسات حول العالم، (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, Unisco, 2020) مما أدى إلى التحول الكامل نحو ما يُعرف بنظام "التعليم عن بُعد" (Distance Learning) والذي يمكن وصفه بأنه: عملية تعليم الطلاب المعارف والمهارات دون الحاجة إلى الحضور الجسدي للمؤسسة التعليمية، وذلك من خلال وسيط وأدوات تقنية وأشكال مختلفة للتعلم عن بُعد. (United States Distance Learning Association,USDLA, 2020)

وقد ظهر هذا النوع من التعليم في القرن التاسع عشر في أوروبا إذ كان المعلمون يعلِّمون طلابهم من خلال المراسلة والمواد المكتوبة والبريد، ومع تقدم التكنولوجيا والاتصالات الإلكترونية، تحوَّل التعليم عن بُعد إلى تعليم باستخدام الحاسب الآلي والإنترنت والوسائط المتعددة؛ لتحقيق أقصى قدر من الفاعلية. (Burgstahler, 2002 Valentine, 2002; Burgstahler, Corrigan, & McCarter, 2005)

ويتميز هذا النوع من التعليم بأنه يمنح المتعلم مرونة عالية في تحديد وقت ومكان التعلم، كما أنه يُسهم في تخطِّي الصعوبات البيئية كالتنقل لمن يجدون صعوبة في التنقل، كما أنها تُشعِر الفرد بالمزيد من الاستقلالية وتقرير المصير، فضلاً عن النتائج الإيجابية التي يحققها الطلبة الملتحقون في التعليم الإلكتروني (Kent, 2015; Means, et al, 2010; Galusha, 1997) علاوة على ذلك، يدعم نظام التعليم عن بُعد تعلُّم الطلاب ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي بطريقة

تجعل تقديمه لهم حاجة مُلحَّة، كدعم استفادة تلك الحالات التي تواجه إعاقة جسدية أو حسية من حضور المقررات الإلكترونية بدلاً من التعليم التقليدي، والذي يتطلب التسهيلات والتعديلات في البيئات المادية بتلك المؤسسات (Brokop, 2008)، كما يحقق هذا النوع من النظام مبادئ التصميم الشامل للتعلم Universal Design of Learning (UDL) والذي يعتبر من الممارسات الحالية في مجال دعم وتعليم هؤلاء الطلاب حيث تتمثل مبادئ (UDL) في تقديم الأفكار والمعلومات بطرق متعددة، والتنويع في أشكال العروض التقديمية، وتنظيم أهداف المواد التعليمية، وسهولة الوصول إلى قدرات معرفية وفكرية متنوعة، وتزويد الطلاب بطُرق متعددة للتعبير عن فَهمهم (Brokop, 2008). والمتأمل في تلك المبادئ يلحظ أنها تمثل المميزات التي يقدمها نظام التعليم عن بُعد للطلاب ذوي الإعاقة حيث تُتاح الفرصة لهم للوصول إلى المحتوى الأكثر ملاءمة لهم. وهذا يمنحهم المرونة للاستماع أو مشاهدة أو قراءة محتوى المحاضرة بتنسيق مختلف. كما يقدم للطلاب فرصًا مختلفة للانخراط مع زملائهم وأساتذتهم دون الشعور بالتمييز أو المعاملة بشكل مختلف بسبب إعاقتهم (Kent, 2015).

ورغم تلك المزايا التي يتيحها نظام التعليم عن بُعد للطلاب ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي إلا أن هناك مجموعة من التحديات التي قد تقلِّل من فرص استفادتهم القصوى من هذا النظام. وفي هذا السياق، أُجريت العديد من الدراسات التي سعت إلى تحديد تلك التحديات وطبيعتها وكيفية التعامل معها. فمن تلك التحديات عدم توفر أجهزة الحاسب الآلي لدى هؤلاء الطلاب، أو قلة توافر برامج تدعم وصولهم للمحتوى الإلكتروني، وضعف المهارات التقنية اللازمة للتعامل مع المحتوى الإلكتروني، وقلة الحصول على الدعم التقني اللازم من مقدِّمي الخدمة (Lundell, 2002). كما أن ضعف الوصول إلى تقنية المعلومات من التحديات التي يواجها هؤلاء الطلاب (Dobransky & Hargittai, 2006)، والذي يخلق حاجزًا أوَّليًّا لهذا النوع من التعلم. ويشمل ذلك صعوبة إمكانية الوصول إلى مواقع "الويب" وأنظمة إدارة التعلم، ومشاكل الوصول إلى محتوى الصوت والفيديو الرقمي والبدائل الأخرى. كما سلط فان دي بونت -كوخويس وبولجر (Van de Bunt-Kokhuis & Bolger, 2009) الضوء أيضًا على مشكلات عدم إمكانية الوصول إلى غرف الدردشة عبر "الإنترنت"، وخاصة عدم توافق قارئات الشاشة مع هذه المنتديات للطلاب الذين يعانون من ضعف في الرؤية. ووجد كيلي (Kelly, 2009) أن ما يقارب من

ثلث الطلاب الذين استخدموا التكنولوجيا المساعدة للوصول إلى المواد التعليمية عبر "الإنترنت" وجدوا أن هذه المواد غير موثوقة أو غير متسقة إذا كان يمكن الوصول إليها على الإطلاق. كما يرى كنت (Kent, 2015) أن الجامعات تواجه تحديات كثيرة في وضع المحتوى الإلكتروني بطريقة يسهل على الجميع الوصول إليه بما فيهم ذوي الإعاقة. وفي ذات السياق تُعد قضية الوصول (Accessibility) إلى محتوى المقررات الإلكترونية دون عوائق من التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة، حيث يؤكد بورغ ستاهلر (Burgstahler, 2005) أنه يجب تقديم محتوى هذه المقررات بطرق تمكّن هؤلاء الطلاب من الوصول إليها دون حواجز. كما يقترح كلٌّ من شنكر وسكادين (Schenker & Scadden 2002) المعايير التي تدعم الوصول إلى المحتوى، وتتضمن: (أ) أن تكون المهام المطلوبة في المقررات الإلكترونية مرِنة بما يكفي لدعم تفضيلات التعلم الشخصية للطلاب. (ب) منح الطلاب خيارات لأنشطة التعلم التعاوني كاستخدام الهاتف والمناقشات غير المتزامنة والدردشة عن بُعد. (ج) تقديم المواد التعليمية للمقررات الإلكترونية بأشكال مختلفة كوضع تلك المواد بحجم كبير تدعم تعلم ضعاف البصر، أو وضعها بصيغٍ صوتية تدعم ذوي كفِّ البصر. (د) لا يستبعد أي طالب من الاستفادة من محتوى المقررات الإلكترونية بسب إعاقته.

وبشكل غير مقصود، قد يشكِّل أساتذة المقررات في نظام التعليم عن بُعد أحد التحديات التي تؤثر على استفادة الطلاب ذوي الإعاقة من هذا النظام، فعلى سبيل المثال: قد لا يدعم المحتوى الذي يقدَّم في المقررات الإلكترونية تحويل النص إلى صوت. وقد تكون أبعاد وروابط المحتوى الإلكتروني متشعبة وغير منظمة للطلاب ذوي الإعاقات البصرية أو المعرفية (Cook & Gladhart, 2002). علاوة على عدم تكييف الرسومات والصور لتتلاءم مع طبيعة احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية مما يجعل هناك فجوة تمنعهم من الاستفادة من كامل المحتوى المتاح. (Schmetzke, 2001)

وفي ذات السياق، وجد ستونهام (Stoneham, 2005) في دراسته حول تحديد أبرز التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة للاستفادة من التعليم عن بُعد، وأن أول تحدٍّ أكد عليه جميع الطلاب هو افتقار طاقم أعضاء هيئة التدريس إلى التدريب الكافي لدعم الوصول الكامل لهم إلى المحتوى الإلكتروني. كما وجدت هذه الدراسة أن هذا الطاقم يحمل اتجاهات سلبية نحو

قدرة هؤلاء الطلاب على التمكن الكامل من الوصول إلى هذا المحتوى. وقد تكون قلة الوعي لدى هذا الطاقم بكيفية استخدام الطلاب ذوي الإعاقة للمقررات الإلكترونية وطبيعة التحديات التي تواجههم والتعديلات اللازم تقديمها لهم لزيادة الوصول إلى المحتوى الإلكتروني. (Rowland, 2000)

كما أن برامج أو أنظمة المقررات الإلكترونية (Course Management Software) قد تكون من التحديات التي تؤثر على الوصول والاستفادة منها من قِبل ذوي الإعاقة. فهذه البرامج تعطي الهيئة التدريسية الإطار العام لتقديم هذه المقررات ومن ذلك: الإعلانات، والمستندات التي تحمَّل، ومنتديات المناقشة، وأدوات التقويم على النظام التعليمي. ومن أشهر تلك البرامج نظام "البلاك بورد"، حيث قد تتضمن تلك الأنظمة مجموعة من المتغيرات التي تؤثر على استفادة هؤلاء الطلاب ومن ذلك وجود وميضٍ أو تنبيهٍ ضوئي يشتت انتباه الطلاب كذوي صعوبات التعلم، كذلك عدم توفر المحتوى بطريقة تمكن قارئ الشاشة من قراءته، وضعف استخدام البرامج الداعمة لمجموعة من الملفات كعدم إتاحة استخدام (Adobe Acrobat) لقراءة مستندات (PDF) مما يتطلب من الطالب مغادرة النظام والبحث في صفحة "الويب" للحصول على برنامج يسمح له بعرض الوسائط أو الاستماع إليها. إضافة إلى عدم سهولة واتساق استخدام روابط التنقل في تلك البرامج. وعدم وضع تسميات بديلة للعناصر والأشكال الرسومية لتناسب الحالات التي لا تستطيع أنظمة قارئ الشاشة قراءتها كذوي الإعاقة البصرية. علاوة على ذلك، قد يكون إعطاء وقت إضافي للطلاب ذوي الإعاقة –بوصفه أحد التكيفيات اللازمة للتعامل– أحد التحديات التي قد لا تلبيها تلك البرامج والأنظمة حيث يتم إيقاف الاختبار في الوقت المحدد لجميع الطلاب دون السماح له بمواصلة إنجاز الاختبار في الوقت الإضافي. وعلى الرغم من أن استخدام التقنية للطلاب ذوي الإعاقة والاستفادة من محتوى المقررات الإلكترونية يدعم اكتسابهم للعديد من المهارات التقنية كمتطلب رئيسٍ في سوق العمل في الوقت الحالي، إلا أن وجود كثير من التحديات قد تعوقهم عن ذلك، ومن أبرزها التدريب الكافي، وأن طبيعة المواد التعليمية في محتوى تلك المقررات لا تمكِّن هؤلاء الطلاب من الوصول إليه. (Cook & Gladhart, 2002)

وقد أُجريت العديد من الدراسات التي سعت إلى تحديد أبرز التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة للاستفادة من التعليم عن بُعد في مؤسسات التعليم عن بُعد. فقد أجرى ويسا و ايفدك

(Wissa & Avdic, 2017) دراسة لتحديد طبيعة التحديات التي تواجه (٨٠) طالبًا من ذوي الإعاقة الفكرية في جامعة دالارنا بالسويد، حيث جمعت البيانات من خلال الاستبانات والمقابلات، وخلصت النتائج إلى أن هؤلاء الطلاب يواجهون العديد من التحديات التي تتمثل في أن المحتوى المقدَّم في تلك المقررات لم يراعِ الفروق الفردية والتفضيلات التي تدعم كل طالب. إضافة إلى عدم إعطائهم وقتًا إضافيًّا لأداء الواجبات المنزلية والاختبارات وخصوصًا لتلك الحالات التي تواجه مشكلات صحية أو حركية. وأخيرًا كشفت الدراسة عن وجود اتجاهات سلبية من قِبل أساتذتهم نحو الثقة في قدرات وإمكانيات هؤلاء الطلاب للمشاركة في تلك المقررات الإلكترونية بشكل فاعل.

كما أجرى كنت (Kent, 2016) دراسة سعت إلى تحديد أبرز التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة في خمس عشرة جامعة مفتوحة أسترالية (Open Universities Australia). حيث أرسل استبيان لتحديد تلك التحديات لـ (٣٥٦) طالبًا من أصل (١٤٤٤) طالبًا لديهم إعاقات متنوعة مسجلون في مراكز الدعم لذوي الإعاقة في تلك الجامعات. وكشفت نتائج هذه الدراسة عن مجموعة من التحديات ومن أبرزها ضعف التدريب في مجال التعليم عن بُعد لدى الطاقم في تلك الجامعات. علاوة على عدم توافق تصميم وحدات المحتوى الإلكتروني مع مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL)، وعدم مراعاة هذا المحتوى لطبيعة كل إعاقة والذي قد يؤثر على استفادتهم منه، كما كشفت نتائج الدراسة عن ضعف التنوُّع في تقديم أشكال المحتوى الملائم للطلاب ذوي الإعاقة، وأخيرًا أشارت مجموعة من الطلاب في هذه الدراسة إلى أنه بسبب طبيعة إعاقتهم لم يتمكنوا من المشاركة في الأنشطة الأسبوعية المطلوبة في هذا النوع من المقررات.

ولقد أجرى كلٌّ من ويمبرلي، ريد، وموريس (Wimberly, Reed & Morris, 2004) دراسة تجريبية سعت إلى تحديد أبرز التحديات التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم في جامعة جورجيا الحكومية بالولايات المتحدة الأمريكية حيث أجريت الدراسة على (١٥) طالبًا، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن هؤلاء الطلاب يواجهون العديد من التحديات تمثلت في ثلاثة مجالات: (أ) تحديات تقنية، تتلخص في صعوبة التعامل مع التطبيقات الداعمة للوصول إلى المحتوى الإلكتروني، وعدم الدراية الكافية للتعامل مع المشاكل التقنية. (ب) عوائق في تصميم الوحدات الدراسية الإلكترونية التي يمكن وصفها بأنها تحديات تظهر في سهولة التعامل مع أبعاد الوحدة

الدراسية وسهولة الاستخدام، بما في ذلك سهولة الفهم والتنقل، ومستوى سهولة القراءة. (ج) التحديات الشخصية، والتي تتمثل في صعوبات التركيز على المهمات والمعلومات المتاحة على تلك المقررات الإلكترونية، وكذلك إظهارهم الكثير من القلق والإحباط والانخفاض في مستوى التحفيز الذاتي عند مواجهتهم للكثير من التحديات التقنية.

وفي ذات السياق، راجع كوك وغلادهارت (Cook & Gladhart, 2002) الأدبيات التي ناقشت التحديات التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مؤسسات التعليم العالي. حيث ركزت هذه الدراسة على طبيعة العوامل التي تؤثر على تعلم هؤلاء الطلاب في تلك المؤسسات. ومن تلك العوامل حصول الطلاب ذوي صعوبات التعلم على التدريب الكافي الذي يمكنهم من الوصول والاستفادة من محتوى المقررات الإلكترونية. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أنه يجب على الطاقم التدريسي الذي يُقدم هذا النوع من المقررات لهؤلاء الطلاب أن يأخذ بالحسبان أن تكون المواد التعليمية مناسبة، وأن تأخذ أشكالاً متنوعة تتوافق مع طبيعة وقدرات هؤلاء الطلاب.

وقد سعت دراسة قام بها لونديل (Lundell, 2002) إلى تحديد طبيعة التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة في كلية يوتا الحكومية الأمريكية. حيث شملت الدراسة (٥٠٠) طالبٍ من ذوي الإعاقة المسجلين في هذه الكلية، ووزع استبيان لهؤلاء الطلبة، بالإضافة إلى عمل مقابلة مع (٢٠) طالبًا من ذوي الإعاقة، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن هؤلاء الطلاب واجهوا العديد من التحديات للاستفادة من هذا النوع من التعليم، ومن أبرزها عدم حصولهم على الدعم التقني في الوقت المناسب مما أخَّر استفادتهم من محتوى المقررات الإلكترونية، الذي جعلهم معرَّضين للرسوب في تلك المقررات، علاوة على افتقارهم إلى التدريب الكافي على استخدام التقنية بطريقة فاعلة. وأخيرًا، ضعف دافعية هؤلاء الطلاب نحو استخدام التعليم عن بُعد.

أما على المستوى العربي، فقد أجرى المعيقل (٢٠١٧) دراسة سعت إلى معرفة تحديات تطبيق نظام التعليم المدمج مع الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة السعودية الإلكترونية، فقد استجاب (٥٠) طالبًا من ذوي الإعاقة للاستبيان، وبينت النتائج أن الإعاقة تعدُّ من أهم التحديات عند تطبيق التعليم المدمج مع الطلبة ذوي الإعاقة، والتي لها تأثير في عملية تلقي تعليمهم، إذ يواجه بعضهم صعوبات في حضور المحاضرات التي تتطلب الحضور، كما يواجهون تحديات في التطبيق العملي، إذ إن المعامل غير مجهزة للطلبة ذوي الإعاقات، وأشارت النتائج إلى أن نوع الإعاقة لدى الطلبة

كان السبب وراء اختيارهم للجامعة السعودية الإلكترونية. كما أوضحت النتائج أن التعليم المدمج فعال في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، وله أثر ملموس.

وأخيرًا، أجرى خليفة (٢٠٠٦) دراسة سعت إلى معرفة مستوى استفادة (٧١) طالبًا من ذوي الإعاقات البصرية والجسدية من التعليم عن بُعد بجامعة الإسكندرية، ومعرفة التحديات التي واجهتهم للاستفادة منه، ووزع استبيان على هؤلاء الطلبة، وخلصت النتائج إلى أن التلاميذ ذوي الإعاقات البصرية والجسدية يميلون إلى نظام التعليم عن بُعد عن التعليم التقليدي؛ نظرًا لما يتيحه التعليم عن بُعد من عدم تكبدهم عناء الحضور إلى مؤسسات التعليم العالي، وبالتالي تقليل الصعوبات التي تواجههم سواء أفي المواصلات كانت أم في توافر التكيفات والتعديلات الضرورية للوصول الشامل في مرافق تلك المؤسسات، بالإضافة إلى وجود عدد من المعوقات تواجه الطلبة عند استخدامهم لبرامج التعليم عن بُعد، والتي تمثلت في: ضعف معرفة الطلبة بالبرامج التقنية، وصعوبة في استخدام الحاسب الآلي، وافتقارهم إلى التدريب الكافي لاستخدام نظام التعلم عن بُعد.

ويتضح من العرض السابق تأكيد الدراسات السابقة على مجموعة من التحديات التي تؤثر على استفادة ذوي الإعاقة من التعليم عن بُعد في مؤسسات التعليم عن بُعد، وذلك في ظل الظروف الطبيعية سواء ذات العلاقة بالتحديات التعليمية في نظام التعليم عن بُعد، أم التقنية، أم الشخيصة، وتتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في تحديد طبيعة تلك التحديات المؤثرة على استفادة ذوي الإعاقة من التعليم عن بُعد، كما تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات مثل (Wissa & Avdic, 2017 ;Kent, 2016; Lundell, 2002) في استخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات، وتتميز الدراسة الحالية عما تم مراجعته سابقًا من دراسات بكونها أول دراسة تحاول تحديد تلك التحديات التي تواجه هؤلاء الطلاب في الجامعات السعودية وفي ظل ظروف استثنائية (جائحة كورونا)، التي جعلت توظيف هذا النوع من التعليم هو الخيار الوحيد لاستمرار تلقيهم تعليمهم، وقد استفادت الدراسة الحالية من جميع الدراسات السابقة في تطوير أداة الدراسة.

مشكلة الدراسة:

أصبح التعليم عن بُعد الخيار الأمثل في جميع المؤسسات التعليمية، نتيجة تفشّي مرض فايروس كورونا، حيث شهدت الآونة الأخيرة زيادة كبيرة في التحاق طلبة الجامعات بالمنصَّات

التعليمية عن بُعد بمن فيهم ذوي الإعاقة. فقد حققت الجامعات السعودية أرقامًا غير مسبوقة في استخدام هذه المنصَّات، حيث بلغ العدد أكثر من (١,٢٠٠,٠٠٠) مستخدم حضروا (١٠٧) آلاف ساعة تعليمية في أكثر من (٧٦٠٠) فصل افتراضي (وزارة التعليم، ١٤٤١هـ). وعلى الرغم من ذلك، إلا أن هناك مجموعة من التحديات التي تواجه هذا التحول السريع والمفاجئ وعلى وجه الخصوص للطلاب ذوي الإعاقة، الذين لديهم خصائص فريدة تفرض على تلك المؤسسات التعليمية أخذها بعين الاعتبار. كما أشارت إليها بعض نتائج الدراسات السابقة، فعلى سبيل المثال: الكثير من تلك المنصَّات التعليمية لا تراعي في تصميمها ومحتواها وسهولة الوصول إليها طبيعة احتياجات هؤلاء الطلاب مما قد يؤثر بشكل سلبي على مستوى استفادتهم منها (Burgstahler, 2015; Galusha, 1997).

ونتيجة لتأكيد رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) على أهمية جودة كل من التعليم والتدريب الإلكتروني، والتعليم عن بُعد لتحقيق المستهدفات الخاصة برفع كفاءة رأس المال البشري، وتمكين جميع الأفراد ذوي الإعاقة في المجتمع، وتوفير التسهيلات اللازمة لنجاحهم (وزارة التعليم،١٤٤٠هـ)، وكذلك تأكيد وزارة التعليم لجعل نظام التعليم عن بُعد خيارًا استراتيجيًّا للمستقبل وليس مجرد بديل مؤقت فرضته ظروف معينة (وزارة التعليم، ١٤٤١هـ)؛ ومن هذا المنطلق جاءت فكرة هذه الدراسة للمساهمة في الكشف عن طبيعة التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية أثناء جائحة كورونا. ولذا يمكن صياغة التساؤل الرئيس للدراسة كالآتي: ما طبيعة التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية للاستفادة من نظام التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا ؟

تساؤلات الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

١. ما طبيعة التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية للاستفادة من نظام التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا؟
٢. هل توجد اختلافات بين استجابات الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية حول التحديات المؤثرة على استفادتهم من نظام التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا تُعزى للمتغيرات التالية: (الجنس، التخصص العلمي، نوع الإعاقة، مدى الالتحاق بمقررات إلكترونية في الجامعة قبل جائحة كورونا)؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما لمسه الباحثان من ندرة الأدبيات التي ناقشت التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة للاستفادة من التعليم عن بُعد بالجامعات السعودية، وعلى وجه الخصوص في ظل جائحة كورونا التي جعلت هذا النوع من التعليم هو الخيار الوحيد لاستمرار تلقّي هؤلاء الطلاب لتعليمهم أسوة بزملائهم العاديين. لذا تُعدُّ هذه الدراسة الأولى من نوعها على المستوى المحلي والعربي –حسب علم الباحثَين– التي تناقش هذه القضية. مما يعدُّ إثراءً علميًّا في مجال البحث العلمي فيما يتعلق بالتعليم عن بُعد لذوي الإعاقة. كما سوف تسهم نتائج هذه الدراسة في الكشف عن طبيعة التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة وتعوق استفادتهم من التعليم عن بُعد في الجامعات السعودية، مما يساعد صناع القرار والقائمين على المنصَّات التعليمية في تلك الجامعات من معرفة تلك التحديات والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها. والذي سوف ينعكس إيجابيًّا على تحسين وصول هؤلاء الطلاب إلى تلك المنصَّات والاستفادة منها لأقصى درجة ممكنة.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. الكشف عن طبيعة التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية للاستفادة من نظام التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا.
٢. تحديد مدى وجود اختلاف بين استجابات الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية حول التحديات المؤثرة على استفادتهم من نظام التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا تعزى للمتغيرات التالية: (الجنس، التخصص العلمي، نوع الإعاقة، مدى الالتحاق بمقررات إلكترونية في الجامعة قبل جائحة كورونا).

حدود الدراسة:

تتضمن حدود الدراسة المكانية الجامعات المنتشرة في مدن ومحافظات المملكة العربية السعودية، في حين تنحصر الحدود الزمنية لهذه الدراسة بالفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٤١هـ. أما الحدود البشرية فتنحصر بالطلاب والطالبات ذوي الإعاقة المسجَّلين والمنتظمين في تلك الجامعات.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي؛ والذي يسهم في تحديد طبيعة التحديات التي واجهت الطلاب ذوي الإعاقة في نظام التعليم عن بُعد خلال جائحة كورونا. ويتميز هذا المنهج بأنه يسهم في وصف الظاهرة المراد دراستها والعمل على جمع الحقائق والملاحظات حولها، ووصف الظروف ذات العلاقة بها كما توجد عليه في الواقع. بما يسمح للباحثين باستقصاء الظاهرة والوصول إلى الاستنتاجات التي تساعد في فَهم الظاهرة بشكل أعمق وتحديد الطرق اللازمة لتطوير واقعها (العبد الكريم،٢٠١٢). وكذلك استخدم الباحثان الأسلوب الكمِّي لتحليل البيانات التي جُمعت بالأداة التي صمَّمها الباحثان باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والتكرارات، واستخدام اختبارات إحصائية متنوعة تتوافق مع طبيعة المتغيرات كاختبار "ت" (T-test) وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) .

مجتمع وعينة الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من الطلاب ذوي الإعاقة ممن لديهم إعاقات رئيسة، والتي تتضمن: الإعاقات الحسية كالإعاقة السمعية والبصرية، والإعاقة الحركية، وصعوبات التعلم، واضطراب طيف التوحد؛ الملتحقون بـ (١٧) جامعة سعودية حكومية، وتشمل: (جامعة الملك سعود، جامعة الملك عبدالعزيز، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، جامعة الأميرة نورة، جامعة الأمير سطام، جامعة أم القرى، جامعة جازان، جامعة حائل، جامعة تبوك، جامعة طيبة، جامعة القصيم، جامعة المجمعة، جامعة الجوف، جامعة نجران، جامعة الحدود الشمالية، جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، الجامعة السعودية الإلكترونية)، خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٤١هـ، والبالغ عددهم (٢٣٧١) طالبًا وطالبة، وقد استهدف الباحثان جميع مجتمع البحث من خلال إرسال بريد إلكتروني لكل طالب وطالبة أو رسالة نصية إلى أرقام الجوالات الخاصة بهم، التي تم الحصول عليها من قِبل الجهات المختصة في تلك الجامعات، وقد استجاب لهذا الاستبيان (٢٠٥) من الطلاب والطالبات، يمثلون نسبة (٩٪)، ويمثلون الأفراد الذين أبدوا رغبتهم في إكمال الاستبيان، ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيراتها.

جدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات: الجنس، التخصص العلمي، نوع الإعاقة، مدى الالتحاق بمقررات إلكترونية في الجامعة قبل جائحة كورونا

المتغيرات	التصنيف	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	74	36.1
	أنثى	131	63.9
التخصص العلمي	تربية خاصة	33	16.1
	لغات أجنبية	9	4.4
	إعلام	17	8.3
	دراسات إسلامية	38	18.5
	أخرى	108	52.7
نوع الإعاقة	كف بصر	75	36.6
	ضعف بصر	33	16.1
	صمم كلي	7	3.4
	ضعف سمع	23	11.2
	صعوبات تعلم	6	2.9
	اضطرابات سلوكية وانفعالية	2	1.0
	إعاقة حركية	34	16.6
	شلل دماغي	5	2.4
	أخرى	20	9.8
مدى الالتحاق بمقررات إلكترونية في الجامعة قبل جائحة كورونا	نعم	55	26.8
	لا	150	73.2
المجموع		205	100

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بنظام التعليم عن بُعد مثل: (Wissa & Avdic, 2017; Wimbely, Rees & Morris, 2004; Kent,2016; Cook & Glaghart, 2002; Lundell, 2002) بنيت الاستبانة، وتكوّنت من جزأين، الجزء الأول: شمل البيانات الأولية

(الجنس، التخصص العلمي، نوع الإعاقة، مدى الالتحاق بمقررات إلكترونية في الجامعة قبل جائحة كورونا)، والجزء الثاني: شمل التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية للاستفادة من نظام التعليم عن بُعد، ويضم ثلاثة أبعاد: (التحديات التقنية، التحديات الشخصية، التحديات التعليمية)، وبلغ إجمالي الفقرات (٢٤) فقرة، وقد حُدد شكل مفتاح استجابات المشاركين عبر استخدام مقياس "ليكرت" الرباعي على النحو التالي: موافق بدرجة عالية (أربع درجات) وتتدرج على المقياس من (٣,٢٥ إلى ٤)، موافق بدرجة متوسطة (ثلاث درجات) وتتدرج على المقياس من (٢,٥٠ – ٣,٢٤)، موافق بدرجة منخفضة (درجتان) وتتدرج على المقياس من (١,٧٥ – ٢,٤٩)، غير موافق (درجة واحدة) وتتدرج على المقياس من(١ – ١,٧٤).

صدق أداة الدراسة:

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وُضِعت لقياسه عرضت للتحكيم على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المهتمين في مجال التعليم عن بُعد بجامعة الملك سعود؛ لمعرفة رأيهم في العبارات من حيث الصياغة وارتباطها بالمضمون، وأيضًا صحة كل عبارة وارتباطها بالهدف المنشود، ثم بعد ذلك عدلت في ضوء مقترحات المحكمين. وبعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحثان بتطبيقها ميدانيًّا، وحسب معامل الارتباط "بيرسون" لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة؛ حيث حسب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، وتراوحت معاملات الارتباط لعبارات البُعد الأول: "التحديات التقنية" ما بين (0.521-0.637)، فيما تراوحت معاملات الارتباط لعبارات البُعد الثاني: (التحديات الشخصية) (0.626-0.769)، كما تراوحت معاملات الارتباط لعبارات البُعد الثالث: (التحديات التعليمية في نظام التعليم عن بُعد) ما بين (0.645-0.737)، وجميعها جاءت دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).كما حسبت معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، فجاءت جميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١). وهذا يدل على الاتساق الداخلي للاستفتاء مما يشير إلى الصدق الداخلي له.

ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الاستبانة استُخدم معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، حيث بلغ معامل الثبات للبُعد الأول (التحديات التعليمية في نظام التعليم عن بُعد) (٠,٩١١)، أما معامل

الثبات للبُعد الثاني (التحديات التقنية) فبلغ (٠,٧٧٦)، كما بلغ معامل الثبات للبُعد الثالث (التحديات الشخصية) (٠,٨١٣)، وبلغ معامل الثبات العام للأداة (٠,٩١)، ويشير ذلك إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

ستعرض في هذا الجزء نتائج الدراسة الحالية وفقًا لطبيعة أسئلة الدراسة المطروحة فيها والجداول المخصصة لذلك.

السؤال الأول: ما طبيعة التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية للاستفادة من نظام التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا؟

للإجابة عن هذا السؤال احتسب الباحثان التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة، حيث بلغ عددها (٢٤) عبارة تعكس التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية للاستفادة من نظام التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا. ويوضح الجدول رقم (٢) ترتيب عبارات البُعد الأول (التحديات التعليمية في نظام التعليم عن بُعد) – الذي تألف من (١١) عبارة -على النحو التالي: حازت العبارات "عدم تكييف الرسومات والصور بالمحتوى الإلكتروني في منصَّات التعليم عن بُعد لتتلاءم مع طبيعة احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة مما يجعل هناك فجوة تمنعهم من الاستفادة من كامل المحتوى المتاح"، "ضعف استخدام المحتوى الإلكتروني للبرامج الداعمة كعدم إتاحة استخدام (Adobe Acrobat) لقراءة مستندات (PDF)" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٩٢) وانحراف معياري (١,١٨٣) (١,١٥٤) على التوالي. أما المرتبة الثانية فقد احتلتها عبارة "لا تسمح أنظمة التعليم عن بُعد بإعطاء الوقت الإضافي للطلاب ذوي الإعاقة لأداء الواجبات المنزلية والاختبارات وخصوصًا لتلك الحالات التي تواجه مشكلات صحية أو حركية" وذلك بمتوسط حسابي (٢,٩١) وانحراف معياري (١,٢٣٥). أما عبارة "لم يتم تصميم وتقديم المواد التعليمية للمقررات الإلكترونية بما يقابل حاجات ذوي الإعاقة، مثل: وضع تلك المواد بحجم كبير تدعم تعلم ضعاف البصر، أو وضعها بصيغ صوتية تدعم ذوي كفِّ البصر" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢,٩٠) وانحراف معياري (١,٢١٨). فيما احتلت المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٢,٨٥) وانحراف معياري (١,١٥٠) عبارة "عدم توفر المحتوى الإلكتروني بطريقة تمكِّن قارئ الشاشة من قراءة النصوص للطلاب ذوي الإعاقة". فيما جاءت

عبارة "ليس لدى أستاذ المقرر المعرفة الكافية بطبيعة التعديلات اللازم إدراجها على المحتوى الإلكتروني في مِنصَّات التعليم عن بُعد لدعم الوصول الكامل للطلاب ذوي الإعاقة" في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٢,٨٢) وانحراف معياري (١,٢٣٣). أما المرتبة السادسة فقد نالتها عبارة "يتضمن المحتوى الإلكتروني بعض المشتتات التي تمنع التركيز على المهام المطلوبة، مثل: كثرة النصوص المكتوبة أو كثرة الرسومات التوضيحية" بمتوسط حسابي (٢,٧٦) وانحراف معياري (١,٢١٢). فيما جاءت في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (٢,٧٣) وانحراف معياري (١,٢٢١) (١,٢٠٢) على التوالي عبارتا "المهام المطلوبة في المقررات الإلكترونية ليست مرنة بما يكفي لدعم تفضيلات التعلم الشخصية للطلاب ذوي الإعاقة"، "أبعاد وروابط المحتوى الإلكتروني في مِنصَّات التعليم عن بُعد متشعبة، وغير منظمة للطلاب ذوي الإعاقات البصرية أو المعرفية". أما العبارة "أساليب التقويم التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس في نظام التعليم عن بُعد غير ملائمة مع احتياجاتي الخاصة" فقد جاءت في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (٢,٥٥) وانحراف معياري (١,٢٢٢). فيما حصلت على المرتبة التاسعة عبارة "يحمل طاقم أعضاء هيئة التدريس اتجاهات سلبية نحو قدرة الطلاب ذوي الإعاقة من التمكن الكامل من الوصول إلى محتوى المقرر الإلكتروني" بمتوسط حسابي (٢,٣٠) وانحراف معياري (١,٢٢٦).

جدول رقم (٢)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، مرتبة تنازليًّا وفقًا لاستجابات أفراد الدراسة للبُعد الأول (التحديات التعليمية في نظام التعليم عن بُعد)

م	العبارة		موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة منخفضة	غير موافق	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
البعد الأول: التحديات التعليمية في نظام التعليم عن بُعد									
19	عدم تكييف الرسومات والصور بالمحتوى الإلكتروني في مِنصَّات التعليم عن بُعد لتتلاءم مع طبيعة احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة مما يجعل	ت	96	35	35	39	2.92	1.183	1
		%	46.8%	17.1%	17.1%	19.0%			

م	العبارة		موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة منخفضة	غير موافق	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
	هناك فجوة تمنعهم من الاستفادة من كامل المحتوى المتاح..								
21	ضعف استخدام المحتوى الإلكتروني للبرامج الداعمة كعدم إتاحة استخدام (Adobe Acrobat) لقراءة مستندات PDF))	ت	91	43	34	37	2.92	1.154	1
		%	44.4%	21.0%	16.6%	18.0%			
23	لا تسمح أنظمة التعليم عن بُعد بإعطاء الوقت الإضافي للطلاب ذوي الإعاقة، لأداء الواجبات المنزلية، والاختبارات وخصوصًا لتلك الحالات التي تواجه مشكلات صحية أو حركية.	ت	100	33	25	47	2.91	1.235	2
		%	48.8%	16.1%	12.2%	22.9%			
17	لم يتم تصميم وتقديم المواد التعليمية للمقررات الإلكترونية بما يقابل حاجات ذوي الإعاقة مثل وضع تلك المواد بحجم كبير يدعم تعلم ضعاف البصر، أو وضعها بصيغ صوتية تدعم ذوي كفّ البصر.	ت	98	32	31	44	2.90	1.218	3
		%	47.8%	15.6%	15.1%	21.5%			
20	عدم توفر المحتوى الإلكتروني بطريقة تمكن قارئ الشاشة من قراءة النصوص للطلاب ذوي الإعاقة.	ت	80	57	26	42	2.85	1.150	4
		%	39.0%	27.8%	12.7%	20.5%			
15	ليس لدى أستاذ المقرر المعرفة الكافية بطبيعة التعديلات	ت	88	44	21	52	2.82	1.233	5

م	العبارة		موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة منخفضة	غير موافق	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
	اللازم إدراجها على المحتوى الإلكتروني في منصَّات التعليم عن بُعد لدعم الوصول الكامل للطلاب ذوي الإعاقة.	%	42.9%	21.5%	10.2%	25.4%			
22	يتضمن المحتوى الإلكتروني بعض المشتتات التي تمنع التركيز على المهام المطلوبة، مثل: كثرة النصوص المكتوبة أو كثرة الرسومات التوضيحية.	ت	82	40	34	49	2.76	1.212	6
		%	40.0%	40.0%	16.6%	23.9%			
16	المهام المطلوبة في المقررات الإلكترونية ليست مرنة بما يكفي لدعم تفضيلات التعلم الشخصية للطلاب ذوي الإعاقة.	ت	80	42	31	52	2.73	1.221	7
		%	39.0%	20.5%	15.1%	25.4%			
18	أبعاد وروابط المحتوى الإلكتروني في منصَّات التعليم عن بُعد متشعبة، وغير منظمة للطلاب ذوي الإعاقات البصرية أو المعرفية.	ت	77	45	33	50	2.73	1.202	7
		%	37.6%	22.0%	16.1%	24.4%			
24	أساليب التقويم التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس في نظام التعليم عن بُعد غير ملائمة مع احتياجاتي الخاصة.	ت	67	38	40	60	2.55	1.222	8
		%	32.7%	18.5%	19.5%	29.3%			
14	يحمل طاقم أعضاء هيئة التدريس اتجاهات سلبية نحو قدرة الطلاب ذوي الإعاقة للتمكن الكامل من الوصول إلى محتوى المقرر الإلكتروني.	ت	48	49	24	84	2.30	1.226	9
		%	23.4%	23.9%	11.7%	41.0%			
	المتوسط الحسابي للبعد الأول						2.76	0.878	

كما يتبين من الجدول رقم (٣) عبارات البُعد الثاني (التحديات التقنية) كأحد التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية للاستفادة من نظام التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا، وتكوَّن هذا البُعد من ثمان عبارات، حيث جاءت عبارة: "لم يتواصل معي مركز الإعاقة بالجامعة لمعرفة الصعوبات التي تواجهني للاستفادة من مِنصَّات التعليم عن بُعد، وحلها مع الجهات ذات العلاقة أثناء جائحة كورونا" في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (٢,٦٥) وانحراف معياري (١,٣٠٧)، فيما حازت المرتبة الحادية عشرة العبارة: "لا يتوافر في الحاسب الآلي الذي أستخدمه أثناء جائحة كورونا تطبيقات تدعم استفادتي من مِنصَّات التعليم عن بُعد كبرنامج قارئ الشاشة" وذلك بمتوسط حسابي (٢,٥٢) وانحراف معياري (١,٣٤٩)، أما العبارات: "تتوافر لديَّ تقنية "الإنترنت" المطلوبة بسرعة عالية إلا أن هناك مشاكل تقنية من مزود الخدمة أثناء جائحة كورونا، وبشكل متكرر تمنع استفادتي من مِنصَّات التعليم عن بُعد"، "لم يكن مقدِّمو الدعم التقني في جامعتي واعِينَ لطبيعة التحديات التي واجهتني بسبب إعاقتي للاستفادة من مِنصَّات التعليم عن بُعد، والحلول المناسبة لها أثناء جائحة كورونا" فقد احتلت المرتبة الثانية عشرة وذلك بمتوسط حسابي (٢,٤٨) وانحراف معياري (١,١٤٤) (١,٢١١) على التوالي. أما المرتبة الثالثة عشرة فقد احتلتها عبارة: "لم يكن الدعم التقني في جامعتي متوافرًا بشكل مناسب عند الحاجة إليه للوصول إلى مِنصَّات التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا" وذلك بمتوسط حسابي (٢,١٨) وانحراف معياري (١,١٣٤). فيما احتلت العبارة: "لا تتوافر لديَّ تقنية "الإنترنت" أثناء جائحة كورونا بسعة عالية تسمح لي بالوصول إلى مِنصَّات التعليم عن بُعد بكل يُسرٍ وسهولة" المرتبة الرابعة عشرة وذلك بمتوسط حسابي (٢,١٧) وانحراف معياري (١,٢٢٩). أما المرتبة الخامسة عشرة فقد احتلتها العبارة: "لا يتوافر لديَّ حاسب آليٌّ أثناء جائحة كورونا يسمح لي بالوصول إلى مِنصَّات التعليم عن بُعد" بمتوسط حسابي (٢,١٢) وانحراف معياري (١,٢٥٩). فيما احتلت المرتبة السادسة عشرة في هذا البُعد عبارة: "يتوافر لدي حاسب آلي للوصول أثناء جائحة كورونا إلى مِنصَّات التعليم عن بُعد إلا أن استخدامي له محدود؛ بسبب وجود مستخدمين آخرين له بالمنزل (الإخوة، الأخوات، الخ) في نفس الوقت" وذلك بمتوسط حسابي (٢,٠٨) وانحراف معياري (١,٢٣٤).

جدول رقم (٣)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، مرتبة تنازليًّا وفقًا لاستجابات أفراد الدراسة للبُعد الثاني (التحديات التقنية)

م	العبارة		موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة منخفضة	غير موافق	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
	البعد الثاني: التحديات التقنية								
8	لم يتواصل معي مركز الإعاقة بالجامعة لمعرفة الصعوبات التي تواجهني للاستفادة من مِنصَّات التعليم عن بُعد، وحلها مع الجهات ذات العلاقة أثناء جائحة كورونا.	ت	84	32	22	67	2.65	1.307	10
		%	41.0%	15.6%	10.7%	32.7%			
3	لا يتوافر في الحاسب الآلي الذي استخدمه أثناء جائحة كورونا تطبيقات تدعم استفادتي من مِنصَّات التعليم عن بُعد كبرنامج قارئ الشاشة.	ت	81	24	21	79	2.52	1.349	11
		%	39.5%	11.7%	10.2%	38.5%			
5	توافر لدي تقنية الإنترنت المطلوبة، وبسعة عالية إلا أنه هناك مشاكل تقنية من مزود الخدمة أثناء جائحة كورونا، وبشكل متكرر تمنع استفادتي من مِنصَّات التعليم عن بُعد.	ت	52	51	46	56	2.48	1.144	12
		%	25.4%	24.9%	22.4%	27.3%			
7	لم يكن مقدمو الدعم التقني في جامعتي واعين لطبيعة التحديات التي واجهتني بسبب إعاقتي للاستفادة من مِنصَّات التعليم عن بُعد، والحلول المناسبة لها أثناء جائحة كورونا..	ت	62	37	44	62	2.48	1.211	12
		%	30.2%	18.0%	21.5%	30.2%			
6	لم يكن الدعم التقني في جامعتي متوافرًا، وبشكل مناسب عند	ت	35	48	41	81	2.18	1.134	13

م	العبارة		موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة منخفضة	غير موافق	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
	الحاجة إليه للوصول إلى مِنصَّات التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا.	%	17.1%	23.4%	20.0%	39.5%			
4	لا تتوافر لدي تقنية الإنترنت أثناء جائحة كورونا بسعة عالية تسمح لي بالوصول إلى مِنصَّات التعليم عن بُعد بكل يسر وسهولة.	ت	43	45	20	97	2.17	1.229	14
		%	21.0%	22.0%	9.8%	47.3%			
1	لا يتوافر لدي حاسب آلي أثناء جائحة كورونا يسمح لي بالوصول إلى مِنصَّات التعليم عن بُعد.	ت	49	28	26	102	2.12	1.259	15
		%	23.9%	13.7%	12.7%	49.8%			
2	يتوافر لدي حاسب آلي للوصول أثناء جائحة كورونا إلى مِنصَّات التعليم عن بُعد، إلا أن استخدامي له محدود؛ بسبب وجود مستخدمين آخرين له بالمنزل (الإخوة، الأخوات..، إلخ) في نفس الوقت	ت	46	26	31	102	2.08	1.234	16
		%	22.4%	12.7%	15.1%	49.8%			
	المتوسط الحسابي للبعد الثاني						2.33	0.771	

ويتضح من الجدول رقم (٤) أن البُعد الثالث الذي يمثل التحديات الشخصية التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية للاستفادة من نظام التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا، وتكوَّن هذا البُعد من خمس عبارات. حيث احتلت العبارة: "أفتقر إلى التدريب الكافي على استخدام مِنصَّات التعليم عن بُعد قبل جائحة كورونا مما أثر على استخدامي لها أثناء الجائحة" المرتبة السابعة عشرة بين التحديات الشخصية بمتوسط حسابي (٢,٣٧) وانحراف معياري (١,٢٧٢). أما المرتبة الثامنة عشرة فقد احتلتها عبارة: "لديَّ مخاوف كبيرة من استخدام مِنصَّات التعليم عن بُعد قبل جائحة كورونا اعتقادًا بأنها قد تؤدي إلى الفشل الأكاديمي" وذلك بمتوسط

حسابي (٢,٠٦) وانحراف معياري (١,٢٢٣). أما العبارتان: "لدي بعض القيود الصحية أو الحسية أو الحركية أو العقلية بسبب الإعاقة التي كانت حاجزًا أمام استخدام مِنصَّات التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا"، و"لديَّ دافعية ذاتية ضعيفة لاستخدام مِنصَّات التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا" فقد جاءتا بالمرتبة التاسعة عشرة بمتوسط حسابي (١,٩٢) وانحراف معياري (١,١٤١)، (١,١٢٦) على التوالي. أما المرتبة الأخيرة فقد احتلتها عبارة: "ليس لدي رغبة في الاستفادة من نظام التعليم عن بُعد في المستقبل بسبب كثرة التحديات التي واجهتني في استخدامه أثناء جائحة كورونا" بمتوسط حسابي (١,٩١) وانحراف معياري (١,١٩٧).

جدول رقم (٤)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، مرتبة تنازليًّا وفقًا لاستجابات أفراد الدراسة للبُعد الثالث (التحديات الشخصية)

م	العبارة		موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة منخفضة	غير موافق	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
	البعد الثالث: التحديات الشخصية								
12	أفتقر إلى التدريب الكافي على استخدام مِنصَّات التعليم عن بُعد قبل جائحة كورونا مما أثر على استخدامي لها أثناء الجائحة	ت	61	34	30	80	2.37	1.272	17
		%	29.8%	16.6%	14.6%	39.0%			
10	لدي مخاوف كبيرة من استخدام مِنصَّات التعليم عن بُعد قبل جائحة كورونا اعتقادًا أنها قد تؤدي إلى الفشل الأكاديمي	**ت**	42	33	25	105	2.06	1.223	18
		%	20.5%	16.1%	12.2%	51.2%			
9	لدي بعض القيود الصحية أو الحسية أو الحركية أو العقلية بسبب الإعاقة التي كانت حاجزًا أمام استخدام مِنصَّات التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا	ت	33	26	37	109	1.92	1.141	19
		%	16.1%	12.7%	18.0%	53.2%			

م	العبارة		موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة منخفضة	غير موافق	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
11	لدي دافعية ذاتية ضعيفة لاستخدام مِنصَّات التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا	ت	27	41	26	111	1.92	1.126	19
		%	13.2%	20.0%	12.7%	54.1%			
13	ليس لدي رغبة في الاستفادة من نظام التعليم عن بُعد في المستقبل بسبب كثرة التحديات التي واجهتني في استخدامه أثناء جائحة كورونا	ت	39	21	28	117	1.91	1.197	20
		%	19.0%	10.2%	13.7%	57.1%			
المتوسط الحسابي للبعد الثالث							2.04	0.903	
المتوسط الحسابي العام							2.47	0.709	

وبنظرة تأملية للجداول السابقة يتضح أن المتوسط الحسابي للبُعد الأول التحديات التعليمية (٢,٧٦)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للبُعد الثاني التحديات التقنية (٢,٣٣)، أما البُعد الثالث التحديات الشخصية فقد بلغ متوسطه الحسابي (٢,٠٤). وهذا بلا شك يشير إلى أن البُعد الأول المتعلق بالتحديات التعليمية في نظام التعليم عن بُعد كان من أكثر التحديات التي واجهت الطلاب ذوي الإعاقة للاستفادة من التعليم عن بُعد في الجامعات السعودية. وتُرجع الدراسة الحالية ذلك إلى أنَّ طبيعة برامج أو أنظمة المقررات الإلكترونية (Course Management Software) الحالية كنظام "البلاك بورد" لا تراعي في تصميمها طبيعة الاحتياجات الفريدة لهؤلاء الطلاب كعدم توافر المحتوى بطريقة تمكن قارئ الشاشة من قراءته، وضعف استخدام البرامج الداعمة لمجموعة من الملفات إضافة إلى عدم سهولة واتساق استخدام روابط التنقل في تلك البرامج. علاوة على أن قضية الوصول (Accessibility) إلى محتوى المقررات الإلكترونية بسهولة ومرونة ودون حواجز ما زالت من التحديات في تلك الأنظمة وفقًا لاستجابات أفراد الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة

كلٌ من: كوك وغلادهارت (Cook & Gladhart, 2002)، ودراسة كينت (Kent, 2016)؛ ودراسة ويسا وأفديك (Wissa & Avdic, 2017).

كما أن بُعد (التحديات التقنية) جاء في المرتبة الثانية من حيث التحديات التي واجهت الطلاب ذوي الإعاقة للاستفادة من التعليم عن بُعد في الجامعات السعودية أثناء جائحة كورونا. وقد يعود ذلك للعديد من الأسباب لعل أبرزها أنَّ التحول السريع والمفاجئ لهذا النوع من التعليم أحدث ضعفاً في تقديم خدمات الدعم الفني لذوي الإعاقة ومعالجة المشاكل التي تواجههم للتعامل مع الأنظمة والبرامج الإلكترونية، إضافة إلى افتقار فرق الدعم الفني في تلك الجامعات إلى التدريب اللازم والفهم الكافي لطبيعة التعديلات والتكييفات التي يحتاجها هؤلاء الطلاب للوصول إلى المحتوى الإلكتروني بكل يسر وسهولة. كما أن الصعوبات المتعلقة بتوافر وسرعة خدمة تقنية "الإنترنت" قد أثرت بلا شك في استفادتهم من التعليم عن بُعد في ظل هذه الجائحة والذي تعزى إلى اختلاف توافر وسرعة وجودة "الإنترنت" باختلاف المناطق الجغرافية التي تنتمي إليها تلك الجامعات. إضافة إلى أن اختلاف المستوى الاقتصادي بين هؤلاء الطلاب قد يكون له أثر على مستوى امتلاكهم لأجهزة الحاسب الآلي بطريقة لا تمكِّن من أن يكون لدى كل فرد من أفراد تلك الأسر التي ينتمي لها أفراد عينة الدراسة جهاز حاسب آلي يستخدمه بمفرده، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه كلٌّ من دوبرانسكي وهارجيتاي (Dobransky & Hargittai , 2006)؛ فان دي بونت – كوخيس وبولجر (Van de Bunt-Kokhuis & Bolger, 2009)؛ كيلي (Kelly, 2009)؛ ستونهام (Stoneham, 2005) وأخيرًا، لوندبل (Lundell, 2002) .

كما أنَّ البُعد المتعلق بـ(التحديات الشخصية)كان من أقل التحديات التي واجهت الطلاب ذوي الإعاقة للاستفادة من التعليم عن بُعد في الجامعات السعودية أثناء جائحة كورونا، ويمكن تفسير ذلك بأن هؤلاء الطلاب يمتلكون القدر الكافي من إمكانية استخدام مِنصَّات التعليم عن بُعد بشكل مناسب، وأن القيود الصحية أو الحسية أو الحركية أو العقلية بسبب الإعاقة التي لا تشكل عائقًا كبيرًا في استفادتهم من هذا النوع من التعليم في ظل ما يتيحه هذا النظام من مرونة وسهولة للوصول إلى المحتوى ودعم الوصول الشامل لهم. وكذلك تأكيد أفراد عينة الدراسة للاستمرار في الاستفادة من هذا النوع من التعليم سواء أفي ظل استمرار هذا الجائحة كان أم انقضائها. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصل إليه ويسا وزملاؤه (Wissa , et al., 2017)، وكذلك كنت (Kent, 2016)، ودراسة ومبرلي وزملائه (Wimberly, et al., 2004)، ودراسة كوك وغلادهارت (Cook & Gladhart, 2002)، ودراسة لوندبل (Lundell, 2002).

السؤال الثاني: هل توجد اختلافات بين استجابات الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية حول التحديات المؤثرة على استفادتهم من نظام التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا تُعزى للمتغيرات التالية: (الجنس، التخصص العلمي، نوع الإعاقة، مدى الالتحاق بمقررات إلكترونية في الجامعة قبل جائحة كورونا)؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار "ت" (T-test) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعتين مستقلتين وذلك للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث في المحور الثاني في أداة الدراسة -التحديات المؤثرة على استفادة الطلاب ذوي الإعاقة من نظام التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا (متغير تابع) باختلاف المتغير المستقل (الجنس، مدى الالتحاق بمقررات إلكترونية في الجامعة قبل جائحة كورونا)، وكذلك استخدم "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية للتحديات المؤثرة على استفادة الطلاب ذوي الإعاقة من نظام التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا (متغير تابع) باختلاف المتغير المستقل (التخصص العلمي، نوع الإعاقة)، وجاءت النتائج كما توضحها الجداول التالية:

جدول رقم (٥)

اختبار (ت) لمتوسطات تقدير استجابات الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية حول التحديات المؤثرة على استفادتهم من نظام التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا تعزى لمتغير (الجنس)

الجنس	العدد	المتوسط	قيمة ت	مستوي الدلالة	التعليق
ذكر	74	2.6087	2.291	0.023	دالة
أنثى	131	2.3884			

يتبين من الجدول (٥) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) لمتوسطات تقدير إجابات الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية حول التحديات المؤثرة على استفادتهم من نظام التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور؛ وذلك يشير إلى أنَّ الطلاب ذوي الإعاقة بتلك الجامعات السعودية يواجهون تحديات أكثر من الطالبات للاستفادة من نظام التعليم عن بُعد، وقد يعود ذلك إلى أن طبيعة التسهيلات التقنية في الشق النسائي التي قد تحصل عليها الإناث أكثر من الذكور، أو بسبب وجود خلفية تقنية لدى

فرق الدعم النسائي أو معرفة أستاذات المقررات بطبيعة التعديلات التقنية التي تحتاجها تلك الطالبات، بجانب امتلاك الإناث الكثير من الكفايات التقنية التي تدعم وصولهن إلى هذا النوع من التعليم بشكل أفضل.

جدول رقم (٦)

اختبار (ت) لمتوسطات تقدير استجابات الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية حول التحديات المؤثرة على استفادتهم من نظام التعليم عن بُعد تعزى لمتغير (الالتحاق بمقررات إلكترونية في الجامعة قبل جائحة كورونا)

الالتحاق بمقررات إلكترونية في الجامعة قبل جائحة كورونا	العدد	المتوسط	قيمة ت	مستوي الدلالة	التعليق
نعم	55	2.5871	1.461	0.146	غير دالة
لا	150	2.4242			

يتبين من جدول (٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) لمتوسطات تقدير استجابات الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية حول التحديات المؤثرة على استفادتهم من نظام التعليم عن بُعد تعزى لمتغير (الالتحاق بمقررات إلكترونية في الجامعة قبل جائحة كورونا)، ويمكن تبرير ذلك بأن طبيعة التحديات سواء أكانت تحديات تعليمية في نظام التعليم عن بُعد أم تحديات تقنية أم شخصية، موجودةٌ ويعاني منها هؤلاء الطلاب سواء أقبل الجائحة أم أثناء الجائحة.

جدول رقم (٧)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية حول التحديات المؤثرة على استفادتهم من نظام التعليم عن بُعد تعزى لمتغير (التخصص العلمي).

مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	5.244	4	1.311	2.690	0.032	دالة
داخل المجموعات	97.448	200	0.487			
المجموع	102.691	204				

يتبين من الجدول رقم (٧) أن قيمة ف (٢,٦٩٠) دالة إحصائيًّا، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية حول التحديات المؤثرة على استفادتهم من نظام التعليم عن بُعد (المتغير التابع) باختلاف التخصص العلمي لأفراد العينة (المتغير المستقل)؛ لذلك طبق اختبار "شيفيه" للكشف عن مصدر تلك الفروق، فأظهر اختبار "شيفيه" أن هناك فرقًا بين الطلبة الملتحقين بالتخصص العلمي (الإعلام) وبين الطلبة الملتحقين بتخصصات علمية أخرى، وذلك لصالح الملتحقين بتخصص الإعلام، ويمكن تفسير ذلك بأن تخصص الإعلام يعد أحد التخصصات الحديثة، والتي أتيح القبول فيها للطلبة ذوي الإعاقات مما قد يكون هناك ضعف في معرفة بعض أعضاء هيئة التدريس عن التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة، ومعرفة طبيعة التحديات التي تواجههم، وكيفية التعامل معها.

جدول رقم (٨)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية حول التحديات المؤثرة على استفادتهم من نظام التعليم عن بُعد تعزى لمتغير (نوع الإعاقة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	14.610	8	1.826	4.064	0.000	دالة
داخل المجموعات	88.082	196	.449			
المجموع	102.691	204				

يتبين من الجدول (٨) أن قيمة ف (٤,٠٦٤) دالة إحصائيًّا، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية حول التحديات المؤثرة على استفادتهم من نظام التعليم عن بُعد (المتغير التابع) باختلاف نوع الإعاقة لأفراد العينة (المتغير المستقل)؛ لذلك طبق اختبار "شيفيه" للكشف عن مصدر تلك الفروق، فأظهر اختبار "شيفيه" أن هناك فرقًا بين مجموعة الطلاب ذوي كفِّ البصر وضعف البصر وصعوبات التعلم وبين مجموعة ذوي الإعاقة الحركية، وذلك لصالح المجموعة الأولى. وهذه نتيجة طبيعية؛ فذوو الإعاقة الحركية لا يواجهون أي قيود يمكن أن تؤثر على وصولهم والاستفادة من نظام التعليم عن بُعد. بينما يواجه ذوو كفِّ البصر وضعيفو البصر وصعوبات التعلم مجموعةً من التحديات سواء أكانت

ذات علاقة بطبيعة الإعاقة أم تحديات متعلقة بعدم أخذ تلك الأنظمة وبرامج المقررات الإلكترونية بالتعديلات والتكيفات الملائمة لطبيعة إعاقتهم.

الخاتمة والتوصيات:

لقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود تحديات تؤثر على استفادة الطلاب ذوي الإعاقة من نظام التعليم عن بُعد في الجامعات السعودية أثناء جائحة كورونا، وكان من أبرزها (التحديات التعليمية في مِنصَّات التعليم عن بُعد)، مثل: عدم تكييف الرسومات والصور بالمحتوى الإلكتروني في تلك المنصَّات لتتلاءم مع طبيعة احتياجات هؤلاء الطلاب، بالإضافة إلى ضعف استخدام المحتوى الإلكتروني للبرامج الداعمة، مثل: عدم إتاحة استخدام (Adobe Acrobat) لقراءة مستندات (PDF)، كما أنَّ تلك المنصَّات لا تسمح بإعطاء وقت إضافي للطلاب ذوي الإعاقة؛ لأداء الواجبات المنزلية، والاختبارات وخصوصًا لتلك الحالات التي تواجه مشكلات صحية أو حركية. إضافة إلى تحديات أخرى متعلقة بالجانب التقني كضعف الدعم التقني المقدم لهؤلاء الطلاب في تلك الجامعات، وضعف خدمة "الإنترنت" من قِبل مزوِّدي هذه الخدمة، وقلة توافر أجهزة الحاسب الآلي وبرامجه المناسبة لديهم. أما أقل تلك التحديات التي واجهت هؤلاء الطلاب من وجهة نظرهم فهي التحديات الشخصية المتعلقة بالافتقار إلى التدريب على استخدام تلك المنصات الإلكترونية وضعف الدافعية في استخدامها والقيود الصحية أو الحسية أو الحركية أو العقلية التي تفرضها الإعاقة أمام استخدام تلك المنصَّات، وبناءً على ذلك يوصي الباحثان بتوصيات عديدة يمكن أن تُسهم في التغلُّب على التحديات المؤثرة على استفادة الطلاب ذوي الإعاقة من نظام التعليم عن بُعد:

١. توفير التدريب الكافي لفِرَق الدعم التقني في الجامعات السعودية لتطوير الأنظمة والبرامج الإلكترونية لتتوافق مع طبيعة وخصائص الطلاب ذوي الإعاقة، والتعامل مع التحديات التي تواجههم أثناء استخدامها.
٢. تقديم التدريب اللازم لأساتذة الجامعات السعودية حول طبيعة التعديلات اللازم إدراجها على المحتوى الإلكتروني في مِنصَّات التعليم عن بُعد لدعم الوصول الكامل للطلاب ذوي الإعاقة، وكذلك أساليب التقويم المناسبة لهم.
٣. تطوير البنية التحتية من قِبل مُزوِّدي خدمات "الإنترنت" في كافة مناطق المملكة، مما يضمن وصولاً سهلاً وسريعًا وعادلاً لهؤلاء الطلاب إلى منصَّات التعليم عن بُعد في تلك الجامعات.

٤. ضمان الجامعات السعودية توفير أجهزة الحاسب الآلي للطلاب ذوي الإعاقة الملتحقين بها وذلك عن طريق التنسيق مع الجهات الخيرية، كجمعية (ارتقاء) التي تستقبل الفائض من أجهزة الحاسب الآلي، وتعيد تأهيلها وتتبرع بها لمن لا يملكون هذه الأجهزة نظرًا لظروفهم الاقتصادية.

٥. أهمية استمرار الجامعات السعودية في تقديم التعليم عن بُعد للطلاب ذوي الإعاقة، والعمل على التغلب على تلك التحديات التي أظهرتها الدراسة وخصوصًا أنَّ هناك رغبة واضحة من هؤلاء الطلاب في الاستفادة من هذا النظام في المستقبل، كما أنَّ هذا النوع من التعليم يضمن تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم والذي يُعدُّ من الممارسات الحالية في مجال دعم وتعليم هؤلاء الطلاب.

المراجع:

المراجع العربية:

المعيقل، إبراهيم. (٢٠١٧). واقع ومعوقات التعليم الجامعي المدمج لذوي الإعاقة: تجربة الجامعة السعودية الإلكترونية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٥(١٧). 1-48.

العبد الكريم، راشد. (٢٠١٢). *البحث النوعي في التربية*. الرياض: دار النشر لجامعة الملك سعود.

خليفة، أمل. (٢٠٠٦). التعلم عن بُعد من وجهة نظر الطلاب المعاقين بصريًّا وحركيًّا بجامعة الإسكندرية. *مجلة كلية التربية*، .223- 182: (1) 16.

وزارة التعليم. (١٤٤٠). التعليم ورؤية ٢٠٣٠. استرجع في ١٨/ ٣/ ٢٠٢٠م.

https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

وزارة التعليم. (١٤٤١). أخبار الوزارة. استرجع في ٦/ ٦/ ٢٠٢٠م.

https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/un-2020-547.aspx

المراجع العربية المترجمة: Arabic References in English

Alabdulkarim, R. (2012). *Qualitative Research in Education*. Riyadh. king Saud university press .

Almuaqel , I .(2017).The Reality and Barriers of University Blended Learning for Students with Disability; the Experience of the Saudi Electronic University .*Journal of Special Education and Rehabilitation, 1-48.*

Khalefah, A. (2006). Distance learning from the viewpoint of optically and physically disabilities students at Alexandria University .*Education College Journal* (1), 16, 182-223.

Ministry of Education. (1440). Education and Vision2030. Retrieved on 18-3-2020 from https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

Ministry of Education. (1441). Ministry News. Retrieved on 6-6-2020 from https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/un-2020-547.aspx

المراجع الأجنبية: References

Alabdulkarim, R. (2012). *Qualitative Research in Education*. Riyadh. king Saud university press.

Almuaqel , I .(2017).The Reality and Barriers of University Blended Learning for Students with Disability; the Experience of the Saudi Electronic University. *Journal of Special Education and Rehabilitation.*1-48.

Brokop, F. (2008). *Accessibility to e-learning for Persons with Disabilities: Stratageis, Guidelines and Standards*. Canada: eCampusAlberta and NorQuest College.

Burgstahler, S. (2002). Distance learning: Universal design, universal access. *AACE Journal, 10(1),* 32-61.

Burgstahler, S., Corrigan, B., & McCarter, J. (2005). Steps toward making distance learning accessible to students and instructors with disabilities. *Information Technology and Disabilities E-Journal, 11(1).*

Burgstahler, S. (2015). Opening doors or slamming them shut? online learning practices and students with disabilities. *Social Inclusion, 3 (6):* 69–79. doi: 10.17645/si.v3i6.420.

Cook, R. A., & Gladhart, M. A. (2002). A survey of online instructional issues and strategies for postsecondary students with learning disabilities. *Information Technology and Disabilities, 8(1).*

Dobransky, K., & Hargittai, E. (2006). The disability divide in internet access and use. *Information, Communication & Society, 9(3),* 313-334. doi:10.1080/13691180600751298

Fichten, C. S., Asuncion, J. V., Barile, M., Ferraro, V., & Wolforth, J. (2009). Accessibility of e-learning and computer and information technologies for students with visual impairments in postsecondary education. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 103(9),* 543-557.

Galusha, J. M. (1997). Barriers to learning in distance education. *Interpersonal Computing and Technology Journal, 5(3),* 6-14.

Kelly, S. (2008) Distance learning: how accessible are online educational tools, american foundation for the blind policy research report, November 8th, Available at https://www.afb.org/blindness-and-low-vision/your-rights/technology-and-information-accessibility/distance-learning-how

Kent, M. (2015). Disability and e-learning: opportunities and barriers. *disability studies quarterly, 35(1).*

Kent, M. (2016). *Access and barriers to online education for people with disabilities*. Perth: National Centre for Student Equity in Higher Education Retrieved.

from https://www.ncsehe.edu.au/wp-content/uploads/2016/05/Access-and-Barriers-to-Online-Education-for-People-with-Disabilities.pdf.

Khalefah, A. (2006). Distance learning from the viewpoint of optically and physically disabilities students at Alexandria University. *Education College Journal.16(1):*182-223

Lundell, M. O. (2002). *What are the facilitators, benefits, and barriers of distance-learning options for postsecondary students with disabilities?* (pp.1-139). The University of Utah.

Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2009). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. Washington, DC: US Department of Education.

Ministry of Education. (1440). Education and Vision2030. Retrieved on 18-3-2020 from https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

Ministry of Education. (1441). Ministry News. Retrieved on 6-6-2020 from https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/un-2020-547.aspx

Schenker, K., & Scadden, L. (2002). The design of accessible distance education environments that use collaborative learning. *Information technology and disabilities, 8(1).*

Schmetzke, A. (2001). Web accessibility at university libraries and library schools. *Library Hi Tech, 19(1),* 35–49.

doi:10.1108/07378830110384584

Stoneham, J. (2005). The accessibility of the community college classroom to students with disabilities. *Information Technology and Disabilities, 11(1).*

The World Health Organization, WHO. (2020). Retrieved from https://www.who.int/publications/i/item/WHO-2019-nCoV-Disability-2020-1

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, UNISCO. (2020). Retrieved from https://en.unesco.org/

United States Distance Learning Association, USDLA. (2020). Retrieved fromhttps://usdla.org/

Valentine, D. (2002). Distance learning: promises, problems, and possibilities. *Online journal of distance learning administration, 5(3).*

Van de Bunt-Kokhuis, S., & Bolger, M. (2009). Talent competences in the new eLearning generation. *eLearning Papers, (15), 1.*

Wimberly, L., Reed, N., & Morris, M. (2004). Postsecondary students with learning disabilities: barriers to accessing education-based information technology. *Information Technology and Disabilities E-Journal, 10(1),* 1-40

Wissa, U. A, & Avdic, A. (2017). Flexible study pace, mental disabilities and e-learning : perceived problems and opportunities. in proceedings of 16th european conference on e-learning, Porto, Portugal, October 26-27 2017. (pp.527–534). Reading, UK: Academic Conferences Limited. Retrieved from http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-26487

Al-Subaie. Khalid Saleh, Al-Otaibi. Hasna Balaj, Al-Otaibi. Samia Tarahib. (2020). Professional practices for heads of departments in the digital environment during "COVID-19" and the Ways of their development at King Saud University. *Journal of Educational Science, 6 (*1), 53-88.

Professional practices for heads of departments in the digital environment during "COVID-19" and the Ways of their development at King Saud University

Prof. Khalid Saleh Al-Subaie
Professor of Educational Administration, College of Education at King Saud University
kalsubaie@ksu.edu.sa

Hasna Balaj Al-Otaibi
Lecturer in the College of Education at Prince Sattam bin Abdulaziz University
hb.alotaibi@psau.edu.sa

Samia Tarahib Al-Otaibi
Central Training Supervisor in Afif Education Administration
samiahtatwer55@gmail.com

Abstract:

This study aimed to identify the extent of professional practices for heads of departments in the digital environment during "COVID-19", related to academic performance in terms of educational, administrative and technical dimensions. It also identifies the requirements of developing these professional practices, and the differences among the study members' responses according to "gender and college" variables. The study adopted the descriptive survey approach and used the questionnaire as a study tool to collect data from (380) individuals of faculty members at King Saud University. The study shown several conclusions of which, the professional practices for heads of departments in the digital environment during "COVID-19", in terms of educational, administrative, and technical dimensions were at moderate degree, whereas the professional practices related to the administrative dimension ranked first, followed by those related to the educational dimension, and those related to the technical dimension ranked last. The study members believe that the professional practices of heads of departments in the digital environment must be developed. Finally, the study found statically significant differences among the study members' responses according to "gender and college" variables. The study made a number of recommendations, including the need to spread awareness among department heads and faculty members to develop their technical skills, as well as designing training programs for professional development in the field of digital learning environment.

Keywords: Higher Education - Distance learning – Professional practices.

السبيعي. خالد بن صالح المرزم، العتيبي. حسناء بنت بلج، العتيبي. سامية بنت تراحيب. (٢٠٢٠). الممارسات المهنية لرؤساء الأقسام في البيئة الرقمية خلال فترة جائحة (كوفيد -١٩) وسبل تطويرها بجامعة الملك سعود. *مجلة العلوم التربوية*، ٦ (١)، ٥٣-٨٨.

الممارسات المهنية لرؤساء الأقسام في البيئة الرقمية خلال فترة جائحة (كوفيد-١٩) وسبل تطويرها بجامعة الملك سعود

أ. د. خالد بن صالح المرزم السبيعي[١]

أ. حسناء بنت بلج العتيبي[٢] **أ. سامية بنت تراحيب العتيبي[٣]**

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف على الممارسات المهنية لرؤساء الأقسام في البيئة الرقمية خلال فترة جائحة (كوفيد -١٩) في البُعد (التعليمي، والإداري، والتقني)، وتحديد سبل تطويرها، والكشف عن الفروق بين استجابات أفراد الدراسة تبعًا لمتغيِّري (الجنس- الكلية). وقد طبّقت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات من (٣٨٠) فردًا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، ومن أهم ما توصَّلت إليه الدراسة: أن الممارسات المهنية لرؤساء الأقسام في البيئة الرقمية خلال فترة جائحة (كوفيد -١٩) في البُعد (التعليمي، والإداري، والتقني) جاءت بدرجة متوسطة، حيث الممارسات المهنية في البُعد الإداري بالرتبة الأولى، يليها البُعد التعليمي، وفي الرتبة الأخيرة الممارسات في البُعد التقني؛ ويرى أفراد الدراسة أهمية تطوير الممارسات المهنية لرؤساء الأقسام في البيئة الرقمية؛ كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تعزى لاختلاف متغيري: الجنس والكلية. وقد قدَّمت الدراسة عددًا من التوصيات منها ضرورة نشر الوعي بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس بأهمية تطوير مهاراتهم التقنية، وكذلك تصميم برامج تدريبية للتنمية المهنية في مجال بيئة التعلم الرقمية.

الكلمات المفتاحية: التعليم العالي- التعليم عن بُعد- الممارسات المهنية.

[١] أستاذ الإدارة التربوية، كلية التربية بجامعة الملك سعود، kalsubaie@ksu.edu.sa

[٢] محاضر بكلية التربية بالدلم جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، hb.alotaibi@psau.edu.sa

[٣] مشرفة تدريب مركزية بإدارة تعليم عفيف، samiahtatwer55@gmail.com

المقدمة:

شهد نظام التعليم مؤخرًا في معظم دول العالم تحولاً نحو بيئة العمل الرقمية لإدارة أزمة جائحة كورونا (COVID- 19)، وجاء هذا النمط بوصفه ردة فعل مباشرة لاستمرار العملية التعليمية. ووفقًا لما رصدته منظمة اليونسكو (٢٠٢٠)، فقد قامت أكثر من (١٠٠) دولة بإغلاق المدارس والجامعات فيها، وطالبت المنظَّمة باستخدام التقنيات حتى لا يتعطَّل تعليم أكثر من (٥٠٠) مليون متعلم.

كما تضمَّن تقرير لملتقى أسبار (إبريل ٢٠٢٠م) إعداد استراتيجية متكاملة للتعليم الرقمي، وبناء نظام متكامل لإدارته في المؤسسات التعليمية، ومنحها المرونة لاتخاذ قراراتها في ضوء إمكاناتها المتاحة (طيبة وعبده والضويحي، ٢٠٢٠م). ويواجه التعليم الإلكتروني لاستمرار الدراسة في مؤسسات التعليم العالي صعوبات بسبب تطبيقه في مثل هذه الظروف الطارئة الاستثنائية (الليلي، إسماعيل، علي، والقحطاني، ٢٠٢٠م). وقد أدى انتشار الجائحة إلى تسريع ممارسة العمل الإلكتروني عن بُعد، مع نقص فيما يمتلكه العاملون من الخبرة ذات الصلة والإعداد لهذه الممارسة فكريًّا وسلوكيًّا (Chen, 2020). وتطلَّب هذا الأمر من المؤسسات التعليمية وجود قيادات أكاديمية عالية الأداء في اختصاصاتها العلمية أولاً، وفي البيئة الإلكترونية الرقمية ثانيًا، وقبول التحديات والقدرة على مواجهة التغيير في التحوُّل نحو الأداء الرقمي وقيادته بنجاح (يونس، ٢٠١٨م).

وقد أصدرت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) وثيقة لدعم قادة التعليم في السياسات التعليمية بمختلف المؤسسات، كما وضعت فيها قائمة مرجعية للمهام المطلوبة التي تدعم استجابة التعليم تجاه الجائحة من التخطيط، وتنظيم الاتصالات، وتقديم الدعم الصحي والنفسي والتعليمي لأعضاء الهيئة التدريس والموظفين والطلاب (ريمرز، وشلايشر، ٢٠٢٠م).

وفي ظل هذه الأزمة والواجبات المطلوبة من القادة ورؤساء الأقسام ، أشار هانو (Hanno, 2020) إلى بعض التوصيات من أجل تحسين أدائهم في البيئة الرقمية؛ تتمثَّل في: التخطيط للأولويات، مع اختيار الوسيلة والتقنية المناسبة للقائد والجمهور من البرامج المعروفة، مثل: وسائل التواصل الاجتماعي، و"زوم"، و"قوقل"، و"هنق آوت" "Social Media, Zoom & Google hangout" للعمل الإداري والتعليمي، والاهتمام بالبريد الإلكتروني ومتابعته باستمرار، وأن يُراعى في تعامله الجانب

الإنساني، وهي ما تتلخَّص في مهارات إدارية، وتعليمية، وتقنية، واجتماعية ينبغي توافرها في القائد الأكاديمي، والعمل على تنمية مهاراته وقدراته فيها عبر منصات التدريب الإلكترونية التي توفِّرها العديد من المؤسسات، إما بالطرق التزامنية أو غيرها حتى تتوافر لديه القدرة على التفاعل بإيجابية مع المعطيات الجديدة.

وعلاوة على ذلك، فالتدريس عبر "الإنترنت" وأداء المهام إلكترونيًّا عن بُعد؛ ليست بالطريقة الجديدة لأي جامعة، فالعديد من أعضاء هيئة التدريس نالوا التدريب عليها لأداء مهامهم الإدارية والتعليمية، ومع ذلك فهناك دائمًا فرصة ألا يتمكَّن بعض أعضاء هيئة التدريس غير المتمرسين بالتقنية من التأقلم مع هذا الوضع، كما أن العمل من المنزل سيكون مهمة صعبة لأعضاء هيئة التدريس (Sahu, 2020). وتأتي هذه الدراسة لتبحث في الممارسات المهنية لرؤساء الأقسام خلال جائحة (كوفيد– ١٩) وسبل تطويرها.

مشكلة الدراسة:

في ظل التحدِّيات العالمية الراهنة التي تمرُّ بها البشرية جراء الجائحة في المؤسسات التعليمية؛ تطلب الأمر وجود قيادات تسهم بالانتقال السريع بالتعليم ككلٍّ من البيئات التقليدية إلى الرقمية، بوصفه نوعًا من الاستجابة للأزمة التي فرضتها الجائحة. حيث يؤكد (الليلي، إسماعيل، أبو ناصر، والقحطاني، ٢٠١٩م) أن الجائحة ألقت بظلالها على الأنظمة التعليمية في جميع الدول، وفرضت ضرورة التحوُّل السريع في جميع جوانب العمل الإداري والتعليمي والاجتماعي، والانتقال إلى البيئات الرقمية. واستجابة لذلك شكَّلت جامعة الملك سعود لجنة للتعامل معها، وإدارة أي مخاطر قد تنتج عنه، ووضعت خطة تنفيذية، كما شرعت لتحويل جميع تعاملاتها وأعمالها إلى المنصَّات الرقمية (جامعة الملك سعود، ٢٠٢٠م). وقد كشفت إحصائية وزارة التعليم لتفعيل التعليم الإلكتروني في الجامعات السعودية في هذه الأزمة عن أن استخدام الجامعات للبيئات والمنصات الرقمية تضاعف عن قبل، ومنها جامعة الملك سعود، التي وصل عدد المستخدمين لمنصَّاتها حوالي (٣٠٤٥٣) فردًا، وبلغت عدد التقويمات الإلكترونية حوالي (٤٠٧٩)، والملفات الإلكترونية المستعرضة حوالي (٣٨٢٦) ملفًا؛ وهو ما يُشير إلى ارتفاع ملحوظ في استخدام البيئات الرقمية (وزارة التعليم، ١٤٤١هـ).

ويتوقف التحول السريع والناجح للتعاملات والممارسات من البيئة التقليدية إلى الرقمية على

مدى إمتلاك رؤساء الأقسام الأكاديمية للمهارات الإدارية والأكاديمية والتقنية، وقدرتهم على توظيفها بكفاءة، وبما يسهم في تحقيق الأهداف المنشودة. وقد أكَّدت العديد من الدراسات هذا الدور، ومنها دراسة (إبراهيم، ٢٠١٧)، التي بيَّنت أن رئيس القسم يؤدي دورًا حيويًّا في نجاح الأداء الإداري والتعليمي، وأن وجود قيادة أكاديمية جيدة؛ تصنع أداءً أكاديميًّا ممتعًا لجميع منسوبي القسم، ومنها دراسة (أحمد، ٢٠١٨) في أنه يقع على عاتق رؤساء الأقسام مسؤولية كبيره في إدارتها وتطويرها ونموها، والسير بها نحو التميز من أجل تحقيق أهداف الجامعة. وكذلك دراسة (الثبيتي، ٢٠١٤) التي أشارت إلى أن دور رئيس القسم يكمن في أنه يعدُّ المحرك للطاقات والقوى بالقسم؛ بما يضمن تحقيق التميُّز في الأداء الإداري والأكاديمي؛ وبالتالي تحقيق أهداف الجامعة. كما أكدت دراسة (الهايف، وسلامة، ٢٠١٥م) إلى حاجة رؤساء الأقسام في القطاع التعليمي إلى تطوير مهاراتهم الإدارية والفنية والتقنية لمواجهة مختلف الظروف والتطورات.

كما أظهرت مؤخرًا نتائج تقرير قامت به شركة الأبحاث الرقمية السعودية لقياس تجربة الموظفين والطلاب حول العمل والدراسة عن بُعد خلال الجائحة عن عدم الرضا عن تجربة العمل عن بُعد، حيث يجد الموظفون صعوبة في التواصل بشكل سريع مع رؤسائهم، وكذلك مجموعات العمل؛ بسبب بعض الأعطال التقنية، وضعف شبكة "الإنترنت"، فضلاً عن وجود حالة من عدم الالتزام بوقت العمل (DRC, 2020).

واستنادًا لما سبق، ولأهمية التَّعرُّف على الممارسات المهنية الرقمية، ولندرة الدراسات التي تناولت الممارسات المهنية للقيادات في البيئات الرقمية في ظلِّ الأزمات وسبل تطويرها–على حدِّ علم الباحثين– فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التَّعرُّف على الممارسات المهنية لرؤساء الأقسام في البيئة الرقمية خلال الجائحة، وسبل تطويرها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

١) التَّعرُّف على درجة الممارسة المهنية لرؤساء الأقسام في البيئة الرقمية خلال فترة جائحة (كوفيد –١٩) في البُعد (التعليمي، والإداري، والتقني)، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود.

٢) تحديد سبل تطوير الممارسات المهنية لرؤساء الأقسام بالبيئة الرقمية في ظل ظروف جائحة (كوفيد – ١٩)، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود.

٣) الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تُعزى لمتغيري (الجنس والكلية).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تستمد الدراسة أهميتها النظرية من حداثة الموضوع في التركيز على الممارسات المهنية لرؤساء الأقسام في البيئة الرقمية أثناء الجائحة، إضافة إلى أهمية دور أعضاء هيئة التدريس في تقويم تلك الممارسات، وستسهم الدراسة في توفير إطار نظري يؤصِّل لموضوع الممارسات المهنية لرؤساء الأقسام في البيئات الرقمية خلال الجائحة، وإثراء المكتبة العربية.

الأهمية التطبيقية: كما تستمد الدراسة أهميتها التطبيقية في قدرتها على إيجاد مرجعية علمية لممارسات رؤساء الأقسام المهنية؛ فإنها تسهم في تحسين ممارساتهم في البيئات الرقمية خلال الجائحة. بالإضافة إلى دعوة الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات التي تُعنى بالممارسات المهنية للقيادات في البيئات الرقمية.

أسئلة الدراسة:

١) ما درجة الممارسة المهنية لرؤساء الأقسام في البيئة الرقمية خلال فترة جائحة (كوفيد–١٩)، في البُعد (التعليمي، والإداري، والتقني)، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود؟

٤) ما سبل تطوير الممارسات المهنية لرؤساء الأقسام في البيئة الرقمية في ظل ظروف جائحة (كوفيد– ١٩)، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود؟

٥) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تُعزى لمتغيِّري (الجنس والكلية)؟

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: حُدِّدت الدراسة بالممارسات المهنية لرؤساء الأقسام في البُعد (التعليمي، والإداري، والتقني)، وسبل تطويرها.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤١هـ.

الحدود المكانية: طبقت الدراسة في الكليات العلمية والإنسانية والصحية والتطبيقية بجامعة الملك سعود.

الحدود البشرية: طبقت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود.

مصطلحات الدراسة:

الممارسة المهنية: عرَّفها قاموس "ويبستر" في (الكعبي، ٢٠١٥) بأنها: الفعل والتدريب لمزاولة المهام باستمرار، مع استخدام المعرفة والخبرة في أداء العمل.

وتُعرَّف الممارسة المهنية الرقمية إجرائيًّا بأنها: المهام التي يقوم بها رئيس القسم عن بُعد من منطلق دوره الوظيفي؛ لتحقيق الأهداف المنشودة، وتعتمد على ما يمتلكه من معارف ومهارات وخبرات مختلفة.

رئيس القسم: هو عضو هيئة التدريس المكلف بتسيير الأمور العلمية والإدارية والمالية في القسم، والمسؤول عن تطبيق لوائح وأنظمة مجلس التعليم العالي، ويقدم للعميد تقريرًا عن أعمال القسم في نهاية كل سنة دراسية، ويعين من بين أعضاء هيئة التدريس السعوديين المتميزين بالكفاءات العلمية والإدارية بقرار من مدير الجامعة بناءً على ترشيح عميد الكلية ويكون التعيين لمدة سنتين قابلة للتجديد (الثبيتي، ٢٠١٤).

ويعرف إجرائيًّا بأنه: هو العضو المكلف بقيادة القسم عن طريق ما يقوم به من مهام في الجوانب الإدارية من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة للعاملين من أجل تحقيق أهداف القسم في المجال الإداري والتعليمي في البيئة الرقمية في ظروف الجائحة (كوفيد-١٩) الحالية.

جائحة (كوفيد-١٩): هي جائحة عالمية مستمرة حاليًّا لمرض (كوفيد-١٩) سببها فيروس كورونا-٢ المرتبط بالمتلازمة التنفسية الحادة الشديدة"سارس -كوف٢" (منظمة الصحة العالمية، ٢٠١٩).

وتعرف إجرائيًّا بأنها: جائحة عالمية صحية أثرت على جميع مجالات الحياة الاجتماعية والصحية والتعليمية والاقتصادية في جميع دول العالم تأثيرًا بالغًا؛ مما أدى إلى تحول التعليم وممارساته إلى العمل في بيئة رقمية إلكترونية من أجل استمرار العملية التعليمية.

الإطار النظري:

من المقوِّمات الأساسية لنجاح العملية الأكاديمية في القسم الأكاديمي وجود قيادة تستطيع توجيه جهود العاملين فيه لتحقيق الأهداف، فنجاح الكلية/الجامعة في أداء رسالتها يتوقَّف على وجود قيادة مؤثرة، تدفع العمل إلى النجاح لتحقيق أهدافه المحددة وخططه وطموحاته. لذلك يعدُّ رؤساء الأقسام قيادات مسؤولة عن تنفيذ الخطط وتحقيق الأهداف على مستوى الأقسام والكليات، ونجاح أي جامعة يتوقَّف على نوعية أدائهم ونوعية ممارساتهم في إدارة العمل الأكاديمي والإداري بمختلف الظروف. ويرى ولسون (Willson, 2015) أن القسم الأكاديمي يمثِّل الوحدة الإدارية والعلمية في كليات الجامعة، التي تتكوَّن من عدة حقول في المعرفة مرتبطة بعضها ببعض، وأصبحت مكانة الجامعة ترتكز على أداء أقسامها، كما أن سمعة الجامعة تتشكَّل بنوعية أقسامها الأكاديمية. وذكر (النوافلة والبطاح، ٢٠١٩) أن الممارسات المهنية للإداري التربوي تمثل الإجراءات والسلوكيات القائمة على إدراكه لحاجات التعليم، بوصفها مجتمعًا تربويًّا متكاملاً، وإدراك حاجات الأساتذة في هذا المجتمع التفاعلي عند إحداثه التغيير المطلوب، من خلال امتلاكه لعدد من المهارات المختلفة، وتنفيذ الإجراءات المطلوبة للقيام بمراحل التغيير المختلفة.

ويرى (الشهري، ٢٠١٦) أن رؤساء الأقسام أعضاء هيئة التدريس الذين يتمتَّعون بالكفاءات العلمية والإدارية هم مسؤولون عن تسيير وتطوير الأداء العلمي والإداري والمالي للقسم. أما (أحمد، ٢٠١٨) فيرى أن رؤساء الأقسام أكاديميون عُيِّنوا بقرار رسمي لشغل رئاسة القسم؛ من أجل إدارة الأمور العلمية والإدارية والمالية ورفع التقارير الدورية لعميد الكلية.

ولقد أشارت (كعكي، ٢٠٠٥) إلى أنه لا يوجد توصيف لعمل رئيس القسم، وإن وُجد فغالبًا ما يكون خليطًا من المسؤوليات التي يصعب إنجازها. وذكر (الشبيتي، ٢٠١٤) أنه لا يوجد تحديد لمهام رئيس القسم، وأن اللوائح تُركت الحرية فيها للجامعات، وقد عُرض ملخصٌ لمهام رئيس القسم تمثلت في مهام إدارية ومالية وأكاديمية، منها: رئاسة مجلس القسم، والإشراف على تنظيم شؤونه، والدعوة لحضور جلساته وتنفيذ قراراته وقرارات مجلس الكلية، والإشراف على سير العملية التعليمية والاختبارات، ووضع خطط لتطوير البرامج، وتطبيق نظم الجودة والاعتماد، والإشراف على الأنشطة الطلابية. بينما حدَّد (الطراونة، ٢٠١٢) مهام أو ممارسات

رؤساء الأقسام، التي تتمثل في المجال الإداري والفني، وتشمل وظائف الإدارة الخمسة: (تخطيط، وتنظيم، وقيادة وتوجيه، ورقابة، وتقويم ومتابعة) لسير القسم وعملياته، وممارسات في مجال التدريس والتعليم لتحقيق الأهداف الأكاديمية لبرامج القسم من محاضرات واختبارات وجداول وممارسات في مجال البيئة وخدمة المجتمع، وتتمثل في التفاعل مع القضايا المحيطة والمجتمع المحلي، إضافة إلى ممارسات تشمل العمل كفريق والبحث العلمي.

وبناءً على ما سبق، فإنه لا بدَّ أن يتوافر لدى رؤساء الأقسام كفايات ومهارات علمية وإدارية، وأن مهامهم هي أكاديمية وإدارية ومالية، وأن أهم ما يميِّز رئيس القسم كقائد فعَّال في ممارسته المهنية، كما بينت دراسة (البشري، ٢٠١٤) تمتُّعه بمهارات الاتصال الفعَّال مع أعضاء قسمه، وإقامة شبكة من العلاقات الداعمة لهم، والموجَّهة لأعمالهم واتجاهاتهم بما يؤدي لرضاهم عن العمل، ويزيد من إنتاجيتهم. وتؤكد دراسة (المدرع، ٢٠١٤) أن أداء رؤساء الأقسام يتحدَّد بقدرته على إدارة المعرفة، ومساعدة أعضاء قسمه على التوظيف الإيجابي لمعارفهم لتطوير الأداء الأكاديمي. ويرى (الخراط، ٢٠١٤) أنَّ لرؤساء الأقسام أهمية في نشر ثقافة تطوير الأداء الخاص بالأعضاء، والتركيز على نموهم المهني، ونقل الخبرات في العمل وتبادلها. بينما يحدِّد (الحربي، ٢٠١٤) كفاءة رئيس القسم في قدرته على توظيف التقنيات ونظم المعلومات في أدائه؛ لتسهيل القيام بمهام أهداف القسم وتحقيقها. وأشار (إبراهيم، ٢٠١٧) إلى أن استخدام التقنية وتطبيقاتها يساعد على تحسين وتبسيط أداء العمل والمهام لرؤساء الأقسام من أجل تحقيق الأهداف المرجوة كما يسمح لأعضاء هيئة التدريس بالقسم بالمشاركة في اتخاذ القرارات.

وبعد ظهور الجائحة تحوَّلت جميع العمليات التعليمية والإدارية في المؤسسات الأكاديمية للبيئة الرقمية من أجل استمرارها، وظهرت مهمة تقنية غير اختيارية أخرى يتطلَّب من رؤساء الأقسام الإلمام بها، تشمل جميع الممارسات المهنية لرؤساء الأقسام ولكن في بيئة رقمية. وقد وضعت المنظمة العالمية للصحة والاقتصاد (OECD, 2020) عددًا من التوصيات للقيادات لاستمرار التعليم خلال الجائحة من أبرزها:

- وضع جدول زمني ووسائل الاتصال المتكرر بين أعضاء فريق العمل خلال فترة التباعد الاجتماعي.
- تحديد المبادئ التي ستوجِّه الاستراتيجية، مثل: حماية صحة الطلاب والموظفين، وتقديم الدعم النفسي لهم، وضمان التعلم الأكاديمي.

- إعادة ترتيب أولويات أهداف المناهج بالنظر إلى حقيقة أن الأساليب المعتادة غير قابلة للتطبيق، والنظر إلى وسيلة التعلم والتقويم المناسبة عبر "الإنترنت".
- الاهتمام بالتطوير المهني الفوري للمعلمين والآباء بما يحتاجونه من آليات تدعم استمرارية التعلم والمجتمعات المهنية، وتزيد من استقلاليتهم.

وإضافة إلى ذلك فإنه يجب على القيادات التركيز على دعم الصحة النفسية، من خلال تحديث الإرشادات الصحية، وتقديم إرشادات ومحاضرات عبر "الإنترنت"؛ وتقديم استراتيجيات لإدارة التعامل مع الجائحة، كما يتطلَّب أن يتلقَّى أي طالب يعاني من مشاعر القلق الشديد الدعم النفسي (Sahu, 2020). ولتجنُّب تأثير الجائحة في التعليم العالي؛ طولب الأساتذة ببذل المزيد من الجهود في التأكد من توفير المعلومات إلكترونيًّا، وسهولة وصول الطلاب إليها، وتفعيل الاتصال بالبريد الإلكتروني ووسائل التواصل الاجتماعي "كالواتس آب"، و"سكايب"، وتسجيل المحاضرات وتوزيعها على الطلاب (Alston, 2020).

الدراسات السابقة:

تناول الأدب التربوي عددًا من الدراسات السابقة التي تناولت الممارسات المهنية لرؤساء الأقسام في الظروف الطبيعية ومحدوديتها في الظروف الاستثنائية –على حد علم الباحثين– ومن ذلك دراسة (الطراونة، ٢٠١٢) التي هدفت إلى التعرُّف على مستوى فاعليَّة أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية المتفرغين، وممن هم برتبة (أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد) في جامعة البلقاء التطبيقية، والبالغ تعدادهم الكلي (٧١٨) عضوًا، شملت العينة التي اختيرت بطريقة عشوائية (١١٥) عضو هيئة تدريس، وتحقيقاً لأهداف الدراسة استخدمت استبانة فاعليَّة الأداء التي طورها الباحث. وأظهرت النتائج أن هناك درجات مرتفعة من الأداء في المجال الإداري والفني لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية، ودرجات متوسطة في مجالات التدريس والتعليم، والعمل والبحث العلمي، والبيئة وخدمة المجتمع. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال العمل والبحث العلمي بين الكليات الإنسانية والكليات العلمية لصالح الكليات العلمية، وحسب متغير الجنس لصالح الذكور. وكذلك دراسة (الثبيتي، ٢٠١٤) التي هدفت إلى تقويم المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات السعودية

الحكومية. واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وطبقت أداة الدراسة على (٣٩٧٣) عضوًا ، وتوصلت إلى أن تقويم المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات السعودية الحكومية جاء بدرجة متوسطة، وأنه دون المستوى المطلوب، وهذا يدل على أن رؤساء الأقسام يفتقدون المهارات الإدارية اللازمة لتحقيق أهداف الأقسام بالجامعات السعودية الحكومية.

ودراسة (الهايف، وسلامة، ٢٠١٥) التي هدفت إلى اقتراح برنامج لتطوير الأداء الإداري لرؤساء الأقسام في إدارات التعليم شمال المملكة في ضوء احتياجاتهم التدريبية، وتكونت العينة من (١٤٢) رئيس قسم، ولتحقيق أهداف الدراسة طورت استبانة مكونة من ثلاثة مجالات، وهي: الكفايات الإنسانية، والكفايات الفنية التقنية، والكفايات الإدراكية التصورية. وأظهرت نتائج الدراسة أن الاحتياجات التدريبية لتطوير الأداء الإداري لرؤساء الأقسام في إدارات التعليم شمال المملكة جاء بدرجة كبيرة في جميع مجالات أداة الدراسة، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية ككلٍّ تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة الإدارية، والمؤهل العلمي. وأجرى ديميك ونيفرا وسيغي وازج وكانر (Dimic, Seggie, Hacifazlioğlu, & caner, 2016) دراسة هدفت إلى دراسة تصورات رؤساء الأقسام العاملين في الجامعات العامة والخاصة في تركيا فيما يتعلق بمستوى الاحتراف في أدوارهم كرؤساء للأقسام. واستخدمت المنهج النوعي، من خلال مقابلة أربعة عشر مشاركًا من أربع جامعات. وبينت أن النظرة السلبية لرؤساء الأقسام اتجاه أدوارهم ومسؤولياتهم بسبب وجود مجموعة من المشكلات المتعلقة بالمركز الوظيفي الذي يشغلونه، كما أظهرت النتائج ضرورة تدريب وتطوير رؤساء الأقسام في الجامعات التركية وكيفية اختيارهم لشغل هذا المركز الوظيفي.

وكذلك دراسة (العلي، ٢٠١٦) التي هدفت إلى التعرف على واقع الأداء الإداري لرؤساء الأقسام في كليات العلوم التربوية في الأردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وطبقت أداة الاستبانة على (٢٧٧) عضوًا في الجامعات الأردنية، وتوصلت النتائج إلى أن واقع الأداء الإداري لرؤساء الأقسام جاء بدرجة متوسطة، وأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير الجنس. وهدفت دراسة (إبراهيم، ٢٠١٧) إلى الوصول لوضع تصور مقترح لتطوير الأداء الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بكليات جامعة الأزهر في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية. واعتمد البحث

على المنهج الوصفي. وتكونت مجموعة البحث من (١٧٦) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في ورؤساء الأقسام بكليات جامعة الأزهر. وتمثلت أداة البحث في الاستبانة للتعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام بكليات جامعة الأزهر في دور الإدارة الإلكترونية في تحسين وتطوير الأداء الإداري لرؤساء الأقسام. وتوصل البحث إلى عدة نتائج، منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور التخطيط ومحور القيادة بين الأستاذ والأستاذ المساعد لصالح الأستاذ، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأستاذ والمدرس لصالح الأستاذ، كما أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور المشاركة واتخاذ القرار ومحور التوجيه والإرشاد بين الأستاذ والمدرس لصالح الأستاذ.

كما أجرى بلير و اوز (Balyer, & Öz, 2018) دراسة لتحديد وجهات نظر الأكاديميين حول التحول الرقمي في التعليم من حيث البرامج وعمليات الإدارة، واتبعت الدراسة المنهج النوعي، وذلك باستخدام أداة المقابلة على عينة من (٢٠) عضو هيئة تدريس يعملون في (٩) جامعات مختلفة في قسم العلوم التربوية، وكان من أهم النتائج أنه يجب بناء خطط استراتيجية للتحول الرقمي، وتوسيع المشاركة في بناء السياسات وصنع القرارات الداعمة له، إضافة إلى أهمية التدريب بمشاركة كليات التربية، وتقديم الدعم وتوفير البنية التحتية المناسبة.

أما دراسة (الزامل، ٢٠١٨) فقد هدفت إلى التعرف على واقع الأداء الإداري والأكاديمي للأقسام الإدارية والأكاديمية في الجامعات السعودية وذلك في ضوء مبادئ الحوكمة ورؤية (٢٠٣٠)، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الاستبانة على عينة مكونة من (٧٤) عضوًا من جامعة أم القرى والملك عبدالعزيز والأميرة نوره بنت عبدالرحمن، وتوصلت إلى أن واقع الأداء الإداري والأكاديمي في الأقسام الإدارية والأكاديمية بالجامعات السعودية في ضوء مبادئ الحوكمة ورؤية (٢٠٣٠) جاءت بدرجة كبيرة، وأن هناك اهتمامًا بتطوير الأداء الإداري والأكاديمي في هذه الجامعات.

كما هدفت دراسة بيباث وناكبيند (Bipath, Nkabinde, 2018) إلى فهم الدور الدافعي لرؤساء الأقسام في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس والطلاب في جنوب أفريقيا وفهم مسؤولياتهم كذلك اتجاههم، واستخدمت المنهج الكمي، وطبقت الاستبانة على (٢٧٤) فردًا في أربع مقاطعات تعليمية بجنوب أفريقيا، وتوصلت إلى أن رؤساء الأقسام يلعبون دورًا دافعيًّا مهمًّا في تطوير أداء مرؤوسيهم وطلابهم، وأن مسؤولياتهم تتزايد اتجاههم.

ومن حيث آثار الجائحة في قطاع التعليم التي ارتبطت بموضوع الدراسة فقد كشفت بعض الدراسات الحديثة نتائج مهمة رغم محدوديتها، منها: دراسة (الليلي، وإسماعيل، وأبو ناصر، والقحطاني، ٢٠١٩) التي هدفت إلى دراسة آثار وأبعاد التعليم عن بُعد كاستجابة للأزمات -أزمة كورونا -في الدول العربية. واستخدمت المنهج التحليلي من خلال تحليل وسائل التواصل الاجتماعي والمستندات العربية من لوائح وأدلة ذات صلة، وكذلك إجراء مقابلات عن بُعد مع المتأثرين والمتخصصين وصناع القرار التعليمي. وتوصلت إلى مجموعة من الآثار الاجتماعية والثقافية والتربوية والأخلاقية والإجرائية واللوجستية للتعليم عن بُعد في الأزمات. أما دراسة اورونجبرج (Orangburg, 2020) هدفت إلى التعرف على كيفية المحافظة على الاستمرارية التعليمية من قِبل أعضاء هيئة التدريس وخاصة أولئك الذين لم يدربوا على التدريس بواسطة التكنولوجيا، وتقدم الدراسة بعض الاقتراحات والاستراتيجيات السهلة والسريعة نسبيًّا للتعليم عن بُعد في هذا المجال في وقت الجائحة، كما تقدم إرشادات تقنية للأعضاء الذين يعانون من الخوف من التكنولوجيا والذين يُطلب منهم التدريس عبر "الإنترنت".

وأجرى ساهو (Sahu, 2020) دراسة هدفت إلى التعرف على التأثير المحتمل لانتشار الجائحة على التعليم والصحة العقلية للطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وتوصلت إلى وجود مجموعة من الآثار الصحية والنفسية والعقلية تؤثر بشكل كبير على الطلاب وأعضاء هيئة التدريس نتيجة للظروف العالمية الطارئة التي صاحبت الجائحة، وقدمت العديد من التوصيات لمساعدتهم للخروج من هذه الأزمة.ودراسة بريافي (Peryavi, 2020) التي هدفت الى دراسة آثار الجائحة على التعليم العام والتعليم الإلكتروني في إيران، والتي توصلت إلى أنه يجب أن يقدم صناع السياسات التعليمية محتوى تعليمي مبتكر وموحد لجميع الفئات لإدارة الجائحة.

ولقد اتفقت الدراسة الحالية مع هذه الدراسات السابقة في تناولها موضوع مهام وأدوار رؤساء الأقسام، كما اتفقت مع دراسة بلير و اوز (Balyer, & Öz, 2018) في دراستها للبيئات الرقمية، ومع دراسة اورانجبرج (Orangburg, 2020)، وساهو (Sahu, 2020) وبريافي (Peryavi, 2020)، و(الليلي وآخرين، ٢٠١٩) في دراسة أثر جائحة (كوفيد -١٩) على المؤسسات التعليمية ومنسوبيها، وتختلف مع دراسة ديميك ونيفرا وسيغي وازج وكانر(Dimic, Seggie, Hacifazlioğlu, &caner, 2016) وكذلك دراسة بلير واوز (Balyer, & Öz, 2018)

في استخدامهم للمنهج النوعي، كما تميزت عنها في دراستها لواقع الممارسات المهنية لرؤساء الأقسام بجامعة الملك سعود في البيئات الرقمية المرتبطة بالأداء الأكاديمي في ضوء الجائحة. واستفادت منها في بناء وتحديد موضوعات الإطار النظري وبناء أداة الدراسة، وفهم وتفسير النتائج.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهجُ الدراسة:

اُستخدم المنهج الكمي وفق التصميم الوصفيِّ المسحيِّ؛ حيث يشير كرسويل (Creswell, 2014/2018, 273) إلى أنه يقدِّم وصفًا لاتجاهات مجتمع ما من خلال دراسة عينة منه، وبيان الظاهرة وحجمها وارتباطها، وتعميم نتائجها. وقد اُستخدم للتعرُّف على الممارسات المهنية لرؤساء الأقسام بجامعة الملك سعود في البيئة الرقمية خلال فترة الجائحة.

مجتمعُ الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، وبسبب الجائحة فقد تم التواصل معهم عبر حسابات البريد الإلكتروني والبالغ عددها (٥٠٠٠) حساب مفعَّل، وبلغ العدد الفعلي للاستجابات (٣٨٠) عضوًا، كما في جدول (١).

جدول رقم (١)

خصائص أفراد الدراسة

		التكرار	النسبة ٪
الكلية	علمية	١٩٨	٥٢,١
	إنسانية	٨٦	٢٢,٦
	تطبيقية	٨٠	٢١,١
	صحية	١٦	٤,٢
	المجموع	٣٨٠	٪١٠٠
الجنس	ذكر	٢٤٠	٦٣,٢
	أنثى	١٤٠	٣٦,٨
	المجموع	٣٨٠	٪١٠٠

يتضح من جدول (١)؛ أن أكثر من نصف أفراد الدراسة من الكليات العلمية بنسبة (٥٢٪) و(٢٣٪) تقريبًا من الكليات الإنسانية، بينما كانت الكليات الصحية أقلها بنسبة (٤٪). كما يتبيّن أن غالبية أفراد الدراسة من الذكور بنسبة (٦٣٪) تقريبًا.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة طُبِّقت الاستبانة التي تكوَّنت في صورتها النهائية من جزأين، الجزء الأول: اشتمل على البيانات الأولية (الكلية، والجنس). أما الجزء الثاني: فاشتمل على محورين، المحور الأول: الممارسات المهنية لرؤساء الأقسام في البيئة الرقمية خلال فترة الجائحة، في البُعد (التعليمي، والإداري، والتقني) بعدد (٢٤) عبارة، موزَّعة بواقع (٨) عبارات لكل بُعد من الأبعاد الثلاثة. أما المحور الثاني: سبل تطوير الممارسات المهنية لرؤساء الأقسام في البيئة الرقمية في فترة الجائحة، واشتمل على (٧) عبارات. وكانت الاستجابة عليها في كلا المحورين وفق مقياس "ليكرت" الرباعي (عالية -متوسطة -ضعيفة -لا تمارس/معدومة). حيث يكون تقدير متوسط العالي (٤-٢,٢٨)، وتقدير متوسط (٣,٢٧-٢,٥٢)، وتقدير ضعيف (٢,٥١-١,٧٦)، ولاتمارس (١٠٧٥-١).

صدقُ أداة الدراسة:

تُحقِّق من صدق أداة الدراسة بطريقتين، وهما:

الصدق الظاهريُّ للأداة:

عُرضت الاستبانة في صورتها المبدئية على عشرة من الأساتذة في تخصص الإدارة والسياسات التربوية وعلم النفس، وعدلت وفق مقترحاتهم للعبارات التي اتفق عليها معظم المحكَّمين.

صدقُ الاتِّساق الداخليِّ للأداة:

حُسب الاتساق الداخلي للأداة بحساب مُعاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبُعد وبالمحور الذي ينتمي إليه البُعد على عينة قوامها (٨٠) فردًا، كما في الجدولين (٢) و(٣).

جدول رقم (٢)

مُعاملات الارتباط للمحور الأول (ن=٨٠)

البُعد التعليمي		البُعد الإداري		البُعد التقني	
رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
١	٠,٧٨٨**	١	٠,٨٠٤**	١	٠,٨٢٥**
٢	٠,٧٨٣**	٢	٠,٨٥٠**	٢	٠,٨٠١**
٣	٠,٨١٤**	٣	٠,٧٧١**	٣	٠,٨٤٦**
٤	٠,٨٤٤**	٤	٠,٨٧٣**	٤	٠,٨٧٤**
٥	٠,٨٤١**	٥	٠,٧٨٩**	٥	٠,٨٥٨**
٦	٠,٧٦٨**	٦	٠,٨٦٣**	٦	٠,٨٣٣**
٧	٠,٧٨٤**	٧	٠,٨٣٦**	٧	٠,٧٩٠**
٨	٠,٧١٩**	٨	٠,٧٢٨**	٨	٠,٨١٦**
م	٠,٩٣٢**	م	٠,٩٢٥**	م	٠,٩٣٠ **

** دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١). * دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

يتضح من جدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد وكذلك بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمحور الأول عالية وموجبة مما يؤكّد صدق انتماء العبارات وقياس ما وُضعت لقياسه. كما حسب صدق الاتساق الداخلي للمحور الثاني السبل اللازمة لتطوير الممارسات المهنية لرؤساء الأقسام وأعطت نفس النتائج كما في جدول (٣).

جدول رقم (٣)

معاملات الارتباط للمحور الثاني (ن=٨٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٨٣٦**	٥	٠,٩٠٠ **
٢	٠,٨٩٢ **	٦	٠,٨٩٤ **
٣	٠,٨٤٦ **	٧	٠,٨٦٠ **
٤	٠,٨٦٩**	-	-

** دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

ثباتُ أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة حسب معامل ألفا كرونباخ على عينة قوامها (٨٠) عضوًا كما في جدول (٤).

جدول رقم (٤)

معامل الثبات ألفا كرونباخ (ن= ٨٠)

الأبعاد/المحاور		العبارات	معامل الثبات
البُعد الأول	البُعد التعليمي	٨	٠,٩١٤
البُعد الثاني	البُعد الإداري	٨	٠,٩٢٧
البُعد الثالث	البُعد التقني	٨	٠,٩٣٥
المحور الأول		٢٤	٠,٩٦٧
المحور الثاني		٧	٠,٩٤٦

يتضح من جدول (٤) أن معاملات الثبات ألفا كرونباخ عالية جدًّا، حيث بلغ معامل الثبات للمحور الأول (٠,٩٦٧)، وللمحور الثاني (٠,٩٤٦)؛ مما يؤكد الموثوقية العالية بنتائج الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول: "ما درجة الممارسة المهنية لرؤساء الأقسام في البيئة الرقمية خلال فترة جائحة (كوفيد -١٩) في البُعد (التعليمي، والإداري، والتقني) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود؟"

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على الممارسات المهنية لرؤساء الأقسام في البيئة الرقمية، خلال فترة الجائحة في الأبعاد (التعليمي، والإداري، والتقني) كما في الجدول (٥).

جدول رقم (٥)

الإحصاء الوصفي لاستجابات أفراد الدراسة (ن=٣٨٠)

	المتوسط الحسابي	الانحراف	الترتيب	درجة الممارسة
البُعد التعليمي	٣,١١	٠,٧٦٤	٢	متوسطة

	المتوسط الحسابي	الانحراف	الترتيب	درجة الممارسة
البُعد الإداري	٣,٣٢	٠,٧١٩	١	عالية
البُعد التقني	٢,٨٦	٠,٨٥٩	٣	متوسطة
المتوسط العام	٣,١٠	٠,٧٢٥		متوسطة

يتضح من جدول (٥) أن أفراد الدراسة يرون أن رؤساء الأقسام يمارسون بدرجة متوسطة مهامهم في الأبعاد التالية: (التعليمي، والإداري، والتقني) في البيئة الرقمية خلال فترة الجائحة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للممارسات المهنية (٣,١٠)، وجاءت الممارسات في البُعد الإداري بالرتبة الأولى بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (٣,٣٢)، أما بقية الأبعاد فجاءت بدرجة متوسطة في البُعد التعليمي وبمتوسط حسابي (٣,١١)، يليها الممارسات في البُعد التقني بمتوسط حسابي (٢,٨٦). ويُعزى ذلك إلى أن رؤساء الأقسام يولون المهام الإدارية اهتمامًا أكثر من بقية المهام؛ نظرًا لارتباطها وتسلسلها الإداري التنظيمي في العمل والرد عليها، أما بقية الممارسات فكانت ممارستها بدرجة متوسطة؛ رغم أهميتها كممارسات مهنية. وقد تتفق هذه النتيجة مع دراسة بيباث وناكبيند (Bipath, Nkabinde, 2018)، التي بيَّنت أن رؤساء الأقسام يقومون بدور دافعي مهم في تطوير أداء مرؤوسيهم وطلابهم، وأن مسؤولياتهم تتزايد تجاههم. وتتفق مع دراسة (الطراونة، ٢٠١٢) والتي أظهرت أن أداء رؤساء الأقسام في مجال الأداء الإداري حصل على درجات مرتفعة بينما في مجال التدريس والتعليم حصل على درجات متوسطة. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (الزامل، ٢٠١٨) التي توصَّلت إلى أن واقع الأداء الإداري والأكاديمي في الأقسام الإدارية والأكاديمية بالجامعات السعودية في ضوء مبادئ الحوكمة ورؤية (٢٠٣٠) جاءت بدرجة كبيرة. وتتفق مع دراسة (الهياف، والسلامة، ٢٠١٥) والتي أظهرت أن الاحتياجات التدريبية لتطوير أداء رؤساء الأقسام في مجال الكفايات الفنية والتقنية جاءت في المرتبة الأولى. واختلفت مع دراسة (الثبيتي، ٢٠١٤)، التي بيَّنت أن رؤساء الأقسام يفتقدون للمهارات الإدارية اللازمة لتحقيق أهداف الأقسام بالجامعات السعودية الحكومية. كما اختلفت مع دراسة (العلي، ٢٠١٦)، التي توصَّلت إلى أن واقع الأداء الإداري لرؤساء الأقسام جاء بدرجة متوسطة.

أولاً: الممارسات المهنية في البُعد الإداري:

جدول رقم (٦)

الإحصاء الوصفي في البُعد الإداري (ن=٣٨٠)

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
١	يضع مع أعضاء هيئة التدريس خطة لإنجاز الأعمال والمهام الإدارية عن بُعد	٣,٢٠	٠,٩٣١	٧	متوسطة
٢	يحرص على مشاركة أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرارات عن بُعد، والمتعلّقة بأعمال اللجان والموضوعات الإدارية الأخرى	٣,٣١	٠,٩١٤	٤	عالية
٣	ينسِّق للاجتماعات المجدولة عن بُعد لمجلس القسم، بما يتلاءم مع ظروف الأعضاء.	٣,٥٤	٠,٧٣٨	٢	عالية
٤	يشجِّع أعضاء هيئة التدريس على التعاون والتنسيق فيما بينهم؛ بما يخدم استمرارية العملية التعليمية عن بُعد.	٣,٣٦	٠,٨٧٧	٣	عالية
٥	يتابع إنجاز مهام لجان القسم عن بُعد بصفة دورية	٣,٢٧	٠,٩٣٥	٥	عالية
٦	يقترح أساليب لتسهيل إجراءات العمل عن بُعد الخاصة بلجان القسم	٣,٢١	٠,٩٣٥	٦	متوسطة
٧	يحرص على عقد لقاءات عن بُعد مع اللجنة المكلَّفة بالقسم؛ لمناقشة الصعوبات التي تواجه الأعضاء في التعليم والعمل عن بُعد	٣,٠٩	١,٠٠٧	٨	متوسطة
٨	يحرص على نقل التوجيهات والمستجدات حال صدورها من عمادة الكلية للأعضاء، والمرتبطة بالعمل الإداري، ومنها: القبول، والمناقشات العلمية، والاختبارات ومواعيدها	٣,٦١	٠,٦٩٤	١	عالية
	المتوسط العام	٣,٣٢	٠,٧١٩	-	عالية

يتبيّن من جدول (٦) أن أفراد الدراسة يرون أن الممارسات المهنية لرؤساء الأقسام جاءت بدرجة عالية في البُعد الإداري خلال فترة الجائحة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٣٢). ويُعزى ذلك لاهتمام الرؤساء بالجانب الإداري الذي يتطلَّبه دورهم، وقد يُعزى هذا إلى اختلاف طبيعة العمل في البيئة الرقمية عن التقليدية في ظل الجائحة. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البُعد من (٣,٠٩ إلى ٣,٦١)، وتمثَّل ممارسات بدرجة (متوسطة وعالية)؛ حيث حصلت خمس عبارات على درجة متوسط وعالية، ومنها تنازليًّا: العبارة رقم (٨): "يحرص على نقل التوجيهات والمُستجدَّات حال صدورها من عمادة الكلية للأعضاء، والمرتبطة بالعمل الإداري، ومنها: القبول، والمناقشات العلمية، والاختبارات ومواعيدها" على أعلى متوسط حسابي ومقداره (٣,٦١)، تليها العبارة رقم (٣): "ينسِّق للاجتماعات المجدولة عن بُعد لمجلس القسم بما يتلاءم مع ظروف الأعضاء" بمتوسط حسابي (٣,٥٤). بينما حصلت العبارة رقم (٧): "يحرص على عقد لقاءات عن بُعد مع اللجنة المُكلَّفة بالقسم؛ لمناقشة الصعوبات التي تواجه الأعضاء في التعليم والعمل عن بُعد) على أقل متوسط حسابي بلغ (٣,٠٩)، ويليها العبارة رقم (١) ونصُّها: "يضع مع أعضاء هيئة التدريس خطة لإنجاز الأعمال والمهام الإدارية عن بُعد" بمتوسط حسابي (٣,٢٠ من ٤).

ثانيًا: الممارسات المهنية في البُعد التعليمي:

جدول رقم (٧)

الإحصاء الوصفي البُعد التعليمي (ن=٣٨٠)

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
١	يتابع عن بُعد تنفيذ أعضاء هيئة التدريس للمحاضرات الدراسية في وقتها.	٣,٢٩	٠,٩٠٠	٢	عالية
٢	يشرف على أداء الاختبارات عن بُعد وفقًا لمواعيد جدول أعضاء الهيئة التدريسية.	٣,٢٦	٠,٨٩٢	٣	عالية
٣	يهتم بالتدريب والدعم المهني الكافي لأعضاء هيئة التدريس حسب احتياجاتهم.	٢,٩٩	١,٠٣٢	٥	متوسطة

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
٤	يحرص على تقديم أعضاء الهيئة التدريسية التغذية الراجعة عن بُعد للطلاب.	٢,٩٥	١,٠٤٩	٦	متوسطة
٥	يشجِّع الممارسات الفعَّالة من أعضاء هيئة التدريس في تقديم المحاضرات الإلكترونية عن بُعد؛ بما يحفّز تعلم الطلاب ويعزِّز جودة العملية التعليمية.	٣,٢٢	٠,٩٤٢	٤	متوسطة
٦	يدعم تقديم أعضاء هيئة التدريس دورات في التطوير العلمي عن بُعد للطلاب.	٢,٨٥	٠,٩٩٨	٧	متوسطة
٧	يضع خططًا مستقبلية للعملية التعليمية عن بُعد للعام القادم في حال استمرار الأزمة	٢,٦٩	١,١٢٧	٨	متوسطة
٨	يحرص على نقل التوجيهات والمستجدات حال صدورها من عمادة الكلية للأعضاء، فيما يتعلَّق بتطورات عملية التعليم عن بُعد	٣,٦١	٠,٧٤٥	١	عالية
المتوسط العام		٣,١١	٠,٧٦٤	-	متوسطة

يتبيّن من جدول (٧)؛ أن أفراد الدراسة يرون أن الممارسات المهنية لرؤساء الأقسام جاءت بدرجة متوسطة في البُعد التعليمي بالبيئة الرقمية خلال فترة الجائحة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,١١)، ويعزى ذلك إلى أن العملية التعليمية تعتمد بالدرجة الأولى على الأستاذ، ودور رئيس القسم فيها إشرافًا ومتابعة. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البُعد من (٢,٦٩ إلى ٣,٦١)، وتمثِّل ممارسات بدرجة (متوسطة وعالية)، وقد حصلت ثلاث عبارات على درجة متوسط عالية، ومنها تنازليًّا: العبارة رقم (٨): "يحرص على نقل التوجيهات والمُستجدات حال صدورها من عمادة الكلية للأعضاء فيما يتعلَّق بتطورات عملية التعليم عن بُعد)، وحصلت على أعلى متوسط حسابي (٣,٦١)، تليها العبارة رقم (١): "يتابع عن بُعد تنفيذ أعضاء هيئة التدريس للمحاضرات الدراسية في وقتها" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٩). بينما حصلت العبارة رقم (٧): "يضع خططًا مستقبلية للعملية التعليمية عن بُعد للعام القادم في حال استمرار الأزمة" على أقل متوسط حسابي (٢,٦٩)، ويليها

العبارة رقم (٦): "يدعم تقديم أعضاء هيئة التدريس دورات في التطوير العلمي عن بُعد للطلاب" بمتوسط حسابي (٢,٨٥). ويعزى ذلك إلى ارتباط تلك العبارات بطبيعة إدارية تعليمية مشتركة بين الأستاذ ورئيس القسم.

ثالثًا: الممارسات المهنية في البُعد التقني:

جدول رقم (٨)

الإحصاء الوصفي في البُعد التقني (ن=٣٨٠)

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
١	يشرف عن بُعد على إدارة المحتوى الرقمي الأكاديمي للقسم.	٢,٧٩	١,٠٨٥	٦	متوسطة
٢	يشكّل لجنة لدراسة وتقويم مصادر المعلومات المتاحة عبر "الإنترنت" لدعم وتحسين العمليات الأكاديمية بالقسم.	٢,٥١	١,٠٨١	٨	متوسطة
٣	يُسهم من خلال منصَّات التواصل الرقمية بتقديم رسائل توعوية للطلاب وللأعضاء في كيفية التعامل مع الجائحة.	٢,٧٩	١,٠٠٥	٧	متوسطة
٤	يضع بالتعاون مع أعضاء هيئة التدريس مبادرات تقنية في المجال الأكاديمي؛ لمواجهة ظروف الجائحة (كوفيد -١٩) لدعم عمليات التعليم والعمل عن بُعد.	٢,٨٠	١,٠٣٩	٥	متوسطة
٥	يقوم من خلال منصات التواصل الرقمية بتقديم رسائل توجيهية للطلاب وغيرهم؛ تساعد في معرفة مواعيد المحاضرات والاختبارات والمناقشات العلمية.	٢,٨٣	١,٠٤٤	٤	متوسطة
٦	يساعد على تقديم الدعم الفني اللازم لاستمرار العملية التعليمية عن بُعد للطلاب وللأعضاء.	٢,٨٩	١,٠٥٧	٣	متوسطة

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
٧	يشجِّع الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على الاستفادة من برامج الدعم الفني التي تقدِّمها العمادات المساندة بالجامعة.	٣,١٩	٠,٩٧٩	١	متوسطة
٨	يساعد الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على الاستفادة من الدورات التدريبية عن بُعد في الجامعة لكيفية الاستخدام الصحيح لبرامج البث المباشر والنظم الأخرى.	٣,٠٤	٠,٩٨٤	٢	متوسطة
المتوسط العام		٢,٨٦	٠,٨٥٩	-	متوسطة

يتبيّن من جدول (٨)؛ أن أفراد الدراسة يرون أن درجة الممارسات لرؤساء الأقسام متوسطة في البُعد التقني بالبيئة الرقمية خلال فترة الجائحة؛ حيث بلغ المتوسط (٢,٨٦). ويُعزى ذلك إلى أن الأعمال التقنية يشترك في تقديمها جهات أخرى بالجامعة؛ قد لا تكون معروفة للكثير من الأعضاء، إضافة إلى أن الجانب التقني متجدد، وقد تنقص بعض الرؤساء هذه المهارات، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البُعد من (٢,٥١ إلى ٣,١٩)، وتمثِّل ممارسة بدرجة متوسطة، وتدلُّ هذه النتيجة على التجانس في درجة الممارسات المهنية بالبُعد التقني بين الرؤساء من وجهة نظر أفراد الدراسة. وقد حصلت العبارة رقم (٧): "يُشجِّع الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على الاستفادة من برامج الدعم الفني التي تقدِّمها العمادات المساندة بالجامعة" على أعلى متوسط حسابي بلغ (٣,١٩)، تليها العبارة رقم (٨)، وهي: "يساعد الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على الاستفادة من الدورات التدريبية عن بُعد في الجامعة لكيفية الاستخدام الصحيح لبرامج البثِّ المباشر والنظم الأخرى" بمتوسط حسابي (٣,٠٤)، بينما حصلت العبارة رقم (٢): "يُشكِّل لجنة لدراسة وتقويم مصادر المعلومات المتاحة عبر "الإنترنت"؛ لدعم وتحسين العمليات الأكاديمية بالقسم" على أقل متوسط حسابي (٢,٥١)، ويليها العبارة رقم (٣)، وهي: "يسهم من خلال منصات التواصل الرقمية بتقديم رسائل توعوية للطلاب وللأعضاء في كيفية التعامل مع الجائحة" بمتوسط حسابي (٢,٧٩).

إجابة السؤال الثاني: "ما سبل تطوير الممارسات المهنية لرؤساء الأقسام في البيئة الرقمية، في ظل ظروف جائحة (كوفيد – ١٩)، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود؟"

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على السبل اللازمة لتطوير الممارسات المهنية لرؤساء الأقسام في البيئة الرقمية في ظل ظروف الجائحة كما في الجدول (٩).

جدول رقم (٩)

الإحصاء الوصفي لسبل تطوير الممارسات المهنية لرؤساء الأقسام (ن=٣٨٠)

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
١	إعداد أدلة إرشادية رقمية عن كيفية استخدام مكونات البيئة الرقمية بالجامعة بفعالية وكفاءة	٣,٢٧	٠,٩٧٤	٧	عالية
٢	زيادة عدد البرامج التدريبية عن بُعد في مجال إدارة التعلم عن بُعد لرؤساء الأقسام	٣,٢٨	٠,٩٠٣	٦	عالية
٣	زيادة عدد البرامج التدريبية عن بُعد في مجال نظم التعلم عن بُعد لأعضاء هيئة التدريس	٣,٣٩	٠,٨٧٠	٢	عالية
٤	زيادة عدد البرامج التدريبية عن بُعد في مجال التعلم عن بُعد للطلاب	٣,٣٩	٠,٨٥١	١	عالية
٥	العمل على إثراء المحتوى الرقمي الأكاديمي للجامعة	٣,٣١	٠,٩٢٥	٤	عالية
٦	تطوير البنية التحتية التقنية للجامعة بما يتكيف مع المستجدات	٣,٣٠	٠,٩٦٩	٥	عالية
٧	تحديث البرامج التقنية الخاصة بعملية التعلم والتعليم والاتصال بالجامعة	٣,٣٨	٠,٩٣٩	٣	عالية
	المتوسط العام	٣,٣٣	٠,٨٠	-	عالية

يتضح من جدول (٩)؛ أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية على سبل تطوير الممارسات المهنية لرؤساء الأقسام في البيئة الرقمية في ظل ظروف الجائحة، بمتوسط حسابي (٣,٣٣). ويُعزى ذلك إلى أهمية تطوير تلك الممارسات، وما تتطلَّبه من مهارات لرؤساء الأقسام؛ للانتقال من أسلوب العمل التقليدي إلى التقني عن بُعد في ظل ظروف استثنائية. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المحور من (٣,٢٧ إلى ٣,٣٩)، وتمثَّل ممارسة بدرجة عالية. وحصلت العبارة رقم (٤): "زيادة عدد البرامج التدريبية عن بُعد في مجال التعلم عن بُعد للطلاب" على أعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٣٩)، تليها العبارة رقم (٣): "زيادة عدد البرامج التدريبية عن بُعد في مجال نظم التعلم عن بُعد لأعضاء هيئة التدريس" بمتوسط حسابي (٣,٣٩). بينما حصلت العبارة رقم (١): "إعداد أدلة إرشادية رقمية عن كيفية استخدام مكوِّنات البيئة الرقمية بالجامعة بفعالية وكفاءة" على أقل متوسط حسابي بلغ (٣,٢٧). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ديميك ونيفرا وسيغي وازج وكانر (Dimic, Seggie, Hacifazlioğlu, &caner, 2016)، التي بيَّنت ضرورة تدريب رؤساء الأقسام وتطويرهم في الجامعات التركية وكيفية اختيارهم للمركز الوظيفي، كما اتفقت مع دراسة بلير وأوز (Balyer, & Öz, 2018)، التي أظهرت أنه يجب بناء خطط استراتيجية للتحوُّل الرقمي، وتوسيع المشاركة في بناء السياسات وصنع القرارات الداعمة له، إضافة إلى أهمية التدريب، وتقديم الدعم وتوفير البنية التحتية المناسبة.

إجابة السؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تعزى لمتغيري (الجنس والكلية)؟"

للإجابة عن هذا السؤال طُبِّق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة التي تُعزى لمُتغير الجنس كما في الجدول (١٠).

جدول رقم (١٠)

اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات باختلاف مُتغيِّر الجنس

محاور الدراسة وأبعادها	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
البُعد التعليمي	ذكر	٢٤٠	٣,١٤	٠,٧٤٥	٠,٩٥٤	٣٧٨	٠,٣٤١	غير دالة
	أنثى	١٤٠	٣,٠٦	٠,٧٩٦				

محاور الدراسة وأبعادها	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
البُعد الإداري	ذكر	٢٤٠	٣,٤٢	٠,٦٥٦	٣,٤٣٢	٢٥٠,١٢٤	٠,٠٠١	دالة*
	أنثى	١٤٠	٣,١٥	٠,٧٨٩				
البُعد التقني	ذكر	٢٤٠	٣,٠١	٠,٨١٧	٤,٥٩٥	٣٧٨	٠,٠٠٠	دالة*
	أنثى	١٤٠	٢,٦٠	٠,٨٧١				
المحور الأول	ذكر	٢٤٠	٣,١٩	٠,٧٠١	٣,٣١٧	٣٧٨	٠,٠٠١	دالة*
	أنثى	١٤٠	٢,٩٤	٠,٧٤١				

** دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

يتضح من جدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين استجابات أفراد الدراسة في المحور الأول: الممارسات المهنية لرؤساء الأقسام في الأبعاد مجتمعة في البُعد الإداري، والبُعد التقني فقط، باختلاف متغير الجنس؛ لصالح المتوسط الحسابي لأعضاء هيئة التدريس من الرجال. وقد يُعزى هذا إلى أن أنهم الأقرب في التعامل المباشر مع رئيس القسم خلال فترة الجائحة. وهو ما يتفق مع نتائج دراسة (العلي، ٢٠١٦)، التي كشفت عن فروق تُعزى لمُتغيّر الجنس في استجابات أفراد الدراسة حول واقع الأداء الإداري لرؤساء الأقسام. كما يتبيَّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة في الممارسات المهنية بالبُعد التعليمي. ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تُعزى إلى متغيِّر الكلية؛ طُبّق اختبار تحليل التباين الأحادي كما في الجدول (١٣).

جدول (١١)

تحليل التباين الأحادي (ف) بين المتوسطات باختلاف متغير الكلية

المحور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
البُعد التعليمي	بين المجموعات	٣,٩٩٨	٣	١,٣٣٣	٢,٣٠٨	٠,٠٧٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٢١٧,١٤	٣٧٦	٠,٥٧٨			
	المجموع	٢٢١,١٣	٣٧٩				
البُعد الإداري	بين المجموعات	٤,٩٦٦	٣	١,٦٥٥	٣,٢٥٨	٠,٠٢٢	دالة*

المحور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
	داخل المجموعات	١٩١,٠٣	٣٧٦	٠,٥٠٨			
	المجموع	١٩٦,٠٠	٣٧٩				
البُعد التقني	بين المجموعات	٧,٣٣٤	٣	٢,٤٤٥	٣,٣٧٤	٠,٠١٩	دالة*
	داخل المجموعات	٢٧٢,٤١	٣٧٦	٠,٧٢٥			
	المجموع	٢٧٩,٧٤	٣٧٩				
المحور الأول	بين المجموعات	٣,٤٧٥	٣	١,١٥٨	٢,٢٢٢	٠,٠٨٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١٩٦,٠٠	٣٧٦	٠,٥٢١			
	المجموع	١٩٩,٤٧	٣٧٩				

*دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

يتبيّن من جدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة في المحور الأول: الممارسات المهنية لرؤساء الأقسام في الأبعاد مجتمعة والبُعد التعليمي تُعزى لمتغيِّر الكلية. وفي المقابل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة في الممارسات في البُعد الإداري والبُعد التقني تُعزى لاختلاف الكلية. ولتحديد اتجاه الفروق اُستخدم اختبار البعدي "شيفيه"، وكانت الفروق لصالح الكليات الصحية، ويُعزى ذلك إلى وضوح الممارسات المهنية لرؤساء الأقسام في البُعد الإداري والتقني خلال فترة الجائحة؛ لما تتطلَّبه من متابعة وإشراف إداري وتقني في المعامل والمختبرات أكثر من غيرها من الكليات.

خلاصة النتائج والتوصيات:

هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف على الممارسات المهنية لرؤساء الأقسام في البيئة الرقمية، خلال فترة الجائحة في الأبعاد (التعليمي، والإداري، والتقني)، وسبل تطويرها، والفروق بين متوسطات الاستجابات تبعًا لاختلاف متغيري الدراسة (الجنس والكلية)، وقد جاءت النتائج كما يلي:

١. أن الممارسات المهنية لرؤساء الأقسام في البيئة الرقمية خلال فترة الجائحة في الأبعاد مجتمعة جاءت بدرجة متوسطة، حيث جاءت الممارسات المهنية في البُعد الإداري بالرتبة الأولى، تليها الممارسات في البُعد التعليمي، وفي الرتبة الأخيرة الممارسات في البُعد التقني.

٢. من أبرز الممارسات المهنية في البُعد التعليمي:

- يحرص على نقل التوجيهات والمُستجدَّات حال صدورها من عمادة الكلية للأعضاء فيما يتعلَّق بتطوُّرات عملية التعليم عن بُعد.
- يتابع عن بُعد تنفيذ أعضاء هيئة التدريس للمحاضرات الدراسية في وقتها.

٣. من أبرز الممارسات المهنية في البُعد الإداري:

- يحرص على نقل التوجيهات والمُستجدَّات حال صدورها من عمادة الكلية للأعضاء، والمرتبطة بالعمل الإداري، ومنها: القبول، والمناقشات العلمية، والاختبارات ومواعيدها.
- ينسِّق للاجتماعات المجدولة عن بُعد لمجلس القسم بما يتلاءم مع ظروف الأعضاء.

٤. من أبرز الممارسات المهنية في البُعد التقني:

- يشجِّع الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على الاستفادة من برامج الدعم الفني التي تقدِّمها العمادات المساندة بالجامعة.
- يساعد الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على الاستفادة من الدورات التدريبية عن بُعد في الجامعة، لكيفية الاستخدام الصحيح لبرامج البثِّ المباشر والنظم الأخرى.

٥. يرى أفراد الدراسة أهمية تطوير الممارسات المهنية لرؤساء الأقسام بالبيئة الرقمية خلال فترة الجائحة، وتبيَّن من النتائج أن من أبرز المُتطلَّبات:

- زيادة عدد البرامج التدريبية عن بُعد في مجال التعلم عن بُعد للطلاب.
- زيادة عدد البرامج التدريبية عن بُعد في مجال نُظم التعلُّم عن بُعد لأعضاء هيئة التدريس.

٦. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة –باختلاف متغيّر الجنس والكلية– لصالح أعضاء هيئة التدريس الرجال، والكليات الصحية.

وقد أوصت الدراسة بـ:

- نشر الوعي بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس بأهمية تطوير مهاراتهم التقنية، واستخدام أنظمة التعليم الرقمية والإدارية في الأزمات وفي الظروف الطبيعية من خلال إقامة وورش العمل والملتقيات العلمية.
- تصميم برامج تدريبة للتنمية المهنية لتطوير مهارات منسوبي الجامعة في مجال بيئة التعلم الرقمية؛ وفي مجال استخدام أنظمة التواصل الرقمي والمحتوى الإلكتروني بشكل مستمر تشمل الأعضاء الجدد وغيرهم.

- تطوير بيئات التعلم الرقمية، وتوفير المزيد من المنصات ومحركات البحث لتحسين البنية التحتية التقنية في بيئة التعلم من خلال التعاون بين الجامعات محليًّا ودوليًّا.
- لفت أنظار التربويين لأهمية التعاطي مع القضايا التعليمية بمنظور شامل، حيث بيَّنت الدراسة أهمية تطبيق التعليم والتعلم في البيئة الرقمية، بوصفه خيارًا استراتيجيًّا لاستمرار العملية التعليمية في مختلف الظروف.

المراجع:

المراجع العربية:

إبراهيم، أحمد السيد إبراهيم. (٢٠١٧). تصور مقترح لتطوير الأداء الإداري لرؤساء الأقسام بكليات جامعة الأزهر في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية .*مجلة التربية: جامعة الأزهر – كلية التربية، ١٧٥ (٢)*، ٤٢ -١٠٠.

أحمد، أمل علي (٢٠١٨). الجدارات المهنية اللازمة لرؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: دراسة ميدانية .*المجلة التربوية*: جامعة سوهاج -كلية التربية، ج ٥٦، ٣٣ –١٢٦.

البشري، أسامة سليم مستور. (٢٠١٤). *درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الملك عبدالعزيز لمهارات الاتصال وعلاقتها بالرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس*. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

بدح، أحمد والسليم، بشار. (٢٠١٥). درجة التزام إدارات الجامعات الأردنية الخاصة بمعايير أخلاقيات الأداء الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس، ٩٣(١)*، ٤٨ -٨٣.

الثبيتي، خالد عواض (٢٠١٤). تقويم المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (٣٣)، ١٣–٩٥.

جامعة الملك سعود (٢٠٢٠). *الخطة التنفيذية لمكافحة فيروس كوفيد -١٩*. استرجع من الرابط: https://ksau-hs.edu.sa/Arabic/MediaCenter/Pages/CORONA2020.aspx

الخراط، رواز جميل (٢٠١٤). *درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة أم القرى من وجهة نظر رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس بها*. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

ريمرز، فرناندو وشلايشر، أندرياس (٢٠٢٠). *إطار عمل لتوجيه استجابة التعليم تجاه جائحة فيروس كورونا المستجد* (ترجمة: مكتب التربية العربي لدول الخليج). فرنسا: منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية .OECD

الزامل، مها عثمان. (٢٠١٨). واقع الأداء الإداري للأقسام الأكاديمية والإدارية بالجامعات السعودية في ضوء مبادئ الحوكمة ورؤية (٢٠٣٠). *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، (٤)، ٢٢٣-٢٤٧.

شركة الأبحاث الرقمية "DRC" (٢٠٢٠). *تقرير قياس تجربة الموظفين والطلاب حول العمل والدراسة عن بعد خلال جائحة كورونا* Covid-19 . الرياض.

الشهري، عثمان عمر. (٢٠١٦). *المهارات القيادية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس*. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

طيبة، وفاء عبده، إبراهيم والضويحي، عبدالله. (٢٠٢٠). *التقرير الشهري* (٦٢) *لملتقى أسبار* الرياض: مركز أسبار.

الطروانة، سليمان محمد. (٢٠١٢). فاعلية أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ٢٧ (٢)*، ٩٧ -١٣٢.

العلي، يسري يوسف. (٢٠١٦). واقع الأداء لدى رؤساء الأقسام في كليات العلوم التربوية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. *دراسات العلوم التربوية*، (١)، ٤٩-٦٦.

كروسل جوان، (٢٠١٨). *تصميم البحوث الكمية -النوعية -المزجية*. (ترجمة: عبدالمحسن القحطاني). عمان: دار المسيلة للنشر والتوزيع، (تاريخ نشر العمل الأصلي ٢٠١٤).

الكعبي، إبراهيم. (٢٠١٥). تقويم ممارسة حقوق الطفل في مؤسسات الرعاية الاجتماعية للأطفال في المجتمع القطري. *مجلة المنارة*، ٢٢ *(٣)*، ٦١-٩١.

كعكي، سهام محمد. (٢٠٠٥). الإثراء الوظيفي لمهام الهيئة بأقسام كليات البنات التربوية في المملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٦(١١)، ٢-٤٧.

الليلي، عبدالرحمن وإسماعيل، عبدالرحيم وعلي، فتحي القحطاني، رفدان حسن. (٢٠١٨). التعليم عن بُعد كاستجابة للأزمات في حالة الكورونا في الدول العربية. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)*، تحت الطباعة.

المدرع، راية فايز (٢٠١٤). *أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أم القرى العوامل المؤثرة وطرق تحسينه في ظل الاقتصاد المعرفي*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

منظمة الصحة العالمية (٢٠١٩). *فيروس كورونا المستجد (كوفيد -١٩)*. استرجع من الرابط https://www.who.int/ar/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019

النوافلة، نواهي وأحمد، بطاح. (٢٠١٨). واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية في الأردن لتغيير الممارسات المهنية لدى المعلمين في ضوء أنموذج فيشر. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٧ (٤)*، ٥٠٠-٥٢٣.

الهايف، ناصر وسلامة، كايد محمد. (٢٠١٥). برنامج مقترح لتطوير الأداء الإداري لرؤساء الأقسام في إدارات التعليم في شمال المملكة العربية السعودية في ضوء احتياجاتهم التدريبية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٤(١٦)، ٢٨٥ -٣٢٢.

وزارة التعليم، (٢٠٢٠). *إحصائيات تفعيل التعليم الإلكتروني في الجامعات السعودية*. الرياض.

يونس، طارق شريف، (مارس، ٢٠١٨). رؤية استراتيجية نحو تأهيل القيادات الأكاديمية للإدارة الإلكترونية: المتضمنات والممكنات. *ورقة مقدمة إلى الملتقى العربي لتطوير أداء كليات الإدارة والتجارة في الجامعات العربية*، حلب، سوريا.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

Ahmed, A. (2018). The professional competencies necessary for the heads of academic departments at Assiut University from the viewpoint of faculty members: a field study. *Educational Journal*: Sohag University - College of Education, c 56, 33-126.

Al-Ali, Y. (2016). The reality of performance of department heads in colleges of educational sciences from the viewpoint of faculty members. *Educational Science Studies*, (*1*), 49-66.

Al-Bishri, O. (2014). The degree of the practice of heads of academic departments at King Abdulaziz University on communication skills and their relationship to the job satisfaction of faculty members. *A master Thesis (un published)*. Umm Al Qura University, Makkah.

Baddah, A., & Al-Salim, B. (2015). The degree to which Jordanian university administrations adhere to ethical standards for academic performance from the viewpoint of faculty members. *Journal of the Faculty of Education*, Ain Shams University, 93 (*1*), 48-83.

Crossel, J. (2018). *Research design "Quantitative - Qualitative - Mix.* (Translated by: Abdul Mohsen Al-Qahtani). Oman: Dar Al-Messila Publishing and Distribution (Original Work Date published 2014).

DRC (2020*) Digital Research Company. A report measuring the experience of staff and students about work and distance study during the Covid-19 Corona pandemic*. Riyadh.

Al-Hayef, Nasser and Salama, Kayed Muhammad (2015). A proposed program to develop the administrative performance of department heads in education departments in northern Saudi Arabia in the light of their training needs. *Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies*, 4 (*16)*, 285-322.

Ibrahim, Ahmed El-Sayed Ibrahim (2017). A proposed scenario for developing the administrative performance of department heads in the colleges of Al-Azhar University in the light of the entrance to electronic management. Education Journal: Al-Azhar University - College of Education, 175 (2), 42-100.

Al-Kaabi, I. (2015). Evaluating the exercise of children's rights in children's social care institutions in the Qatari society. *Al-Manara Journal*, 22 (*3*), 61-91.

Kaaki, S. (2005). Enrichment of the commission’s tasks in the departments of girls ’colleges of education in the Kingdom of Saudi Arabia: a field study. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 6 (*11*), 2-47.

Al-Kharrat, R. (2014). The degree of availability of the dimensions of the educated organization at Umm Al-Qura University from the viewpoint of department heads and faculty members. *A master Thesis (unpublished)*. Umm Al Qura University, Makkah.

King Saud University (2020). *Executive plan to combat the Covid virus 19*. Retrieved from the link:

https://ksau-hs.edu.sa/Arabic/MediaCenter/Pages/CORONA2020.aspx

Ministry of Education (2020). *Statistics of activating e-learning in Saudi universities.* Riyadh.

Al-Nawafleh, Noahi and Ahmed, Battah (2018). The reality of secondary school principals in Jordan changing teachers' professional practices in light of the Fisher model. Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 27 (4), 500-523.

laili, A., Ismail, A., Ali, F., Al-Qahtani & Rafdan, H. (2018). Distance education in response to crises, the situation of corona in the Arab countries. The scientific journal of King Faisal University .*Humanities and Administrative Sciences*, under printing.

Remers, F., & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide the education response to the emerging Corona Virus pandemic* (translation: Arab Bureau of Education for the Gulf States). France: OECD.

Al-Shehri, O. (2016). The prevailing leadership skills among the heads of academic departments at Taif University from the viewpoint of faculty members. *A master Thesis (unpublished)*. Umm Al Qura University, Makkah.

Taibah, W., Abdo, I., & Al-Dhwaihi, A. (2020). *Monthly report (62) of the Asbar Forum.* Riyadh: Asbar Center.

Al-Thabiti, K. (2014). Evaluating the administrative skills of heads of scientific departments in Saudi government universities. *Journal of Humanities and Social Sciences*, (*33*), 13-95.

Al Tarwana, Suleiman Muhammad. (2012). The effectiveness of the performance of heads of academic departments at Al-Balqa Applied University from the viewpoint of its faculty members. *Al-Quds Open University Journal for Research and Studies*, 27 *(2*), 97-132.

World Health Organization (2019). *Corona emerging virus (Covid 19).*

Retrieved from the linkhttps://www.who.int/ar/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019

Yunus, T. (March 2018). A strategic vision towards qualifying academic leaders

for e-management: implications and capabilities. *A paper presented to the Arab Forum to develop the performance of administration and trade colleges in Arab universities*, Aleppo, Syria.

Al-Zamil, M. (2018). The reality of administrative performance of academic and administrative departments in Saudi universities in the light of the principles of governance and Vision 2030. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, (*4*), 223-247.

المراجع الأجنبية: References

Alston, J. (2020). *What impact has the coronavirus had on higher education?* https://inomics.com/insight/what-impact-has-the-coronavirus-had-on-higher-education-1447925.

Balyer, A., & Öz, Ö. (2018). Academicians' views on digital transformation in education. International Online .*Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 5(4), 809-830.

Bipath, K., Nkabinde, & Mfulathelwa, M. (2018). The Motivational roles of heads of department in learners' performance and quality of schooling in South Africa .*Journal of childhood Education*,(1).Chen, X.(2020). How to work your virtual work. Retrieved from.https://www.chinadaily.com.cn/a/202003/27/WS5e7db344a3101282172828fc.html.

Dimici, K., Seggie, Fatma, N., Ozge, and Caner, A. (2016). Challenges of th Professionalization of Department Heads in Higher Education: A Qualitative Study in Turkey. *Education and science*,(184),131-146.

Hanno, D. (2020). *President Speaks: 5 tips for small-college leaders to foster community amid coronavirus*. Retrieved from https://www.educationdive.com/news/president-speaks-5-tips-for-leaders-of-small-colleges-to- foster-community/574673/

Orangburg, Seth C. (2020). Distance Education in the Time of Coronavirus: Quick and Easy Strategies for Professors. *Duquesne University School of Law Research Paper series*.

Peyravi,M.(2020). Public Education and Electronic Awareness of the New Coronavirus (Covid- 19); Experiences from Iran .*Disaster medicine and public health preparedness*,(14).

Sahu, P. (2020). *Closure of Universities Due to Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff*.

Wilson, L. (2015). *American academics: Then and now*. USA: Oxford University Press.

AL Subaie. Abdullah Mohammed Badn. (2020). The Extent to which Staff Members at Prince Sattam bin Abdul-Aziz University Use the Electronic Evaluation in light of the Corona pandemic (COVID-19). *Journal of Educational Science*, *6* (1), 89-124.

The Extent to which Staff Members at Prince Sattam bin Abdul-Aziz University Use the Electronic Evaluation in light of the Corona pandemic (COVID-19)

Dr. Abdullah Mohammed Badn AL Subaie
Associate Professor of Curricula and Teaching Methods
Faculty of Education- Prince Sattam bin Abdul-Aziz University
a.alsubai@psau.edu.sa

Abstract:

The current research aimed at identifying the extent to which staff members at the Prince Sattam bin Abdul-Aziz University use the Electronic evaluation in light of the Corona pandemic. The present study adopted the descriptive approach. Therefore, a questionnaire was designed and conducted to collect the relevant data. The sample of the study was chosen randomly. Specifically, (310) instructors, representing (19%) of the target population, participated in the study. Results of the study indicated:

- The staff members at PSAU used the electronic evaluation during COVID-19 outbreak and their responses showed a positive mean (3.02 out of 5) and a standard deviation (1.00).
- Obstacles that limit the use of electronic evaluation by the faculty members at PSAU during COVID-19 outbreak have received a high degree of agreement with an average score (3.50 out of 5) and the standard deviation was (0.93).
- The means to activate the PSAU staff members' use of electronic evaluation during COVID-19 outbreak have received high positive responses and the mean was (3.93, out of 5), and the standard deviation was (0.84).

Keywords: E-evaluation, COVID-19, Corona Pandemic

السبيعي، عبدالله بن محمد بن بدن. (٢٠٢٠). مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز التقويم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا (COVID-19). *مجلة العلوم التربوية*، ٦ (١)، ٨٩-١٢٤.

مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز التقويم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا (COVID-19)

د. عبدالله بن محمد بن بدن السبيعي[1]

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرُّف على مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز التقويم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا، ووظَّف البحث المنهج الوصفي، واستخدم الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وتَكوَّن مجتمع البحث من (١٦٦٢) عضوَ هيئة تدريس، واختيرت العينة بالطريقة العشوائية، وبلغت (٣١٠) أعضاء بنسبة (١٩٪) من مجتمع البحث.

وتَوصَّل البحث إلى:

- أنَّ واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز التقويم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا بدرجة موافقة متوسطة بمتوسط حسابي (٣,٠٢، من ٥)، وانحراف معياري (١,٠٠).
- جاءت المعوِّقات التي تَحدُّ من استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز التقويم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا بدرجة موافقة كبيرة، وبمتوسط حسابي (٣,٥٠، من ٥)، وانحراف معياري (٠,٩٣).
- جاءت سُبل تفعيل استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز التقويم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا بدرجة موافقة كبيرة، وبمتوسط حسابي (٣,٩٣، من ٥)، وانحراف معياري (٠,٨٤).

الكلمات المفتاحية: التقويم الإلكتروني، جائحة كورونا

[1] أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد، كلية التربية -جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، a.alsubai@psau.edu.sa

المقدمة:

تَتأثَّر الجامعات السعودية بالمتغيِّرات المعاصرة؛ فتعمل على الاستفادة من التأثيرات الإيجابية للتكنولوجيا في العملية التعليمية، بداية من التخطيط للعملية التعليمية حتى تقويمها، إضافة إلى تَوجُّهها لتطبيق أحدث ما تَوصَّلت إليه النظريات التربوية.

وتؤكد النظريات الحديثة إعطاء الطالب الفرصة للتعلُّم بشكلٍ نشط، وإعطائه الحرية في تكوين تعلُّمه الخاص، وليحقق الطالب هذا التعلُّم فهو بحاجة إلى عملية تقويم لأدائه، ومن الأساليب التي أثبتت فاعليتها في ذلك التقويم الإلكتروني (العبري، ٢٠١٧، ص١٩)، وتُركِّز تَوجُّهات التقويم الحديثة على جميع جوانب النُّمو لدى الطلاب، مع الاهتمام بجميع عناصر التعليم، ويؤكِّد هنداوي (٢٠١٠، ص١٠٤) ضرورة الانتقال من التقويم التقليدي إلى التقويم الإلكتروني، حيث إن التقويم الإلكتروني يُوفِّر فُرصًا للطلاب؛ ليصبحوا أكثر تعبيرًا؛ وذلك من خلال ردود التغذية الراجعة الفورية التي يُوفِّرها التقويم الإلكتروني.

ويَستهدف التقويم الإلكتروني الوصف الدقيق للحصول على البيانات لإصدار الأحكام باستخدام وسائل التكنولوجيا (العباسي، ٢٠١١، ص٤٤٤)، كما يُسهم في التحوُّل إلى التركيز على المتعلِّم، وتطوير فهم أعمق لما يَعرفه الطالب من خلال جمع ومناقشة المعلومات من مصادر متعددة (Dermo, 2009, p.305)، ويعتمد على استخدام التكنولوجيا الرقمية في جعل التقويم أكثر كفاءة (Ripley, 2008, p.12)، وتَكمن قيمته في إعانة المتعلِّم على فهم المعرفة الحقيقية لما يُريده من صنوف المعرفة، وتَزويده بأساسياتها، وتتبع التطوُّرات التقنية في مجالات الدراسة (عافية، ٢٠١٤، ص ١٩).

وقد تبنَّت العديد من الجامعات اتجاه التقويم الإلكتروني للاستفادة من تكنولوجيا المعلومات كآلية لتحسين عملية التعلُّم وقياس أداء الطلاب خاصة ما يتعلَّق بأداء الطلاب على شبكات الإنترنت (Luchoomun McLuckie, 2010)، حيث إنَّ هذه الأدوات تُعزِّز المفاهيم التَّربويَّة السَّابقة، وتوفِّر فُرَص التَّفاعُل بين المتعلِّمين ومُعلِّمهم، وتُساعد في تقويم المتعلِّمين، وتوفير تغذية راجعة لهم" (Martin, 2008, p.141).

ويمكن تطبيق أدوات التقويم الإلكتروني كدافع قوي لما أكَّدته الدراسات من إيجابية تطبيقها، فقد أكَّدت دراسة جوردان ومتشل (Jordan & Mitchell, 2009) أن التقويم

الإلكتروني يُقدِّم تغذية راجعة مُتقدِّمة للطالب تُساعده على التقدُّم في إتقان التعلُّم، كما أكَّدت دراسة جوردان (Jordan, 2013) أهمية تفعيل استخدام الحقائب الإلكترونية والويكي والمنتديات بوصفها أدوات مهمة يمكن استخدامها بفاعلية في التقويم الإلكتروني.

وأكَّدت دراسة الطعان (٢٠١٢) إيجابية التقويم الإلكتروني في رفع التحصيل الدراسي للطلاب، وتنمية مهارات ما وراء المعرفة، وأكدت دراسة العمروسي (٢٠١٤) ودراسة حسانين والشهري (٢٠١٦) ودراسة الحبردي (٢٠١٧) فاعلية التقويم الإلكتروني في تخفيف الضغوط النفسية على الطلاب، وخفض قلق الاختبار لدى الطلاب، وتقديم تغذية راجعة فورية للطلاب، وإتاحة الفرصة للطالب لإعادة التقويم أكثر من مرة؛ مما يُساعد على تشخيص نقاط الضعف وتحسينها، وأكَّدت دراسة أوجرستا (Agoritsa, 2008) ودراسة عماشة (٢٠١٠م) ودراسة أبوزيد (٢٠١١م) إقبال الطلاب على الاختبارات الإلكترونية، وإيجابية الأثر الذي يحدثه تطبيق هذه الاختبارات على أداء الطلاب.

ونظرًا للظروف التي يُعاني منها العالم بأكمله في الوقت الحالي المتمثِّلة بانتشار فيروس كورونا، فقد وجدت المؤسسات التربوية نفسها مجبرة على التحوُّل للتعلُّم عن بُعد لضمان استمرارية عملية التعليم والتعلُّم، واستخدام شبكة الإنترنت والهواتف الذكية والحواسيب في التواصل عن بُعد مع الطلبة (Yulia, 2020)، كما يَتطلَّب من الجامعات توظيف التعليم الإلكتروني للحفاظ على التعليم في أثناء جائحة COVID-19 (Hodges, Moore, Lockee, Trust, BondH, 2020).

ويشمل التقويم الإلكتروني بشكل عام الأدوات التالية: استخدام تقويم الزملاء، وتقويم الحقائب الإلكترونية، والويكي والمنتديات، تحليلات التعلُّم، الاختبارات الإلكترونيَّة، ومنتديات النِّقاش، ودراسات الحالة، وملفات الإنجاز، وما تقوم به من رصد آلي لدرجات الطلاب وتحليلها إحصائيًّا، وعرضها للطلاب بأشكال متنوِّعة (Jordan, 2013) (شواهين، ٢٠١٥، ص٥١).

وأوصت دراسة أبو خطوة (٢٠١٣) بضرورة وضع سياسات تَتبنَّى التقويم الإلكتروني في الجامعات، مع ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس على توظيف أنماطه، وتطوير المقررات الدراسية بما يناسب ذلك، ويرى عافية (٢٠١٤، ص٤٨) أن دور عضو هيئة التدريس في التقويم الإلكتروني يُصبح أكثر أهمية، فهو شخص كفء يُدير العملية التعليمية، ويُحقق طموحات التقدّم والتقنية، ويُطوّر فهماً علميًا حول طلابه.

ولقد شهدت جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز تَطوّرًا في توظيف تقنية المعلومات والاتصالات في التعليم من خلال إنشاء عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد، وتوفير فرص متعددة لتعليم الطلاب إلكترونيًّا؛ مما يُوفِّر فرصة قوية لتقويم الطلاب إلكترونيًّا، مع إمكانية استغلال جهود الجامعة في توظيف التقنية في تقويم الطلاب في ظل جائحة كورونا.

مشكلة البحث:

لقد اجتاح وباء كورونا معظم دول العالم؛ مما فرض على المؤسسات التربوية التحوُّل من التعليم الذي يتيح التقارب الجسدي الذي يُشكِّل فرصة لانتقال العدوى إلى التعليم الإلكتروني أو التعليم عن بُعد، فقد تعيّن على ١,٥ مليار طفل وشاب في (١٨٨) دولة حول العالم البقاء في منازلهم بعد إغلاق المدارس والجامعات (Affouneh, Salha, Khlaif, 2020).

حيث أشارت دراسة ساها (Sahu, 2020) إلى تأثير فيروس كورونا (COVID-19) على التعليم ومنسوبي الجامعات؛ مما أدى إلى إغلاق الجامعات، أو تأجيل الدراسة أو إلغاء جميع الأنشطة الجامعية؛ مما أدى إلى اتخاذ الجامعات تدابير مُكثَّفة لحماية منسوبيها من الفيروس، حيث انتقل أعضاء هيئة التدريس إلى نظام التدريس الإلكتروني.

كما أكدت دراسة درايسسي ويونج (Draissi Yong, 2020)، أن (COVID-19) يتحدى الجامعات لمواصلة التغلُّب على الصعوبات التي تُواجهها، واستندت أساليب التدريس الجديدة إلى زيادة الاستقلالية للطالب، والتوجه نحو أساليب التعليم الإلكتروني، وتقويم الطلاب إلكترونيًّا، وأكدت دراسة فافالي وآخرين (Favale et Al, 2020) أن توظيف أدوات التقويم الإلكتروني تمثل حلاً قابلاً للتطبيق للتعامل مع سياسة التباعد الاجتماعي في أثناء جائحة COVID-19.

واتجهت المملكة العربية السعودية إلى تنفيذ العديد من الإجراءات الاحترازية للوقاية من التعرُّض للإصابة بهذا الفيروس، وتَطبيقًا للتباعد الاجتماعي كإجراء احترازي للوقاية، اتجهت الجامعات السعودية لتوظيف التعليم عن بُعد في الظروف الطارئة، وإعداد خُطط لمواجهة مثل هذه الأزمات الطارئة، فقد أشار رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب السعودية أن ما يحدث حاليًّا في وقت الأزمة في مؤسسات التعليم، إنما هو تدريس طارئ عن بُعد، وليس تعليم إلكتروني مُكتمل الأركان، وأنه من الضروري تقدير الحلول العاجلة التي تَقدَّمت بها المؤسسات التعليمية، ولا ينبغي

الحكم على التعليم الإلكتروني وفاعليته من خلال ما يُقدَّم الآن، فما يُقدَّم يأتي في ظروف غير طبيعية؛ لاحتواء الأزمة وتخفيف آثارها (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠). وقد بادرت جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز لتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس في التعليم والتقويم الإلكتروني من خلال عقد العديد من الورش والدورات التدريبية المتخصصة وتوفير دعم مباشر على مدار اليوم تقدِّمه عمادة تقنية المعلومات والتعليم عن بُعد، ووحدة التعليم الإلكتروني في الجامعة.

ونظرًا للمشكلات التي تُواجه أساليب التقويم التقليدية للطلاب في ظل جائحة كورونا؛ مما يُصعِّب تقويم أداء الطلاب في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز فإنه يُمكن توظيف أدوات التقويم الإلكتروني في ذلك، مع الالتزام بالإجراءات الاحترازية التي اتخذتها الجهات المتخصصة في المملكة؛ للمحافظة على سلامة الطلاب ومنسوبي الجامعات، والحرص على المصلحة التعليمية؛ وحيث لا توجد دراسات علمية –على حد علم الباحث -حاولت التعرف على مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية التقويم الإلكتروني في تقويم أداء الطلاب دراسيًّا في ظل حدوث بعض الأوبئة والأزمات الصحية. فإنَّ مشكلة البحث الحالي تتمثَّل في محاولة التعرف على مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز التقويم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا.

أسئلة البحث:

يَتمثَّل التساؤل الرئيس في: "ما مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز التقويم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا؟".

وينبثق من هذا التساؤل الأسئلة التالية:

- ما واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز التقويم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا؟
- ما المعوقات التي تحدُّ من استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز التقويم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا؟
- ما سُبل تفعيل استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز التقويم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا؟

أهداف البحث:

- التعرُّف على واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام التقويم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا.
- تحديد المعوقات التي تحدُّ من استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام التقويم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا.
- تحديد سُبل تفعيل استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام التقويم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية للبحث: وتتمثَّل في:

- يعكس اهتمام الجامعات السعودية بتفعيل أدوات التعليم الإلكتروني في ظل الأزمات الطارئة، واستخدام أدوات التقويم المناسبة له.
- يُبرز أهمية التقويم الإلكتروني؛ لما له من أبعاد تربوية وصحية على الطالب والمجتمع، يمكن من خلالها المحافظة على صحة الطلاب وعلى مستقبلهم الدراسي.
- يمكن أن يَستفيد مسؤولو الجامعات السعودية ووزارة التعليم من خلال تضمين البرامج التربوية المتنوِّعة للأبعاد المختلفة للتقويم الإلكتروني.
- قد يُسهم في لفت انتباه الباحثين للقيام بدراسات وبحوث في تفعيل التقويم الإلكتروني في التعليم الجامعي وقبل الجامعي.

الأهمية التطبيقية للبحث: وتتمثَّل في:

- من المأمول أن تساعد نتائج البحث المعنيين في فهم الإشكاليات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في تطبيق أدوات التقويم الإلكتروني، ومن ثمَّ اتخاذ قرارات لتطوير الأداء بنتائج مستخلصة من البحث.
- قد يفيد في توصيف واقع أعضاء هيئة التدريس في تطبيق أدوات التقويم الإلكتروني في تقويم الطلاب، ومن ثمَّ رصد نقاط القوة ونقاط الضعف بهذا الواقع؛ بما يسمح بتفعيل إيجابياته ومعالجة سلبياته.

- قد يُفيد معدِّي الدورات التدريبية في تخطيطهم للدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.
- مساعدة أعضاء هيئة التدريس في اختيار أدوات التقويم الإلكتروني المناسبة للتأكد من تحقق أهداف المقررات الدراسية، واختيار وسيلة التقويم الفعالة والمناسبة للطلاب.

حدود البحث:

- الحدُّ الموضوعي: اقتصر على واقع استخدام التقويم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام في ظل جائحة كورونا، والمعوقات التي تواجههم وسُبل التفعيل.
- الحدُّ المكاني: اقتصر على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.
- الحدود الزمنية: تمَّ التطبيق الميداني في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤١هـ.

مصطلحات البحث:

- التقويم الإلكتروني: يُعرِّفه الباحث إجرائيًّا بأنه: توظيف مجموعة من الأدوات المرتبطة بالتقنيات الإلكترونية لتقدير مستوى الطلاب، ومساعدتهم في تطوير أدائهم بديلاً عن أدوات التقويم التربوي التقليدية؛ نتيجة للظروف الطارئة المتعلِّقة بجائحة كورونا.

جائحة كورونا (COVID-19):

ويعدُّ فيروس (كورونا) من فصيلة فيروسات (كورونا) الجديد؛ حيث ظهرت أغلب حالات الإصابة به في مدينة (ووهان) الصينية نهاية ديسمبر ٢٠١٩م على صورة التهاب رئوي حاد. (وزارة الصحة السعودية، https://www.moh.gov.sa)

وهي فصيلة من الفيروسات التي قد تسبب المرض للحيوان والإنسان، وتسبب لدى الإنسان أمراضًا للجهاز التنفسي التي تتراوح حدتها من نزلات البرد الشائعة إلى الأمراض الأشد، مثل: متلازمة الشرق الأوسط التنفسية، والمتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة (السارس)، ويتسم بسرعة الانتشار (منظمة الصحة العالمية، ٢٠١٩م).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: التقويم الإلكتروني:

أ. مفهوم التقويم الإلكتروني:

يُعرِّفه الطاهر وعطية (٢٠١٢، ص٧١) بأنه العملية المستمرة والمنتظمة التي تهدف إلى تقويم أداء الطالب عن بُعد باستخدام الشبكات الإلكترونية.

كما يُعرَّف بأنه: الأدوات التي تستخدم في التقويم التربوي والتعليمي مستثمرة الشبكات الإلكترونيَّة ومستحدثاتها بما يخدم عملية التقويم ويحقِّق أهدافه في العملية التعليمية وفقًا لمعايير علميَّة محددة وآمنة (العنزي، ٢٠١٩، ص٦٢).

ويُعرِّف البحث الحالي التقويم الإلكتروني إجرائيًّا بأنه: توظيف مجموعة من الأساليب والأدوات المرتبطة بالتقنيات الإلكترونية لتقدير مستوى الطلاب ومساعدتهم في تطوير أدائهم بديلاً عن أدوات التقويم التربوي التقليدية؛ نتيجة للظروف الطارئة المتعلِّقة بجائحة كورونا.

ب. أهداف التقويم الإلكتروني:

تَتحدد أهداف التقويم الإلكتروني في: تعزيز عملية التعلم للطلاب -تنمية قدرات الطلاب في التعلم الذاتي -تغيير نظرة الطلاب للاختبارات -خفض قلق الاختبارات لدى الطلاب -إيجاد بيئة محفزة للطلاب وجاذبة لهم (العبري، ٢٠١٧، ص ٢٤).

ويتضح مما سبق أنَّ التقويم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا يهدف إلى تقدير جوانب متعددة من شخصية الطلاب والحفاظ على مستواهم الدراسي وتنمية قدراتهم على تنفيذ مهام عملية التعليم والتعلُّم، وتَقبُّل وجهات نظرهم، وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم، ويتمُّ ذلك بناءً على توظيف معايير كمحكاتٍ لتقويم أداء الطلاب.

ج. أهمية توظيف أساليب التقويم الإلكتروني:

أكدت دراسة مهنا (Muhanna, 2009) ودراسة القشعمي (Al Gashami, 2010) وجميل (Jamil, 2012, p.268) ودراسة مارتينز وآخرين (Martínez et al, 2015) أنَّ التقويم الإلكتروني يُؤدي إلى نتائج أفضل من التقويم التقليدي، وأنَّ أعضاء هيئة التدريس والطلاب يفضلونه؛ لأنه يُوفِّر الوقت والجهد، ويمكِّن المعلِّمين من اختبار طلابهم، ويخفف من أعباء العمل، ويحدد مشكلات التعلُّم، ويسهل إعداد التقارير والتواصل بين الطلاب، وأن ممارسة أكثر من أسلوب في عملية التقويم الإلكتروني تعكس للمعلِّمين مستوى أداء الطلاب بصورة واضحة، وأنَّ

التغذية الراجعة المقدمة عبر البريد الإلكتروني بصورة فورية تزيد من تحسين نوعية التعلُّم لدى الطلاب.

كما يعمل التقويم الإلكتروني على توفير المرونة في اختيار وقت الإجابة لدى الطالب، وتوفير تغذية راجعة وقتية على إجاباته، وتخفيض الموارد المادية والبشرية في عمليات التصحيح والتحليل، والاحتفاظ بالسجلات الخاصة بالمتعلمين بشكل إلكتروني، وسهولة استخدام البيانات في أي وقت (الزيد ، ٢٠١٩ ، ص٥١٤).

ويتضح مما سبق أهمية التقويم الإلكتروني في التعليم فهو يُساعد أعضاء هيئة التدريس في تقويم أداء طلابهم بطرق وأساليب متعددة تتناسب مع الإجراءات الاحترازية في التعامل مع معطيات الظروف الطارئة لفيروس كورونا ، فضلاً عن أنَّه يُحقق مميزات أفضل مقارنة بالتقويم التقليدي، إضافة إلى تفضيل الطلاب له.

د. معوِّقات تطبيق التقويم الإلكتروني:

تتحدد معوِّقات تطبيق أدوات التقويم الإلكتروني فيما يلي (الروقي، ٢٠١٧ ، ص ٢٧):

- معوقات تقنية: تتمثَّل في البنية التحتية وشبكات الإنترنت وتجهيزات معامل الحاسب.
- معوقات بشرية: تتمثَّل في ضعف تأهيل القائمين بعملية التقويم الإلكتروني بامتلاك المهارات اللازمة لعملية التقويم، وكذلك ضعف مهارات الطلاب الحاسوبية.
- معوقات اجتماعية: وتتمثَّل في الاتجاه الرافض لعملية التقويم الإلكتروني في الجامعات.
- معوقات فنية: وتتمثَّل في نقص الخبراء والفنيين في مجال البرمجة والقياس والتقويم الإلكتروني.

وللتغلُّب على بعض المشكلات المتعلقة بموثوقية التقويم الإلكتروني، يمكن توظيف التقويم التكويني أو التقويم الحقيقي؛ تَفاديًا لبعض المشكلات المتعلقة بموثوقية التقويم الإلكتروني؛ نتيجة تعذر عملية المراقبة تفاديًا للغش (Yulia, 2020) (Basilaia, Kvavadze, 2020; Yulia, 2020).

ثانيًا: جهود وزارة التعليم وجامعة الأمير سطام في تقويم الطلاب في ظل جائحة كورونا:

أ. الإجراءات التي اتبعتها وزارة التعليم لتقويم الطلاب في ظل جائحة كورونا:

اقترحت الجامعات السعودية (١٢) استراتيجية يُمكن توظيفها لتقويم أداء طلابها دراسيًّا في ظل جائحة كورونا ، وهي:

- تقويم الطلاب في أثناء سير عملية التعليم عن بُعد.
- الاختبارات النهائية عبر (بلاك بورد) أو غيرها من برامج وتطبيقات الاختبارات.
- الاختبارات الإلكترونية النهائية عبر (بلاك بورد) للجزء المعرفي وتأجيل الجزء المهاري والسلوكي إلى ما بعد استئناف الدراسة مع رصد تقدير غير مكتمل.
- الاختبارات القصيرة المقرونة المتعددة والمتنوعة.
- اختبار الكتاب المفتوح.
- الاختبارات الشفهية عن طريق أنظمة التعلُّم الإلكترونية.
- العروض التقديمية والمشاركات في أثناء المحاضرات في الفصول الافتراضية.
- التكليفات والواجبات المنزلية والأنشطة.
- منتديات النقاش.
- ملف الإنجاز الإلكتروني.
- المشاريع التعليمية والبحثية.
- الامتحان بالمنزل (وزارة التعليم، ٢٠٢٠).

ويتضح مما سبق حرص الوزارة على تنويع أساليب تقويم أداء الطلاب إلكترونيًّا؛ مما يُعطي أعضاء هيئة التدريس الأسلوب الأمثل لهم والمناسب لقدرات طلابهم وللمقررات الدراسية التي يقومون بتدريسها.

ب. جهود جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز لتقويم الطلاب في ظل جائحة كورونا:

تعاملت الجامعة مع الظروف الطارئة لجائحة كورونا حيث جنَّدت كل طاقاتها لتحسين عملية التعلُّم في أثناء الجائحة، فقد تمَّت موافقة مجلس الجامعة على آلية الاختبارات النهائية للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤١هـ بجلسته السابعة التي عُقدت يوم الأحد الموافق ١٤٤١/٨/٢٦هـ، بأن تكون آلية الاختبارات النهائية بإحدى الطريقتين كالتالي:

أولاً: بواسطة الاختبارات الإلكترونية عبر نظام التعليم الإلكتروني "بلاك بورد" وفق الجدَّاول المعتمدة، وضرورة تأكيد إعطاء الطلاب الوقت الكافي لمحاولة دخول النظام الإلكتروني وأداء الاختبار، والتواصل مع الطلاب من خلال إنشاء جلسة افتراضية متزامنة في أثناء وقت الاختبار لكي يتمَّ حل أيِّ عائق يواجهه الطالب، وتزويده بالبدائل والحلول المناسبة،

ومناسبة وقت الاختبار للأسئلة المعدَّة وعدم وضع الطلاب أمام أيِّ تضييق في الوقت، وتفهُّم المشاكل التقنية التي قد تطرأ في أثناء تأديته الاختبارات الإلكترونية.

ثانيًا: بواسطة طرائق التقويم المختلفة التي تتناسب مع طبيعة المقرر من خلال أستاذ المقرر، وبالتنسيق مع رئيس القسم الأكاديمي حسب الجدَّاول المعتمدة، مع ضرورة التأكيد على إعطاء الطالب الوقت الكافي للإجابة، وحفظ تقويم الطلاب في الأقسام المعمول به في الاختبارات النهائية للرجوع إليها عند الحاجة.

ثالثاً: بالنسبة لمقررات الإعداد العام التي تدرِّسها الكليات في برامج السنة التحضيرية فإنَّ طريقة التقويم المعتمدة فيها هي الطريقة التي اعتمدها مجلس عمادة السنة التحضيرية، وتقوم الكليات بالتنسيق مع عمادة السنة التحضيرية من أجل الاختبارات.

كما أصدرت الجامعة كتيب تعليمات وإرشادات الاختبارات الإلكترونية لعضو هيئة التدريس، تَضمَّن كيفية ضبط الاختبارات، وتوضيح الاعتبارات التي ينبغي أخذها عند إنشاء وتصميم الاختبارات، كما تضمن تعليمات وإرشادات استخدام التقويم الشفهي عن بُعد (جامعة الأمير سطام، ٢٠٢٠).

ويتضح مما سبق اتجاه جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز لاتجاه التقويم الإلكتروني، كما أصدرت تعليمات وإرشادات لكيفية تنفيذ إجراءات التقويم الإلكتروني في تقويم الطلاب، إضافة إلى جهود الجامعة في تدريب أعضاء هيئة التدريس على إعداد الاختبارات الإلكترونية، وإجراءات تصميمها وتوظيفها في قياس أداء الطلاب في مختلف المقررات الدراسية؛ مما كان له أثر كبير في تنمية مهارات المشاركين في بناء وتصميم أدوات التقويم الإلكتروني المناسبة.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة الحبردي (٢٠١٧م) إلى الكشف عن واقع استخدام أدوات التقويم الإلكتروني لدى مُعلِّمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض، والصعوبات التي تحول دون استخدامها ووضع تَصوُّر مقترح لتطويرها، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وكانت الأداة المناسبة هي الاستبانة، وتكوَّنت العينة من (٢٠٧) مُعلِّمين من مُعلِّمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض بالمدارس الحكومية والأهلية، وكشفت الدراسة أن واقع استخدام أدوات التقويم الإلكتروني تُشير إلى درجة استخدام متوسطة، وأن صعوبات استخدام أدوات التقويم الإلكتروني تُشير إلى درجة صعوبة عالية.

هدفت دراسة الروقي (٢٠١٧م) إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية لأساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وكانت الأداة المناسبة هي الاستبانة، وتكونت العينة من (٢٤٩) معلمًا من معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، وتوصلت إلى أن درجة ممارسة أساليب التقويم التشخيصي الإلكتروني لدى معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض ككلٍّ يشير إلى درجة ممارسة منخفضة، وأن درجة ممارسة أساليب التقويم التكويني الإلكتروني لدى معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض ككلٍ يشير إلى درجة ممارسة منخفضة، وأن درجة ممارسة أساليب التقويم الختامي الإلكتروني لدى معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض ككلٍّ يشير إلى درجة ممارسة منخفضة.

هدفت دراسة العنزي (٢٠١٩م) إلى التعرف على درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في محافظة حفر الباطن لأدوات التقويم الإلكتروني، ووظفت الدراسة المنهج الوصفي كما استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤) معلمًا، وتوصلت إلى أن درجة تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في محافظة حفر الباطن لاستخدامهم أدوات التقويم الإلكتروني بدرجة متوسطة في جميع المجالات، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة استخدامهم أداوت التقويم الإلكتروني تعزى لمتغير المؤهل العلمي -الدورات الإلكترونية - سنوات الخدمة".

هدفت دراسة أويابة وصالح (٢٠٢٠م) إلى تقويم تجربة تحول الطلبة إلى التعليم عن بُعد في ظل إغلاق الجامعة بسبب Covid-19 ، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وانطلقت الدراسة من محاولة فهم الخطة التي رسمتها تعليمات وزارة التعليم العالي لمواجهة الظرف الطارئ، ثم أجريت دراسة تطبيقية على (١٠٠) طالبٍ بكلية الاقتصاد بجامعة غرداية بالجزائر بواسطة استبانة إلكترونية، وأظهرت النتائج أن هنالك تَكيفًا مع الأزمة واستعدادًا مَقبولاً للتعلُّم عن بُعد، وأن الطلبة يفضلون الدعامات التي تتسم بالتفاعل غير المتزامن؛ إلا أن مستوى التفاعل كان منخفضًا، وتفاوتَ بين المستويات والتخصصات، في حين يَتطلَّب الولوج إلى منصة الجامعة (Moodle) دعمًا أكبر، وأن هنالك معوقات مادية وبشرية تحدُّ من تفاعل الطلبة مع الأنشطة المتاحة في مختلف المنصات.

وهدفت دراسة باسيلايا وكفافادز (Basilaia, Kvavadze, 2020) إلى تَقصِّي تجربة الانتقال من التعليم في المدارس إلى التعلم عبر الإنترنت خلال انتشار وباء فيروس كورونا في جورجيا، ووظفت المنهج الوصفي الوثائقي من خلال تحليل إحصائيات الأسبوع الأول من عملية التدريس عبر الإنترنت في إحدى المدارس الخاصة وتجربتها في الانتقال من التعليم وجهًا لوجه إلى التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا، حيث قامت بمناقشة نتائج التعليم عبر الإنترنت واستخدمت منصتي EduPage وGsuite في العملية التعليمية، وتَوصَّلت إلى أن الانتقال بين التعليم التقليدي والتعليم عبر الإنترنت كان ناجحًا، ويمكن الاستفادة من النظام والمهارات التي اكتسبها المعلِّمون والطلاب وإدارة المدرسة في فترة ما بعد الوباء في حالات مختلفة من خلال زيادة فاعلية التدريس الجماعي أو زيادة الاستقلالية لدى الطالب والحصول على مهارات جديدة.

وهدفت دراسة رمضان (٢٠٢٠م) إلى دراسة دور التعليم عن بُعد في حل إشكاليات وباء كورونا المستجد، ووظفت الدراسة المنهج النوعي، وأظهرت الدراسة أن التعليم عن بُعد أحد الوسائل الناجحة في التعامل مع إشكاليات التعليم الناتجة عن جائحة كورونا، حيث يَتناسب مع الظروف الطارئة والناجمة عن فيروس كورونا المستجد، كما أنه يساهم في حل الإشكاليات الخاصة بتقويم الطلاب من توظيف أدوات التقويم الإلكتروني في تقويم أداء الطلاب.

وقامت يالا (Yulia, 2020) بدراسة وصفية هدفت إلى توضيح طرق تأثير جائحة كورونا على إعادة تشكيل التعليم في إندونيسيا، حيث شرحت أنواع واستراتيجيات التعلُّم التي يستخدمها المدرسون في العالم عبر الإنترنت بسبب إغلاق الجامعات للحدِّ من انتشار فيروس كورونا الوبائي، كما وضحت الدراسة مزايا وفعالية استخدام التعلُّم من خلال الإنترنت، حيث خلصت الدراسة إلى أن هناك سرعة عالية لتأثير وباء كورونا على نظام التعليم، حيث تراجع أسلوب التعليم التقليدي لينتشر بدلاً منه التعلم من خلال الإنترنت؛ لكونه يدعم التعلم من المنزل؛ وبالتالي يقلل اختلاط الأفراد ببعضهم، ويُقلل انتشار الفيروس، وأثبتت الدراسة أهمية استخدام الاستراتيجيات المختلفة لزيادة سلاسة وتحسين التعليم من خلال الإنترنت.

التعليق على الدراسات السابقة:

بالنظر إلى الدراسات السابقة نجد ما يأتي:

١. تناولت بعض الدراسات تأثير COVID-19 على العملية التعليمية في التعليم الجامعي.

٢. هناك ندرة في الدراسات العربية التي تناولت تأثير COVID-19 على التعليم الجامعي.

٣. رَكَّزت بعض الدراسات على معالجة توظيف التقويم الإلكتروني في مراحل التعليم المختلفة، مثل: دراسة الروقي (٢٠١٧م) ودراسة العنزي (٢٠١٩م).

٤. إن الدراسات السابقة لم تتناول استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لأدوات التقويم الإلكتروني، سواء أفي الظروف الطارئة أم غيرها.

٥. استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في: تحديد ممارسات أعضاء هيئة التدريس في استخدام أدوات التقويم الإلكتروني، وتحديد مجالات أداة الدراسة.

ويَتميَّز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في تناوله لاستخدام أدوات وأساليب التقويم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في ظل جائحة كورونا.

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي؛ للوقوف على واقع استخدام التقويم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في ظل جائحة كورونا، والمعوقات التي تحدُّ من ذلك الاستخدام، وسُبل تفعيل ذلك الاستخدام في ظل جائحة كورونا.

مجتمع البحث وعينته:

تكوَّن مجتمع البحث من (١٦٦٢) عضو هيئة تدريس، واختيرت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة الأصلي، وذلك نظرًا لكبر عدد أفراد مجتمع الدراسة، وبلغت (٣١٠) أعضاءٍ بنسبة (١٩٪) من مجتمع البحث، وفقًا لجدول تحديد حجم العينة (Krejcie & Morgan, 1970)، ويوضح الجدول التالي خصائص أفراد عينة الدراسة.

جدول رقم (١)

يُبيِّن خصائص أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيِّرات الدراسة

الدرجة العلمية			الكلية		سنوات الخدمة		
أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	نظرية	تطبيقية	أقل من ٥ سنوات	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١٠ سنوات فأكثر
٤٢	١٠٢	١٦٦	١٨٦	١٢٤	٦٠	١٣١	١١٩
٣١٠							

أداة البحث:

بناءً على طبيعة البحث ولتحقيق أهدافه استخدم البحث "الاستبانة" أداة لجمع البيانات، وقد بُنيت الاستبانة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث، وتكوَّنت الاستبانة من (٦٠) عبارة مُتضمِّنة في ثلاثة محاور.

صدق الأداة:

عرضت الاستبانة في صورتها الأولية المكوَّنة من (٦٣) على عدد من المحكَّمين، وأُجريتْ التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكَّمين سواء أبالإضافة أم بالحذف أو تعديل الصياغة، ومن ثمَّ تمَّ اعتماد الاستبانة في صورتها النهائية المكوَّنة من (٦٠) عبارة.

الخصائص السيكومترية للأداة:

أولاً: صدق الاتساق الداخلي: حيث حُسب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، كما يوضح الجدول التالي:

جدول رقم (٢)

معاملات ارتباط "بيرسون" لعبارات أداة البحث بالدرجة الكلية للمحاور

المحور الأول				المحور الثاني				المحور الثالث	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٣٥**	٢	٠,٥٣١**	١	٠,٤٥٠**	٢	٠,٥٢٦**	١	٠,٤٧٥**
٣	٠,٦١٤**	٤	٠,٥٨٤**	٣	٠,٣٨٥**	٤	٠,٣٣٧**	٢	٠,٣٩٩**
٥	٠,٥٣١**	٦	٠,٥٠٠**	٦	٠,٥٣٧**	٥	٠,٤٦٩**	٣	٠,٣٣٢**
٧	٠,٤٩٦**	٨	٠,٥٣٥**	٧	٠,٦١٦**	٨	٠,٥٣٥**	٤	٠,٦٠٣**
٩	٠,٥٣٥**	١٠	٠,٥٩٠**	٩	٠,٦٠٥**	١٠	٠,٦٥٩**	٥	٠,٥٣٤**
١١	٠,٤٨٨**	١٢	٠,٥٣٥**	١١	٠,٥٢٧**	١٢	٠,٦٥٤**	٦	٠,٦٨٥**
١٣	٠,٦٨٧**	١٤	٠,٦٠١**	١٣	٠,٦٦٩**	١٤	٠,٥٦٧**	٧	٠,٦٥٢**
١٥	٠,٤٠٣**	١٦	٠,٥٥٨**	١٥	٠,٦٣٨**	١٦	٠,٥٤١**	٨	٠,٦٣٠**
١٧	٠,٤٠٣**	١٨	٠,٥٥٨**	١٧	٠,٥٢٠**	١٨	٠,٦٢٦**	٩	٠,٧٧٤**
١٩	٠,٦٣٦**	٢٠	٠,٤٨٩**	١٩	٠,٥٧٢**	٢٠	٠,٦٣٠**	١٠	٠,٦٧٦**
٢١	٠,٦٢٣**			٢١	٠,٥٢٢**	٢٢	٠,٥٥٨**	١١	٠,٧٢٠**
				٢٣	٠,٥٦٢**	٢٤	٠,٣٠٣**	١٢	٠,٤٣٤**
								١٣	٠,٦٥٠**
								١٤	٠,٦٢٧**
								١٥	٠,٥٨٤**

** دالٌ إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول (٢) أن جميع العبارات دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)؛ حيث يُشير إلى أنَّ معاملات ارتباطها أعلى من (٠,٣)؛ مما يؤكد توافر الصدق وانتمائها لبعضها.

ثانيًا: ثبات الأداة:

لقياس الثبات، استخدم معامل "ألفا كرونباخ"، ويوضح الجدول التالي معامل الثبات.

جدول رقم (٣)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الأداة

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
الأول: واقع استخدام التقويم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في ظل جائحة كورونا.	٢١	٠,٨٦
الثاني: معوِّقات استخدام التقويم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في ظل جائحة كورونا.	٢٤	٠,٩١
الثالث: سُبل تفعيل استخدام التقويم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في ظل جائحة كورونا.	١٥	٠,٨٥
الدرجة الكلية للمحاور	٦٠	٠,٩٢

يتضح من الجدول (٣) ارتفاع قيم معاملات ثبات الأداة، حيث تراوحت بين (٠,٨٥ إلى ٠,٩١)، والثبات الكلي للمقياس بلغ (٠,٩٢) مما يؤكد الثقة في نتائج الاستبانة.

إجراءات التطبيق:

صمَّم الباحث الاستبانة إلكترونيًّا، وأرسلها إلى عينة البحث إلكترونيًّا، وأُدخلت البيانات للحاسب الآلي باستخدام برنامج SPSS؛ لتحليل البيانات واستخراج النتائج بعد ذلك.

أساليب تحليل البيانات:

استخدمت أساليب تحليل البيانات التالية:

١. معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاستبانة.
٢. معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة.
٣. المتوسطات الحسابية لترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي.
٤. الانحراف المعياري لمعرفة مدى انحراف استجابات أفراد البحث لكل عبارات البحث عن متوسطها الحسابي.

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول ومناقشتها: ما واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز التقويم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا؟

حسب الباحث المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث على عبارات المحور الأول؛ وذلك كما يلي:

جدول رقم (٤)

استجابات أفراد عينة البحث على المحور الأول

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	أستخدم الأسئلة الصفية المباشرة أثناء المحاضرة الإلكترونية في تقويم تعلُّم طلابي.	٤,١٠	٠,٨٦	كبيرة	٣
٢	أستخدم الاختبارات القصيرة الإلكترونية في تقويم تعلُّم طلابي.	٤,١٤	٠,٨٦	كبيرة	٢
٣	أستخدم منتديات النقاش الإلكترونية في تقويم تعلُّم طلابي.	٣,٤٠	١,١٧	متوسطة	٩
٤	أستخدم الاستبانات الإلكترونية في تقويم تعلُّم طلابي.	٢,٢٨	٠,٩٥	ضعيفة	١٦
٥	أستخدم الخرائط الذهنية/ المفاهيمية الإلكترونية في تقويم تعلُّم طلابي.	٣,٨٤	١,٣٢	كبيرة	٦
٦	أستخدم الواجبات المنزلية الإلكترونية في تقويم تعلُّم طلابي.	٤,٣٢	٠,٧٥	كبيرة جدًّا	١
٧	أستخدم المقابلة الشفهية الإلكترونية في تقويم تعلُّم طلابي.	٣,٠٠	١,٠٣	متوسطة	١١
٨	أستخدم الاختبار المنزلي الإلكتروني في تقويم تعلُّم طلابي.	٣,٩٥	٠,٩٦	كبيرة	٥
٩	أستخدم اختبار الكتاب المفتوح الإلكتروني في تقويم تعلُّم طلابي.	٣,٠٩	١,٠٧	متوسطة	١٠
١٠	أستخدم التقويم الذاتي الإلكتروني لتقويم تعلُّم طلابي.	٢,٤٨	١,٠١	ضعيفة	١٤

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١١	أستخدم الاختبارات المقالية الإلكترونية لتقويم تعلُّم طلابي.	٢,٥٢	١,٠٣	ضعيفة	١٣
١٢	أستخدم الحالة الدراسية الإلكترونية لتقويم تعلُّم طلابي.	٢,٠١	٠,٩٧	ضعيفة	٢٠
١٣	أستخدم ملف الإنجاز الإلكتروني في تقويم تعلُّم طلابي.	٣,٥٥	١,٢٣	كبيرة	٧
١٤	أستخدم المدونات الإلكترونية في تقويم تعلُّم طلابي.	٢,٠٨	٠,٨٧	ضعيفة	١٩
١٥	أستخدم أسلوب تقويم الزملاء في تقويم تعلُّم طلابي.	٢,٠٨	٠,٨٢	ضعيفة	١٨
١٦	أستخدم اليوميات الإلكترونية في تقويم تعلُّم طلابي.	١,٩٣	٠,٨٤	ضعيفة	٢١
١٧	أستخدم أوراق العمل الإلكترونية في تقويم تعلُّم طلابي.	٢,٣٥	٠,٩٧	ضعيفة	١٥
١٨	أستخدم الأوراق البحثية الإلكترونية في تقويم تعلُّم طلابي.	٢,٦٤	١,٠١	متوسطة	١٢
١٩	أستخدم المشروعات/التدريب الميداني الإلكتروني لتقويم تعلُّم طلابي.	٢,٢٢	١,١١	ضعيفة	١٧
٢٠	أستخدم عدد المشاركات الإلكترونية لتقويم تعلُّم طلابي.	٣,٤٩	١,١٤	كبيرة	٨
٢١	أوظِّف تطبيقات التواصل الاجتماعي في تقويم طلابي.	٣,٩٩	١,٢٢	كبيرة	٤
	المتوسط الحسابي	٣,٠٢	١,٠٠	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق تَضمُّن المحور الأول (٢١) عبارة، وجاءت استجابات أفراد العينة على المحور بصورة مجملة بمتوسط حسابي (٣,٠٧، من ٥)، وانحراف معياري (٠,٥٤)؛ مما يدل على موافقة أفراد العينة بدرجة متوسطة، وتتفق هذه النتائج مع دراسة العنزي (٢٠١٩م) التي أكدت أنَّ درجة تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في محافظة حفر الباطن لاستخدامهم أدوات التقويم الإلكتروني بدرجة متوسطة في جميع المجالات، بينما تختلف مع دراسة

الروقي (٢٠١٧م) التي أكدت أن درجة ممارسة أساليب التقويم الإلكتروني لدى معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض ككلٍّ يشير إلى درجة ممارسة منخفضة.

ويتضح من نتائج الجدول السابق استخدام أعضاء هيئة التدريس الواجبات المنزلية بدرجة كبيرة جدًّا، ومنها: الواجبات المنزلية، بينما جاءت بعض الممارسات بدرجة كبيرة، ومنها: الأسئلة الصفية المباشرة، وتطبيقات التواصل الاجتماعي، والاختبار الإلكتروني المنزلي، والخرائط الذهنية/المفاهيمية، وملف الإنجاز الإلكتروني، والمشاركات الإلكترونية.

بينما جاء استخدام بعض أدوات التقويم الإلكتروني بشكلٍ متوسط، وهي: منتديات النقاش الإلكتروني، واختبار الكتاب المفتوح الإلكتروني، والمقابلة الشفهية الإلكترونية، والأوراق البحثية الإلكترونية، والاختبارات المقالية الإلكترونية.

وجاء استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام لبعض أدوات التقويم الإلكتروني بدرجة ضعيفة، ومنها: التقويم الذاتي الإلكتروني، وأوراق العمل الإلكترونية، والاستبانات الإلكترونية، والمشروعات الإلكترونية، وتقويم الزملاء الإلكتروني، والمدونات الإلكترونية، والحالة الدراسية الإلكترونية، واليوميات الإلكترونية.

وجاءت العبارة رقم (٦) ونصها: "أستخدم الواجبات المنزلية الإلكترونية في تقويم تعلُّم طلابي" في المرتبة الأولى بموافقة كبيرة جدًّا مما يدل على قيام أعضاء هيئة التدريس باستخدام أسلوب الواجبات المنزلية الإلكترونية في تقويم تعلم الطلاب، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنَّ الواجبات المنزلية الإلكترونية تعتبر أسلوبًا شائعًا وسهل الاستخدام من قبل الطلاب ولا يحتاج إلى مهارات متقدمة، بينما جاءت العبارة رقم (١٦) ونصها: "أستخدم اليوميات الإلكترونية في تقويم تعلُّم طلابي" في المرتبة الأخيرة بموافقة ضعيفة، مما يُشير إلى قلة توظيف أعضاء هيئة التدريس لليوميات الإلكترونية في تقويم أداء الطلاب، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى حداثة أسلوب اليوميات الإلكترونية بصفة عامة وضعف ثقافته في المجتمع الجامعي بين الطلاب مما يجعل أعضاء هيئة التدريس يعزفون عن استخدامه.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها: "ما المعوِّقات التي تَحدُّ من استخدام التقويم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في ظل جائحة كورونا؟":

حسب الباحث المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٦)

استجابات أفراد عينة البحث على المحور الثاني

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	ضعف البنية الإلكترونية في الجامعات.	٢,٥٩	١,١٧	ضعيفة	٢٤
٢	ضعف مهارات التقويم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس.	٤,١٣	٠,٩٣	كبيرة	٤
٣	ضعف الدعم الفني المباشر في الجامعات.	٣,١٧	١,٠٣	متوسطة	١٨
٤	صعوبة ضبط التقويم الإلكتروني من الغش.	٤,٣١	٠,٨٦	كبيرة جدًّا	٢
٥	عدم توفر أجهزة إلكترونية لدى كثير من الطلاب.	٤,٣٧	٠,٨٦	كبيرة جدًّا	١
٦	ضعف تقويم المهارات العملية باستخدام التقويم الإلكتروني.	٤,٢١	٠,٨٥	كبيرة جدًّا	٣
٧	وجود تهديدات إلكترونية يمكن أن تخترق الخصوصية.	٣,٨١	١,٠١	كبيرة	٧
٨	صعوبة بناء أدوات التقويم الإلكتروني.	٣,٢١	٠,٩٠	متوسطة	١٥
٩	صعوبة تصحيح التقويم الإلكتروني وتحليل نتائجه.	٣,٧٩	١,٠٣	كبيرة	٨
١٠	ضعف الدعم المادي لبناء أدوات التقويم الإلكتروني.	٣,٠٩	٠,٩٥	متوسطة	٢١
١١	ضعف الوعي بالتقويم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس.	٣,٤٧	٠,٩١	كبيرة	١٠
١٢	ضعف الوعي بالتقويم الإلكتروني لدى الطلاب.	٣,٩٠	٠,٨٢	كبيرة	٦
١٣	عدم قناعة عضو هيئة التدريس بالتقويم الإلكتروني.	٣,١٥	٠,٨٨	متوسطة	١٩
١٤	عدم وضوح أنظمة التعليم الإلكتروني وأساليبه.	٣,٢٦	٠,٩٢	متوسطة	١٤
١٥	ضعف اللغة الإنجليزية لدى عضو هيئة التدريس.	٣,١٧	٠,٩٨	متوسطة	١٧

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١٦	الاتجاهات السلبية تجاه استخدام التقويم الإلكتروني.	٣,١٨	٠,٩٠	متوسطة	١٦
١٧	التقويم الإلكتروني يمثل عبئًا إضافيًا على عضو هيئة التدريس.	٣,١٥	٠,٩٢	متوسطة	٢٠
١٨	يؤدي التقويم الإلكتروني لانشغال الطلاب بمواقع إلكترونية أخرى.	٣,٠٧	٠,٩٤	متوسطة	٢٢
١٩	ضعف مواكبة المقررات الدراسية لأدوات التقويم الإلكتروني.	٣,٣٨	٠,٩٤	متوسطة	١٢
٢٠	صعوبة الحفاظ على الأسئلة وتعرضها للاختراق.	٣,٤٧	١,٠٢	كبيرة	١١
٢١	تشكيك بعض أعضاء التدريس في استجابات الطلاب الإلكترونية.	٣,٦٠	٠,٨٨	كبيرة	٩
٢٢	ضعف الاستفادة من الخبراء المتخصصين في مجال التقويم الإلكتروني.	٢,٩٣	٠,٩٧	متوسطة	٢٣
٢٣	ضعف إلمام بعض الطلاب بالمهارات التكنولوجية اللازمة لعملية التقويم.	٣,٩٧	٠,٨٥	كبيرة	٥
٢٤	وجود نوع من ثقافة مقاومة التغيير لدى أعضاء هيئة التدريس.	٣,٢٦	٠,٩١	متوسطة	١٣
	المتوسط الحسابي	٣,٥٠	٠,٩٣	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق تَضمُّن المحور الثاني (٢٤) عبارة، وجاءت استجابات أفراد العينة بصورة مُجملة بمتوسط حسابي (٣,٥٠، من ٥)، وانحراف معياري (٠,٩٣)؛ مما يدل على موافقة أفراد العينة على المحور بموافقة "كبيرة"، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى حداثة توظيف أسلوب التقويم الإلكتروني في الجامعات السعودية، وفي جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، وإلى قلة تركيز الدورات التدريبية على تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بتنمية مهاراتهم في استخدام أدوات التقويم الإلكتروني.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحبردي (٢٠١٧م) التي أكَّدت أن صعوبات استخدام أدوات التقويم الإلكتروني بدرجة صعوبة عالية، ومع دراسة أويابة وصالح (٢٠٢٠م) التي أكدت أن

هنالك معوقات مادية وبشرية تحدُّ من تفاعل الطلبة مع الأنشطة المتاحة في مختلف المنصات.

وتشير النتائج الموضحة بالجدول إلى وجود بعض المعوقات المرتبطة بأعضاء هيئة التدريس، ومنها: ضعف مهارات التقويم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس، وضعف الوعي بالتقويم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس، وعدم قناعة أعضاء هيئة التدريس بالتقويم الإلكتروني، وضعف اللغة الإنجليزية لدى أعضاء هيئة التدريس، والاتجاهات السلبية تجاه استخدام أعضاء هيئة التدريس، وأنه يمثل عبئًا إضافيًّا على عضو هيئة التدريس، ووجود نوع من ثقافة مقاومة التغيير لدى أعضاء هيئة التدريس، وصعوبة بناء أدوات التقويم الإلكتروني، وصعوبة تصحيح التقويم الإلكتروني وتحليل نتائجه، ويعزو الباحث ذلك إلى وجود من ثقافة مقاومة التغيير التي قد تواجه تطبيق أدوات التقويم الإلكتروني في الجامعة؛ نتيجة ضعف المهارات اللازمة لتطبيق أدوات التقويم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس، وتخوفهم من الأعباء الإضافية اللازمة لتطبيقه.

وجاءت بعض المعوقات المتعلقة بالطلاب، ومنها: عدم تَوفر أجهزة إلكترونية لدى كثير من الطلاب، وضعف الوعي بالتقويم الإلكتروني لدى الطلاب، ويشير ذلك إلى أن الطلاب قد يكونون معوقًا أمام تطبيق أدوات التقويم الإلكتروني نتيجة قلة امتلاكهم للأجهزة المناسبة لتطبيقه، وضعف الوعي بأهمية تطبيقه في ظل الظروف المتعلقة بجائحة كورونا.

وجاءت بعض المعوقات المتعلقة بنظام التقويم، وبالجامعة، ومنها: صعوبة ضبط التقويم الإلكتروني من الغش، وضعف تقويم المهارات العملية باستخدام التقويم الإلكتروني، ووجود تهديدات إلكترونية يمكن أن تخترق الخصوصية، وصعوبة الحفاظ على الأسئلة وتعرضها للاختراق، وضعف الدعم الفني المباشر في الجامعات، وعدم وضوح أنظمة التعليم الإلكتروني وأساليبه، وضعف الاستفادة من الخبراء المتخصصين في مجال التقويم الإلكتروني، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى حداثة توظيف أسلوب التقويم الإلكتروني، وإلى ارتفاع وعي أفراد عينة الدراسة بأهمية المعوقات التي تواجه تطبيق التقويم الإلكتروني في جامعة الأمير سطام.

وجاءت العبارة رقم (٥) ونصها: "عدم تَوفُّر أجهزة إلكترونية لدى كثير من الطلاب"، في المرتبة الأولى بموافقة كبيرة جدًّا، ويَعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنَّ الطلاب لا يمتلكون الأجهزة الإلكترونية المناسبة لتطبيق عملية التقويم الإلكتروني، بينما جاءت العبارة رقم (١) ونصها: "ضعف البنية الإلكترونية في الجامعات"، في المرتبة الأخيرة بموافقة ضعيفة، مما يُشير إلى أنَّ الجامعة تُوفِّر البنية التكنولوجية اللازمة لتطبيق التقويم الإلكتروني، ويَعزو الباحث هذه النتيجة إلى جهود المملكة واهتمامها بالتجهيزات التكنولوجية اللازمة في الجامعات.

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها: "ما سُبل تفعيل استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز التقويم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا؟":

حسب الباحث المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٧)

استجابات أفراد عينة البحث على المحور الثالث

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	تصميم برامج تدريبية إلكترونية لأعضاء هيئة التدريس على استخدام أدوات التقويم الإلكتروني.	٤,٣٩	٠,٦٧	كبيرة جدًّا	٧
٢	تجهيز محتوى رقمي لجميع المقررات الدراسية.	٤,٥٠	٠,٧٠	كبيرة جدًّا	٣
٣	تغيير تقديرات أداء الطلاب إلى ناجح وراسب فقط.	١,٩٨	٠,٢٧	ضعيفة	١٥
٤	إعداد بنوك أسئلة لكل المقررات الدراسية بالجامعة.	٤,٥٨	٠,٨٧	كبيرة جدًّا	١
٥	إعادة النظر في المقررات الدراسية بحيث تصمم في ضوء أدوات التقويم الإلكتروني.	٤,٢٠	٠,٨٨	كبيرة	٩
٦	تزويد تطبيقات التقويم الإلكتروني ببعض أساليب المساعدة والتوجيه.	٤,٤٦	٠,٧١	كبيرة جدًّا	٤
٧	توفير المكافآت لأعضاء هيئة التدريس الأكثر توظيفًا لأدوات التقويم الإلكترونيًّة.	٤,١١	٠,٩٥	كبيرة	١٠
٨	الاستفادة من الخبرات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال التقويم الإلكتروني.	٣,٣٣	١,٢٠	متوسطة	١٣
٩	تقليل الأعباء الدراسية عن عضو هيئة التدريس والطالب.	٣,٧٠	١,٠٦	كبيرة	١٢
١٠	توظيف وسائل الإعلام في التوعية بأهمية التقويم الإلكتروني.	٣,٤٢	١,١١	كبيرة جدًّا	٥
١١	إتاحة الفرصة للطلاب لاختيار أداة التقويم الإلكتروني التي تناسبهم.	٢,٩٦	١,١٤	متوسطة	١٤

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١٢	تبني المبادرات الإبداعية من أعضاء هيئة التدريس في التقويم الإلكتروني.	٤,٠٩	٠,٨٦	كبيرة	١١
١٣	تضمين أدوات التقويم الإلكتروني توضيحًا لمستوى الأداء المطلوب من الطالب.	٤,٥١	٠,٨٠	كبيرة جدًّا	٢
١٤	التصميم الجيد لمنصات التعلم المتضمنة أدوات التقويم الإلكتروني.	٤,٤١	٠,٧٣	كبيرة جدًّا	٦
١٥	توفير الدعم الفني لأعضاء هيئة التدريس وللطلاب في أثناء استخدامهم لأدوات التقويم الإلكتروني.	٤,٣٢	٠,٧٨	كبيرة	٨
	المتوسط الحسابي	٣,٩٣	٠,٨٤	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق تَضمُّن المحور الثالث (١٥) عبارة، جاءت استجابات أفراد العينة على المحور بصورة مجملة بمتوسط حسابي (٣,٩٣، من ٥)، وانحراف معياري (٠,٨٤)؛ مما يدل على موافقة العينة بدرجة "كبيرة"، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ارتفاع وعي أفراد عينة الدراسة بأهمية توفير السبل المناسبة لتفعيل تطبيق أدوات التقويم الإلكتروني في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.

وجاءت موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة كبيرة جدًّا على بعض مقترحات التفعيل، ومنها: إعداد بنوك أسئلة لكل المقررات الدراسية، وتضمين أدوات التقويم الإلكتروني توضيحًا مناسبًا لمستوى الأداء من الطلاب، وتجهيز محتوى رقمي لجميع المقررات الدراسية، وتصميم برامج تدريبية إلكترونية لأعضاء هيئة التدريس، وتزويد تطبيقات التقويم الإلكتروني ببعض أساليب التوجيه والمساعدة، وتشير هذه النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس لديهم رغبة قوية في تطبيق أدوات التقويم الإلكتروني في تقويم أداء طلابهم من خلال إعداد بنوك للأسئلة وتدريبيهم على توظيف أدوات التقويم الإلكتروني وتزويد التطبيقات بتوجيه الطلاب، ويعزو الباحث هذه النتائج إلى ارتفاع وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية سبل تفعيل التقويم الإلكتروني.

وجاءت بعض سبل التفعيل بدرجة كبيرة، ومنها: إعادة النظر في المقررات الدراسية، وتوفير المكافآت لأعضاء هيئة التدريس، وتقليل الأعباء عن أعضاء هيئة التدريس، وتوفير الدعم الفني في أثناء استخدام التقويم الإلكتروني.

وجاءت العبارة رقم (٤) ونصها: "إعداد بنوك أسئلة لكل المقررات الدراسية بالجامعة"، في المرتبة الأولى بموافقة كبيرة جدًّا؛ مما يُشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس يرون أن ضرورة إعداد بنوك أسئلة إلكترونية من أبرز آليات تفعيل استخدامهم لأدوات التقويم الإلكتروني في جامعة الأمير سطام، ويَعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنَّ وجود بنوك أسئلة إلكترونية جاهزة قد تساعد عضو هيئة التدريس في تطبيق الاختبارات الإلكترونية وتساعد في التغلُّب على بعض المعوقات المتعلِّقة بضعف بناء أدوات التقويم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس، بينما جاءت العبارة رقم (٣) ونصها: "تغيير تقديرات أداء الطلاب إلى ناجح وراسب فقط"، في المرتبة الأخيرة بموافقة ضعيفة، مما يُشير إلى أنَّ أعضاء هيئة التدريس يرون أن تغيير تقديرات أداء الطلاب إلى ناجح وراسب فقط لا يُعتبر سبيلاً قويًّا في تفعيل تطبيق التقويم الإلكتروني، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن تغيير تقديرات أداء الطلاب إلى ناجح وراسب لا يؤثر في تقويم الطلاب إلكترونيًّا، إضافة إلى أن ذلك قد يُؤثِّر في مدى دافعية الطلاب.

توصيات الدراسة:

- تصميم برامج تدريبية على استخدام التقويم الإلكتروني، مع توفير الدعم الفني لأعضاء هيئة التدريس وللطلاب في أثناء استخدامهم للتقويم الإلكتروني.
- الاستفادة من الخبرات الرائدة في مجال التقويم الإلكتروني، والتصميم الجيد لمنصَّات التعلُّم المتضمنة أدوات التقويم الإلكتروني، وتزويدها ببعض أساليب المساعدة والتوجيه.
- تجهيز محتوى رقمي للمقررات الدراسية، بحيث تُصمم في ضوء التقويم الإلكتروني، وإعداد بنوك أسئلة لكل المقررات الدراسية.
- تضمين التقويم الإلكتروني توضيحًا لمستوى الأداء المطلوب من الطالب.
- تقليل الأعباء الدراسية عن الطلاب، وإتاحة الفرصة لهم لاختيار أداة التقويم الإلكتروني التي تُناسبهم.
- توفير الحوافز لأعضاء هيئة التدريس الأكثر توظيفاً للتقويم الإلكتروني.
- تَبنِّي المبادرات الإبداعية في مجال التقويم الإلكتروني، والتوعية بأهمية توظيف التقويم الإلكتروني.

بعض الدراسات المقترحة:

في ضوء نتائج البحث الميدانية يَقترح الباحث ما يلي:

- دراسة مُتطلَّبات استخدام أعضاء هيئة التدريس لأدوات التقويم الإلكتروني.
- دراسة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام نحو استخدام التقويم الإلكتروني.
- دراسة مقارنة بين استخدام أعضاء هيئة التدريس لأدوات التقويم الإلكتروني في عدد من الجامعات السعودية.

المراجع:

المراجع العربية:

أبو خطوة، السيد عبدالمولى. (٢٠١٣). أثر برنامج تدريب عن بُعد بمساعدة الفصول الافتراضية في تنمية مهارات التقويم الإلكتروني والاتجاه نحو التدريب عن بُعد لدى أعضاء هيئة التدريس. *مجلة عجمان للدراسات والبحوث*، ٢(١٢).

أبو زيد، عادل حسين. (٢٠١١م). برنامج قائم على شبكة المعلومات الدولية "الإنترنت" لإكساب الطلاب/ المعلمين مهارات بناء وإنتاج الاختبارات الإلكترونية وتنمية اتجاهاتهم نحو الإنترنت. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*. مصر. ع (١٥٧)، ص٩٣–١٣٨.

أويابة، صالح؛ صالح، أبو القاسم الشيخ. (٢٠٢٠). تقويم تجربة التعليم عن بُعد في ظل-COVID 19 من وجهة نظر الطلبة دراسة حالة بجامعة غرادية بالجزائر. *مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*. مركز البحث وتطوير الموارد. مج (٣) ع (٣)، يونيو، ص١٣٣–١٥٧.

جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز. (٢٠٢٠). *تعليمات وإرشادات الاختبارات الإلكترونية لعضو هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز*.

حسانين، حسن شوقي؛ الشهري، محمد علي. (٢٠١٦). فعالية استخدام التقويم التكويني الإلكتروني في خفض قلق الاختبار والدوافع للإنجاز الأكاديمي لدى الطالب/ المعلم للرياضيات بجامعة نجران. *مجلة تربويات الرياضيات*، مصر، ١٩(٧)، ٣٤–٥٤.

الحبردي، شلاح بن عبدالله. (٢٠١٧). واقع استخدام أدوات التقويم الإلكتروني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض وتصور مقترح لتطويرها. *عالم التربية. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية*. ١٨(٥٧)، ١ - ٢٥.

رمضان، محمد جابر محمود. (٢٠٢٠). دور التعليم عن بُعد في حل إشكاليات وباء كورونا المستجد. *المجلة التربوية*. كلية التربية. جامعة سوهاج، ج (٧٧). سبتمبر، ص ١٥٣١–١٥٤٣.

الروقي، عبدالعزيز بن عوض. (٢٠١٧). *درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية لأساليب التقويم*

الإلكتروني في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. رسالة ماجستير. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الزيد، حنان بنت أحمد. (٢٠١٩). أثر برامج التقويم الإلكتروني (برنامج كاهوت كنموذج) على زيادة دافعية طالبات جامعة الأميرة نورة نحو التعلُّم. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*. جامعة بابل، ٤٣، ٥٠٩-٥٢٧.

شواهين، خير سليمان. (٢٠١٥). *التَّعليم الإلكتروني وحوسبة المناهج*. إربد: عالم الكتب الحديث.

الطاهر، رشيدة السيد؛ عطية، رضا عبدالبديع. (٢٠١٢). *جودة التعليم الإلكتروني-رؤية معاصرة* -. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

الطعان، جعفر إبراهيم. (٢٠١٢). *أثر استخدام أساليب التقويم البنائي الإلكتروني على كل من التحصيل والدافعية للتعلم وبعض مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ مادة الفيزياء في المدارس الثانوية بمملكة البحرين*. رسالة دكتوراه. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.

عافية، حسام عبدالرحيم. (٢٠١٤). *أثر استخدام التقويم البنائي الإلكتروني على التحصيل الدراسي والأداء المهاري لطلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي في مادة الحاسب*. رسالة ماجستير. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة.

العباسي، محمد أحمد. (٢٠١١). فاعلية برنامج إلكتروني قائم على (الويب) لتنمية مهارات تصميم وإنتاج بعض أدوات التقويم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة*، ١(٧٥)، ٤٣٦-٤٦٣.

العبري، عبدالله بن علي. (٢٠١٧). *أثر التقويم الإلكتروني في مستوى قلق الاختبار والتحصيل في مادة العلوم لدى طلاب الصف الثامن*. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان.

عماشة، محمد عبده. (٢٠١٠). نحو حزمة برامج لمعلمي الحاسب الآلي لإعداد وتصميم الاختبارات الإلكترونية. *مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي*، (٢)، ٢٠٩-٢٥٤.

العمروسي، نيللي حسين. (٢٠١٤). فاعلية التقويم الإلكتروني في خفض الضغوط النفسية لدى قطبي العملية التعليمية في جامعة الملك خالد. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*. (١٥٢)، ١٢٥-١٩٧.

العنزي، خالد حمد. (٢٠١٩). درجة استخدام مُعلّمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في محافظة حفر الباطن لأدوات التقويم الإلكتروني. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٣ (١٩)، ٥٩-٧٩.

مُنظَّمة الصحة العالمية. (٢٠١٩م). فيروس كورونا (كوفيد-١٩).
https://www.who.int/ar/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019

هنداوي، أسامة سعيد. (٢٠١٠). أثر ثلاثة تصميمات لأنماط الاستجابة على الاختبارات الإلكترونية على معدل الأداء الفوري والمؤجل لطلاب الجامعة في الاختبار. *مجلة العلوم التربوية*، ١٨(٣)، ١٠٢ -١٤٣.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٠). جودة التعليم عن بُعد في ظل جائحة كورونا. استرجعت في أبريل ٨، ٢٠٢٠، من:
https://etec.gov.sa/ar/Media/News/Pages/Quality-of-distance-education-under-the-Corona-pandemic.aspx

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). (١٢) وسيلة أتاحتها الجامعات للتقويم النهائي للطلاب والطالبات في ظل جائحة كرونا. استرجعت في أبريل ٨، ٢٠٢٠، من:https://www.moh.gov.sa

وزارة الصحة. (١٤٤١ه). فيروس كورونا الجديد (COVID-19)، استرجعت في أبريل ٨، ٢٠٢٠، من: https://www.moh.gov.sa

ويكيبيديا (الموسوعة الحرة). (٢٠٢٠). جائحة .من : https://ar.wikipedia.org/wiki

ويكيبيديا (الموسوعة الحرة).(٢٠٢٠). أثر جائحة فيروس كورونا على التعليم ٢٠١٩ -٢٠. من :
https://ar.wikipedia.org/wiki

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

Abu Khatwa, El Saied Abdul Mawla. (2013). The effect of a distance training program with the help of virtual classes in developing electronic evaluation skills and the attitudes towards distance training among faculty members. *Ajman Journal of Studies and Research*. 2 (12).

Afia, Hossam Abdul Rahiem. (2014). *the effect of using the e-formative evaluation on the academic achievement and skill performance of students of the second industrial secondary class in the computer subject.* Master Thesis. Educational Studies and Research Institute, Cairo University.

Al-Abbasi, Mohamed Ahmed. (2011). the effectiveness of an electronic program based on the web on developing the designing and producing some electronic evaluation tools skills for faculty of education students'. *Journal of the College of Education, Mansoura University*, 1(75), 436-463.

Al-Abri, Abdul Allah Ali. (2017). *the effect of electronic evaluation on the level of* test anxiety and achievement in science subject for eighth graders. Master Thesis. Faculty of Education, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.

Al-Anzi, Khaled Hamd. (2019). the degree of intermediate stage social and national studies teacher' in Hafar Al-Batin Governorate use of electronic evaluation tools. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 3(19), 59-79.

Al-Habardi, S. (2017). The reality of using electronic evaluation tools for teachers of social and national studies at the secondary stage in Riyadh and a proposal for its development. *The world of education, Arab Foundation for Scientific Consultation and Human Resources Development*, 18(57), 1-25.

Al-Rouqi, Abdul Aziz Awad. (2017). *The degree of natural science teachers practicing electronic evaluation methods in the intermediate stage in Riyadh.* Master Thesis, Faculty of Social Sciences, Imam Muhammad Bin Saud Islamic University.

Al-Taher, Rashida El Saied.; Attia, Reda Abdul AlBadea. (2012). *Quality of e-learning -a contemporary vision.* Alexandria New University House.

Al- Taan, Jafar Ebrahiem. (2012). *The effect of using e-formative evaluation methods on achievement and motivation for learning and some metacognition skills among physics students in secondary schools in the Kingdom of Bahrain.* Doctoral Thesis, Institute of Educational Studies, Cairo University.

Amasha, Mohamed Abdo. (2010). towards a software package for computer teachers to prepare and design electronic tests. *Journal of Studies in Curricula and Educational Supervision*, 2, 209-254.

Al-Zaid, Hanan Ahmed. (2019). The effect of the electronic evaluation programs (Cahute program as a model) on increasing Princess Noura University students' motivation towards learning. *Journal of basic education college for educational and human science, University of Babylon*, 43, 509-527.

Education and Training Evaluation Authority. (2020). *Quality of distance education under the Corona pandemic*. Retrived 4/8/2020. From: https://etec.gov.sa/ar/Media/News/Pages/Quality-of-distance-education-under-the-Corona-pandemic.aspx

El-Amrousy, Nelli Hossien. (2014). the effectiveness of electronic evaluation in reducing psychological stress among the poles of the educational process at King Khalid University. *Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies*, 152, 125-197.

Hassanein, Hassan Shawki. & Al-Shehri, Mohammed Ali. (2016). the effectiveness of using the electronic formative evaluation in reducing test anxiety and motives of mathematics student /teacher achievement at Najran University. *Mathematics Pedagogies Journal, Egypt*. 19(7), 34-54.

Hindawi, Osama Saied. (2010). the impact of three designs of response patterns on electronic tests on the rate of immediate and delayed performance of university students in the test. *Journal of Educational Sciences*, 18 (3), 102-143.

Ministry of education. (2020). *Twelve methods provided by universities for the final evaluation of male and female students in the light of the Corona pandemic*. Retrived 4/8/2020. From: WWW.MOE. Gov.sa

Ministry of Health. (2020). *New Corona Virus (COVID-19)*. Retrived 5/8/2020. From: https://www.moh.gov.sa

Prince Sattam bin Abdul-Aziz University. (2020a). *Instructions and guidelines for electronic tests for a faculty member at Prince Sattam bin Abdul-Aziz University*.

Shawaheen, Kheir Soliman. (2015). *E-learning and computerization of curricula*. Irbid: Modern Book World.

Wikipedia. (2020). *Pandemic*. Retrived 5/8/2020. From: https://ar.wikipedia.org/wiki

المراجع الأجنبية References:

Agoritsa Gogoulou (2008). A Web-based Educational Setting Supporting Individualized Learning, Collaborative Learning and Assessment, *Journal of Educational Technology*, Vol (10), pp224-256.

Affouneh S, Salha S, Khlaif ZN. (2020) Designing Quality E-Learning Environments for Emergency Remote Teaching in Coronavirus Crisis. Interdiscip J Virtual Learn Med Sci.11 (2), pp.1-3

Al Gashami, A. (2010). *Good Practice for effective E-assessment.* Master Thesis. Faculty of Technology De Montfort University, United Kingdom.

Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4).

Dermo, J. (2009). E-Assessment and the student learning experience: A survey of student perceptions of e-assessment. *British Journal of Educational Technology*, *40*(2), 203-214. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2008.00915.x

Draissi, Z. Yong, Q, Z. (2020). *COVID-19 Outbreak Response Plan: Implementing Distance Education in Moroccan Universities*. School of Education, Shaanxi Normal University. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3586783.

Favale, T., Soro, F., Trevisan, M., Drago, I., Mellia, M. (2020). Campus traffic and e-Learning during COVID-19 pandemic. *Computer Networks*. 176.

Hodges, C., Moore, S. Lockee, B., Trust, T., Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning, https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between emergency-

remote-teaching-and-online-learning. Retrieved, 27/5/2020.

Jamil, M. (2012). Perceptions of University Students regarding Computer Assisted Assessment. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, *11*(3), 267-277. http://www.tojet.net/

Jordan, S., & Mitchell, T. (2009). E-Assessment for learning? The potential of short-answer free-text questions with tailored feedback. *British Journal of Educational Technology*, *40*(2), 371-385. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2008.00928.x

Jordan, S. (2013). E-assessment: Past Present & future; Pedagogical directions. The Higher Education Academy. 9, (1). October. Pp. 22-43.

Luchoomun, Dharmadeo; McLuckie. (2010). Collaborative e Learning: e-Portfolios for Assessment, *Teaching and Learning*, (EJ880096), ERIC.

Martin, F. (2008). Blackboard as the learning management system of a computer literacy course. *Journal of Online Learning and Teaching*, *4*(2), 138-145. https://www.researchgate.net/

Martínez, M. L., Valdivia, I. M. Á., & Ortiz, A. R. (2015). Making learning more visible through e-assessment: implications for feedback. *Journal of Computing in Higher Education*, *27*(1), 10-27. https://doi.org/10.1007/s12528-015-9091-8

Muhanna, W. (2009). Comparison of Students Performance in Cell Phone-based, Computer-Based and Paper-Based Testing. *Journal of the Islamic University (Series of Humanities)*, 19(1), 789-806.

Ripley, M. (2008). Technology in the service of 21st century learning & Assessment – a UK perspective. In: Scheuermann. F & Pereia. A. Towards a research Agenda on Computer – passed Assessment. *European Commission.* Italy.

Sahu, P. (2020). Closure of Universities Due to Coronavirus Disease (COVID-19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff. *Medical Education and Simulation Centre for Medical Sciences Education,* the University of the West Indies, St. Augustine, TTO.

Yulia, H. (2020). Online Learning to Prevent the Spread of Pandemic Corona Virus in Indonesia. ETERNAL (*English Teaching Journal*). 11 (1) .

Altwijri. Omar, Alsadoon. Elham, & Alkhawajah. Amirah. (2020). Evaluating the Assistant Student "Saed" Lead in Overcoming the Lack of Blackboard Employment in Emergency Education During Covid 19 Pandemic 2021). *Journal of Educational Science, 6 (*1), 125-150.

Evaluating the Assistant Student "Saed" Lead in Overcoming the Lack of Blackboard Employment in Emergency Education During Covid 19 Pandemic

Dr. Omar Altwijri
Associate professor of biomedical technology, College of Applied Medical Sciences, King Saud University.
oaltwijri@ksu.edu.sa

Dr. Elham A. Alsadoon
Associate professor at Curriculum and Instruction Department, College of Education, King Saud University.
ealsadoon@ksu.edu.sa

Dr. Amirah Marwan Alkhawajah
Assistant professor of Instructional Technology, King Saud University.
aalkhawajah@ksu.edu.sa

Abstract:

Many challenges have been faced during Covid-19 pandemic in which higher education institutions adopted emergency online teaching; the most prominent of which was the lack of use of learning management systems like Blackboard by some faculty members. As these systems have an important role in distance education, higher education institutions launched various initiatives in order to face this challenge. The current study evaluates the role of one of the initiatives sponsored by the Center for Excellence in Learning and Teaching at King Saud University in addressing this challenge. The Assistant Student lead "Saed" was evaluated by the faculty members who benefited from the initiative, where data was collected through an electronic survey in which 238 faculty members participated.

The results of this study indicate that the initiative has helped greatly in enabling faculty members to use the learning management system, Blackboard, during the pandemic, and that it has also helped greatly in increasing the faculty's motivation towards using Blackboard. A number of recommendations are included.

Keywords: Learning Management system, Covid-19 pandemic, Emergency Education, Assistant Student, Saed, Center of excellence in learning and teaching**.**

التويجري. عمر محمد. السعدون، إلهام عبدالكريم، الخواجه. أميرن مروان. (٢٠٢٠). تقويم مبادرة الطالب المساعد "ساعد" في تخطي عقبة استخدام أعضاء هيئة التدريس للبلاك بورد في التعليم الطارئ خلال جائحة كورونا. *مجلة العلوم التربوية*، ٦ (١)، ١٢٧–١٥٠.

تقويم مبادرة الطالب المساعد "ساعد" في تخطي عقبة استخدام أعضاء هيئة التدريس للبلاك بورد في التعليم الطارئ خلال جائحة كورونا

د. عمر محمد التويجري[١] **د. إلهام عبدالكريم السعدون[٢]**

د. أميرة مروان الخواجه[٣]

المستخلص:

خلال التعليم الطارئ الذي تبنته المؤسسات التعليمية في التعليم الجامعي أثناء جائحة كورونا، واجهت تلك المؤسسات تحديات كثيرة، كان من أبرزها عدم استخدام نظم إدارة التعلم "كالبلاك بورد" من قِبل بعض أعضاء هيئة التدريس. ولما كان لتلك النظم من دور هام في التعليم عن بُعد، فقد قامت مؤسسات التعليم العالي بمبادرات مختلفة وجهود متنوعة لمواجهة ذلك التحدي. ويتناول البحث الحالي تقويم دور إحدى مبادرات مركز التميز في التعلم والتعليم في جامعة الملك سعود في التصدي لهذا التحدي. وقد تم تقويم مبادرة الطالب المساعد "ساعد" من خلال آراء أعضاء هيئة التدريس المستفيدين من المبادرة، حيث جمعت البيانات بواسطة استبانة إلكترونية شارك فيها (٢٣٨) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس.

وأشارت النتائج إلى أن مبادرة "ساعد" أثرت بدرجة عالية في تمكين أعضاء هيئة التدريس من استخدام نظام إدارة التعلم "بلاك بورد" خلال الجائحة، وكذلك إلى أثر هذه المبادرة بدرجة عالية أيضًا في زيادة دافعيتهم نحو استخدام نظام "بلاك بورد" كما اشتملت الدراسة على عدد من التوصيات.

كلمات مفتاحية: "بلاك بورد"، نظام إدارة التعلم، جائحة كورونا، التعليم الطارئ، الطالب المساعد، "ساعد"، مركز التميز في التعلم والتعليم.

[١] أستاذ التكنولوجيا الطبية الحيوية المشارك، كلية العلوم الطبية التطبيقية، جامعة الملك سعود، oaltwijri@ksu.edu.sa

[٢] أستاذ طرق تدريس الحاسب المشارك، كلية التربية، جامعة الملك سعود، oaltwijri@ksu.edu.sa

[٣] أستاذ تقنيات التعليم المساعد، كلية التربية، جامعة الملك سعود، aalkhawajah@ksu.edu.sa

مقدمة:

لعبت أنظمة إدارة التعلم دورًا هامًّا في تمكين أعضاء هيئة التدريس من مواصلة دورهم وإيصال التعليم الطارئ للطلاب عن بُعد خلال جائحة كورونا. إلا أن أنظمة إدارة التعلم كغيرها من التقنيات تتطلب تدريبًا وإتقانًا لمهارات التعامل معها حتى تفعَّل بالشكل المناسب. ونظرًا لأن الجائحة قد حتمت على القائمين على التعليم الانتقال إلى التعليم عن بُعد بشكل طارئ دون أن يكون هناك وقت كافٍ لتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام "البلاك بورد"، فقد جعلت هذه الظروف استخدامه تحديًّا لعدد من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود.

ويتجلى حجم المشكلة بالنظر إلى نسب تفعيل "البلاك بورد" في الجامعات قبل الجائحة، حيث أشارت دراسة (Bennett & Bennett, 2003) إلى أن (٨٠٪) من الجامعات تتيح نظام إدارة التعلم، إلا أن (٢٠٪) فقط من الأعضاء يستخدمونه. وفي عام (٢٠١٨م) أكدت ذلك دراسة أخرى أجريت على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، حيث وجدت أن (١٨٪) من العينة فقط كانوا يستخدمون "البلاك بورد" في الجامعة، على الرغم من أن الجامعة قد وفرته منذ عام (٢٠١١م) (Al Meajel & Sharadgah, 2018) وتدل هذه النسب على أن أغلبية أعضاء الجامعة يفتقرون للخبرة الكافية في مجال التعامل مع نظام "البلاك بورد" وأدواته، وبالتالي فهم بحاجة إلى التدريب والدعم الكافي والسريع ليتمكنوا من تفعيله وضمان مواصلة تلقي الطلاب لتعليمهم والاستفادة من إمكانات الجامعة التقنية خلال الجائحة.

وقد بذلت جامعة الملك سعود كغيرها من الجامعات جهودًا في سبيل مواجهة هذا التحدي. ومنها مساهمة مركز التميز في التعلم والتعليم بمبادرة الطالب المساعد، والتي تسعى إلى توفير الدعم التقني والتدريب والمساعدة لأعضاء هيئة التدريس في استخدام "البلاك بورد" من خلال طلبتهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يهدف البحث إلى تقويم مبادرة الطالب المساعد في مساندة أعضاء هيئة التدريس في استخدام "البلاك بورد" لتمكين التدريس عن بُعد في حالات الطوارئ، ولذلك تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. إلى أي مدى ساهمت مبادرة الطالب المساعد في تمكين أعضاء هيئة التدريس من استخدام "البلاك بورد"؟

٢. إلى أي مدى ساهمت مبادرة الطالب المساعد في زيادة دافعية أعضاء هيئة التدريس لاستخدام "البلاك بورد"؟

وحيث إن التحول للتعليم عن بُعد يتطلب تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس من عدَّة نواحٍ، ومن ضمنها مهارة استخدام أنظمة إدارة التعلم، وبما أن جاهزية الأعضاء لاستخدام تلك التقنية تشكل أحد التحديات التي تواجه المؤسسات التعليمية (Saiyad, Virk, Mahajan, & Singh, 2020)، فإنه من المهم إيجاد وتقويم الحلول لمواجهة هذا التحدي. ومن هنا تأتي أهمية البحث في تقويم مبادرة الطالب المساعد التي يمكن أن تكون حلًّا في حالات الطوارئ، خاصة مع استمرار تعليق حضور الطلاب في ظل استمرار الجائحة. وحيث إن العديد من المؤسسات حول العالم واجهت نفس التحدي من حيث قلة خبرة أعضائها في استخدام أنظمة إدارة التعلم وتفعيل أدواتها، ومع أهمية استخدام تلك الأنظمة لضمان استمرارية التعلم والتواصل بين الأساتذة والطلبة، فيرى الباحثون أنه يمكن الاستفادة من تجربة جامعة الملك سعود بإعادة تطبيق نفس المبادرة على مؤسسات التعليم الأخرى لمساعدتهم على استخدام أنظمة إدارة التعلم. كما يمكن الاستفادة من المبادرة لتفعيل استخدام تقنيات تعليمية أخرى.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

فيما يأتي التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

- التعليم الطارئ: هو تحول مؤقت لطريقة تقديم التعليم إلى طريقة بديلة بسبب الظروف الطارئة والأزمات (Hodges, Moore, Lockee, Trust, & Bond, 2020)
- مبادرة الطالب المساعد: هي مبادرة تهدف إلى تمكين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود من استخدام أدوات نظام إدارة التعلم "البلاك بورد" من خلال منح الصلاحيات اللازمة لطلابهم وتدريبهم على رفع المحاضرات والواجبات، وإدارة المحاضرات التزامنية، وإدارة حلقات النقاش والمجموعات داخل النظام.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

نظام إدارة التعلم:

يعتبر نظام "البلاك بورد" وهو النظام المستخدم في جامعة الملك سعود، من أشهر أنظمة إدارة التعلم المستخدمة حول العالم (Al Meajel & Sharadgah, 2018). ويتميز "البلاك بورد" بتوفير العديد من الأدوات المعينة على التعليم عن بُعد والتعليم الإلكتروني، ومنها أدوات التواصل مع الطلاب، والفصول الافتراضية، ومنتديات النقاش، وتسليم الواجبات، بالإضافة إلى إمكانية عقد الاختبارات الإلكترونية التي توفر عددًا من الأسئلة المختلفة.

ويمكن تحديد فوائد أنظمة إدارة التعلم "كالبلاك بورد" للأعضاء في أربعة تصنيفات، وهي: دعم عملية التعليم والتعلم، ودعم الطلاب المتعثرين، ونشر المواد التعليمية، وتسهيل التعاون والتواصل بين المستخدمين (Kitoo, 2020). فمثلًا يدعم استخدام "البلاك بورد" التدريس بطريقة الفصول المقلوبة، وإضافة محتوى تعليمي من مصادر أخرى كـ "اليوتيوب"، والتي من شأنها زيادة دافعية الطلاب للتعلم، وزيادة تحصيلهم، وتحسين تجربة تعلمهم، وزيادة دافعيتهم للحضور للصف (El-Senousy & Alquda, 2017).كما توفر أنظمة إدارة التعلم بشكل عام بيئة مناسبة للتعلم التعاوني، حيث تسمح للمتعلمين بتقديم وجهات نظر وخبرات متنوعة عند مناقشة موضوع معين أو العمل على مهام مشتركة (Reid-Martinez & Grooms, 2018).

كما أن تقارير تحليلات التعلم التي يمكن استخلاصها من أنظمة إدارة التعلم كـ "البلاك بورد" مفيدة بشكل خاص في الكشف المبكر عن الطلاب المتعثرين، كالطلاب المعرضين للرسوب أو الانسحاب، حيث يزوَّد أعضاء هيئة التدريس ببيانات أكاديمية عن كل طالب في الفصل الدراسي منبثقة عن سلوكهم في استخدام "البلاك بورد"، مما يساعد أعضاء هيئة التدريس على تحديد وتنفيذ استراتيجيات وخطط مصممة خصيصًا لمساعدة الطلاب المتعثرين (McKee, 2017).

ومن أهم المنافع التي يقدمها "البلاك بورد" لأعضاء هيئة التدريس هو تمكينهم من توفير المحتوى التعليمي للطلاب ليتمكنوا من الوصول له من أي مكان وفي أي زمان، إذ يمكنهم تحميل توصيف المقرر، والمحاضرات، ومقاطع الفيديو، وشرائح العرض، وغيرها من المصادر التعليمية. ويوفر "البلاك بورد" لأعضاء هيئة التدريس أدوات متعددة للتفاعل مع طلابهم، وللطلاب

للتفاعل مع بعضهم البعض، إذ من الممكن أن يحدث هذا التفاعل عبر البريد الإلكتروني، ولوحات المناقشة، والويكي، والدردشات، والملاحظات التي يمكن أن تكتب كردٍّ على المهام (Kitoo, 2020).

عقبات استخدام نظام إدارة التعلم:

هناك تحديات عديدة تحول بين أعضاء هيئة التدريس واستخدامهم "بلاك بورد" تمت مناقشتها في الأدبيات، ومن أهمها التحديات التقنية، وضيق الوقت، ومقاومة التغيير (Al Meajel & Sharadgah, 2018; Alharbi & Lally, 2017; Kitoo, 2020). فالوقت الذي يتطلبه تعلم "البلاك بورد" هو أحد العوامل التي تحدُّ من استخدام أعضاء هيئة التدريس لأدواته (Falcone, 2018; Al Naibi, 2016)، حيث يعتبر الأعضاء استخدام التقنية زيادة عبء في العمل، إذ إن صعوبة استخدام "البلاك بورد" تعني أن عليهم قضاء بعض من الوقت لاكتشاف كيفية حل تلك المشكلات، أو الانتظار لحين تلقي الدعم من الجهة المقدمة للدعم (Al Meajel & Sharadgah, 2018).

وقد وُجد أن الخوف من التقنية هو أحد الأسباب الواسعة الانتشار التي تواجه أعضاء هيئة التدريس وتحول دونهم ودون استخدام التقنية (Sinclair & Aho, 2018). ويرتبط هذا الخوف بالكفاءة الذاتية، حيث يعدُّ تصوُّر الفرد عن كفاءته الذاتية عاملًا مهمًّا في تبنِّي استخدام "البلاك بورد" (Al Naibi, 2016) فالتصور العالي حول الكفاءة الذاتية يقود الفرد إلى اعتقاده بأنه قادر على استخدام التقنية مما يجعله بالفعل قادرًا على ذلك، في حين أن التصور المنخفض للكفاءة الذاتية يتسبب في تجنب الفرد للتعامل معها (Kitoo, 2020). كما أن الدراسات تشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس يرون أن استخدام "البلاك بورد" ليس بالأمر السهل (Al Naibi, 2016).

وتعدُّ الكفايات التقنية لأعضاء هيئة التدريس من أهم الكفايات اللازمة للتدريس الإلكتروني أو التدريس عن بُعد، وتشمل المعرفة التقنية وكذلك القدرة على استخدامها، مثل استخدام البرامج والأدوات اللازمة لتطبيق المحاضرات المتزامنة وغير المتزامنة، وأنظمة التشغيل، وأنظمة وأدوات التعلم، ومتصفحات "الويب"، والقدرة على استكشاف المشكلات التقنية البسيطة وحلها، والقدرة على مساعدة المتعلمين. ويرى أعضاء هيئة التدريس أن استخدام "البلاك بورد" أمر صعب، ولهذا يجب استخدامه بشكل محدود، وقد نشأ اعتقادهم بذلك نتيجة قلة أو عدم التدريب

على استخدامه، وقلة الدعم المتوفر لذلك، أو من توجهاتهم السلبية اتجاهه (Al Naibi, 2016). وقد أشارت الدراسات أن المشكلات التقنية التي تتطلب الدعم الفني كانت من أبرز التحديات التي واجهها أعضاء هيئة التدريس، والتي ساهمت في انخفاض استخدام الأعضاء للبلاك بورد (Al Meajel & Sharadgah, 2018; Al-Naibi, 2016).

العوامل التي تقود إلى استخدام "البلاك بورد":

تظهر الدراسات أن تبنِّي التقنيات يتطلب مستوى من تجربة استخدامها وبلوغ مستوى ذي مرونة وسلاسة عند ذلك، وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس بحاجة إلى تجربة استخدام الأدوات المختلفة قبل تبنِّيها في التدريس والتعلم (Kitoo, 2020). كما أن تدريبهم على استخدام مختلف أدوات "البلاك بورد" يعتبر وسيلة لبناء الثقة لديهم مما يزيد احتمالية تبنيهم للبلاك بورد (Sinclair & Aho, 2018). كما أظهرت دراسات سابقة أن أعضاء هيئة التدريس قد استخدموا أدوات أخرى في "البلاك بورد" غير أداة رفع المحتوى نتيجة لحث زملائهم لهم على استخدامها (Sinclair & Aho, 2018). وقد كانت طريقة جذبهم إما من خلال مشاركة تجاربهم مع استخدام تلك الأدوات، أو من خلال تشجيعهم اللفظي على استخدام تلك الأدوات (Falcone, 2018). ومن العوامل التي تدفع الأعضاء لاستخدام أدوات "البلاك بورد" أيضًا هو تصورهم حول فائدتها في تحقيق مخرجات التعلم التي يخططون لها (Kitoo, 2020) حيث ذكروا أن سبب استخدامهم لبعض تلك الأدوات هو أنها تساعدهم على تطبيق طرق تدريس محددة (Sinclair & Aho, 2020)، ولهذا يستخدم أعضاء هيئة التدريس بعض أدوات "البلاك بورد" أكثر من غيرها (Al Naibi, 2016). ومن العوامل التي تساعد أعضاء هيئة التدريس على استخدام "البلاك بورد" أيضًا توفير الدعم الفني والإداري، وإتاحة مزيد من الوقت لتعلم تلك الأدوات، وتدريبهم على استخدامها. (Falcone, 2018).

تجارب عالمية حول محاولة تخطي تحديات التحول للتعليم عن بُعد خلال جائحة كورونا:

اتخذت العديد من المؤسسات التعليمية على مستوى العالم إجراءات طارئة ومتنوعة لتخطي التحديات التي تواجهها لحماية طلابها والعاملين فيها ولاستمرارية التعلم في ظل تفشي جائحة كورونا. وقد مرت بعض الجامعات بتجارب مشابهة في الماضي، كحالات الكوارث الطبيعية،

وتفشي الأوبئة، والاضطرابات السياسية، وإن لم يشمل تأثير تلك الحالات جميع المناطق على مستوى العالم كما هو الحال مع جائحة كورونا، إلا أنها أثرت على المناطق الجغرافية التي تقع فيها تلك الجامعات بالتحديد، مما أكسبها خبرة أكبر في التعامل مع مثل هذه الحالات من غيرها من الجامعات (Czerniewicz, 2020; Huang, Liu, Tlili, Yang, & Wang, 2020; Johnson, Veletsianos, & Seaman, 2020; Verawardina et al., 2020; Zhang, Wang,Yang, & Wang, 2020). من جهة أخرى فإن معظم الجامعات حول العالم لم تواجه مثل هذه التحديات من قبل، وقد اضطرت إلى إيجاد حلول سريعة تتناسب مع إمكاناتها التقنية وإمكانات مواردها البشرية.

وعلى الرغم من أن مجموعة من المؤسسات التعليمية حول العالم قد اضطرت إلى تعليق الدراسة أو التدريس من خلال أساليب قديمة نسبيًّا مثل البثِّ من خلال قنوات التلفاز ومحطات الراديو بسبب عدم توفر البنية التحتية المناسبة، أو المهارات الكافية، أو حتى عدم توفر الإنترنت وأجهزة الحاسب الآلي في منازل طلابها وأعضاء هيئة التدريس فيها (Bao, 2020; Huang et al., 2020; Kayalar, 2020; Hodges et al, 2020)، فإن العديد من المؤسسات التعليمية الأخرى قد نجحت في الحفاظ على استمرارية التعليم من خلال التوجه إلى التعليم عن بُعد في غضون أيام من بدء انتشار الوباء لديها (Davis, 2020; Verawardina et al., 2020; Kayalar, 2020). إلا أن ذلك التحول لم يكن سهلًا، فبالرغم من توفر البنية التحتية، والدعم التقني والفني، والموارد البشرية اللازمة لدعم التعليم عن بُعد في الأوضاع العادية، إلا أن تحول الجامعات بكامل مقرراتها وكامل طاقمها التدريسي وطلابها إلى التعليم عن بُعد في وقت ضيق جدًّا قد خلق تحديات أخرى عديدة (Bao, 2020; Hodges et al, 2020). أحد هذه التحديات يكمن في تقديم التدريب والدعم المناسب لأعضاء هيئة التدريس الذين لم يسبق لهم التعليم عن بُعد أو حتى استخدام نظام إدارة التعلم من قبل (Bao, 2020; Davis, 2020; Hodges et al., 2020; Huang , 2020; Verawardina et al., 2020; Zhu & Liu, 2020)، .وتختلف نسبة هذه الفئة من جامعة لأخرى، إلا أنه مهما كانت نسبتها ضئيلة فإنه من المهم التركيز بشكل خاص على تقديم الدعم المناسب لها (Bao, 2020; Johnson et al., 2020; Verawardina et al, 2020) ، حيث أن هذه الفئة من أعضاء هيئة التدريس لا تملك المهارات الكافية لضمان استمرارية تعلم طلابها كباقي

الطلاب في الجامعة، مما قد يخلُّ من تكافؤ الفرص بين طلاب الجامعة الواحدة (Zhang et al, 2020).

وحيث أنه من الطبيعي أن تقدم أغلب الجامعات خدمات التدريب وتقديم الدعم لأعضاء هيئة التدريس في الأوضاع العادية بأريحية وبشكل مخطط له، إلا أن تقديم الدعم في حالات الطوارئ لأعداد كبيرة في وقت قصير جدًّا وبدون تخطيط مسبق يبدو شبه مستحيل (Hodges et al, 2020). لهذا اتخذت بعض الجامعات إجراءات غير عادية لمواجهة هذا التحدي. ومن الحلول والإجراءات التي اتخذتها تلك الجامعات:

- إنشاء موقع إلكتروني مركزي خاص بدعم أعضاء هيئة التدريس بتقديم مصادر ومعلومات مكثفة عن استخدام التقنية واستراتيجيات التدريس المناسبة للتعليم عن بُعد (Davis, 2020).
- إنشاء نظام خاص لتقديم التغذية الراجعة وتبادل الخبرات بخصوص التعليم عن بُعد، وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على مشاركة خبراتهم في استخدام الاستراتيجيات ونظم إدارة التعلم والتقنيات المختلفة مع زملائهم من خلاله (Zhang et al., 2020; Zhu & Liu, 2020).
- الاستعانة بشركات خارجية لتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام التقنية للتعليم عن بُعد (Zhu & Liu, 2020).
- الاستعانة بأعضاء هيئة التدريس من قسم تقنيات التعليم بالجامعة لتدريب زملائهم من الأقسام والكليات الأخرى (Zhu & Liu, 2020).
- السماح لأعضاء هيئة التدريس بتقديم المحاضرات بطريقتهم التقليدية من داخل الفصول ولكن بدون طلاب، وذلك عن طريق البث المباشر بمساعدة أحد الفنيين، وبالتالي عدم الحاجة لتدريب الأعضاء على استخدام التقنية (Davis, 2020).
- الاستفادة من المعيدين كمساعدين لأعضاء هيئة التدريس في تقديم الدعم لهم في استخدام التقنية والتواصل مع الطلاب (Bao, 2020; Zhu & Liu, 2020).
- الاستعانة بمتخصصي التقنية وتقنيات التعليم في الجامعة لرفع المواد التعليمية لأعضاء هيئة التدريس والعمل على الرد على استفساراتهم بشكل مكثف (Zhu & Liu, 2020).
- تقديم الويبنارات التدريبية المكثفة لأعضاء هيئة التدريس (Davis, 2020).
- توفير الأدلة التقنية المكتوبة والدعم المباشر الفردي لأعضاء هيئة التدريس (Davis, 2020).

أما بخصوص المبادرات الخاصة بتمكين أعضاء هيئة التدريس من استخدام نظام إدارة التعلم خلال جائحة كورونا، فمن الجدير بالذكر الإشارة إلى تجربة الجامعات الجزائرية والتي قامت بالاعتماد على مستخدمي الإعلام الآلي وحديثي التوظيف من الأساتذة الباحثين الذين عيِّنوا خلال الأربعة أعوام الأخيرة بحكم معرفتهم بتكنولوجيا الإعلام والاتصال وتقنيات التعليم عن بُعد، "وذلك بخصوص المساهمة في تكوين زملائهم الذين قد لا يحوزون على معارف كافية في كيفية التحكم في مودل"، وهو نظام إدارة التعلم الذي اعتمد في الجزائر خلال الأزمة، بالإضافة إلى توفير أدلة لكيفية استخدام النظام (عباسي، ونوغي، مقلاتي، وسواسي، ص١٧٥، ٢٠٢٠م). وقد كان تقويم مدى تفعيل الجامعات للتعليم عن بُعد من خلال وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية وذلك بحصر "الدعائم والوسائط البيداغوجية" التي وضعت في نظام "مودل"، حيث سجلت الوزارة نسبة مقبولة من التفعيل مع وجود نقص في الالتزام الكلي بانتهاج هذا النمط من التعليم (عباسي وآخرون ، ٢٠٢٠م، ص١٧٦).

وبالنسبة لجامعة الملك سعود، فهي تملك البنية التحتية والتقنيات المطلوبة، إلا أن الأبحاث تشير إلى أن هناك نسبة كبيرة من أعضاء هيئة التدريس لم يقوموا بتفعيل نظام "البلاك بورد" قبل جائحة كورونا، حيث جاء في دراسة أجريت على الجامعة في عام (٢٠١٨م) أن (١٨٪) فقط من العينة كانوا يستخدمون "البلاك بورد" (Al Meajel & Sharadgah, 2018)، وبالتالي كانت هناك حاجة ملحة لتدريب أعضاء الجامعة على استخدام نظام "بلاك بورد" وبرامج مؤتمرات الفيديو المعتمدة في الجامعة. وقد تبنت الجامعة العديد من الحلول والإجراءات الآنفة الذكر لمواجهة هذا التحدي أثناء جائحة كورونا، مثل تقديم ورش العمل والدورات المكثفة لأعضاء هيئة التدريس، وتوفير الأدلة التقنية، وتوفير الدعم المباشر، والاستعانة بأعضاء هيئة التدريس من قسم تقنيات التعليم وقسم مناهج وطرق تدريس الحاسب الآلي للتدريب والرد على الاستفسارات، والاستعانة بمتخصصي التقنية للتدريب وتقديم الدعم. بالإضافة إلى ذلك، فقد تبنَّى مركز التميز في التعلم والتعليم بالجامعة مبادرة الطالب المساعد "ساعد" محل البحث الحالي، وفيما يلي تعريف بالمبادرة.

مبادرة الطالب المساعد "ساعد":

تعتبر مبادرة الطالب المساعد إحدى مبادرات مركز التميز في التعلم والتعليم بوكالة

الجامعة للشؤون التعليمية والأكاديمية بجامعة الملك سعود، والتي تهدف إلى تمكين أعضاء هيئة التدريس من استخدام نظام إدارة التعلم "البلاك بورد" من خلال تدريب الطلاب والطالبات على التعامل معه ليتمكنوا فيما بعد من مساعدة أعضاء هيئة التدريس على التعامل مع أدوات النظام، مثل رفع المحاضرات والواجبات، وإدارة المحاضرات التزامنية، بالإضافة لإدارة حلقات النقاش والمجموعات داخل "البلاك بورد". وقد كان من مبررات هذه المبادرة ما أشارت إليه الدراسات حول أسباب الإعراض عن استخدام "البلاك بورد"، وهي الحاجز التقني والذي يتمثل في عدم القدرة على استخدامه، والحواجز المتعلقة بالزمن مثل الوقت اللازم للتدرب على استخدامه والوقت اللازم لإدارة المقرر إلكترونيًّا. كما كان من مبررات المبادرة أسباب أخرى تتعلق بالطلاب، وهي مهارات الطلاب التقنية وقدرتهم على التعامل معها بسهولة، والاستعداد الملحوظ من قِبل الطلبة والطالبات لاستثمار مزيد من الوقت في العمل الجامعي. ومن جانب آخر فإن الأغلبية من أعضاء هيئة التدريس يتخذ من الطلبة والطالبات خيار الدعم الفني الأول في حال واجه صعوبة تقنية أثناء المحاضرة داخل القاعة الدراسية.

وخلال جائحة كورونا حيث تم التوجه للتعليم الطارئ عن بُعد في مؤسسات التعليم العام والعادي، فقد كان من أبرز التحديات التي واجهتها جامعة الملك سعود كغيرها من الجامعات هو عدم تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام نظام إدارة التعلم. ولهذا فقد ضاعف المركز جهوده لتدريب عدد أكبر من الطلاب والطالبات لتغطية الطلب المتزايد على خدمات الطالب المساعد. وقد بلغ عدد الطلاب الذين تقدموا للمركز للمشاركة في المبادرة (٣٠٠٢) من الطلاب والطالبات، وقد دربوا من خلال ورش عمل عن بُعد خلال الأسبوع الأول من تعليق الحضور لمقرات الدراسة، علمًا بأن مبادرة الطالب المساعد بدأت منذ بداية الفصل الدراسي وقبل تعليق الدراسة، إلا أن تعليق الدراسة كان سببًا في إعادة طرح المبادرة لمساعدة المزيد من أعضاء هيئة التدريس.

وتتلخص إجراءات المبادرة بالتالي: أُعلن عن إطلاق برنامج الطالب المساعد من خلال وسائل الإعلان المتاحة داخل الجامعة، وتوضيح آلية عمل الطالب المساعد والصلاحيات التي يمكن لمدرس المقرر منحه إياها. حيث يستطيع أستاذ المقرر طلب منح صلاحيات الطالب المساعد لأحد الطلبة عن طريق تعبئة النموذج الخاص بذلك، مع ملاحظة أن بعض الصلاحيات المتاحة لعضو هيئة التدريس غير متاحة للطالب المساعد، مثل إنشاء الامتحانات أو الاطلاع على مركز التقديرات،

ويشمل ذلك التكليفات التي يقوم الطلبة بتسليمها، سواء أتم أم لم يتم تقديرها. يقوم المركز بعد ذلك بالتأكد من حصول الطالب على التدريب اللازم، ثم يقوم برفع طلب إعطاء الصلاحيات من عمادة التعاملات الإلكترونية بالجامعة. ويمكن إعطاء الطالب دور مساعد على مستويين: المستوى الأول هو تدريب عضو هيئة التدريس الذي يدرسه في المقرر المسجل عنده، وتقديم الدعم الفني اللازم عند الحاجة، وقد تمت مساعدة أكثر من (١٢٣٩) عضو هيئة تدريس حسب إفادات الطلبة والطالبات. أما المستوى الثاني فهو توكيل الطالب بالقيام بجميع المهام مباشرة عبر طلب إعطائه الصلاحيات المناسبة ليكون مطور مقرر (Course Builder)، والذي يمكّنه من بناء المحتوى داخل نظام "البلاك بورد"، ورفع الواجبات والمحاضرات التي يزوده بها عضو هيئة التدريس. وقد بلغ عدد الشُّعب التي يديرها الطالب المساعد بشكل كامل (٥٣٢) شعبة يديرها (٢٥٢) طالبًا وطالبة، واستفاد منها (٢٦١) عضو هيئة تدريس. ويقدم المركز إفادات بتقديمهم ساعات تطوعية حسب معايير محددة.

جدول رقم (١)

إحصائيات المشاركين من الطلاب والطالبات وكذلك المستفيدين من أعضاء هيئة التدريس في المبادرة

البند	الإجمالي	التوزيع حسب الجنس	
أعضاء هيئة التدريس الذين استفادوا من مبادرة مطور مقرر (Course Builder)	261	ذكور	111
		إناث	150
الطلاب الذين شاركوا في المبادرة بدور مطور مقرر (Course Builder).	252	ذكور	104
		إناث	148
الطلاب الذين شاركوا في المبادرة بدور مساعد.	702	ذكور	320
		إناث	382
أعضاء هيئة التدريس الذين استفادوا مرة واحدة على الأقل من المبادرة "تم احتساب العدد حسب إفادات الطلبة المشاركين".	1239	ذكور	602
		إناث	637
الشُّعَب التي ساعد الطالب المساعد في إدارتها من خلال إنشاء الفصول الافتراضية ورفع المحاضرات	532		

منهج الدراسة:

للوصول إلى هدف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي الذي يسعى إلى وصف الظواهر وجمع المعلومات عنها لفهمها من خلال معرفة تفاصيلها.

أداة الدراسة:

جمعت البيانات من خلال استبانة صممت من قِبل الباحثين، واحتوت على جزأين رئيسين: الجزء الأول يتعلق بخصائص أفراد العينة الديموغرافية وتشمل الجنس والكلية، وهما سؤالان اختياريان، وتصنيف المشارك لنفسه من حيث استخدام "البلاك بورد". أما الجزء الثاني فهدف إلى جمع معلومات عن محوري الدراسة، وهما تمكين استخدام نظام إدارة التعلم المستخدم في الجامعة وهو "البلاك بورد"، ويتكون من ٣ عناصر، والدافعية لاستخدام "البلاك بورد"، ويتكون من ٤ عناصر. كما اشتملت على جزء ثالث لتقويم أداء الطالب المساعد كأحد معايير استحقاقه للمكافأة الذي لن تتم مناقشته في هذه الدراسة. وقد استخدم مقياس ليكرت الخماسي (Likert) للاستجابات على أسئلة الاستبانة: (أوافق بشدة -أوافق -صحيح لحدٍّ ما -غير موافق -غير موافق بشدة)، ورمِّز على الترتيب: (٥ -٤ -٣ -٢ -١). وتم التأكد من الصدق الظاهري للأداة من خلال عرضها على ثلاثة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود (اثنان من قسم المناهج وواحد من قسم الإدارة التربوية)؛ للتحقق من مدى وضوح عباراتها وارتباطها بأهداف الدراسة. وللتأكد من ارتباط كل عنصر بالمحور وبالاستبانة حُسب Person correlation coefficient معامل الارتباط كما استخدم مقياس Cronbach's Alpha لقياس الثبات الداخلي لكل محور من المحاور، ويوضح جدول (٢) متوسطات المحاور، وعدد العناصر، وقيمة الثبات لكل محور. ومعامل ارتباط كل فقرة بمحورها وارتباطها بالاستبانة.

جدول رقم (٢)

متوسطات المحاور وعدد العناصر وقيمة الثبات لكل محور ومعامل ارتباط كل فقرة بمحورها وارتباطها بالاستبانة

المحاور	عدد العناصر	المتوسط	الثبات لكل محور Cronbach's Alpha	العناصر	ارتباط العنصر بالمحور Pearson correlation coefficient	ارتباط العنصر بالاستبانة ككل Pearson correlation coefficient
تمكين الاستخدام	3	4.4	0.86	ساعد الطالب المساعد في تيسير استخدام "البلاك بورد" في المقرر	0.75	.0.60
				زاد اشتراكي في المشروع من استخدامي للبلاك بورد أو لأدوات "البلاك بورد".	0.9	0.83
				زاد اشتراكي في المشروع من رغبتي في الاستمرار باستخدام "البلاك بورد".	0.88	0.88
الدافعية في الاستخدام	4	4.4	0.89	سأنصح زملائي بالاستعانة بطالب مساعد في الفصل القادم.	0.69	0.66
				بعد اشتراكي في المشروع زاد حماسي لتعلم أدوات أكثر من أدوات "البلاك بورد".	0.9	0.88
				بعد اشتراكي في المشروع، أصبحت أحث زملائي على استخدام "البلاك بورد".	0.91	0.87
				بعد اشتراكي في المشروع، أدركت أهمية استخدام "البلاك بورد" في التعليم.	0.86	0.80
معامل الثبات لأداة الدراسة: Cronbach's Alpha					0.92	

المعالجات الإحصائية:

حُسبت التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. وللحكم على درجة الموافقة لكل عبارة حُدد مدى الموافقة كالتالي: (أعلى قيمة -أقل قيمة) / عدد الفئات= (٥-١) /٥= (٠,٨) وهي طول الفئة. وبهذا حُددت الاستجابات، الفئة الأولى إذا وقعت متوسطاتها من (٤,٢ إلى ٥) ويمكن اعتبار هذه الفئة تحقق المحور بشكل مرتفع، والفئة الثانية إذا كانت المتوسطات من (٣,٤ إلى أقل من ٤,٢) ويمكن اعتبار هذه الفئة تحقق المحور بشكل متوسط. أما الفئة الثالثة صحيح إلى حدٍّ ما إذا وقعت المتوسطات في الفترة من (٢,٦ إلى أقل من ٣,٤) ويعتبر تحقق المحور بشكل منخفض. بينما في الفئة الرابعة من (١,٨ إلى أقل من ٢,٦)، والفئة الخامسة من (١ إلى أقل من ١,٨)، ويمكن اعتبار هاتين الفئتين للتعبير عن عدم تحقق المحور.

جمع وتحليل البيانات:

ينحصر مجتمع الدراسة في أعضاء هيئة التدريس الذين استفادوا من خدمات برنامج الطالب المساعد، وأرسل رابط الاستبانة الإلكترونية لهم عن طريق البريد الإلكتروني حيث طُلبت المشاركة التطوعية منهم. وقد شارك في الاستبانة (٢٣٨) عضو هيئة تدريس من أصل (٢٦١) اشتركوا في البرنامج، أي بنسبة (٩١ ٪) من مجتمع الدراسة. ويعود ارتفاع نسبة المستجيبين إلى حرصهم على تقويم أداء الطلاب والطالبات الذين ساعدوهم خلال تلك الفترة، وقد أشارت ملاحظاتهم واستجاباتهم إلى رضاهم عن أداء طلابهم والذي يعكس رضاهم عن المبادرة. تم بعد ذلك تحليل البيانات باستخدام برنامج "إكسل" حيث حسبت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية.

جدول رقم (٣)

توزيع المشاركين حسب الجنس وحسب الكليات ومستوى استخدامهم للبلاك بورد كتقويم ذاتي

المتغير	قيمة المتغير	التكرار
الجنس	ذكر	54
	أنثى	106
	لم يحدد (اختياري)	78

المتغير	قيمة المتغير	التكرار
الكلية	إدارة الأعمال	12
	الآداب	19
	التربية	38
	التمريض	8
	الحقوق والعلوم السياسية	16
	السنة الأولى المشتركة	8
	السياحة والآثار	2
	الصيدلة	5
	العلوم	21
	الهندسة	8
	الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع	4
	علوم الأغذية والزراعة	3
	علوم الرياضة والنشاط البدني	10
	العلوم الطبية التطبيقية	7
	كلية الأمير سلطان للخدمات الطبية الطارئة	1
	كلية الحاسب الآلي والمعلومات	1
	اللغات والترجمة	4
	معهد اللغويات العربية	5
	لم يحدد (اختياري)	66
المستوى التقني	مبتدئ	128
	متوسط	90
	42	متقدم

النتائج والمناقشة:

للإجابة على أسئلة الدراسة أجيب على السؤال الأول: "إلى أي مدى ساهمت مبادرة "ساعد" في تمكين أعضاء هيئة التدريس من استخدام "البلاك بورد"؟"

من خلال حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعناصر المحور الأول للاستبانة، وكانت النتائج كما هي موضحة في جدول (٤). وقد تضمن المحور (٣) أسئلة تراوحت متوسطاتها من (٤,٣ إلى ٤,٥) وهي متوسطات عالية. وكان العنصر الأول هو الأعلى متوسطًا حيث بلغ (٤,٥) وانحراف معياري (٠,٧)، مما يدل على اتفاق المستجيبين على أن الطالب المساعد قد ساهم في تيسير استخدام "البلاك بورد" في المقرر حيث بلغت نسبة الموافقين على هذه العبارة (٩٠٪)، (٦٥٪ موافق بشدة و ٢٥٪ موافق)، وتشير هذه النتيجة إلى أن مبادرة "ساعد" قد نجحت في إزاحة حاجز صعوبة استخدام التقنية، وهي كما تشير الدراسات إحدى العقبات التي تحول بين أعضاء هيئة التدريس واستخدامهم للبلاك بورد (Alharbi & Lally, 2017; Al Meajel & Sharadgah,2018; Al-Naibi, 2016; Kitoo, 2020).

أما عبارة "زاد اشتراكي في المشروع من استخدامي للبلاك بورد أو لأدوات "البلاك بورد"" فقد حصلت على موافقة (٨٢٪) من المستجيبين (٥١٪ موافق بشدة و٣١٪ موافق)، وانحراف معياري (٠,٩)، مما يدل أيضًا على أن الطالب المساعد قد ساهم في زيادة استخدام أعضاء هيئة التدريس للبلاك بورد. وترتبط هذه النتيجة بنتيجة العنصر الذي يسبقه، حيث أشارت الدراسات إلى أن انخفاض استخدام الأعضاء لنظام "بلاك بورد" يعود إلى عدة عوامل منها صعوبة استخدام التقنية والمشكلات التقنية التي تتطلب الدعم الفني (Al Meajel & Sharadgah, 2018; Al-Naibi, 2016). حيث أن هذه العوامل تؤدي إلى زيادة عبء العمل في محاولة تعلم استخدام التقنية أو حل المشكلات التقنية وانتظار الدعم اللازم (Al Meajel & Sharadgah, 2018)، وبالتالي توفير طالب مساعد لكل عضو ساهم في تخفيف العبء وتوفير الوقت على الأعضاء. مما أدى إلى تشجيعهم على زيادة استخدام "البلاك بورد" وأدواته. أما بالنسبة للعنصر الثالث والمتعلق بزيادة رغبة عضو هيئة التدريس في الاستمرار باستخدام "البلاك بورد"، فقد اتفق أكثر من (٨٧٪) من المشاركين عليه (٥٣٪ موافق بشدة و٣٤٪ موافق) بانحراف معياري قدره (٠,٨). وتدل هذه النتيجة على أن مبادرة "ساعد" قد زادت من رغبة أعضاء هيئة التدريس على الاستمرار في استخدام "البلاك بورد" مستقبلاً. ومن الممكن تفسير هذه النتيجة بأن تجربة استخدام "البلاك بورد" وبلوغ مستوى ذي مرونة وسلاسة عند استخدامه بمساعدة الطالب المساعد قد ساهم في رغبة الأعضاء في تبنِّي التقنية. وهذا ما أشارت إليه الدراسات السابقة (Kitoo, 2020). كما قد يعود السبب إلى

إدراكهم للفائدة التي من الممكن الحصول عليها جراء استخدامهم له مما زاد من رغبتهم في الاستمرار (Kitoo, 2020). وقد أشارت الدراسات كذلك إلى أن توفير الدعم الفني والإداري اللازم لاستخدام التقنية هو أحد العوامل التي تشجع الأعضاء على استخدامها (Falcone, 2018)، وبالتالي فإن وجود الدعم الفوري بشكل شخصي من قِبل الطالب المساعد قد يكون أحد العوامل التي شجعت الأعضاء على الرغبة في الاستمرار في استخدام "البلاك بورد".

من جهة أخرى، فقد يكون الخوف من استخدام التقنية أحد الأسباب التي منعت الأعضاء من الرغبة في استخدامها قبل المبادرة (Sinclair & Aho, 2018)، والذي من المحتمل أنه تلاشى بعد تجربة استخدام "البلاك بورد" من خلال توفير الطالب المساعد، أما متوسط المحور العام فقد بلغ (٤.٤) وتشير هذه القيمة العالية –حسب السلم الذي استُخدم في هذا البحث– إلى تحقق المحور وإلى دور الطالب المساعد في تمكين أعضاء هيئة التدريس من استخدام "البلاك بورد". بالإضافة إلى ما كشفته البيانات الكمية، فقد عقدت عدة لقاءات مع أعضاء هيئة التدريس المستفيدين من برنامج الطالب المساعد، وكان الانطباع العام بأن البرنامج نجح في تمكينهم من استخدام "البلاك بورد" لتوفر مدرب متواجد على مدى أسابيع حيث يتم التركيز على أحد التحديات التقنية في كل مرة ثم التغلب عليها.

جدول رقم (٤)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعناصر محور تمكين الاستخدام

	العنصر	أوافق بشدة	أوافق	صحيح لحدٍّ ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري
1	ساعد الطالب المساعد في تيسير استخدام "البلاك بورد" في المقرر	169	67	20	4	1	4.5	0.7
		64.80%	25.70%	7.70%	1.50 %	0.40 %		
2	زاد اشتراكي في المشروع من استخدامي	133	82	35	10	1	4.3	0.9
		51.0%	31.4%	13.4%	3.8%	0.4%		

	العنصر	أوافق بشدة	أوافق	صحيح لحدٍّ ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري
	للبلاك بورد أو لأدواته							
3	زاد اشتراكي في المشروع من رغبتي في الاستمرار باستخدام "البلاك بورد"	138	90	24	8	1	4.4	0.8
		52.9%	34.5%	9.2%	3.1%	0.4%		
	متوسط المحور						4.4	

كما أجيب على السؤال الثاني: إلى أي مدى ساهمت مبادرة الطالب المساعد في زيادة دافعية أعضاء هيئة التدريس لاستخدام "البلاك بورد"؟ من خلال حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعناصر المحور الثاني للاستبانة وكانت النتائج كما هي موضحة في جدول (٥). وقد تضمن المحور (٤) أسئلة تراوحت متوسطاتها من (٤,٣ إلى ٤,٦)، وهي متوسطات عالية أيضًا. وكان العنصر الأول هو الأعلى متوسطًا حيث بلغ (٤,٦ وانحراف معياري ٠,٧)، مما يشير إلى اقتناع المشاركين بدور الطالب المساعد، حيث اختار (٩٠٪) منهم (٦٧٪ موافق بشدة و٢٤٪ موافق) بأنهم سينصحون زملاءهم للاستعانة به. وقد أشارت الدراسات السابقة إلى أن أعضاء هيئة التدريس قد بدأوا باستخدام أدوات مختلفة في "البلاك بورد" بعد أن شجعهم زملاؤهم على ذلك (Sinclair & Aho, 2018)، وبالتالي فإن الباحثين متفائلون بهذه النتيجة التي قد يتجاوز أثرها مجتمع الدراسة بجذب عدد أكبر من الأعضاء لخوض تجربة الاستعانة بالطالب المساعد وتفعيل نظام "بلاك بورد".

أما بالنسبة لعبارة "بعد اشتراكي في المشروع زاد حماسي لتعلم أدوات أكثر من أدوات البلاك بورد"، فقد بلغ متوسطها (٤,٤) بانحراف معياري (٠,٩)، مما يدل على زيادة دافعية الأعضاء لاستخدام "البلاك بورد" من خلال الرغبة في تعلم أدواته المختلفة بعد الاستفادة من مبادرة "ساعد". وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة والتي أشارت إلى أن تبنِّي التقنيات يتطلب مستوى

من تجربة استخدامها وبلوغ درجة استخدام تتسم بالمرونة والسلاسة (Kitoo, 2020)، فبعد أن جرب الأعضاء استخدام "البلاك بورد" بأريحية من خلال تعاون الطلاب معهم، زاد حماسهم لتعلم المزيد من أدواته.

وبخصوص العبارة الثالثة "بعد اشتراكي في المشروع، أصبحت أحث زملائي على استخدام البلاك بورد"، فقد بلغ متوسطها (٤,٣)، بانحراف معياري قدره (٠,٩). وقد اتفق حوالي (٨٢٪) من المشاركين (٥٥٪ موافق بشدة و٢٨٪ موافق) على أنهم أصبحوا بالفعل يحثون زملاءهم على استخدام "البلاك بورد"، وهذه النتيجة مرغوبة حيث أنها من المتوقع أن تجذب عددًا أكبر من الأعضاء لتفعيل "البلاك بورد". وبالتالي قد تزيد من نسبة استخدام "البلاك بورد" في الجامعة بناءً على ما جاء في الدراسات السابقة (Sinclair & Aho, 2018)، سواء أكان حثهم لزملائهم لفظيًّا أم عن طريق مشاركة تجاربهم (Falcone, 2018).

أما بالنسبة للعبارة الأخيرة "بعد اشتراكي في المشروع، أدركت أهمية استخدام "البلاك بورد" في التعليم"، فقد اتفق مع العبارة حوالي (٨٧٪) من المشاركين (٥٨٪ موافق بشدة و٢٩٪ موافق) بمتوسط حسابي (٤,٤)، وانحراف معياري (٠,٩). واتفاق هذه النسبة المرتفعة من المشاركين على إدراك أهمية استخدام "البلاك بورد" يدل على نجاح مبادرة "ساعد" على تكوين اتجاهات إيجابية نحو استخدام "البلاك بورد". وقد أشارت الدراسات إلى أن تصور الأعضاء حول فائدة استخدام أدوات "البلاك بورد" في تحقيق مخرجات التعلم التي يخططون لها هو أحد العوامل التي تدفع الأعضاء لاستخدامها (Kitoo, 2020). أما متوسط المحور العام فقد بلغ (٤,٤)، وهي قيمة عالية بحسب السلم الذي استُخدم في هذا البحث لتفسير قيم المتوسطات وتشيد بدور الطالب المساعد في زيادة دافعية أعضاء هيئة التدريس لاستخدام "البلاك بورد".

جدول رقم (٥)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعناصر محور دافعية الاستخدام

	العنصر	أوافق بشدة	أوافق	صحيح لحدٍّ ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري
1	سأنصح زملائي بالاستعانة بطالب مساعد في الفصل القادم	139	51	16	1	2	4.6	0.7
		66.5%	24.4%	7.7%	0.5%	1.0%		
2	بعد اشتراكي في المشروع زاد حماسي لتعلم المزيد من أدوات "البلاك بورد"	152	72	25	10	2	4.4	0.9
		58.2%	27.6%	9.6%	3.8%	0.8%		
	بعد اشتراكي في المشروع، أصبحت أحث زملائي على استخدام "البلاك بورد"	143	72	31	13	2	4.3	0.9
		54.8%	27.6%	11.9%	5.0%	0.8%		
4	بعد اشتراكي في المشروع، أدركت أهمية استخدام "البلاك بورد" في التعليم	152	76	19	10	4	4.4	0.9
		58.2%	29.1%	7.3%	3.8%	1.5%		
	متوسط المحور						4.4	

الخلاصة والتوصيات:

تناولت هذه الدراسة تقويم مبادرة "ساعد"، وهي إحدى المبادرات التي قدمها مركز التميز في التعلم والتعليم بجامعة الملك سعود، والتي تهدف إلى تمكين الأعضاء من استخدام نظام

"البلاك بورد" من خلال تدريب وتجنيد طلابهم لدعمهم ومساعدتهم على إدارة مقرراتهم على النظام. ويرى الباحثون أنه من الممكن الاستفادة من تجربة مبادرة "ساعد" كحل لمشكلة عدم استعداد الأعضاء للتعليم عن بُعد في الحالات الطارئة، أو لزيادة نسبة تفعيل الجامعة للبلاك بورد، إذ يمكن أن يعاد تطبيق نفس المبادرة على مؤسسات التعليم الأخرى لمساعدتهم على استخدام أنظمة إدارة التعلم، أو في نفس المؤسسة لاستخدام تقنيات أخرى.

وبشكل عام تشير النتائج إلى أن مبادرة "ساعد" قد زادت من تمكين أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود من استخدام نظام "البلاك بورد"، حيث لم تقتصر تلك الزيادة على زيادة استخدام النظام فحسب، وإنما زادت كذلك من رغبتهم في استمرارية الاستخدام، واتخذ استخدامه لديهم طابعًا يتسم بالسهولة والسلاسة. وقد أشارت النتائج إلى زيادة دافعية الأعضاء لاستخدام "البلاك بورد" بعد الاستفادة من مبادرة "ساعد"، حيث زاد من حماسهم لتعلم المزيد من أدواته، كما أدركوا أهمية استخدامه، وشرعوا بحثٍّ زملائهم على ذلك. أضف إلى ذلك كله، رغبتهم في تشجيع زملائهم على الاشتراك في مبادرة "ساعد".

ويوصي الباحثون المؤسسات التعليمية بتجربة المبادرة مع أعضائهم لدعمهم وتشجيعهم على استخدام نظم إدارة التعلم كالبلاك بورد، سواء أفي الحالات العادية أم في حالات الطوارئ. حيث يصعب تقديم التدريب والدعم اللازم لأعداد كبيرة في فترة قصيرة وبدون إعداد مسبق، وخصوصًا في ظل زيادة أعباء العضو في مثل هذه الظروف. وبالتالي فإن توفير هذه الخدمة للأعضاء قد يزيد من فرصة استمرارية التعليم وتقديم فرص متكافئة لجميع الطلاب.

المراجع:

المراجع العربية:

سهام عباسي، نبيل ونوغي، مونة مقلاتي، ورفيق سواسي. (٢٠٢٠). تأثير تحدي الآنيّة على جودة التعليم العالي الافتراضي زمن الأزمات: التعليم العالي الافتراضي في الجزائر زمن جائحة كورونا–نموذجًا. *مجلة الدراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٣(٤)، ١٥٢–١٩٦.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

Abbassi, S., Ounnoughi, N., Meguellati, M., & Souaci, R. (2020). The Impact of the immediate challenge on the quality of virtual higher education in times of crisis; Default Hight Education in Algeria, the time of a pandemic Corona model. *Dirassat in Humanities & Social Sciences*, 3(4), 152-196.

المراجع الأجنبية: References

Alharbi, O., & Lally, V. (2017). Adoption of e-learning in Saudi Arabian University Education: three factors affecting educators. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*.

Al Meajel, T. M., & Sharadgah, T. A. (2018). Barriers to using the blackboard system in teaching and learning: Faculty perceptions. *Technology, Knowledge and Learning*, *23*(2), 351-366.

Al Naibi, S. A. (2016). Faculty members attitudes towards the use of the Blackboard System. *International Journal for Innovation Education and Research*, 4(9), 61-70

Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113-115.

Bennett, J., & Bennett, L. (2003). A review of factors that influence the diffusion of innovation when structuring a faculty training program. *Internet and Higher Education*, 6, 53–63.

Czerniewicz, L. (2020). What We Learnt from "Going Online" during University Shutdowns in South Africa. PhilOnEdTech, March, 15.

Davis, C. (2020). From the Trenches: Higher education pros share how they're

handling the shift to remote learning. *AV Technology*, 13(3), 30.

El-Senousy, H., & Alquda, J. (2017). The effect of flipped classroom strategy using Blackboard mash-up tools in enhancing achievement and self-regulated learning skills of university students. *World Journal on Educational Technology*, 9(3), 144-157.

Falcone, K. (2018). A case study of faculty experience and preference of using Blackboard and Canvas LMS. (Doctoral dissertation, University of Phoenix). Retrieved from ProQuest Theses and Dissertations. (UMI 10748230).

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27.

Huang, R. H., Liu, D. J., Tlili, A., Yang, J. F., & Wang, H. H. (2020). Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: The Chinese experience in maintaining undisrupted learning in COVID-19 Outbreak. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University.

Johnson, N., Veletsianos, G., & Seaman, J. (2020). US Faculty and Administrators' Experiences and Approaches in the Early Weeks of the COVID-19 Pandemic. *Online Learning*, 24(2).

Kayalar, F. (2020). Shift to Digitalized Education due to Covid-19 Pandemic and the Difficulties the Teachers Encountered in the Process. Proceedings of the Multidisciplinary Academic Conference, 23–29.

Kitoo, S. M. (2020). Residential Faculty Members' Differential Use of Blackboard Tools: A Case Study.

McKee, H. (2017). An instructor learning analytics implementation model. *Online Learning*, 21(3), 87-102.

Reid-Martinez, K., & Grooms, L. D. (2018). Online learning propelled by constructivism. In M. Khosrow-Pour (Ed.), Encyclopedia of information science and technology (4th ed., Vol. IV, pp. 2588-2598). Hershey PA: IGI Global

Saiyad, S., Virk, A., Mahajan, R., & Singh, T. (2020). Online teaching in medical training: Establishing good online teaching practices from

cumulative experience. *International Journal of Applied & Basic Medical Research*, *10*(3), 149–155. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.4103/ijabmr.IJABMR_358_20

Sinclair, J., & Aho, A.-M. (2018). Experts on super innovators: Understanding staff adoption of learning management systems. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 158- 172

Verawardina, U., Asnur, L., Lubis, A. L., Hendriyani, Y., Ramadhani, D., Dewi, I. P., ... & Sriwahyuni, T. (2020). Reviewing Online Learning Facing the Covid-19 Outbreak. *Journal of Talent Development and Excellence*, 12(3s), 385-392.

Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020). Suspending Classes Without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(3), 55. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.3390/jrfm13030055

Zhu, X., & Liu, J. (2020). Education in and After Covid-19: Immediate Responses and Long-Term Visions. *Postdigital Science and Education*, 1-5.

Omar. Mousa Omar, Alyoussed. Ibrahim Youssef. (2020). The Reality of Employing the E-Assessment at King Faisal University during the COVID 19 Pandemic. *Journal of Educational Science, 6 (*1), 151-181.

The Reality of Employing the E-Assessment at King Faisal University during the COVID 19 Pandemic

Dr. Omar Mousa Omar
Associate professor – Department of Curriculum and Instruction, King Faisal University
oomar@kfu.edu.sa

Dr. Ibrahim Youssef Alyoussef
Associate professor – Department of Curriculum and Instruction, King Faisal University
ialyoussef@kfu.edu.sa

Abstract

This study aimed to identify the degree of employment of the E-Assessment during the Corona pandemic (COVID-19 by students at king Faisal University, and to investigate the degree of satisfaction and possible obstacles with the use of E-Assessment. A stratified random sample of 519 respondents participated in an online survey as sample size for statistical analysis. The researchers utilized descriptive analysis for testing the research hypotheses and answering the research questions. The result of this study showed that the most frequently used E-Assessment tools were assignments, quizzes, final exams, and research paper. The least tools used were E-portfolio, Essays, and oral discussions. The study showed that the students' satisfaction on using E-Assessment programs reveals that it is highest during COVID-19 pandemic. They perceived E-Assessment programs as very helpful in the middle of pandemic. The study not only identified the tools there are good in the COVID-19 pandemic, but also shed the light on some obstacles in deploying these tools. The research also indicated that male students were more satisfaction than female students. Moreover, it showed higher satisfaction by students in humanities colleges than students in scientific colleges, while there are no differences in the obstacles due to colleges. The study recommended the need to improve the quality and efficiency of E-Assessment programs according to the quality standards of e-learning and training students on how to use E-Assessment tools.

Keywords: Assessment tools, Electronic learning, Satisfaction, Obstacles**.**

عمر، عمر موسى الحسن، اليوسف، إبراهيم يوسف. (٢٠٢٠). واقع توظيف التقويم الإلكتروني بجامعة الملك فيصل أثناء جائحة كورونا COVID 19. *مجلة العلوم التربوية*، ٦ (١)، ١٥١-١٨١.

واقع توظيف التقويم الإلكتروني بجامعة الملك فيصل أثناء جائحة كورونا COVID 19

د. عمر موسى الحسن عمر[١] د. إبراهيم يوسف اليوسف[٢]

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على نسبة توظيف التقويم الإلكتروني أثناء جائحة كورونا covid 19 من قِبل طلبة جامعة الملك فيصل، وتسليط الضوء على درجة الرضا عن توظيف التقويم الإلكتروني، والمعوقات المحتملة، والوقوف على فروق الرضا عن توظيف التقويم الإلكتروني ومعوقات توظيفها حسب متغير النوع والكلية، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي. وطبق الباحثان استبانة وُزِّعت إلكترونيًّا على عينة عشوائية طبقية بلغت (٥١٩) طالبًا وطالبة في خمس كليات في الفصل، للعام الدراسي: ١٤٤٠/١٤٤١هـ، للفصل الدراسي الثاني. وأظهرت النتائج الآتية: أن أكثر أدوات التقويم الإلكتروني استخدامًا هي: (التكليفات، والاختبارات القصيرة، والاختبار النهائي، والأبحاث)، بينما أقلها هي: (ملف الإنجاز، المقالات، والمناقشات الشفهية)، كما توصلت إلى وجود رضا من وجهة نظر الطلبة عن توظيف التقويم الإلكتروني بدرجة مرتفعة. وأسفرت عن وجود معوقات تحدُّ من توظيف التقويم الإلكتروني بدرجة مرتفعة، واتضح أن رضا الطلاب عن واقع توظيف التقويم الإلكتروني أعلى من رضا الطالبات، بينما توجد فروق في معوقات توظيف التقويم الإلكتروني لدى الطلبة. أما بالنسبة لمتغير الكليات فإن رضا طلبة الكليات الإنسانية أعلى من رضا طلبة الكليات العلمية، بينما لا توجد فروق في المعوقات تعزى للكليات. وأوصت الدراسة بضرورة تحسين نوعية وكفاءة برامج التقويم الإلكتروني وفقًا لمعايير جودة التعلم الإلكتروني، وتدريب الطلاب على كيفية استخدام أدوات التقويم الإلكتروني.

الكلمات المفتاحية: أدوات التقويم، التعلم الإلكتروني، الرضا، المعوقات.

[١] أستاذ تقنيات التعليم المشارك بجامعة الملك فيصل، oomar@kfu.edu.sa

[٢] أستاذ تقنيات التعليم المشارك بجامعة الملك فيصل، ialyoussef@kfu.edu.sa

المقدمة:

لعل من أهم الأسباب التي تدعو إلى توظيف التقنيات المعاصرة في عملية التعليم والتعلم هو ما تحدثه من تحسن كبير في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلبة نحو المقررات الدراسية وتنوع مصادر المعرفة، لتحقيق التميز والإبداع في مجال التخصص العلمي، وضرورة تطوير القدرات والمهارات اللازمة لاستخدام تقنيات المعلومات، مما حتم على الجامعات ومنها الجامعات العربية ومناهجها مواجهة الانفجار المعرفي والتقني الذي تشهده البشرية (التميمي، ٢٠٠٧، ص ٤٦).

وعطفًا على ما سبق فقد اتضح أن التعلم الإلكتروني يتضمن الخبرات التعليمية التي تستخدم مصادر التقنية التي تعمل على تغيير المعرفة والمهارات والمواقف والسلوك وتطبيقها بهدف تطوير التعليم، وللوصول لهذا الوضع في التعليم الجامعي كان لا بدَّ من الانتقال من النظام التقليدي إلى نظام التعلم الإلكتروني، وهذا بالطبع يحتاج إلى تغيير وسائل التعليم والتعلم، من خلال توفير متطلباته المختلفة من أدوات تعليمية جديدة لتسهيل العمليات التعليمية، والعمل على إعادة واستكشاف المعرفة، وزيادة المرونة في الوقت والمكان بهدف تحقيق نجاح التعلم الإلكتروني، ويتطلب التدرب على التصميم والتعليم والتعامل مع وسائل التعلم الإلكتروني، فضلًا عن توفر البنية التحتية اللازمة له من أجهزة وبرمجيات وصيانة منتظمة وغيرها مما يلزم (Ryan & Micheal, 2004, p.44). وفي ذات الصدد أبرز الموسى (٢٠٠٧، ص٢) أنه كان لحكومة المملكة العربية السعودية دورٌ مبكرٌ في مجال التعلم الإلكتروني، حيث وجهت الجهود وسخرت الإمكانات لتطوير التعليم بما ينسجم مع متطلبات العصر ويواكب تطوراته المتلاحقة، حيث نُفِّذت العديد من مشاريع تطوير التعليم، منها إدخال أنظمة التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم عمومًا.

وعلى الرغم من أن التعلم الإلكتروني أصبح واقعًا في المؤسسات التعليمية إلا أن آراء بعض الباحثين قد تباينت في تحديد مفهومه، وقد يُعزى ذلك إلى تباين المسميات والمصطلحات التي أُطلقت على التعلم الإلكتروني، كالتعلم على الخط الإلكتروني المباشر، والتعلم المعتمد على الإنترنت، والتعلم القائم على الحاسوب، والتعلم الشبكي، والتعلم القائم على (الويب)، والتعلم القائم على التكنولوجيات، والتعلم الافتراضي. وبالرغم من ذلك فإن التعلم الإلكتروني يظل الأوسع انتشارًا، وهو ذلك التعلم الذي يشمل نطاقًا واسعًا من المواد التعليمية التي يمكن تقديمها

في أقراص مدمجة أو من خلال الشبكة المحلية أو الإنترنت، ويتضمن التدريب المبنيَّ على الحاسوب والتدريب المبنيَّ على شبكة الإنترنت ونظم دعم الأداء الإلكتروني والتعليم عن بعد والتعليم الشبكي المباشر (مزكى وعبدالرحيم، ٢٠١٦، ص ٥).

وبظهور تطبيقات التعلم الإلكتروني خاصة في تصميم واستخدام المقررات الإلكترونية وتطويرها مما قاد المتخصصين إلى التفكير في البحث عن أدوات تقويم إلكترونية بديلة عن تلك الأدوات التقليدية حتى تناسب أساليب التعلم المختلفة، ولأهمية هذا الاتجاه الحديث في التقويم وكثرة أداوته قامت العديد من المؤسسات التعليمية وغير التعليمية بعقد الدورات التدريبية التي أبرزت مميزات التقويم الإلكتروني، وعكست الصعوبات التي تواجه استخدامه، كما أبرزت الاستراتيجيات التي تستخدم في التقويم الإلكتروني ومنها الاختبارات الإلكترونية، وبنوك الأسئلة الإلكترونية، وملفات الإنجاز الإلكترونية، ومعايير الجودة في التقويم الإلكتروني وغيرها من الأدوات، وقد وقفت هذه الدراسة على عدد من الدراسات العلمية المتخصصة التي أكدت فاعلية استخدام أدوات التقويم الإلكتروني في العملية التعليمية، كدراسة عمر (٢٠١٩)، ودراسة الحبردي (٢٠١٧)، ودراسة الزيد (٢٠١٩)، ودراسة الجنزوري (٢٠١٧).

مشكلة الدراسة:

شهد العالم في النصف الأول من العام ٢٠٢٠م حدثًا جللًا أثر على جميع الجوانب التعليمية والتربوية والاجتماعية والنفسية والاقتصادية وتسبب في أزمة ربما كانت هي الأخطر في هذا العصر. وهي جائحة عالمية لمرض فيروس كورونا ٢٠١٩ (كوفيد -١٩) والذي يحدث بسبب فيروس كورونا المرتبط بالمتلازمة النفسية الحادة الشديدة، وقد اكتشفت هذه الجائحة في ديسمبر ٢٠١٩م في مدينة (ووهان) وسط الصين، والتي قد صنفتها منظمة الصحة العالمية في ١١ مارس ٢٠٢٠م (جائحة). وبعد إعلان منظمة الصحة العالمية فيروس كورونا المستجد "كوفيد-١٩" وباءً عالميًّا وظهور أول حالة إصابة بجائحة فيروس كورونا في المملكة العربية السعودية في ٢ مارس ٢٠٢٠م (وزارة الصحة، ٢٠٢٠). بدأت حكومة خادم الحرمين الشريفين -حفظها الله- باتخاذ عدة إجراءات احترازية جريئة ومبكرة لمنع انتشار الفيروس، ومن أهم تلك القرارات الاحترازية تعليق الدراسة في جميع المدارس والجامعات؛ الأمر الذي دعا جميع مؤسسات التعليم إلى الانتقال إلى منظومة التعلم الإلكتروني، حيث قامت الجامعات ومنها جامعة الملك فيصل بتقديم المحاضرات

والدروس التفاعلية الافتراضية، وتمكين الطلبة من متابعة محاضراتهم في بيوتهم من خلال استخدامهم لأجهزة الحاسوب معتمدة في ذلك على تقنية الإنترنت، مما دفع العاملين في التعليم إلى تفعيل أدوات التقويم الإلكتروني وذلك للتحقق من أثر التعلم وفاعليته لدى الطلبة؛ بسبب توفر العديد من المزايا في تلك الأدوات كالتغذية الراجعة السريعة للطلبة، وتخفيض الموارد البشرية والمادية في عمليات التصحيح والاحتفاظ بالسجلات بشكل إلكتروني يُرجع لها في أي وقت (الزيد، ٢٠١٩م، ص ٥١٠) .

وحسب توصيات المؤتمرات المتخصصة في التعليم الإلكتروني فقد أوصت بتنمية الثقافة المجتمعية حول قيمة أنماط التعلم الإلكتروني في جميع المراحل، ودعم البحوث الميدانية التي تربط مجالات تكنولوجيا التعلم الإلكتروني والمشكلات المجتمعية في المجتمع العربي (سويدان، ٢٠١٧م، ص ١٥؛ هيئة التحرير، ٢٠١١م، ص ٢٣).

ومما سبق ظهرت العديد من التحديات والمعوقات التي واجهت استخدام أدوات التقويم الإلكتروني في ظل جائحة فيروس كورونا (كوفيد -١٩)، وتبلورت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس: **"ما واقع توظيف التقويم الإلكتروني بجامعة الملك فيصل أثناء جائحة كورونا "كوفيد -١٩"؟**

أهداف الدراسة:

تستهدف الدراسة الحالية ما يلي:

١. التعرف على نسبة توظيف التقويم الإلكتروني أثناء جائحة كورونا "كوفيد -١٩" من قِبل طلبة الكليات الإنسانية والكليات العلمية بجامعة الملك فيصل.
٢. تسليط الضوء على الرضا عن توظيف التقويم الإلكتروني أثناء جائحة كورونا "كوفيد -١٩" من قِبل طلبة الكليات الإنسانية والكليات العلمية بجامعة الملك فيصل.
٣. الوقوف على معوقات توظيف التقويم الإلكتروني أثناء جائحة كورونا "كوفيد -١٩" من قِبل طلبة الكليات الإنسانية والكليات العلمية بجامعة الملك فيصل.
٤. الوقوف على الفروق في الرضا عن توظيف التقويم الإلكتروني ومعوقاتها حسب متغير النوع والكلية.

أسئلة الدراسة:

١. ما نسبة توظيف التقويم الإلكتروني بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر الطلبة؟
٢. ما درجة رضا الطلبة عن توظيف التقويم الإلكتروني بجامعة الملك فيصل أثناء جائحة كورونا "كوفيد -١٩"؟
٣. ما درجة المعوقات المحتملة من توظيف التقويم الإلكتروني من وجهة نظر الطلبة؟
٤. ما مدى وجود فروق دالة إحصائيًّا في واقع توظيف التقويم الإلكتروني تُعزى لمتغير النوع؟
٥. ما مدى وجود فروق دالة إحصائيًّا في واقع توظيف التقويم الإلكتروني تُعزى لمتغير الكلية؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من عدة جوانب في مقدمتها أهمية هذا الموضوع تحديدًا وانعكاسه على تحصيل الطلبة أثناء هذه الجائحة العالمية، حيث تحاول هذه الدراسة الكشف عن نسبة توظيف أدوات التقويم الإلكترونية في هذه الظروف، وضرورة التعرف على درجة رضا الطلاب تجاه هذا النوع من التقويم الذي نُفِّذ بجميع خطواته، واكتشاف المعوقات التعليمية والتقنية التي واجهت الطلبة. ويمكن أن تستفيد من نتائج هذه الدراسة عدة جهات، مثل: وزارة التعليم، والمؤسسات التربوية الرسمية والهيئات والمنظمات الأهلية المهتمة بشؤون الجامعات والشباب.

حدود الدراسة:

١. **الحدود المكانية:** اقتصرت هذه الدراسة على خمس كليات من جامعة الملك فيصل بالأحساء.
٢. **الحدود الزمانية:** طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤٠هـ/ ١٤٤١هـ.
٣. **الحدود البشرية**: طبقت هذه الدراسة على طلبة الكليات الإنسانية (التربية، الآداب، وإدارة الأعمال) والكليات العلمية (العلوم الزراعية والأغذية، والعلوم).
٤. **حدود الموضوع:** اقتصرت الدراسة في تناولها على توظيف التقويم الإلكتروني أثناء جائحة كورونا "كوفيد -١٩".

المصطلحات:

التقويم الإلكتروني e-Assessment هو التقويم الذي يتم عن طريق برامج محوسبة تُستخدم فيها

تقنيات الحاسب وشبكاته، وهو نوعان: أحدهما التقويم المعتمد على الحاسوب دون تقنيات الاتصال بالشبكات، والنوع الثاني هو التقويم المعتمد على الشبكات (التقويم الفوري)، ويتم من خلال شبكة الإنترنت (النجار، ٢٠٠٨م، ص٢٩٠). ويعرف إجرائيًّا بأنه التقويم الآلي الفوري باستخدام الإنترنت الذي يعطي مؤشرات كمية تحلل إلكترونيًّا ومن ثم تستخدم في تقويم عمليات التعليم والتعلم وتطويرها.

الرضا: نقلت الزين (٢٠١٧م، ص ٢٦) تعريف الخوالدة، المجالي، وعبده بأن الرضا هو الإحساس الداخلي بشعور الطالب بالارتياح نتيجة لإشباع حاجاته ورغباته.

ويعرف إجرائيًّا بأنه الدرجة التي وضعها الطلبة في تقويمهم لواقع توظيف أدوات التقويم الإلكتروني المختلفة في ظل جائحة كورونا "كوفيد-١٩".

جائحة كورونا الجديدة: عرفت منظمة الصحة العالمية جائحة فيروس كورونا (COVID-19) بأنه أحد الفيروسات واسعة الانتشار، والتي تصيب البشر والحيوانات؛ سببها فيروس كورونا المستجد، وهو سلالة جديدة من الفيروس لم يسبق اكتشافها لدى البشر. وقد أعلنت منظمة الصحة العالمية في ١١ مارس ٢٠٢٠م ظاهرة فيروس كورونا "كوفيد-١٩" جائحة عالمية بعد انتشارها بشكل سريع على مستوى العالم.

الطلبة: يقصد بهم طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل بالكليات الإنسانية (التربية، الآداب، وإدارة الأعمال) والكليات العلمية (العلوم الزراعية والأغذية، العلوم).

الإطار النظري:

التقويم الإلكتروني:

يرى عطا الله (٢٠١٦م، ص٢٠٣) أن التقويم الإلكتروني يعتمد على استخدام التكنولوجيا الرقمية في جعل التقويم أكثر كفاءة؛ بسبب اهتمامه بجميع المشاركين المتعلمين والمعلمين ومقدمي التقويم والهيئات المانحة. ونقلت الزين (٢٠١٧م، ص٢٦) عن Crisp أن التقويم الإلكتروني هو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لعرض البيانات وتوفير المعلومات وتسجيل الاستجابات ورصد الدرجات وتقديم التقارير عن أداء الطلاب.

أدوات التقويم الإلكتروني:

ذكر العباسي (٢٠١١م، ص٤٥٠) أمثلة لأدوات التقويم الإلكتروني، منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

أ. الواجب الإلكتروني: وفيه تُرسل ملفات إلكترونية كمرفقات عبر البريد الإلكتروني يجيب عنها الطالب ثم يرسلها للمعلم الذي يقوم بتصحيحها وكتابة الملاحظات.

ب. الاختبارات الإلكترونية: تعرف الاختبارات الإلكترونية على أنها: "العملية التعليمية المستمرة والمنظمة التي تهدف إلى تقويم أداء الطالب عن بُعد باستخدام الشبكات الإلكترونية (أحمد، ٢٠٠٥م، ص٢٢١). ويرى عبدالعزيز (٢٠٠٨م، ص١٠٦-١١٧) أنه يمكن تقويم برامج التعلم الإلكتروني من خلال أساليب التقويم الإلكتروني التالية:

١. الاختبارات القصيرة: وتستخدم لقياس قدرة الطالب على استدعاء المعارف وفهمها.

٢. الاختبارات المقالية: ويستخدم هذا النمط لقياس المستويات الأعلى من المعرفة كالقدرة على التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات واتخاذ القرارات.

٣. ملفات الإنجاز: وفيه يقوم الطالب بتجميع منظم لأعماله المرتبطة بعناصر محتوى مقرر دراسي محدد وذلك حسب توجهات معلمه وإشرافه عليه.

وأضافت زغلول (٢٠١٤م، ص٢١) لتلك الأدوات ما يلي:

ج. التكليفات: ويقصد بها المهام التي يكلف بها الطالب ليقوم بتنفيذها ويتلقى تغذية راجعة من أستاذ المقرر باستخدام عدد من البرامج والتطبيقات عبر الإنترنت، وتوجد منها أنواع عديدة مثل:

١. أوراق العمل: وتعد من الأدوات التي تستخدم في تقويم قدرة الطالب على مجموعة من المهارات كالتخطيط، وترتيب الأفكار وتنظيمها، واستخدام هذا النوع من أدوات التقويم يفيد الطالب في المستقبل لكتابة الأبحاث والتقارير.

٢. المناقشات: ووصفها الباتع وعبد المولى (٢٠٠٩م، ص٣٢) وإسماعيل (٢٠٠٩م، ص٣٠٦) بأنها أدوات تسمح للطالب بالتعبير عن أفكاره وآرائه عبر بيئة تعليمية تفاعلية تعمل على تنمية مهارات التفكير لديه من واقع العمل الجماعي التعاوني بالاستفادة من أدوات المناقشة الإلكترونية بشقيها المكتوبة والمرئية، ويتم ذلك كله تحت إشراف أستاذ المقرر الذي يقوم بتحديد الموضوعات وأهدافها.

٣. المشروعات: وفي هذا الصدد يذكر عزمي (٢٠٠٨م، ص٢٥٦) أن نموذج التعلم الإلكتروني القائم على المشروعات يعتمد على تشكيل مجموعات عمل طلابية حسب مستوياتهم الدراسية بحيث يطلب من كل مجموعة تنفيذ مشروع معين، ويفضل أن توزع المهام المطلوب تنفيذها داخل المجموعة الواحدة بحيث يسند لكل طالب دور محدد.

مميزات التقويم الإلكتروني:

لقد أورد كلٌّ من الجنزوري (٢٠١٧م، ص١٦) والزيد (٢٠١٩م، ص٥١٤) عددًا من الميزات التي تميز التقويم الإلكتروني عن التقويم التقليدي، منها على سبيل المثال لا الحصر: توفير الوقت بإتاحة اختيار الوقت المناسب للإجابة من قِبل الطالب، مع إعطاء تغذية راجعة وقتية مما يسهم في معرفة نقاط القوة والضعف، وكذلك يمتاز بقلة الكلفة المادية والبشرية في عمليات التصحيح، هذا بالإضافة إلى القدرة التخزينية العالية لفترات طويلة لبيانات الطلاب؛ مما يتيح فرصة الرجوع لها فيما بعد، وهذه الميزة تجعل من السهل التعامل مع البيانات الإلكترونية متى ما دعت الحاجة لذلك. كما يمتاز بتغطية مدى واسع من محتوى المقرر، وتشخيص مشكلات التعلم بسرعة فائقة، وملاءمة الأسئلة المستخدمة وتنوعها، وتساعد هذه المميزات مجتمعة على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

الدراسات السابقة:

هدفت **دراسة عمر (٢٠١٩)** إلى التعرف على اتجاهات طلاب جامعة السودان المفتوحة نحو تطبيق الاختبارات الإلكترونية، والمعوقات التي صاحبت تطبيقها، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة وُزِّعت إلكترونيًّا ثم ورقيًّا على عينة عشوائية بسيطة بلغت (٤١١) عضوًا في ثمانية فروع بالجامعة للعام الدراسي (٢٠١٨/٢٠١٩م)، وأظهرت الدراسة أن لدى الطلاب اتجاهات إيجابية بدرجة مرتفعة نحو كل من توافر البنية التحتية بالجامعة، وامتلاكهم المهارات والقدرات للتعامل مع الحاسوب لتطبيق الاختبارات الإلكترونية. كما أظهرت أن لدى الطلاب رضا بدرجة مرتفعة واتجاهات إيجابية، غير أن تطبيق الاختبارات الإلكترونية صاحبته معوقات بدرجة مرتفعة تمثلت في أعطال الحواسيب أثناء أداء الاختبار والحاجة إلى التدريب المسبق قبل إجراء الاختبار.

وفي **دراسة (الزيد، ٢٠١٩)** التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين أدوات التقويم الإلكتروني وزيادة دافعية التعلم لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، واستخدم المنهج الوصفي من خلال استبانة إلكترونية شملت (٣٠) عنصرًا موزعة على أربعة أبعاد (درجة التوظيف، مميزات التقويم الإلكتروني، المعوقات والتحديات، الدافعية نحو التعلم)، وزِّعت على (٦٦) طالبة من كلية التربية، وقد أظهرت الدراسة عددًا من الميزات التي توفرها أدوات التقويم الإلكتروني، منها ملاءمة وتنوع الأسئلة المستخدمة، ومراعاتها للفروق الفردية، وتقليل الكلفة المادية والبشرية في عمليات التصحيح والتحيل وتقديم التغذية الراجعة، وأكثر سرعة ومصداقية من ناحية التصحيح والنتائج، كما أظهرت النتائج عددًا من المعوقات، والتي منها: المشكلات الفنية والتقنية، تعطل الأجهزة والبرمجيات أثناء استخدام برامج التقويم الإلكتروني، عدم توفر وقت كافٍ لمراجعة الإجابات بعد الانتهاء من جميع الأجوبة.

واستهدفت **دراسة (ال جديع، ٢٠١٧)** التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية في ضوء بعض المتغيرات كالجنس والتخصص، والتعرف على المعيقات التي تحول بين تطبيق هذا النوع من الاختبارات، وقد طبقت هذه الدراسة على عينة قصدية بلغت (٥٠) عضوًا من كلية العلوم ممثلين للتخصصات العلمية، وكذلك (٥٠) عضوًا من كلية التربية ممثلين للتخصصات النظرية، وقد أوضحت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس يحملون اتجاهات إيجابية نحو الاختبارات الإلكترونية، إلا أن اتجاهات الإناث منهم كانت أعلى من اتجاهات زملائهن الذكور. كما أن أصحاب التخصصات النظرية كانت اتجاهاتهم أعلى من زملائهم أصحاب التخصصات العلمية. أيضًا أثبتت النتائج أن هنالك معيقات تحول بين تطبيق هذا النوع من الاختبارات تمثلت في تعطل الأجهزة وانقطاع الإنترنت أثناء الاختبار.

وهدفت **دراسة (الشمري، ٢٠١٦)** إلى معرفة واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل لنظام (البلاك بورد) بالكليات الإنسانية والعلمية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٤) عضوًا ، واستخدمت أداة تكونت من جزأين: الأول يتعلق بمستوى استخدامهم لنظام (البلاك بورد). أما الجزء الثاني فيقيس معوقات استخدامهم التدريس لنظام (البلاك بورد). وأشارت النتائج أن تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لواقع استخدام نظام (البلاك بورد) كانت مرتفعة. بينما كانت الدرجة الكلية للمعوقات التي تحول دون استخدام نظام (البلاك بورد) منخفضة. وأظهرت النتائج

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لمستوى استخدامهم لنظام (البلاك بورد) تُعزى لكلٍّ من متغير الكلية والرتبة الأكاديمية.

وهدفت **دراسة (عطا الله، ٢٠١٦)** إلى التعرف على اتجاهات طلاب جامعة المنصورة نحو التقويم الإلكتروني، وتحديد أهم معوقات التقويم الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) طالبًا وطالبة من كلية نظرية وعلمية، واستخدمت مقياس الاتجاه نحو التقويم الإلكتروني، ومقياس معوقات التقويم الإلكتروني، وأسفرت نتائجها عن وجود اتجاه إيجابي نحو التقويم الإلكتروني، وعدم وجود فروق تُعزى للنوع نحو التقويم الإلكتروني، ووجود عدة معوقات كمهارات التعامل مع الحاسب، وعدم توفر الأجهزة المناسبة للتقويم الإلكتروني.

واشارت **دراسة (زغلول، ٢٠١٤)** إلى التعرف على واقع استخدام أدوات التقويم الإلكترونية في نظم التعليم الإلكتروني بالجامعات العربية من حيث الاستخدام والصعوبات، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وصممت استبانة إلكترونية أتاحتها على صفحات الجامعات العربية، وهي: (مصر، المملكة العربية السعودية، الكويت، عمان، الأردن، والإمارات) واستجابت لها عينة بلغت (٥٧٠) عضو هيئة تدريس، وتناولت الدراسة كافة التخصصات العلمية في الكليات التي تستخدم نظم التعليم الإلكتروني في أنظمتها التعليمية بشكل كامل أو مدمج. ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة أن التخصصات النظرية هي الأعلى في استخدام أدوات التقويم الإلكتروني بنسبة (٧٣٪) بينما التخصصات العلمية بنسبة (٢٧٪)، كما أشارت النتائج إلى أن أعلى أدوات التقويم الإلكتروني تمثلت في: الاختبارات الإلكترونية، الأبحاث، التقارير، ملف الإنجاز، والمشروعات والمناقشات، بينما أقل الأدوات استخدامًا هي التقويم الذاتي، تقويم الأقران، المحاكاة، ومذكرات الطالب، كما أشارت النتائج إلى وجود مشكلات في أدوات التقويم الإلكتروني تمثلت في المشكلات التقنية مثل: الاختبارات الإلكترونية والمحاكاة، بينما المشكلات التعليمية مثل: كتابة الأبحاث والتقارير، وملف الإنجاز، والتقويم الذاتي، والمناقشات والمشروعات.

أما دراسة (Yoestara, Putri, Keumala, & Idami, 2020)، فهدفت إلى التعرف على تصورات معلمي اللغة الإنجليزية قبل الخدمة لنظام الاختبارات الإلكترونية عبر الإنترنت وذلك في عدد من الجامعات الإندونيسية، وقد استخدمت المنهج الوصفي من خلال استبانة وزِّعت على عينة

من الطلبة بلغ عددهم (٨٢) طالبًا من طلبة البكالوريوس الدراسين في قسم اللغة الإنجليزية. وقد بينت النتائج وجود رضا عام عن تطبيق التقويم الإلكتروني في عملية التعليم والتعلم؛ ويعزى ذلك إلى وجود التغذية الراجعة السريعة، وسهولة استخدام الاختبارات الإلكترونية التي تحتاج إلى مهارات بسيطة في استخدام الحاسوب. وعدم الحاجة إلى موارد مالية عالية أو استخدام واستهلاك لكثير من الورق وتقليل وقت الاختبار مقارنة بالتقويم التقليدي.

وجاءت دراسة (Alsadoon, 2017) للتعرف على تصورات وآراء طلاب الجامعة السعودية الإلكترونية حيال استخدام التقويم الإلكتروني ومدى ملاءمة هذا النوع من التقويم في عمليتي التعليم والتعلم، وقد استخدمت المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات على عينة من الطلبة بلغ عددهم (٨٨) طالبًا من طلبة البكالوريوس. وقد بينت النتائج وجود رضا عن تطبيق التقويم الإلكتروني في عملية التعليم والتعلم؛ ويعزى ذلك إلى وجود التغذية الراجعة السريعة من قِبل البرنامج وعدالة وموثوقية النتائج. كما أشارت النتائج أن تطبيق التقويم الإلكتروني على مدى واسع في جميع المقررات قد يساعد على عدم التحيز في الاختبارات لبعض الطلبة.

كما أجرى (Tomljanovic & Polic 2015) دراسة هدفت للتعرف على شعور الطلاب بالرضا عن وسائل التقويم الإلكتروني المستخدمة في عملية التعلم؛ وقناعتهم بمساهمة التقويم الإلكتروني في تعلمهم؛ والتعرف على صلاحية التقويم الإلكتروني وموثوقيته كبديل آمن للتقويم الورقي التقليدي؛ والتعرف على الفروق بين الطلاب والطالبات تجاه التقويم الإلكتروني. ولتحقيق أهداف الدراسة طبقت أداة الدراسة على عينة مكونة من (١٣٣) طالبًا وطالبة من مختلف التخصصات من جامعة (Polytechnic of Rijeka university) بكرواتيا. وجاءت نتائج الدراسة: أن رضا الطلبة عن استخدام وسائل وأدوات التقويم الإلكتروني في التعليم كانت إيجابية، وأنها ساعدت على تحسين نتائج التعلم، حيث أظهر بعضهم أن استخدامها في التعليم يؤدي إلى الحصول على نتائج وتغذية راجعة سريعة، بالإضافة إلى العدالة والموثوقية فيها. وأظهرت النتائج أيضًا عدم وجود فروق تُعزى لمتغير الجنس.

التعليق على الدراسات السابقة:

من واقع الاطلاع على أدبيات الدراسات السابقة وعرض نتائجها اتضح أنها تناولت مجال التقويم الإلكتروني بصورة عامة، حيث تناولت (٦) منها الاختبارات الإلكترونية، وتناولت (٤)

أدوات التقويم الإلكتروني، وتناولت (٢) التقويم الإلكتروني، ويمكن إيجاز ذلك في النقاط التالية:

١. الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وفي صياغة تساؤلاتها، وفي بناء أداة الدراسة الحالية.

٢. جميع الدراسات السابقة تعتبر حديثة، حيث انحصرت في الأعوام من (٢٠١٤م إلى٢٠٢٠م) يعني لمدة خمس سنوات مضت، وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اهتمامها بكيفية توظيف التقويم الإلكتروني في التعليم الجامعي، وأيضًا في استخدامها المنهج الوصفي التحليلي في معظمها.

٣. تم التركيز على الدراسات التي أجريت في الدول العربية لقربها الجغرافي، حيث تناولت (٤) دراسات محلية، (٦) إقليمية في كل من السودان والأردن ومصر، وذلك لتقارب البنى التحتية لجامعاتها رغم التباين القليل في بعض الاهتمامات، أما في المحيط العالمي تم تناول دراستين في إندونيسيا وكرواتيا.

٤. تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اختيارها لعينتها من درجة البكالوريوس، غير أنه تباينت عينة الدراسات السابقة بين أعضاء هيئة التدريس (٤)، والطلاب (٤)، أما الطلاب والطالبات فكانت في (٣) ولم تتناول الدراسات السعودية أي دراسة جمعت بين النوعين الطلاب والطالبات، وهذا ما ميز هذه الدراسة عن سابقاتها بأن طبقت على النوعين ووصلت لنتائج يمكن أن يستفاد منها في المستقبل.

٥. من واقع نتائج الدراسات السابقة كقدرة الطلاب للتعامل مع الحاسوب لتطبيق الاختبارات الإلكترونية، وارتفاع درجة الرضا لدى الطلاب وغيرها من نتائج ساعدت في التنبؤ بنتائج الدراسة الحالية بما يحقق أهدافها بالإجابة عن أسئلتها التي برزت في مشكلة الدراسة، وأيضًا كان لنتائج بعض الدراسات السابقة مثل توافر عدد من المميزات للتقويم الإلكتروني وأدواته، وظهور عدد من المعوقات كانت دافعًا لإجراء هذه الدراسة للوقوف على المعوقات والتحديات المحتملة من استخدام التقويم الإلكتروني بجامعة الملك فيصل في ظل هذه الجائحة.

٦. تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في إجابتها عن أسئلة تتعلق بدرجة استخدام

أدوات التقويم، ورضا الطلبة والمعوقات التي واجهت تطبيقهم لها، بالإضافة إلى معرفة دور متغير كل من النوع والكلية على توظيف التقويم الإلكتروني، بينما وردت دراسة واحدة من بين تلك الدراسات أجابت عن هذه التساؤلات، وبقية الدراسات في إجابتها عن ثلاثة أسئلة في حدها الأقصى، فهذه ميزة تحسب لهذه الدراسة وتطبيقها كأول محاولة في ظل جائحة كورونا الجديدة (كوفيد ١٩)، مما يجعلها تصبح مرجعية لدراسات لاحقة في مجالات أخرى تتعلق بالتعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي لكونه يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة التي تمثلها في هذه الدراسة واقع توظيف التقويم الإلكتروني بجامعة الملك فيصل أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة (طلاب وطالبات البكالوريوس) كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا ويعبر عنها تعبيرًا كميًّا أو تعبيرًا كيفيًّا، واستخدمه بوصفه أكثر المناهج استخدامًا وملاءمة لإجراء مثل هذا النوع من الدراسات، وتصنيفها وتحليلها (درويش، ٢٠١٨م، ص ١١٨).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة الملك فيصل بكليات التربية، والآداب، وإدارة الأعمال، والعلوم الزراعية والأغذية والعلوم، المسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٠/١٤٤١هـ، والبالغ عددهم (١٩٥٨٠) طالبًا وطالبة، وقد اختيرت عينة عشوائية طبقية من تلك الكليات بشقيها الإنسانية والعلمية، وبلغ عددها (٥١٩) طالبًا وطالبة، حيث كان عدد الطلبة في الكليات الإنسانية (٣٠٧) وفي الكليات العلمية (٢١٢)، وكان عدد الذكور منهم (٣١٧) طالبًا، وعدد الإناث (٢٠٢) من الطالبات.

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة استعين ببعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة من أجل تصميم الاستبانة، كما أجري استطلاع رأي لعدد من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل عبر عدد من مجموعات (الواتس آب) حول أنواع أدوات التقويم الإلكتروني التي استخدمها

والمشاكل التي تعيق استخدامهم لها، وبالمقابل قام الباحثان بإدارة نقاش مع عدد من الطلاب والطالبات عبر المحاضرات المباشرة ومجموعات (الواتس آب)، وفي ضوء ما سبق بُنيت الاستبانة في صورتها الأولية من قسمين تضمن القسم الأول البيانات الأولية التي شملت متغيري النوع والكلية، وتضمن القسم الثاني ثلاثة مجالات: مجال توظيف أدوات التقويم الإلكتروني احتوى على (١٢) أداة من أدوات التقويم الإلكتروني حيث اعتمد على عدد التكرارات، وفي المجالين الآخرين رضا الطلبة بأدوات التقويم الإلكتروني احتوى على (١٢) عبارة، ومجال معوقات استخدام أدوات التقويم الإلكتروني احتوى على (١٥) عبارة، وبلغ مجمل عباراتها (٣٩) عبارة، اعتمد فيها سلم الإجابة الخماسي.

صدق الأداة وثباتها:

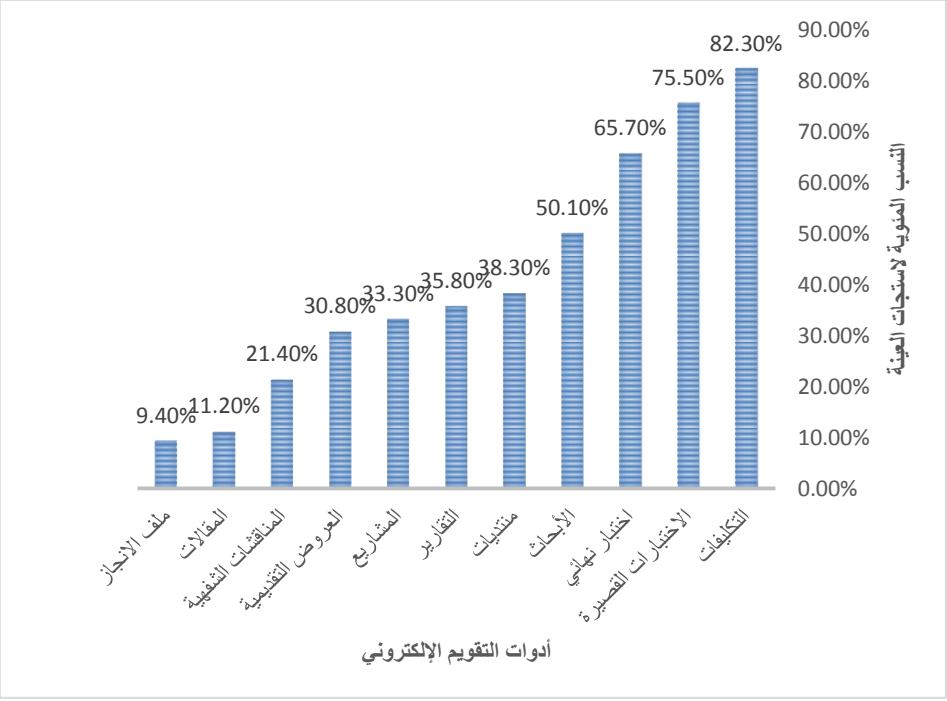
للتحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى عُرضت الأداة بصورتها الأولية على عدد (٥) محكمين من تخصص تقنيات التعليم وطرائق التدريس برتب علمية: (٢) من الأساتذة المساعدين، (٢) من الأساتذة المشاركين، وواحد بدرجة أستاذ، وللتحقق من مدى صلاحية مناسبة محتواها لأغراض البحث، وعملًا بآراء ومقترحات المحكمين فقد أسفرت عن إجراء بعض التعديلات تمثل أهمها في مجال توظيف أدوات التقويم الإلكتروني، وحذف أحد أدوات التقويم واعتُمد أسلوب الإجابات المتعددة بدلًا عن سلم الإجابة الخماسي، وفي مجالي الرضا والمعوقات عُدِّلت صياغة بعض العبارات ونقلت إحدى عبارات مجال المعوقات إلى مجال الرضا واعتمد سلم الإجابة الخماسي. ولغرض التحقق من خاصية الصدق التكويني، وخاصية الثبات للأداة طُبقت الأداة إلكترونيًّا على عينة استطلاعية عشوائية من الطلبة بلغ عددها (١٠٠) طالبٍ وطالبة، وقد بينت عملية تحليل البيانات باستخدام معامل ارتباط بيرسون للصدق، ومعامل ألفا كورنباخ للثبات، النتائج الآتية: معاملات الصدق التكويني لعبارات مجال رضا الطلبة هي (0.750) وهي مقبولة إحصائيًّا لكل العبارات، وبذلك تصبح عدد العبارات (١٣) عبارة، ولمجال معوقات (0.686) وهي مقبولة إحصائيًّا باستثناء العبارة رقم (٨) حيث كان معامل ارتباطها منخفضًا واستُبعد، وبذلك تصبح عدد عبارات هذا المجال (١٣) عبارة. أما معاملات ألفا كورنباخ (Cronbach's Alpha) للثبات على مستوى الدرجة الكلية للمجالين (المقياس ككل) بلغ (0.77)، وبناءً عليه تعد الأداة بصورتها النهائية صالحة للاستخدام لتحقيق أهداف البحث الحالي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

حللت نتائج الدراسة باستخدام التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت)، من أجل الإجابة عن تساؤلات الدراسة حول واقع توظيف التقويم الإلكتروني بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر الطلبة.

عرض نتيجة السؤال الأول ومناقشته:

للإجابة عن السؤال الأول والذي نصه: "**ما نسبة توظيف التقويم الإلكتروني بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر الطلبة؟**"، استخرجت التكرارات والنسب المئوية لدرجة استجابة أفراد العينة "المتعددة" على مستوى كل أداة من الأدوات التي تضمنها مجال توظيف التقويم الإلكتروني بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر الطلبة أثناء جائحة كورونا، والرسومات البيانية رقم (١) توضح نتائج هذا الإجراء:



رسم بياني رقم (١)

يوضح نسبة توظيف التقويم الإلكتروني للعينة

يتبين من الرسم البياني رقم (١) أن نسبة توظيف أدوات التقويم الإلكتروني بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر الطلبة أثناء جائحة كورونا كانت متفاوتة تراوحت بين (9.4%) و(82.3%)، ويلاحظ أن أدوات التقويم الإلكتروني التي احتلت المراتب الأربع الأولى تعد من أهم وأكثر أدوات التقويم الإلكتروني توظيفًا وبنسبة توظيف تجاوزت (50%) تقريبًا، وقد جاءت التكليفات بالمرتبة الأولى يليها الاختبارات القصيرة، ثم الاختبار النهائي وفي المرتبة الرابعة الأبحاث، فيما احتلت باقي أدوات التقويم المراتب من (٥) إلى (١١) على التوالي بنسبة توظيف أقل من (50%)، وتعد أداة ملف الإنجاز، وأداة المقالات، وأداة المناقشات الشفهية من أقل أدوات التقويم الإلكتروني استخدامًا والتي احتلت المراتب الأخيرة في عملية التوظيف من وجهة نظر الطلبة، وهذه النتيجة تجيب عن سؤال الدراسة الأول.

ويمكن تفسير أن توظيف بعض أدوات التقويم الإلكتروني (التكليفات، والاختبارات القصيرة، والاختبار النهائي، والأبحاث) بجامعة الملك فيصل كان بدرجة مرتفعة؛ لكثرة استخدامها في عملية التقويم من قبل أعضاء هيئة التدريس، ويتضح المنطق نفسه إذا ما نظرنا إلى ترتيب كل أداة من أدوات التقويم الأخرى، على سبيل المثال (أداة المشاريع) تعد من الأدوات المستخدمة في حالة الطلبة المتخرجين من البرنامج الدراسي، بمعنى آخر هذه الأداة تستخدم أكثر من قِبل الطلبة في السنة الأخيرة من الدراسة لأي برنامج، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (زغلول، ٢٠١٤) التي أظهرت الترتيب نفسه لمعظم أدوات التقويم الإلكتروني. أما بالنسبة لتفسير انخفاض درجة توظيف بعض أدوات التقويم الأخرى فيعزى ذلك لقلة التدريب عليها، وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسات كل من (عمر، ٢٠١٩)، (عطا الله، ٢٠١٦) في أن نتائجها تؤكد على أهمية التدريب لتوظيف أدوات التقويم الإلكتروني.

عرض نتيجة السؤال الثاني ومناقشته:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: "**ما درجة رضا الطلبة لتوظيف التقويم الإلكتروني بجامعة الملك فيصل أثناء جائحة كورونا؟**"، استخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة استجابة أفراد العينة على مستوى العبارات والدرجة الكلية للمجال، والجدول رقم (١) يبين نتائج هذا الإجراء:

جدول رقم (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال رضا الطلبة لتوظيف التقويم الإلكتروني

م	العبارات	المرتبة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستنتاج
٩	أحصل على درجة أدائي للاختبار فورًا.	1	3.97	1.157	موافق
١	أفضل استخدام أدوات تقويم (اختبارات، واجبات، ...) متنوعة.	2	3.84	1.000	موافق
٣	وضوح الإرشادات (التعليمات) لأداء المطلوب مني.	3	3.74	1.154	موافق
٥	أجد سهولة في استخدام أدوات التقويم الإلكتروني.	4	3.73	1.152	موافق
٧	أشعر أن استخدام أدوات التقويم الإلكتروني حسَّن من درجاتي.	5	3.68	1.248	موافق
٢	أشعر بأن استخدامي لأدوات التقويم الإلكتروني وفر لي الوقت.	6	3.68	1.226	موافق
١١	أرغب مستقبلًا في دراسة مقررات تستخدم التقويم الإلكتروني.	7	3.61	1.320	موافق
٦	التقويم الإلكتروني يتيح لي تقديم الاختبار في أي وقت ومن أي مكان.	8	3.59	1.308	موافق
١٠	أشعر بالرضا التام عن استخدام تقنيات التقويم الإلكتروني.	9	3.59	1.191	موافق
١٢	أفضل استخدام أدوات التقويم الإلكتروني على الاختبارات التقليدية.	10	3.58	1.338	موافق
٨	أشعر بدقة التصحيح الإلكتروني.	11	3.56	1.235	موافق
٤	يلبي التقويم الإلكتروني احتياجاتي التعليمية.	12	3.49	1.175	موافق
١٣	كثرة الواجبات المطلوبة في زمن واحد.	13	1.76	1.095	غير موافق جدًّا
	الدرجة لكلية للمجال		3.53	0.818	موافق

يتبين من الجدول رقم (١) أن متوسط الدرجة الكلية لمجال رضا الطلبة لتوظيف التقويم الإلكتروني بلغ (3.53)، ويشير لفظيًّا إلى أن الطلبة يوافقون على توظيف التقويم الإلكتروني، بمعنى أن درجة رضا الطلبة لتوظيف التقويم الإلكتروني كانت مرتفعة بصورة عامة، كذلك يلاحظ أن قيم المتوسط الحسابي على مستوى درجة كل عبارة على حدة تراوحت بين (3.49) و(3.97) عدا عبارة احدة فهي (1.76)، وتشير الاستجابات في غالبها لفظيًّا إلى نفس مستوى الرضا لدى الطلبة، وهذه النتيجة تجيب عن السؤال الثاني.

ويمكن تفسير ذلك أن لدى الطلبة تجربة سابقة يتباين فيها التعامل مع أدوات (البلاك بورد) في الجامعة بطرائق مختلفة تعتمد على طبيعة المقرر وقناعة أستاذ المقرر، بمعنى أن الأمر متروك بالخيار لكل من الطلبة والأستاذ، وعليه لم تكتشف قدرات الطلبة ومهاراتهم بصورة كاملة بسبب الخيار أو البديل التقليدي المتاح في حال تعذر الأداء إلكترونيًّا، أما في ظل جائحة كورونا أصبح الأمر إجباريًّا مما شجع الطلبة الذين كان لديهم رضا سابقًا لكنه كان بدرجات متفاوتة، بينما أصبح إلزاميًّا للذين لديهم الرضا بدرجة منخفضة، وبعد التطبيق الحقيقي لأدوات التقويم الإلكتروني في جميع المقررات الدراسية بطريقة إلكترونية كاملة، فقد كانت هذه التجربة سببًا وحافزًا منطقيًّا أكدت فيه للطلبة إمكانية التعامل مع الأدوات بطريقة سهلة، فضلًا عن ذلك فقد ساعدت الأدلة الإرشادية التي وفرتها عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد وعمادة تقنيات المعلومات وشروحات الأساتذة في تسهيل مهمة توظيف أدوات التقويم الإلكتروني، وعليه فإن تلك العوامل مجتمعة أدت إلى ارتفاع درجة الرضا لدى الطلبة.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسات كل من عمر (٢٠١٩)، آل جديع (٢٠١٨)، الجنزوري (٢٠١٧)، عطا الله (٢٠١٦)، Tomljanovic & Polic (2015) ، Yoestara, Putri, Keumala, & Idami, (2020) في أن نتائجها تؤكد على رضا الطلبة بدرجة مرتفعة عن توظيف التقويم الإلكتروني، ولم يقف الباحثان على نتائج دراسة تختلف مع نتيجة الدراسة الحالية.

عرض نتيجة السؤال الثالث ومناقشته:

وللإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه: "**ما درجة المعوقات المحتملة من توظيف التقويم الإلكتروني من وجهة نظر الطلبة؟**"، استُخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة استجابة أفراد العينة على مستوى العبارات والدرجة الكلية لمجال المعوقات المحتملة من توظيف

التقويم الإلكتروني من وجهة نظر الطلبة، والجدول رقم (٢) يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال المعوقات المحتملة من توظيف التقويم الإلكتروني

م	العبارات	المرتبة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستنتاج
٤	بطء سرعة الإنترنت لتشغيل (البلاك بورد).	١	4.08	1.078	موافق
٢	توقف الجهاز أثناء أداء الاختبار.	٢	3.79	1.257	موافق
٨	نقص الدعم الفني الفوري.	٣	3.70	1.110	موافق
٥	الخروج من (البلاك بورد) عدة مرات أثناء الاختبار.	٤	3.70	1.279	موافق
٩	ضعف التواصل المباشر مع أستاذ المقرر أثناء الحل.	٥	3.54	1.254	موافق
١١	يشكل لي التقويم الإلكتروني ضغطًا نفسيًّا.	٦	3.46	1.335	موافق
٦	صعوبة الدخول إلى (البلاك بورد).	٧	3.19	1.325	محايد
٣	قلة الأدلة الإرشادية لاستخدام أدوات التقويم.	٨	3.15	1.232	محايد
١	عدم امتلاكي لجهاز حاسب آلي.	٩	3.11	1.462	محايد
٧	كثرة الخطوات المطلوبة لأداء التقويم الإلكتروني.	١٠	3.09	1.208	محايد
١٢	يشعرني التقويم الإلكتروني بالوحدة.	١١	3.07	1.371	محايد
١٠	ضعف معرفتي بخطوات تنفيذ المطلوب.	١٢	2.91	1.221	محايد
١٣	أعتقد (أشعر) أنه ينقصني التدريب على استخدام أدوات التقويم الإلكتروني.	١٣	2.82	1.316	محايد
	الدرجة لكلية للمجال		3.40	.770	موافق

يتبين من الجدول (٢) أن متوسط الدرجة الكلية لمجال المعوقات المحتملة من توظيف التقويم الإلكتروني من وجهة نظر الطلبة بلغ (3.40)، ويشير إلى أن الطلبة يوافقون على وجود تلك المعوقات المحتملة من توظيف التقويم الإلكتروني على درجة توظيف التقويم الإلكتروني، وهذا

يعني أن الطلبة يجدون بعض المعوقات المحتملة التي قد تحدُّ من توظيف التقويم الإلكتروني بدرجة مرتفعة بصورة عامة.

كذلك يلاحظ أن قيم المتوسط الحسابي على مستوى درجة كل عبارة على حدة تراوحت بين (2.82) و(4.08)، وتشير لفظيًّا من حيث درجة الموافقة إلى (موافق) أي معوقات بدرجة مرتفعة على مستوى العبارات التي احتلت المراتب من (١) إلى (٦) على التوالي، وبدرجة (محايد) أي معوقات بدرجة متوسطة على مستوى العبارات التي احتلت المراتب من (٧) إلى (١٣) على التوالي. وهذه النتيجة تجيب عن سؤال الدراسة الثالث.

وبالرجوع إلى طبيعة تلك العبارات ومحتواها حسب ترتيبها نجد العبارات التي احتلت المراتب من (١) إلى (٦)، وتشكل معوقات محتملة بدرجة مرتفعة من وجهة نظر الطلبة تتمثل في "بطء سرعة الإنترنت لتشغيل (البلاك بورد)، وتوقف الجهاز أثناء أداء الاختبار، ونقص الدعم الفني الفوري، والخروج من (البلاك بورد) عدة مرات أثناء الاختبار، وضعف التواصل المباشر مع أستاذ المقرر أثناء الحل، وأن التقويم الإلكتروني يشكل ضغطًا نفسيًّا.

بينما العبارات التي احتلت المراتب من (٧) إلى (١٣)، وتشكل معوقات محتملة بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطلبة تتمثل في صعوبة الدخول إلى (البلاك بورد)، وقلة الأدلة الإرشادية لاستخدام أدوات التقويم، وعدم امتلاك جهاز حاسب آلي، وكثرة الخطوات المطلوبة لأداء التقويم الإلكتروني، وأن التقويم الإلكتروني يشعر بعض الطلبة بالوحدة، والضعف المعرفي لدى بعض الطلبة بخطوات تنفيذ المطلوب، وشعور بعض الطلبة أنهم ينقصهم التدريب على استخدام أدوات التقويم الإلكتروني.

مما سبق نجد أن المعوقات المحتملة من توظيف التقويم الإلكتروني من وجهة نظر الطلبة توزعت في مجموعتين من حيث مستوى درجة حدتها كمعوقات محتملة، المجموعة الأولى شكلت معوقات بدرجة مرتفعة تضمنت ستة معوقات جميعها تقريبًا تتركز حول الجوانب الشخصية والفنية.

أما المجموعة الثانية التي شكلت معوقات بدرجة متوسطة تضمنت سبعة معوقات جميعها تقريبًا تتركز حول الجوانب الشخصية والفنية بالإضافة إلى الجوانب المتعلقة بالتأهيل المعرفي والتدريب العملي اللازمين للطلبة باتجاه توظيف أدوات التقويم الإلكتروني بفاعلية أكبر.

ويمكن التغلب على هذه المعوقات على اختلاف درجة شدتها على المدى القريب إذا ما أخذت في الاعتبار من طرف الطالب والجامعة والجهة المعنية بتقديم خدمة الإنترنت، وذلك من خلال العمل على إيجاد حلول لمواجهتها وتجاوزها.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج كل من (عمر، ٢٠١٩)، و(آل جديع، ٢٠١٨)، و(عطا الله، ٢٠١٦)، و(زغلول، ٢٠١٤)، في أن نتائجها تؤكد على معوقات توظيف التقويم الإلكتروني بدرجة مرتفعة أو متوسطة، بينما تختلف نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة (الشمري، ٢٠١٦) حيث إن نتائجها تؤكد على انخفاض درجة المعوقات من وجهة عينات دراستها.

عرض نتيجة السؤال الرابع ومناقشته:

للتحقق من صحة السؤال الرابع والذي نصه: "**ما مدى وجود فروق دالة إحصائيًّا في واقع توظيف التقويم الإلكتروني تُعزى لمتغير نوع الطلبة (ذكر، أنثى)؟** "حُسب الوسط الحسابي والانحراف المعياري، ومن ثمَّ طُبِّق اختبار (ت) للفرق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين، والجدول رقم (٣) يبيِّن نتائج هذا الإجراء.

جدول رقم (٣)

اختبار (ت) واقع توظيف التقويم الإلكتروني لدى عينة الدراسة تُعزى لمتغير النوع (ذكر، أنثى)

المحاور	مجموعات المقارنة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
الرضا	ذكر	317	49.6278	9.93779	5.418	517	0.000	دالة
	أنثى	202	44.5000	11.35595				
المعوقات	ذكر	317	44.1640	9.72037	0.040	517	0.968	غير دالة
	أنثى	202	44.1287	10.07599				

يتضح من الجدول رقم (٣) من واقع استجابات الطلبة عن الرضا أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (5.418) عند مستوى دلالة (0.000)، وهي أقل من (0.05)، وأن قيمة الوسط الحسابي للذكور بلغ (49.6278) وهو أعلى من قيمة الوسط الحسابي للإناث حيث بلغ (44.5000)، وهذا يدل على وجود فروق في الرضا عن توظيف التقويم الإلكتروني لصالح الذكور، أما في واقع استجابات الطلبة عن المعوقات اتضح أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (0.040) عند مستوى دلالة

(0.968)، وهي أكبر من (0.01)، وأن قيمة الوسط الحسابي للذكور بلغ (44.1640) تكاد تساوي قيمة الوسط الحسابي للإناث حيث بلغ (44.1287)، وهذا يدل على عدم وجود فروق في معوقات توظيف التقويم الإلكتروني تُعزى للنوع، وهذه النتيجة تجيب عن السؤال الرابع.

ومما سبق اتضح أن الرضا لدى الطلاب عن واقع توظيف التقويم الإلكتروني بجامعة الملك فيصل أعلى من الرضا لدى الطالبات؛ ويمكن تفسير ذلك بأن رضا الطلاب ارتبط بالتحصيل الدراسي بالحصول على درجة النجاح، وفي المقابل انخفض الرضا لدى الطالبات بسبب ميلهن للتفوق وليس الحصول على درجة النجاح، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في معوقات توظيف التقويم الإلكتروني حيث يرى كل منهم وجود معوقات؛ ويمكن تفسير ذلك بسبب إجراء التقويم الإلكتروني في الوقت نفسه مما شكل ضغطًا على المنظومة الإلكترونية بالجامعة، وقد يكون السبب يعود للتعود على التقويم التقليدي ولعدم التدريب الكافي للطلبة.

على الرغم من وقوف الدراسة الحالية على ثلاث دراسات فقط تناولت متغير النوع فلم تجد دراسة تتفق معها على أن الرضا لدى الطلاب أعلى من الطالبات في توظيف التقويم الإلكتروني، غير أن نتيجة هذا السؤال اتفقت مع نتائج دراسة كل من (عطا الله، ٢٠١٦)، Tomljanovic & Polic (2015)، في أن نتائجها تؤكد على عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في معوقات توظيف التقويم الإلكتروني، بينما تختلف نتيجة هذا السؤال مع نتيجة (آل جديع، ٢٠١٨) حيث إن نتيجتها تؤكد على أن رضا الطالبات أعلى من رضا الطلاب.

عرض نتيجة السؤال الخامس ومناقشته:

للتحقق من صحة السؤال الخامس والذي نصه: "**ما مدى وجود فروق دالة إحصائيًّا في واقع توظيف التقويم الإلكتروني تُعزى لمتغير الكلية (إنسانية، علمية)؟** "حُسب الوسط الحسابي والانحراف المعياري، ومن ثم طُبِّق اختبار (ت) للفرق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين، والجدول رقم (٤) يبيِّن نتائج هذا الإجراء.

جدول رقم (٤)

نتيجة اختبار (ت) واقع توظيف التقويم الإلكتروني لدى عينة الدراسة تُعزى لمتغير الكلية

المحاور	مجموعات المقارنة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
الرضا	إنسانية	307	48.4984	10.44011	2.208	517	0.028	دالة
	تطبيقية	212	46.3774	11.19745				
المعوقات	إنسانية	307	43.5635	9.87529	-1.636-	517	0.103	غير دالة
	تطبيقية	212	45.0000	9.77568				

يتضح من الجدول رقم (٤) من واقع استجابات الطلبة عن الرضا أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (2.208) عند مستوى دلالة (0.028)، وهي أقل من (0.05). وأن قيمة الوسط الحسابي لطلبة الكليات الإنسانية بلغ (48.49)، وهو أعلى من قيمة الوسط الحسابي لطلبة الكليات العلمية حيث بلغ (46.37). وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيًّا في الرضا عن توظيف التقويم الإلكتروني لصالح طلبة الكليات الإنسانية، أما واقع استجابات الطلبة عن المعوقات اتضح أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (-1.636-) عند مستوى دلالة (0.103)، وهي أكبر من (0.01). وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات توظيف التقويم الإلكتروني بين طلبة الكليات الإنسانية والعلمية، وهذه النتيجة تجيب عن السؤال الخامس.

ومما سبق اتضح أن الرضا لدى طلبة الكليات الإنسانية عن واقع توظيف التقويم الإلكتروني أعلى من الرضا لدى طلبة الكليات العلمية، ويمكن تفسير ذلك بسبب اختلاف طبيعة المقررات الدراسية وكثرة استخدام منظومة التقويم الإلكتروني بالكليات الإنسانية، واعتياد طلبة الكليات الإنسانية على استخدامها في التعليم الصفي التقليدي لفترة طويلة، بالإضافة لدعم الجامعة التعلم الإلكتروني بتدريس بعض المقررات النظرية من المتطلبات عبر (البلاك بورد) بإشراف عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من آل جديع (٢٠١٨)، وزغلول (٢٠١٤) التي تؤكد على أن الرضا لدى طلبة الكليات الإنسانية أعلى منه في الكليات العلمية، بينما تختلف مع نتيجة دراسة الشمري (٢٠١٦) التي تؤكد على عدم وجود فروق بين رضا طلبة الكليات الإنسانية والعلمية.

بينما لا توجد فروق في المعوقات بين طلبة الكليات الإنسانية والعلمية؛ ويمكن تفسير ذلك

لإلزامية جميع الطلبة على إجراءات موحدة في استخدام أدوات التقويم الإلكتروني في جميع المقررات.

نتائج الدراسة:

١. أكثر أدوات التقويم الإلكتروني استخدامًا في عملية التقويم من وجهة نظر طلبة جامعة الملك فيصل أثناء جائحة كورونا هي: (التكليفات، والاختبارات القصيرة، والاختبار النهائي، والأبحاث)، وأقلها هي: (ملف الإنجاز، المقالات، والمناقشات الشفهية).

٢. وجود رضا من وجهة نظر طلبة جامعة الملك فيصل أثناء جائحة كورونا عن توظيف التقويم الإلكتروني بدرجة مرتفعة.

٣. وجود معوقات من وجهة نظر طلبة جامعة الملك فيصل أثناء جائحة كورونا تحدُّ من توظيف التقويم الإلكتروني بدرجة مرتفعة.

٤. رضا الطلاب عن واقع توظيف التقويم الإلكتروني أعلى من رضا الطالبات، ولا توجد فروق في معوقات توظيف التقويم الإلكتروني لدى الطلبة.

٥. رضا طلبة الكليات الإنسانية أعلى من رضا طلبة الكليات العلمية، بينما لا توجد فروق في المعوقات تعزى للكلية.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنها توصي بما يلي:

١. تطوير أدوات التقويم الإلكتروني الأكثر استخدامًا من قبل طلبة جامعة الملك فيصل خصوصًا عند الأزمات.

٢. إعداد برامج تدريبية للطلبة عن كيفية استخدام أدوات التقويم الإلكتروني التي حظيت باستخدام أقل.

٣. عمل أدلة إرشادية للطلبة في استخدام أدوات التقويم الإلكتروني في ظل الأزمات كما في جائحة كورونا.

٤. تعزيز رضا الطلبة عن توظيف التقويم الإلكتروني في جميع كليات الجامعة.

٥. ضرورة السعي إلى تلافي المعوقات التي تواجه الطلبة في استخدام أدوات التقويم الإلكتروني في العملية التعليمية خلال الأزمات.

دراسات مقترحة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنها تقترح إجراء ما يلي:

١. دراسة تجريبية لقياس أثر استخدام أدوات التقويم الإلكتروني على التحصيل الدراسي.
٢. دراسة تجريبية لقياس العلاقة بين أدوات التقويم الإلكتروني والتحصيل الدراسي والإتقان بين الطلاب والطالبات.
٣. دراسة تجريبية حول فعالية وتوظيف أداة من أدوات التقويم الإلكتروني.
٤. دراسة حول اتجاهات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس نحو فعالية ملف الإنجاز الإلكتروني.

المراجع

المراجع العربية:

آل جديع، مفلح قبلان. (٢٠١٧م). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو إجراء الاختبارات الإلكترونية ومعيقات تطبيقها بجامعة تبوك. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة* (٦)، الصفحات ٧٧ -٨٧.

أحمد، محمد عبدالحميد. (٢٠٠٥م). *منظومة التعليم عبر الشبكات*. القاهرة: عالم الكتب.

إسماعيل، الغريب زاهر. (٢٠٠٩م). *المقررات الإلكترونية: تصميمها، إنتاجها، نشرها، تطبيقها، تقويمها*. القاهرة: عالم الكتب.

الباتع، حسن، وعبدالمولى، السيد. (٢٠٠٩م). *التعليم الإلكتروني الرقمي*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

التميمي، عبدلرحمن إبراهيم. (٢٠٠٧م). *واقع استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء معايير NCTM ببعض الدول المختارة (دراسة مقارنة)*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الجنزوري، عباس عبدالعزيز. (٢٠١٧م). *اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف أدوات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام (بلاك بورد) في العملية التعليمية بجامعة الجوف*. ندوة التقويم في التعليم الجامعي، مرتكزات وتطلعات، جامعة الجوف.

الحبردي، شلاح عبدالله. (٢٠١٧م). واقع استخدام أدوات التقويم الإلكتروني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض وتصور مقترح لتطويرها. *مجلة عالم التربية* (١٨)، الصفحات ٢٥-٥٧.

درويش، محمود أحمد. (٢٠١٨م). *مناهج البحث في العلوم الإنسانية*. القاهرة: مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع.

زغلول، إيمان حسن. (٢٠١٤م). واقع استخدام أدوات التقويم الإلكترونية في نظم التعليم الإلكتروني في الجامعات العربية من وجهة نظر أعضاء هيئات التدريس. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس* (٤٥)، الصفحات: ١-٤٠.

الزيد، حنان أحمد. (٢٠١٩م). أثر برامج التقويم الإلكتروني (برنامج كاهوت) كنموذج على زيادة دافعية طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية جامعة بابل* (٣٤)، الصفحات ٥٢٧–٥٠٩.

الزين، حنان أسعد. (٢٠١٧م). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات تصميم وإنتاج أدوات التقويم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس ومدى رضاهم عنه. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية* (٢٥)، ص ٢١–٤٥.

سويدان، أمل. (٢٠١٧، يوليو). *توصيات مؤتمر التربية وبيئات التعلم التفاعلية: تحديات الواقع ورؤى المستقبل. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، ص ١٣–١٦، القاهرة.

الشمري، وليد سعود. (٢٠١٦م). *واقع استخدام نظام (البلاك بورد) في جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس* أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

العباسي، محمد أحمد. (٢٠١٦م). فاعلية برنامج إلكتروني قائم على (الويب) لتنمية مهارات تصميم وإنتاج بعض أدوات التقويم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة* (٧٥)، الصفحات ٤٣٥ –٤٦٣.

عبدالعزيز، حمدي أحمد (٢٠٠٨م). *التعليم الإلكتروني، الفلسفة – المبادئ – الأدوات – التطبيقات*. عمان: دار الفكر.

عزمي، نبيل جاد. (٢٠٠٨م). *تكنولوجيا التعليم الإلكتروني*. القاهرة: دار الفكر العربي.

عطا الله، محمد إبراهيم محمد. (٢٠١٦م). اتجاهات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصورة نحو التقويم الإلكتروني ومعوقات تطبيقه. *مجلة دراسات تربوية ونفسية* (٩٠)، الصفحات ٢٠١–٢٤٧.

عمر، عمر موسى الحسن. (مقبول للنشر). اتجاهات طلاب جامعة السودان المفتوحة نحو تطبيق الاختبارات الإلكترونية. *مجلة جامعة نيالا ، السودان*.

مزكى، جمال الدين محمد، عبدالرحيم، نجدة محمد. (٢٠١٦م). اتجاهات طلاب جامعة المدينة

العالمية بماليزيا نحو فاعلية نظام التعليم الإلكتروني. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية* (١٥)، الصفحات ١١-٢٤.

الموسى، عبدالله عبدالعزيز. (٢٠٠٧م). *متطلبات التعليم الإلكتروني*. مؤتمر التعليم الإلكتروني آفاق وتحديات، الكويت، الكويت.

النجار، فريد راغب. (٢٠٠٨ م). *الحكومة الإلكترونية بين النظرية والتطبيق*. الإسكندرية: الدار الجامعية للنشر.

هيئة التحرير. (٢٠١١، يوليو). *توصيات المؤتمر العلمي السابع التعليم الإلكتروني وتحديات الشعب العربية*. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية وجامعة القاهرة، ص٢٣، القاهرة.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

Abdulaziz, H. (2008). *E-learning, philosophy - principles - tools - applications*. Dar alfikr publishing.

Ahmed, M. (2005). *Networking education system*. Books world.

Al - Zaid, H (2019). The impact of e-calendar programs (Kahoot Kahout as a model) has increased the motivation of Princess Noura University students towards learning. *Journal of the Faculty of Basic Education for Educational and Human Sciences / University of Babylon.* 34(1), 509–527

Al-Abbasi, M (2011). The effectiveness of an electronic program based on the web to develop the skills of designing and producing some electronic evaluation tools for students of the College of Education. *Journal of the Faculty of Education in Mansoura.* 75(1), 435–463

Al-Batea, H, and Abdel-Mawla, A.. (2009). *Digital e-learning*. Dar Elgamaa Elgadida.

Al-Ganzouri, A. (2017). Attitudes of faculty members towards employing electronic evaluation tools using the Blackboard system in the educational process at Al-Jouf University, Assessment symposium in university education, foundations and aspirations, Al-Jouf University, 9/5/2017.

Al-hbardi, S (2017). The reality of using electronic evaluation tools for teachers

of social and national studies at the secondary stage in Riyadh and a proposal for its development. *The Educational world Journal.* 18(1), 25–57

Al-Juda, M (2017). Trends faculty members toward an online exams and constraints applied at the University of Tabuk. *The International Interdisciplinary Journal of Education.* 6(2), 77–87

Almousa, A. (2007). E-learning requirements, the 36th educational conference (e-learning prospects and challenges), Kuwait, 9/5/2007.

Alnajar, F. (2008). *E-government between theory and practice*. Dar Elgamaa Elgadida.

Alshammari, W (2016). *The reality of the use of the Blackboard system at the University of Hail from the viewpoint of faculty members*. Unpublished Master Thesis, Jordan. College of Education. Yarmouk University,

Al-Tamimi, A (2007). *The reality of using e-learning in teaching mathematics at the secondary level in light of the NCTM standards in some selected countries (a comparative study)*. Unpublished Doctoral Thesis, Makkah. College of Education. Umm Al Qura University

Alzain, H (2017). Effectiveness of a training program for the faculty members in the development of designing and producing skills of the electronic assessment tools, and their level of satisfaction towards it. *IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza).* 25(3), 21–45

Atallah, M (2016). Attitudes of students and faculty at Mansoura University towards the electronic calendar and the obstacles to its application. *Journal of the Faculty of Education in Zagazig.* 90(1), 201–247

Azmy, N. (2008). *E-learning technology*. Dar alfikr publishing.

Darwish, M, (2018). *Research methods in the humanities*. Arab Nation Foundation for Publishing and Distribution.

Editorial Board. (2011, July). *Recommendations of the Seventh Scientific Conference E-learning and the challenges of the Arab people*. The Arab Society for Educational Technology and Cairo University, pp.23, Cairo.

Ismail, A. (2009). *E-courses: design, production, publication, application, evaluation*. Books world.

Mezki, J, Abdul Rahim, N (2016). Attitudes of International City University students in Malaysia towards the effectiveness of the e-learning system. *Journal of the generation of humanities and social sciences.* 15(1), 11–24

Omar, O (in press). Attitudes of Sudanese Open University students towards applying electronic tests. *Journal of the Faculty of Education in Nyala University.* 90(1), 201–247

Sweidan, Amal. (2017, July) *Education Conference Recommendations and Interactive Learning Environments: Reality Challenges and Visions of the Future.* Arab Society for Educational Technology, pp. 13-16, Cairo.

Zaghloul, I (2014). The Reality of Use of E-Assessment Tools in E-Learning Systems in Arab Universities from the Perspective of Faculty Members. *Journal of Arabic Studies in Education and Psychology.* 45(2), 1–40

المراجع الأجنبية: References

Alsadoon, H. (2017). Students' Perceptions of E-Assessment at Saudi Electronic University. *Turkish. Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 16(1), 147–153.

Tomljanovic, Jasminka & Polic, Tamara. (2015). *Student Perception of E-Assessment at an Institution of Higher Education.* Science Education Research: Engaging Learners for a Sustainable Future: Proceedings of ESERA 2015. vol. 11, University of Helsinki, Helsinki, 1683-1693.

W. Ryan, C.Micheal (2004). *E-Learning Companion, A student's guide to online success*. A Hougton Mifflin Company publication.

Yoestara, M., Putri, Z., Keumala, M., & Idami, Z. (2020). Pre-service English teacher's perception towards online assessment method. *IJELR: International Journal of Education, Language, and Religion.* 2(1), 1-10.

Almufeez. Khawla Abdullah. (2020). The Readiness of Schools Implementing Future Gate of Digital Transformation in Response to the Coronavirus Pandemic "COVID-19" in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Educational Science, 6 (*1), 183-216.

The Readiness of Schools Implementing Future Gate of Digital Transformation in Response to the Coronavirus Pandemic "COVID-19" in the Kingdom of Saudi Arabia

Dr. Khawla Abdullah Almufeez

Associate Professor of Educational Administration -College of Education, King Saud University

Abstract

This study aimed to identify the level of organizational, human and technical readiness of public education schools that are implementing the Future Gate of digital transformation in response to the Corona pandemic in the Kingdom of Saudi Arabia. To achieve the objectives of the study, the descriptive approach and the questionnaire tool were used, and the questionnaire consisted of (30) statements dealing with the level of schools' readiness for digital transformation, distributed into three areas: organizational, human, and technical. The sample was chosen by a simple random method, and it consisted of (329) male and female principals of the public education schools that implement the Future Gate in the Kingdom of Saudi Arabia, who numbered (3377) principals.

The results of the study showed that the level of readiness of schools for digital transformation was high in whole, and the level of human and organizational readiness for digital transformation was ranked first and second, respectively, with a high degree of agreement, followed by technical readiness in third place with an average level agreement . The study also revealed that there are statistically significant differences between the averages of the study sample responses about the total score of the level of school readiness that apply the future gate for digital transformation and its sub-dimensions of (human readiness and organizational readiness) according to the gender variable, in favor of the female principals. The study provided recommendations to develop schools' readiness for digital transformation to respond to the Corona pandemic in the Kingdom of Saudi Arabia.

Keywords: Digital Transformation, Future Gate, Coronavirus Pandemic

المفيز، خوله بنت عبدالله. (٢٠٢٠). جاهزية المدارس المطبِّقة لبوابة المستقبل للتحوُّل الرقمي استجابة لجائحة كورونا بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*، ٦ (١)، ١٨٣-٢١٦.

جاهزية المدارس المطبِّقة لبوابة المستقبل للتحوُّل الرقمي استجابة لجائحة كورونا بالمملكة العربية السعودية

د. خولة بنت عبدالله المفيز[1]

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الجاهزية التنظيمية والبشرية والتقنية لمدارس التعليم العام المطبِّقة لبوابة المستقبل للتحوُّل الرقمي استجابة لجائحة كورونا بالمملكة العربية السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدم المنهج الوصفي وأداة الاستبانة، وتكوَّنت الاستبانة من (30) عبارة تتناول مستوى جاهزية المدارس للتحوُّل الرقمي موزَّعة على ثلاثة مجالات هي: التنظيمية، والبشرية، والتقنية. وقد اختيرت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، وتكوَّنت من (329) قائدًا وقائدةً لمدارس التعليم العام المطبِّقة لبوابة المستقبل في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (3377) قائدًا وقائدة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى جاهزية المدارس للتحوُّل الرقمي جاء بدرجة عالية إجمالاً، وكان مستوى الجاهزية البشرية والتنظيمية للتحوُّل الرقمي في المرتبة الأولى والثانية على التوالي بدرجة موافقة عالية، تلتها الجاهزية التقنية في المرتبة الثالثة بدرجة موافقة متوسطة. كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لمستوى جاهزية المدارس المطبِّقة لبوابة المستقبل للتحوُّل الرقمي وأبعادها الفرعية المتمثلة في (الجاهزية البشرية، والجاهزية التنظيمية) باختلاف متغير الجنس، وذلك لصالح قائدات المدارس. وقدَّمت الدراسة توصيات لتطوير جاهزية المدارس للتحوُّل الرقمي للاستجابة لجائحة كورونا في المملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية: التحوُّل الرقمي، بوابة المستقبل، جائحة كورونا

[1] أستاذ الإدارة التربوية المشارك -كلية التربية/ جامعة الملك سعود، الرياض، kalmufeez@ksu.edu.sa

أولاً: مدخل الدراسة:

المقدمة:

إنه عصر التحوُّل الرقمي في التعليم، فلم يعد الأمر تحوُّلا اختياريًّا، حين وضع فايروس كورونا (كوفيد- 19) الدول وجهًا لوجه أمام منظومة التعليم عن بُعد وذلك بعد تعطيل المدارس وإغلاقها كإجراءات احترازية للحدِّ من انتشار الفايروس. ووفقًا لمدونات البنك الدولي (المشار إليها في سافيدرا، ٢٠٢٠) تسببت الجائحة حتى 28 مارس 2020 في انقطاع أكثر من (1.6) مليار طفل وشاب عن مواصلة التعليم في المدرسة في (161) بلدًا، أي ما يقارب من (80٪) من الطلاب الملتحقين بالمدارس على مستوى العالم. وتتأكد أهمية التحوُّل الرقمي اليوم مع استراتيجيات التعامل مع أزمة كورونا، فاستراتيجية التباعد الاجتماعي والتعلم عن بُعد فرضت حلول التحوُّل الرقمي وخدماته الإلكترونية. وتتفاوت وزارات التعليم في استجاباتها له، ما بين وزارات بجاهزية عالية وتقنيات تحوُّل رقمية مجربة وموثوقة نجحت في تقديم خدماتها عن بُعد، وأخرى تواجه العقبات والتحديات تسعى للحاق بما فاتها.

ومع قرار وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بتعليق الحضور للدراسة في مدارس التعليم العام -كإجراء احترازي للحدِّ من انتشار فيروس كورونا؛ فعَّلت الوزارة منصة المدرسة الافتراضية (منظومة التعليم الموحَّدة) كوسيلة تعليم عن بُعد، تُمثِّل خدمة إلكترونية لإدارة ومتابعة جميع العمليات التي تتم في المؤسسات التربوية، ومساندة المعلمين في إعداد وتنفيذ المهام التعليمية بشكل إلكتروني (عين Ien، ٧ مارس ٢٠٢٠). كما أتاحت بدائل متعددة وقنوات متنوعة متزامنة وغير متزامنة لتمكين الطلبة من الاستمرار في التعلُّم ومواصلة مسيرتهم التعليمية وتقليل الفاقد التعليمي، ومنها: بوابة التعليم الوطنية (عين)، وقنوات عين الفضائية أو على (اليوتيوب) (وزارة التعليم، ١٤ رجب ١٤٤١هـ).

وساهم وجود مشروع بوابة المستقبل الذي بدأ عام (٢٠١٧) في توفير بنية تحتية مهدت الطريق لتحقيق التحوُّل الرقمي في التعليم والذي قد يساعد على تجاوز أزمة كورونا، وذلك من خلال استثمار التقنية لدعم الوصول وضمان استمرارية العملية التعليمية عن بُعد. ويتخذ المشروع الطالب والمعلم محورًا لإيجاد بيئة تعليمية رقمية، تهدف إلى التوسع في نطاق التعلم للطلاب خارج بيئة المدرسة، وجعل التعلم عملية ممتعة بالتفاعل الإيجابي بين المعلمين والطلاب (وزارة التعليم، 26

محرم ١٤٤٠هـ). ومن خدمات البوابة تقديم محتوى إثرائي تفاعلي للطلاب، وإمكانية رفع الواجبات المنزلية وأوراق العمل وإجراء الاختبارات الإلكترونية، ورفع الخطط الفصلية، والتواصل مع الطلاب وأولياء الأمور، كما تقدِّم خدمة التحضير الإلكتروني، وتدعم نظام النقاط التنافسي لقياس مدى التفاعل والاستفادة من البوابة، كما يمكن للإدارة المدرسية -من خلال البوابة - متابعة حالة تقدم الطلاب والمعلمين وتقويمها. (وزارة التعليم؛ وتطوير لتقنيات التعليم، د.ت.).

إنَّ هذا الانتقال والتحوُّل الرقمي لا بدَّ أن يصاحبه جاهزية تنظيمية وبشرية وتقنية عالية على صعيد الإدارة التعليمية أو على صعيد المدرسة، والتي يمكن أن تشكل دعمًا لنجاح تنفيذ المشروع؛ وهذا يعني ضرورة الكشف عن مستوى جاهزية المدارس لتحوُّل رقمي شامل ومتكامل وهو ما تبحثه هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

حيث يمثل التحول الرقمي خيارًا مثاليًّا لنجاح التعليم في الأحوال العادية؛ فإن الحاجة له خلال الأزمات التي يتأثر بها التعليم أيًّا كانت أدعى وأقوى، وفي ظل أحدث الأزمات (جائحة كورونا) التي كانت تداعياتها السلبية واضحة للعيان وذلك بفرض التباعد الاجتماعي، أصبح التحول الرقمي العمود الفقري لنجاح إدارة هذه الأزمة بما يمتلكه من مزايا لا تضمن استمرارية التعليم فقط بل تتعداه إلى تأمين مساحة للإبداع والابتكار وتشجيع للمنسوبين والطلاب على التغيير والتعامل مع أنماط مختلفة من أساليب التعليم والتعلم، ويتطلب ذلك مستوى متقدمًا من الجاهزية تعمل عليها المؤسسات التعليمية.

وبالنظر إلى مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية نجد أن الأمر بحاجة إلى مزيد من الجهود ومزيد من الدعم، فقد وضَّح وزير التعليم في الدورة الخامسة والعشرين للمؤتمر الافتراضي العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) أن جائحة فيروس كورونا تستلزم بناء توجهات جديدة والانتقال نحو آفاق تقنية أوسع في التعليم والعمل عن بُعد؛ لاستمرار تدفق العملية التعليمية بدون توقف. (وزارة التعليم، ١٨ ذو القعدة ١٤٤١هـ). كما ذكر أيضًا في الاجتماع الاستثنائي الافتراضي لوزراء التعليم في مجموعة دول العشرين G20 أن التجربة التي سلكتها المملكة العربية السعودية للتغلُّب على التأثيرات التي تسبب بها الوباء على العملية التعليمية أفادت كثيرًا، حيث أكَّدت هذه التجربة أهمية وجود بنية تحتية قوية، وخطط واضحة

ومنظمة لإدارة الأزمات، ومناهج دراسية مرنة، وأنظمة تواصل متينة (وزارة التعليم، ٦ ذو القعدة ١٤٤١هـ).

وهو ما أكدته العديد من الدراسات التي بحثت التحول الرقمي في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية ومنها دراسة بندريزم (Bindreesm, 2012) التي كشفت عن حاجة الوزارة للتحوُّل نحو نمط الهيكل التنظيمي المصفوفي، ومراجعة الاستراتيجيات المطبقة، وتطبيق نمط جديدٍ من القيادة من أجل إدارة التغيير. ودراسة القحطاني (Alqahtani, 2017) التي أشارت نتائجها إلى وجود مشكلات تعيق التنفيذ الناجح لحوكمة التحول الرقمي تمثلت في التغيير المستمر للموارد البشرية، وعدم وجود مهارات متخصصة وقلة معرفة الموظفين بالعمليات ذات الصلة نتيجة عدم كفاية الدورات التدريبية، إلى جانب مقاومة الموظفين للتغيير. فيما كشفت دراسة العرفج (٢٠٢٠) عن وجود تحديات أخرى تواجه التحول الرقمي في مكاتب التعليم، كانت أبرزها التحديات التقنية التي تمثلت بتعدد الأنظمة الإدارية وانعدام التكامل بينها وضعف مستوى البنية التحتية، تلتها التحديات التنظيمية التي تمثلت بضعف التخطيط وجمود الهياكل التنظيمية، وأخيرًا التحديات البشرية كقلة الكوادر المؤهلة ومقاومة التغيير.

وقد واجه تطبيق مشروع بوابة المستقبل تحديات عدة أشارت إليها دراسة العوهلي والسحيباني وبالافيتسينيس وكوتومانوس (Al-Ohali, Al-Suhaibani, Palavitsinis & Koutoumanos, 2018) تمثلت في ضعف الدعم الميداني المباشر للمعلمين، وتدني مستوى التدريب، وضعف الرقابة والتقويم وضمان الجودة، وضعف إدارة التغيير والتحفيز.

إن وجود هذه العقبات والتحديات يجعل التعرُّف على مستوى جاهزية المدارس للتحوُّل الرقمي لتطويرها والانتقال من الوضع الحالي إلى الوضع المأمول في التعليم الرقمي ضرورة حتمية، لا سيما وأن الدراسات التي تناولت هذا الجانب قليلة بالمملكة العربية السعودية -على حدِّ علم الباحثة -وبالتالي يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الحاجة للتعرُّف على مستوى جاهزية المدارس المطبِّقة لبوابة المستقبل للتحوُّل الرقمي للاستجابة للأزمة الناتجة عن جائحة كورونا في المملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مستوى جاهزية المدارس المطبقة لبوابة المستقبل للتحوُّل الرقمي للاستجابة لجائحة كورونا في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر عينة الدراسة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول مستوى جاهزية المدارس المطبقة لبوابة المستقبل للتحوُّل الرقمي للاستجابة لجائحة كورونا في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر عينة الدراسة باختلاف المتغيرين: الجنس، وعدد سنوات الخدمة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

- التعرُّف على مستوى جاهزية المدارس المطبقة لبوابة المستقبل للتحوُّل الرقمي للاستجابة لجائحة كورونا في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر عينة الدراسة.
- التعرُّف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات عينة الدراسة حول مستوى جاهزية المدارس المطبقة لبوابة المستقبل للتحوُّل الرقمي للاستجابة لجائحة كورونا في المملكة العربية السعودية باختلاف المتغيرين: الجنس، وعدد سنوات الخدمة.

أهمية الدراسة:

- تستمد الدراسة أهميتها النظرية من أهمية موضوع التحوُّل الرقمي في مجال التعليم ومواكبة التوجهات الحديثة نحو استخدام التقنية والاستفادة من الثورة المعرفية لتحقيق الكفاءة والفعالية في الأداء التعليمي والإداري.
- أما أهميتها التطبيقية فتتمثل في الكشف عن مستوى جاهزية المدارس المطبقة لبوابة المستقبل للتحول الرقمي، وتقديم مقترحات لتطويرها للاستجابة للأزمة الناتجة عن جائحة كورونا في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية**: تتحدد الدراسة الحالية بموضوعها حول مستوى جاهزية المدارس المطبِّقة لبوابة المستقبل للتحوُّل الرقمي استجابة لجائحة كورونا بالمملكة العربية السعودية في أبعادها الثلاثة: التنظيمية، والبشرية، والتقنية.

- **الحدود البشرية والمكانية:** اقتصرت الدراسة على عينة عشوائية من قادة وقائدات مدارس التعليم العام المطبقة لبوابة المستقبل في المملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمانية:** طُبِّقت هذه الدراسة في العام الجامعي (١٤٤١هـ -٢٠١٩/٢٠٢٠م).

مصطلحات الدراسة:

- **التحوُّل الرقمي:**

يقصد بالتحوُّل الرقمي السعي إلى تحقيق استراتيجية المنظمات وتطوير نماذج الأعمال والتشغيل المبتكرة والمرنة من خلال الاستثمار في التقنيات وتطوير المواهب وإعادة تنظيم العمليات وإدارة التغيير؛ لإيجاد قيمة وخبرات جديدة للعملاء والموظفين وأصحاب العلاقة. (برنامج التعاملات الإلكترونية الحكومية- يسِّر، ٢٠١٩).

وتعرِّف الباحثة جاهزية المدارس للتحوُّل الرقمي إجرائيًّا بأنها: استعداد مدارس التعليم العام -المطبِّقة لبوابة المستقبل- للتحوُّل الرقمي في أبعادها الثلاث: التنظيمية والبشرية والتقنية، باستثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير عملياتها وخدماتها بطريقة مبتكرة ومرنة؛ من أجل تحسين كفاءة ونوعية أدائها وتوفير قيمة أكبر لها وللمستفيدين.

ثانيًا: الإطار النظري:

١. مفهوم التحوُّل الرقمي وأهميته:

يُعبِّر مفهوم التحوُّل الرقمي عن "الاستثمار في الفكر وتغيير السلوك لإحداث تحوُّل جذري في طريقة العمل، عن طريق الاستفادة من التطوُّر التقني الكبير الحاصل لخدمة المستفيدين بشكل أسرع وأفضل" (المنصة الوطنية الموحدة، ٢٠١٩).

وعرَّفه الدهشان (٢٠١٩) بأنه: إعادة تنظيم أعمال المنظمة بشكل استراتيجي مدروس (بما فيه نماذج الأعمال والهيكل التنظيمي والموارد البشرية) وتوظيف البيانات والتطبيقات والقدرات الرقمية بغرض تسهيل تجربة المستفيدين، وبالتالي تحقيق فائدة وعائد أكبر.

أما التحوُّل الرقمي في التعليم فقد عرَّفه أمين (٢٠١٨) بالانتقال من نظام تقليدي إلى نظام رقمي قائم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في جميع مجالات العمل، في ضوء مجموعة من المتطلبات المتمثلة في وضع استراتيجية للتحول الرقمي وتصميم البرامج التعليمية الرقمية وإدارة

وتمويل التحول الرقمي، إضافة إلى المتطلبات البشرية والتقنية والأمنية والتشريعية.

كما يوصف التحوُّل الرقمي في التعليم بأنه: عبارة عن نظام يدمج بين التكنولوجيا والخدمات والأمن لسدِّ الفجوة الرقمية؛ لتلبية المطالب والاحتياجات لعناصر العملية التعليمية (الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والمؤسسة التعليمية)؛ وتوفير بيئة تعلم تعاونية وتفاعلية وشخصية غير محدودة. (Alcatel Lucent Enterprise, 2019).

ويعرفه صالح (٢٠٢٠) بالتحوُّل المنظومي الشامل الذي يظهر كتغيير جذري في البنية والبيئة والأهداف ومواصفات الخريج ومهاراته.

ويوفِّر التحوُّل الرقمي إمكانات ضخمة لبناء مجتمعات فعَّالة، تنافسية ومستدامة، عبر تحقيق تغيير جذري في خدمات مختلف الأطراف من موظفين ومستفيدين، مع تحسين تجاربهم وإنتاجيتهم عبر سلسلة من العمليات المتناسبة والمتزامنة، مع إعادة صياغة الإجراءات اللازمة للتفعيل والتنفيذ. (المنصة الوطنية الموحدة، ٢٠١٩). وتظهر أهميته في التعليم بجوانب متعددة منها ما أشار إليه علي (٢٠١١) من أن التحوُّل الرقمي يعمل على إعادة تصميم المؤسسات التربوية وهياكلها التنظيمية؛ مما يقود إلى فعالية التنسيق بين وظائف المؤسسة التربوية وتكاملها؛ ويمنحها قدرًا من المرونة. كما يزيد من كفاءة وفاعلية عمليات اتخاذ القرار المعتمد على البيانات، ويسهم في نشر ثقافة مشاركة البيانات، واستخدام المعلومات (Bojte, 2019)، فضلًا عن دوره في تطوير الأنماط القيادية والإدارية. (Zhong, 2017b).

وحديثًا في ظل جائحة كورونا (Covid-19) وما سببته من تحديات على جميع دول العالم، برزت أهمية التحول الرقمي وعالم تقنية المعلومات والتطبيقات الذكية؛ للتصدي لآثارها السلبية من خلال ممارسة طرق مبتكرة للتواصل والقيام بالأعمال المدعومة بتقنية الاتصالات والمعلومات لتخطي هذه الأوضاع غير المسبوقة، فلم يعد التحول الرقمي مجرد رفاهية بل هو نموذج عمل للكثير من الأعمال والصناعات.

٢. آليات وخطوات التحوُّل الرقمي:

تختلف المؤسسات في اختيار النموذج المناسب للتحوُّل الرقمي وبناء عملياتها الرقمية إلا أنه من الضروري التأنِّي في تحديد ودراسة النموذج الصحيح الذي تبدأ به، وتتمثل خطوات التحوُّل الرقمي في المنشآت كما يذكرها إبراهيم والحداد (٢٠١٨) فيما يلي:

- الاستعانة بفريق من الخبراء لوضع استراتيجية شاملة للتحوُّل ترتكز على النتائج.
- بناء استراتيجية واضحة تحدد الأولويات والأهداف التي تسعى المنشأة لتحقيقها.
- متابعة ومراقبة تنفيذ الاستراتيجية من القيادة العليا في المؤسسة، ووضع الآليات والإجراءات اللازمة للمراقبة والتنفيذ.
- استحداث وظيفة "مسؤول التحوُّل الرقمي"؛ وذلك لأهمية دوره في نجاح تنفيذ الاستراتيجية.
- البدء التدريجي والمتوازن في برنامج التحوُّل الرقمي.

ويذكر البار والمرحبي (٢٠١٨) أن تطبيق التحوُّل الرقمي يتم عبر آليات تشمل التقنيات والبيانات والموارد البشرية والعمليات وفق التفصيل التالي:

- التقنيات: وتتضمن استخدام منظومة من الأجهزة، وأنظمة التشغيل، ووسائط التخزين، والبرمجيات التي تسمح باستخدام جميع الأصول بكفاءة تشغيلية غير منقطعة. مع ضمان مستوى خدمة مناسب للمستفيدين عبر فِرق مهنية مسؤولة عن إدارة المنظومة التقنية سواء أكانت الأنظمة الرقمية محلية أم سحابية.
- البيانات: وتعني قيام المؤسسة بجهود تحليل البيانات بشكل منتظم وفعَّال؛ وذلك لتوفير معلومات وإجراءات نوعية موثوقة وكاملة، مع توفير وتطوير أدوات مناسبة للتحليل الإحصائي من أجل المساعدة في التنبؤ بالمستقبل.
- الموارد البشرية: لا بدَّ للمؤسسة أن توفر كوادر مؤهلة قادرة على استخدام البيانات وتحليلها، وذلك لتخطيط الرؤى واتخاذ القرارات الفعالة.
- العمليات: وهي مجموعة من النشاطات أو المهام المرتبة والمترابطة التي تنتج خدمة معينة أو منتجًا معينًا للمستفيدين. لذلك يجب على المؤسسات إرساء بناء تقني فعَّال يسمح بتطوير العمليات على الصعيدين الداخلي والخارجي وذلك لضمان التطبيق الأمثل للتحوُّل الرقمي يتضمن وجود رقابة في إنجاز العمليات، والذي يعدُّ أحد المفاتيح الرئيسة في ضبط جودة المدخلات والمخرجات للمؤسسة.

٣. متطلبات تطبيق التحوُّل الرقمي:

ذكر جلال (٢٠١٨) أن متطلبات التحول الرقمي تتمثل في القيادة والتعاون لإدارة النظام البيئي الرقمي من خلال تطوير استراتيجية رقمية وبناء رؤية مشتركة حوله، وبناء شراكات طويلة

الأمد، وتوطيد علاقات الثقة. بالإضافة إلى التأهيل الرقمي لتسريع عملية التحول الرقمي وذلك من خلال تسليح الطلاب والقوى العاملة بالمواهب الرقمية وجذبها، وتطوير ثقافة ريادة الأعمال.

فيما قسمها كورتل ويوب (٢٠١٧) إلى متطلبات إدارية تتمثل في وضع الاستراتيجيات وخطط التأسيس وذلك بتشكيل إدارة أو هيئة للتخطيط والمتابعة والتنفيذ، وضرورة دعم الإدارة والقيادة العليا، والتحول من الهيكل التنظيمي التقليدي إلى الهياكل المصفوفية والشبكات، ووضع الأطر التشريعية وتحديثها وفق المستجدات، ومتطلبات بشرية تمركزت حول الاستثمار بالعنصر البشري عن طريق اكتشافهم وتطويرهم، ومتطلبات تقنية عن طريق توفير البنية التحتية، واستخدام التكنولوجيا الرقمية الملائمة من تجهيزات ومعدات وأنظمة وقواعد البيانات والبرامج، والمتطلبات الأمنية لضمان أمن المعلومات وسريتها. والتي تعد من أهم المشكلات التي تواجه العديد من مسؤولي التقنية فعليهم مسؤولية الحفاظ على البيانات آمنة مع إتاحتها للمستفيدين لتقديم الخدمات، وهذا الأمر يتطلب العمل على تحوُّل رقمي كامل لضمان أنظمة حماية كاملة للبيانات، تيسر التعامل الآمن مع الوثائق والمستندات الرقمية. (IT Pro Team, 2019).

وأكَّد زونق (Zhong, 2017a) على ضرورة تأهيل القيادة المدرسية في العصر الرقمي لتكون قادرة على إلهام وقيادة التحوُّل المدرسي من خلال التكنولوجيا، وابتكار واستدامة بيئة التعليم الرقمية، ودعم التكنولوجيا القائمة على التطوير المهني، وتسهيل وإدارة المواضيع الأخلاقية والقانونية والاجتماعية. وأيضًا أشار زونق (Zhong, 2017b) إلى ضرورة تركيز استراتيجيات القيادة الرقمية على القيادة وفق رؤية واضحة، وبيئة التعليم في عصر التقنية، والتحسين في الأنظمة. كما أضاف البحيري وعطا (2008) والعوهلي وآخرون (Al-Ohali et al., 2018) ضرورة رصد الميزانيات اللازمة، والدعم المستمر بالموارد لنجاح أسهل للتحوُّل الرقمي، مع تقديم نظام مكافآت لدعم وتحفيز المعلمين، وتفعيل دعم الشركاء ومؤسسات المجتمع.

ثالثًا: الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات المحلية التي تناولت التحوُّل الرقمي في الميدان التربوي قليلة –على حدِّ علم الباحثة– ومن أبرزها دراسة العرفج (٢٠٢٠) التي هدفت إلى التعرُّف على معوقات التحوُّل الرقمي (التنظيمية، والبشرية، والتقنية) وسبل التغلب عليها في مكاتب إدارات التعليم بمدينة الرياض،

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت على الاستبانة كأداة للدراسة. وطبقت الدراسة على عينة عشوائية من مشرفات مكاتب إدارات التعليم بلغت (٢١٣) مشرفة، وأظهرت نتائج الدراسة موافقة عينة الدراسة على وجود معوقات للتحوُّل الرقمي في مكاتب التعليم حيث أظهرت النتائج حصول المعوقات التقنية على المرتبة الأولى تليها المعوقات التنظيمية ثم المعوقات البشرية، وأشارت النتائج أيضًا إلى موافقة عينة الدراسة بدرجة عالية على سبل التغلب على تلك المعوقات.

واستهدفت دراسة مهلانجا ومولوي (Mhlanga and Moloi, 2020) قياس أثر جائحة كورونا في تفعيل التحول الرقمي في قطاع التعليم في جنوب أفريقيا، واستخدمت الدراسة المنهج الوثائقي بتتبع معدل استخدام أدوات (الثورة الصناعية الرابعة 4IR) من قِبل مؤسسات مختلفة أثناء إغلاق جائحة كورونا، وحصل على البيانات من مصادر ثانوية، كالمقالات الصحفية والمجلات العلمية. وكشفت النتائج أنه خلال الجائحة أطلقت مجموعة متنوعة من أدوات (4IR) من التعليم الابتدائي إلى التعليم العالي، حيث تحوَّلت الأنشطة التعليمية إلى التعلم عن بُعد. كما كشفت النتائج أيضًا حقيقة أن جنوب أفريقيا لديها بشكل عام بعض عوامل التميز لدفع قطاع التعليم إلى 4IR ولديها القدرة على توسيع نطاق هذه التقنيات لتحسين وصول الطلاب.

وتقارب هدف الدراسة الحالية مع دراسة مورينو وغورتازار (2020) التي اعتنت بالكشف عن جاهزية المدارس للتعلم الرقمي من وجهة نظر مديري المدارس، باستخدام المنهج التحليلي لبرنامج تقويم الطلاب الدوليين وآثاره على الاستجابة لأزمة فيروس كورونا في (82) نظام تعليمي حول العالم، وشملت الدراسة تقويم ثلاثة متغيرات هي: الفجوة الرقمية، وفجوة الاستخدام الرقمي، وفجوة المدرسة الرقمية، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن نصف أنظمة التعليم للأطفال في سن (15) عامًا هم في مدرسة بدون منصة فعالة عبر الإنترنت لدعم التعلم، وكشفت نتائج الدراسة عن امتلاك المعلمين المهارات التقنية والتربوية اللازمة لدمج الأجهزة الرقمية في التدريس مع وجود موارد مهنية فعالة لتعلم كيفية استخدام الأجهزة الرقمية للمعلمين، كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المتغيرات الثلاثة والوضع الاجتماعي والاقتصادي للطالب.

وركَّزت دراسة أمين (٢٠١٨) على التعليم العالي للخروج بتصور مقترح لمتطلبات التحول الرقمي في الجامعات المصرية لتحقيق مجتمع المعرفة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي

باستخدام أداة الاستبانة على عينة تكوَّنت من (٧٦) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في بعض كليات الجامعات المصرية، وخرجت الدراسة بالمتطلبات التالية: وضع استراتيجية للتحول الرقمي ونشر ثقافة التحول الرقمي، وتصميم البرامج التعليمية الرقمية، وإدارة وتمويل التحول الرقمي، والمتطلبات البشرية والتقنية والأمنية والتشريعية.

فيما اعتنت دراسة دفورتسكايا (Dvoretskaya, 2018) بالتعرُّف على العوامل التي تؤثر على التحوُّل الرقمي في المدارس من وجهة نظر المعلمين باستخدام المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة على (٦٨٥) معلمًا ومعلمة في المدارس المستعدة رقميًّا في روسيا، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود خمسة عوامل مؤثرة في تأسيس التعليم والتعلم الرقمي في المدرسة وهي: (القيادة التربوية، التمركز حول الطالب، البنية التحتية الرقمية، التعلم في العصر الرقمي، الثقافة الرقمية)، وركزت النتائج على ضرورة زيادة أساليب التطوير المهني للمعلمين في المدارس لتشمل الإرشاد وتطوير المدرسة كمنظمة متعلمة، من خلال الأنشطة المختلفة الغير رسمية، والحاجة لبعض السياسات الجديدة لدعم التمركز حول الطالب، والبيئة الرقمية لمجتمع المعلمين.

وركَّزت دراسة العوهلي وآخرين (Al-Ohali et al., 2018) على بوابة المستقبل حيث هدفت للتعرُّف على واقع استخدامها في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وإيضاح أهم المعوقات وسبل التغلب عليها، واستُخدمت دراسة الحالة، وشملت الدراسة نظام التعلم الإلكتروني في ثلاث مناطق (الرياض وجدة والدمام) مع ثلاثة نظم لإدارة التعلم، وتكوَّنت عينة الدراسة من (١٥٠) مدرسة وَ(٢٠٠٠) معلم و(٢٢٥٠٠) طالب تقريبًا، واستخدمت البيانات المتوفرة على نظام نور، إضافة إلى استخدام استبيانات إلكترونية للمعلمين، وأشارت نتائج تحليل الاستخدام إلى أن حوالي (٩٠٪) من المعلمين يستخدمون بوابة المستقبل. كما كشفت النتائج أن التحديات التي تواجه بوابة المستقبل هي الحاجة لدعم الشركاء سواء أكان من قِبل فريق متخصص أم الدعم بالموارد على أن يكون دعمًا مستمرًّا لنجاح أسهل للتحوُّل الرقمي، مع تقديم نظام مكافآت لدعم وتحفيز المعلمين.

وأما دراسة زونق (Zhong, 2017a) فهدفت للكشف عن مؤشرات القيادة الرقمية في مدارس التعليم العام بناءً على معايير الجمعية الدولية لتقنيات التعليم للإداريين (ISTE-A)، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي بأسلوب دراسة الحالة، واستُخدمت الملاحظة والمقابلة لثلاثة

مدراء مدارس لوصف ممارساتهم للقيادة الرقمية، وكشفت النتائج أن القيادة المدرسية في العصر الرقمي يجب أن تكون قادرة على إلهام وقيادة التحوُّل المدرسي من خلال التكنولوجيا، وابتكار واستدامة بيئة التعليم الرقمية، ودعم التكنولوجيا القائمة على التطوير المهني.

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بحث موضوع التحوُّل الرقمي؛ فيما تختلف عنها بالتركيز على المؤسسات التعليمية والمدارس بوجه خاص، كما تعدُّ الدراسة الحالية من الدراسات القليلة التي تطرقت لجاهزية التحوُّل الرقمي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية للاستجابة لجائحة كورونا.

رابعًا: الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة؛ وذلك لملاءمة هذا المنهج للإجابة على أسئلة الدراسة، وفيه "يتم استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها" (العساف، ٢٠١٢، ص١٧٩).

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع قادة مدارس التعليم العام المطبقة لبوابة المستقبل في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (3377) قائدًا وقائدة. وقد وزعت أداة الدراسة على كافة أفراد مجتمع الدراسة، واسترجعت استجابة (329) قائدًا وقائدةً من مدارس التعليم العام المطبقة لبوابة المستقبل في المملكة العربية السعودية وتمثل نسبة (95.09%) من حجم العينة الممثلة (346) وفق معادلة ستيفن ثامبسون Steven Thompson لتحديد حجم العينة.

خصائص عينة الدراسة:

جدول رقم (1)

توزيع عينة الدراسة وفقًا لخصائصهم الديموغرافية

المتغيرات	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	159	٪3.48
	أنثى	170	٪7.51
عدد سنوات الخدمة	أقل من خمس سنوات	85	٪8.25
	5 إلى 10 سنوات	69	٪0.21
	أكثر من 10 سنوات	175	٪2.53

أداة الدراسة:

بناءً على طبيعة البيانات والمنهج المتَّبع في الدراسة؛ وجدت الباحثة أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي "الاستبانة"، وقد بنيت أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وتكوَّنت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين: يتناول الجزء الأول البيانات الأولية الخاصة، وهي: الجنس، وعدد سنوات الخدمة. أما الجزء الثاني فيتكون من (30) عبارة تتناول مجالات جاهزية المدارس للتحوُّل الرقمي، وهي موزعة على ثلاثة مجالات، المجال الأول يتناول الجاهزية التنظيمية ويتكون من (10) عبارات، والمجال الثاني يتناول الجاهزية البشرية ويتكون من (10) عبارات، والمجال الثالث يتناول الجاهزية التقنية ويتكون من (10) عبارات، وطُلِب من عينة الدراسة الإجابة عن كل عبارة بوضع علامة أمام أحد الخيارات التالية لمستوى الجاهزية (عالية، متوسطة، منخفضة، منعدمة)، وقد حددت فئات المقياس المتدرج الرباعي كما في الجدول (2)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (2)

تحديد فئات المقياس المتدرج الرباعي

عالية	متوسطة	منخفضة	منعدمة
0.4 – 26.3	25.3 – 51.2	50.2 – 76.1	75.1 – 1

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة عرضت على (4) محكمين من قسم الإدارة التربوية. وقد تم تعديل (٩) عبارات واستبدال واحدة وحذف ثلاث عبارات.

وبعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة حسب معامل الارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة؛ حيث حسب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، ووجدت الباحثة أن جميع العبارات لكل محور دالَّة عند مستوى (0.01)؛ مما يشير إلى تمتع الأداة بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.

ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، لكل بُعد من أبعاد الاستبانة على حدة ومجموع العبارات، وقد أشارت النتائج إلى أن معاملات ألفا كرونباخ كانت مناسبة لأغراض البحث العلمي، حيث بلغت قيمته الكلية (0.868)؛ مما يدلُّ على تمتع الأداة بثبات عالٍ إحصائيًّا يمكن الوثوق به في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

إجراءات توزيع أداة الدراسة:

بعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها، حُصل على الخطابات اللازمة لتوزيع الأداة على أفراد الدراسة، وتم الرد على الأداة خلال ثلاثة أسابيع، حيث حصلت الباحثة على (329) استجابة مكتملة وجاهزة لعملية التحليل.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة حللت البيانات باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وحسبت المقاييس الإحصائية التالية: معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الدَّاخلي لأداة الدراسة، ومعامل ألفا كرونباخ لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة، والتكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة مستوى جاهزية المدارس المطبقة لبوابة المستقبل للتحوُّل الرقمي للاستجابة لجائحة كورونا في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر عينة الدراسة.

كما استُخدم اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (T-test) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق

في استجابات العينة ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين مستقلتين؛ وذلك في متغير الدراسة [الجنس]. واختبار تحليل التباين الأحادي (ف) (ANOVA) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق في استجابات العينة ذات دلالة إحصائية بين أكثر من مجموعتين من البيانات؛ وذلك في المتغير [عدد سنوات الخدمة].

خامسًا: نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول: ما مستوى جاهزية المدارس المطبقة لبوابة المستقبل للتحوُّل الرقمي للاستجابة لجائحة كورونا في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر عينة الدراسة؟

يوضح الجدول (3) ملخص استجابات عينة الدراسة على جميع أبعادها مرتبة تنازليًّا:

جدول رقم (3)

ملخص استجابات عينة الدراسة على أبعاد الدراسة

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	الجاهزية البشرية.	3.41	0.61	عالية
3	الجاهزية التنظيمية.	3.28	0.63	عالية
2	الجاهزية التقنية.	3.14	0.86	متوسطة
المتوسط الحسابي العام		3.28	0.64	عالية

تشير نتائج الجدول (3) إلى أن المتوسطات الحسابية لمستوى الجاهزية للتحوُّل الرقمي في مدارس التعليم العام المطبقة لبوابة المستقبل في المملكة العربية السعودية كانت ضمن **المستوى العالي**، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للأبعاد ما بين (3.14 -3.41). وقد تُعزى هذه النتيجة إلى جهود الوزارة في دعم التحوُّل الرقمي في المدارس من خلال إنشاء مشروع بوابة المستقبل –بالتعاون مع شركة تطوير لتقنيات التعليم– وتكوين لجانٍ في إدارات التعليم مختصة بالتحوُّل الرقمي، والتنسيق مع القيادات المدرسية لترشيح مسؤول للتحول الرقمي في كل مدرسة، إضافة إلى العناية بتوفير الأدلة الإرشادية وأدلة الاستخدام وفق أدوار المستخدمين المختلفة؛ من أجل تنظيم العمل وتوزيع القدرات وتفعيل أدوار منسوبي وزارة التعليم لتحقيق أهداف مبادرة التحوُّل الرقمي "بوابة المستقبل".

وجاءت موافقة عينة الدراسة على مستوى الجاهزية البشرية في المرتبة الأولى بدرجة عالية ومتوسط حسابي (3.41)، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن أكثر من نصف العينة (53.2%) قادة مدارس خدمتهم العملية أكثر من 10 سنوات فأكثر؛ مما يرجح استفادتهم من جهود وزارة التعليم السابقة في الحصول على تطوير مهني كافٍ، وتأهيلهم لتعزيز الممارسات الرقمية داخل مدارسهم وتشجيع منسوبيِّ المدرسة على الالتحاق بالدورات والبرامج التدريبية، إضافة إلى توافق جهود التحوُّل الرقمي مع اهتمامات الجيل الرقمي من الطلاب، وتتفق هذه النتيجة مع ما كشفت عنه دراسة مورينو وغورتازار (2020) حول جاهزية المدارس للتعلم الرقمي لامتلاك المعلمين المهارات التقنية والتربوية اللازمة لدمج الأجهزة الرقمية في التدريس مع وجود موارد مهنية فعالة لتعلم كيفية استخدام الأجهزة الرقمية للمعلمين. في حين جاءت الجاهزية التنظيمية في المرتبة الثانية بدرجة موافقة عالية ومتوسط حسابي (3.28)، وفي المرتبة الثالثة والأخيرة جاءت الجاهزية التقنية بدرجة موافقة متوسطة ومتوسط حسابي (3.14).

ويمكن عرض النتائج التفصيلية لمستوى الجاهزية للتحوُّل الرقمي في المدارس المطبِّقة لبوابة المستقبل وفق ترتيبها في النتيجة السابقة كالتالي:

١. مستوى الجاهزية البشرية للتحوُّل الرقمي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

يوضح الجدول (4) حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لعبارات مستوى الجاهزية البشرية للتحوُّل الرقمي مرتبة تنازليًّا، وذلك كما يلي:

جدول رقم (4)

استجابات عينة الدراسة لمستوى الجاهزية البشرية للتحوُّل الرقمي في المدارس المطبِّقة لبوابة المستقبل في المملكة العربية السعودية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
3	نشر الثقافة الداعمة للتحوُّل الرقمي.	64.3	62.0	عالية
8	تعزيز قيم المواطنة الرقمية في البيئة المدرسية.	53.3	72.0	عالية
2	تبنِّي قيادة المدرسة إدارة التغيير لاستحداث أنماط عمل رقمية.	51.3	69.0	عالية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
5	تعزيز ممارسات التفويض اللازمة للتحوُّل الرقمي.	47.3	73.0	عالية
10	تمكين الطلبة للاستفادة من التقنيات الحديثة في دعم عمليات التحوُّل الرقمي.	46.3	77.0	عالية
4	تبنِّي الابتكار كاستراتيجية أساسية لدعم وتطوير التحوُّل الرقمي في المدرسة.	40.3	76.0	عالية
6	وجود الطاقات المؤهلة مهنيًّا لدعم عمليات التحوُّل الرقمي.	38.3	83.0	عالية
1	دعم القيادات العليا لعملية التحوُّل الرقمي.	37.3	84.0	عالية
7	توفير برامج التنمية المهنية لسدِّ فجوة المهارات الرقمية.	27.3	89.0	عالية
9	إقامة شراكات بين المدرسة والمجتمع المحلي ومؤسساته المختلفة والتعاون مع الهيئات المتخصصة لدعم التحوُّل الرقمي.	09.3	93.0	متوسطة
	درجة الموافقة	41.3	61.0	عالية

يتضح من الجدول (4) موافقة عينة الدراسة بدرجة عالية إجمالاً حول مستوى الجاهزية البشرية للتحوُّل الرقمي في المدارس المطبقة لبوابة المستقبل في المملكة العربية السعودية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.41).

ويتضح أيضًا من نتائج الجدول (4) أن هناك موافقة بدرجة عالية بين عينة الدراسة على العبارة رقم (3) وهي "نشر الثقافة الداعمة للتحوُّل الرقمي" وجاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.64)، وقد يعزى ذلك إلى أن القيادات العليا في وزارة التعليم أولت الكثير من العناية لنشر الثقافة والوعي بأهمية التحوُّل الرقمي وتفعيل بوابة المستقبل في المدرسة وذلك بتكليف أحد منسوبيِّ المدرسة ممن يمتلك مهارات شخصية ورقمية عالية كمسؤول للتحوُّل الرقمي يعمل على نشر الثقافة وتغيير القناعات، والتدريب والتأهيل للمعلمين والطلبة على التعامل مع أدوات البوابة، وتتفق هذه النتائج مع دراستي (Bojte, 2019؛ العرفج، 2020) اللتين أكَّدتا على أهمية نشر الثقافة التنظيمية الداعمة للتحوُّل الرقمي.

جاءت العبارة رقم (9) وهي (إقامة شراكات بين المدرسة والمجتمع المحلي ومؤسساته

المختلفة والتعاون مع الهيئات المتخصصة لدعم التحوُّل الرقمي) بالمرتبة العاشرة وبدرجة موافقة متوسطة، بمتوسط حسابي (3.09)، ويعزى ذلك إلى أن المدرسة تفتقر إلى استخدام الأساليب المناسبة للتسويق وتبادل المنافع مع الشركات ذات الاختصاص، بالإضافة إلى أن الشركات قد لا تحرص على خدمة المدارس كمنظمات صغيرة لا تقدِّم المردود الذي تتطلع له تلك الشركات من خلال عقد الشراكات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (Zhong, 2017a؛ العرفج، 2020) اللتين أكدتا على أهمية إقامة شراكات ما بين المدرسة والمجتمع المحلي ومؤسساته. واتفقت معها دراسة العوهلي وآخرين (Al-Ohali et al., 2018) التي تؤكد على ضرورة الحاجة لدعم الشركاء سواءً أكان من قِبل فريق متخصص أم دعم بالموارد؛ وذلك لنجاح أسهل للتحوُّل الرقمي.

٢. مستوى الجاهزية التنظيمية للتحوُّل الرقمي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية:

يوضح الجدول (5) حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لعبارات مستوى الجاهزية التنظيمية مرتبة تنازليًّا، وذلك كما يلي:

جدول رقم (5)

استجابات عينة الدراسة لمستوى الجاهزية التنظيمية للتحوُّل الرقمي في المدارس المطبِّقة لبوابة المستقبل في المملكة العربية السعودية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
8	تكوين مجلس وهيكل تنظيمي في المدرسة بهدف قيادة التحوُّل الرقمي.	45.3	80.0	عالية
4	تفعيل آليات لمتابعة وضبط العمل الرقمي وفق معايير واضحة.	39.3	77.0	عالية
1	تضمين خطة المدرسة أهدافًا لتطبيق التحوُّل الرقمي.	38.3	78.0	عالية
7	توفير دليل إجرائي للعمليات المرتبطة بالتحوُّل الرقمي.	37.3	84.0	عالية
5	توفير قواعد قانونية وأخلاقية للتحوُّل الرقمي.	32.3	82.0	عالية
6	تطوير إطار ومنهجية لحوكمة عملية التحوُّل الرقمي تتضمن إرساء نظم الشفافية والمساءلة والمشاركة.	31.3	78.0	عالية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
2	اعتماد مبادرات تضمن التحوُّل إلى بيئة عمل رقمية.	28.3	85.0	عالية
3	اعتماد مؤشرات أداء يمكن تحقيقها لتقويم تطبيق التحوُّل الرقمي.	19.3	84.0	متوسطة
9	وجود السياسات والإجراءات الداعمة للأمن السيبراني في المدرسة (سياسات حماية البيانات الشخصية، سياسات الاستخدام المقبول لتقنيات التحوُّل الرقمي، إجراءات حماية البيانات.....).	19.3	92.0	متوسطة
10	توفير الميزانية اللازمة لدعم متطلبات التحوُّل الرقمي.	90.2	12.1	متوسطة
	درجة الموافقة	28.3	63.0	عالية

تشير نتائج الجدول (5) أن موافقة عينة الدراسة **بدرجة عالية** إجمالًا حول مستوى الجاهزية التنظيمية للتحوُّل الرقمي في المدارس المطبقة لبوابة المستقبل في المملكة العربية السعودية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.28).

وجاءت العبارة رقم (8) وهي (تكوين مجلس وهيكل تنظيمي في المدرسة بهدف قيادة التحوُّل الرقمي) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.45) وبدرجة موافقة عالية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن تطبيق بوابة المستقبل في المدراس بدأ بمتابعة مباشرة من شركة تطوير لتقنيات التعليم حيث وضعت للمدرسة خطة واضحة، وعملت على تأهيل مسؤولة للتحول الرقمي من منسوبات المدرسة لمتابعة عمليات التحول الرقمي فيها. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه كورتل ويوب (2017) من أهمية وضع الاستراتيجيات وخطط التأسيس كأحد المقومات الإدارية للتحوُّل الناجح وذلك بتشكيل إدارة أو هيئة للتخطيط والمتابعة والتنفيذ، وضرورة دعم الإدارة والقيادة العليا، والتحول من الهيكل التنظيمي التقليدي إلى الهياكل المصفوفية والشبكات. كما تختلف هذه النتيجة مع دراسة العرفج (2020) التي كشفت أن جمود الهياكل التنظيمية كان من أبرز المعوقات التنظيمية للتحوُّل الرقمي في مكاتب إدارات التعليم.

كما كانت موافقة عينة الدراسة بدرجة متوسطة على العبارة رقم (8)، وهي "توفير الميزانية اللازمة لدعم متطلبات التحوُّل الرقمي" بالمرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (2.90)؛ وقد يعزى ذلك إلى أن ميزانية المدرسة لا تكفي للوفاء بمتطلبات المدرسة؛ فضلًا عن توفير أجهزة

وتقنيات التحوُّل الرقمي سواء أكانت من الصندوق المدرسي أم من المقصف المدرسي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العوهلي وآخرين (Al-Ohali et al., 2018) التي كشفت عن أن الحاجة للدعم المستمر بالموارد من التحديات التي تواجه بوابة المستقبل، كما تتفق مع دراسة (العرفج، 2020) حيث لم تتصدَّر تحديات الدعم المالي أبرز المعوقات التنظيمية للتحوُّل الرقمي في مكاتب إدارات التعليم.

٣. **مستوى الجاهزية التقنية للتحوُّل الرقمي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية**:

يوضح الجدول (6) حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لعبارات مستوى الجاهزية التقنية مرتبة تنازليًّا ، وذلك كما يلي:

جدول رقم (6)

استجابات عينة الدراسة لمستوى الجاهزية التقنية للتحوُّل الرقمي في المدارس المطبِّقة لبوابة المستقبل في المملكة العربية السعودية.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
8	توظيف وسائل التواصل الاجتماعي لدعم عمليات التحوُّل الرقمي.	40.3	84.0	عالية
9	تكامل نظم المعلومات الإدارية والتعليمية المفعلة حاليًّا (نور، فارس، بوابة الرياض، راسل، بوابة المستقبل...).	28.3	94.0	عالية
6	تفعيل تقنيات التحوُّل الرقمي في تصميم العمليات والأنشطة في المدرسة.	23.3	93.0	متوسطة
3	توفير قواعد البيانات اللازمة لعمليات التحوُّل الرقمي.	19.3	96.0	متوسطة
10	توفير تطبيقات للأجهزة الذكية تخدم المستفيد (الداخلي، الخارجي).	11.3	97.0	متوسطة
1	توفير البنية الأساسية اللازمة من التجهيزات وشبكات الاتصالات.	09.3	05.1	متوسطة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
5	توفير قنوات الدعم الفني للأنظمة والأجهزة والشبكات.	07.3	06.1	متوسطة
2	توفير نظم حماية وأمان للتجهيزات والشبكات.	05.3	06.1	متوسطة
4	تحديث أجهزة وبرامج المدرسة دوريًّا.	99.2	05.1	متوسطة
7	تفعيل الحوسبة السحابية كمنصة لتلبية احتياج المدرسة في التحوُّل الرقمي.	96.2	03.1	متوسطة
	درجة الموافقة	14.3	86.0	متوسطة

يوضح الجدول (6) موافقة عينة الدراسة بدرجة متوسطة إجمالًا حول مستوى الجاهزية التقنية للتحوُّل الرقمي في المدارس المطبقة لبوابة المستقبل في المملكة العربية السعودية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.14).

وجاءت العبارة رقم (8) وهي: "توظيف وسائل التواصل الاجتماعي لدعم عمليات التحوُّل الرقمي" على موافقة عينة الدراسة بدرجة عالية وجاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.40)؛ وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين عينة الدراسة على أن المدرسة تستثمر وسائل التواصل الاجتماعي بشكل فعَّال لدعم التحوُّل الرقمي من خلال التحفيز والتعزيز للطلاب والمعلمين الأكثر تفاعلًا، وكذلك للإعلان عن الأنشطة والفعاليات التي تدعم التحوُّل الرقمي وهذا الإجراء مطلوب من كل المدارس كنوع من إثبات التفاعل الإيجابي مع التحوُّل الرقمي للمدرسة وتفعيلها لخدمات وأدوات البوابة. واتفقت مع هذه النتيجة دراسة زونق (Zhong, 2017a) التي تؤكد على ضرورة وجود بعض السياسات الجديدة لدعم التعلم المرتكز على الطالب من خلال دعم البيئة الرقمية في المدرسة. كما اتفقت أيضًا مع دراسة العوهلي وآخرين (Al-Ohali et al., 2018) والتي تشير إلى أن حوالي 90٪ من المعلمين يستخدمون البوابة في تصميم الواجبات والمهمات للطلاب الأمر الذي يتطلب تمكينهم من الاستفادة من أدوات البوابة والتقنيات الحديثة الأخرى.

فيما كانت موافقة عينة الدراسة بدرجة متوسطة أيضًا على العبارة رقم (7) وهي: "تفعيل الحوسبة السحابية كمنصة لتلبية احتياج المدرسة في التحوُّل الرقمي" وجاءت في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (2.96)؛ وقد يعزى ذلك إلى الاعتماد على خدمات وأدوات بوابة المستقبل بالدرجة

الأولى، بالإضافة إلى عدم التمكن من مهارات التعامل مع الحوسبة السحابية وضعف الثقة في الأمان المقدَّم كونها خدمات مجانية مثل خدمات (قوقل)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العرفج (2020) التي كشفت عن تدني استخدام الحوسبة السحابية في العمليات والأنشطة في مكاتب التعليم.

إجابة السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول مستوى جاهزية المدارس المطبقة لبوابة المستقبل للتحوُّل الرقمي للاستجابة لجائحة كورونا في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر عينة الدراسة باختلاف المتغيرين: الجنس، وعدد سنوات الخدمة؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير الجنس:

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى جاهزية المدارس المطبقة لبوابة المستقبل للتحوُّل الرقمي باختلاف متغير الجنس؛ استُخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (7):

جدول رقم (7)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى جاهزية المدارس المطبِّقة لبوابة المستقبل للتحول الرقمي باختلاف متغير الجنس

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجاهزية البشرية	ذكر	159	17.3	67.1	965.2	113.1
	أنثى	171	38.3	57.1		
الجاهزية التنظيمية	ذكر	159	31.3	65.1	134.3	112.1
	أنثى	171	51.3	55.1		
الجاهزية التقنية	ذكر	159	16.3	86.1	643.1	111.1
	أنثى	171	21.3	85.1		
الدرجة الكلية للجاهزية	ذكر	159	18.3	67.1	719.2	117.1
	أنثى	171	37.3	59.1		

يتضح من خلال الجدول رقم (7)، أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)

بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لمستوى جاهزية المدارس المطبقة لبوابة المستقبل للتحوُّل الرقمي وأبعادها الفرعية المتمثلة في (الجاهزية البشرية، الجاهزية التنظيمية) باختلاف متغير الجنس، وذلك لصالح عينة الدراسة من قائدات المدارس بمتوسط حسابي (3.38) للجاهزية البشرية، وبمتوسط حسابي (3.51) للجاهزية التنظيمية، وبمتوسط حسابي (3.37) للدرجة الكلية لمستوى جاهزية المدارس المطبقة لبوابة المستقبل للتحوُّل الرقمي، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن قائدات المدارس يوافقن بدرجة أكبر على جاهزية المدارس المطبقة لبوابة المستقبل للتحوُّل الرقمي في المملكة العربية السعودية وأبعادها الفرعية المتمثلة في (الجاهزية البشرية، الجاهزية التنظيمية). وقد تُفسَّر هذه النتيجة بالتزام القائدات ومنسوبات المدرسة ودقتهنَّ في تطبيق توجيهات وتعليمات الوزارة للتحوُّل الرقمي، وتعزيز القيم المرتبطة بها داخل مدارسهنَّ.

في حين أوضحت النتائج أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول الجاهزية التقنية للمدارس المطبقة لبوابة المستقبل للتحوُّل الرقمي باختلاف متغير الجنس، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للمحور (0.101) وهي قيمة أكبر من (0.05) أي غير دالة إحصائيًّا، وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات عينة الدراسة من القادة والقائدات حول الجاهزية التقنية للتحوُّل الرقمي في المدارس المطبقة لبوابة المستقبل.

ثانيًا: الفروق باختلاف متغير عدد سنوات الخدمة:

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى جاهزية المدارس المطبقة لبوابة المستقبل للتحوُّل الرقمي باختلاف متغير عدد سنوات الخدمة؛ استُخدم تحليل التباين الأحادي، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (8):

جدول رقم (8)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى جاهزية المدارس المطبِّقة لبوابة المستقبل للتحوُّل الرقمي باختلاف متغير عدد سنوات الخدمة

الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجاهزية البشرية	بين المجموعات	182.9	2	991.9	0.230	0.795

الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	داخل المجموعات	996.129	326	396.9		
	المجموع	188.129	328			
الجاهزية التنظيمية	بين المجموعات	947.9	2	923.9	0.062	0.939
	داخل المجموعات	747.121	326	373.9		
	المجموع	794.121	328			
الجاهزية التقنية	بين المجموعات	194.9	2	997.9	0.131	0.877
	داخل المجموعات	291.241	326	749.9		
	المجموع	395.241	328			
الدرجة الكلية للجاهزية	بين المجموعات	192.9	2	951.9	0.125	0.882
	داخل المجموعات	693.132	326	497.9		
	المجموع	795.132	328			

يتضح من خلال الجدول رقم (8) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لمستوى جاهزية المدارس المطبقة لبوابة المستقبل للتحوُّل الرقمي في المملكة العربية السعودية وأبعادها الفرعية المتمثلة في (الجاهزية البشرية، الجاهزية التنظيمية، الجاهزية التقنية) باختلاف متغير عدد سنوات الخدمة، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للمحاور (0.795 ، 0.939 ، 0.877) على التوالي، وللدرجة الكلية (0.882)، وجميعها قيم أكبر من (0.05) أي غير دالة إحصائيًّا، وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات عينة الدراسة على اختلاف خبرتهم حول مستوى جاهزية المدارس المطبقة لبوابة المستقبل للتحوُّل الرقمي في المملكة العربية السعودية.

توصيات الدراسة:

بناءً على ما أظهرته نتائج الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

- تشجيع الشراكات بين المدارس والمؤسسات المجتمعية، وذلك بعقد الشراكات مع المؤسسات المجتمعية وخاصة التقنية بهدف تحديث البنية التحتية والأنظمة الرقمية، ودعم الصيانة

المستمرة لها، والتعاون في منح الطلاب وتسهيلات تمويلية لشراء الأجهزة وباقات الإنترنت مقابل الإعلان لهم على وسائل التواصل المدرسية كرعاة لجهود التحول مع إقامة تكريم سنوي للداعمين.

- التخطيط الجادُّ والمبكر لاعتماد التعليم والتقويم عن بُعد كأسلوب من أساليب التعليم في المدرسة، والذي يتضمن بناء مؤشرات لقياس الأداء وتصميم نماذج تقويم ومتابعة، بالإضافة إلى الاستفادة من اقتراحات وشكاوى المنسوبين والمستفيدين لدعم التحول الرقمي.
- توفير الميزانية اللازمة لدعم التحوُّل الرقمي، وذلك من خلال عقد الشراكات مع مؤسسات المجتمع المحلي والهيئات المتخصصة في توفير أجهزة وتقنيات خاصة لدعم التحوُّل الرقمي، وتخصيص نسبة من إيراد المقصف لدعم التحول، وفتح باب الاستثمار بموارد المدرسة، وتطبيق خصخصة الخدمات لدعم التحول الرقمي. ويقتضي ذلك منح صلاحيات لقائد المدرسة لإقامة الشراكات مع القطاع الخاص.
- تكوين فرق عمل لتعزيز الأمن السيبراني تعمل على رسم الإطار وتأسيس القواعد والسياسات التي يتعين على المدارس اتباعها والوفاء بها من خلال تعاون الوزارة الفاعل مع متخصصين وخبراء في الأمن السيبراني من الجامعات أو غيرها للتوعية بالأمن السيبراني وتعزيز السلامة السيبرانية في المدراس.
- رفع جودة وسعة الإنترنت من خلال التعاون مع قطاع الاتصالات لتقديم الدعم اللازم خلال الأزمة، وجدولة فترات دخول الطلاب لتخفيف الضغط على البوابة، واعتماد بث غير مباشر للدروس لتخفيف الضغط على الشبكة. وتوفير البنية التحتية من الأجهزة مع الدعم الفني والنسخ الاحتياطي والتحديث الدوري للحماية من الاختراقات ومعالجة الأعطال في الأجهزة والشبكة؛ عن طريق عقد شراكات مع المؤسسات التقنية، واختيار الآلية الأكثر مناسبة لبيئة المدرسة لتوفير الأجهزة وفق سياسة معينة تضعها قيادة المدرسة وفريق التحوُّل الرقمي.
- تطوير الخدمات الرقمية سواء المقدمة على البوابة أم غيرها، وذلك من خلال إتاحة الحرية للمدرسة في تنويع التطبيقات والمنصات لتكون أكثر تفاعلية مع الطالب وولي الأمر، كما يمكن الاستفادة من الطاقات الشابة من طلاب الجامعات والكوادر الوطنية في تطوير خدمات التحول الرقمي المتاحة للمدارس.

- تفعيل الحوسبة السحابية كمنصة للتحول الرقمي وذلك للاستفادة منها في نشر المواد التعليمية وحفظ الموارد والوثائق وتقديم الخدمات الرقمية، وحفظ تكلفة توفير وحدات التخزين الخارجية وتسهيل الوصول إليها من أي جهاز رقمي خارج المدرسة.

مقترحات الدراسة:

تقترح الباحثة إجراء دراسات تتناول:

- التحديات التي تواجه عملية التحوُّل الرقمي بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.
- تطوير مهارات القيادة الرقمية لقادة مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

المراجع:

المراجع العربية:

إبراهيم، محمود؛ والحداد، بسمة. (٢٠١٨). *منشآت الأعمال والتحوُّل الرقمي*. المجلة المصرية للمعلومات (٢١).

آمين، مصطفى. (٢٠١٨). التحول الرقمي في الجامعات المصرية كمتطلب لتحقيق مجتمع المعرفة. *مجلة الإدارة التربوية: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية*، ٥(١٩)، ١١ -١١٦.

البار، عدنان؛ والمرحبي، خالد. (٢٠١٨). *التحوُّل الرقمى كيف ولماذا؟* استرجع في ٢٠٢٠/١ على الرابط: https://bit.ly/30mZaSC

البحيري، خلف؛ وعطا، حسين. (٢٠٠٨). ضوابط تربوية لتطبيق التعلم الإلكتروني في الجامعات المصرية. *المؤتمر العلمي العربي الثالث -التعليم وقضايا المجتمع المعاصر: جمعية الثقافة من أجل التنمية وجامعة سوهاج*، مج١، سوهاج: جمعية الثقافة من أجل التنمية وجامعة سوهاج، 394 -435.

برنامج التعاملات الإلكترونية الحكومية -يسِّر. (٢٠١٩). *نموذج قياس التحوُّل الرقمي الحكومي (القياس الثامن) ١٤٤١هـ/٢٠١٩م*. استرجع في ٢٠٢٠/١ على الرابط: https://cutt.ly/ErvxbMG

جلال، حازم. (٢٠١٨). *التحوُّل الرقمي، برنامج الأداء الحكومي المتميز*. برايس وتر هاوس كوبر.

الدهشان، جمال. (٢٠١٩). برامج إعداد المعلم لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج -كلية التربية*، ٦٨، ٣١٩٩ -٣١٥٣.

سافيدرا، خايمي. (٢٠٢٠). *التعليم في زمن فيروس كورونا: التحديات والفرص*. استرجع في ٢٠٢٠/٧ على الرابط: https://blogs.worldbank.org/ar/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic

صالح، مصطفى. (2020). *تصميم التدريب الإلكتروني لدعم التحوُّل الرقمي في ضوء رؤية المملكة 2030*. ملتقى تقنيات التعليم في ضوء رؤية المملكة 2030. الرياض: جامعة الملك سعود.

العرفج، عواطف. (٢٠٢٠). *معوقات التحوُّل الرقمي في مكاتب إدارات التعليم بمدينة الرياض*، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة والإشراف التربوي، كليات الشرق العربي للدراسات العليا، الرياض.

العساف، صالح. (٢٠١٢). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: دار الزهراء.

علي، أسامة. (٢٠١١). التحوُّل الرقمي للجامعات المصرية: المتطلبات والآليات. *المجلس العلمي لجمعيات التربية المقارنة -الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية*، ١٤ (٣٣)، ٢٦٧ -٣٠٢.

عين Ien. [عين بوابة التعليم الوطنية]. (٧ مارس ٢٠٢٠). *منظومة التعليم الموحدة*. [ملف فيديو]. استرجع في ٢٠٢٠/٧ على الرابط:
https://www.youtube.com/watch?v=yd5lGB6W2aU

كورتل، فريد؛ ويوب، آمال. (٢٠١٧). *القيادة الإدارية كأحد مقومات التحوُّل الناجح للإدارة الإلكترونية*. أبحاث المؤتمر الدولي المحكَّم: الإدارة الإلكترونية بين الواقع والحتمية. جامعة البليدة، الجزائر.

المنصَّة الوطنية الموحدة. (٢٠١٩). التحوُّل الرقمي. استرجع في مارس ٢٠٢٠ على الرابط:
https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/aboutksa/digitaltransformation

مورينو، خوان؛ وغورتازار، لوكاس. (٢٠٢٠). *جاهزية المدارس للتعلم الرقمي في رأي مديري المدارس: تحليل من برنامج تقويم الطلاب الدوليين ٢٠١٨ وآثاره على الاستجابة لأزمة فيروس كورونا*. استرجع في ٢٠٢٠/٧ على الرابط:
https://blogs.worldbank.org/ar/education/schools-readiness-digital-learning-eyes-principals-analysis-pisa-2018-and-its

وزارة التعليم. (٢٦ محرم ١٤٤٠هـ). *وزير التعليم يدشن برنامج "بوابة المستقبل" لتطبيق التحول الرقمي في جميع مدارس المملكة*. استرجع في ٢٠٢٠/٨ على الرابط:
https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/f-g-launch.aspx

وزارة التعليم. (١٤ رجب ١٤٤١هـ). *وزير التعليم يقف على جاهزية "التعليم عن بُعد" لتمكين الطلاب والطالبات من متابعة يومهم الدراسي*. استرجع في ٢٠٢٠/٧ على الرابط:
https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/w-c-2020-74.aspx

وزارة التعليم. (٦ ذو القعدة ١٤٤١هـ). *وزير التعليم يترأس الاجتماع الاستثنائي الافتراضي لوزراء التعليم في دول العشرين*. استرجع في ٢٠٢٠/٧ على الرابط:
https://www.moe.gov.sa/ar/news/pages/g20-2020-6.aspx

وزارة التعليم. (١٨ ذو القعدة ١٤٤١هـ). *وزير التعليم: جائحة كورونا ستعيد ترتيب أولويات العالم وبناء توجهات جديدة وتقديم حلول بديلة في التعليم والعمل عن بُعد*. استرجع في ٢٠٢٠/٧ على الرابط: https://www.moe.gov.sa/ar/news/pages/al-2020-u76.aspx

وزارة التعليم؛ وتطوير تقنيات التعليم. (د.ت.). *بوابة المستقبل: الدليل الإرشادي لمسؤول التحول الرقمي بالمدرسة*. استرجع في ٢٠٢٠/٨ على الرابط: https://cutt.ly/bfpX5Ti

المراجع العربية المترجمة: Arabic References in English

Al-Arfaj, Awatef. (2020). *Digital Transformation's Obstacles In The Offices of Education Departments In Riyadh* (in Arabic), Unpublished Master Thesis, Department of Educational Administration and Supervision, Arab East Colleges, Riyadh.

Al-Assaf, Saleh. (2012). *Introduction to Research In Behavioral Sciences* (in Arabic). Riyadh: Dar Al-Zahra.

Al-Bar, Adnan; & Al-Merahbi, Khaled. (2018). *The Digital Transformation How And Why?* (in Arabic). Retrieved 1/2020 at: https://bit.ly/30mZaSC

Al-Buhairi, Khalaf; and Atta, Hussein. (2008). Educational Controls For The Application of E-Learning In Egyptian Universities (in Arabic). *The Third Arab Scientific Conference - Education and Contemporary Society Issues: Culture for Development Association and Sohag University*, Vol. 1, Sohag: Culture for Development Association and Sohag University, 394-435.

Al-Dahshan, Jamal. (2019). Teacher Preparation Programs to Keep Pace With the Requirements of the Fourth Industrial Revolution (in Arabic).

Educational Journal, Sohag University - Faculty of Education, 68, 3199-3153.

Ali, Osama. (2011). Digital Transformation for the Egyptian Universities: Requirements And Mechanisms (in Arabic). *Education: The World Council of Comparative Education Associations - The Egyptian Association for Comparative Education And Educational Administration, 14* (33), 267-302.

Amin, M. (2018). Digital Transformation In Egyptian Universities As A Prerequisite For Achieving The Knowledge Society (in Arabic). *Journal of Educational Administration: The Egyptian Association for Comparative Education and Educational Management*, 5 (19), 11-116.

Courtel, Fred; & Yop, Amaal. (2017). *Administrative Leadership as a Component of The Successful Transformation of e-Management* (in Arabic). Research in the Refereed International Conference: Electronic Management between Reality and Imperative. Blida University, Algeria.

E-Government Program- Yesser. (2019). *Measuring Model of The Government's Digital Transformation (8th Measurement) 1441- 2019* (in Arabic). Retrieved 1/2020 at: https://cutt.ly/ErvxbMG

Ibrahim, Mahmoud; & Al-Haddad, Basma. (2018). Business and Digital Transformation (in Arabic). *Egyptian Journal of Information*, (21), 25-32.

Ien. [National Education Portal]. (7March 2020). *Unified Education System* (in Arabic). [Video File]. Retrieved 7/2020 at: https://www.youtube.com/watch?v=yd5lGB6W2aU

Jalal, Hazem. (2018). *Digital Transformation, Outstanding Government Performance Program* (in Arabic). Price Waterhouse Cooper.

Ministry of Education. (26Muharram 1440H). *The Minister of Education inaugurates the "Future Gate" program to Implement Digital Transformation in All Schools in The Kingdom* (in Arabic). Retrieved 8/2020 at: https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/f-g-launch.aspx

Ministry of Education. (14Rajab 1441AH). *The Minister of Education Stands on The Readiness of "Distance learning" To Enable Male And Female Students To Continue Their School Day* (in Arabic). Retrieved on 7/2020

at: https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/w-c-2020-74.aspx

Ministry of Education. (6Dhu-alqi'dah 1441AH). *The Minister of Education Presided Over the Hypothetical Extraordinary Meeting of the Ministers of Education of the Twenty Countries* (in Arabic). Retrieved on 7/2020 at: https://www.moe.gov.sa/ar/news/pages/g20-2020-6.aspx

Ministry of Education. (18Dhu-alqi'dah 1441AH). *The Minister of Education: Corona's Pandemic Will Re-Prioritize the World, Build New Directions, and Provide Alternative Solutions in Distance Education and Work* (in Arabic). Retrieved on 7/2020 at: https://www.moe.gov.sa/ar/news/pages/al-2020-u76.aspx

Ministry of education; & TETCO-Tatweer Educational Technologies Company. (n.d.). Future Gate: Digital Transformation Officer's Handbook. Retrieved 8/2020 at: https://cutt.ly/bfpX5Ti

Moreno, Juan; & Gortazar, Lucas. (2020). *Schools' Readiness For Digital Learning In The Eyes Of Principals. An Analysis From PISA 2018 And Its Implications For The COVID19 (Coronavirus) Crisis Response*. Retrieved 7/2020 at: https://blogs.worldbank.org/ar/education/schools-readiness-digital-learning-eyes-principals-analysis-pisa-2018-and-its

Saavedra, Jaime. (2020). *Educational challenges and opportunities of the Coronavirus (COVID-19) pandemic*. Retrieved 7/2020 at: https://blogs.worldbank.org/ar/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic

Saleh, Mustafa. (2020). *Design e-Training to Support Digital Transformation In Light of The Kingdom's 2030 Vision* (in Arabic). Education Technologies Forum In Light of The Kingdom's 2030 Vision. Riyadh: King Saud University.

The Unified National Platform. (2019). *Digital Transformation* (in Arabic). Retrieved 3/2020 at: https://www.my.gov.sa/ wps/portal/snp/aboutksa/digitaltransformation

المراجع الأجنبية: References

Alcatel Lucent Enterprise. (2019). *Why Digital Transformation for Education?*. USA: Alcatel Lucent Enterprise (ALE).

Al-Ohali, Y.; Al-Suhaibani, A.; Palavitsinis, N.; & Koutoumanos, A. (2018). Digital Transformation of Education In The Kingdom of Saudi Arabia: Deploying A Country-Wide Learning Management System for K-12 Education, *ECEL 2018 17th European Conference on e-Learning* (pp. 1-9). UK: Academic Conferences and Publishing International Limited Reading.

Alqahtani, A. (2017). Critical Success Factors in Implementing ITIL in the Ministry of Education in Saudi Arabia: An Exploratory Study. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications (IJACSA)*, 8(4), 230-240.

Bindreesm, M. (2012). *E-government in Saudi Arabia the Influence of Organization Structure on E-Government Implementation in Saudi Arabia (Ministry of Education Case Study).* Unpublished Master Thesis, School of Mathematical and Computer Sciences, Heriot Watt University, Edinburgh.

Bojte, Daniel. (2019). Mastering the skills gap at systemic level the education management information system: A key element for an effective digital transformation in education, *review of international comparative management*, 2(2), 131-143.

Dvoretskaya, Irina. (2018). School digitalization from the teachers perspectives in Russia, *15th International conference on cognition and exploratory learning in the digital age (CELDA)*, international association for development of the information society (IADIS).

IT Pro Team. (2019). *Five reasons why digital transformation is essential for business growth*. Retrieved 1/2020, at: https://www.itpro.co.uk/strategy/29899/three-reasons-why-digital-transformation-is-essential-for-business-growth

Mhlanga, D.; Moloi, T. (2020). COVID-19 And the Digital Transformation of Education: What We Are Learning in South Africa. *Basel: MDPI AG. (DOI: 10.20944/preprints202004.0195.v1)*.

Zhong, Lin. (2017a). Indicators of Digital Leadership in The Context Of K-12 Education, *journal of educational technology development and exchange*, 10 (1), 27-40.

Zhong, Lin. (2017b). The Effectiveness Of K-12 Principals Digital Leadership in Supporting and Promoting Communication and Collaboration Regarding CCSS Implementation, *journal of educational technology development and exchange*, 10(2), 55-77.

Alenezi. Ahmed Maajoon. (2020). The reality of distance education and e-courses in light of the global Challenges of the new Corona pandemic (COVID-19) on Northern Border University students from the point of view of faculty members, students and parents. *Journal of Educational Science*, *6* (1), 217-255.

The reality of distance education and e-courses in light of the global Challenges of the new Corona pandemic (COVID-19) on Northern Border University students from the point of view of faculty members, students and parents

Dr. Ahmed Maajoon, Alenezi
Associate Professor in Instructional Technology, Faculty of Education,
Northern Border University

Abstract

The research aimed to identify the reality of distance education and e-courses in light of the global challenges of the new Corona pandemic (COVID-19) on Northern Border University students from the point of view of faculty members, students and parents. The research was applied to a sample of (197) faculty members, (352) students, and (98) Parents of students at the Northern Border University. The descriptive method was used in the research. The research results the positive opinion of the three questionnaires sample through the availability of the items of the questionnaire as a whole, to a large degree according to the viewpoint of the research sample. One of the most important recommendations of the research is to train faculty members to produce electronic courses in professional ways in order to achieve targeted learning outcomes.

Keywords: Distance Education – Corona Pandemic - electronic courses.

العنزي. أحمد بن معجون. (٢٠٢٠). واقع التعليم عن بُعد والمقررات الإلكترونية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا المستجد (COVID-19) على طلاب جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب وأولياء الأمور. *مجلة العلوم التربوية*، ٦ (١)، ٢١٧–٢٥٥.

واقع التعليم عن بُعد والمقررات الإلكترونية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا المستجد (COVID-19) على طلاب جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب وأولياء الأمور

د. أحمد بن معجون العنزي[1]

المستخلص:

استهدف البحث التعرُّف على واقع التعليم عن بُعد والمقررات الإلكترونية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا (COVID-19) بجامعة الحدود الشمالية، وطُبِّق البحث على عينة مكونة من (١٩٧) عضو هيئة تدريس، وعدد (٣٥٢) طالبًا وطالبة، وعدد (٩٨) من أولياء أمور الطلاب في جامعة الحدود الشمالية، واستُخدم المنهج الوصفي في البحث، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود الرأي الإيجابي لعينة الاستبانات الثلاث من خلال توافر بنود الاستبانة ككلٍّ بدرجة كبيرة طبقًا لوجهة نظر عينة البحث. ومن أهم توصيات البحث تدريب أعضاء هيئة التدريس على إنتاج المقررات الإلكترونية بطرق احترافية بما يحقق نتاجات التعلم المستهدفة.

الكلمات المفتاحية: التعليم عن بُعد –جائحة كورونا– المقررات التعليمية.

[1] الأستاذ المشارك بقسم المناهج وتقنيات التعليم في جامعة الحدود الشمالية، dr.aalenezi8@gmail.com

مقدمة:

التطوُّرات التي شهدها القرن الحالي في مجال الثورة التكنولوجية ووسائل الاتصالات الحديثة وتقنية المعلومات ساهمت كثيرًا في تطوير التعليم عن بُعد ليكون بشكل مختلف عن السابق، ومن خلال توظيف تلك التكنولوجيا الحديثة في المجال التربوي والتعليمي لمواكبة العصر وللتغلب على الزيادة الكبيرة لعدد السكان، بالإضافة إلى توفير فرص التعلُّم للجميع بشكل إلكتروني عن طريق استخدام أنظمة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد، كل ذلك ساهم في ظهوره في صورته الحديثة، فأصبح نظامًا تعليميًّا متكاملًا يحقق المتطلبات التعليمية والتربوية من توفير في الوقت والجهد والتكاليف، ولا غنى عنه في التعليم والتدريب، ومن خلاله توفَّر الاحتياجات المتزايدة للمتعلمين بخطوات سريعة ومتقدمة.

وانطلاقًا من مبدأ توفير التعلم وقت حدوث الأزمات والكوارث "جائحة فيروس كورونا"؛ كان لازمًا توفير التعليم لجميع الطلاب إلكترونيًّا "عن بُعد"، وهذا الأسلوب التعليمي بصفة عامة يعني نقل التعلُّم إلى الطالب في منزله، من خلال أي جهاز حاسب آلي أو محمول متصل بالإنترنت، بدلًا من انتقال الطالب إلى المؤسسة التعليميَّة، وعلى هذا الأساس يتمكَّن الطالب من أن يتعلم دون الذهاب إلى الجامعة، ويتكيف مع المادة الدراسيَّة بما يتفق والأوضاع والظروف المحيطة به.

والتعليم عن بُعد يهدف إلى تمكين الطلاب من التعلم الذاتي واستيعاب المعرفة، ومهاراتها، ووسائطها، وحسن استخدامها، وتوظيفها، ومنحهم قدرًا أكبر من المسؤولية في اكتساب المعرفة، والاهتمام بتنمية قدراتهم على ممارسة مهاراتهم في البحث والانتقاء من أجل الوصول إلى المعرفة وبنائها، وتزويدهم بأنماط تعلم وتفكير متنوعة (مبارز، العقباوي والفقي، ٢٠١٦، ص٩٧).

كما أن توظيف التعليم عن بُعد في مجال التعليم؛ يُعدُّ وسيلة المجتمع لإعداد الطلاب، والتفاعل مع عالم المستقبل بما يتناسب مع متطلباته وتحدياته المعاصرة، بالإضافة إلى كونه وسيلة لمواكبة التطورات التكنولوجية التي يشهدها العالم أجمع (علي وصادق، ٢٠١١، ص٨٧).

وعلى صعيد الدراسات والبحوث التربوية التي تناولت واقع التعليم عن بُعد فقد أكدت نتائج دراسة كل من، شويان وريتشارد (Shuyan& Richard, 2010)، ودراسة ترونا وليام (Triona & Liam, 2010)، ودراسة إركان (Erkan, 2010) إلى أن التعليم عن بُعد يساعد على تقوية أداء الطلاب المهاري، ويزيد من عملية التفاعل بينه وبين أستاذ المادة، كما أن للتعليم عن بُعد قدرة عالية في تحقيق نتائج أفضل من التعليم التقليدي.

ويُعدُّ ظهور المقررات الإلكترونية التعليمية من خلال التعليم عن بُعد؛ نتيجة لتنوع خدمات التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت، وتتميز بقدرتها على تحقيق استقلالية التعليم دون التقيد بحدود الزمان والمكان؛ حيث يمكن للطلاب الجامعيين دراسة المقرر من أي مكان، وفي أي وقت من خلال جهاز حاسب آلي متصل بالإنترنت (Ifenthaler, 2010, p.6).

كما تُعدُّ المقررات الإلكترونية التعليمية عنصرًا رئيسًا في منظومة التعليم عن بُعد؛ فهي تحوي الرسالة المراد نقلها للطلاب؛ لذا فإن عملية تصميمها يجب أن تتم في ضوء المبادئ العلمية، والمعايير التقنية، ونظريات التعلم، وكذلك الاعتماد على نتائج الدراسات والبحوث التربوية؛ كي تكون فعَّالة في تحقيق أهدافها (مبارز وآخرون، ٢٠١٦، ص٩٨).

وقد اهتمت العديد من الدراسات التربوية بقياس فاعلية استخدام المقررات الإلكترونية (المناهج التي تُقدم للطلاب) في التعليم عن بُعد ومنها دراسة (عمران، ٢٠١٠) التي أوصت بضرورة توظيف شبكة الإنترنت في تدريس المقررات التعليمية، واعتبارها مكملًا تعليميًّا وليس إثرائيًّا، ودراسة (الجرجير، ٢٠١٣) التي أكدت على أهمية تنمية مهارات المقررات الإلكترونية لدى معلمات الأحياء في المملكة العربية السعودية، والتي أوصت بضرورة نشر فلسفة التعليم عن بُعد باعتباره المنقذ الوحيد في حدوث الطوارئ التي تمنع الطلاب من الذهاب للمؤسسات التعليمية.

ومما سبق عرضه لفوائد ومميزات التعليم عن بُعد في العملية التعليمية، ونتيجة لما أكدت عليه نتائج الدراسات والبحوث التربوية التي تناولت واقع توظيف التعليم عن بُعد، ونتيجة لما يشهده العالم أجمع اليوم من ظهور (جائحة كورونا)، التي حالت دون ذهاب الطلاب للجامعات، وجعلت دراستهم إلكترونيَّة من منازلهم، فقد تأتي أهمية التعرُّف على واقع التعليم عن بُعد للمقررات التعليمية التي يدرسها طلاب جامعة الحدود الشمالية.

الإحساس بمشكلة البحث:

نبع الإحساس بمشكلة البحث من خلال ظهور وباء كورونا (COVID-19) الذي سيطر على معظم بلاد العالم، ومنها المملكة العربية السعودية، مما جعل حكومة المملكة تمنع ذهاب الطلاب للجامعة، وتسمح لهم بدراسة المقررات والمناهج عن بُعد في منازلهم، بالإضافة إلى تقويم أدائهم في المنزل عن بُعد أيضًا، وهذا يُعدُّ سابقة في تاريخ الشعوب –اعتماد الطلاب الكلي على التعليم عن بُعد وعدم ذهابهم للجامعة نهائيًّا– مما يدعو لضرورة التعرُّف على نتائج هذا النظام

التعليمي ومردوده على الطلاب وأعضاء هيئة التدريس وكذلك أولياء الأمور.

والإحساس بضرورة استطلاع رأي الأستاذ الجامعي لمعرفة واقع تطبيق التعليم عن بُعد، ولأنه هو المحور الأساسي في التعليم عن بُعد، ويعرفنا على واقع سير العملية التعليمية للتعلم عن بُعد. نظرًا لأنه يقوم بمهام كثيرة منها متابعته للطلاب، وتكليفهم بالواجبات والأنشطة التعليمية عن بُعد، وما إذا كان ذلك في حدِّ ذاته كفيل بتحصيل الطلاب، وقيامهم بالمهارات التعليمية المطلوبة منهم في كل مادة دراسية على حدة؟ أم التفكير في مقترحات وأنظمة ووسائل أخرى تعين الطلاب على التحصيل والفهم.

وبالإضافة إلى ما أوصت به العديد من المؤتمرات العلمية التي استهدفت واقع "التعليم عن بُعد"، والتي أوصت بضرورة توظيفه في تدريس المقررات التعليمية، وضرورة اعتماد الطلاب في تعليمهم من خلال التعليم عن بُعد، وضرورة التخلي تدريجيًّا عن التعليم التقليدي، ومن هذه المؤتمرات: المؤتمر العلمي الدولي الافتراضي بعنوان: (التحديات التي تواجه التعليم الإسلامي العالي بعد أزمة كورونا) الذي نظمه المجلس العالمي للمجتمعات المسلمة ورابطة الجامعات الإسلامية (٢٠٢٠)، والذي أوصى في ختام مناقشاته لـ ٥٣ بحثًا علميًّا، على ضرورة مواكبة التعليم الجامعي عن بُعد، وإصلاح المناهج بما يتناغم ومتطلبات الجائحة، وإنتاج المواد والبرامج في مجال التعليم الافتراضي للخروج ببرامج منتقاة وقوية تسمح بإعادة النظر في المناهج والبرامج. وتأهيل الأساتذة الجامعيين وتدريبهم على ذلك.

مشكلة البحث:

مما سبق تتضح مشكلة البحث في التعرف على واقع التعليم عن بُعد للمقررات التعليمية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا (COVID-19) على طلاب جامعة الحدود الشمالية، من وجهة نظر الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، وأولياء الأمور.

أسئلة البحث:

يمكن بلورة مشكلة البحث الحالي من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

- ما واقع التعليم عن بُعد والمقررات الإلكترونية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا "COVID-19"على العملية التعليمية بجامعة الحدود الشمالية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما واقع التعليم عن بُعد والمقررات الإلكترونية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا "COVID-19" على طلاب جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر الطلاب؟
- ما واقع التعليم عن بُعد والمقررات الإلكترونية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا "COVID-19" على طلاب جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- ما واقع التعليم عن بُعد والمقررات الإلكترونية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا "COVID-19" على طلاب جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أولياء الأمور؟
- ما الفرق بين واقع التعليم عن بُعد والمقررات الإلكترونية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا "COVID-19" على طلاب جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر الطلاب، ومن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومن وجهة نظر أولياء الأمور؟

أهداف البحث:

استهدف هذا البحث التعرُّف على واقع التعليم عن بُعد والمقررات الإلكترونية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا (COVID-19) على طلاب جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر الطلاب وأولياء الأمور وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في تحقيق الآتي:

- نشر ثقافة التعليم عن بُعد بأنها الحل الوحيد للتعلم في ظل الكوارث والطوارئ.
- التعرف على العوائق التي تحول دون استفادة الطلاب الاستفادة القصوى من التعليم عن بُعد، وتقديم المقترحات والحلول لها.
- الأهمية التي يضطلع نظام التعليم عن بُعد في مؤسسات التعليم العالي بشكل عام في المجتمع وفى ظل الظروف الاستثنائية الحالية.
- المساهمة في تقديم التوصيات لدى المجتمع الجامعي لتحقيق الاستفادة القصوى من التعليم عن بُعد في ظل الأزمات الطارئة الحالية (جائحة كورونا المستجد).
- الحاجة الملحة لدى معظم بلاد العالم ومنها (المملكة العربية السعودية) في معرفة آثار ونتائج

التعليم الطارئ الذي يُقدم للطلاب بصيغته الحالية (عن بُعد) في ضوء الظروف الراهنة على أدائهم وتحصيلهم الدراسي، ومعرفة آراء أولياء الأمور بصفتهم ملازمين ومتابعين مع أبنائهم بالمنازل. هل يسير الطلاب على الطريق الصحيح؟ أم يحتاجون إلى المزيد من بذل الجهد، والمتابعة.

منهج البحث:

استخدم هذا البحث منهج الدراسات الوصفية؛ لوصف المشكلة أو الظاهرة، ومن ثم تحليلها بطريقة علمية، واستخلاص النتائج للتعرف على واقع التعليم عن بُعد في جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر الطلاب، وأولياء الأمور، وأعضاء هيئة التدريس.

حدود البحث:

- الحدود الزمانية: طُبِّقت أداة البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٩م/ ٢٠٢٠م.
- الحدود المكانية: طُبِّق البحث على عينة من أعضاء هيئة التدريس، والطلاب الذين يدرسون عن بُعد بجامعة الحدود الشمالية، وكذلك عينة من أولياء أمور الطلاب المنتسبين لجامعة الحدود الشمالية.
- الحدود الموضوعية: أداة لقياس التعرُّف على واقع التعليم عن بُعد والمقررات الإلكترونية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا (COVID-19) على طلاب جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر الطلاب وأولياء الأمور وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

عينة البحث:

- **عينة الدراسة الاستطلاعية**: عددها (١٤٣) فردًا، موزعة كالتالي: عدد (٤٥) عضو هيئة تدريس، وعدد (٦١) طالبًا وطالبة، وعدد (٣٧) وليَّ أمر من أولياء أمور الطلاب بجامعة الحدود الشمالية، وهم من نفس مجتمع البحث، ومن خارج عينة البحث الأساسية.
- **عينة البحث الأساسية**: وعددها (٦٤٧) فردًا ممن استجابوا للرد عن طريق المراسلة الإلكترونية موزعين كالتالي: عدد (١٩٧) عضو هيئة تدريس بجامعة الحدود الشمالية، وعدد (٣٥٢) طالبًا وطالبة بجامعة الحدود الشمالية، وعدد (٩٨) وليَّ أمر من أولياء أمور الطلاب بجامعة الحدود الشمالية.

متغيرات البحث:

اشتمل هذا البحث على المتغيرين الآتيين:

- **المتغير المستقل**: واقع التعليم عن بُعد والمقررات الإلكترونية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا بجامعة الحدود الشمالية.
- **المتغير التابع**: استجابات عينة البحث على عبارات الاستبانة لكل مجموعة. (الطلاب – أعضاء هيئة التدريس – أولياء الأمور).

أدوات البحث:

تتمثل أدوات هذا البحث في ثلاث استبانات "من إعداد الباحث" كما يأتي:

- استبانة استطلاع رأي الطلاب.
- استبانة استطلاع رأي أعضاء هيئة التدريس.
- استبانة استطلاع رأي أولياء الأمور في واقع التعليم عن بُعد والمقررات الإلكترونية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا بجامعة الحدود الشمالية.

مصطلحات البحث:

التعليم عن بُعد:

يعرفه كابلن، وهيلين .Kaplan, Andreas M.; Haenlein, Michael (2016) بأنه: التعليم الذي لا يتطلب حضور الطالب فيه بشكل جسدي في المؤسسات التعليمية، أي أن حضوره يكون بشكل إلكتروني. كما تُعرِّفه (مختار، ٢٠١٢، ص٥٦٣) بأنه: نظام تعليمي يدرس من خلاله الطلاب المقررات الدراسية الخاصة بهم بصفة منفردة بعيدًا عن الحرم الجامعي؛ لأسباب قد تكون اقتصادية أو طارئة، ويتخلل تعلم الطلاب العديد من الإرشادات من قِبل القائم على التدريس تساعد الطلاب على تحسين تعلمهم.

ويمكن تعريفه إجرائيًّا بأنَّه: نظام تعليمي إلكتروني يقوم بإيصال المادة التعليمية إلى الطلاب عبر وسائط أو أساليب الاتصالات والتكنولوجيا المختلفة، بحيث يستطيع الطلاب التفاعل والتواصل مع المادة العلمية ومدرس المقرر تزامنيًّا أو غير تزامني من خلال بيئة افتراضية خاصة وهو بعيد ومنفصل عن عضو هيئة التدريس.

المقررات الإلكترونية: تعرفه (أمين زينب، ٢٠١٦) أنها: تصميم لأي مقرر تعليمي بشكل إلكتروني؛ لتقديمه عبر الوسائط الإلكترونية، متضمنًا محتوى ومواد التعليم والأنشطة والوسائط المتعددة التفاعلية، وسهولة الوصول إليه باستخدام نظم إدارة التعليم لتمكن المتعلم من دراسة المقرر في أي وقت وفي أي مكان وفقًا لاحتياجاته.

جائحة كورونا المستجد COVID-19: هو مرض معدٍ يسببه آخر فيروس اكتشف من سلالة فيروسات كورونا، وظهر في مدينة (ووهان) الصينية في كانون الأول/ ديسمبر ٢٠١٩. وقد تحوَّل COVID-19 **الآن** إلى جائحة تؤثر على العديد من بلدان العالم. (منظمة الصحة العالمية، ٢٠٢٠م). وأعلنت حالة الطوارئ في معظم دول العالم ومنها المملكة العربية السعودية، وذلك للحدِّ من انتشار COVID-19، وقد تقرر استمرار الدراسة عن بُعد في كل من المدارس والجامعات في معظم تلك الدول.

إجراءات البحث:

- تحديد الإطار النظري للبحث من خلال الاطلاع على الأدبيات، والبحوث والدراسات التربوية السابقة المرتبطة بموضوع البحث.
- بناء ثلاث استبانات للتعرف على واقع التعليم عن بُعد والمقررات الإلكترونية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا بجامعة الحدود الشمالية.
- عرض الاستبانات في شكلها المبدئي على السادة الخبراء والمحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم.
- ثم إعداد الاستبانات في صورتها النهائية، في ضوء اقتراحات وتعديلات السادة الخبراء والمحكمين.
- تطبيق الاستبانات على أفراد العينة الاستطلاعية، والتأكد من صدقها، وثباتها.
- تطبيق الاستبانات على أفراد عينة البحث الأساسية (أعضاء هيئة التدريس، الطلاب، أولياء الأمور).
- المعالجة الإحصائية للبيانات والتوصل إلى النتائج وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج.

الإطار النظري للبحث:

يعتبر ظهور التعليم عن بُعد بمثابة ثورة على نظام التعليم التقليدي؛ لكونه أسلوبًا جديدًا في إدارة نُظم التعلم، ويتوافق مع متطلبات العصر وإحداث تغيير نوعي في جميع عناصر العملية التعليمية؛ لاعتماده على التقنيات الحديثة في شرح المقررات التعليمية بصيغة إلكترونية؛ فضلًا عن كونه وسيلة فريدة في التعلُّم في أوقات الطوارئ والمستجدَّات الحالية.

أهداف التعليم عن بُعد:

تقوم فلسفة التعليم عن بُعد من خلال إتاحة الفرص التعليميَّة لكل الطلاب الراغبين والقادرين على ذلك، ويتم التقويم حسب قدرات الطلاب وظروفهم، وتصمم المناهج الدراسيَّة بصورة تستجيب لاحتياجات الطلاب الحقيقيَّة في مجالات دراستهم، وتلبية احتياجات بعض الشرائح الاجتماعيَّة ذات الظروف الخاصة، فضلًا عن الإسهام في تحسين نظم وأساليب التعلُّم التقليديَّة.

وتتعدد أهداف التعليم عن بُعد في العملية التعليمية؛ فيسهم التعليم عن بُعد في توفير بيئة تعليمية غنية ومتعددة المصادر، كما أنه يسهم في نمذجة التعليم وتقديمه في صورة معيارية، بالإضافة إلى إعداد جيل قادر على التعامل مع التقنية، متسلحين بأحدث مهارات العصر، فضلًا على اعتبار التعليم عن بُعد منقذًا للإنسانية حال حدوث الكوارث، والموانع التي تحول دون ذهاب الطلاب إلى الجامعات والمدارس (أمين، زينب، ٢٠١٦).

أهمية التعليم عن بُعد:

بدأت التطورات التكنولوجية الحديثة عهدها في منتصف التسعينات من القرن الماضي، فقد وظفت شبكة الإنترنت في كافة المجالات الاقتصادية والعلمية، وربطت أجزاء هذا العالم بفضائها الواسع، وأصبحت أفضل وسيلة لتحقيق التواصل بين الأفراد والجماعات، والطلاب والمعلمين، والطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

خصائص التعليم عن بُعد:

للتعليم عن بُعد العديد من الخصائص ذكرت (مختار، ٢٠١٢، ص٥٦٨) منها: أنه يتم في أي زمان وأي مكان، ويستخدم المؤثرات السمعية والبصرية، ويحاكي الواقع ويوضحه، ويوفر

الخصوصية للتعلم، ويمكن الاتصال بالزملاء والمعلم في أي وقت.

ونظرًا لخصائص التعليم عن بُعد المتعددة؛ فقد ظهرت الكثير من المميزات للتعليم عن بُعد، ومنها الوفرة الهائلة في مصادر المعلومات، وجعل الطالب محور العملية التعليمية وليس المعلم، وجعل المتعلم إيجابيًّا طوال الوقت.

ومما سبق تتضح أهمية توظيف التعليم عن بُعد خاصة عند حدوث الأزمات والكوارث التي تمنع ذهاب الطلاب إلى الجامعات، هذا وقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث التربوية إلى ضرورة قياس فاعلية التعليم عن بُعد بصفة عامة، والاعتماد عليه في التدريس، ومن هذه الدراسات دراسة (مصطفى، ٢٠١٢)، ودراسة (مختار، ٢٠١٢).

وعلى صعيد آخر فقد أكدت مجموعة من الدراسات والبحوث التربوية التي تناولت واقع التعليم عن بُعد؛ منها دراسة شويان وريتشارد (Shuyan & Richard, 2010) ودراسة ترونا وليام (Triona & Liam, 2010)، ودراسة إركان (Erkan, 2010) إلى أن التعليم عن بُعد باستخدام المقررات الإلكترونية يساعد على مشاركة المتعلم، وتقوية أدائه المهاري، ويزيد من عملية التفاعل بينه وبين المعلم.

وقد توصل كل من (طلبة، عبدالعزيز، ٢٠١١؛ هندي، أسامة، ٢٠١٨) إلى أن أهمية المقررات الإلكترونية تتحدد بالنسبة لكلٍّ من المتعلم وعضو هيئة التدريس والمؤسسة التعليمية كما يلي:

أهمية المقررات الإلكترونية للمتعلم:

- تدريب المتعلم على مهارات التواصل وصنع القرار وحل المشكلات تكنولوجيًّا وعالميًّا.
- يستطيع المتعلم أن يختار ما يحتاجه من معلومات وخبرات في الوقت وبالسرعة التي تناسبه فلا يرتبط بمواعيد محاضرات أو جدًّاول دراسية.
- إمكانية عرض وتحميل عناصر الوسائط المتعددة (نص–صوت–فيديو -رسومات)، بالإضافة إلى إمكانية تحميل الملفات والمعلومات والقواميس ودوائر المعارف دون الحاجة إلى التردد على المكتبات (أمين، زينب، ٢٠١٦).
- يزود المتعلمين بمهارات سوق العمل المتطورة في ضوء احتياجاته العالمية، والتدريب عليها، مع توفير فرص عمل للطلاب الخريجين، وهذا ما لا يتوفر بالمقرر التقليدي.

- إعلام المتعلم بما يستجد في موضوع دراسته من خلال لوحة الأخبار أو الملاحظات على موقع المقرر الإلكتروني.
- يقدم نظامًا لتأمين بيانات الطلاب الشخصية، وتأمين الدخول للنظام والسماح باستعراض بعض المواقع دون غيرها. (هندي، أسامة، ٢٠١٨).

أهمية المقررات الإلكترونية بالنسبة لعضو هيئة التدريس:

- توفير جهد ووقت عضو هيئة التدريس وتغيير دوره إلى موجه ومرشد ومعدٍّ للأنشطة الطلابية.
- توفير أشكال متنوعة من التفاعل بين عضو هيئة التدريس والطلاب سواء أكان هذا التفاعل تزامنيًّا أم لا تزامني.
- تطوير أداء عضو هيئة التدريس وتدريبه على المهارات الأكاديمية والتكنولوجية الحديثة اللازمة لتدريس المقرر الإلكتروني للطلاب.
- زيادة إنتاجية عضو هيئة التدريس ومشاركته بشكل أكبر في التخطيط، وإعادة هيكلة الأهداف التعليمية للمقرر تكنولوجيًّا واقتصاديًّا لتطوير المؤسسة التعليمية.
- الإشراف على إنشاء وتعديل وحذف محتويات المقرر، ومراقبة أداء الطلاب داخل المقرر. (هندي، أسامة، ٢٠١٨).
- تركيز عضو هيئة التدريس على المهارات التي يحتاجها الطلاب فعليًّا، وكذلك التركيز على التغذية الراجعة للمتعلم لتوجيهه للمسار الصحيح للتعلم.

أهمية المقررات الإلكترونية بالنسبة للمؤسسة التعليمية:

- توفير الوقت والجهد وتكاليف الورق والطباعة وغيرها، وانخفاض تكاليف النشر بالمقارنة بالنشر التقليدي.
- سرعة تحديث المادة التعليمية وتزويد المتعلمين بها في نفس اللحظة مع سهولة تصحيح الأخطاء لحظة اكتشافها.
- سرعة توزيع المحتوى الإلكتروني بمجرد إعداده وبرمجته وتوصيله للمتعلمين في أي مكان (طلبة، عبدالعزيز، ٢٠١١).

وفي ضوء جائحة فيروس كورونا، كان من المهم التعرف على واقع التعليم عن بُعد في القيام بالعملية التعليمية في جامعة الحدود الشمالية في ضوء انقطاع عمليات حضور الطلاب وأعضاء هيئة التدريس إلى الجامعة، وبالتالي انقطاع التعليم المباشر (وجهًا لوجه).

ومن الدراسات التي تناولت جائحة كورونا وتأثيرها في التعليم الإلكتروني دراسة (الليمون، كوثر، ٢٠٢٠) التي هدفت إلى الكشف عن تحديات تطبيق التعلم الإلكتروني خلال جائحة كورونا العالمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية، ولتحقيق أهداف الدراسة اختيرت عينة مكونة من (١٥٠) عضو هيئة تدريس في الجامعات الأردنية، واستُخدم المنهج التحليلي الوصفي وطبقت استبانة من إعداد الباحثة مكونة من (٢٠) فقرة، تُحقق من صدقها وثباتها، وذلك من أجل الكشف عن تحديات تطبيق التعلم الإلكتروني، وقد خلصت الدراسة إلى أن تحديات تطبيق التعلم الإلكتروني خلال أزمة كورونا العالمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية كانت بدرجة متوسطة، مع ملاحظة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية في مستوى الدلالة، ولا توجد فروق دالة إحصائيًّا تعزى لمتغير النوع الاجتماعي. كما خلصت الدراسة نفسها إلى أن أبرز التحديات التي تواجه تطبيق التعلم الإلكتروني تمثلت في عدم اقتناع الطلبة بأهمية استخدام التعلم الإلكتروني، وقلة توافر البرمجيات التعليمية. وفي النهاية أوصت الدراسة بضرورة توفير البنية التحتية اللازمة لتفعيل التكنولوجيا في التعليم، وزيادة وعي الطلبة بأهمية تطبيق التعلم الإلكتروني.

كذلك هناك دراسة (الطوير، خالد، ٢٠٢٠) التي هدفت إلى تحقيق استخدام التكنولوجيا الرقمية بوصفها وسيلةً من وسائل ترقية عملية التعليم في المدارس والجامعات في ضوء تداعيات الأزمة، ومحاولات البحث عن حلول لها، بعد أن أدت إلى توقف الحياة التعليمية في المؤسسات العلمية في مراحلها المختلفة، مما دفع كثيرًا من الباحثين والمعلمين إلى التفكير مباشرة نحو استخدام تكنولوجيا التعليم الإلكتروني التي يمكن التغلب بها على الأزمة في الوقت الراهن. وتوصلت إلى عدة نتائج، أهمها: أن استخدام التقنية المعاصرة يقود إلى الإبداع والابتكار في التدريس، كما أوصت الدراسة برفع درجة اهتمام جميع أعضاء هيئة التدريس بالمدارس والجامعات ودرجة وعيهم باستخدام التقنية الحديثة، ودورها المهم في العملية التعليمية، وذلك بتكثيف الدورات التدريبية، وورش العمل التي من شأنها المساعدة في إنجاح هذه العملية التعليمية.

إجراءات البحث:

إعداد أدوات البحث: أعد الباحث (ثلاث استبانات) وحُدِّد الهدف من كل استبانة وفقًا للخُطوات التالية:

- **تحديد الهدف من الاستبانة الأولى**: التعرف على واقع التعليم عن بُعد للمقررات التعليمية بجامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر الطلاب، وفي ضوء هدف الاستبانة أعدت عباراتها.
- **تحديد الهدف من الاستبانة الثانية**: التعرف على واقع التعليم عن بُعد للمقررات التعليمية بجامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وفي ضوء هدف الاستبانة أعدت عباراتها.
- **تحديد الهدف من الاستبانة الثالثة**: التعرف على واقع التعليم عن بُعد للمقررات التعليمية بجامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أولياء الأمور، وفي ضوء هدف الاستبانة أعدت عباراتها.
- **مصادر اشتقاق عبارات الاستبانات، وتحليل خصائص الطلاب**: اشتق الباحث عبارات الاستبانات الثلاث من خلال الرجوع إلى الأدبيات والدراسات التربوية ذات الصلة بهدف البحث، بالإضافة إلى أخذ آراء الخبراء والمتخصصين في تقنيات التعلم والتعليم عن بُعد، وحللت خصائص الطلاب بهدف الوصول للعبارات التي تتناسب مع مراحلهم التعليمية.

أولاً: حساب صدق وثبات استبانة واقع التعليم عن بُعد للمقررات التعليمية بجامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر الطلاب.

- **صدق المحكمين (الصدق الظاهري):** قام الباحث بعرض الاستبانة على (٢٣) من المحكمين المتخصصين في مجال تقنيات التعليم وتدريس المقررات التعليمية عن بُعد بهدف التأكد من صدقها، وقد أشار السادة المحكمون إلى بعض الملاحظات والتي عدلت في ضوء آرائهم؛ حيث كان من أهمها تعديل صياغة بعض العبارات، وقد اتفق المحكمون على أن عبارات الاستبانة مناسبة لقياس ما وضعت لقياسه، هذا وقد استبقى الباحث على العبارات التي اتفق على صلاحيتها السادة المحكمون بنسبة ٨٠٪ فأكثر، وبناءً على الملاحظات التي أبداها المحكمون فقد أُبقي على جميع العبارات الواردة بالاستبانة، وقد استُخدمت معادلة كوبر Cooper لحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين، وقد بلغت نسبة الاتفاق على الاستبانة ككلٍّ (٩٢,٨٩٪) وهي نسبة مرتفعة تدل على صلاحية الاستبانة وذلك بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون والتي تضمنت تعديلاً في صياغة بعض عبارات الاستبانة.
- حساب ثبات الاستبانة: حسب ثبات الاستبانة بطريقتي معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، كما يلي.

أ. **معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha (α)):** استخدم الباحث هذه الطريقة في حساب ثبات الاستبانة وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (٦١) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة الحدود الشمالية، وقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للاستبانة ككلٍّ (٠,٩٧٢).

ب. **التجزئة النصفية Split Half:** كما حسب معامل ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية، إذ فرِّغت درجات العينة البالغ عددها (٦١) طالبًا وطالبة، ثم قسمت الدرجات في كل بُعد إلى نصفين (الفقرات الفردية والزوجية)، واستخرجت بعد ذلك معاملات الارتباط البسيط (بيرسون) بين درجات النصفين في الاستبانة ككلٍّ، وصححت باستخدام معادلة (سبيرمان -براون)، واستُخدمت معادلة جوتمان كما هو موضح في الجدول (١):

جدول رقم (١)

قيم معامل الثبات للاستبانة بطريقة التجزئة النصفية

استبانة الطلاب الخاصة بالتعرف على واقع التعليم عن بُعد في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا COVID-19.	الثبات باستخدام معامل بيرسون	معامل الثبات بعد التصحيح (سبيرمان –براون)	معامل جوتمان
	٠,٩٥٧	٠,٩٧٨	٠,٩٧٣

وتدل هذه القيم على أن الاستبانة مقبولة إحصائيًّا، وصالحة للتطبيق.

ثانيًا: حساب صدق وثبات استبانة واقع التعليم عن بُعد للمقررات التعليمية بجامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

حساب صدق الاستبانة: للتأكد من صدق الاستبانة استخدم الباحث نوع صدق المقارنة الطرفية، كما يلي:

صدق المقارنة الطرفية: رُتِّبت الدرجات الكلية للاستبانة ترتيبًا تنازليًّا، وأخذ أعلى وأدنى ٢٧٪ من الدرجات لتمثل مجموعة الأرباعي الأعلى، ومجموعة الأرباعي الأدنى، وذلك باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney لمعرفة معاملات التمييز بين الأفراد المرتفعين والمنخفضين في الاستبانة كما هو موضح بالجدول التالي (٢):

جدول رقم (٢)

دلالة الفروق بين رتب المجموعات الطرفية (الأرباعي الأعلى، والأرباعي الأدنى) في استبانة أعضاء هيئة التدريس الخاصة بواقع التعليم عن بُعد للمقررات التعليمية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا COVID-19

مجموعة الأرباعي الأعلى ن = ١٢		مجموعة الأرباعي الأدنى ن = ١٢		قيمة (U)	قيمة (W)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
١٨,٥٠	٢٢٢,٠٠	٦,٥٠	٧٨,٠٠	٠,٠٠٠	٧٨,٠٠٠	-٤,٢٦٦	دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسطات رتب درجات مجموعة الأرباعي الأعلى ومتوسطات رتب درجات مجموعة الأرباعي الأدنى في استبانة أعضاء هيئة التدريس الخاصة بواقع التعليم عن بُعد في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا COVID-19 المستجد للمقررات التعليمية؛ كما أن قيمة (U) دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على الصدق التمييزي للاستبانة، وهذا يعني تمتع الاستبانة مقبول إحصائيًّا.

حساب ثبات الاستبانة: حسب ثبات الاستبانة بعدة طرق وهي معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية.

أ - معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha (α): استخدم الباحث هذه الطريقة في حساب ثبات الاستبانة وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (٤٥) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية، وقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للاستبانة ككلٍّ (٠,٩٦٨).

ب - التجزئة النصفية Split Half: كما حسب معامل ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية، إذ استخرجت معاملات الارتباط البسيط (بيرسون) بين درجات النصفين في الاستبانة ككلٍّ، وصححت باستخدام معادلة (سبيرمان -براون)، ثم استُخدمت معادلة جوتمان كما هو موضح في الجدول (٣):

جدول رقم (٣)

قيم معامل الثبات للاستبانة بطريقة التجزئة النصفية

استبانة	الثبات باستخدام معامل بيرسون	معامل الثبات بعد التصحيح (سبيرمان –براون)	معامل جوتمان
أعضاء هيئة التدريس الخاصة بواقع التعليم عن بُعد في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا COVID-19	٠,٩٥٠	٠,٩٧٥	٠,٩٥٩

وتدل هذه القيم على أن الاستبانة مقبولة إحصائيًّا، ويمكن الوثوق بها، كما أنها صالحة للتطبيق.

ثالثًا: حساب صدق وثبات استبانة واقع التعليم عن بُعد للمقررات التعليمية بجامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

حساب صدق الاستبانة: للتأكد من صدق الاستبانة استُخدم نوع صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، كالآتي:

- صدق الاتساق الداخلي للاستبانة: تُحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال التطبيق الذي تم للاستبانة على العينة الاستطلاعية التي قوامها (٣٧) وليٍّ أمر من أولياء أمور طلاب جامعة الحدود الشمالية من خارج العينة الأساسية، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وذلك كالآتي:

جدول رقم (٤)

معاملات الارتباط بين عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للاستبانة	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للاستبانة
١	٠,٤٧١**	٦	٠,٥٩٠**
٢	٠,٥٢٧**	٧	٠,٧٤٣**
٣	٠,٨٩١**	٨	٠,٧٨٢**

العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للاستبانة	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للاستبانة
٤	٠,٧٩٨**	٩	٠,٦١١**
٥	٠,٧٤٤**		

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة تراوحت ما بين (٠,٤٧١) و(٠,٨٩١)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وبناءً على ما سبق يتضح أن معاملات الارتباطات بين العبارات والدرجة الكلية للاستبانة كلها دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ وهو ما يدل على ترابط وتماسك العبارات والدرجة الكلية؛ مما يشير إلى أن الاستبانة تتمتع باتساق داخلي.

- حساب ثبات الاستبانة: حسب ثبات الاستبانة بعدة طرق وهي معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية.

أ - معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha (α)): استخدم الباحث هذه الطريقة في حساب ثبات الاستبانة وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (٣٧) فردًا من أولياء أمور طلاب جامعة الحدود الشمالية، وقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للاستبانة ككلٍّ (٠,٨٥٧).

ب - التجزئة النصفية Split Half: استخرجت معاملات الارتباط البسيط (بيرسون) بين درجات النصفين في الاستبانة ككلٍّ، وصححت باستخدام معادلة (سبيرمان -براون)، ثم استُخدمت معادلة جوتمان كما هو موضح في الجدول (٥):

جدول رقم (٥)

قيم معامل الثبات للاستبانة بطريقة التجزئة النصفية

استبانة	الثبات باستخدام معامل بيرسون	معامل الثبات بعد التصحيح (سبيرمان –براون)	معامل جوتمان
أولياء الأمور الخاصة بواقع التعليم عن بُعد في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا COVID-19	٠,٧٤٨	٠,٨٥٧	٠,٨٤٣

وتدل هذه القيم على أن الاستبانة مقبولة إحصائيًّا، وصالحة للتطبيق.

أساليب المعالجة الإحصائية:

وقد عولجت البيانات إحصائيًّا باستخدام برنامج الحزم الإحصائية SPSS V.22، وذلك وفقًا للاختبارات والأساليب الآتية: معادلة كوبر Cooper لإيجاد نسب الاتفاق بين المحكمين، أسلوب ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وجوتمان لحساب ثبات الاستبانة، اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لحساب صدق المقارنة الطرفية، اختبار مان ويتني Mann-Whitney لحساب صدق المقارنة الطرفية، معامل ارتباط بيرسون Pearson بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه؛ وذلك لتقدير الاتساق الداخلي للاستبانة، التكرارات والنسب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري لإجراء المعالجة الإحصائية للاستبانة.

نتائج البحث وتفسيرها:

أولاً: استبيان واقع التعليم عن بُعد للمقررات التعليمية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا (COVID-19) على طلاب جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر الطلاب.

متغيرات الاستبيان: اشتمل الاستبيان بعد استبعاد الثوابت –كالاسم والسن– على الآتي:

تتمثل في استجابة عينة الدراسة على عبارات الاستبانة وعددها (١١) عبارة.

ثانيًا: اعتماد ميزان تقديري وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي:

جدول رقم (٦)

ميزان تقديري وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي

الاستجابة	المتوسط المرجح	الاتجاه العام	درجة التوافر
غير موجود	من ١,٠٠ إلى ١,٨٠	عدم الموافقة تمامًا	ضعيفة جدًّا
ضعيف	من ١,٨١ إلى ٢,٦٠	عدم الموافقة	ضعيفة
متوسط	من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠	المحايدة	متوسطة
جيد	من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠	الموافقة	كبيرة
ممتاز	من ٤,٢١ إلى ٥,٠٠	الموافقة تمامًا	كبيرة جدًّا

وعليه سوف يستخدم الباحث المتوسط المرجح لإجابات الأفراد (عينة الاستبيان) على

العبارات باستخدام مقياس ليكرت الخماسي بغرض التعرف على واقع التعليم عن بُعد للمقررات التعليمية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا (COVID-19) على طلاب جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر الطلاب.

ثالثًا: عرض النتائج ومناقشتها:

جدول رقم (٧)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والانحراف المعياري لآراء عينة الدراسة حول استبانة واقع التعليم عن بُعد للمقررات التعليمية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا (COVID-19) على طلاب جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر الطلاب. (ن = ٣٥٢)

مضمون العبارة	الاستجابات					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
	غير موجود	ضعيف	متوسط	جيد	ممتاز				
	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار				
١. المحتوى التعليمي الإلكتروني المقدم عن بُعد يكفي لفهمك المعلومات بصورة مباشرة	٠	٠	٢٢٠	١٣٢	٠	٣,٣٨	٠,٤٨٥	١٠	متوسطة
٢. يُتاح لك الدخول لموقع الجامعة بسهولة ويسر	٠	٠	٠	٣٩	٣١٣	٤,٨٩	٠,٣١٤	١	كبيرة جدًا
٣. يتابعك أستاذ المقرر، ويُقوِّم أداءك	٠	٠	٨	٨٤	٢٦٠	٤,٧٢	٠,٥٠٠	٤	كبيرة جدًا
٤. تستطيع تحميل بعض الأنشطة، والمعلومات من خلال الموقع الإلكتروني بسهولة ويُسر.	٠	٠	٠	٩٩	٢٥٣	٤,٧٢	٠,٤٥٠	٥	كبيرة جدًا

مضمون العبارة	الاستجابات					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
	غير موجود	ضعيف	متوسط	جيد	ممتاز				
	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار				
٥. هناك وسائل اتصال إلكترونية متنوعة بينك وبين أستاذك، تتيح لك التواصل معه بسهولة في أي وقت.	٠	٠	٠	٦٩	٢٨٣	٤،٨٠	٠،٣٩٨	٢	كبيرة جداً
٦. يتيح لك التعليم عن بُعد في الوضع الراهن إجراء التطبيقات العملية للمقررات الدراسية بشكل تطبيقي	٠	٠	١٩٥	١٤٩	٨	٣،٤٧	٠،٥٤٣	٩	كبيرة
٧. توجد تعليمات وإرشادات تفيدك في كيفية الاطلاع على المعلومات والمحتوى التعليمي للمقرر الدراسي بشكل إلكتروني	٠	٠	٨	٧٤	٢٦٠	٤،٧٢	٠،٥٠٠	٦	كبيرة جداً
٨. توجد وسيلة من خلال الموقع الإلكتروني للتعليم عن بُعد تستطيع من خلالها تقويم أدائك بصورة مرنة	٠	٠	٠	٩٩	٢٥٣	٤،٧٢	٠،٤٥٠	٧	كبيرة جداً
٩. تشجع التعلم من خلال التعليم عن بُعد بالطريقة الحالية دون ذهابك للجامعة.	٠	٠	٠	٦٩	٢٨٣	٤،٨٠	٠،٣٩٨	٢	كبيرة جداً
١٠. تشعر بالابتكار أثناء تطبيق المعلومات التي تعلمتها من خلال التعليم عن بُعد بوضعه الراهن	٠	٠	٩٥	٢٣٦	٢١	٣،٧٩	٠،٥٣٥	٨	كبيرة

مضمون العبارة	الاستجابات					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
	غير موجود	ضعيف	متوسط	جيد	ممتاز				
	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار				
١١. لديك أفكار ومقترحات تقدمت بها لإدارة الكلية/ الجامعة لتطوير التعليم عن بُعد بالشكل الحالي	٣٠٥	٤٧	٠	٠	٠	١,١٣	٠,٣٤١	١١	ضعيفة جداً
المتوسط المرجح للاستبانة ككل						٤,١٠	١,٩٥٤	كبيرة	

يتضح من المؤشرات الإحصائية لاستبانة واقع التعليم عن بُعد للمقررات التعليمية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا (COVID-19) على طلاب جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر الطلاب أن:

المتوسط العام: بلغ (٤,١٠) بانحراف معياري قدره (١,٩٥٤)؛ وهو يؤكد على الرأي الإيجابي لعينة الاستبيان (٣٥٢) من طلبة جامعة الحدود الشمالية على الاستبانة ككلٍّ؛ وذلك لكون المتوسط المرجح للاستبانة يقع ضمن فئة المقياس (٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي تعبر عن توافر بنود الاستبانة ككلٍّ بدرجة كبيرة طبقًا لوجهة نظر عينة الاستبيان.

المرتبة الأولى: يوجد درجة توافر كبيرة جدًّا على نطاق العبارات (٢،٣، ٤ ،٥ ،٧، ٨، ٩) بمتوسطات تراوحت بين (٤,٧٢ إلى ٤,٨٩) وهي من مؤشرات الفئة الخامسة للمتوسط (٤,٢١ إلى ٥,٠٠) التي تؤكد على أن وجهة نظر عينة الاستبيان على تلك الممارسات موجودة بدرجة كبيرة جدًّا.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وضوح وسهولة التعامل مع المقررات الإلكترونية عبر نظام التعليم عن بُعد، ويستطيع الطالب الدخول بسهولة للموقع الإلكتروني، والمتابعة والتواصل مع أستاذ المادة، ووضوح التعليمات التي من خلالها يستطيع الطالب التعامل مع نظام التعليم عن بُعد خلال الوقت الراهن، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الجرجير، ٢٠١٣).

المرتبة الثانية: توجد درجة توافر كبيرة على نطاق العبارات (٦، ١٠) بمتوسطات تراوحت بين

(٣,٤٧ إلى ٣,٧٩) وهي من مؤشرات الفئة الرابعة للمتوسط (٣,٤١ إلى ٤,٢٠) التي تؤكد على أن وجهة نظر عينة الاستبيان على تلك الممارسات أنها موجودة بدرجة كبيرة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اتصاف الطلاب بالابتكار من خلال نظام التعليم عن بُعد، وما يُسمح لهم بإجراء التطبيقات والأداءات العملية في المقررات التي تتطلب ذلك، وهذا ما يتصف به التعليم عن بُعد، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سكايلر (Skylar, 2009).

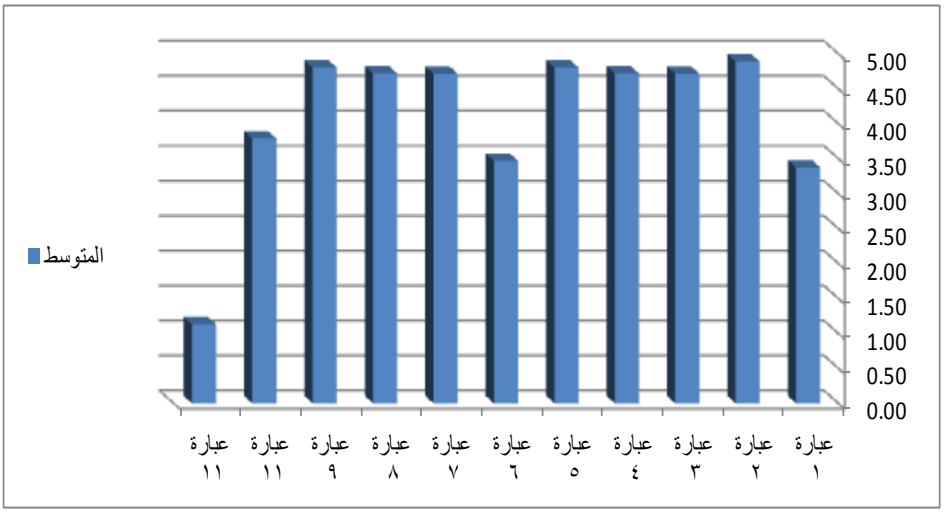
المرتبة الثالثة: توجد درجة توافر متوسطة على نطاق العبارة (١) بمتوسط بلغ (٣,٣٨)، وهي من مؤشرات الفئة الثالثة للمتوسط (٢,٦١ إلى ٣,٤٠) التي تؤكد على أن وجهة نظر عينة الاستبيان على تلك الممارسات أنها موجودة بدرجة متوسطة.

ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى قلة بعض المعلومات المقدمة للطلاب عن بُعد، ولذلك نوصي بضرورة زيادة المعلومات الإثرائية والروابط الخارجية التي من شأنها زيادة استيعاب الطلاب للمعلومات من عدة مواقع، وعدم الاعتماد على رابط واحد لإثراء معلومات الطلاب، وتتفق هذه النتيجة مع توصيات بحث الليمون، كوثر عمر (٢٠٢٠).

المرتبة الرابعة: توجد درجة توافر ضعيفة جدًّا على نطاق العبارة (١١) بمتوسط بلغ (١,١٣) وهي من مؤشرات الفئة الأولى للمتوسط (١,٠٠ إلى ١,٨٠) التي تؤكد على أن وجهة نظر عينة الاستبيان على تلك الممارسات أنها موجودة ولكن بدرجة ضعيفة جدًّا.

ويعزو الباحث ذلك إلى قلة المقترحات المقدمة من الطلاب الدارسين لتطوير نظام التعليم عن بُعد؛ وذلك يرجع إلى انشغال وتركيز الطلاب على إتمام عملية الدراسة لهذا الفصل الدراسي دون التركيز على عملية التقويم وتقديم المقترحات عن النظام، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ريتشارد (Shuyan & Richard, 2010)، ونتائج دراسة ترونا وليام (Triona & Liam, 2010).

ويمكن توضيح تلك النتيجة من خلال الشكل الآتي (١):



شكل رقم (١)

المدرج التكراري لمتوسطات عبارات استبانة واقع التعليم عن بُعد للمقررات التعليمية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا (COVID-19) على طلاب جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر الطلاب.

ثانيًا: استبيان واقع التعليم عن بُعد في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا COVID-19 المستجد للمقررات التعليمية للطلاب بجامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

جدول رقم (٨)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والانحراف المعياري لآراء عينة الدراسة حول استبانة واقع التعليم عن بُعد للمقررات التعليمية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا (COVID-19) على طلاب جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. (ن = ١٩٧)

مضمون العبارة	الاستجابات					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
	غير موجود	ضعيف	متوسط	جيد	ممتاز				
	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار				
١. تشعر بالرضا عن التعليم عن بُعد في ظل تلك الأزمة الراهنة	٠	٠	١٩	٦٥	١١٣	٤،٤٨	٠،٦٦٧	٦	كبيرة جدًّا
٢. توفر لك الجامعة كل ما تحتاجه من أجل رفع المحتوى العلمي لموقع الجامعة/ الكلية	٧	٧	٦٨	١١٥	١٩٧	٤،٤١	٠،٩٤١	٨	كبيرة جدًّا
٣. يوجد تفاعل بينك وبين طلابك من خلال التعليم عن بُعد في الوقت الراهن عما سبق	٠	٧	٦	٥٢	١٣٢	٤،٥٧	٠،٧٢٣	٢	كبيرة جدًّا
٤. تستطيع مراقبة أداء طلابك إلكترونيًّا عن بُعد، وإرشادهم، وتقديم التوجهات لهم	٠	١٣	٧	٣٩	١٣٨	٤،٥٣	٠،٧٤٨	٤	كبيرة جدًّا
٥. تُكلف طلابك ببعض التطبيقات العملية التي يجب أن يتقنها الطالب؛ كي تنمي لديه الجانب المهاري التطبيقي	٣١	٥٦	٩٦	١٤	٠	٢،٤٧	٠،٨٤٢	١٠	ضعيفة

مضمون العبارة	الاستجابات						المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
	غير موجود		ضعيف		متوسط		جيد		ممتاز					
	التكرار		التكرار		التكرار		التكرار		التكرار					
٦. تستخدم الوسائط المتعددة أثناء شرحك للمحتوى التعليمي من خلال الموقع الإلكتروني للتعليم عن بُعد	٠		٠		٠		٥٨		١٣٩		٤,٧١	٠,٤٥٧	١	كبيرة جداً
٧. تكتفي بعرض المعلومات بصيغة Pdf للمقرر الدراسي الخاص بك من خلال الموقع الإلكتروني للتعليم عن بُعد	١٤٨		١٩		٦		٦		١٨		١,٦١	١,٢٥٩	١١	ضعيفة جداً
٨. تشعر برضا طلابك للتعليم عن بُعد بشكله الحالي وعدم ذهابهم للجامعة	٠		٠		١٩		٦٥		١١٣		٤,٤٨	٠,٦٦٧	٧	كبيرة جداً
٩. يقوم الطلاب بتقديم التكليفات "إلكترونيًّا" التي تُطلب منهم في الوقت المحدد لهم	٨		٧		٠		٦٨		١١٤		٤,٣٩	٠,٩٧١	٩	كبيرة جداً
١٠. تستطيع تقويم طلابك بطريقة جيدة عن بُعد في الوقت الراهن	٠		٧		٦		٥٢		١٣٢		٤,٥٧	٠,٧٢٣	٣	كبيرة جداً
١١. تقدمت باقتراحات للجهات المختصة من شأنها تطوير التعليم عن بُعد لمواجهة التحديات الراهنة.	٠		١٣		٧		٣٩		١٢٨		٤,٥٣	٠,٨٤٨	٥	كبيرة جداً
المتوسط المرجح للاستبانة ككلٍّ											٤,٠٧	٤,٥٦٢	كبيرة	

يتضح من المؤشرات الإحصائية لاستبانة واقع التعليم عن بُعد للمقررات التعليمية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا (COVID-19) على طلاب جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أن:

المتوسط العام: بلغ (٤,٠٧) بانحراف معياري قدره (٤,٥٦٢)؛ وهو يؤكد على الرأي الإيجابي لعينة الاستبيان (أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية) على الاستبانة ككلٍّ؛ وذلك لكون المتوسط المرجح للاستبانة يقع ضمن فئة المقياس (٣,٤١ إلى ٤,٢٠) وهي تعبر عن توافر بنود الاستبانة ككلٍّ بدرجة كبيرة طبقًا لوجهة نظر عينة الاستبيان.

المرتبة الأولى: توجد درجة توافر كبيرة جدًّا على نطاق العبارات (٣، ٢، ١، ١٠، ٩، ٨، ٦، ٤، ١١) بمتوسطات تراوحت بين (٤,٣٩ إلى ٤,٧١)، وهي من مؤشرات الفئة الخامسة للمتوسط (٤,٢١ إلى ٥,٠٠) التي تؤكد على أن وجهة نظر العينة على تلك الممارسات أنها موجودة بدرجة كبيرة جدًّا.

وتُعزى هذه النتيجة إلى رضا أعضاء هيئة التدريس عن نظام التعليم عن بُعد المقدم للطلاب بوضعه الحالي، بالإضافة إلى توافر المقومات البشرية والمادية لنجاح هذا النظام، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة إركان (Erkan, 2010).

المرتبة الثانية: درجة توافر ضعيفة على نطاق العبارة (٥) بمتوسط بلغ (٢,٤٧)، وهي من مؤشرات الفئة الثانية للمتوسط (١,٨١ إلى ٢,٦٠)، التي تؤكد على أن وجهة نظر عينة الاستبيان على تلك الممارسات أنها موجودة بدرجة ضعيفة.

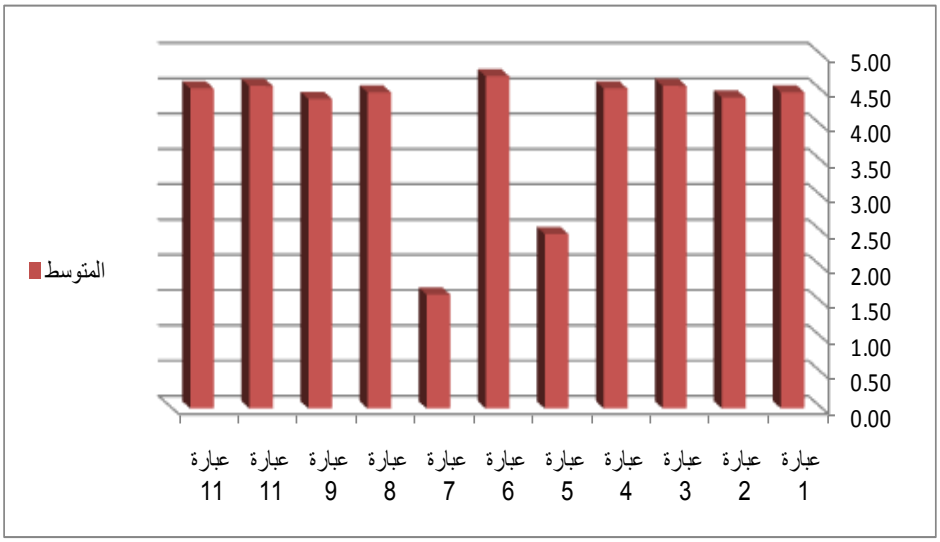
ويعزو الباحث النتيجة إلى اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالجانب النظري أكثر من الجانب التطبيقي؛ وذلك بسبب اعتقاد بعض أعضاء هيئة التدريس بمكوث الطلاب في بيوتهم وعدم إجراء الجانب العملي إلا بعد رجوعهم إلى معامل الحاسب الآلي للجامعة.

المرتبة الرابعة: توجد درجة توافر ضعيفة جدًّا على نطاق العبارة (٧) بمتوسط بلغ (١,٦١) وهي من مؤشرات الفئة الأولى للمتوسط (١,٠٠ إلى ١,٨٠)، التي تؤكد على أن وجهة نظر عينة الاستبيان على تلك الممارسات أنها موجودة بدرجة ضعيفة جدًّا.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اكتفاء بعض أعضاء هيئة التدريس بعرض المقررات للطلاب

بصورة نصية فقط؛ لاعتقاد بعضهم أن تدني سرعة الإنترنت قد يؤثر في بطء رفع الفيديوهات نظرًا لحجمها الكبير.

ويمكن توضيح تلك النتيجة من خلال الشكل التالي (٢):



شكل رقم (٢)

المدرج التكراري لمتوسطات عبارات استبانة واقع التعليم عن بُعد للمقررات التعليمية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا (COVID-19) على طلاب جامعة الحدود الشمالية من وجهة أعضاء هيئة التدريس

ثالثًا: استبيان واقع التعليم عن بُعد للمقررات التعليمية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا (COVID-19) على طلاب جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أولياء الأمور:

عرض النتائج ومناقشتها:

جدول رقم (٩)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والانحراف المعياري لآراء عينة الدراسة حول استبانة واقع التعليم عن بُعد للمقررات التعليمية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا (COVID-19) على طلاب جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أولياء الأمور. (ن = ٩٨)

مضمون العبارة	الاستجابات					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
	غير موجود	ضعيف	متوسط	جيد	ممتاز				
	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار				
١. لاحظت إقبالًا من ابنك/ ابنتك نحو التعلم عن بُعد في الوضع الراهن مقارنة بما سبق	٠	٠	٠	١٩	٧٩	٤،٨١	٠،٣٩٧	١	كبيرة جدًا
٢. ترى تحسُّنًا في مستوى تحصيل ابنك/ ابنتك من خلال التعلم عن بُعد عن الفترة السابقة للظروف الراهنة	٢	٠	٠	٣٠	٦٦	٤،٦١	٠،٦٩٨	٥	كبيرة جدًا
٣. تشجع فكرة التعليم عن بُعد بشكلها الحالي في ضوء الظروف الحالية، وعدم ذهاب الطلاب للجامعة كما كان من قبل	٠	٦	٠	٥٩	٣٣	٤،٢١	٠،٧٣٦	٨	كبيرة جدًا
٤. تقدمت باقتراحات لإدارة الجامعة/ الكلية تساهم في الارتقاء بنظام التعليم عن بُعد بشكله الحالي.	٠	٠	٠	٣٠	٦٨	٤،٦٩	٠،٤٦٣	٤	كبيرة جدًا
٥. توجد وسيلة اتصال بينك وبين أستاذ المقرر تستطيع من خلالها تتبع تقدم الطالب دراسيًّا	٠	٠	٠	١٩	٧٩	٤،٨١	٠،٣٩٧	٢	كبيرة جدًا

مضمون العبارة	الاستجابات					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
	غير موجود	ضعيف	متوسط	جيد	ممتاز				
	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار				
٦. تشعر بضغوط نفسية لدى الطالب تجاه التكليفات الدراسية التي تطلب منه من خلال التعليم عن بُعد في الظروف الحالية	٠	٠	٩	٤٩	٤٠	٤,٣٢	٠,٦٣٦	٧	كبيرة جدًّا
٧. تتزايد ساعات دخول ابنك/ ابنتك لموقع التعليم عن بُعد، والتعلم منه عن قبل	٠	٠	٠	١٩	٧٩	٤,٨١	٠,٣٩٧	٣	كبيرة جدًّا
٨. يشعر ابنك/ ابنتك بالأمان نحو التعلم بالطريقة الحالية (التعلم عن بُعد)	٢	٠	٠	٣٠	٦٦	٤,٦١	٠,٦٩٨	٦	كبيرة جدًّا
٩. شعرت بشكوى لدى ابنك/ ابنتك نحو التعلم عن بُعد في الوقت الراهن	٠	٦	٠	٥٩	٣٣	٤,٢١	٠,٧٢٦	٩	كبيرة جدًّا
المتوسط المرجح للاستبانة ككلٍّ						٤,٥٦	٢,٩١٠	كبيرة جدًّا	

يتضح من المؤشرات الإحصائية لاستبانة واقع التعليم عن بُعد للمقررات التعليمية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا (COVID-19) على طلاب جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أولياء الأمور أن:

المتوسط العام: بلغ (٤,٥٦) بانحراف معياري قدره (٢,٩١٠)؛ وهو يؤكد على الرأي الإيجابي لعينة الاستبيان (أولياء أمور طلاب جامعة الحدود الشمالية) على الاستبانة ككلٍّ؛ وذلك لكون المتوسط المرجح للاستبانة يقع ضمن فئة المقياس (٤,٢١ إلى ٥,٠٠)، وهي تعبر عن توافر بنود الاستبانة ككلٍّ بدرجة كبيرة جدًّا طبقًا لوجهة نظر عينة الاستبيان.

١. توجد درجة توافر كبيرة جدًّا على نطاق جميع عبارات الاستبيان بمتوسطات تراوحت بين (٤,٨١ إلى ٤,٢١)، وهي من مؤشرات الفئة الخامسة للمتوسط (٤,٢١ إلى ٥,٠٠) التي تؤكد

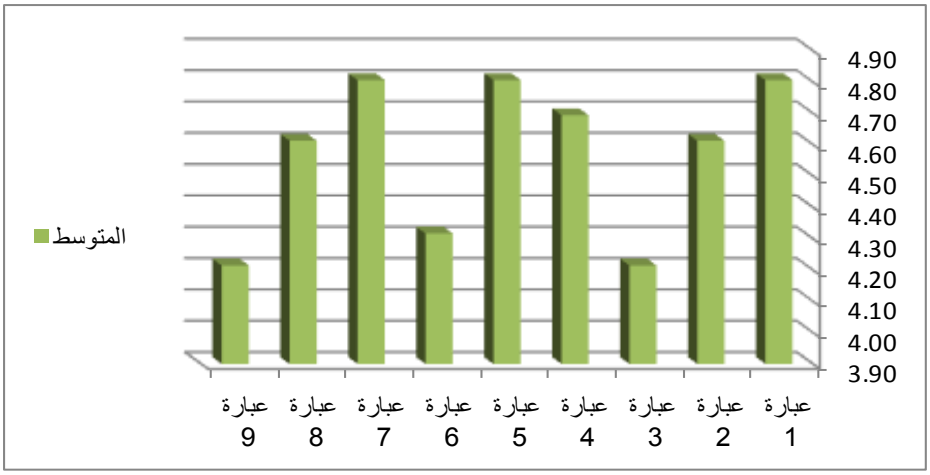
على أن وجهة نظر عينة الاستبيان على تلك الممارسات أنها موجودة بدرجة كبيرة جدًّا.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى مدى رضا أولياء الأمور عن مكوث أبنائهم في المنزل وتعلمهم عن بُعد، وعدم ذهابهم إلى الجامعة؛ خوفًا من إصابتهم بالأمراض والأوبئة المتفشية في الوقت الحالي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (عمران، ٢٠١٠)، فيما تختلف مع نتائج دراسة (الجرجير، ٢٠١٣) التي أوصت بضرورة تطبيق الطلاب والمعلمين للمهارات العملية في معامل الجامعة أمام أعين المتحنين، ويُرجع الباحث درجة الاختلاف هذه إلى الظروف الحالية وتفشي وباء كورونا.

٢. جاءت العبارة (١) في المرتبة الأولى بمتوسط بلغ (٤,٨١)، بينما جاءت العبارة (٩) في المرتبة الأخيرة بمتوسط بلغ (٤,٢١).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى رضا الطلاب وأولياء أمورهم عن التعليم عن بُعد في الوضع الراهن وعدم ذهاب الطلاب إلى الجامعة، كما أن نسبة التحصيل المعرفي لديهم جيدة، بالإضافة إلى سهولة التواصل بينهم وبين أعضاء هيئة التدريس عن بُعد.

ويمكن توضيح تلك النتيجة من خلال الشكل التالي (٣):



شكل رقم (٣)

المدرج التكراري لمتوسطات عبارات استبانة واقع التعليم عن بُعد للمقررات التعليمية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا (COVID-19) على طلاب جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أولياء الأمور

رابعًا: الفرق بين واقع التعليم عن بُعد للمقررات التعليمية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا COVID-19 بجامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر الطلاب، ومن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومن وجهة نظر أولياء الأمور:

جدول رقم (١٠)

التكرارات والنسب المئوية للفرق بين واقع التعليم عن بُعد للمقررات التعليمية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا COVID-19 بجامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر الطلاب، ومن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومن وجهة نظر أولياء الأمور

م	الاستبانة	العدد	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	درجة التوافر
١	الطلاب	٣٥٢	٤,١٠	١,٩٥٤	كبيرة
٢	أعضاء هيئة التدريس	١٩٧	٤,٠٧	٤,٥٦٢	كبيرة
٣	أولياء الأمور	٩٨	٤,٥٦	٢,٩١٠	كبيرة جدًّا

يتضح من المؤشرات الإحصائية أن الفرق بين واقع التعليم عن بُعد للمقررات التعليمية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا COVID-19 بجامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر الطلاب، ومن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومن وجهة نظر أولياء الأمور كالتالي:

المرتبة الأولى: تأتي وجهة نظر أولياء الأمور بمتوسط مرجح قدره (٤,٥٦)، وانحراف معياري قدره (٢,٩١٠)؛ وهو يؤكد على الرأي الإيجابي لعينة الاستبيان (أولياء أمور طلاب جامعة الحدود الشمالية) على الاستبانة؛ وذلك لكون المتوسط المرجح للاستبانة يقع ضمن فئة المقياس (٤,٢١ إلى ٥,٠٠)، وهي تعبر عن توافر بنود الاستبانة ككلٍّ بدرجة كبيرة جدًّا طبقًا لوجهة نظر عينة الاستبيان.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى رضا أولياء الأمور عن التعليم عن بُعد المقدم بالشكل الحالي وعدم ذهاب أبنائهم إلى الجامعة، وأن التعليم عن بُعد تتكامل فيه معظم المقومات التي تساعد على فهم الطلاب بصورة جيدة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (عمران، ٢٠١٠).

المرتبة الثانية: تأتي وجهة نظر طلاب جامعة الحدود الشمالية بمتوسط مرجح قدره (٤,١٠)،

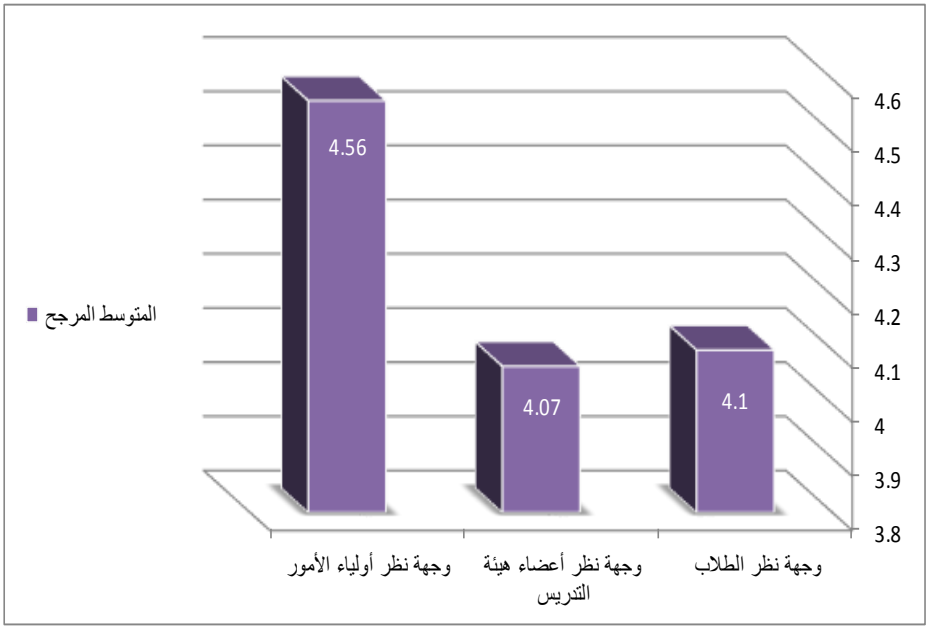
وانحراف معياري قدره (١,٩٥٤)؛ وهو يؤكد على الرأي الإيجابي لعينة الاستبيان (طلاب جامعة الحدود الشمالية) على الاستبانة؛ وذلك لكون المتوسط المرجح للاستبانة يقع ضمن فئة المقياس (٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي تعبر عن توافر بنود الاستبانة ككلٍّ بدرجة كبيرة طبقًا لوجهة نظر عينة الاستبيان.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ضرورة وعي الطلاب بأهمية التعليم عن بُعد بشكله الحالي، وعدم ذهابهم للجامعة، وقدرتهم على التواصل بسهولة مع أستاذ المقرر من خلال أدوات التواصل عن بُعد، ومناقشة الصعوبات والمعوقات التي تواجههم أثناء عملية التعلم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة إركان (Erkan, 2010).

المرتبة الثالثة: تأتي وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحدود الشمالية بمتوسط مرجح قدره (٤,٠٧)، وانحراف معياري قدره (٤,٥٦٢)؛ وهو يؤكد على الرأي الإيجابي لعينة الاستبيان (أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية) على الاستبانة؛ وذلك لكون المتوسط المرجح للاستبانة يقع ضمن فئة المقياس (٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي تعبر عن توافر بنود الاستبانة ككلٍّ بدرجة كبيرة طبقًا لوجهة نظر عينة الاستبيان.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن توافر رضا أعضاء هيئة التدريس عن نظام التعليم عن بُعد المقدم للطلاب بوضعه الحالي، وسهولة التواصل مع الطلاب، وتقويم أدائهم عن بُعد، وإرسال واستقبال التكليفات إلى الطلاب بسهولة عبر وسائل الاتصال عن بُعد.

ويمكن توضيح تلك النتيجة من خلال الشكل الآتي (٤):



شكل رقم (٤)

المدرج التكراري للمتوسطات المرجحة لاستبانة واقع التعليم عن بُعد للمقررات التعليمية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا (COVID-19) على طلاب جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر الطلاب، ومن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومن وجهة نظر أولياء الأمور

خامسًا: التوصيات.

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج؛ يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- يمكن تقديم دراسات تهدف إلى البحث عن خُطط إلكترونية بديلة للتدريس حال حدوث أي طوارئ أو كوارث بجامعات المملكة بشكل عام.
- عدم سرد المعلومات للطلاب من خلال ملفات pdf فقط، والاهتمام بعرضها بكافة الوسائط المتعددة (نص، صوت، صورة ثابتة ومتحركة).
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على إنتاج المقررات الإلكترونية بطرق احترافية بما يحقق نتاجات التعلم المستهدفة.
- تفعيل دور المرشد الأكاديمي عن بُعد وعدم تكثيف الواجبات المنزلية للطلاب بصورة مبالغ

فيها في تلك المرحلة، ويجب أن تكون مقننة ومرتبطة بأهداف المقرر الدراسي.

- استخدام المعامل الافتراضية والواقع الافتراضي في التعليم عن بُعد لمعالجة جوانب القصور في تغطية الجانب العملي في المقررات الإلكترونية.
- العمل على زيادة الدعم الفني والتقني للطلاب حتى تكون أدوات وتقنيات التعليم عن بُعد أحد الأمور المعتادة في حياة الطالب الجامعي.

سادسًا: مقترحات ببحوث مستقبلية.

- قياس واقع التعليم عن بُعد للمقررات التعليمية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا COVID-19 للطلاب بمدارس المملكة بشكل عام.
- بناء معايير مقننة لتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لنظام التعليم عن بُعد في حالة الاعتماد الكلي في التعليم على هذا النظام.

المراجع

المراجع العربية:

أمين، زينب. (٢٠١٦). المقررات الإلكترونية الاحتواء والشمول، ط١، الجيزة: المؤسسة العربية للعلوم والثقافة.

الجرجير، الجوهرة عبدالله. (٢٠١٣). *برنامج تدريبي إلكتروني لتنمية مهارات استخدام المقررات الإلكترونية لدى معلمات الأحياء بالمملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

طلبه، عبدالعزيز. (٢٠١١). أثر التفاعل بين أنماط الدعم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن في بيئة التعلم القائمة على الويب وأساليب التعلم على التحصيل وتنمية مهارات تصميم وإنتاج مصادر التعلم لدى طلاب كلية التربية، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ع ١٦٨، مارس ٢٠١١.

الطوير، خالد مختار. (٢٠٢٠). استخدام التكنولوجيا الرقمية وتوظيفها في العملية التعليمية في ليبيا وتداعيات الأزمة: فيروس كورونا، المؤتمر الدولي الافتراضي الأول للتعليم الإلكتروني، جامعة سيها، ليبيا.

علي، عبدالله محمد؛ صادق، أحمد. (٢٠١١). *الجيل الثاني في التعليم الإلكتروني*. القاهرة: دار السحاب.

عمران، خالد عبداللطيف. (٢٠١٠). فاعلية مقرر إلكتروني مقترح في طرق تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات التواصل الإلكتروني والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب كلية التربية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (١٥٨) مايو، الجزء الثاني.

الليمون، كوثر عمر. (٢٠٢٠). تحديات تطبيق التعلم الإلكتروني خلال جائحة كورونا العالمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية، المؤتمر الدولي الافتراضي الأول للتعليم الإلكتروني، جامعة سيها، ليبيا.

مبارز، منال عبدالعال؛ العقباوي، بسمة؛ الفقي، ممدوح. (٢٠١٦). أثر مقرر إلكتروني في تقنيات التعليم عن بُعد على التحصيل المعرفي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ذوي أسلوب (التبسيط/ التعقيد) المعرفي. *مجلة الجمعية العربية لتكنولوجيات التربية*، ع (٢٦)، يناير، ص: ٩٥– ١٤١.

مختار، عبير شاكر. (٢٠١٢). التعليم عن بُعد والتفاعل الاجتماعي. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع (٢٤)، ج (٢) أبريل ٢٠١٢م.

مصطفى، ريهام محمد. (٢٠١٢). توظيف التعلم الإلكتروني لتحقيق معايير الجودة في العملية التعليمية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، العدد (٩)، المجلد الخامس.

منظمة الصحة العالمية. (٢٠٢٠). مرض فيروس كورونا (كوفيد–١٩): سؤال وجواب، متوفر على الرابط https://bit.ly/3gmV6Jw:

المؤتمر الافتراضي، تحديات التعليم الإسلامي العالي بعد أزمة كورونا. (٢٠٢٠). *التحديات التي تواجه التعليم الإسلامي العالي بعد أزمة كورونا*، المجلس العالمي للمجتمعات المسلمة، بالشراكة مع رابطة الجامعات الإسلامية، متوفر على الرابط https://bit.ly/3ldw0PS

هندي، أسامة محسن (٢٠١٨). *أثر نمط التفاعل والأسلوب المعرفي في التدريب الإلكتروني لإنتاج المقررات الإلكترونية المتاحة عبر الإنترنت MOOCs لدى أعضاء الهيئة المعاونة بجامعة الأزهر*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

Ali, Abulah.; Sadiq, A. (2011). *The second generation in e-learning*. Cairo: Dar Al-Sahab.

Al-Jrejer, AlJawhara R.(2013). *An electronic training program to develop the skills of using electronic courses for biology teachers in the Kingdom of Saudi Arabia*. Unpublished MA Thesis, Institute of Educational Studies, Cairo University.

Al-Twair, Khaled Mukhtar Othman (2020). The use of digital technology, its use in the educational process in Libya and the implications of the crisis:

Coronavirus, the first virtual international conference for e-learning, Siha University, Libya.

Amin, Zainab. (2016). E-Courses Inclusion and Inclusion, 1st Edition, Giza: The Arab Foundation for Science and Culture.

Hindi, Osama Mohsen (2018). *The effect of interaction pattern and cognitive style on electronic training to produce electronic courses available via the Internet "MOOCs" for members of the assisting body at Al-Azhar University*. Unpublished PhD thesis, Faculty of Education, Al-Azhar University, Egypt.

Imran, Khaled M. (2010). The effectiveness of a proposed electronic course in the methods of teaching social studies on achievement and developing electronic communication skills and the trend towards the teaching profession among students of the College of Education. Studies in curricula and teaching methods, *The Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods*, Faculty of Education, Ain Shams University, No. (158) May, Part Two.

Lemon, Kawthar Omar (2020). Challenges of applying e-learning during the global Corona pandemic from the viewpoint of faculty members in Jordanian universities, The First International Virtual Conference for E-Learning, Seha University, Libya.

Moubariz, M.; Al-Aqabawi, B.; Al-Fiqi, M. (2016). The effect of an electronic course on distance learning techniques on cognitive achievement among educational technology students with a cognitive (simplification / complexity) approach. *Journal of the Arab Association for Education Technologies*, p. (26), January, pp. 95-141.

Mukhtar, A. (2012). Distance education and social interaction. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, p (24), c (2) April 2012.

Mustafa, Reham. (2012). Using e-learning to achieve quality standards in the educational process. *The Arab Journal for Quality Assurance in University Education*, No. (9), Volume Five.

Talbah, Abdulaziz. (2011). The effect of the interaction between synchronous and asynchronous electronic support patterns in a web-based learning environment and learning styles on achievement and development of skills for designing and producing learning resources among students of the

College of Education, *Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods*, No. 168, March 2011.

The Virtual Conference, Challenges of Islamic Higher Education after the Corona Crisis. (2020). *Challenges facing Islamic higher education after the Corona crisis, the World Council of Muslim Communities, in partnership with the Association of Islamic Universities.* Retrieved from https://bit.ly/3ldw0PS.

المراجع الأجنبية: References

Erkan, T. (2010). Reflection on effects of Blogging on Students Achievement and Knowledge Acquisition in issues of instructional Technology. Turkey: *journal of Educational Technology*.

Ifenthaler, D. (2010). *Learning and Instruction in the Digital Age*.In J.M. Spector et al. (Eds.), Learning and Instruction in the Digital Age, 3-10, Germany: Springer-verlage Berlin Heidelberg. DOI 10.1007/ 978- 1-4419-1551-1_1.

Kaplan, Andreas M.; Haenlein, Michael (2016). *Higher education and the* digital *revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster". Business Horizons. 59 (4): 441–50. doi:10.1016/j.bushor.2016.03.008*

Shuyan, M. & Richard (2010). Using blogging to promote clinical reasoning and metacognition in undergraduate physiotherapy fieldwork programs. *Australasian journal of Educational Technology*, 26, 2. DOI:10.14742/ajet.1080.

Skylar, A. (2009). A comparison of Asynchronous Online text-based Lectures and Synchronous Interactive Web Conferencing Lectures. *Issues In Teacher Education*, Vol,18. No2.

Triona, H. & Liam, M. (2010). Using Blogs to help Language Students to develop Reflective Learning Strategies: Towards a pedagogical framework. *Australasian Journal of Educational Technology* 26(2). DOI: 10.14742/ajet.1091.

Alshammry. Faisal fahad, alshammry. Ali issa. (2020). The level of faculty members at the University of Hail enables digital teaching skills and obstacles in light of the Corona crisis from their point of view. *Journal of Educational Science*, *6* (1), 257-293.

The level of faculty members at the University of Hail enables digital teaching skills and obstacles in light of the Corona crisis from their point of view

Dr. Faisal fahad alshammry
Professor of curricula and methods of teaching computer assistant
College of Education - University of Hail
faisal1854@hotmail.com

Dr. Ali issa alshammry
Professor of Curricula and Methods of Teaching Arabic Language
College of Education - University of Hail
ali.alhamazi@hotmail.com

Abstract:

The aim of the research:To know the level of faculty members' ability at the University of Hail to acquire digital teaching skills and the obstacles of that in light of the Corona crisis from their point of view, and to achieve the goal of the research: The researchers used the descriptive approach based on a questionnaire consisting of four axes, and after verifying the validity and reliability of the research tool It was applied to all faculty members in the College of Education at the University of Hail during the second semester of 1440/1441 AH and their number is (72) members, The research reached a number of results, the most important of which are: Teaching staff at the University of Hail managed from digital teaching skills through the blackboard related to planning, implementation and evaluation in a high degree, despite the existence of the obstacles that prevent this and the study sample agreed on its existence with a degree of medium approval, except for the following disabled persons The sample members agreed on their presence in a high degree, namely: that the use of digital evaluation through the black board is not sincere in its results, and does not measure the learning outcomes effectively, as well as the lack of incentives for a faculty member to encourage the use of the black board in the teaching process continuously, and develop from his skills Digital teaching, In light of the results of the research results, the research recommended the following: The necessity of developing digital evaluation methods in a way that helps the faculty member to measure learning outcomes effectively and honestly, as well as providing incentives that encourage the faculty member to use digital teaching

and enable him to develop his digital teaching skills continuously . The research also suggested conducting future research and studies that would complement the current research topic.

Keywords: Skills, Digital Teaching, Corona, University of Hail**.**

الشمري، فيصل بن فهد، الشمري، علي بن عيسى. (٢٠٢٠). مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل من مهارات التدريس الرقمي ومعوقات ذلك في ضوء أزمة كورونا من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية*، ٦ (١)، ٢٥٧-٢٩٣.

مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل من مهارات التدريس الرقمي ومعوقات ذلك في ضوء أزمة كورونا من وجهة نظرهم

د. فيصل بن فهد الشمري[١] د. علي بن عيسى الشمري[٢]

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل من مهارات التدريس الرقمي ومعوقات ذلك في ضوء أزمة كورونا من وجهة نظرهم، ولتحقيق هدف البحث: استخدم الباحثان المنهج الوصفي القائم على استبيان مكون من أربعة محاور، وبعد التحقق من صدق أداة البحث وثباتها طُبِّق على جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل خلال الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤٠هـ/١٤٤١هـ، وعددهم (٧٢) عضوًا، وقد توصل البحث إلى عدد من النتائج أهمها: تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل من مهارات التدريس الرقمي عبر (البلاك بورد) المتعلقة بالتخطيط والتنفيذ والتقويم بمستوى عالٍ، رغم وجود المعوقات التي تحول دون ذلك والتي اتفقت عينة الدراسة على وجودها بمستوى موافقة متوسطة، عدا المعوقين التاليين فقد اتفق أفراد العينة على وجودهما بمستوى عالٍ، وهما: أن استخدام التقويم الرقمي عبر (البلاك بورد) غير صادق في نتائجه، ولا يقيس مخرجات التعلم بشكل فعَّال، كذلك عدم وجود حوافز لعضو هيئة التدريس تشجعه على استخدام (البلاك بورد) في العملية التدريسية بشكل مستمر، وتنمي من مهاراته التدريسية الرقمية، وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث، أوصى البحث بما يلي: ضرورة تطوير أساليب التقويم الرقمي بما يساعد عضو هيئة التدريس على قياس مخرجات التعلم بشكل فعَّال وصادق، كذلك توفير الحوافز التي تشجع عضو هيئة التدريس على استخدام التدريس الرقمي وتمكنه من تنمية مهاراته التدريسية الرقمية

[١] أستاذ مناهج وطرق تدريس الحاسب المساعد، كلية التربية-جامعة حائل، faisal1854@hotmail.com

[٢] أستاذ مناهج وطرق اللغة العربية المساعد، كلية التربية-جامعة حائل، ali.alhamazi@hotmail.com

بشكل مستمر. كما اقترح البحث إجراء بحوث ودارسات مستقبلية تأتي استكمالًا لموضوع البحث الحالي.

الكلمات المفتاحية: مهارات، التدريس الرقمي، كورونا، جامعة حائل.

مقدمة:

أصبح استخدام التعلم الإلكتروني ضرورة من ضرورات هذا العصر في التدريس الجامعي في القرن الواحد والعشرين.

ويعدُّ نظام إدارة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد) من أهم الأنظمة المستخدمة في المؤسسات التعليمية عمومًا والجامعات على وجه الخصوص.

فنظام إدارة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد) هو نظام إلكتروني يتيح للطلاب وأعضاء هيئة التدريس الدخول إلى نسخة إلكترونية من المقررات الدراسية، ومن خلال هذا النظام يتم التواصل بين عضو هيئة التدريس والطلاب من خلال قاعة افتراضية إلكترونية (أبو العينين، ٢٠١٨)، ويتميز بإمكانية تواجد الطلاب في الوقت نفسه من أماكن مختلفة كما يمكن بواسطته استخدام جميع الوسائط الإلكترونية لسهولة عرض الشرائح وملفات الفيديو التعليمية. (السلوم، ٢٠١١).

إنَّ الملاحظ لنظام إدارة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد) يجد أنَّه يتألف بشكل شبه رئيس من ثلاثة أركان رئيسة، هي: البنية التقنية، وتصميم المحتوى، والتدريس، فهو يحتوي على عدد من الأدوات التي من الممكن استخدامها في التدريس الرقمي مثل إدارة المحتوى، والقاعات الافتراضية، وأداة التقويم الإلكتروني.

ولذلك فقد أوصت عدد من المؤتمرات الخاصة التي عقدت في السنوات القليلة الماضية بضرورة استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد) في العملية التعليمية منها المؤتمر الثالث والرابع للتعليم الإلكتروني والتعلُّم عن بُعد التي عُقدت في الرياض (٢٠١٤، ٢٠١٥) على التوالي.

كما أكدت على ذلك الدراسات العلمية، فقد أكد كلٌّ من: (الضلعان وعبد المطلب، ٢٠١٩؛ البنيان، ٢٠١٩؛ الحجيلان والحبيشي، ٢٠١٨؛ السدحان، ٢٠١٥؛ Heirdsfield, 2011; Tekinarslan, 2009) على أهمية استخدام أدوات (البلاك بورد) في التدريس الجامعي.

ولكي يتحقق الهدف من وجود أنظمة التعلم الإلكتروني في الجامعات يجب أن يتمكن أعضاء هيئة التدريس من مهارات استخدام أدواته بفاعليه وكفاءة (الشمري، ٢٠١٩م) ومعرفة الصعوبات التي قد تواجههم في ذلك؛ وحيث أن عضو هيئة التدريس أحد المكونات الأساسية لأي

بناء جامعي فإن مستوى تأهيله وقدراته المهنية وتعامله مع أدوات التدريس الرقمي يتوقف على ذلك مستوى الجامعة في مجال التعلم الإلكتروني (السبيعي،٢٠٠٦م).

ومن المهارات التدريسية الرقمية التي يجب أن يتمكن منها أي عضو هيئة تدريس هي القدرة على تخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس الرقمي عبر أدوات نظام إدارة التعلم (البلاك بورد).

تأسيسًا على ما سبق، فإن الدراسة الحالية سعت إلى الكشف عن مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل من مهارات التدريس الرقمي عبر (البلاك بورد) ومعوقات ذلك في ضوء أزمة كورونا من وجهة نظرهم.

مشكلة الدراسة:

عملت الجامعات السعودية في ظل أزمة انتشار فايروس كورونا الذي أدى إلى صدور قرار وزارة التعليم السعودية بتاريخ الثامن من مارس من العام ٢٠٢٠م بتعليق الدراسة في جميع مؤسسات التعليم العام والعالي إلى التحول الكامل نحو استخدام أنظمة التعلم الإلكتروني، ويعدُّ نظام إدارة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد) من أكثر الأنظمة الإلكترونية استخدامًا في الجامعات السعودية، وقد طبقه في جامعة حائل في العام الجامعي (٢٠١٤ -٢٠١٥) كأحد الأنماط الحديثة في التدريس، إلا أنَّ أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل ومن خلال ملاحظة أحد الباحثين خلال وجوده في مجموعة في تطبيق (الواتس آب) للدعم الفني لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية لاستخدام نظام (البلاك بورد) وجود كثير من الأسئلة والاستفسارات من قِبل أعضاء هيئة التدريس بأن هناك صعوبات تواجههم في استخدام أدوات (البلاك بورد) في التدريس، رغم وجود حثٍّ لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة لاستخدامه، خاصة في التكاليف والواجبات قبل التحول الكامل للتدريس الرقمي، وهذا ما يتفق مع ما ذكره (ميجر) من أنَّ أعضاء هيئة التدريس ليسوا معدين لتجاوز هذا التغيير بنجاح، فهم بحاجة إلى معلومات حقيقية عن التغيير الذي يصاحب التدريس الرقمي (Major, 2015, p.9)، ويعتقد الباحثان أن سبب تلك الصعوبات التي واجهت أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل في استخدام (البلاك بورد) في التدريس هو اختلاف مهارات التدريس الرقمي بعد التغيير عن مهارات التدريس المباشر (وجهًا لوجه)، وهذا ما أكدته الدراسات التي أشارت إلى أن التدريس الرقمي يختلف عن التدريس وجهًا لوجه، مثل دراسة: (Hiltz, Shea, & Kim, 2010 Van de vord, & Pogue, 2012 aran, Correia, &

(Thompson, 2013 ، ونتيجة لعدم إعداد أعضاء هيئة التدريس لتجاوز هذا التغيير في نظام التدريس من التدريس المباشر إلى التدريس الرقمي وحاجتهم إلى معلومات حقيقية عن التغيير في نمط التدريس من التقليدي إلى الرقمي وما يتطلبه من مهارات، ولعدم توفر دراسة –على حدٍّ علم الباحثين –تناولت مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس من مهارات التدريس الرقمي برزت الحاجة للكشف عن مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل من مهارات التدريس الرقمي ومعوقات ذلك في ضوء أزمة كورونا، وتمثل السؤال الرئيس لمشكلة الدراسة في التالي: ما مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل من مهارات التدريس الرقمي عبر (البلاك بورد) ومعوقات ذلك في ضوء أزمة كورونا من وجهة نظرهم؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١. ما مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل في محور التخطيط للتدريس الرقمي عبر (البلاك بورد) في ضوء أزمة كورونا؟
٢. ما مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل في محور تنفيذ التدريس الرقمي عبر (البلاك بورد) في ضوء أزمة كورونا؟
٣. ما مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل في محور تقويم التدريس الرقمي عبر (البلاك بورد) في ضوء أزمة كورونا؟
٤. ما المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل عند استخدامهم لنظام إدارة التعلم (البلاك بورد)؟

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى:

١. تحديد مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل في محور التخطيط للتدريس الرقمي عبر (البلاك بورد) في ضوء أزمة كورونا.
٢. تحديد مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل في محور تنفيذ التدريس الرقمي عبر (البلاك بورد) في ضوء أزمة كورونا.
٣. تحديد مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل في محور تقويم التدريس الرقمي عبر (البلاك بورد) في ضوء أزمة كورونا.

٤. الكشف عن الصعوبات التي تحول دون استخدام أدوات نظام إدارة التعلم (البلاك بورد) من قِبل أعضاء هيئة التدريس.

أهمية الدراسة:

١. الوقوف على واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس لأدوات (البلاك بورد) في التدريس الرقمي في ضوء أزمة تعليق حضور الطلاب للقاعات الدراسية.

٢. يمكن أن تفيد في الكشف عن الصعوبات التي تحول دون استخدام نظام إدارة التعلم (البلاك بورد) من قِبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: يقتصر هذا البحث على مهارات التدريس الرقمي عبر نظام إدارة التعلم (البلاك بورد)، وتشمل (التخطيط والتنفيذ والتقويم للتدريس الرقمي)، ومعوقات استخدام أدوات (البلاك بورد).

الحدود البشرية: تقتصر هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة حائل.

الحدود الزمانية: طبق هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٠ – ١٤٤١هـ.

مصطلحات الدراسة:

المهارات التدريسية الرقمية: Digital teaching skills

تعرف بأنها: المهارات التي يحتاجها المعلمون للتدريس في العصر الرقمي القائم على التكنولوجيا الرقمية وأنظمة التعلم الإلكتروني سواء أكان التدريس رقميًّا بالكامل أم مدمجًا (اليامي، ٢٠٢٠).

ويعرفها الباحثان إجرائيًّا بأنها: قدرة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة حائل على القيام باستخدام أدوات نظام إدارة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد) في إدارة المقررات الدراسية عبر شبكة الإنترنت بكفاءة عالية، وتشمل: (مهارة تخطيط التدريس الرقمي، تنفيذ التدريس الرقمي، تقويم التدريس الرقمي)، وسيتم قياس هذا المستوى من خلال أداة الاستبانة التي تشتمل على مقياس تدرج ثلاثي: (عالٍ، متوسط، ضعيف).

المعوقات:

تعرف المعوقات بأنها: مجموعة من المشاكل والصعوبات التي تحدُّ من الوصول للنتائج التعليمية الإيجابية والمستهدفة. (وكاع، ٢٠١٣).

ويعرفها الباحثان إجرائيًّا بأنها: الصعوبات التي تحول دون استخدام أدوات نظام إدارة التعلم (البلاك بورد) في التدريس من قِبل أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل، ويقاس مستوى وجود هذه المعوقات من خلال أداة الاستبانة التي تشتمل على مقياس تدرج ثلاثي: (عالٍ، متوسط، ضعيف).

أزمة كورونا: Corona Covid 19

تعرف الكورونا بأنها: فيروس يصيب الجهاز التنفسي اكتشف في مدينة (ووهان) الصينية في شهر ديسمبر من العام ٢٠١٩م، وقد صنفته منظمة الصحة العالمية في الحادي عشر من مارس من العام ٢٠٢٠م بأنه جائحة عالمية، وللحدِّ من انتشاره في المملكة العربية السعودية أعلنت وزارة التعليم السعودية بتاريخ الثامن من مارس من العام ٢٠٢٠م تعليق الدراسة في جميع الجامعات السعودية، واستبدال التدريس التقليدي بأنظمة التعليم الإلكتروني عن بُعد. (واس، ٢٠٢٠).

الإطار النظري للدراسة: تم التركيز في الإطار النظري على مفهوم نظام إدارة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد) ومزايا استخدامه، وعلى مهارات التدريس الرقمي، وأدوات التدريس في (البلاك بورد)، وصعوبات استخدامها.

نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard):

يعرف بأنه: نظام إدارة تعلم تجاري يقدم فرصًا تعليمية من خلال كسر الحواجز والعوائق الزمانية والمكانية التي تواجه المتعلمين. (الشحات وعوض، ٢٠٠٨).

كما يعرفه الحجيلان والحبيشي (٢٠١٨) بأنه: أحد أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني المستخدم في عدد من المؤسسات التعليمية، يعمل على تقديم عدد من الخدمات والأدوات في الإدارة التعليمية عن بُعد. (الحجيلان والحبيشي، ٢٠١٨).

أما الحيلان والحجيلان (٢٠١٩) فيعرفانه بأنه: أحد الأنظمة الإلكترونية التي تقدم عددًا من الخدمات المساعدة في إدارة العملية التعليمية إلكترونيًا متخطيًّا حدود الزمان والمكان، والسماح بالوصول للمواد التعليمية في أي وقت.

ومن خلال استعراض هذه التعريفات يتضح أن نظام إدارة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد) يوفر العديد من المزايا منها:

١. أنه منصة لتقديم محتوى المقرر إلكترونيًا.
٢. تجاوز حدود الزمان والمكان بتقديم المواد التعليمية.
٣. توفير الاتصال المستمر بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

مهارات التدريس الرقمي:

هي القدرة على التخطيط والتنفيذ والتقويم للدروس بالاعتماد على أنظمة التعلم الإلكترونية في شبكة الإنترنت، وفيما يلي عرض لأهم مهارات التدريس الرقمية:

التخطيط للتدريس الرقمي:

يعدُّ التخطيط جانبًا مهمًّا جدًّا من التدريس يقوم فيه الأستاذ الجامعي بصياغة مخطط لتنفيذ التدريس، وترجع أهميته إلى أنه يساعد على تنظيم الأفكار وترتيب المادة العلمية المقدمة، وبالتالي تنفيذها بجودة عالية. (زيتون، ٢٠٠٣). والتخطيط للتدريس الرقمي من أهم أدوار عضو هيئة التدريس في القرن الحادي والعشرين في بيئة التعلم الرقمية. وعليه فإن تدريبه على مهارة التخطيط للتدريس الرقمي وطريقة إعداد سيناريو الدروس الرقمي وفق استراتيجيات التدريس الرقمي المختلفة وتصميم الأنشطة الرقمية أحد المهارات الأساسية التي يجب توافرها في الأستاذ الجامعي. (الباز، ٢٠١٣).

تنفيذ التدريس الرقمي:

تعدُّ أدوات التدريس الرقمي التي توفرها أنظمة التعلم الإلكتروني مثل الفصول الافتراضية وأدوات إدارة المقرر الإلكتروني من أهم المصادر التي تساعد عضو هيئة التدريس على تنفيذ الدرس الرقمي، كما أن استراتيجيات التدريس الرقمية من أهم المستجدَّات التي تساعد الأستاذ الجامعي على إدارة الدرس الرقمي، مثل استراتيجية الفصول المقلوبة، واستراتيجية التلعيب، واستراتيجية التعلم التعاوني الإلكتروني، واستراتيجية الرحلات المعرفية عبر (الويب).

مهارة التقويم الرقمي:

يهدف التقويم إلى الكشف عن جوانب الضعف لدي الطلاب لمعالجتها، ومع ظهور العديد من البرامج والأنظمة الإلكترونية أصبح تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات على مهارة

التقويم الرقمي وكيفية إعداده واستخدام أدواته ضرورة ملحة. (الباز، ٢٠١٣). وهناك عدد من التطبيقات التي تتيح تصميم الاختبارات الإلكترونية مثل (جوجل درايف) وOffice mix.

أدوات التدريس الرقمي في (البلاك بورد):

هناك عدد من الأدوات التي يوفرها نظام إدارة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد) للتدريس الرقمي، من أهمها حسب (العتيبي، ٢٠١٢؛ الحافظي، ٢٠١٩):

أدوات المحتوى، وهي: أدوات تساعد عضو هيئة التدريس على إعداد المحتوى الإلكتروني من خلال أدوات التأليف دون حاجته للعلم بلغات البرمجة المختلفة.

أدوات الاتصال، وهي: أدوات توفر التواصل والتفاعل في العملية التعليمية الإلكترونية بين الطالب وعضو هيئة التدريس بشكل متزامن كالقاعات الافتراضية، وبشكل غير متزامن مثل لوحات النقاش والبريد الإلكتروني.

أداة إدارة المقرر، وهي: أداة توفر إمكانية التحكم في الوصول والتسجيل في المقرر وعمل نسخة احتياطية له.

أدوات التقويم، وهي: توفر عددًا من الأدوات التي تساعد عضو هيئة التدريس على تقويم أداء الطالب، وتمتاز بسهولة التصميم والدقة والسرعة والتصحيح الآلي وإظهار النتائج مباشرة بعد انتهاء الطالب من الاختبار، كما توفر خاصية التعليقات على الواجبات والتكاليف الإلكترونية.

صعوبات استخدام أدوات (البلاك بورد) في التدريس الرقمي:

حدد البنيان (٢٠١٩) وعمر والمصعبي (٢٠١٧) عددًا من صعوبات استخدام أدوات (البلاك بورد) في التدريس الرقمي منها:

١. صعوبة الدخول على أدوات (البلاك بورد) عبر الأجهزة الذكية.
٢. صعوبة إرسال الملفات الإلكترونية للمتعلمين.
٣. صعوبة عرض شرائح (البوربوينت) في القاعات الافتراضية.
٤. صعوبة تصميم الاختبارات الإلكترونية عبر (البلاك بورد).
٥. ضعف الدعم الفني المقدم.

الدراسات السابقة:

سيتم تناول البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة بالكشف عن مستوى توافر مهارات التدريس الرقمي، وقد اعتُمد الترتيب الزمني لعرض البحوث والدراسات السابقة، فرتبت من الأحدث إلى الأقدم مع توضيح لأهدافها ومنهجها وعينتها وأهم نتائجها.

هدفت دراسة اليامي (٢٠٢٠) هدفت إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية للمعلمًات في مهارات التدريس الرقمي واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٤) قائدة مدرسة، و(٩٨١) معلمة من في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وكانت أداة الدراسة (الاستبانة)، ومن أهم نتائج الدراسة أن الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الرقمي كانت كبيرة جدًّا.

بينما دراسة السيد وغزالة (٢٠١٩) ركزت على الكشف عن واقع اتجاهات طلاب جامعة الجوف نحو استخدام (البلاك بورد)، واستخدام الباحثان المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (١١٥) طالبًا وطالبة، واستخدم مقياس الاتجاه، ومن أهم نتائج الدراسة وجود اتجاه إيجابي بشكل كبير نحو استخدام (البلاك بورد).

وأجرى أبو الحاج (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى معرفة واقع استخدام طلاب جامعة القصيم لنظام (البلاك بورد)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (١٥٢) طالبًا، واستخدم أداة الاستبانة، وكان من أهم نتائج الدراسة أن التقويم في نظام (البلاك بورد) يعطي حافزًا وتغذية راجعة سريعة للطالب، كما أوضحت الدراسة وجود دعم فني إلكتروني كبير ساعد على تفادي معوقات الاستخدام.

وذهبت دراسة البنيان (٢٠١٩) إلى الكشف عن المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى عند استخدام نظام (البلاك بورد)، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (٤٠) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت أداة الاستبانة، ومن أهم المعوقات التي واجهتهم معوقات ندرة المتخصصين في التصميم التعليمي الرقمي، وصورة تطبيق أساليب التقويم في نظام (البلاك بورد).

بينما دراسة الحجيلان والحبيشي (٢٠١٨) هدفت إلى الكشف عن واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود، واستخدم الباحثان المنهج النوعي، وتكونت

عينة الدراسة من (١٣) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث، وكانت أداة الدراسة (المقابلة)، وكان من أهم نتائج الدراسة ضعف الدعم الفني المقدم وقلة الدورات التدريبية في مجال (البلاك بورد).

أما دراسة الشهري (٢٠١٨) فهدفت إلى معرفة واقع استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لنظام إدارة التعلم (البلاك بورد) في كلية التربية بجامعة الملك خالد، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٥١) معلمًا، وكانت أداة الدراسة (الاستبانة)، ومن أهم نتائج الدراسة أن أدوات (البلاك بورد) التي حظيت باستخدام متوسط هي المشاركة في منتدى المقرر وأداة الاختبارات الإلكترونية.

فيما دراسة الضلعان، عبدالمطلب (٢٠١٨) هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تدريسي على التعلم المعكوس في تنمية مهارات استخدام (البلاك بورد) لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي، وبلغت عينة الدراسة (٢٥) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم والآداب بالرس، وكانت أداة الدراسة (الملاحظة)، ومن أهم نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريسي في تنمية مهارات استخدام (البلاك بورد) لدى أعضاء هيئة التدريس.

في حين أن دراسة السدحان (٢٠١٥) ركزت على الكشف عن اتجاهات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس نحو استخدام (البلاك بورد)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (٣٥٥) طالبًا و(٧٢) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس، واستخدم الباحث مقياس الاتجاه، ومن أهم نتائج الدراسة وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس نحو استخدام (البلاك بورد).

كما اهتمت دراسة (Litter wile 8 Naimi, 2011) بالكشف عن اتجاهات واستخدامات أعضاء هيئة التدريس لنظام (البلاك بورد) في جامعة بورد الأمريكية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (١٤٣) عضوَ هيئة تدريس، وكانت أداة الدراسة (الاستبانة)، ومن أهم نتائج الدراسة وجود اتجاه إيجابي لدى أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام (البلاك بورد).

التعقيب على الدراسات السابقة:

اختلفت الدراسة الحالية من حيث الهدف مع دراسة كل من: (السدحان، ٢٠١٥؛ الحجيلان والحبيشي، ٢٠١٨؛ الشهري، ٢٠١٨؛ البنيان، ٢٠١٩؛ الضلعان وعبدالمطلب، ٢٠١٩؛ السيد وأبوغزالة، ٢٠١٩؛ أبو الحاج، ٢٠١٩؛ اليامي، ٢٠٢٠).

كما اتفقت الدراسة الحالية في اتباع المنهج الوصفي مع غالبية الدراسات السابقة كدراسة كل من: (السدحان، ٢٠١٥؛ الشهري، ٢٠١٨؛ البنيان، ٢٠١٩؛ السيد وأبو غزالة، ٢٠١٩؛ أبو الحاج، ٢٠١٩ ؛ اليامي، ٢٠٢٠).

ولكنها اختلفت مع دراسة الضلعان وعبدالمطلب (٢٠١٩) التي استخدمت المنهج الشبه تجريبي، ومع دراسة الحجيلان والحبيشي (٢٠١٨) التي استخدمت المنهج النوعي.

واتفقت الدراسة الحالية من حيث استخدام الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة مع دراسة كل من: (السدحان، ٢٠١٥؛ الحجيلان والحبيشي، ٢٠١٨؛ الشهري، ٢٠١٨؛ البنيان، ٢٠١٩؛ الضلعان وعبد المطلب، ٢٠١٩؛ السيد وأبو غزالة، ٢٠١٩؛ أبو الحاج، ٢٠١٩؛ اليامي، ٢٠٢٠).

ولكن اختلفت هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة والتي استخدمت أداة المقابلة كدراسة الحجيلان والحبيشي (٢٠١٨)، وبطاقة الملاحظة كدراسة الضلعان وعبد المطلب (٢٠١٩).

كما اتفقت الدراسة الحالية من حيث العينة المستخدمة من حيث استهداف أعضاء هيئة التدريس مع دراسة كل من: (السدحان، ٢٠١٥؛ الحجيلان والحبيشي، ٢٠١٨؛ البنيان، ٢٠١٩؛ الضلعان وعبد المطلب، ٢٠١٩)، ولكن اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة :(الشهري، ٢٠١٨؛ البنيان، ٢٠١٩؛ السيد وأبو غزالة، ٢٠١٩؛ أبو الحاج، ٢٠١٩). التي استهدفت الطلاب كعينة للدراسة، كما اختلفت مع دراسة (اليامي،٢٠٢٠) التي استهدفت المعلمات وقائدات المدارس كعينة للدراسة.

وتعد الدراسة الحالية هي الأولى -حسب علم الباحثين -التي تهدف للكشف عن مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس من مهارات التدريس الرقمي عبر (البلاك بورد) ومعوقات ذلك في ضوء أزمة كورونا.

إجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة وعينتها:

أُخذ مجتمع الدراسة بشكل كلي، وتألف من (١٣٠) عضوًا يمثلون جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة حائل، الذين هم على رأس العمل، خلال الفصل الدراسي الثاني

لعام ١٤٤٠/١٤٤١هـ، مما يعني أن الدراسة الحالية تستهدف جميع أفراد المجتمع الأصلي، وقد أُخذ (٣٠) عضوًا لغايات التحقق من ثبات أداة الدراسة، وقد وزِّع (١٣٠) استفتاءً على مجتمع الدراسة؛ حيث استرجع (٧٢) استبانة تمثلت بعينة الدراسة النهائية.

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ لتحديد مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل من مهارات التدريس الرقمي عبر (البلاك بورد)، ومعوقات ذلك في ضوء أزمة كورونا، والتحول نحو التعليم الإلكتروني من وجهة نظرهم؛ حيث يشير العساف (٢٠٠٦، ص ١٩١) إلى أن البحث الوصفي يتم من خلال استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم؛ بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ومستوى جودتها.

ويشير عبيدات وعبد الحق وعدس (٢٠١٤، ص١٩٠) إلى أن الدراسات المسحية هي أسلوب في البحث تتم من خلال جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة أو حادثة أو شيء أو واقع؛ وذلك بقصد التعرف على الظاهرة التي ندرسها وتحديد الوضع الحالي لها، والتعرف على جوانب القوة والضعف فيها من أجل معرفة مدى صلاحية هذا الوضع، أو مدى الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساس فيه.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها حدد الباحثان "الاستبانة" أداة للدراسة، واتبعا المراحل التالية في إعدادها:

١. المرحلة الأولى: الاستبانة في صورتها الأولية:

صمم الباحثان أداة البحث "الاستبانة" في صورتها الأولية بعد مراجعة الأدب التربوي والبحوث والدراسات التي تناولت مهارات التدريس الإلكتروني عبر (البلاك بورد) ومعوقات ذلك كدراسة السدحان (٢٠١٥) و الحجيلان، الحبيشي(٢٠١٨) ودراسة البنيان (٢٠١٩)، وفي ضوء ذلك حدد الباحثان مجالين تضمنتهما الاستبانة، وهما، المجال الأول: مهارات التدريس الرقمي عبر (البلاك بورد)، وقد تضمن هذا المجال ثلاثة محاور، المحور الأول: الإعداد والتخطيط للتدريس الرقمي عبر (البلاك بورد) وتكون من (١٠) مهارات، والمحور الثاني: تنفيذ التدريس الرقمي عبر

(البلاك بورد) وتكون من (١٢) مهارة، والمحور الثالث: التقويم الإلكتروني عبر (البلاك بورد) وتكون من (١٨) مهارة، أما المجَّال الثاني: معوقات تنفيذ مهارات التدريس الإلكتروني عبر (البلاك بورد)، فقد تكون من (١٨) معوِّقًا، وقد بلغ مجموع المهارات في المحاور الثلاث للمجال الأول (٤٠) مهارة موزعة في تلك المحاور، بينما بلغ عدد المعوقات في المجال الثاني من المجالات التي تقيسها الاستبانة (١٨) معوقًا.

ب. المرحلة الثانية قياس صدق الاستبانة:

للتحقق من صدق "الاستبانة" عرضت على مجموعة من المحكمين من أساتذة التربية وعلم النفس والمناهج وطرق التدريس؛ للتحقق من صدق محتواها، وفي ضوء آراء المحكمين واقتراحاتهم جرى تعديل الاستبانة كما يلي:

- استبعدت الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق تقل عن ٧٠٪، وكذلك التي حصلت على نسبة اتفاق ٧٠٪ ورأى الباحثان عدم مناسبتها في ضوء ملاحظات المحكمين، واعتمدت الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق تزيد عن ٧٠٪.

وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم خرجت الاستبانة بصورتها النهائية التي تكوَّنت من مجالين، تضمن المجال الأول منهما ثلاثة محاور، والجدول التالي يوضح مجالات ومحاور الاستبانة، والمهارات التدريسية المرتبطة بها، والمعوقات التي تحول دون التمكن منها:

جدول رقم (١)

يبين عدد المجالات والمحاور التي تضمنتها (الاستبانة)

المجال	نوع وعدد المهارات أو المعوقات		المجموع الكلي
مهارات التدريس الرقمي عبر (البلاك بورد)	المحور الأول	الإعداد والتخطيط للتدريس الرقمي عبر (البلاك بورد)، وتكون من (٨) مهارات.	بلغ عدد مهارات التدريس الرقمي في المحاور الثلاثة (٣٤) مهارة تدريسية
	المحور الثاني	تنفيذ التدريس الرقمي عبر (البلاك بورد)، وتكون من (١٠) مهارات.	
	المحور الثالث	التقويم الرقمي عبر (البلاك بورد)، وتكون من (١٦) مهارة.	

المجال	نوع وعدد المهارات أو المعوقات	المجموع الكلي
معوقات تنفيذ مهارات التدريس الرقمي عبر (البلاك بورد)	معوقات تنفيذ مهارات التدريس الرقمي عبر (البلاك بورد)، وتكون من (١٥) معوِّقًا	بلغ عدد معوقات تنفيذ التدريس الرقمي عبر (البلاك بورد) (١٥) معوقًا

ج. المرحلة الثالثة: قياس ثبات الاستبانة:

حسب الباحثان مقدار الثبات الكلي للاستبانة باستخدام مقياس معامل الارتباط (ألفا كرونباخ) عبر الحزمة الإحصائية لبرنامج Spss؛ بعد تطبيق الاستبانة على (٣٠) فردًا من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، للتأكد من ثبات الاستبانة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٢)

يبين قيمة معامل الارتباط (ألفا كروباخ)

عدد فقرات الاستبانة	قيمة معامل ألفا كرونباخ
49	88.1

ويتضح من الجدول رقم (٢): أن قيمة معامل الثبات لفقرات الاستبانة بلغت: (88.1)، وهو مستوى عالٍ من الثبات.

د. المرحلة الرابعة: توزيع الاستبانة:

صممت الاستبانة إلكترونيًا بصورتها النهائية وأرسلت إلى عينة الدراسة بعد الانتهاء من تحكيمها وقياس صدقها، وقد بلغ عدد الاستبانات الإلكترونية الموزعة مئة وثلاثون استبانة، عاد منها اثنان وسبعون استبانة بعد إرسالها إلى جميع مجموعات أقسام كلية التربية في (الواتس آب) أكثر من مرة، وطُلب من أعضاء هيئة التدريس التفاعل في الإجابة على بنود الاستبانة، وانتُظر لثلاثة أسابيع كاملة، وأجيب عن اثنين وسبعين استبانة بنسبة (٥٥٪).

هـ. المرحلة الخامسة: جمع البيانات وتفريغها، وتحديد إجراءات تحليلها:

فرَّغ الباحثان بيانات الاستبانات باستخدام الحزمة الإحصائية لبرنامج Spss، لحساب التكرارات لإجابات العينة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لها، ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحثان الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة؛ ففي المجال الأول من

مجالي الاستبانة أعطي وزن البدائل: (عالٍ ثلاث درجات، متوسط درجتين، ضعيف درجة واحدة)، وفي المجال الثاني من مجالي الاستبانة أعطي وزن للبدائل: (عالٍ ثلاث درجات، متوسط درجتين، ضعيف درجة واحدة) ثم صنفت تلك الإجابات إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٣ –١) ÷ ٣= ٠,٦٦

لنحصل على التصنيف التالي كما يبين الجدول (٢) ليكون مؤشرًا على مستوى موافقة أفراد العينة لعبارات الاستبانة وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٢)

توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

المجال	مدى المتوسط المرجح	الوصف
مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس من مهارات التدريس الرقمي عبر (البلاك بورد)	من ١ إلى ١,٦٦	مستوى التمكن من المهارة ضعيف
	من ١,٦٧ إلى ٢,٣٣	مستوى التمكن من المهارة متوسط
	من ٢,٣٤ إلى ٣	مستوى التمكن من المهارة عالٍ
معوقات تنفيذ مهارات التدريس الرقمي عبر (البلاك بورد)	من ١ إلى ١,٦٦	مستوى الموافقة على وجود المعوق ضعيف
	من ١,٦٧ إلى ٢,٣٣	مستوى الموافقة على وجود المعوق متوسط
	من ٢,٣٤ إلى ٣	مستوى الموافقة على وجود المعوق عالٍ

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحثان مجموعة من الأساليب الإحصائية وهي: المتوسط المرجح، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والتكرارات والنسب المئوية، ومعامل ألفا كرونباخ، واختبار أنوفا.

نتائج الدراسة وتفسيراتها:

هدف الباحثان من دراستهما هذه إلى تحديد مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل من مهارات التدريس الرقمي ومعوقات ذلك في ضوء أزمة كورونا من وجهة نظرهم، وسوف

يوضح الباحثان فيما يلي النتائج التي توصلت إليها الدراسة بشكل مفصَّل بحسب تسلسل أسئلتها وفروضها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول:

س١. ما مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل في محور التخطيط للتدريس الرقمي عبر (البلاك بورد) في ضوء أزمة كورونا؟

أجيب عن هذا السؤال من خلال حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات كل فقرة من فقرات المحور الخاص بمهارات التخطيط للتدريس الرقمي عبر (البلاك بورد)، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٣)

يبين حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات كل فقرة من فقرات المحور الخاص بمهارات التخطيط للتدريس الرقمي عبر (البلاك بورد)

م	المهارة	مستوى التمكن				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التمكن	ترتيب مستوى التمكن حسب المتوسط
		التكرار	عالي	متوسط	ضعيف				
		النسبة							
١	القدرة على إضافة توصيف المقرر في منطقة المحتوى	٧٢	٥٧	١٣	٢	2.763	0.489	عالي	٢
		١٠٠٪	٧٩,٢٪	١٨,١٪	٢,٨٪				
٢	القدرة على إضافة خطة زمنية واضحة لتوزيع موضوعات المقرر في منطقة المحتوى	٧٢	٤٨	٢٠	٤	2.611	0.594	عالي	٤
		١٠٠٪	٦٦,٧٪	٢٧,٨٪	٥,٦٪				
٣	القدرة على إضافة خطة زمنية للاختبارات الإلكترونية في منطقة المحتوى	٧٢	٤٨	١٩	٥	2.597	0.620	عالي	٥
		١٠٠٪	٦٦,٧٪	٢٦,٤٪	٦,٩٪				
٤	القدرة على إضافة خطة زمنية للتكاليف الإلكترونية في منطقة المحتوى	٧٢	٤٨	١٩	٥	2.957	0.620	عالي	١
		١٠٠٪	٦٦,٧٪	٢٦,٤٪	٦,٩٪				

م	المهارة		مستوى التمكن			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التمكن	ترتيب مستوى التمكن حسب المتوسط
			عالي	متوسط	ضعيف				
		التكرار							
		النسبة							
٥	القدرة على إضافة المراجع العلمية المرتبطة بموضوعات المقرر في منطقة المحتوى	٧٢	٤٠	٢٩	٣	2.513	0.581	عالي	٨
		٪١٠٠	٪٥٥,٦	٪٤٠,٣	٪٤,٢				
٦	القدرة على إضافة روابط المصادر الإلكترونية المرتبطة بموضوعات المقرر في منطقة المحتوى	٧٢	٤٣	٢٥	٢	2.541	0.603	عالي	٧
		٪١٠٠	٪٥٩,٧	٪٣٤,٧	٪٥,٦				
٧	القدرة على إضافة ملفات عروض تقديمية متعلقة بالمقرر في منطقة المحتوى	٧٢	٥٠	١٩	٣	2.541	0.560	عالي	٦
		٪١٠٠	٪٦٩,٤	٪٢٦,٤	٪٤,٢				
٨	القدرة على إنشاء قاعة افتراضية	٧٢	٤٩	١٩	٤	2.625	0.591	عالي	٣
		٪١٠٠	٪٦٨,١	٪٢٦,٤	٪٥,٦				
	المتوسط العام للمحور					2.64		عالي	

يتضح من الجدول رقم (٣) أن متوسط درجات جميع مهارات التخطيط للتدريس الرقمي عبر (البلاك بورد) والبالغ عدد عباراتها (٨) عبارات كانت كلها عالية، وبلغ المتوسط الحسابي لأعلى عبارة (٢,٧٦)، كما بلغ المتوسط الحسابي لأدنى عبارة (٢,٥١)، وقد بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا المحور جميعًا (٢,٦٤) وهي درجة عالية من مستوى التمكن.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني:

س٢. ما مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل في محور تنفيذ التدريس الرقمي عبر (البلاك بورد) في ضوء أزمة كورونا؟

أجيب عن هذا السؤال من خلال حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات كل فقرة من فقرات المحور الخاص

بمهارات تنفيذ التدريس الرقمي عبر (البلاك بورد)، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٤)

يبين حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات كل فقرة من فقرات المحور الخاص بمهارات تنفيذ التدريس الرقمي عبر (البلاك بورد)

م	المهارة	مستوى التمكن			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التمكن	ترتيب مستوى التمكن حسب المتوسط
		التكرار / النسبة	عالي	متوسط	ضعيف			
١	القدرة على إنشاء جلسة داخل القاعة الافتراضية	٧٢	٥٥	١٥	٢	2.736	0.503	عالي	٣
		١٠٠٪	٧٦,٤٪	٢٠,٨٪	٢,٨٪				
٢	القدرة على تحديد زمن بداية ونهاية الجلسة الافتراضية	٧٢	٦٠	٩	٣	2.791	0.501	عالي	٢
		١٠٠٪	٨٣,٣٪	١٢,٥٪	٤,٢٪				
٣	القدرة على بث الجلسة الافتراضية بشكل متزامن.	٧٢	٤٨	٢٠	٤	2.611	0.594	عالي	٦
		١٠٠٪	٦٦,٧٪	٢٧,٨٪	٥,٦٪				
٤	القدرة على تسجيل الجلسة الافتراضية	٧٢	٥٣	١٤	٥	2.666	0.605	عالي	٥
		١٠٠٪	٧٣,٦٪	١٩,٤٪	٦,٩٪				
٥	القدرة على استرداد جلسة افتراضية سابقة	٧٢	٣٣	٢٧	١٢	2.291	0.739	متوسط	١٠
		١٠٠٪	٤٥,٨٪	٣٧,٥٪	١٦,٧٪				
٦	القدرة إدراج ملفات إلكترونية أثناء تنفيذ الجلسة الافتراضية	٧٢	٤٤	٢٠	٨	2.500	0.692	عالي	٨
		١٠٠٪	٦١,١٪	٢٧,٨٪	١١,١٪				
٧	القدرة على تنظيم المشاركات الصوتية والمرئية للطلاب	٧٢	٤٦	٢٣	٣	2.597	0.573	عالي	٧
		١٠٠٪	٦٣,٣٪	٣١,٩٪	٤,٢٪				
٨	القدرة على استخدام المحادثة الكتابية داخل الجلسة الافتراضية	٧٢	٥٥	١٤	٣	2.722	0.536	عالي	٤
		١٠٠٪	٧٦,٤٪	١٩,٤٪	٤,٢٪				
٩	القدرة على نسخ وإرسال رابط المحاضرة الإلكترونية للطلاب	٧٢	٥٨	١٣	١	2.791	0.442	عالي	١
		١٠٠٪	٨٠,٦	١٨,١	١,٤				

م	المهارة	مستوى التمكن				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التمكن	ترتيب مستوى التمكن حسب المتوسط
		التكرار	عالي	متوسط	ضعيف				
		النسبة							
١٠	القدرة على تفعيل خاصية السماح بدخول الطلاب وإخراجهم من القاعة الافتراضية	٧٢	٤٠	٢٦	٦	2.472	0.649	عالي	٩
		٪١٠٠	٪٥٥,٦	٪٣٦,١	٪٨,٣				
	المتوسط العام للمحور					2.61		عالي	

يتضح من الجدول رقم (٤) أن متوسط درجات مهارات محور تنفيذ التدريس الرقمي عبر (البلاك بورد) والبالغ عدد عباراتها (١٠) عبارات جاءت في (٩) عبارات منها بدرجة عالية، وتراوح المتوسط الحسابي لها ما بين (٢,٧٦) و(٢,٤٧)، بينما جاءت مهارة واحدة بدرجة متوسطة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لها (٢,٢٩)، وقد جاء متوسط الدرجة الكلية لهذا المحور (٢,٦١)، وهي تمثل درجة عالية من مستوى التمكن.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث:

س٣. ما مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل في محور التقويم للتدريس الرقمي عبر (البلاك بورد) في ضوء أزمة كورونا؟

أجيب عن هذا السؤال من خلال حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات كل فقرة من فقرات المحور الخاص بمهارات التقويم للتدريس الرقمي عبر (البلاك بورد)، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٥)

يبين حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات كل فقرة من فقرات المحور الخاص بمهارات التقويم للتدريس الرقمي عبر (البلاك بورد)

م	المهارة	مستوى التمكن			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التمكن حسب ترتيب المحاور	ترتيب التمكن حسب
		عالي	متوسط	ضعيف				
١	القدرة على إنشاء مخزن للأسئلة. (بنك اختبارات)	٤٥	٢٤	٣	2.583	0.575	عالي	١٠
		٦٢,٥٪	٣٣,٣٪	٤,٢٪				
٢	القدرة على إنشاء اختبار إلكتروني	٥٨	١٣	١	2.791	0442	عالي	١
		٨٠,٦٪	١٨,١٪	١,٤٪				
٣	القدرة على استيراد أسئلة من مخازن الاختبارات	٤٣	٢٤	٥	2.527	0.627	عالي	١١
		٥٩,٧٪	٣٣,٣٪	٦,٩٪				
٤	القدرة على إنشاء الأسئلة ذات النمط الموضوعي	٤٩	٢٠	٣	2.638	0.564	عالي	٨
		٦٨,١٪	٢٧,٨٪	٤,٢٪				
٥	القدرة على إنشاء الأسئلة ذات النمط المقالي	٤٠	٢٦	٦	2.472	0.649	عالي	١٣
		٥٥,٦٪	٣٦,١٪	٨,٣٪				
٦	القدرة على تحديد النقاط (الدرجات) لكل سؤال	٥٦	١٣	٣	2.736	0.530	عالي	٤
		٧٧,٨٪	١٨,١٪	٤,٢٪				
٧	القدرة على وضع وصف وإرشادات للاختبار	٥٢	١٦	٤	2.666	0.581	عالي	٧
		٧٢,٢٪	٢٢,٢٪	٥,٦٪				
٨	القدرة على تحديد زمن إجراء الاختبار	٥٩	١٠	٣	2.777	0.509	عالي	٢
		٨١,٩٪	١٣,٩٪	٤,٢٪				
٩	القدرة على تحديد عدد المحاولات المتاحة لإجراء الاختبار	٥٦	١٣	٣	2.694	0.547	عالي	٥
		٧٧,٨٪	١٨,١٪	٤,٢٪				
١٠	القدرة على تضمين الاختبار في حسابات مركز التقديرات	٥٣	١٦	٣	2.694	0.547	عالي	٥ مكرر
		٧٣,٦٪	٢٢,٢٪	٤,٢٪				
١١	القدرة على استخدام خيارات	٤٩	١٩	٤	2.625	0.591	عالي	٩

م	المهارة	مستوى التمكن			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التمكن حسب	الترتيب حسب التمكن
		التكرار / النسبة	عالي	متوسط	ضعيف				
	تقديم الاختبار	١٠٠٪	٦٨,١٪	٢٦,٤٪	٥,٦٪				
١٢	القدرة على إضافة إعلان للاختبار	٧٢	٥٤	١٤	٤	2.694	0.572	عالي	٦
		١٠٠٪	٧٥,٠٪	١٩,٤٪	٥,٦٪				
١٣	القدرة على إتاحة الاختبار لجميع الطلاب	٧٢	٥٧	١٢	٣	2.750	0.524	عالي	٣
		١٠٠٪	٧٩,٢٪	١٦,٧٪	٤,٢٪				
١٤	القدرة على استثناءات إتاحة الاختبار لطلاب معينين	٧٢	٤٥	١٧	١٠	2.486	0.731	عالي	١٢
		١٠٠٪	٦٢,٥٪	٢٣,٦٪	١٣,٩٪				
١٥	القدرة على إنشاء عمود جديد وتسميته في مركز التقديرات.	٧٢	٤٤	١٦	١٢	2.444	7.314	عالي	١٤
		١٠٠٪	٦١,١٪	٢٢,٢٪	١٦,٧٪				
١٦	القدرة على تنزيل الدرجات من مركز التقديرات	٧٢	٤٩	١٩	٤	2.625	0.591	عالي	٩ مكرر
		١٠٠٪	٦٨,١٪	٢٤,٤٪	٥,٦٪				
	المتوسط العام للمحور					2.63		عالي	

يتضح من الجدول رقم (٥) أن متوسط درجات مهارات محور التقويم للتدريس الرقمي عبر (البلاك بورد) والبالغ عدد عباراتها (١٦) عبارة، جاءت كلها بمستوى تمكن عالٍ؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لأعلى مهارة في هذا المحور (٢,٧٩) بينما بلغ المتوسط الحسابي لأدنى مهارة من مهارات هذا المحور (٢,٤٤)، وقد بلغ متوسط الدرجة الكلية لهذا المحور بشكل عام (٢,٦٣)، وهي تمثل درجة عالية من مستوى التمكن.

رابعًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع:

س٤. ما المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل عند استخدامهم لنظام إدارة التعلم (البلاك بورد)؟

أجيب عن هذا السؤال من خلال حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات كل فقرة من فقرات المجال الخاص

بالمعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل عند استخدامهم لنظام إدارة التعلم (البلاك بورد)، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٦)

يبين حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات كل فقرة من فقرات المحور الخاص بالمعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل عند استخدامهم لنظام إدارة التعلم (البلاك بورد)

م	المعوق	الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	ترتيب مستويات الموافقة حسب المتوسط
		التكرار / النسبة	أوافق	محايد	لا أوافق			
١	الاتجاه السلبي من قبل عضو هيئة التدريس نحو استخدام (البلاك بورد)	٧٢	١٢	٢٧	٣٣	1.708	0.739	متوسط	١٤
		٪١٠٠	٪١٦,٧	٪٣٧,٥	٪٤٥,٨				
٢	صعوبة في الدخول من قبل عضو هيئة التدريس على نظام إدارة التعلم (البلاك بورد)	٧٢	١٠	٢٥	٣٧	1.625	0.720	ضعيف	١٥
		٪١٠٠	٪١٣,٩	٪٣٤,٧	٪٥١,٤				
٣	عدم التدريب الكافي لعضو هيئة التدريس على استخدام نظام (البلاك بورد) في التدريس	٧٢	٢٢	٣٩	١١	2.152	0.664	متوسط	٦
		٪١٠٠	٪٣٠,٦	٪٥٤,٢	٪١٥,٣				
٤	نظام (البلاك بورد) بشكله الحالي يحتاج إلى متخصص لتفعيله	٧٢	١٤	٢٨	٣٠	1.777	0.664	متوسط	١٣
		٪١٠٠	٪١٩,٤	٪٣٨,٩	٪٤١,٧				
٥	الرسيفرات المضيفة لا تتحمل الضغط الكبير أثناء تشغيل (البلاك بورد) في أوقات محددة	٧٢	٣١	٣٤	٧	2.333	0.650	متوسط	٣
		٪١٠٠	٪٤٣,١	٪٤٧,٢	٪٩,٧				
٦	الأعطال المستمرة بنظام (البلاك بورد) نتيجة الضغط الكبير على (البلاك بورد) من	٧٢	٣٣	٢٩	١٠	2.319	0.708	متوسط	٥
		٪١٠٠	٪٤٥,٨	٪٤٠,٣	٪١٣,٩				

م	المعوق قبل المستخدمين	التكرار / النسبة	الموافقة: أوافق	الموافقة: محايد	الموافقة: لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	ترتيب مستويات الموافقة حسب المتوسط
٧	لا تتوافر أدلة إرشادية واضحة نحو توظيف أدوات (البلاك بورد) في التدريس.	٧٢	٢٠	٣٣	١٩	2.013	0.741	متوسط	٩
		١٠٠٪	٢٧,٨٪	٤٥,٨٪	٢٦,٤٪				
٨	الأجهزة الذكية لا تدعم استخدام أدوات نظام التعلم عبر (البلاك بورد) بشكل كافٍ	٧٢	٢٠	٢٩	٢٣	1.958	0.777	متوسط	١٠
		١٠٠٪	٢٧,٨٪	٤٠,٣٪	٣١,٩٪				
٩	عدم المرونة في اختيار عضو هيئة التدريس للوقت المناسب في بث المحاضرة	٧٢	١٣	٣٧	٢٢	1.875	0.690	متوسط	١٢
		١٠٠٪	١٨,١٪	٥١,٤٪	٣٠,٦٪				
١٠	يقلل (البلاك بورد) من دور عضو هيئة التدريس كمؤثر تربوي مهم	٧٢	٢٩	٢٢	٢١	2.111	0.831	متوسط	٨
		١٠٠٪	٤٠,٣٪	٣٠,٦٪	٢٩,٢٪				
١١	استخدام التقويم عبر (البلاك بورد) غير صادق في نتائجه لسهوله الغش من قبل الطلاب	٧٢	٣٧	٢٩	٦	2.430	0.782	عالي	١
		١٠٠٪	٥١,٤٪	٤٠,٣٪	٨,٣٪				
١٢	يستهلك نظام التعلم عبر (البلاك بورد) جهدًا ووقتًا كبيرًا من قبل عضو هيئة التدريس	٧٢	٣٨	٢٠	١٤	2.333	0.787	متوسط	٤
		١٠٠٪	٥٢,٨٪	٢٧,٨٪	١٩,٤٪				
١٣	صعوبة التواصل مع قنوات الدعم الفني المتخصصة في (البلاك بورد) في الجامعة	٧٢	٢٧	٢٩	١٦	2.152	0.762	متوسط	٧
		١٠٠٪	٣٧,٥٪	٤٠,٣٪	٢٢,٢٪				
١٤	ضعف جودة الدعم الفني المتخصصة في (البلاك بورد) في الجامعة	٧٢	١٨	٣٢	٢٢	1.944	0.748	متوسط	١١
		١٠٠٪	٢٥,٠٪	٤٤,٤٪	٣٠,٦٪				

م	المعوق	الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	ترتيب مستويات الموافقة حسب المتوسط
		التكرار / النسبة	أوافق	محايد	لا أوافق				
١٥	لا يوجد حوافز إضافية لاستخدام نظام التعلم عبر (البلاك بورد) في التدريس	٧٢	٣٩	٢٢	١١	2.388	0.742	عالي	٢
		٪١٠٠	٪٥٤,٢	٪٣٠,٦	٪١٥,٣				
	المتوسط العام للمحور					2.07		متوسط	

يتضح من الجدول رقم (٦) أن المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل عند استخدامهم لنظام إدارة لتعلم (البلاك بورد) والبالغ عدد عباراتها (١٥) عبارة جاءت بدرجة عالية لعبارتين، بلغ متوسطهما الحسابي (٢,٤٢) و(٣٨) على على التوالي، بينما جاءت بدرجة متوسطة بعدد (١٢) عبارة تقع بين المتوسط الحسابي (١,٧٠) و(٢,٣٣)، وجاء بدرجة ضعيفة لعبارة واحدة بلغ متوسطها الحسابي (١,٦٢)، ودرجة المعوقات بشكل عام متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة (٢,٠٧).

مناقشة النتائج:

كشفت هذه الدراسة عن ارتفاع في مستوى التمكن من استخدام مهارات التدريس الرقمي وذلك من قبل أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، حيث جاءت بشكل عام بدرجة عالية، ويعزو الباحثان هذه النتيجة لقيام جامعة حائل بوضع درجات لتقويم أداء عضو هيئة التدريس في كلية التربية ابتداء من العام الجامعي ١٤٤٠-١٤٤١هـ بمدى استخدامه لأدوات (البلاك بورد) في التدريس من عدمه، مما جعل جميع أعضاء هيئة التدريس يحرصون على رفع المقررات وتوصيفاتها في نظام إدارة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد)، والعمل على استخدام أدوات (البلاك بورد) في تنفيذ وتقويم الدروس الرقمية، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (الشهري ، ٢٠١٨) ودراسة (الحجيلان والحبيشي، ٢٠١٨) ودراسة (البنيان، ٢٠١٩) ودراسة (اليامي، ٢٠٢٠).

وأتت مهارات التخطيط للتدريس كأكثر مهارات التدريس الرقمي استخدامًا والمتوسط الحسابي لهذا المحور كان بدرجة عالية، فقد بلغ (٢,٦٤)، ويعزو الباحثان هذه النتيجة لسهولة استخدام أدوات (البلاك بورد) في التخطيط للدروس الرقمية.

كما رأى أفراد عينة البحث أن أعلى المهارات المتعلقة بهذا المحور كانت كالتالي:

- القدرة على إضافة خطة زمنية للتكاليف الإلكترونية في منطقة المحتوى.
- القدرة على إضافة توصيف المقرر في منطقة المحتوى.
- القدرة على إنشاء قاعة افتراضية.

كما أتت أقل المهارات المتعلقة بهذا المحور كالتالي:

- القدرة على إضافة ملفات عروض تقديمية متعلقة بالمقرر في منطقة المحتوى.
- القدرة على إضافة روابط المصادر الإلكترونية المرتبطة بموضوعات المقرر في منطقة المحتوى.
- القدرة على إضافة المراجع العلمية المرتبطة بموضوعات المقرر في منطقة المحتوى.

أما فيما يتعلق بمحور مهارات تنفيذ التدريس الرقمي فكان المتوسط الحسابي لهذا المحور عالٍ فقد بلغ متوسطه الحسابي (٢,٦١)، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى وجود عدد من الدورات وورش العمل المقدمة من قسمي المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم في كلية التربية؛ لتدريب أعضاء هيئة التدريس على مهارات تنفيذ التدريس الرقمي عبر (البلاك بورد)، كذلك في اليوم الأول لقرار تعليق الدراسة في الجامعة في ضوء أزمة كورونا استحدثت وحدة تعلم إلكتروني في كلية التربية بإشراف نخبة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التعليم الإلكتروني يعملون على حل أي مشكلات تعترض عضو هيئة التدريس في تنفيذ التدريس الرقمي باستخدام أدوات (البلاك بورد)، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (الشهري ، ٢٠١٨) و دراسة (الحجيلان والحبيشي، ٢٠١٨) ودراسة (البنيان، ٢٠١٩) ودراسة (اليامي، ٢٠٢٠).

ورأى أفراد عينة البحث أن أعلى المهارات المتعلقة بهذا المحور كانت كالتالي:

- القدرة على نسخ وإرسال رابط المحاضرة الإلكترونية للطلاب.
- القدرة على تحديد زمن بداية ونهاية الجلسة الافتراضية.
- القدرة على إنشاء جلسة داخل القاعة الافتراضية.

كما أتت أقل المهارات المتعلقة بهذا المحور كالتالي:

- القدرة إدراج ملفات إلكترونية أثناء تنفيذ الجلسة الافتراضية.
- القدرة على تفعيل خاصية السماح بدخول الطلاب وإخراجهم من القاعة الافتراضية.
- القدرة على استرداد جلسة افتراضية سابقة.

بينما فيما يتعلق بمحور مهارات تقويم التدريس الرقمي فقد أتى بالترتيب الثاني من حيث أكثر محاور مهارات التدريس الرقمي استخدامًا فقد بلغ متوسطه الحسابي (٢,٦٣) بدرجة استخدام عالية،كما رأى أفراد عينة البحث أن أعلى المهارات المتعلقة بهذا المحور كانت كالتالي:

- القدرة على إنشاء اختبار إلكتروني.
- القدرة على تحديد زمن إجراء الاختبار.
- القدرة على إتاحة الاختبار لجميع الطلاب.
- كما أتت أقل المهارات المتعلقة بهذا المحور كالتالي:
- القدرة على استثناءات إتاحة الاختبار لطلاب معينين.
- القدرة على إنشاء الأسئلة ذات النمط المقالي.
- القدرة على إنشاء عمود جديد وتسميته في مركز التقديرات.

أما فيما يتعلق بالمعوقات التي تحد من استخدام أدوات التدريس الرقمي فقد أتت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (٢,٠٧) من وجهة نظر أفراد عينة البحث، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة أبو الحاج (٢٠١٩)، وتختلف مع دراسة الحجيلان والحبيشي (٢٠١٨)، ودراسة البنيان (٢٠١٩).

وأتت أهم خمسة معوقات كالتالي:

- استخدام التقويم عبر (البلاك بورد) غير صادق في نتائجه لسهوله الغش من قبل الطلاب.
- لا يوجد حوافز إضافية لاستخدام نظام التعلم عبر (البلاك بورد) في التدريس.
- الرسيفرات المضيفة لا تتحمل الضغط الكبير أثناء تشغيل (البلاك بورد) في أوقات محددة.
- يستهلك نظام التعلم عبر (البلاك بورد) جهدًا ووقتًا كبيرًا من قبل عضو هيئة التدريس.
- الأعطال المستمرة بنظام (البلاك بورد) نتيجة الضغط الكبير على (البلاك بورد) من قبل المستخدمين.

أما أقل المعوقات من وجهة نظر أفراد عينة البحث فكانت كالتالي:

- نظام (البلاك بورد) بشكله الحالي يحتاج إلى متخصص لتفعيله.

وقد يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى التطوير المستمر لأدوات (البلاك بورد) لتصل إلى صورتها الحالية بسهولة استخدامها لأي عضو هيئة تدريس حتى لو كان تخصصه بعيدًا عن التخصصات التقنية. الاتجاه السلبي من قبل عضو هيئة التدريس نحو استخدام (البلاك بورد).

وقد يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن استخدام نظام إدارة التعلم (البلاك بورد) كان هو الحل الوحيد لاستمرار الدراسة في ضوء أزمة كورونا فهو لم يعد عاملًا مساعدًا للتدريس فقط.

- صعوبة في الدخول من قبل عضو هيئة التدريس على نظام إدارة التعلم (البلاك بورد).

وقد يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى الآلية التي قامت بها الجامعة من خلال استخدام بوابة الدخول الموحد؛ حيث يسر ذلك على جميع أعضاء هيئة التدريس الدخول إلى نظام إدارة التعلم (البلاك بورد)، وكذلك وجود وحدة دعم إلكتروني تعمل على مدار الساعة للتغلب على أي معوقات تواجه أعضاء هيئة التدريس في استخدام نظام إدارة التعلم (البلاك بورد).

التوصيات:

- إعطاء حرية ومرونة أكبر لعضو هيئة التدريس لوضع الوقت المناسب لعرض المحاضرة الرقمية وذلك لتخفيف الضغط الكبير أثناء تشغيل (البلاك بورد) في أوقات محددة.
- تقليل أعباء عضو هيئة التدريس من لجان عاملة ونحوها.
- العمل على إحداث وحدة في عمادة التعلم الإلكتروني تعمل على صيانة نظام إدارة التعلم الإلكتروني وتلافي حدوث أي أعطال أثناء سير المحاضرات الرقمية.
- تزويد أعضاء هيئة التدريس بدورات حول إضافة الملفات والمصادر الإلكترونية في أداة المحتوى في نظام إدارة التعلم (البلاك بورد).
- تكثيف الدورات المقدمة في مجال إدارة القاعات الافتراضية في نظام إدارة التعلم (البلاك بورد).

المقترحات:

نستخلص من نتائج البحث الحالي بعض الدراسات المقترحة، منها:

١. إجراء المزيد من الدراسات حول معوقات استخدام أنظمة التعلم الإلكتروني في التدريس.
٢. إجراء المزيد من الدراسات حول تطوير مهارات التدريس الرقمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات.
٣. دراسة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس لاستخدام أدوات (البلاك بورد) في التدريس.

المراجع

المراجع العربية:

أبو الحاج، عبدالرحمن عبدالعزيز. (٢٠١٩). واقع استخدام نظام إدارة التعلم (البلاك بورد) من وجهة نظر طلاب جامعة القصيم في دراسة مقرر المدخل إلى الثقافة الإسلامية. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ٣٥(٢)، ١-٢٨.*

الباز، مروة محمد. (٢٠١٣). فعالية برنامج تدريبي قائم على تقنيات الويب ٢,٠ في تنمية مهارات التدريس الإلكتروني والاتجاه نحوه لدى معلمي العلوم أثناء الخدمة. *مجلة التربية العلمية بجامعة بورسعيد، ٢ ،١١٣-١٦٠.*

البنيان، ريم فيصل. (٢٠١٩). تقويم تجربة جامعة أم القرى في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Black board. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ٨، ٧٥-٩٨.*

الجريوي، سهام سلمان محمد. (٢٠١٩). فاعلية استخدام أدوات بيئة نظام (البلاك بورد) للتعليم الإلكتروني التشاركي لتطوير المهارات العلمية في مقرر التعليم الإلكتروني لدى طالبات السنة التأسيسية. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية بجامعة بابل، ٤٢ ، ٤٢٣ -٤٥٥.*

الحافظي، فهد سليم. (٢٠١٩). تصميم برنامج تعليمي قائم على نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Black board) وقياس فاعليته في تنمية قيم المواطنة الرقمية ومهارات التفكير التأملي لدى طلاب الكلية التقنية في مدينة جدة. *مجلة تكنولوجيا التربية -دراسات وبحوث، ٣٩ ، ١١٩-١٧٤.*

الحجيلان، محمد إبراهيم؛ الحبيشي، سارة عبدالله. (٢٠١٨). واقع استخدم أعضاء هيئة التدريس لنظام إدارة التعليم (Black board) بكلية التربية بجامعة الملك سعود. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، ٤ ، ٢٤١-٢٨١.*

الحيلان، رهام سعد؛ الحجيلان، محمد إبراهيم. (٢٠١٩). واقع الحضور الاجتماعي في حالة الفصل في التعليم (Segregation) من وجهة نظر وخبرات طالبات الدراسة العليا بجامعة الملك سعود باستخدام نظام إدارة التعلم (البلاك بورد). *مجلة البحث بالعلم في الدراسة بجامعة عين شمس، ٢٠ ، ٣٧٥ -٣٩٤.*

السدحان، عبدالرحمن عبدالعزيز. (٢٠١٥). اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس نحو نظام إدارة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد). *مجلة العلوم التربوية جامعة الإمام محمد بن سعود*، ٢، ٢٢٣ -٢٧٨.

السلوم، عثمان إبراهيم (٢٠١١). الفصول الافتراضية وتكاملها مع نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد. *مجلة دراسات المعلومات*، ١١، ١١١ -١٢٧.

السيد، نبيلة عبدالهادي أحمد؛ غزالة، آيات فوزي أحمد (٢٠١٩). واقع اتجاهات طلاب جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية نحو استخدام (البلاك بورد) في التعلم الإلكتروني وعلاقته بالرفاهية الذاتية الأكاديمية. *مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ*، ٩٥(٢)، ٧٥ -١٦٨.

الشمري، فهيد لافي. (٢٠١٩). *واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الإمام عبدالرحمن الفيصل لنظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد Black board [رسالة ماجستير غير منشورة]*.جامعة الإمام عبدالرحمن الفيصل.

الشهري، أحمد عاطف عبدالرحمن. (٢٠١٨). واقع استخدام الطلاب معلمي اللغة الإنجليزية لمهام نظام (البلاك بورد) في جامعة الملك خالد. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، ٢٩(١)، ٣٨٢-٤٠٣.

الضلعان، بدر محمد؛ عبدالمطلب، أحمد محمد. (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي على التعلم المعكوس في عينية مهارات استخدام نظام (البلاك بورد) لإدارة التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢٠(٧)، ٢٩-٧٢.

اليامي، هدى يحيى. (٢٠٢٠). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر*، ١٨٥(٢)، ١١-٦١.

عبد العاطي، محمد الباتع محمد. (٢٠١٥). *توظيف تكنولوجيا الويب في التعليم*. المكتبة التربوية.

عبيدات، ذوقان؛ عبدالحق، كايد؛ عدس؛ عبدالرحمن. (٢٠١٤). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*. دار الفكر.

العتيبي، خلود. (٢٠١٢). *تصميم نظام إدارة تعلم إلكتروني مقترح بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن* ، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأميرة نورة.

العساف، صالح بن حمد. (٢٠٠٦). *المدخل إلى البحث التربوي في العلوم الإنسانية*. مكتبة العبيكان.

علام، إسلام جابر أحمد. (٢٠١٨). فاعلية استخدام برنامج وسائط متعددة على التحصيل في مقرر الحاسب الآلي لدى طلاب الصف الثالث متوسط بمدارس محافظة القرى. *المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة أسيوط، ٣٤(١١)، ١١٧٧-١١٩٠.*

عمر، روضة أحمد والمصعبي، زهرة عبدالرب. (٢٠١٧). فاعلية استخدام تطبيق (بلاك بورد) التعليم النقال في تنمية الاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني الفعال لدى طالبات جامعة نجران. *المجلة التربوية المتخصصة، ٧ (٦)، ١٢٦-١٣٦.*

المؤتمر الدولي الثالث للتعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد. (٢٠١٤). الرياض، المملكة العربية السعودية.

المؤتمر الدولي الرابع للتعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد. (٢٠١٥). الرياض، المملكة العربية السعودية.

وكاع، عبدالمحسن عطا الله. (٢٠١٣)، صعوبات تدريس مادة تاريخ الوطن العربي الحديث والمعاصر للصف السادس. *مجلة الدراسات التاريخية والحضارية، ١٥، ٤٠٣ -٤٤٢.*

المراجع العربية المترجمة: Arabic Reference in English

Abdel Ati, Mohamed El-Battie Mohamed. (2015). *Employing Web Technology in Education.* The Educational Library.

Abu Haj, abd Rahman Abdul Aziz. (2019). The reality of using the Blackboard Learning Management System from the point of view of Qassim University students in studying the entrance course to Islamic culture. *Journal of the Faculty of Education at Assiut University, 35 (2), 1-28.*

Al-Assaf, Saleh bin Hamad. (2006). *Introduction to educational research in the humanities*. Obeikan Library.

Al-Baz, Marwa Muhammad (2013). The effectiveness of a training program

based on Web 2.0 technologies in developing the skills of electronic teaching and the trend towards it among science teachers during service. *The Journal of Scientific Education at Port Said University, 2, 113-160.*

Al-Dulaan, Badr Muhammad; Abdul Muttalib, Ahmed Muhammad. (2019). The effectiveness of a training program on inverted learning in the eyes of the skills of using the Blackboard system to manage e-learning for faculty members at the Qaseem University. *Journal of Scientific Research in Education, 20 (7), 29-72.*

Al-Hafezi, Fahd Salim. (2019). Designing an educational program based on the electronic learning management system (Black board) and measuring its effectiveness in developing the values of digital citizenship and contemplative thinking skills among students of the Technical College in Jeddah. *Journal of Education Technology - Studies and Research, 39, 119-174.*

Al-Hailan, Reham Saad; Al-Hujaylan, Mohamed Ibrahim. (2019). The reality of social attendance in case of segregation from the viewpoint and experiences of graduate students at King Saud University using the Blackboard Learning Management System. *Journal of Research in Science in Study at Ain Shams University, 20, 375 - 394.*

Al-Hujaylan, Muhammad Ibrahim ؛ Al-Hubaishi, Sarah Abdullah. (2018). The reality of faculty members using the education management system (Blackboard)، College of Education، King Saud University. *Anbar University Journal for Humanities, 4, 241-281.*

Allam, Islam Jaber Ahmed. (2018). The effectiveness of using a multimedia program on achievement in the computer course for third graders in the middle schools in the villages of the villages. *Scientific Journal of the Faculty of Soil، Assiut University, 34 (11), 1177-1190.*

Al-Otaibi, khlood. (2012). *Design a proposed e-learning management system at Princess Nourah Bint Abdul Rahman University [unpublished doctoral dissertation]*. Princess Noura University.

Al-Sadhan, abd Rahman Abdul Aziz. (2015). Attitudes of students and faculty members, e-learning management system (Black Board). *Journal of Educational Sciences Imam Muhammad bin Saud University, 2, 223-278.*

Al-Sayed, Nabila Abdel-Hadi Ahmed; Ghazala, Ayat Fawzi Ahmed (2019). the reality of attitudes of students of Al-Jouf University in the Kingdom of

Saudi Arabia towards the use of blackboard in electronic learning and its relationship to academic self-welfare, *Journal of the College of Education at Kafr El-Sheikh University, 95 (2), 75-168.*

Al-Shehri, Ahmed Atef Abdel Rahman. (2018). The reality of the use of English language teachers' students in the functions of the Black Board system at King Khalid University. *King Khalid University Journal for Educational Sciences, 29 (1), 382-403.*

Al Yami, Hoda Yahya (2020). A proposed training program to develop the digital teaching skills of public education teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of the Faculty of Education at Al-Azhar University, 185 (2), 11-61.*

Bunyan, Reem Faisal. (2019). Evaluation of Umm Al-Qura University experience in using the electronic learning management system Black board. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences 8, 75-98.*

Jerry, Siham Salman Muhammad. (2019). Effectiveness of using the tools of the Blackboard system for participatory e-learning to develop scientific skills in the e-learning course for foundation year students. *Journal of the College of Basic Education for Educational Sciences and Humanities at the University of Babylon, 42, 423 - 455.*

Obaidat, Touqan; Abdul-Haqqid, Lentils; Abdulrahman. (2014). *Scientific research, its concept, tools and methods.* Dar Al-Fikr.

Omar, Rawda Ahmed and Al-Masabi, Zahra Abd Al-Rab. (2017). The effectiveness of using the Blackboard mobile education application in developing trends towards effective e-learning among Najran University female students. *the specialized educational journal, 7 (6), 126-136.*

Salloum, Othman Ibrahim. (2011). The Virtual Classroom and its Integration with the Blackboard E-Learning Management System. *Information Studies, 111,11-127.*

alShammari, Fahid Lafi. (2019). *The reality of the use of faculty members at the College of Education at the University of Imam Abd Al-Rahman Al-Faisal for the electronic learning management system Blackboard [unpublished doctoral dissertation]*. Imam Abd Al-Rahman Al-Faisal University.

The Fourth International Conference on e-learning and distance learning. (2015). Riyadh، Saudi Arabia.

The third international conference for e-learning and distance learning. (2014). Riyadh, Saudi Arabia.

Wakaa, Abd al-Muhsin Atallah (2013) The difficulties of teaching the modern and contemporary history of the Arab world for the sixth grade. *Journal of Historical and Cultural Studies, 15, 403-442.*

المراجع الأجنبية: References

Baran, E., Correia, A. P., & Thompson, A. N. N. D. (2013). Tracing Successful Online Teaching in Higher Education. Teachers College Record, 115 (March), 1–41.

Heirdsfield, A., Walker, S., Tambyah، M. & Beutel, D. (2011). blackboard as an online learning environment: What do teacher education students and staff think? *Australian Journal of Teacher Education*

Hiltz, S. R., Shea, P., & Kim, E. (2010). Using focus groups to study ALN faculty motivation. *Journal of Asynchronous Learning Network, 14(1), 21–38.*

Little-Wiles, J. & Naimi, L. (2011). An examination of faculty perceptions and use of blackboard Learning management system. *American Society for Engineering Education*

Major, C. H. (2015). Teaching online: A guide to theory, research, and practice. Teaching Online: A Guide to Theory, Research, and Practice. Batimore, Mayrland: John Hopkins University Press.

Tekinarslan, E. (2009). Turkish university students' perceptions of the World Wide Web as a learning tool: An investigation based on gender، socio-economic background, and Web experience. *The International Review Research in Open Distance Learning, 10(2), 1-19.*

Van de vord, R., & Pogue, K. (2012). Teaching time investment: Does online really take more time than F2F? *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 13(3), 132–146.*

Al-Wehaibi. Abeer Hamad Abdullah, Bin shuail. Nada saleh saad. (2020). Organizational Agility an Entrance to the Crisis Management in the Saudi Public Universities - Future Scenarios. *Journal of Educational Science, 6 (*1), 295-332.

Organizational Agility an Entrance to the Crisis Management Future Scenarios-in the Saudi Public Universities

Abeer Hamad Abdullah Al-Wehaibi
Ministry of education-Riyadh Education Region Administration
PhD Researcher, Imam Muhammad bin Saud Islamic University
Aalwehaibi9@gmail.com

Nada saleh saad Bin shuail
Ministry of education-Riyadh Education Region Administration
PhD Researcher, Imam Muhammad bin Saud Islamic University
nadanada667@gmail.com

Abstract:

The study aimed to build future scenarios To apply the entrance to the organizational agility to manage crises in Saudi public universities, and the study used the descriptive survey approach to study reality and the style of scenarios, A random sample of (379) individuals was taken, and the return from it was (300), with (80%), and one of the most important results of the study was that the reality of applying the dimensions of organizational agility to manage crises in Saudi government universities from the viewpoint of graduate students came with an average approval level, and the degree of application of all dimensions came with an average degree according to the order: agility of information technology then agility of strategy then agility of practice then agility of decision-making process then agility of learning ability and finally Sensitivity agility, and the two researchers presented future scenarios which are a reference, reformer and innovative scenario to facing up crises and it made recommendations, including: spreading the culture of organizational agility in universities and adopting the innovative scenario.

Key words: Organizational Agility, Crises**.**

الوهبي، عبير حمد عبدالله، بن شعيلز ندى صالح سعد. (٢٠٢٠). الرشاقة التنظيمية مدخل لإدارة الأزمات في الجامعات الحكومية السعودية –سيناريوهات مستقبلية–. *مجلة العلوم التربوية*، ٦ (١)، ٢٩٥–٣٣٢.

الرشاقة التنظيمية مدخل لإدارة الأزمات في الجامعات الحكومية السعودية –سيناريوهات مستقبلية–

أ. عبير حمد عبدالله الوهيبي[١] أ. ندى بنت صالح بن سعد بن شعيل[٢]

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى بناء سيناريوهات مستقبلية لتطبيق مدخل الرشاقة التنظيمية لإدارة الأزمات في الجامعات الحكومية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لدراسة الواقع وأسلوب السيناريوهات. وقد أخذت عينة عشوائية بلغت (٣٧٩) فردًا، وبلغ العائد منها (٣٠٠) بنسبة (٨٠٪)؛ وكان من أهم نتائج الدراسة أن واقع تطبيق أبعاد الرشاقة التنظيمية لإدارة الأزمات في الجامعات الحكومية السعودية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا جاء بدرجة موافقة متوسطة، وجاءت درجة تطبيق الأبعاد جميعها بدرجة متوسطة وفقًا للترتيب: رشاقة تكنولوجيا المعلومات، ثم رشاقة الاستراتيجية، ثم رشاقة الممارسة، ثم رشاقة عملية اتخاذ القرار، ثم رشاقة القدرة على التعلم، وأخيرًا رشاقة الاستشعار، وقدمت الباحثتان السيناريوهات المستقبلية، وهي سيناريو مرجعي واصلاحي وابتكاري لمواجهة الأزمات، وقدمت توصيات منها: نشر ثقافة الرشاقة التنظيمية في الجامعات وتبنِّي السيناريو الابتكاري.

الكلمات المفتاحية: الرشاقة التنظيمية، الأزمات.

[١] وزارة التعليم – إدارة تعليم منطقة الرياض باحثة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، Aalwehaibi9@gmail.com

[٢] وزارة التعليم – إدارة تعليم منطقة الرياض، باحثة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، nadanada667@gmail.com

المقدمة:

عرفت البشرية منذ فترة طويلة إرهاصات متنوعة كانت الأزمات أهم ملامحها؛ وفي ظل التغيرات المحلية والعالمية امتزجت العديد من العوامل الداخلية والخارجية بشكل حاد، وأصبحت تؤثر على المنظمات ومنها تطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتزايد التغيرات المفاجئة والسريعة، مما فرض على المنظمات مجموعة اختلالات أدت لظهور الأزمات داخلها؛ وتتنوع تلك الأزمات، فقد تكون أزمات طبيعية كجائحة كورونا (COVID-19) والزلازل، أو أزمات ناتجة عن البشر كالهجمات المنظمة في مجال الأمن السيبراني والتغيرات السياسية والاقتصادية.

وليست مؤسسات التعليم بمعزل عن تلك التغيرات، حيث أشار (جعفر، ٢٠١٧م، ص٢٩٧) إلى أن من أهداف التخطيط الاستراتيجي في الجامعات اكتشاف الأزمات والتخطيط لها قبل حدوثها، بأن تشتمل خططها الاستراتيجية برامج ونظمًا وسياسات واضحة لإدارة الأزمات؛ لذا أوجدت معظم الجامعات في الدول المتقدمة فرقًا متخصصة تقوم بوضع الخطط لإدارة الأزمات (عبابنة، ٢٠١٧م، ص١)، إلا أن واقع إدارة الأزمات في الجامعات لا يرتقي للمستوى المرغوب الذي يسهم في المحافظة على سمعتها كمؤسسة تعليمية، ويعظم من الاحتفاظ بمقدراتها، ويجعلها مواكبة للأحداث بسرعة الاستجابة للمتغيرات البيئية المتسارعة، حيث أكدت نتائج دراسة (عبابنة، ٢٠١٧م) و(عطاف الزعبي، ٢٠١٩م) على أن واقع ممارسة إدارة الأزمات بالجامعات كان بدرجة متوسطة.

ووفق التزامات رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠م) بالسعي نحو تواجد خمس جامعات سعودية من أفضل (٢٠٠) جامعة دولية بحلول (٢٠٣٠)، فإن ذلك لا يتحقق إلا بممارسات تتسم بالمرونة والرشاقة في اتخاذ القرارات، وتقليص المركزية والتعقيد، واكتساب مهارات وقدرات أساسية كالحساسية للتغييرات البيئية ودقة التوقع، والتعامل مع المواقف الطارئة وسرعة التكيف مع التغيير، والانتقال من النمط التقليدي للإدارة إلى مداخل حديثة تعتبر محكًا مهمًّا في مؤشرات التصنيفات العالمية والاعتماد الأكاديمي، ومنها مدخل الرشاقة التنظيمية.

فالرشاقة التنظيمية مدخل إداري يساعد على تحقيق السرعة في الاستجابة للفرص والتهديدات والتفاعل مع التغيرات البيئية (Shiri Ardeshir, 2014, p.87)، كما أنها ضرورة حتمية لتحسين أداء المؤسسات التعليمية في مواجهة الأزمات، حيث أكدت نتائج دراسة (هاراف

وآخرين، ٢٠١٥م) أن الرشاقة التنظيمية تساعد على زيادة قدرة المنظمات على الاستشعار والاستجابة للمتغيرات البيئية والتكيف معها بما يحقق أهدافها الحالية والمستقبلية (في المصري، ٢٠١٦م، ص٢٦٢)، ونتائج دراسة (منال الفقيه، ٢٠١٨م) التي أشارت إلى أن الرشاقة التنظيمية تحسن من سرعة استجابة وتكيف الجامعات مع التغيرات، ويتفق مع ذلك ما أوصت به دراسة (Aryani, 2014)، ودراسة (Lu. Y& Ramamurthy, K, 2011) بضرورة تطبيق المنظمات المعاصرة لمدخل الرشاقة التنظيمية لمواجهة العديد من التحديات التي تواجهها.

مشكلة الدراسة:

مع ظهور الأزمة العالمية لجائحة كورونا (COVID-19) عام (٢٠٢٠م)، وضعت وزارة التعليم استراتيجيات مرنة للتعامل مع تداعيات تعليق الدراسة واستمرار التعليم عن بُعد، حيث عقد وزير التعليم اجتماعًا مع مديري الجامعات بتاريخ ١٤٤١/٧/٢٧هـ، وشدد على توحيد جهود الجامعات لإقرار سياسات واضحة ذات جودة في تطبيق التعليم عن بُعد، بما يكفل حق الطالب والطالبة للتقويم بعدل وإنصاف، (موقع وزارة التعليم،٢٠٢٠م)، وبذلك منحت وزارة التعليم الصلاحيات والتمكين اللازم للجامعات السعودية للتعامل برشاقة في اتخاذ القرارات في ظل جائحة كورونا (COVID-19).

ولكون الباحثتين طالبتي دراسات عليا بجامعة حكومية بالسعودية -فقد لاحظتا التباين في طبيعة وسرعة الاستجابة بين الجامعات في مواجهة جائحة كورونا (COVID-19)، من حيث إصدار القرارات، وشفافية المعلومات وإتاحتها للطلاب، وإيضاح استراتيجية الجامعة في إدارتها للأزمة ومدى قدرتها على تعديل بعض الإجراءات والممارسات، والاستفادة من تصاعد الأحداث وتسارعها بالتقويم المستمر للأنشطة وإمكانية التعلم منها، وهذا ما تؤكده نتائج دراسة (النويمي، ٢٠١٠م) بأن الجامعات السعودية تتعامل مع الأزمات بدرجة متوسطة، وأن جاهزية الجامعات السعودية في إدارة الأزمات كانت بدرجة متوسطة، وأن درجة علمية صنع القرار في مجال إدارة الأزمات في الجامعات أيضًا كانت بدرجة متوسطة، كما أشارت نتائج دراسة (هيفاء طيفور، ٢٠١٨م) بأن مصادر الأزمات كثيرة ومتعددة، وأن الدرجة الكلية للاستراتيجيات المستخدمة لمواجهتها في الجامعات كانت متوسطة.

وتعدُّ الرشاقة التنظيمية أحد أهم المداخل الإدارية الحديثة التي تسهم في تحقيق الاستجابة السريعة في اتخاذ القرارات ومتابعة الممارسات والأنشطة ويمكن تطبيقها كمدخل لإدارة الأزمات، إلا

أن مستوى تبنيها وتطبيقها في الجامعات الحكومية السعودية لازال دون المستوى المأمول؛ وهذا ما أكدته نتائج دراسة (أحمد، ٢٠١٦م) من أن درجة ممارسة الرشاقة التنظيمية في جامعة جازان كانت متوسطة. ونتائج دراسة (عبدالمولى، ٢٠١٨م) التي أكدت على ضرورة تطبيق الرشاقة التنظيمية في جامعة الملك خالد لمواجهة التحديات الداخلية والخارجية، ومن هذا المنطلق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في استشراف تطبيق مدخل الرشاقة التنظيمية لإدارة الأزمات في الجامعات الحكومية السعودية وذلك برسم سيناريوهات مستقبلية يمكن من خلالها تبني مدخل الرشاقة التنظيمية في إدارة الأزمات في الجامعات الحكومية السعودية.

أسئلة الدراسة:

١. ما واقع تطبيق الرشاقة التنظيمية لإدارة الأزمات في الجامعات الحكومية السعودية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا وفق الأبعاد التالية: رشاقة الاستشعار، رشاقة اتخاذ القرار، رشاقة الاستراتيجية، رشاقة الممارسة، رشاقة القدرة على التعلم، رشاقة تكنولوجيا المعلومات؟

٢. ما السيناريوهات المستقبلية التي يمكن بها إدارة الأزمات في الجامعات الحكومية السعودية في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية؟

أهداف الدراسة: هدفت إلى بناء سيناريوهات مستقبلية لتطبيق مدخل الرشاقة التنظيمية لإدارة الأزمات في الجامعات الحكومية السعودية.

أهمية الدراسة:

- الأهمية العلمية: وتكمن في تناولها لاتجاهين حديثين في الإدارة التربوية، هما الرشاقة التنظيمية وإدارة الأزمات، اللتان تتناولان قدرة الجامعات على الاستجابة المناسبة في البيئات الغامضة، كما تدعم الجهود البحثية في هذا المجال.
- الأهمية العملية: وتتجسد على المستوى الميداني، وهو الجامعات الحكومية السعودية، بتقديم سيناريوهات مستقبلية لإدارة الأزمات في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية بالارتقاء بمفهوم إدارة الأزمة إلى الممارسات الإبداعية التي تناسب حالة التغير المفاجئ، بما يساعد الجامعات على إدارة الأزمات ومواجهتها بنجاح.

حدود الدراسة:

- حدود موضوعية: وتتحدد في تطبيق أبعاد الرشاقة التنظيمية لإدارة الأزمات، وهي: رشاقة الاستشعار، رشاقة اتخاذ القرار، رشاقة الاستراتيجية، رشاقة الممارسة، رشاقة القدرة على التعلم، رشاقة تكنولوجيا المعلومات.
- حدود زمانية: طبقت الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الثاني من عام ٢٠٢٠م.
- حدود مكانية: وتتمثل في جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

مصطلحات الدراسة:

- **الرشاقة التنظيمية:** تعرفها الباحثتان إجرائيًّا بأنها: قدرة إدارة الجامعة الحكومية السعودية على توظيف أبعاد الرشاقة التنظيمية متمثلة في رشاقة الاستشعار، ورشاقة اتخاذ القرار، ورشاقة الاستراتيجية، ورشاقة الممارسة، ورشاقة القدرة على التعلم، ورشاقة تكنولوجيا المعلومات والاستجابة لها في الوقت المناسب بالاختيار بين البدائل والسيناريوهات المطروحة ومواجهتها لتقديم أفضل الخدمات التي تحقق أهداف الجامعة.
- **إدارة الأزمات:** تعرفها الباحثتان إجرائيًّا بأنها: عملية إدارية تقوم بها إدارة الجامعات الحكومية السعودية لمواجهة الأزمات بالمنهجية العلمية الإدارية من خلال اتخاذ الإجراءات قبل وأثناء وبعد الأزمة لتلافي أو للتقليل من آثارها السلبية وتحقيق أكبر قدر من التعلم.

الإطار النظري:

الرشاقة التنظيمية: يعدُّ أول ظهور لمصطلح الرشاقة التنظيمية بداية التسعينات من القرن الماضي، عبر مجموعة باحثين في معهد (Lacocca) بجامعة لاهاي، ومن خلال الاطلاع على الأدبيات السابقة، وجدت الباحثتان تنوعًا في المصطلحات التي تناولت الرشاقة التنظيمية بمترادفات ذكرها (أحمد، ٢٠١٦م، ص٣٩) كمفهوم المرونة، والخفة، والقابلية للتشكيل، وغيرها. وتعتبر المرونة أكثر هذه المفاهيم ارتباطًا بالرشاقة، وبتحليل المفاهيم تبين أن الرشاقة أعلى درجة من المرونة، أو بمعنى آخر تعد المرونة درجة من درجات الرشاقة التنظيمية، ونظرًا لشمولية الرشاقة التنظيمية كمفهوم، شاع تداوله في أدبيات الإدارة المعاصرة؛

ويمكن استعراضها كالتالي:

جدول رقم (١)

تعاريف الرشاقة التنظيمية

الباحث	المفهوم
Mehrabi (2013, p.317) في (القريشي،٢٠١٧م، ص١٨ -١٩)	هي استراتيجية ومفهوم، ويمكن التعبير عنها بالحركة النشطة، المصحوبة بسرعة ومرونة التفكير، والمنظمات الرشيقة ليست فقط التي تمتلك القدرة على التكيف مع التغيرات البيئية، وإنما بالإضافة إلى ذلك لديها القدرة على الابتكار والاستفادة من الفرص المصاحبة للتغييرات.
(مغاوري، ٢٠١٦م، ص١٤٠)	الممارسات والأساليب التي تتيح للمؤسسة الجامعية مواكبة التغيير وسرعة التعامل معه بفاعلية وابتكار والاستفادة منه في تحسين قدرتها التنافسية بما يتماشى مع تحديات البيئة التنافسية المحيطة بها.

ومما سبق يلاحظ أن الرشاقة التنظيمية في المنظمة تظهر عبر عدد من العوامل كسرعة الاستجابة في مواجهة التطورات والأزمات والتغيرات غير المتوقعة سواء أمن داخل المنظمة أم من خارجها، والقدرة على استثمار الفرص المتاحة في البيئة المحيطة من خلال الردود المتوقعة والسريعة لمواجهة الأزمات والتغيرات غير المتوقعة، وإيجاد حلول مبتكرة إبداعية تتصف بالمرونة العالية؛ من أجل التكامل لتحقيق أفضل النتائج.

إدارة الأزمات: الأزمة مصطلح قديم ترجع أصوله التاريخية إلى الطب الإغريقي، حيث تعني نقطة تحول، وبحلول القرن التاسع عشر تواتر استخدامها للدلالة على ظهور لحظات تحول فاصلة في تطور العلاقات السياسية والاقتصادية والاجتماعية. (البشري، ٢٠١١م، ص٤٧). وتعددت مفاهيم إدارة الأزمات بتعدد الكتاب والباحثين، وتستعرضها الباحثتان في التالي:

جدول رقم (٢)

تعاريف إدارة الأزمات

الباحث	المفهوم لإدارة الأزمة
مي عموش (٢٠١٣م، ص١٢)	نشاط هادف يقوم على البحث والحصول على المعلومات اللازمة التي تمكن الإدارة من التنبؤ بأماكن الأزمة المتوقعة واتجاهاتها، وتهيئة المناخ المناسب للتعامل معها، عن طريق اتخاذ التدابير للتحكم في الأزمة المتوقعة والقضاء

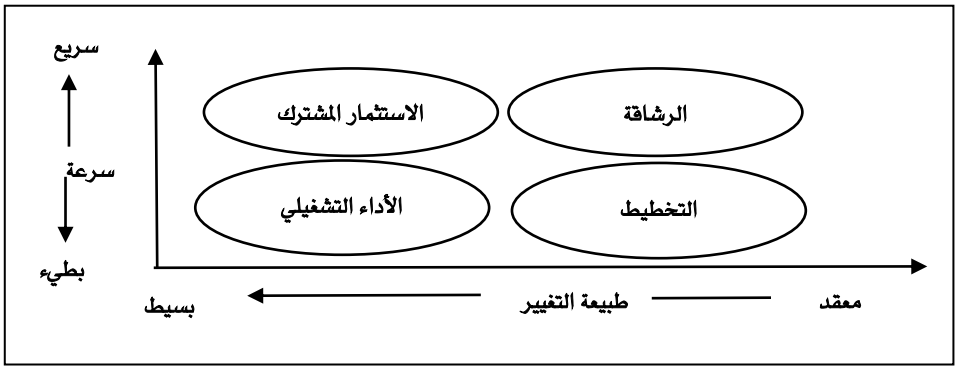
الباحث	المفهوم لإدارة الأزمة
	عليها أو تغيير مسارها لصالح المنظمة.
&Yilmaz (2016, p.14) Celik	مجموعة من الأساليب والأطر التي تساعد المؤسسات على اتخاذ القرارات السريعة والعقلانية لمواجهة تحديات وتطورات وطوارئ معينة.

مما سبق؛ يتضح اختلاف وجهات النظر حول مفهوم إدارة الأزمات، إلا أنه توجد بينها قواسم مشتركة كالتنبؤ بحدوثها، واتخاذ القرارات العقلانية السريعة، وبذل الجهود لمواجهة التغيرات الطارئة التي تقلل من آثارها أو تقضي عليها، ومن ثم فإن مفهوم إدارة الأزمات مصطلح يشير إلى النظام الذي تطبقه الجامعات بهدف تجنب الحالات الطارئة قبل وقوعها أو التعامل معها عند حدوثها وذلك بهدف التخفيف والتقليل من آثارها السلبية.

العلاقة بين سرعة التغيير وطبيعته والرشاقة التنظيمية: ذكرها (هنية، ٢٠١٦م، ص ١٦) ويمكن إيضاحها في الشكل (١):

شكل (١)

العلاقة بين سرعة التغيير وطبيعته والرشاقة التنظيمية



ويلاحظ أن العلاقة بين سرعة التغيير وطبيعته تقوم بدور كبير في الوصول إلى مستويات مختلفة من الرشاقة التنظيمية، ومن ذلك تنشا أربعة بدائل تدار بها الأزمة يمكن للجامعات أن تختار منها، ويمكن توضيحها كالتالي:

- إذا كانت طبيعة تغير الأزمة بسيطة وسرعتها بطيئة فإن المنظمة تهتم بالأداء التكتيكي في البيئة الداخلية للمنظمة.

- إذا كانت طبيعة تغير الأزمة معقدة مع سرعة بطيئة فتركز المنظمة على التخطيط الاستراتيجي، وتنتقل للتنبؤ بالمستقبل.
- إذا كانت طبيعة تغير الأزمة بسيطة وسرعتها عالية فإن المنظمة تتجه إلى الاستثمار المشترك.
- إذا كانت طبيعة تغير الأزمة معقدة وسرعتها عالية هذا يعني أن تلجأ المنظمة إلى تبني الرشاقة الاستراتيجية؛ لأنه يتطلب منها التحرك بمرونة عالية والتكيف السريع لمواجهة التغيرات المفاجئة في المنظمة؛ وذلك لضمان استمرارية بقائها وديمومتها.

ومما سبق؛ تجد الباحثتان أن الرشاقة التنظيمية تسهم بقوة في نجاح الجامعات وتحقيق أهدافها، في بيئات سريعة التغير والتعقيد؛ وفي ضوء الظروف المعاصرة التي تعيشها مؤسسات التعليم في العالم بشكل عام، والمملكة العربية السعودية بشكل خاص تحت جائحة (COVID-19) كورونا.

ج - الدراسات السابقة:

صنفت الدراسات السابقة إلى محورين: الرشاقة التنظيمية، وإدارة الأزمات، ورُتبت زمنيًّا من الأحدث إلى الأقدم، كالتالي:

الدراسات التي تناولت الرشاقة التنظيمية:

١. **دراسة (عبدالعال، ٢٠١٩م). بعنوان: "متطلبات تكنولوجيا المعلومات لتحقيق الرشاقة الاستراتيجية بالجامعات المصرية: جامعة سوهاج نموذجًا"**، وهدفت إلى التعرف على مرتكزات تكنولوجيا المعلومات بالجامعات المصرية وتحديد واقع الرشاقة الاستراتيجية، واستخدمت المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتوصلت لنتائج من أهمها: أن واقع تطبيق الرشاقة بشكل عام في جامعة سوهاج كان بدرجة عالية، وحصلت الأبعاد: الاستشعار واتخاذ القرار على بعد التكنولوجيا والمعلومات درجة موافقة عالية، وحصل بُعد الممارسة والتطبيق على درجة موافقة عالية جدًّا، وكان لها دور مهم في تحقيق الرشاقة الاستراتيجية، وجاءت درجة الموافقة على المتطلبات التكنولوجية لتحقيق الرشاقة عالية.

٢. **دراسة (إيناس الدباغ، ٢٠١٧م): بعنوان: "تأثير الرشاقة التنظيمية في الأداء العالي (بحث**

ميداني)"، وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين الرشاقة التنظيمية والأداء العالي في المصارف الحكومية، واستخدمت المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة والمقابلة كأداتين لجمع المعلومات، وتوصلت لنتائج من أهمها؛ أن تأثير أبعاد الرشاقة في الأداء العالي كانت بمستويات مختلفة، فحصل بُعد الاستشعار على مستوى منخفض، فيما جاء كل من اتخاذ القرار والممارسة والتطبيق والقدرة على التعليم بمستوى متوسط في علاقتهم بالأداء العالي.

٣. **دراسة (أحمد، ٢٠١٦م) بعنوان: "تحسين الأداء الإداري بكليات جامعة جازان في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية"**، وهدفت إلى الكشف عن واقع الرشاقة التنظيمية بكليات جامعة جازان، وتقديم تصور مقترح لتحسين الأداء الإداري بكليات جامعة جازان في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية، واستخدمت أسلوب دراسة الحالة كما طبقت أداة الاستبانة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها أن درجة تطبيق الرشاقة التنظيمية في جامعة جازان كانت متوسطة، وحصل بُعد اتخاذ القرار درجة منخفضة.

٤. **دراسة (المواضية، ٢٠١٦م) بعنوان: "دور التعلم الاستراتيجي في تحقيق الرشاقة الاستراتيجية في الجامعات الخاصة الأردنية -دراسة ميدانية"**، وهدفت إلى الكشف عن دور التعلم الاستراتيجي في الرشاقة الاستراتيجية في الجامعات الخاصة الأردنية، واستخدمت المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وأسفرت عن عدد من النتائج منها: أن مستوى الرشاقة التنظيمية لدى الجامعات الأردنية بشكل إجمالي جاء مرتفعًا، فيما حصل بُعد الاستراتيجية على درجة متوسطة، وبُعد التطبيق والممارسات درجة مرتفعة.

المحور الثاني: الدراسات السابقة التي تناولت إدارة الأزمات:

١. **دراسة (حسين، ٢٠١٨م) بعنوان: "واقع إدارة الأزمات بالجامعات: دراسة مقارنة بين جامعتي القاهرة وبنها"**، وهدفت إلى التعرف على واقع إدارة الأزمات بجامعتي القاهرة وبنها، واستخدمت المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة كأداة للدراسة، وكان من أهم نتائجها أن مرحلة الإدارة فيما قبل الأزمة وأثناء الأزمة ومواجهتها وما بعد الأزمة جميعها كانت بدرجة منخفضة في الجامعتين.

٢. **دراسة (إيمان عبدالرحمن، ٢٠١٨م) بعنوان: "واقع إدارة الأزمات في مؤسسات التعليم العالي الأردنية –دراسة ميدانية على جامعة البلقاء التطبيقية"**، وهدفت إلى الكشف عن واقع إدارة

الأزمات واستخدمت المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وكان من أهم نتائجها أن أبعاد عمليات إدارة الأزمة (القيادة، واتخاذ القرار، والمعلومات، والاتصال، والتخطيط) في جامعة البلقاء جميعها جاءت بدرجة متوسطة.

٣. **دراسة (هنادي أبو ليلى، ٢٠١٦م) بعنوان: "المرونة الاستراتيجية وأثرها في إدارة الأزمات" "دراسة تطبيقية في الجامعات الأردنية الخاصة"**، وهدفت إلى التعرف على أثر المرونة الاستراتيجية بأبعادها: (مرونة المعلومات، والمرونة السوقية، ومرونة تقديم الخدمات، والمرونة التنافسية) في إدارة الأزمات بمراحلها: (الإنذار المبكر، والاستعداد والوقاية، واحتواء الضرر، واستعادة النشاط والتعلم) واستخدمت المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وكان من أهم نتائجها وجود أثر ذي دلالة إحصائية للمرونة بأبعادها على إدارة الأزمة بجميع مراحلها، وأن أثر الأبعاد منفردة لها أثر بشكل أقوى من تأثير الأبعاد مجتمعة، وأن مستوى أهمية أبعاد المرونة الاستراتيجية كان مرتفعًا.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المجال الأول بتناول بُعد الرشاقة التنظيمية غير أنها اختلفت مع جميع دراسات هذا المجال في علاقتها بالأزمات وتقديمها سيناريوهات مستقبلية، أما دراسات المحور الثاني فاختلفت مع جميع الدراسات ماعدا دراسة (هنادي أبو ليلى، ٢٠١٦م) حيث تشابهت معها في متغير الأزمة وتفردت الدراسة الحالية بتناول الرشاقة وهي أشمل من المرونة، واختلفت عنها في أبعاد الرشاقة، وتقديمها سيناريوهات مقترحة لإدارة الأزمة في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية، في حين اقتصرت دراسة (هنادي أبو ليلى، ٢٠١٦م) على صدق تحقق فرضيات حول أثر أبعاد المرونة الاستراتيجية في مراحل إدارة الأزمة، كما أن أيًّا منها لم يتناول دراسة الرشاقة التنظيمية لإدارة الأزمة في ظل جائحة كورونا، وهو ما يعطي للدراسة الحالية تفردًا عما سواها من الدراسات السابقة، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من عدة أوجه، منها:

- تحديد مجال الدراسة وإمكانية استخدام الرشاقة التنظيمية في إدارة الأزمات.
- المساعدة في بلورة مشكلة الدراسة الحالية وتحديد محاورها الرئيسة.
- بناء أداة الدراسة الحالية.
- بناء السيناريوهات المقترحة.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي الذي يتم بجمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما أو حادثة ما أو واقعٍ ما بقصد التعرف على الظاهرة التي تدرس وتحديد الوضع الحالي لها، والتعرف على جوانب القوة والضعف فيها لمعرفة مدى صلاحية هذا الوضع، أو مدى الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساسية فيه. (عبيدات وعبدالحق، وعدس، ٢٠١٦م، ص١٩٠)، للإجابة على السؤال الأول.

كما تستخدم الدراسة أسلوب السيناريوهات المستقبلية، ويعدُّ السيناريو أحد الأساليب المستخدمة في الدراسات المستقبلية وأكثرها شيوعًا، ويعرفه (العيسوي، ١٩٩٨م) بأنه "وصف لوضع مستقبلي ممكن أو محتمل أو مرغوب فيه، مع توضيح لملامح المسار أو المسارات التي يمكن أن تؤدي إلى هذا الوضع المستقبلي، وذلك انطلاقًا من الوضع الراهن أو من وضع ابتدائي مفترض" (ص٢١) للإجابة على السؤال الثاني.

مجتمع الدراسة:

يتكون من كافة طلاب وطالبات الدراسات العليا (ماجستير ودكتوراه) بجامعة الملك سعود وجامعة الإمام، المسجلين بالعام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ، والبالغ عددهم (٢٣٤٠٣) من الطلاب والطالبات.

جدول رقم (٣)

مجتمع الدراسة

الجامعة	عدد طلاب وطالبات الدراسات العليا
الملك سعود	١٤١١٩
الإمام محمد بن سعود الإسلامية	٩٢٨٤
المجموع	٢٣٤٠٣

يتضح من الجدول (٣) أن (١٤١١٩) من مجتمع الدراسة يدرسون في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وأن العدد المتبقي من مجتمع الدراسة وهو (٩٢٨٤) يدرسون في جامعة الملك سعود.

عينة الدراسة: أخذت عينة ممثلة للمجتمع، وبلغت العينة وفق جداول (مورجان، ١٩٧٠م) (٣٧٩) فردًا، وذلك بطريقة عشوائية بسيطة، وصممت استبانة إلكترونيا، وأرسل رابط الاستبانة للأفراد

المبحوثين، وبلغ العائد منها (٣٠٠) طالب وطالبة بما نسبته (٨٠٪) من العينة الممثلة للمجتمع.

خصائص عينة الدراسة:

جدول رقم (٤)

توزيع أفراد الدراسة حسب الخصائص الشخصية

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة٪
الجنس	ذكر	٨٣	٢٧,٧
	أنثى	٢١٧	٧٢,٣
المرحلة الدراسية	ماجستير	١١٢	٣٧,٣
	دكتوراه	١٨٨	٦٢,٧
المستوى الدراسي	المستوى الأول	٤٣	١٤,٣
	المستوى الثاني	١٨	٦,٠
	المستوى الثالث	٣٢	١٠,٧
	المستوى الرابع	٣٢	١٠,٧
	إعداد الرسالة العلمية	١٧٥	٥٨,٣
الجامعة	جامعة الملك سعود	١٢٥	٤١,٧
	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	١٧٥	٥٨,٣

يتضح من الجدول (٤) أن (٧٢,٣٪) من عينة الدراسة إناث، ونسبة الذكور (٢٧,٧,٩٪). وأن المرحلة الدراسية الأكثر تكرارًا كانت الدكتوراه بنسبة (٦٢,٧٪)، في حين كانت نسبة مرحلة الماجستير (٣٧,٣٪). والمستوى الدراسي الأكثر تكرارًا كان إعداد الرسالة العلمية بنسبة (٥٨,٣٪)، يليه المستوى الأول بنسبة (١٤,٣٪)، ثم المستوى الثالث ومثله المستوى الرابع بنسبة (١٠,٧٪) لكل منهما، فيما مثّل المستوى الثاني نسبة (٦,٠٪)، كما يتضح أن (٥٨,٣٪) من أفراد الدراسة يدرسون في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وأن النسبة المتبقية وهي (٤١,٧٪) يدرسون في جامعة الملك سعود.

أداة الدراسة:

بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، صممت الباحثتان أداة الدراسة (الاستبانة) وذلك للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، وتكونت من قسمين ، الأول يتضمن البيانات العامة، والثاني يكشف عن واقع

تطبيق أبعاد الرشاقة التنظيمية لإدارة الأزمات بالجامعات الحكومية السعودية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بالجامعات الحكومية السعودية، وشمل ستة أبعاد، يتضمن كل بُعد منها عدد (٥) عبارات، وهي: رشاقة الاستشعار، ورشاقة اتخاذ القرار، ورشاقة الاستراتيجية، ورشاقة الممارسة، ورشاقة القدرة على التعلم، ورشاقة تكنولوجيا المعلومات. وقد طبق مقياس "ليكرت" الخماسي وفق التسلسل التالي: (عالية جدًّا، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدًّا)، ويمكن تفسير النتائج حسب الجدول (٥):

جدول رقم (٥)

توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

عالية جدًّا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًّا
٤,٢٠ – ٥,٠٠	٣,٤٠ - أقل من ٤,٢٠	٢,٦٠ – أقل من ٣,٤٠	١,٨٠ – أقل من ٢,٦٠	١,٠٠ – أقل من ١,٨٠

صدق أداة الدراسة وثباتها:

أ. **الصدق الظاهري:** تُحقق منه بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من الأساتذة المحكمين، من أعضاء هيئة التدريس في مختلف الجامعات البالغ عددهم (٧) محكمين، للاستفادة من ملاحظاتهم في ملاءمة العبارات وصياغتها، وانتمائها للمحور الذي صنفت ضمنه، ثم قامت الباحثتان بالاستفادة من ملحوظاتهم.

ب. **صدق الاتساق الداخلي:** قيس معامل الارتباط بين درجة العنصر وبين الدرجة الكلية للبُعد أو للمحور الذي تنتمي إليه بما فيها درجة هذا العنصر، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٩٣٢، و٠,٧١٩)، وجميعها معاملات ارتباط عالية، تشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ت. **ثبات الأداة:** استخدمت معادلة ألفا كرونباخ للتأكد من الاتساق الداخلي لعناصر أداة الدراسة، وكان معامل الثبات بالنسبة لأبعاد ومحاور أداة الدراسة وللأداة ككلٍّ متراوحًا بين (٠,٩٧٨) و(٠,٨٥٩)، وهي نسب ثبات عالية جدًّا، تجعل مستوى الثبات لمحتوى الأداة يعدُّ ملائمًا جدًّا من وجهة نظر البحث العلمي. وبذلك نستنتج أن الاستبانة تمتاز بدرجة صدق وثبات عالية تمُكِّن من تطبيقها.

أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات: لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جمعت، طبق (SPSS)، واستخدم معامل ارتباط "ألفا كرونباخ"، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

السؤال الأول: ما واقع تطبيق الرشاقة التنظيمية لإدارة الأزمات في الجامعات الحكومية السعودية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا وفق الأبعاد التالية: رشاقة الاستشعار، ورشاقة اتخاذ القرار، ورشاقة الاستراتيجية، ورشاقة الممارسة، ورشاقة القدرة على التعلم، ورشاقة تكنولوجيا المعلومات؟

للإجابة على هذا السؤال ستستعرض نتيجة المحور كاملًا، يليه التفصيل لكل بُعد كالتالي:

ترتيب أبعاد الرشاقة التنظيمية لإدارة الأزمات بالجامعات الحكومية السعودية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية:

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لأبعاد الرشاقة التنظيمية (ن=٣٠٠)

البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
البُعد الأول: رشاقة الاستشعار	2.93	0.85	6
البُعد الثاني: رشاقة عملية اتخاذ القرار	3.12	0.88	4
البُعد الثالث: رشاقة الاستراتيجية	3.24	0.90	2
البعد الرابع: رشاقة الممارسة	3.24	0.95	3
البعد الخامس: رشاقة القدرة على التعلم	2.97	1.01	5
البعد السادس: رشاقة تكنولوجيا المعلومات	3.30	1.01	1
جميع أبعاد الرشاقة التنظيمية	3.13	0.85	

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسط العام لدرجة تطبيق أبعاد الرشاقة التنظيمية لإدارة

الأزمات بالجامعات الحكومية السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة بلغ (٣,١٣) درجة، بانحراف معياري بلغ (٠,٨٥) درجة، وهي درجة **متوسطة**. وجاء ترتيب أبعادها وفقًا للتالي: رشاقة التكنولوجيا المعلومات ثم رشاقة الاستراتيجية، ثم رشاقة الممارسة ثم رشاقة عملية اتخاذ القرار ثم رشاقة القدرة على التعلم، وأخيرًا رشاقة الاستشعار. وتعزو الباحثتان هذه النتيجة للتوجه العام للجامعات نحو تفعيل التعليم الإلكتروني والتوسع في قنوات الاتصال بين الجامعات والطلاب والمجتمع وتطوير الهياكل التنظيمية وتعديل الصلاحيات وتصميم مؤشرات الأداء، وتتفق الدرجة المتوسطة لهذه النتيجة مع نتيجة دراسة (أحمد، ٢٠١٦م) بدرجة متوسطة، وتختلف مع نتيجة دراسة (المواضية، ٢٠١٦م) التي جاءت بدرجة مرتفعة، ونتيجة دراسة (عبد العال، ٢٠١٩م) التي جاءت بدرجة عالية. وفيما يلي التفصيل لنتائج أبعاد الدراسة:

البُعد الأول: رشاقة الاستشعار:

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لبنود البُعد الأول (ن=٣٠٠)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	تعمل الجامعة على التنبؤ بالأزمات	2.92	1.04	3
2	تستطلع الجامعة التغييرات البيئية في الوقت المناسب	3.02	0.96	2
3	تنفذ الجامعة دورات تدريبية استباقية للطلاب في التعامل مع مختلف الأزمات	2.47	1.16	5
4	هيأت الجامعة وسائل وأدوات بديلة للتعليم أثناء حدوث الأزمات	3.51	1.06	1
5	توفر الجامعة قواعد بيانات ومعلومات للتنبؤ بالأزمات	2.72	1.10	4
	المتوسط العام	2.93	0.85	

يتضح من الجدول (٧) أن المتوسط العام لدرجة تطبيق بُعد رشاقة الاستشعار من وجهة نظر أفراد الدراسة بلغ (٢,٩٣) درجة، بانحراف معياري بلغ (٠,٨٥) درجة، وهي درجة **متوسطة**. وتفسر الباحثتان

النتيجة بأن إدارة الجامعات في العموم تهتم باستشعار المخاطر المحتملة التي قد تكون في المحيط الداخلي للجامعة فيما يقل الاستشعار للبيئة الخارجية. وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة كل من (عبد العال، ٢٠١٩م) التي كانت عالية، ونتيجة دراسة (إيناس الدباغ، ٢٠١٧م) التي جاءت منخفضة.

البُعد الثاني: رشاقة عملية اتخاذ القرار:

جدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لبنود البُعد الثاني (ن=٣٠٠)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	تتخذ الجامعة القرارات المناسبة تحت الضغوط من واقع الأزمة	3.42	0.92	1
2	تستجيب الجامعة في قراراتها للأحداث الهامة حول الطلاب دون أي تأخير	3.21	1.05	4
3	تتخذ مجالس الكليات القرارات بالوقت المناسب بما يخدم مصلحة الطلاب	3.27	1.04	3
4	يشارك الطلاب في صناعة القرارات الحرجة التي تؤثر عليهم أثناء الأزمات	2.36	1.23	5
5	تبقى الجامعة على تواصل مع الطلاب بالطرق الافتراضية أثناء الأزمات	3.34	1.10	2
	المتوسط العام	3.12	0.88	

يتضح من الجدول (٨) أن المتوسط العام لدرجة تطبيق بُعد رشاقة عملية اتخاذ القرار من وجهة نظر أفراد الدراسة بلغ (٣,١٢) درجة، بانحراف معياري بلغ (٠,٨٨) درجة، وهي درجة **متوسطة**. وتعزو الباحثتان ذلك لرسوخ مركزية اتخاذ القرار في إدارة الجامعات، وتقييدها باللوائح والتعليمات في ضوء وقوع الأزمات، والتوجه مع إقرار نظام الجامعات الجديد، ومنح استقلالية للجامعات، فإن التحول من القرار المركزي لقرار المجموعات يتطور بشكل بطيء مما يؤثر في سرعة الاستجابة واتخاذ القرار وتنفيذه، وتتفق النتيجة مع نتيجة دراسة (إيناس الدباغ، ٢٠١٧م)

التي جاءت متوسطة، وتختلف عن نتيجة دراسة كل من (عبد العال، ٢٠١٩م) التي جاءت عالية، ونتيجة دراسة (أحمد، ٢٠١٦م) التي كانت منخفضة.

البُعد الثالث: رشاقة الاستراتيجية:

جدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لبنود البُعد الثالث (ن=٣٠٠)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	لدى الجامعة خطة استراتيجية معلنة ومرنة وممكنة التنفيذ وفق التغييرات المحتملة	2.80	1.06	5
2	تقوم الجامعة بإعادة ترتيبي الإجراءات طبقاً لمتطلبات العملية التعليمية في ظل أزمة كورونا	3.44	1.01	2
3	لدى الجامعة بدائل معلنة في التعليم والتقويم للتطبيق أثناء الأزمات	3.15	1.12	4
4	تعدل الجامعة السياسات في الوقت المناسب أثناء الأزمات بما يخدم مصلحة الطلاب	3.30	1.05	3
5	لدى الجامعة سمعة قوية تمكنها من التغيير	3.49	1.11	1
	المتوسط العام	3.24	0.90	

يتضح من الجدول (٩) أن المتوسط العام لدرجة تطبيق بُعد رشاقة الاستراتيجية من وجهة نظر أفراد الدراسة بلغ (٣,٢٤) درجة، بانحراف معياري بلغ (٠,٩٠) درجة، وهي درجة **متوسطة**. وتعزو الباحثتان تلك النتيجة لوجود خطط مخاطر قد يستعان بها في إدارة بعض تداعيات الأزمات. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (المواضية، ٢٠١٦م).

البُعد الرابع: رشاقة الممارسة:

جدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لبنود البُعد الرابع (ن=٣٠٠)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	تعتمد الجامعة على نظام اتصال فعال في التواصل مع الطلاب	3.38	1.11	1
2	تستجيب الجامعة في الوقت المناسب لمتطلبات واحتياجات الطلاب	3.19	1.07	4
3	تعتمد الجامعة هيكلًا تنظيميًّا مرنًا للتعامل مع الأزمات	3.12	1.09	5
4	يمتلك أعضاء هيئة التدريس معارف ومهارات التعامل مع الأزمات (مرونة، سيطرة، تحكم، تقنية،..)	3.26	1.11	2
5	تنظم الجامعة آليات التكيف الموائمة مع المستجدات بالوقت المناسب	3.25	1.00	3
	المتوسط العام	3.24	0.95	

يتضح من الجدول (١٠) أن المتوسط العام لدرجة تطبيق بُعد رشاقة الممارسة من وجهة نظر أفراد الدراسة بلغ (٣,٢٤) درجة، بانحراف معياري بلغ (٠,٩٥) درجة، وهي درجة **متوسطة**. وتفسر الباحثتان ذلك لمحدودية الصلاحيات والإمكانات التي تمتلكها الأقسام والكليات لتطوير وتعديل الممارسات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (إيناس الدباغ، ٢٠١٧م) التي جاءت بدرجة متوسطة، وتختلف عن نتيجة دراسة كل من (المواضية، ٢٠١٦م) التي جاءت بدرجة مرتفعة، ونتيجة دراسة (عبد العال، ٢٠١٩م) التي كانت بدرجة عالية جدًّا.

البُعد الخامس: رشاقة القدرة على التعلم:

جدول رقم (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لبنود البُعد الخامس (ن=٣٠٠)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	تعزز الجامعة من قدرات الطلاب الإبداعية للتعامل مع الأزمات	2.86	1.04	5
2	تتيح الجامعة المعلومات بشفافية للطلاب	2.95	1.13	3
3	تعلن الجامعة عن الدروس المستفادة من ممارسات التعليم عن بُعد في ضوء أزمة كورونا	2.98	1.12	2
4	تمتلك الجامعة القدرة على التعلم بأنماط وطرق جديدة ومبتكرة	3.15	1.10	1
5	تتيح الجامعة للطلاب تقديم مرئياتهم عن الخدمات المقدمة عبر نظام اتصال مرن	2.93	1.20	4
	المتوسط العام	2.97	1.01	

يتضح من الجدول (١١) أن المتوسط العام لدرجة تطبيق بُعد رشاقة القدرة على التعلم من وجهة نظر أفراد الدراسة بلغ (٢,٩٧) درجة، بانحراف معياري بلغ (١,٠١) درجة، وهي درجة **متوسطة**. وتعزو الباحثتان ذلك إلى أن التعلم التنظيمي يُبنى على المعارف السابقة، فالتعرض للأزمات يقوي من القدرة على التعلم للجامعات لتكون رصيدًا معرفيًّا ومهاريًّا وقياديًّا في إدارتها. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (إيناس الدباغ، ٢٠١٧م) التي جاءت متوسطة.

البُعد السادس: رشاقة تكنولوجيا المعلومات:

جدول رقم (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لبنود البُعد السادس(ن=٣٠٠)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	تمتلك الجامعة القدرة على استيعاب التطورات	3.36	1.04	1

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	التكنولوجية بسرعة كبيرة ومواجهتها			
2	توفر الجامعة خدمات إلكترونية لخدمة الطلاب أثناء الأزمات بكفاءة وفاعلية	3.36	1.14	2
3	تستخدم الجامعة تطبيقات تكنولوجية متكاملة فعالة لنظم التدريس والتقويم	3.28	1.12	3
4	تتوافر في الجامعة بنية تحتية مميزة للاتصال والتفاعل مع أعضاء هيئة التدريس	3.23	1.12	5
5	تقدم الجامعة دعمًا فنيًّا فعالًا عن بُعد	3.27	1.16	4
	المتوسط العام	3.30	1.01	

يتضح من الجدول (١٢) أن المتوسط العام لدرجة تطبيق بُعد رشاقة تكنولوجيا المعلومات من وجهة نظر أفراد الدراسة بلغ (٣٠٣٠) درجة، بانحراف معياري بلغ (١,٠١) درجة، وهي درجة **متوسطة**. وتعزو الباحثتان ذلك إلى أن المستوى التفاعلي بين الجامعة وأعضاء هيئة التدريس والطلاب في تكنولوجيا المعلومات لا يرتقي للتوقعات وتقديم الخدمات المرغوبة بجودة عالية أثناء الأزمات، وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة (عبد العال، ٢٠١٩م) التي جاءت عالية.

السؤال الثاني: ما السيناريوهات المستقبلية التي يمكن بها إدارة الأزمات في الجامعات الحكومية السعودية في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تتبنى الباحثتان السيناريوهات الاستطلاعية. وتسير خطوات بناء السيناريو على اختلاف أنواعها وفق خطوات ذكرها (السن، ٢٠٠٩م) هي:

١. وصف الوضع الراهن والاتجاهات العامة.
٢. فهم ديناميكية النسق والقوى المحرِّكة له.
٣. تحديد السيناريوهات البديلة وفرزها.
٤. كتابة السيناريوهات. (ص٢٣٣).

١ -**وصف الوضع الراهن:** ويتم بتحديد جوانب القوة والضعف وفق نتائج الدراسة الميدانية في الجامعات الحكومية السعودية، ونتائج الدراسات السابقة، وتحليل أدبيات الدراسة يستعرضها الجدول (١٣):

جدول رقم (١٣)

وصف الوضع الراهن

جوانب القوة	جوانب الضعف
• وجود قواعد بيانات للطلاب يمكن بها التعرف على احتياجاتهم. • وجود تواصل إلكتروني يحقق التواصل الفوري والفعال مع الطلاب وأعضاء هيئة التدريس. • توافر هياكل تنظيمية محددة المسؤوليات والأدوار والعلاقة بين المستويات. • القدرة على إعادة ترتيب الإجراءات وفقًا لمتطلبات الوضع. • القدرة على تعديل بعض السياسات المستقبلية. • توافر إمكانيات قوية لبعض الجامعات. • يمتلك بعض أعضاء هيئة التدريس مهارات التعامل مع الأزمات. • القدرة على استيعاب التطور التكنولوجي وتوظيفه بكفاءة.	• قلة اشراك الطلاب في تقويم الاستفادة من الخدمات المتوافرة. • افتقار الأقسام والكليات لأدوات قياس الاحتياج والرضا للطلاب. • ضعف التنسيق والتكامل في المستويات الإدارية بين القسم والكلية وعمادة الدراسات العليا. • الافتقار لمتابعة فاعلية الأنشطة التعليمية أثناء الأزمة وعدم وجود خطة وأدوات لمتابعة الأداء والتقويم. • ندرة تمثيل الطلاب في مجالس اتخاذ القرار. • ضعف الإعلان عن نتائج قياس الاحتياج والرضا. • ضعف وجود آليات التكيف مع المستجدات والأزمات في الوقت المناسب. • ضعف التشجيع للقدرات الإبداعية لطلاب الدراسات العليا.

الخطوة الثانية: تحديد الاتجاهات العامة:

- الاتجاه نحو الاستقلالية للجامعات، في بناء لوائحها الأكاديمية والمالية والإدارية، وفق السيتاسات العامة التي تقرها الدولة من خلال مجلس شؤون الجامعات.
- الاتجاه نحو توسيع المشاركة في اتخاذ القرار في الجامعات الحكومية السعودية بتفعيل المجالس الطلابية.

- الاتجاه نحو تطبيق آليات لاختيار الأكفاء للمشاركة في إدارة الكليات والأقسام بالجامعات الحكومية السعودية.
- الاتجاه نحو تحقيق رؤية (٢٠٣٠) في التنظيم الإداري للجامعات، بما في ذلك تطوير الهياكل التنظيمية وتعديل الصلاحيات وتصميم مؤشرات الأداء في المجالات التعليمية والبحثية والإدارية.
- اتجاه الجامعات لإقرار خطط استراتيجية تتضمن إدارة الأزمات والمخاطر تحقيقاً لمتطلبات الاعتماد الأكاديمي.
- الاتجاه نحو التنوع والتوسع في قنوات الاتصال بين الجامعات الحكومية السعودية والطلاب والمجتمع.
- الاتجاه نحو تطبيق مجالس حوكمة اتخاذ القرار في إدارة الشؤون الجامعية للجامعات الحكومية السعودية.
- الاتجاه نحو تفعيل التعليم الإلكتروني وتحديد نسب محددة في تنفيذ المقررات الدراسية في الجامعات الحكومية السعودية.
- المراجعة المستمرة للمتغيرات الداخلية والخارجية لتحقيق متطلبات الجودة للجامعات الحكومية السعودية.
- التطوير المستمر للمقررات وأساليب تصميم التدريس والتقويم للجامعات الحكومية السعودية وفق منهجيات التعلم الإلكتروني.

٣ -**فهم ديناميكية النسق والقوى المحرِّكة له:** بهدف الكشف عن القوى المحركة ذات التأثير الفعال في إدارة الأزمة في الجامعات الحكومية السعودية، وطبقت ذلك على الأبعاد التي حددت للرشاقة التنظيمية في إدارة الأزمات للجامعات الحكومية السعودية بالاستعانة بمعادلات الاحتمالات الرياضية ومصفوفة التأثير المتقاطع وتوزيع مدى الاحتمال من (١ -٠) بالطريقة التي وصفها (زاهر، ٢٠٠٤م، ص٩٥)، التي خلصت الباحثتان فيها للنتائج كما في الجدول (١٤):

جدول رقم (١٤)

مصفوفة التأثير المتقاطع (درجة التأثير من ٠ -١)

المجالات	الاستشعار	اتخاذ القرار	الاستراتيجية	الممارسة	القدرة على التعلم	التكنولوجيا	المجموع
الاستشعار		١	١	١	٠	١	٤
اتخاذ القرار	١		١	١	١	١	٥
الاستراتيجية	١	٠		١	١	١	٤
الممارسة	١	١	١		١	٠	٤
القدرة على التعلم	٠	١	١	١		١	٤
التكنولوجيا	١	١	١	٠	٠		٣
المجموع	٤	٤	٥	٤	٣	٤	٢٤

ويظهر الأثر الإجمالي لمجالات التأثير بعد قسمة مجموع الأعمدة على مجموع الصفوف كما في الجدول (١٥):

جدول رقم (١٥)

الأثر الإجمالي لكل بُعد من أبعاد التأثير وفق نتائج مصفوفة التأثير المتقاطع

المجال	الاستشعار	اتخاذ القرار	الاستراتيجية	الممارسة	القدرة على التعلم	التكنولوجيا
الأثر الإجمالي	١	١،٢٥	٠،٨	١	١،٣	٠،٧٥

يتضح من الجدول (١٥):

- انخفاض تأثير الاستراتيجية للجامعات على إدارة الأزمة، فقد حصل على قيمة (٠،٨) بالرغم من الاعتقاد السائد بأن الاستراتيجية ذات تأثير فعال في إدارة الأزمة، وبالرغم من أن نتائج الدراسة الميدانية أظهرت لها قيمة متوسطة، إلا أن الباحثتين تفسران ذلك بأن الاستراتيجية تحدد الأطر العامة في التعامل مع الأزمات وليس خطة عمل تحدَّث باستمرار وفق المتغيرات المتسارعة في إيقاع أحداث وتطورات الأزمة.

- ضعف تأثير تكنولوجيا المعلومات في إدارة الأزمة، فقد حصل على قيمة (٠،٧٥) وهذا ما يغاير نتائج الدراسة الميدانية حيث حصلت على درجة متوسطة، وقد يرجع ذلك لضعف التدريب على توظيف التكنولوجيا في التدريس والتقويم، وضعف توظيف البُنى التحتية في تحقيق الاتصال الفعال بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.
- أن أكثر المجالات تأثيرًا في إدارة الأزمة هي: الاستشعار والممارسة واتخاذ القرار والقدرة على التعلم، وبالتالي يمكن القول أن ديناميكية النسق لإدارة الأزمة في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية تتم بالاستفادة من الأربعة أبعاد السابقة.

الخطوة الثالثة: تحديد السيناريوهات البديلة وفرزها: وفيها تحصر البدائل الممكنة الداخلة في كل مجال من مجالات التأثير التي حددت بالتركيز على الأبعاد الأربعة التي ظهر لها تأثير محسوس في تحريك النسق، ومن ثم تحديد وفرز السيناريوهات المحتملة، وذلك بافتراض بديلين لكل بُعد من أبعاد الرشاقة التنظيمية، فللقدرة على التعلم يمكن تحديد البديلين في (ممكنة، غير ممكنة)، ولاتخاذ القرار يمكن تحديد البديلين في (فردي، مشترك)، وللاستشعار والممارسة يمكن تحديد البديلين في (تقليدي، حديث)، وبذلك ينتج ٨ سيناريوهات محتملة يوضحها الجدول (١٦)، ومن ثم حددت السيناريوهات المقبولة وفق شروط حدوث السيناريوهات، وهي السيناريو ٤ (ابتكاري)، ويتضح أن السيناريوهات ١ و٢ و٣ ابتكارية لكن قاصرة؛ فهي لا تدعم الصورة المثلى، والسيناريو ٦ (إصلاحي)، ويتضح أن السيناريوهات ٧ و٨ إصلاحية لكن قاصرة؛ فالسيناريو الإصلاحي قائم على إصلاح جزئي بمبادرة من بعض الأفراد أو الأقسام أو الكليات مع بقاء سلطة الإدارة الجامعية، والسيناريو ٥ (مرجعي).

جدول رقم (١٦)

السيناريوهات المحتملة

السيناريو	القدرة على التعلم	اتخاذ القرار	الاستشعار والممارسة
١	ممكنة	فردي	تقليدي
٢	ممكنة	فردي	حديث
٣	ممكنة	مشترك	تقليدي
٤ (ابتكاري)	ممكنة	مشترك	حديث

السيناريو	القدرة على التعلم	اتخاذ القرار	الاستشعار والممارسة
٥ (مرجعي)	غير ممكنة	فردي	تقليدي
٦ (إصلاحي)	غير ممكنة	فردي	حديث
٧	غير ممكنة	مشترك	تقليدي
٨	غير ممكنة	مشترك	حديث

٤ -**كتابة السيناريوهات:** وفقاً لنتائج الدراسات السابقة ونتائج الدراسة الميدانية لواقع إدارة الأزمة التي مثلت نقطة انطلاق من الوضع الراهن كسيناريو استطلاعي، وبعد تحديد أبعاد ومجالات تأثير ديناميكية النسق، كتبت السيناريوهات المرجعية والإصلاحية والابتكارية من قِبل الباحثتين، وعرضت على السادة المحكمين من خبراء الإدارة التربوية البالغ عددهم (٨) محكمين، ومن ثم يمكن وصف السيناريوهات المستقبلية لإدارة الأزمات في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية كما يلي:

أولاً: السيناريو المرجعي:

فرضية السيناريو: ينطلق من افتراض ابتدائي وهو استمرار سيطرة الوضع الراهن، ومن ثم عدم حدوث تغيرات جوهرية في الوضع الحالي في المجالات والأبعاد أو العوامل ذات الصلة بإدارة الأزمة في الجامعات الحكومية السعودية.

المسار المستقبلي: يصف استمرار الوضع الراهن والمحافظة على مستوى تطبيق الجامعة لأبعاد الرشاقة التنظيمية في إدارة الأزمات بشكل تقليدي.

الوضع المستقبلي:

- رشاقة الاستشعار: استمرار الاستشعار بأساليب تقليدية للأزمات والمخاطر بمدى متوسط، واستطلاع التغييرات في البيئة الداخلية والخارجية المحتملة، واستمرار تقليدية قوائم المعلومات وضعف الاستفادة منها، واستمرار الجامعات في تهيئة محدودة لوسائل وأدوات بديلة للتعليم أثناء حدوث الأزمات وضعف ظاهر في تنفيذ دورات تدريبية استباقية للطلاب والهيئة الإدارية والتعليمية في التعامل مع مختلف الأزمات.
- رشاقة اتخاذ القرار: استمرار فرض الجامعات لسلطتها المركزية في عملية اتخاذ القرار دون إشراك مجالس الطلاب فيها أثناء الأزمات واستمرار مستوى التواصل معهم عن بُعد أثناء الأزمات، مع بقاء عملية اتخاذ القرار أثناء الأزمة كردٍّ فعل حالي لتطورات الأحداث وفق

توجيهات وزارة التعليم الإرشادية في الحرص على مصالح الطلاب.

- رشاقة الاستراتيجية: تحافظ إدارة الجامعة على الأداء التقليدي الذي يتعامل مع الأحداث وفق نمط الاستجابة التقليدية من تعديل سياسات وإقرار بدائل تعليم وأساليب تقويم محدودة دون مراجعة دقيقة للأداء الفعلي، كما تستمر الجامعة في مستوى إعدادها للخطة الاستراتيجية وإتاحتها على الموقع الرسمي للجامعة إن وجدت.
- رشاقة الممارسة: استمرار تطبيق الطرق التقليدية من نظم اتصال مع العمادات والكليات، واستجابة لاحتياج الطلاب قدر الإمكان عند تصاعد الأزمة، وتطبيق آليات التكيف الموائمة مع المستجدات، وغيرها التي في مجملها تحقق توجيهات الإدارة العليا للجامعة واستمرار العمل برد فعل للأحداث والتطورات حسب تأثير الأزمة.
- رشاقة القدرة على التعلم: يظهر ضعف الاستفادة من الأزمة بقلة التعديل في أنظمة الجامعة وضعف الابتكار لإحداث أساليب جديدة في أنماط التقويم الإلكتروني، مع وجود ضعف في الاستفادة من قواعد البيانات، وضعف في القدرة على التعلم بأنماط جديدة، كإتاحة الفرصة لابتكارات أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا وتقديم مرئياتهم حول الخدمات المقدمة خلال الأزمة.
- رشاقة تكنولوجيا المعلومات: قلة دمج التكنولوجيا في المجال الأكاديمي أدى إلى استمرار الجامعة باستيعاب واستخدام تطبيقات تكنولوجية لنظم التدريس والتقويم بمستوى متوسط، وبالرغم من توافر بُنى تحتية إلا أنه يستمر الضعف في التدريب على التكنولوجيا وتقديم الدعم الفني الكافي لتحقيق التواصل الفعال بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس ورئاسة الأقسام.

متطلبات إجرائية لتنفيذ السيناريو:

- استمرار نمط الإدارة المركزية في الجامعات والعمادات والكليات.
- جمود اللوائح والأنظمة والسياسات وعدم مرونة الهيكل التنظيمي للجامعة.
- المحافظة على مستوى التدريب الحالي على التكنولوجيا وتوظيفها في التعليم والتقويم.
- المحافظة على مستوى التمويل الحالي للأنظمة والمشروعات الداعمة لإدارة الأزمات في الجامعة.

رأي الباحثتين: ترى الباحثتان أن السيناريو المرجعي من أضعف السيناريوهات للتنبؤ بمستقبل إدارة الأزمات في الجامعات الحكومية السعودية، ويضعف احتمالية تحقيق الجامعة لمكانة في التنافسية العالمية وفق أهداف رؤية (٢٠٣٠).

ثانيًا: السيناريو الإصلاحي:

فرضية السيناريو: ينطلق من افتراض تطبيق أبعاد الرشاقة التنظيمية لإصلاح وتحسين أوضاع إدارة الأزمات في الجامعات الحكومية السعودية وليس تغييرها بشكل جذري.

المسار المستقبلي: يصف تعميق الإيجابيات الموجودة في الواقع وذلك بالإصلاح الجزئي ومعالجة نواحي القصور؛ لتحسين مستوى تطبيق الجامعة لأبعاد الرشاقة التنظيمية في إدارة الأزمات من خلال الاستجابة بشكل فاعل ورشيق مع طلاب الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس والمجتمع دون أن يؤدي ذلك إلى إعادة الهيكلة أو دمج أبعاد الرشاقة التنظيمية في الخطة الاستراتيجية للجامعة.

الوضع المستقبلي:

- رشاقة الاستشعار: تُطور أساليب الاستشعار من خلال تطبيق نظم الجودة وإدارة المخاطر، والتدريب الاستباقي لطلاب الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس على التعامل مع مختلف الأزمات، وتصميم قواعد بيانات فعالة ذات تأثير في عملية الاستشعار والتنبؤ بالأزمات، كما توفر الجامعة وسائل وأدوات بديلة متنوعة للتعليم أثناء الأزمات تتناسب مع ظروف الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.
- رشاقة اتخاذ القرار: التوجه نحو الإدارة اللامركزية والتوسع في إعطاء الكليات والأقسام حرية مقننة في التعامل مع الأزمة وفق سياسات محددة ترسمها الإدارة العليا في الجامعات، والتحسين من مستوى وآليات التواصل ومشاركة محدودة من قبل أعضاء هيئة التدريس والطلاب مع أطراف صنع واتخاذ القرار.
- رشاقة الاستراتيجية: تبذل الجامعة محاولات للتعديل على الاستراتيجيات باستحداث أهداف وأساليب تتواءم مع التطورات والتغييرات المحيطة ونمو الأزمة بإجراءات ممكنة التنفيذ مثل التدريب المباشر لأعضاء هيئة التدريس على أساليب التدريس والتقويم الإلكترونية، والتفعيل

المرحلي للمنصات التعلمية الإلكترونية، ووضع بدائل معلنة غير ملزمة في التعليم والتقويم للتطبيق أثناء الأزمات.

- رشاقة الممارسة: يتم التعديل على بعض العمليات والممارسات وتطبيق طرق حديثة من قِبل الجهات الإصلاحية، كتطوير تطبيقات التكنولوجيا والوسائط المتعددة والتوسع الكمي والنوعي في توظيفها في التواصل والتدريس، والانفتاح الجزئي للتعاون مع الجهات المعنية، وتطوير معارف ومهارات التعامل مع الأزمات من مرونة وسيطرة وتحكم وتقنية، وغيرها لأعضاء هيئة التدريس.
- رشاقة القدرة على التعلم: تظهر الجامعة نوعًا من التطوير والتحسين في القدرة على التعلم واستخلاص الدروس المستفادة من الأزمة وذلك بتعديل الأنظمة جزئيًّا وكميًّا ونوعيًّا من خلال تطوير أساليب وأنماط وطرق جديدة، وتشجيع الطلاب على تقديم الأفكار الإبداعية للتعامل مع الأزمات.
- رشاقة تكنولوجيا المعلومات: يُفعَّل دور عمادة التعليم الإلكتروني أو ما يقابلها في الجامعات، ويتم إنشاء وحدات خاصة للدعم الفني الفوري، ويتم التحديد الدقيق لنوع الخدمات المقدمة لطلاب الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس سواء أللتدريس كان أم للتقويم، وتوفير فرص تدريب متقدمة ومحدودة على المنصات الإلكترونية.

متطلبات إجرائية لتنفيذ السيناريو:

- استمرار نمط الإدارة المركزية مع منح بعض الحرية المشروطة في الجامعات والكليات والعمادات بشكل متدرج.
- مرونة مقننة للهيكل التنظيمي للجامعة.
- التعديل الجزئي على اللوائح والأنظمة والسياسات.
- عقد برامج تدريبية لعلاج ضعف التدريب على التكنولوجيا وتوظيفها بشكل أوسع.
- الاستفادة القصوى من الإمكانات المادية والبشرية وتوظيفها بشكل فاعل.

رأي الباحثتين: ترى الباحثتان أن السيناريو الإصلاحي يحاول التغلب على الأزمة وتجاوزها بما يسهم في الحفاظ على المقدرات والسمعة الأكاديمية، وقد يكون مقبولًا كمرحلة انتقالية للسيناريو الابتكاري بالتركيز على الأبعاد التي يمكن التعامل معها برشاقة؛ لوجود بُنى

تحتية تدعم التحرك بخفة في اتخاذ وممارسة وتعلم واستشعار الأزمة في الجامعات السعودية الحكومية.

ثالثًا: السيناريو الابتكاري:

فرضية السيناريو: ينطلق من افتراضات ترتكز على إحداث تغيير جذري شامل وابتكاري للوضع الراهن بالتنسيق والتكامل مع القوى المؤثرة في إدارة الأزمات في الجامعات الحكومية السعودية من خلال خطط تطويرية وتفعيل أدوار القيادات وأعضاء هيئة التدريس والطلاب والمجتمع في مواجهة الأزمات.

المسار المستقبلي: يصف التحول الجذري في تطبيق الجامعة لأبعاد الرشاقة التنظيمية لإدارة الأزمات من خلال حفز الطاقات الإبداعية الموجودة في الجامعات والمجتمع واستثمارها الاستثمار الأفضل وإحداث قدر عالي من التناغم والاتساق بين جميع الأبعاد المؤثرة لإحداث تطور جذري لتفادي أزمات المستقبل.

الوضع المستقبلي:

- رشاقة الاستشعار: تستخدم الجامعة أساليب وأدوات استشعار الأزمات المتطورة منها تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتوفير أدوات وقواعد بيانات دقيقة لاستشعار الأزمات والأخطار، والأخذ باستشارات متخصصة وتجارب بعض الجامعات العالمية وإلزامية التدريب لمنسوبي الجامعة وتنفيذ أزمات افتراضية للتأكد من جاهزية الطلاب ومنسوبي الجامعة من التعامل مع الأزمات.
- رشاقة اتخاذ القرار: تنفذ الإدارة اللامركزية وتمكن الأقسام المتخصصة أثناء الأزمات من عملية صنع واتخاذ القرار باستقلالية تمنح ثقلًا لقرار المجالس الطلابية وممثلي الشعب الطلابية والمجتمع المحلي، وتفتح قنوات متعددة للاتصال من خلال تطبيقات تكنولوجية فعالة للتواصل المباشر والمتزامن تسهم في توفر اتصال فوري مع أطراف القرار لتطويق الأزمة.
- رشاقة الاستراتيجية: تُحدَّث تعديلات جذرية في رسم الاستراتيجيات الحالية والمستقبلية بدمج أبعاد الرشاقة التنظيمية في الخطة الاستراتيجية للجامعة، ويعاد تشكيل الهياكل التنظيمية واللوائح والأنظمة والسياسات والإجراءات المتبعة بما يتفق مع متطلبات التغيرات المحلية

والعالمية، والتفعيل الإلزامي لبدائل التدريس والتقويم والاتصال كالمنصات التعليمية الإلكترونية أثناء وخارج أوقات الأزمات.

- رشاقة الممارسة: تحول جذري في مجال العمليات والممارسات وتنفيذ طرق ابتكارية في هندسة الإجراءات، وإعادة هيكلة العلاقات واستخدام الموارد التنظيمية بشكل حيوي، وتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التواصل والتدريس والانفتاح للتعاون مع الجهات المعنية مع تطبيق التعلم الإلكتروني والافتراضي لتفعيل التعليم في مواجهة الأزمات.
- رشاقة القدرة على التعلم: تظهر الجامعة قدرة عالية على التعلم واستخلاص الدروس المستفادة من الأزمات حيث يتم التعديل الجذري الابتكاري للوائح والأنظمة والسياسات، ويظهر نمو كبير لقدراتها سواء أمن ناحية نمط التعليم المدمج أم التحول الفعلي للإدارة اللامركزية والإلكترونية مع تطبيق أنماط حديثة للقيادة تساعد على تحقيق الجودة والتنافسية.
- رشاقة تكنولوجيا المعلومات: تُوفِّر تقنيات رقمية متطورة مدعمة بالذكاء الاصطناعي و"انترنت" الأشياء؛ لأجل التكيف والاستجابة السريعة وتبادل المعرفة والإبداع، كما استخدمت الروبوتات واستحدثت بطاقات تعريف إلكترونية إلزامية لجميع الطلاب ومنسوبي الجامعة للتمكن من العمل مع الروبوتات بفاعلية مما يسهم في تطوير العمليات والبيئات والقدرات التنظيمية للجامعات.

متطلبات إجرائية لتنفيذ السيناريو:

- تمكين الأقسام المتخصصة ومنحها استقلالية مع تفعيل المساءلة والمحاسبة.
- تضمين الهيكل التنظيمي للجامعة أبعاد الرشاقة التنظيمية وإخضاعه للمراجعة الدورية.
- التعديل الجذري على اللوائح والأنظمة والسياسات.
- عقد برامج تدريبية مكثفة للتدريب على برمجيات الذكاء الاصطناعي المستحدثة.
- الاستثمار الفعال للإمكانات المادية والبشرية.
- تطوير مصادر التمويل وإيجاد مصادر تمويل بديلة.

رأي الباحثتين: ترى الباحثتان أن السيناريو الابتكاري هو أفضل السيناريوهات لمستقبل إدارة الأزمات في ضوء الرشاقة التنظيمية، ويدعم ذلك نظام الجامعات الجديد الذي يمنح الاستقلالية للجامعات والتمكين، وتدعمه متطلبات تحقيق رؤية (٢٠٣٠) بالارتقاء في سلم

التنافسية العالمية، بالرغم من متطلباته الصعبة في إحداث تغيرات جذرية عميقة في الأنظمة الإدارية والتنظيمية والتشريعية والتنفيذية للجامعات الحكومية السعودية.

توصيات الدراسة:

- تبني السيناريو الابتكاري لمواجهة الأزمات، ويمكن اعتبار السيناريو الإصلاحي عتبة للتحول نحو تطبيقه.
- نشر ثقافة الرشاقة التنظيمية في الجامعات.
- إنشاء مراكز استشراف للمستقبل لاستشعار البيئة الداخلية والخارجية المحيطة بالجامعات.
- تفعيل دور مراكز إدارة الأزمات والكوارث بالجامعات الحكومية السعودية وربطها بمراكز استشراف المستقبل.
- إعداد خطط استراتيجية لإدارة الأزمات وفق السيناريوهات المقترحة.
- اتباع أساليب تشاركية في إدارة الجامعات الحكومية السعودية لتسهم في تحقيق حوكمتها.

مقترحات بحثية:

- الرشاقة التنظيمية كمدخل لإدارة الأزمات في التعليم العام في مدارس المملكة –تصور مقترح.
- الرشاقة التنظيمية وعلاقتها بتحسين القدرة المؤسسية في الجامعات الأهلية في المملكة العربية السعودية.

المراجع

المراجع العربية:

أبو ليلى، هنادي. (٢٠١٦م). *المرونة الاستراتيجية وأثرها في إدارة الأزمات: دراسة تطبيقية في الجامعات الأردنية الخاصة*. رسالة ماجستير، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن. استرجع من موقع https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org

أحمد ، عبدالوهاب. (٢٠١٦م). تحسين الأداء الإداري بكليات جامعة جازان في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية. *مجلة الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية*، ٣، (٨)، ١٥-١١٦.

البشري، محمد عوض. (٢٠١١م). *وظيفة العلاقات العامة في إدارة الأزمات: دراسة تطبيقية على نماذج من الأزمات في العهد النبوي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

جعفر، يونس. (٢٠١٧). أثر التخطيط الاستراتيجي في إدارة الأزمات: دراسة تطبيقية على المؤسسات العامة في منطقة ضواحي القدس. *مجلة جامعة الأقصى*، سلسلة العلوم الإنسانية، ٢١ (١)، ٢٩٣-٣٢٤.

حسين، جيهان حسن. (٢٠١٨م). واقع إدارة الأزمات بالجامعات: دراسة مقارنة بين جامعتي القاهرة وبنها. *مجلة آفاق جديدة في تعليم الكبار*، جامعة عين شمس، مركز تعليم الكبار، ٢٣، ص ٢٦١-٢٩٩.

الدباغ، إيناس. (٢٠١٨م). تأثير الرشاقة التنظيمية في الأداء العالي (بحث ميداني). *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية*، ١٠٥، (٢٤)، ٣٢٥-٣٥١.

رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠م). استرجع من موقع https://vision2030.gov.sa/

زاهر، ضياء الدين. (٢٠٠٤م). *مقدمة في الدراسات المستقبلية مفاهيم أساليب تطبيقات*. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

الزعبي، عطاف. (٢٠١٩م). واقع ممارسة إدارة الأزمات بالجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج*، ٦٦(٦٦)، ١٦٧-١٩٦.

السن، عادل عبدالعزيز. (٢٠٠٩م، سبتمبر). *الاستشراف وبناء السيناريوهات*. ورقة مقدمة إلى مؤتمر التخطيط الاستراتيجي للتفوق والتميز في المنظمات، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.

طيفور، هيفاء علي. (٢٠١٨م). إدارة الأزمات بكليات جامعة حائل: المصادر والاستراتيجيات المستخدمة للتعامل معها من وجهة نظر القيادات والأكاديميات. *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، ١٨٧(١)، ٣٥٢–٣٨١.

عبابنة، سعيد محمد. (٢٠١٧م). *إدارة الأزمات في الجامعات الأردنية الحكومية في شمال الأردن: العقبات والحلول المقترحة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

عبدالرحمن، إيمان. (٢٠١٨م). واقع إدارة الأزمات في مؤسسات التعليم العالي الأردنية: دراسة ميدانية على جامعة البلقاء التطبيقية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٣٣ (٧)، ١٠٩٧ –١١٢٢ استرجع من موقع

https://journals.najah.edu/media/journals/full_texts/2_Q8DyTBF.pdf

عبدالعال، عنتر. (٢٠١٩م). متطلبات تكنولوجيا المعلومات لتحقيق الرشاقة الاستراتيجية بالجامعات المصرية–جامعة سوهاج نموذجًا. *المجلة التربوية*، (٥٩)، مارس ٢٥٦–٣١٦.

عبيدات، ذوقان، وعدس، وعبد الرحمن، وعبد الحق، كايد. (٢٠١٦م). *البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه*. ط.١٨، عمان، الأردن: دار الفكر العربي.

العموش، مي علي. (٢٠١٣م). *إدارة الأزمات في الجامعات الأردنية الحكومية ومقترحات للتطوير*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

العيسوي، إبراهيم. (١٩٩٨). *السيناريوهات، بحث في مفهوم السيناريوهات وطرق بنائها*. القاهرة، مصر: مكتبة الشرق الأوسط.

غودية ،ميشال ودوران، فليب والهمامي، قيس (٢٠٠٤م). *الاستشراف الاستراتيجي للمؤسسات والأقاليم*. الكونسار فاتورا الوطني للفنون والحرف، لبنان.

القريشي، ياسر. (٢٠١٧م). *تأثير الرشاقة الاستراتيجية في الداء المؤسسي المستدام*. رسالة ماجستير، جامعة القادسية، العراق. استرجع من موقع

https://www.mobt3ath.com/uplode/book/book-14054.pdf

المصري، مروان. (٢٠١٦م). استراتيجية مقترحة لتحسين مستوى الرشاقة التنظيمية في المدارس الثانوية في محافظة غزة. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، جامعة عين شمس، ٤٠(٢) ٢٥٧-٣٤١.

مغاوري، هالة أمين. (٢٠١٦م). الرشاقة التنظيمية مدخل لتحسين القدرة المؤسسية في التعليم الجامعي المصري. *مجلة الإدارة التربوية*، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ٣(١٠) ١٣٣-١٧٤.

المواضية، يوسف عطوي. (٢٠١٦م). *دور التعلم الاستراتيجي في تحقيق الرشاقة الاستراتيجية في الجامعات الخاصة الأردنية: دراسة ميدانية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

النويمي، خالد بن خضر. (٢٠١٠م). *استراتيجية مقترحة لاتخاذ القرار الإداري في مجال الأزمات للمستوى الجامعي في المملكة العربية السعودية*. رسالة دكتوراه، استرجع من موقع http://thesis.mandumah.com/Record/157975

وزارة التعليم (٢٠٢٠م). *اجتماع وزير التعليم مع مدراء الجامعات*. استرجع من موقع https://www.moe.gov.sa/ar/news/pages/un-2020-m4.aspx

المراجع الاجنبية المترجمة: Arabic Refrences in English

Ababna, Saeed Mohamed. (2017). *Crisis management in Jordanian public universities in northern Jordan: obstacles and proposed solutions*. Unpublished PhD thesis, College of Education, Yarmouk University, Jordan.

Abdul Rahman, Iman. (2018). The reality of crisis management in Jordanian higher education institutions: a field study on Al-Balqa Applied University. *Annajah University Journal for Research (Humanities)*, 33 (7), 1097-1122 Retrieved from https://journals.najah.edu/media/journals/full_texts/2_Q8DyTBF.pdf

Abdulaal, Antar. (2019). Information technology requirements to achieve

strategic agility in Egyptian universities - Sohag University as a model. *Educational Journal,* (59), March 256-316.

Abu Laila, Hanadi. (2016). *Strategic Flexibility and Its Impact on Crisis Management: An Applied Study in Jordanian Private Universities*. Master's thesis. Retrieved from https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org

Ahmad, Abdul Wahab. (2016). Improving administrative performance in Jazan University colleges in view of the entrance to organizational agility. *Journal of the Egyptian Association for Comparative Education and Educational Administration,* 3, (8), 15-116.

Al-Amosh, Mai Ali. (2013). *Crisis management in Jordanian public universities and proposals for development.* Unpublished PhD thesis, College of Education, Yarmouk University, Jordan.

Al-Beshri, Muhammad Awadh. (2011). *The function of public relations in crisis management: an applied study on models of crises in the Prophet's Covenant.* Unpublished Master Thesis, Islamic University of Omdurman, Sudan.

Al-Dabbagh, Enas. (2018). The effect of organizational agility on high performance (field research). *Journal of Economic and Administrative Sciences,* 105, (24), 325-351

Al-Essawy, Ibrahim. (1998). Scenarios, *researching the concept of scenarios and ways to build them*. Cairo, Egypt: The Middle East Library.

Al-Faqih, Manal. (2018). The role of strategic agility in achieving the competitive advantage of Yemeni universities. *Journal of the College of Education,* Ibb University - Yemen. Retrieved from https://www.ibbuniv.edu.ye/uploads/files/35/2018100308312916.pdf

Al-Massri, Marwan. (2016). A proposed strategy to improve the level of organizational agility in secondary schools in Gaza Governorate. *Journal of the college of Education in Educational Sciences,* Ain Shams University, 40 (2) 257-341.

Al-Mawadhia, Youssef Atwi. (2016*). The role of strategic learning in achieving strategic agility in Jordanian private universities: a field study.*

Unpublished Master Thesis, Mutah University, Jordan.

Al-Mozoughi, Ramadan Aqeela. (2017). The role of organizational culture in achieving efficient crisis management in Libyan hospitals. *Scientific Journal of Business and Environmental Studies*, Suez Canal University, 8 (4), 208-237.

Al-Noemi, Khalid bin Khedher. (2010). *A proposed strategy for administrative decision-making in the field of crises for the university level in the Kingdom of Saudi Arabia*. PhD Thesis, retrieved from http://thesis.mandumah.com/Record/157975

Al-Quraishi, Yasser. (2017). *The impact of strategic agility on Sustainable institutional performance.* Master Thesis, University of Qadisiyah, Iraq. Retrieved from https://www.mobt3ath.com/uplode/book/book-14054.pdf

Al-Sin, Adel Abdul Aziz. (2009, September). Outlook and Scenario Building. *Paper submitted to the Strategic Planning Conference for Excellence and Excellence in Organizations, Arab Administrative Development Organization*, Cairo.

Al-Zoubi, Attaf. (2019). The reality of the practice of crisis management in Jordanian governmental universities from the viewpoint of faculty members. Educational *Journal of the Faculty of Education at Sohag University*, 66 (66), 167-196.

Goudia, Michal and Duran, Philip and Al-Hammami, Qais (2004). *Strategic foresight for institutions and regions.* The National Conservatory of Vatura Arts and Crafts, Lebanon.

Hussein, Jihan Hassan. (2018). The reality of crisis management in universities: a comparative study between Cairo and Banha universities. *New Horizons in Adult Education Magazine*, Ain Shams University, Adult Education Center, 23, pp.261-299.

Jafar, Younes. (2017). The impact of strategic planning in crisis management: an applied study on public institutions in the Jerusalem suburbs region, *Al-Aqsa University Journal, Humanities Series*, 21 (1), 293-324

Ministry of Education (2020). *Minister of Education meeting with university administrators.* Retrieved from

https://www.moe.gov.sa/ar/news/pages/un-2020-m4.aspx.

Maghawri, Hala Amin. (2016). Organizational agility is an introduction to improving institutional capacity in Egyptian university education. *Journal of Educational Administration*, Egyptian Association for Comparative Education and Educational Administration, 3 (10) 133-174.

Obaidat, Thouqan, Adas, Abdulrahman, Abdulhaqq, Kayed. (2016). *Scientific research understood, tools and methods.* (18 ed), Amman, Jordan: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Taifour, Haifa Ali. (2018). Crisis Management at the University of Hail: The Sources and Strategies used to deal with it from the viewpoint of academic leaders. *Journal of Education*, Al-Azhar University, 187 (1), 352-381.

The Kingdom of Saudi Arabia vision (2030) Retrieved from https://vision2030.gov.sa/

المراجع الأجنبية: References

Aryani, N. (2014).IT and Agility Feature at The Organization (A Case study). *Internationa1Journal of Academic Research*,1(6), 268-293.

Celik, A& Yilmaz R. (2016). Research of the Effusiveness of Strategic Leadersip in Crisis Management: A Comparative Study in Large Entireness and SMES in Konya 3rd industrial Zone. *Postmodern Openings/ Deschideri Postmodern.* Dec 2016, Vol.7Issue2, pp.93-114.

Al-Qahtani. Dhafer bin Mohammed, Katatbh. Yahiya Mubarak. (2020). Predictor's factors of counseling skills psychologists' use To Crisis Intervention. *Journal of Educational Science, 6 (*1), 333-366.

Predictor's factors of counseling skills psychologists' use To Crisis Intervention

Dr. Dhafer bin Mohammed Al-Qahtani
Associate Professor of Psychology
Imam Muhammad Bin Saud Islamic University

Dr. Yahiya Mubarak, Katatbh
Associate Professor of Psychology
Imam Muhammad Bin Saud Islamic University/ Faculty of Social Sciences

Abstract:

This study aimed at exploring the role of demographic variables (gender, age, degree, job title, years of experience, cases previously dealt with) in predicting the counseling skills applied by psychologists to Crisis Intervention, To achieve this aim The researchers used the counseling skills scale prepared by Ziada (1998) to determine these skills. The sample of study consisted of (255) psychologists' (males and females).

The results showed that the level of counseling skills possessed by psychologists for interventions in times of crises was high for the overall degree and varied from low to medium for the sub-dimensions. Also been found in statistical differences of demographic variables in counseling skills according to the gender variable in favor of females, And the variable of the academic degree, with higher scientific degrees, and job title for the benefit of behavioral training teachers, and variable of years of experience for the benefit of their experience more than ten years and less than twenty years, and variable of cases previously dealt with and in favor of trauma and natural disasters, While there were no statistical in the gender, and age variables

The results showed the contribution of some variables in a Dalacian form in explaining the discrepancy in the counseling skills possessed by psychologists to intervene in times of crisis.The (age) variable explained the highest percentage (31.3%), while the years of experience variable explained experience (13.7%), which is the lowest.

Key words: Predictor's factors of counseling skills, psychologists, crisis intervention.

القحطاني، ظافر بن محمد، خطاطبة، يحيى مبارك. (٢٠٢٠). العوامل المنبئة بالمهارات الإرشادية التي يستخدمها الأخصائيون النفسيون للتدخل وقت الأزمات. *مجلة العلوم التربوية*، ٦ (١)، ٣٣٣-٣٦٦.

العوامل المنبئة بالمهارات الإرشادية التي يستخدمها الأخصائيون النفسيون للتدخل وقت الأزمات

د. ظافر بن محمد القحطاني[١] د. يحيى مبارك خطاطبة[٢]

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن دور بعض المتغيرات الديموغرافية (النوع، العمر، الدرجة العلمية، المسمى الوظيفي، عدد سنوات الخبرة، الحالات التي سبق التعامل معها) في التنبؤ بالمهارات الإرشادية التي يستخدمها الأخصائيون النفسيون للتدخل وقت الأزمات، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياس المهارات الإرشادية الذي أعده زيادة (١٩٩٨) لتحديد هذه المهارات. تكونت عينة الدراسة من (٢٥٥) أخصائيًّا وأخصائية، اختيروا بشكل عشوائي.

وأشارت النتائج إلى أن مستوى المهارات الإرشادية التي يمتلكها الأخصائيون النفسيون للتدخل وقت الأزمات جاءت بدرجة مرتفعة للدرجة الكلية ومتباينة بين متدنية إلى متوسطة للأبعاد الفرعية، كما وجدت فروق في المهارات الإرشادية في عدد من المتغيرات الديموغرافية، فقد جاءت الفروق وفقًا لمتغير الدرجة العلمية لصالح ذوي الدرجات العلمية العليا (الدراسات العليا)، ولمتغير المسمى الوظيفي لصالح ذوي مسمى الأخصائي النفسي، ولمتغير سنوات الخبرة لصالح من خبرتهم أكثر من عشر سنوات وأقل من عشرين سنة، ولمتغير الحالات التي سبق التعامل معها لصالح حالات الصدمة الناتجة عن الكوارث والأزمات، بينما لم توجد فروق وفقًا لمتغير النوع، والعمر.

وبينت النتائج إسهام بعض المتغيرات بشكل دالٍّ إحصائيًّا في تفسير التباين في مستوى المهارات الإرشادية التي يمتلكها الأخصائيون النفسيون للتدخل وقت الأزمات، وقد فسر متغير (العمر) أعلى نسبة (٣١,٣٪) في حين فسر متغير سنوات الخبرة (١٣,٧٪) وهي أقل نسبة.

الكلمات المفتاحية: العوامل المنبئة بالمهارات الإرشادية، الأخصائيون النفسيون، التدخل وقت الأزمات.

[١] أستاذ علم النفس المشارك بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية.

[٢] أستاذ علم النفس المشارك بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، ymkatatbh@imamu.edu.sa

مقدمة الدراسة:

شهد العالم في مطلع العام (٢٠٢٠م) موجة من فيروس كورونا المسبب لمتلازمة الشرق الأوسط التنفسية (كوفيد –١٩)؛ مما استدعى عددًا من التدخلات الوقائية والاحترازية على جميع المستويات الصحية وهي الأهم، والنفسية والاجتماعية التي تمثلت في التباعد الاجتماعي؛ لكونه من الأمراض المعدية وفقًا لتصنيف منظمة الصحة العالمية، وتأكيدًا من وزارة الصحة في المملكة العربية السعودية (وزارة الصحة، ١٤٤١هـ). ويُستخدم وصف الوباء العالمي أو الجائحة (Pandemic) لوصف الأمراض المعدية عندما يُلحظ تفشٍ واضح لها وانتقال من شخص إلى آخر في عددٍ من البلدان في العالم في ذات الوقت (WHO, 2020). وتتمثل استراتيجيات السيطرة على تفشي الجائحة بالاحتواء أو الكبح والتقييد، حيث يبدأ العمل على الاحتواء في المراحل المبكرة من التفشي من خلال تتبع المصابين وعزلهم، وإدخال تدابير أخرى من مكافحة العدوى واللقاحات الطبية لكبح انتشار المرض لدى بقية السكان، وتمثلت الإجراءات الوقائية في حجر الأفراد صحيًّا في المنازل خشية انتقال المرض وزيادة انتشاره، وهذا بدوره أدى إلى ظهور جملة من المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والسلوكية والنفسية التي هي محور الأهمية في هذا البحث (Ferguson, etal; 2020)، حيث ظهر القلق، والمخاوف المرضية من الإصابة بالمرض، وتضاعفت الضغوط النفسة، وضغوط العمل؛ فضلاً عن الشعور بالعزلة الاجتماعية، وقلق المستقبل، والخوف من متلازمة انتشار العدوى، وتوهم المرض، والتوتر النفسي، والشعور بالإحباط، وانخفاض مستوى التوازن النفسي، وتراجع القدرة على التفاعل الاجتماعي المباشر، وانخفاض إنتاجية الفرد؛ مما انعكس سلبًا على سلوكه الصحي بشكلٍ عام، وتشير التقديرات إلى أن شخصًا واحدًا من كل خمسة (٢٢٪) ممن يعيشون في منطقة تشهد صراعات يُصاب بالاكتئاب، أو القلق، أو اضطراب الكرب التالي للصدمة، أو الاضطراب الثنائي القطب، أو الفُصام، والأشخاص المصابون باضطرابات نفسية شديدة معرَّضون للخطر خاصة أثناء حالات الطوارئ (منظمة الصحة العالمية، ٢٠١٩). وأشار هونغ وتشاو (Huang & Zhao, 2020) إلى أنَّ معدل انتشار اضطراب القلق العام، وأعراض الاكتئاب، ونوعية النوم بلغت (٣٥,١٪ و ٢٠,١٪ و ١٨,٢٪) على التوالي.

ونتيجة للآثار الناتجة عن هذه الأزمات والأحداث الطارئة التي توالت على الأفراد؛ فقد طورت مهارات تدريبية للمتخصصين النفسيين للتعامل مع الأشخاص الذين أصبحوا ضحايا لأزمات متنوعة؛ لخفض آثارها النفسية والاجتماعية من خلال استخدام تقنيات ومهارات الإرشاد النفسي

المتنوعة (الزعبي، ١٩٩٩)؛ مما أدى إلى ازدياد الحاجة لعددٍ من المتخصصين في المجالات الإرشادية والعلاجية لتقديم الخدمات في مساعدة ضحايا الأزمات على التخلص من آثارها السلبية. ويحدد روبرتس واوتونز (Roberts, & Ottens, 2005) سبع مراحل للتدخل المهني وقت الأزمات يمكن لمختصي الإرشاد والعلاج النفسي توظيفها واستخدامها مع المسترشدين، بما يُسهل التخطيط للعلاج واختصار مدته الزمنية، فيجب على الأخصائي النفسي التخطيط الشمولي للتعامل مع آثار الأزمة، والتدخل المهني المباشر لتقويم شدة المخاطر، وسرعة إجراء الاتصال النفسي وبناء العلاقة الإرشادية من خلال توظيف شروط العلاقة الإرشادية الناجحة، وهي: الأصالة، التقبل غير المشروط، الاحترام والتعاطف، وتشجيع المسترشد على (الكشف عن الذات)، وتحديد المشكلات الناتجة عن الأزمة وترتيبها وفقًا لأولوية علاج كل مشكلة، والعمل على توليد البدائل واستكشافها، والتي قد تكون مرحلةً صعبة على المتخصص أو المعالج النفسي. كما يتطلب منه تنفيذ الخطة الإرشادية وخاصة بعد تكامل الاستراتيجيات والمهارات اللازمة للعلاج، والتركيز على تخطيط جلسات المتابعة للعملاء.

ومما سبق يُتوقع أن ثمة عوامل مباشرة وغير مباشرة ذات أهمية في التأثير على درجة امتلاك الأخصائيين النفسيين للمهارات الإرشادية وقت الأزمات؛ مما يسهل ويساعد أصحاب القرار بالوقوف على هذه العوامل الأكثر إسهامًا في التنبؤ بالمهارات الإرشادية، وبما يُسهم بمساعدة المتخصصين على مواجهة وحل المشكلات النفسية التي يعاني منها الأفراد، وتكثيف المهارات التي يطبقونها بما ينعكس على آدائهم ومسترشديهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أثبتت العديد من نتائج الدراسات أنَّ الأخصائيين النفسيين يشعرون أن تدريبهم غير كافٍ للتعامل مع الأزمات التي تطرأ أثناء انخراطهم في بيئات عملٍ متنوعة، كما ينقص بعضهم المهارات المتقدمة في التعامل معها بشكل مهني؛ حيث أشارت (Bellamy, Wang, McGee, Liu, & Robinson, 2019; Nickerson, Cook, Cruz, & Parks, 2019; Fujisawa, etal. 2019; Sawyer, Peters, & Willis, 2013; (Bischof, 2006; Deming, 2004) إلى مستوى امتلاك الأخصائيين النفسيين للمهارات الإرشادية للتعامل أثناء الأزمات، والفروق بينهم وفقًا لبعض المتغيرات.

وبكون الآثار الناتجة عن هذه الأزمات أكثر انتشارًا في المجتمع؛ فلا بدَّ من التصدي لها ومعرفة مهارات التعامل مع آثارها، بما يُمكِّن الأخصائيين النفسيين من التأثير على المسترشدين عندما تحدث الأزمة، ومساعدتهم على التكيف النفسي والاجتماعي بما ينعكس عليهم وفقًا لنوع الأزمة ودرجتها. وقد بينت نتائج دراسة (ألين ورفاقه) (Allen, et al. 2002) حاجة الأخصائيين النفسيين للتدريب على المهارات الإرشادية للتدخل وقت الأزمات بنسبة (١٠,٦٪)، ونسبة (٥٧٪) غير مستعدين بشكلٍ مباشر للتعامل معها. وتتمثل مشكلة الدراسة في تحديد العوامل المنبئة بالمهارات الإرشادية التي يمتلكها الأخصائيون النفسيون للتدخل وقت الأزمات، وقد استخدمت بعض المتغيرات: (العمر، النوع، عدد سنوات الخبرة، المستوى التعليمي، المستوى الاقتصادي، نوع الحالات التي سبق التعامل معها) في الدراسة الحالية بعد الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة (Bellamy, Wang, McGee, Liu, & Robinson, 2019؛ الصميلي، ٢٠١٩؛ طنوس والخوالدة؛ ٢٠١٧؛ زيادة، ١٩٩٨) للمقارنة في المهارات الإرشادية التي يستخدمها الأخصائيون النفسيون وقت الأزمات. وحيث تباينت هذه الدراسات في تناولها لهذه المتغيرات؛ إلَّا أنه اتضح أنها قد تسهم كعوامل منبئة بالمهارات الأكثر استخدامًا من قِبل المتخصصين النفسيين عند الحاجة للتدخل. وقد تبلورت مشكلة الدراسة بصورتها الحالية من خلال الدورات التدريبية المقدمة للأخصائيين النفسيين للتدخل وقت الأزمات، ودورات تتعلق بالإسعافات النفسية الأولية، ومهارات التعامل مع الصدمات، والكرب الناتج عن الصدمة وغيرها من الدورات ذات العلاقة بالأزمات النفسية على وجه الخصوص، وقد لوحظ أثناء هذه الدورات تباينٌ في المهارات الإرشادية المستخدمة للتدخل وقت الأزمات؛ تبعًا لعدد من العوامل والتي استخدمت كمنبئات للمهارات الإرشادية المطبقة وقت الأزمة، وتتلخص مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مستوى المهارات الإرشادية التي يستخدمها الأخصائيون النفسيون للتدخل وقت الأزمات؟
- ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية في المهارات الإرشادية التي يستخدمها الأخصائيون النفسيون للتدخل وقت الأزمات وفقًا للمتغيرات الديموغرافية (النوع، العمر، الدرجة العلمية، المسمى الوظيفي، عدد سنوات الخبرة، الحالات التي سبق التعامل معها)؟
- ما العوامل المنبئة بالمهارات الإرشادية التي يستخدمها الأخصائيون النفسيون للتدخل وقت الأزمات؟

أهداف الدراسة:

- تحديد مستوى المهارات الإرشادية التي يستخدمها الأخصائيون النفسيون للتدخل وقت الأزمات.
- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في المهارات الإرشادية التي يستخدمها الأخصائيون النفسيون للتدخل وقت الأزمات وفقًا للمتغيرات الديموغرافية (النوع، العمر، الدرجة العلمية، المسمى الوظيفي، عدد سنوات الخبرة، الحالات التي سبق التعامل معها).
- تحديد العوامل المنبئة بالمهارات الإرشادية التي يستخدمها الأخصائيون النفسيون للتدخل وقت الأزمات.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة الحالية من جانبين: فمن حيث الأهمية النظرية تستمد أهميتها لكونها من الدارسات القليلة التي تهتم بدراسة المهارات الإرشادية المُستخدمة للتعامل مع الأزمات، من خلال تحديد مستوى المهارات الإرشادية وقت الأزمات، وتقدير الحاجة الفعلية، ومستوى المهارات الإرشادية للممارسين النفسيين، كما تعد إضافة علمية جيدة نظرًا لقلة الدراسات التي تناولت المتغيرات المؤثرة على درجة امتلاكهم لهذه المهارات. ومن حيث الأهمية التطبيقية فقد تكشف نتائج الدراسة الحالية أكثر العوامل تأثيرًا وتنبؤًا بمستوى المهارات الإرشادية التي يمتلكها الأخصائيون النفسيون للتدخل وقت الأزمات، فتكون انطلاقة مهمة لمشرفي المراكز الإرشادية على الأخصائيين النفسيين العاملين في الميدان، ومساعدتهم على رسم الخطط التطويرية لبرامج الإرشاد النفسي بشكلٍ عام وبرامج الإرشاد وقت الأزمات بشكلٍ خاص، وتحسين واقع تطبيق المهارات الإرشادية أثناء التعامل مع الأزمات.

حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة على عينةٍ من الأخصائيين النفسيين العاملين في عدد من الجهات (المدارس، والعيادات النفسية)، في مدينة الرياض. اختيروا بالطريقة العشوائية، خلال الفصل الدراسي الثاني ١٤٤٠/١٤٤١هـ؛ مما يجعل تعميم النتائج متحددًا بهذه الفئة.

التعريفات الإجرائية للمفاهيم والمصطلحات:

العوامل المنبئة بالمهارات الإرشادية: هي العوامل المؤثرة في درجة امتلاك الأخصائيين

النفسيين للمهارات الإرشادية والمُطبقة للتدخل وقت الأزمات، وتتمثل (النوع الاجتماعي، العمر، الدرجة العلمية، المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة، نوع الحالات التي يتعامل معها). وتُعرَّف المهارات الإرشادية التي يمتلكها الأخصائيون النفسيون للتدخل وقت الأزمات إجرائيًّا وفقًا لمعدِّ الأداة زيادة (١٩٩٨) بأنها: المهارات المرتبطة بالعملية الإرشادية الضرورية وقت حدوث الأزمة، وحاجات المتخصصين للتمكن من أدائها. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس المستخدم بالدراسة الحالية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تتنوع الأزمات التي يتعرض لها الفرد منها: الاجتماعية، والأسرية، والصحية، والنفسية والتي تعتبر من أخطرها وأشدها فتكًا بصحته وأنشطته العامة؛ نظرًا لما يتعرض له من ضغوط وآثار جمة، تهتك بصحته وتؤدي إلى تراجع في مهاراته العامة (James, 2008). وتتباين أسس وتصنيفات الأزمات من حيث مراحل دورة حياة الأزمة، أو معدل تكرارها (ذات طابع دوري متكرر، فجائي عشوائي)، وعمق الأزمة (عميقة جوهرية، وهيكلية التأثير، وغير عميقة وهامشية التأثير)، أو شدتها (عنيفة جامحة، وهادئة ضعيفة)، أو محورها (مادية، معنوية، أو الإثنين معًا) (الجنابي، ٢٠١٩). وتعود بداية الدراسة الأولى للأزمات لإريك ليندمان (Erich Lindemann) عندما قدم ورقة في مجال التدخل وقت الأزمات، بعد الحريق الذي وقع في بوسطن عام (١٩٤٣م) ونتج عنه ما يُقارب وفاة (٥٠٠) شخصٍ (Wright, 2014). واهتم كابلان وفقًا لما ذكره جيمس (James, 2008) بدراسة جميع أنواع الأزمات مبينًا أن الموقف الصادم يمر بعدد من المراحل تمثلت في التوازن المضطرب، والعلاج السريع، وحل المشكلة الجزئي، وإعادة التوازن؛ رغمًا من التفاوت من شخصٍ لآخر. ومن المسلَّم به أن دراسة التدخل وقت الأزمات (النظرية - الممارسة) بدأت بجهود أريك لبندمان، مكتسبًا دعمه من إريكسون (Erickson, 1963) وكابلان (Caplan, 1964) عندما درسا آثار الحوادث والكوارث على السلوك البشري، وإلقاء الضوء على نظرية الأزمات، وممارسات التدخل، حيث أشارا إلى أعراض الحزن الحاد وطرق إدارته، ومراحل تطور الأزمة، وهي: حالة عدم التوازن، والعلاج قصير المدى، وتحديد المشكلة، وإعادة التوازن. (MacDonald, 2016)، ويركز التدخل وقت الأزمات على خفض الضغوط النفسية، وتقديم الدعم النفسي، والتدريب على مهارة (هنا– الآن)، والتقويم، والتخطيط للعلاج.

وكلمة أزمة تعني (crises) حدوث تغيرات فجائية تتناول الكائن البشري، وتعرض اتزانه النفسي إلى الاهتزاز والتمزق، أو الاضطراب والمرض النفسي، كما أنها تُعرِّضه للخطر أو الهدر النفسي (Psychological Wasting) (الشربيني وصادق، ٢٠١٨). وعرفها كابلان (Caplan,1964) بأنها تحدث عندما يواجه الأفراد مشاكل لا يمكن حلها نتيجة زيادة التوتر، وظهور أعراض القلق، واضطراباتٍ عاطفية، وعدم القدرة على العمل لفتراتٍ طويلة. بينما عرفها روبرتس (Roberts, 2000) بأنها: فترة من عدم القدرة على التوازن النفسي؛ نتيجة لحدث خطير أو موقف يشكل مشكلة كبيرة لا يمكن معالجتها بشكل مألوف. وعرفها هوف (Hoff, 1995) بأنها: اضطرابٌ عاطفي حادٌّ ناجم عن مصادر ظرفية أو تنموية أو اجتماعية أو ثقافية، تؤدي إلى عجزٍ مؤقت للتكيف عن طريق حل المشكلات المعتادة لدى الفرد.

مراحل التعامل مع الأزمة النفسية:

تتعدد النماذج التي اهتمت بدراسة مراحل الأزمات لدى الأفراد منها: نموذج كيوبلر روس المعروف بـ مراحل الحزن الخمسة (Kubler-Ross model, Five Stages of Grief) حيث يَصِف خمس مراحِل للطريقة التي يتعامَل الإنسان فيها مع الحزن الناتِج عن المصائب والأزمات النفسية: ١. الإنكار: كأن يقول: "أنا بخير"، "لا يمكن أن يحدث هذا، ليس لي": وهو عادة ما يكون مجرد دفاع مؤقت للفرد. هذا الشعور عامة يُستبدل بالوعي الشديد بالمواقف والأفراد التي سَتُترك بعد الموت. ٢. الغضب: كأن يقول الفرد المصاب "لِمَ أنا؟ هذا ليس عدلاً"، "كيف يحدث هذا لي؟"، "من المُلومُ على ذلك؟": ما إن يدخل الفرد المرحلة الثانية حتى يُدرك أن الإنكار لا يمكن أن يستمر، بسبب الغضب الذي ينتاب الفرد. ٣. المساومة: وهنا يقول الفرد المصاب "فقط دعني أعيش لرؤية أطفالي يكبرون"، "سأفعل أي شيء من أجل أن تعود لي": المرحلة الثالثة تحتوي على الأمل بأن الفرد يمكنه فعل أي شيء لتأجيل الموت أو الفقدان. ٤. الاكتئاب يشعر المصاب بأنه يواجه المخاطر وأنه سيموت، ما الفائدة من أي شيء سأفعله؟ يبدأ الفرد في فهم حتمية الموت. ٥. التقبل يبدأ المصاب بتقبل "ما حدث انتهى، يجب أن أُكمل الطريق"، "لا فائدة من المقاومة، من الأفضل أن استعد لما سيأتي"، تمد المرحلة الأخيرة إلى أن يشعر بالسلام والتفهم لما حدث (Maciejewski, Zhang, Block, & Prigerson, 2007).

مهارات التدخل وقت الأزمة:

يعتبر التدخل وقت الأزمات مهمًّا لتحقيق الرعاية النفسية الفورية للأفراد، لاستعادة توازنهم النفسي والجسدي والاجتماعي، وتقليل آثار الصدمة النفسية على المدى الطويل، وقد تكون حالات الأزمات على شكل كوارث طبيعية، وإصابات جسدية شديدة، وموتٍ مفاجئ لأحد أفراد أسرته، وتتمثل أولوية التدخل في الأزمات بتحقيق الاستقرار النفسي للمصاب (Jackson-Cherry, & Erford, 2010). وتتباين طرق ومهارات الأفراد في التعامل مع الأزمة أو الصدمة النفسية المتكررة بطرق تعتمد على الخبرة الحياتية، والوعي، والمستوى الثقافي للفرد، والمشاكل النفسية السابقة، أو التعرض لويلات الحب وتبعاتها، أو قلة الدعم الأسري والمجتمعي، وقد تمتد الأزمات لفترة زمنية طويلة، يشعر الفرد أثناءها بالقلق والضيق والتوتر، والهم، والهلع، والحزن. وربما الفشل واليأس والاكتئاب، وقد تختفي بعد ذلك لتعود للظهور في فترات تالية. والتدخل السريع والمبكر يساعد أغلبية الأفراد على العودة لوضعهم الطبيعي (الشربيني وصادق، ٢٠١٨). وتشمل مهارات التدخل وقت الأزمات على تقديم المساعدة الفورية للأفراد الذين يعانون من أزمة، فهي عملية مساعدة قصيرة، وهدفها الرئيس هو حل المشكلة، وتحقيق درجة من الاستقرار العاطفي، وتحقيق التوازن النفسي والسلوكي وتقديم الدعم، والتدريب على مهارات لعب الأدوار، وبعض التمارين المعرفية والسلوكية، وتحصين الفرد أو المجموعة بالمهارات المناسبة وفقًا لطبيعة الحالة من خلال تحقيق التوزان الانفعالي، والإتقان المعرفي، وتطوير بعض الاستراتيجيات المتعلقة بمواجهة الموقف (مسبب الأزمة) (Klicker, 2000).

الدراسات السابقة:

هدفت الدراسة التي قام بها كل من نيكرسون، كوك، كروز، وباركس (Nickerson, Cook, Cruz, & Parks, 2019) إلى معرفة أثر التدريب والمعرفة في التدخل المهني وقت الأزمات، والعوامل المنبئة بهذه المهارات من خلال دراسة خصائص المتدربين والعوامل البيئية والمهارات المكتسبة للتعامل مع الأزمات. تكونت عينة الدراسة من (٣١٠) من المشاركين. وبينت نتائج تحليل الانحدار الهرمي أن خصائص تصميم التدريب وبيئة العمل تمثل نسبة (٧٠٪) من التباين في نتائج سلوك المشاركين، وتفسر بنسبة (٤٦٪) من الجوانب المعرفية والحاجات التدريبية للمشاركين.

وقام كل من بيلماي وونج وميجي وليو وريبونسون Bellamy, Wang, McGee, Liu, & Robinson, 2019) بدراسة لمعرفة تصورات المستشارين النفسيين حول التعامل مع الأزمات في الولايات المتحدة الأمريكية؛ بهدف توفير الدعم النفسي للتعافي من الأزمات الناتجة عن الكوارث. تكونت عينة الدراسة من (٥٣٢) مختصًا نفسيًّا. وحُسب الانحدار الخطي للتنبؤ بالرضا الوظيفي بناءً على فائدة التدريب والضغط المهني، والعمر، والجنس، والعرق، وطبيعة العمل (جزئي، كلي). وأشارت نتائج الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالعوامل أعلاه لتحديد تصورات المستشارين النفسيين حول التعامل مع الأزمات حيث جاءت معادلة الانحدار ذات دلالة إحصائية.

ومن أجل التحقق من درجة اكتساب المهارات الإرشادية المتعلقة بأنشطة الصحة النفسية بعد الكوارث لدى المتخصصين النفسيين، وتوضيح المهارات المطلوبة من المستشارين النفسيين للتدخل المهني وقت الأزمات أجرى كل من فوجيساو وآخرين (Fujisawa, etal; 2019)، دراسته التي تكونت من (٨١) مختصًا نفسيًّا في اليابان. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود عددٍ من العوامل المؤثرة على قدرة المستشارين النفسيين على العمل بعد الأزمات منها التعاون المهني، ومستوى الوعي بأهمية المهارات الصحية والنفسية، كما بينت النتائج أن الخبرة المهنية كانت من أهم العوامل المؤثرة في تقديم الخدمات الإرشادية.

وأجرى الصميلي (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى الكشف عن مهارات التدخل الإرشادي أثناء التعامل مع الأزمات المدرسية لدى المرشدين الطلابيين والمرشدات الطلابيات في مدارس المنطقة الجنوبية "جازان، نجران، صبيا" في ضوء متغيرات (النوع، المحافظة، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة العلمية). وتكونت عينة الدراسة من (١٨٨) (١٣٦ ذكور؛ ٥٢ إناث). أشارت النتائج إلى أن تقديرات أفراد الدراسة نحو المهارات الإرشادية كانت مرتفعة، وبينت عدم وجود فروق في المهارات الإرشادية وفقًا لمتغيرات (النوع، المحافظة، المؤهل العلمي)؛ ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأكثر من عشر سنوات.

أما دراسة طنوس والخوالدة (٢٠١٧) فهدفت إلى تحديد درجة اكتساب مهارات الاستشارات في الأزمات للمستشارين المتدربين في الجامعة الأردنية، وتحديد الاختلافات في درجة امتياز المرشح المتدرب في الأزمات. وتوزعت مهارات الاستشارة حسب المتغيرات: الجنس والمستوى الأكاديمي. واشتملت عينة الدراسة على (٢٠٥) طلاب. وقد أشارت نتائج الدراسة أن مستوى مهارة مستشاري الأزمات منخفض، وعدم وجود فروق في مستوى مهارات المستشارين المدربين على

مهارات الاستشارات في الأزمات حسب متغير الجنس. كما توفر النتائج اختلافات في مستوى تدريب المستشارين على مهارات الأزمات الإرشادية، وفقًا لمتغير المستوى الأكاديمي؛ نظرًا لأن مستوى اكتساب مهارات الإرشاد في الأزمات بين المرشدين المدربين لطلاب الدراسات العليا كان مرتفعًا، على غرار مستوى ملكية المدربين من طلاب المرحلة الجامعية.

وأجرى سوير، بيتيرز، ويليس (Sawyer, Peters, & Willis, 2013) دراسة حول كفاءة المرشدين والأخصائيين المبتدئين في التدخل المهني وقت الأزمات، وهدفت الدراسة إلى فحص تأثير الاستعداد للتدخل المهني وقت الأزمات لدى عينة مكونة من (٣٤) مرشدًا نفسيًّا ممن التحقوا بدروة التدريب للتدخل وقت الأزمات تراوحت أعمارهم بين (٢٤ -٤٨) سنة من كلا الجنسين. وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأخصائي (المرشد) المبتدئ وقدرته على التدخل المهني وقت الأزمات، وحاجتهم إلى التدريب على المهارات الأساسية والمتقدمة، والاستراتيجيات المدعمة لتقديمهم الدعم النفسي وقت الأزمة.

كما تحقق ديمونج (Deming, 2004) من كفاءة الأخصائيين النفسيين للتعامل مع الأزمات. وتكونت عينة الدراسة من (١٧٢) أخصائيًّا نفسيًّا. وتمثلت المهارات المتعلقة بالتدخل وقت الأزمات بالتعامل مع الأزمات الناتجة عن الكوارث الطبيعية والانتحار، واضطراب ما بعد الصدمة، والاعتداءات الجنسية والجسدية، وحالات الحزن والموت، والعنف، والعدوان، والتعاطي، والطلاق. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة عكسية بين سنوات الخبرة والدورات التدريبية على إدارة الأزمات، ووجود علاقة موجبة بين التعامل مع الأزمات والكفاءة الذاتية، وبينت النتائج إمكانية التنبؤ بالتعامل مع الأزمات من خلال متغيري التدريب على التعامل مع الأزمات، والكفاءة الذاتية للأخصائي النفسي.

وهدفت الدراسة التي قام بها زيادة (١٩٩٨) إلى التعرف على مدى امتلاك المرشد للمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في حال وقوعها. وتكونت عينة الدراسة من (١٤٠) مرشدًا ومرشدةً في المملكة الأردنية الهاشمية، وبينت نتائج الدراسة أنَّ درجة امتلاك أفراد الدراسة للمهارات الإرشادية الأساسية جاءت بدرجة عالية، بينما جاءت المهارات الإرشادية التخصصية متوسطة، وجاءت الفروق وفقًا لمتغيري الخبرة والدرجة العلمية، وعدم وجود فروق وفقًا لمتغيري الجنس، والتخصص.

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة أن بعضها ركز على مستوى امتلاك

الأخصائيين النفسيين للمهارات الإرشادية للتدخل وقت الأزمات، والفروق بين الأخصائيين وفقاً لعدد من العوامل. في حين لا توجد دراسات في حدود الاطلاع تناولت العوامل المنبئة بالمهارات الإرشادية التي يمتلكها الأخصائيون النفسيون للتعامل مع الأزمات، وقد تشابهت الدراسة الحالية من حيث الهدف والمنهج والعينة المستخدمة (الأخصائيون النفسيون) مع عددٍ من الدراسات السابقة كدراسة (Fujisawa, etal; 2019; Bellamy, etal; Sawyer, Peters, & Willis, 2013)، ودراسة (طنوس وخوالده، ٢٠١٧؛ الصميلي، ٢٠١٨). بينما تختلف الدراسة الحالية من حيث مكان التطبيق ومجتمع الدراسة، ومن أهم ما يميزها بحثها العوامل المنبئة والمفسرة لامتلاك المهارات الإرشادية لدى الأخصائيين النفسيين للتدخل وقت الأزمات، وتتميز بأهميتها النظرية والتطبيقية، ومكان ووقت إجرائها (أثناء جائحة كورونا – كوفيد ١٩) والتي تعتبر حاجة أساسية للتعامل الإرشادي والمهني لتقديم الخدمات النفسية للأفراد بشكل عام بمهارات مهنية متقدمة، وأفيد من عرضها في صياغة الفروض وتحديد اتجاهها، وتفسير ودعم النتائج التي تم التوصل إليها، وفي التوصيات التي تصدرت عنها للمتخصصين.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

- منهج الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة اُستخدم المنهج الوصفيُّ الارتباطيُّ المقارن (Descriptive-Analysis) الذي عرفه أبو علام (٢٠٠١) بأنه يتمثل بتحديد وجود علاقة أو عدم وجودها بين متغيرات الدراسة، أو استخدام العلاقات الارتباطية في عمل تنبؤات، وتتناول الدراسات عددًا من المتغيرات التي يعتقد أنها ترتبط بمتغير رئيس مع متغير آخر ثانوي.
- مجتمع الدراسة وعينة الدراسة: تألف مجتمع الدراسة من جميع الأخصائيين النفسيين والمرشدين الطلابيين، ومعلمي التدريبات السلوكية العاملين في العيادات النفسية والمدارس في مدينة الرياض. وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٥) أخصائيًّا وأخصائية ومرشدًا ومرشدةً طلابية ومعلمي ومعلمات التدريبات السلوكية العاملين في وزارة التعليم، والعيادات النفسية التابعة لوزارة الصحة. اختيروا عشوائيًّا، واختصر انتقاء العينة على المستهدفين بشمال مدينة الرياض فقط؛ نظرًا لكونها عينة متيسرة. وبلغ عدد أفراد الدراسة الأولي (٢٨٦). وقد استبعدت الاستجابات التي لا تُحقق هدف الدراسة وعددها (٣١). كما في الجدول (١)

جدول رقم (١)

توزيع أفراد الدراسة وفقًا لمتغيراتها الديموغرافية (ن=٢٥٥)

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية ٪
النوع الاجتماعي	ذكر	115	45.1
	أنثى	140	54.9
العمر	من-23 أقل من 30 سنة	62	24.3
	31-40سنة	76	29.8
	من- 41 أقل من 50	117	45.9
الدرجة العلمية	بكالوريوس	177	69.4
	دراسات علي(ماجستير، دكتوراه)	78	30.6
المسمى الوظيفي	أخصائي نفسي	76	29.8
	مرشد طلابي	141	55.3
	معلم تدريبات سلوكية	38	14.9
سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	64	25.1
	أكثر من خمس سنوات وأقل من عشرة	77	30.2
	أكثر من عشرة وأقل من عشرين سنة	114	44.7
نوع الحالات التي سبق التعامل معها	حالات الإدمان والقتل والعدوان	74	29.0
	حالات الاغتصاب	70	27.5
	حالات الصدمة الناتجة عن الكوارث والأزمات	111	43.5

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استُخدم مقياس المهارات الإرشادية التي يستخدمها الأخصائيون النفسيون للتدخل وقت الأزمات، والذي أعدَّه زيادة (١٩٩٨)، والمكوَّن من بُعدين، هما: بُعد المهارات الإرشادية الأساسية العامة (٢٢) فقرة، والبُعد الثاني: بُعد المهارات الإرشادية المتقدمة اللازمة للتدخل وقت الأزمات (٣٤) فقرة. وتحقق مُعدُّ المقياس من الصدق والثبات حيث بلغ معامل الارتباط للصدق الداخلي (٠,٩٧) للأداة ككلٍّ، وتراوحت قيمة ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية بين (٠,٣٨–٠,٨٧) للبُعد الأول، و(٠,٦٩–٠,٩٣) للبُعد الثاني. وبلغ معامل ثبات الأداة الكلي من

خلال حساب ثبات الإعادة (٠,٩٠). وبلغ ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (٠,٩٣).

اعُتمدت لكل فقرة خمسة خيارات يجاب عليها: (منخفضة جدًّا وتعني أن المتخصص يفتقد للمهارات الأساسية في هذا المجال ويحتاج إلى التدريب وتُعطى درجةً واحدة، منخفضة وتعني أن المتخصص يمتلك مهاراته بشكل يحتاج معه إلى تحسين إنجازه وتُعطى درجتين، بينما الخيار الثالث عالية وتعني أن المرشد يمتلك مهاراته بدرجة أكثر من مناسب وتعطى أربع درجات، والخيار الخامس عالية جدًّا وتعني أن المتخصص يمتلك مهاراته بدرجة عالية جدًّا وتعطى خمس درجات. وتم تصنيف مدى الفئات إلى (١–٢,٤٩) متدنٍ، و(٢,٥ – ٣,٤٩) متوسط، و(٣,٥–٥) عالٍ. ولأغراض الدراسة الحالية تم التحقق من الخصائص السيكومترية للأداة من خلال ما يأتي:

صدق وثبات المقياس: استخرج الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على مجموعة من المتخصصين في الإرشاد والقياس النفسي والتربوي، بلغ عددهم (٨) محكمين. تألف المقياس من (٥٦) فقرة، وطُلب منهم إبداء رأيهم من حيث ملاءمتها لمفهوم المقياس ولطبيعة الفئة المستهدفة، وغايات الدراسة، وإجراء التعديلات التي يرونها، وبلغت نسبة الاتفاق على صلاحية الفقرات (٩٠٪) مع التوصية بتعديل بعض الصياغة اللغوية، حيث صيغت من فئتها الأساسية وهي المرشد النفسي المدرسي إلى الفئة المستهدفة في الدراسة الحالية في غالبية عبارات المقياس.

ولحساب معامل الاتساق الداخلي طُبِّقت أداة الدراسة على عينة استطلاعية مماثلة للعينة الحالية ومكافئةً لها، بلغ عددها (٤١) أخصائيًّا وأخصائية ومرشدًا ومرشدة ومعلمًا ومعلمة من معلمي التدريبات السلوكية، وحُسب معامل ارتباط الفقرة بالبُعد والدرجة الكلية للأداة كما في الجدول (٢).

جدول رقم (٢)

يوضح معاملات ارتباط الفقرات مع البُعد والدرجة الكلية (مقياس المهارات الإرشادية) (ن=٤١)

م	الارتباط مع البُعد	الارتباط مع الأداة ككلٍّ	م	الارتباط مع البُعد	الارتباط مع الأداة ككلٍّ
المهارات العامة					
١.	.662**	.465**	١٣	.638**	.542**
٢	.681**	.605**	١٤	.726**	.627**

م	الارتباط مع البُعد	الارتباط مع الأداة ككلٍّ	م	الارتباط مع البُعد	الارتباط مع الأداة ككلٍّ
٣.	.619**	.579**	١٥.	.328*	.409**
٤.	.679**	.435**	١٦.	.520**	.538**
٥.	.563**	.322*	١٧.	.787**	.757**
٦.	.684**	.639**	١٨.	.552**	.401**
٧.	.758**	.632**	١٩.	.686**	.628**
٨.	.675**	.567**	٢٠.	.561**	.485**
٩.	.404**	.305*	٢١.	.556**	.444**
١٠.	.803**	.676**	٢٢.	.712**	.678**
١١.	.743**	.712**	٢٣.		
١٢.	.750**	.621**	٢٤.		
المهارات الإرشادية المتقدمة					
٢٣	.674**	.727**	٤١	.681**	.669**
٢٤	.539**	.607**	٤٢	.593**	.559**
٢٥	.667**	.653**	٤٣	.704**	.614**
٢٦	.779**	.814**	٤٤	.616**	.536**
٢٧	.813**	.837**	٤٥	.721**	.629**
٢٨	.786**	.776**	٤٦	.640**	.579**
٢٩	.693**	.626**	٤٧	.817**	.775**
٣٠	.450**	.351*	٤٨	.576**	.566**
٣١	.651**	.578**	٤٩	.751**	.717**
٣٢	.758**	.777**	٥٠	.832**	.842**
٣٣	.810**	.812**	٥١	.861**	.829**
٣٤	.811**	.796**	٥٢	.697**	.710**

م	الارتباط مع البُعد	الارتباط مع الأداة ككلٍّ	م	الارتباط مع البُعد	الارتباط مع الأداة ككلٍّ
٣٥	.473**	.504**	٥٣	.717**	.712**
٣٦	.761**	.741**	٥٤	.669**	.621**
٣٧	.694**	.687**	٥٥	.639**	.616**
٣٨	.740**	.746**	.530**	.677**	.643**
٣٩	.728**	.718**	.689**		
٤٠	.732**	.697**	.648**		

** دالة عند مستوى (٠,٠١) *دال عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من الجدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط جاءت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل، ولم يحذف أي فقرةٍ منها؛ مما يشير إلى أنَّ المقياس مناسب لأغراض الدراسة الحالية. ولحساب ثبات أداة الدراسة استخدمت طريقتان هما: طريقة ألفا كرونباخ وبُعد حذف الفقرة (Scale If Item Deleted)، وثبات التجزئة النصفية، وقد بلغت قيمة ثبات كرونباخ للبُعد الأول (٠,٧٥) وبلغت قيمة ثبات التجزئة النصفية (٠,٩٢)، أما ثبات البُعد الثاني فبلغ (٠,٧٦) وثبات التجزئة النصفية (٠,٩٦)، وبلغ ثبات الاتساق الداخلي للأداة ككلٍّ (٠,٨٨) وثبات التجزئة النصفية (٠,٩٧). وبالنظر إلى قيم معاملات الثبات يتضح مناسبة الأداة لأغراض الدراسة الحالية.

المعالجة الإحصائية للبيانات:

لتحقيق أهداف الدراسة استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات استخدم تحليل التباين الأحادي (On way anova) واختبار (t.test)، وتحليل الانحدار الخطي المتعدد المتدرج (Stepwise) للمتغير التابع على المتغيرات المستقلة، كما استخدمت الاختبارات التتبعية لمعرفة اتجاه الفروق (LSD).

نتائج الدراسة وتفسيرها:

يتناول هذا الجزء من الدراسة وصفًا تحليليًّا لنتائج المعالجات الإحصائية التي أجريت للإجابة على فروض الدراسة، كما يلي:

الفرض الأول:

للإجابة على فرض الدراسة الأول الذي نصَّ على: "يتباين مستوى المهارات الإرشادية التي يستخدمها الأخصائيون النفسيون للتدخل وقت الأزمات. حُسب طول الفئة حيث إنَّ (١ -٢٤٩) منخفضٌ، ومن (٢,٥٠-٣٤٩) متوسطٌ، ومن (٣,٥٠-٥) مرتفعٌ. من خلال حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس المهارات الإرشادية، كما في الجدول (٣).

جدول رقم (٣)

يوضح الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على الدرجة الكلية (والأبعاد) لمقياس المهارات الإرشادية (ن=٢٥٥)

البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المهارات الإرشادية
المهارات الأساسية والعامة	253.4431	115.27750	متوسط
المهارات المتقدمة (تخصصية)	224.8824	111.58572	منخفض
الدرجة الكلية للمقياس	478.3255	195.78419	مرتفع

يتضح من الجدول (٤) أن المهارات الأساسية والعامة جاءت بدرجة متوسطة في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢٥٣,٢٧)، بينما جاءت المهارات الإرشادية المتقدمة بدرجة متدنية لكنها مرتفعة وقريبة من المتوسط بمتوسط حسابي بلغ (٢٢٤,٨٨٢)، في حين جاء المتوسط الحسابي لمستوى المهارات الإرشادية الكلي بدرجة مرتفعة بمتوسط بلغ (٤٧٨,٣٢٥). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسة التي أجراها كل من (الصميلي،٢٠١٩)، والتي بينت أن مستوى المهارات الإرشادية كان مرتفعًا. وتختلف عن نتائج دراسة طنوس والخوالدة (٢٠١٧) التي بينت أن مستوى امتلاك الأخصائيين النفسيين للمهارات الإرشادية وقت الأزمات كان منخفضًا.

و تُعزى هذه النتيجة بأن جاءت المهارات الإرشادية العامة متوسطة إلى كون أفراد الدراسة يمارسون عملهم بشكلٍ مستمر، ويمتلكون القدرات والمهارات العامة التي تمكنهم من تطبيقها على المسترشدين، وهي مهارات عامة اكتسبت خلال دراستهم الجامعية، وإعدادهم العلمي حيث تركز جميع برامج علم النفس في الجامعات على الجوانب النظرية والتطبيقية (التدريبية)، ويُطلب من الخريج ممارسة العمل الإرشادي في المؤسسات والمراكز المتاحة لغايات التدريب كمطلب

أساسي من أساسيات التخرج، وهذا انعكس بشكل أو بآخر على مهاراتهم الإرشادية، ويرى صالح (٢٠١٤) أن المهارات العامة يطُبِّقها تلقائيًّا أثناء المقابلة الإرشادية حيث تأخذ بناءً وترتيبًا هرميًّا معينًا يبدأ بمهارات الاتصال، وبناء العلاقة، ويتدرج إلى المهارات المتقدمة والتي تنتهي بمهاراتٍ فرعيةٍ معقدةٍ ومتماسكةٍ يعتمد المتخصص في استخدامها وتطبيقها على قدراته وفرضياته من جهة واستجابة المسترشد من جهة أخرى. ويُعلل تدني المهارات الإرشادية التخصصية لدى أفراد الدراسة بطبيعة المشكلات التي يتعامل معها أفراد الدراسة؛ خاصة وقت الأزمات حيث أشاروا إلى كونها حالات ناتجة عن الكوارث والأزمات، ويمكن القول أن ضعفهم في مهاراتٍ محددةٍ انعكس على القيمة الإجمالية العامة للبُعد كضعف في مهارات التشخيص المتقدم، والتحليل، وكتابة تقرير الحالة، والتعامل مع صمت المسترشد، أو الصمت الاختياري. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن غالبية الحالات التي يتعامل معها أفراد الدراسة تحتاج دراسة سطحية تقوم على العلاج السلوكي أو الواقعي أو العلاج المتخصص المركز على الحل، وبعض المهارات الإرشادية المتقدمة تحتاج إلى بعض المدارس المتعمقة في الإرشاد مثل مدرسة التحليل النفسي طويل الأمد، وبناء العلاقة الإرشادية التي تحتاج إلى فترة زمنية طويلة كمدرسة العلاج المتركز على الانفعالات، والعلاج القائم على المسترشد (نظرية الذات) حاليًّا. ويُلحظ أن الدرجة العامة لمستوى المهارات الإرشادية جاءت بدرجة مرتفعة مما يدل على جودة المخرجات التي تحققها الجامعات والتي تركز على الجانبين العملي والنظري للمتخصصين.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

للإجابة على فرض الدراسة الثاني والذي نص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الإرشادية التي يستخدمها الأخصائيون النفسيون للتدخل وقت الأزمات وفقًا لعددٍ من المتغيرات الديموغرافية: (النوع، العمر، الدرجة العلمية، المسمى الوظيفي، عدد سنوات الخبرة، الحالات التي سبق التعامل معها). استخدم اختبار "ت" (t.test) للكشف عن الفروق وفقًا لمتغير النوع، والدرجة العلمية، وتحليل التباين الأحادي (On way nova) وفقًا لمتغيرات الدراسة الديموغرافية الأخرى. كما في الجدول (٤):

جدول رقم (٤)

يبين نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المستجيبين على مقياس المهارات الإرشادية وفقاً لمتغيري النوع، الدرجة العلمية (ن=٢٥٥)

البُعد	النوع/ الدرجة العلمية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة الإحصائية
المهارات الأساسية والعامة	ذكر	115	99.0348	21.42917	-1.630-	.104
	أنثى	140	102.9429	16.84409		
المهارات المتقدمة (تخصصية)	ذكر	115	111.6957	62.94417	-1.460-	.146
	أنثى	140	124.0643	70.69014		
الدرجة الكلية للأداة	ذكر	115	210.7304	66.57278	-1.866-	.063
	أنثى	140	227.0071	71.49146		
المهارات الأساسية والعامة	بكالوريوس	177	880.4407	691.97088	-1.467-	.144
	دراسات عليا	78	1039.7436	1001.47161		
المهارات المتقدمة (تخصصية)	بكالوريوس	177	1116.2825	1645.46439	-3.583-	.000
	دراسات عليا	78	1982.1026	2049.00827		
الدرجة الكلية للأداة	بكالوريوس	177	1996.7232	1951.34330	-3.484-	.001
	دراسات عليا	78	3021.8462	2587.27115		

يتضح من الجدول (٤):

- النوع: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في المهارات الإرشادية (الدرجة الكلية والأبعاد) وفقاً لمتغير النوع. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الصميلي، ٢٠١٩؛ وطنوس والخوالدة، ٢٠١٧؛ وزيادة، ١٩٩٨)، والتي بينت عدم وجود فروق وفقاً لمتغير النوع. وتُفسر هذه النتيجة بأن النوع الاجتماعي لم يعد عائقاً فيما يتعلق بالمهارات الأساسية في التخصص، أو متطلبات العمل حيث أنَّ الأخصائيين النفسيين الحاصلين على الدرجة الجامعية الأولى أو الثانية يخضعون لذات الخطط في جميع الجامعات المتخرجين منها في البيئة التي أجريت فيها الدراسة، حيث لا توجد فروق في طريقة التدريس أو التقويم أو تحقيق متطلبات التخرج والتدريب العملي لكِلا الجنسين، كما أنهم يمتلكون القدرة العقلية والمهنية الكافية لإنجاز المهام بكفاءةٍ عالية، وتُتاح فرص الترقية والتدريب وحضور ورش

العمل والمؤتمرات والدورات التدريبة والتطوير المهني لجميع الموظفين دون تميز وفقًا للنوع؛ مما يعني أن المهارات الإرشادية التي يمتلكها الأخصائيون النفسيون متشابهة.

- الدرجة العلمية: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في المهارات الإرشادية الأساسية والعامة وفقًا لمتغير الدرجة العلمية. في حين وجدت فروق في المهارات المتقدمة والدرجة الكلية للأداة لصالح من يحملون درجة علمية في الدراسات العليا مقارنة بذوي درجة البكالوريوس. وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة الصميلي (٢٠١٩) والتي بينت عدم وجود فروق وفقًا لمتغير المؤهل العلمي. وتتفق مع نتائج الدراسة التي قام بها كل من (طنوس والخوالدة، ٢٠١٧؛ وزيادة، ١٩٩٨)، والتي بينت نتائجها وجود فروق بين الأخصائيين وفقًا لمتغير المؤهل العلمي ولصالح من يحملون درجة الدراسات العليا. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن المهارات الإرشادية العامة المتمثلة في (السرية، بناء العلاقة الإرشادية، الألفة، احترام خصوصية المسترشد، التقبل، التعاطف، الإصغاء، التخطيط، عقد ورش العمل، التفاعل مع المسترشد، ومهارة الإنصات، عكس المشاعر، عكس المحتوى، طرح الأسئلة، المواجهة، إعادة التأطير، والتلخيص). وغيرها من المهارات العامة يمتلكها جميع المتخصصين دونما نظرٍ إلى الدرجة العلمية لديهم، حيث إن جميع خريجي التخصص (علم النفس) هم من الممارسين في التخصص وتقديم الخدمات الإرشادية والنفسية للفئة المستهدفة، وقد صقلوا ودربوا أثناء مرحلة التدريب الميداني على المهارات الإرشادية (العامة، المتقدمة)، ولديهم القدرة على التعامل مع الحالات بشكلٍ عام، في حين أن الأخصائيين الذين يحملون الدرجات العليا (ماجستير -دكتوراه) يمتازون بعددٍ من الخصائص ربما لا توجد لدى الفئة الأخرى ممن هم في مرحلة البكالوريوس، والتي تتمثل في زيادة عدد الساعات العامة في المقررات الدراسية النظرية التي تمت دراستها للحصول على الدرجة العلمية؛ فضلاً عن مضاعفة ساعات التدريب الميداني، والأبحاث العلمية، والاطلاع على الدراسات التطبيقية، وإجراء دراسة الحالة، والعمل كجزء بفريق الإرشاد، وتنوع مصادر وأماكن التدريب أثناء مرحلة الدراسة، والذي يعتبر جانبًا مهمًّا لتطبيقهم للمهارات الإرشادية المتقدمة مثل التشخيص والتقويم، وتطبيق الاختبارات النفسية، والمهارات المستخلصة من المدارس والنظريات الإرشادية المتقدمة مثل مهارات الكرسي الساخن، والتدريب على التفريغ الانفعالي، والتعامل مع

الحالات التي تراجعهم في مواقع عملهم، وغيرها من المهارات والكفايات المتقدمة في عملية الإرشاد النفسي؛ بما يسهم في تحقيق مهاراتهم الإرشادية وتطورهم المهني.

- وجدت فروق في المهارات الإرشادية وفقاً لمتغيرات الدراسة الديموغرافية: (العمر، المسمى الوظيفي، عدد سنوات الخبرة، الحالات التي سبق التعامل معها). واستخدم تحليل التباين الأحادي (On way nova) على النحو الآتي:

جدول رقم (٥)

نتائج استخدام تحليل التباين الأحادي لبيان دلالة الفروق في المهارات الإرشادية وفقاً للمتغيرات الديموغرافية

(ن=٢٥٥)

المتغير	البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
العمر	المهارات الأساسية والعامة	بين المجموعات	25818.263	2	12909.131	2.359	.097
		داخل المجموعات	1379218.169	252	5473.088		
		الكلي	1405036.431	254			
	المهارات المتقدمة (تخصصية)	بين المجموعات	1023.763	2	511.881	.119	.888
		داخل المجموعات	1081166.574	252	4290.344		
		الكلي	1082190.337	254			
	الدرجة الكلية للأداة	بين المجموعات	25225.851	2	12612.926	1.162	.314
		داخل المجموعات	2734708.956	252	10852.020		
		الكلي	2759934.808	254			
المسمى الوظيفي	المهارات الأساسية والعامة	بين المجموعات	81197748.816	2	40598874.408	8.688	.000
		داخل المجموعات	1177637672.110	252	4673165.366		
		الكلي	1258835420.925	254			

المتغير	البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
	المهارات المتقدمة (تخصصية)	بين المجموعات	7956206.420	2	3978103.210	6.042	.003
		داخل المجموعات	165919257.282	252	658409.751		
		الكلي	173875463.702	254			
	الدرجة الكلية للأداة	بين المجموعات	130341085.394	2	65170542.697	11.773	.000
		داخل المجموعات	1394961927.532	252	5535563.204		
		الكلي	1525303012.925	254			
عدد سنوات الخبرة	المهارات الأساسية والعامة	بين المجموعات	26055739.946	2	13027869.973	2.151	.118
		داخل المجموعات	1526113192.156	252	6056004.731		
		الكلي	1552168932.102	254			
	المهارات المتقدمة (تخصصية)	بين المجموعات	11758956.295	2	5879478.147	4.378	.014
		داخل المجموعات	338417729.642	252	1342927.499		
		الكلي	350176685.937	254			
	الدرجة الكلية للأداة	بين المجموعات	66742265.225	2	33371132.612	4.681	.010
		داخل المجموعات	1796581967.505	252	7129293.522		
		الكلي	1863324232.729	254			
الحالات التي سبق التعامل معها	المهارات الأساسية والعامة	بين المجموعات	35384942.540	2	17692471.270	5.915	.003
		داخل المجموعات	753731434.896	252	2990997.758		
		الكلي	789116377.435	254			
	المهارات المتقدمة	بين المجموعات	83774840.862	2	41887420.431	13.951	.000

المتغير	البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
	(تخصصية)	داخل المجموعات	756620612.369	252	3002462.747		
		الكلي	840395453.231	254			
	الدرجة الكلية للأداة	بين المجموعات	228004179.168	2	114002089.584	13.570	.000
		داخل المجموعات	2117047132.416	252	8400980.684		
		الكلي	2345051311.584	254			

يتضح من الجدول (٥):

- العمر: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في الدرجة الكلية لمقياس المهارات الإرشادية والأبعاد الفرعية. وتُعلل هذه النتيجة بكون متطلبات العمل والمهارات الإرشادية المطلوب إنجازها من المتخصصين النفسيين متشابهة، كما تتشابه الحالات التي يتعاملون معها؛ فضلاً عن كون امتلاك المهارات الإرشادية ليس ذا علاقة بالعمر الزمني للمتخصصين، بقدر ما يركز على القدرات المعرفية والمهارات الشخصية، والتوازن النفسي، والقدرة على النمو والنضج المهني.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الإرشادية (الدرجة الكلية والأبعاد) وفقًا للمتغيرات: (المسمى الوظيفي، عدد سنوات الخبرة، الحالات التي سبق التعامل معها). ولمعرفة اتجاه الفروق استخدم اختبار أقل فرق معنوي من الاختبارات البعدية (LSD) كما في الجدول (٦).

جدول رقم (٦)

يوضح نتائج تحليل أقل فرق معنوي (LSD) لدلالة الفروق في المهارات الإرشادية (الدرجة الكلية والأبعاد وفقًا للمتغيرات (المسمى الوظيفي، عدد سنوات الخبرة، الحالات التي سبق التعامل معها)

البُعد	المسمى الوظيفي	أخصائي نفسي	مرشد طلابي	معلم تدريبات سلوكية
المهارات الأساسية (العامة)	أخصائي نفسي	----------	-649.62719-*	944.09211*
	مرشد طلابي	649.62719*	----------	1593.71930*
	معلم تدريبات سلوكية	-944.09211-*	-1593.71930-*	----------
المهارات المتقدمة (تخصصية)	أخصائي نفسي	----------	38.07577	518.52632*
	مرشد طلابي	-38.07577-	- - - - -	480.45054*
	معلم تدريبات سلوكية	-518.52632-*	-480.45054-*	----------
الدرجة الكلية للأداة	أخصائي نفسي	----------	-611.55142-	1462.61842*
	مرشد طلابي	611.55142	----------	2074.16984*
	معلم تدريبات سلوكية	-1462.61842-*	-2074.16984-*	----------
البُعد	سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	أكثر من خمس سنوات وأقل من عشر	أكثر من عشر سنوات وأقل من عشرين سنة
المهارات المتقدمة (تخصصية)	أقل من خمس سنوات	----------	211.81169	-286.41228-
	أكثر من خمس سنوات وأقل من عشر	-211.81169-	----------	-498.22397-*
	أكثر من عشر سنوات وأقل من عشرين سنة	286.41228	498.22397*	----------
الدرجة الكلية للأداة	أقل من خمس سنوات	----------	19.63799	-1018.15570-*
	أكثر من	-19.63799-	----------	-1037.79369-*

البُعد	المسمى الوظيفي	أخصائي نفسي	مرشد طلابي	معلم تدريبات سلوكية
	خمس سنوات وأقل من عشر			
	أكثر من عشر سنوات وأقل من عشرين سنة	-1037.79369-*	1018.15570*	----------
البُعد	الحالات التي سبق التعامل معها	حالات الإدمان والقتل والعدوان	حالات الاغتصاب	حالات الصدمة الناتجة عن الكوارث والأزمات
المهارات الأساسية (العامة)	حالات الإدمان والقتل والعدوان	----------	-45.93822-	-772.86486-*
	حالات الاغتصاب	45.93822	----------	-726.92664-*
	حالات الصدمة الناتجة عن الكوارث والأزمات	772.86486*	726.92664*	----------
المهارات المتقدمة (تخصصية)	حالات الإدمان والقتل والعدوان	----------	-115.73320-	-1209.00000-*
	حالات الاغتصاب	115.73320	----------	-1093.26680-*
	حالات الصدمة الناتجة عن الكوارث والأزمات	1209.00000*	1093.26680*	----------
الدرجة الكلية للأداة	حالات الإدمان والقتل والعدوان	----------	-161.67143-	-1981.86486-*
	حالات الاغتصاب	161.67143	----------	-1820.19344-*

البُعد	المسمى الوظيفي	أخصائي نفسي	مرشد طلابي	معلم تدريبات سلوكية
	حالات الصدمة الناتجة عن الكوارث والأزمات	1981.86486*	1820.19344*	----------

يتضح من الجدول (٦):

- المسمى الوظيفي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الإرشادية (الدرجة الكلية والأبعاد)، لصالح المرشد الطلابي بمتوسط حسابي (١٥٩٣,٧١٩٣٠❖) مقارنة بالمسمى الوظيفي للفئات الأخرى: (أخصائي نفسي، ومعلم تدريبات سلوكية). بينما جاءت الفروق في البُعد الثاني (المهارات الإرشادية التخصصية) لصالح ذوي المسمى الوظيفي الأخصائي النفسي بمتوسط حسابي (٥١٨,٥٢٦٣٢❖) وأخيرًا جاءت الفروق في الدرجة الكلية للأداة لصالح العاملين بمسمى وظيفي المرشد الطلابي بمتوسط حسابي (٢٠٧٤,١٦٩٨٤❖). ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون الأخصائيين النفسيين العاملين في مؤسسات وعيادات نفسية يقدمون الخدمات الإرشادية وقت الأزمات بمهارات تخصصية متقدمة، كالعاملين في مراكز الصحة النفسية، والعيادات النفسية ومراكز الإيواء والأحداث الجانحين وغيرها من المؤسسات التي تعنى بتقديم الخدمات النفسية لبعض الفئات التي تحتاج إلى دعم نفسي ومساعدة في جميع الظروف، ووقت الأزمات على وجه الخصوص، في حين أن المرشد الطلابي يتعامل مع أغلب الحالات التي تعتبر سويةً لحدٍّ ما، من حيث مكان تواجدها، والبيئة التي يعيشون فيها والمهارات التي يحتاجونها أقل صعوبة وأكثر سهولة لتحقيقها مما ينعكس على جودة الخدمات التي يتلقونها.
- سنوات الخبرة: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في البُعد الأول (المهارات العامة)، ووجود فروق دالة إحصائيًّا في البُعد الثاني (المهارات التخصصية)، حيث جاءت الفروق لصالح من لديهم خبرة أكثر من عشر سنوات وأقل من عشرين سنة بمتوسط حسابي بلغ (٤٩٨,٢٢٣٩٧❖) مقارنة بسنوات الخبرة للفئات الأخرى. كما يتضح وجود فروق دالة إحصائيًّا في الدرجة الكلية للأداة (المهارات الإرشادية). لصالح من لديهم خبرة أكثر من عشر سنوات وأقل من عشرين سنة بمتوسط حسابي بلغ (١٠١٨,١٥٥٧٠❖). وتتفق

هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: (الصميلي، ٢٠١٩؛ زيادة، ١٩٩٨) والتي بينت وجود فروق وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة. وتُعلل هذه النتيجة بكون الأشخاص ذوي سنوات الخبرة الأكثر لديهم مهارات مرتفعة وقدرة متميزة في التعامل مع مختلف الحالات النفسية في مواقع عملهم؛ فضلاً عن تلقيهم للعديد من الدورات التدريبية والمهارات الإرشادية بشكل دوري خلال مسيرتهم المهنية؛ مما ساهم في صقل مهاراتهم الإرشادية وقدراتهم المعرفية؛ وهم أكثر دراية ومعرفة بالقوانين والأنظمة في مكان عملهم، وأكثر معرفة بالنماذج ومتطلبات العمل؛ مما يختصر عليهم جزءًا كبيرًا من الوقت والمهارة اللازمة لتحقيق الأهداف المرجوة. ويمكن القول بأن هذه المهارات أصبحت جزءًا من شخصيتهم وكيانهم، كما أن النضج المعرفي، والإدراك الشخصي، والتوازن النفسي، والوعي الذاتي، والوعي بالآخرين من الجوانب المساهمة في تطوير مهاراتهم وتكوينها. وتُعزى كذلك إلى تبادل الخبرات وتنوعها بين المتخصصين وزيادة الاحتكاك مع المسترشدين والبحث والاستقصاء في التطور المهني، والإفادة من الخبرات الأخرى له دور إيجابي في تكوين مهاراتهم الإرشادية والقدرة على التعامل معها وتطبيقها بشكلٍ إيجابي.

- الحالات التي سبق التعامل معها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في الدرجة الكلية لمقياس المهارات الإرشادية (الدرجة الكلية والأبعاد)، لصالح من سبق لهم التعامل مع حالات الصدمة الناتجة عن الكوارث والأزمات بمتوسط حسابي للبُعد الأول بلغ (٧٧٢,٨٦٤٨٦❖)، وبلغ المتوسط الحسابي للبُعد الثاني (١٢٠٩,٠٠٠٠٠❖)، وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للأداة (١٩٨١,٨٦٤٨٦❖). وتُعلل هذه النتيجة بكون أكثر الحالات التي سبق لأفراد الدراسة التعامل معها هي حالات الصدمة الناتجة عن الكوارث والأزمات وفقًا لما أشار له جدول (١)، وربما تعزى هذه النتيجة إلى وجود مراكز حماية متخصصة وتقدم الدعم النفسي والاجتماعي والأسري للحالات التي تتعرض للاغتصاب، وكذلك وجود مراكز تعنى بتقديم الخدمات النفسية والإرشادية والتأهيلية للأشخاص الذين يعانون من الإدمان، بينما تحال الجرائم المتعلقة بالقتل إلى وحدات أكثر اختصاصًا، وتقدَّم الخدمات النفسية لهم في محل إقامتهم.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالفرض الثالث:

للإجابة على فرض الدراسة الثالث، والذي نصَّ على: "لا يمكن التنبؤ بالمهارات الإرشادية

التي يستخدمها الأخصائيون النفسيون من خلال بعض المتغيرات الديموغرافية: (النوع، العمر، الدرجة العلمية، المسمى الوظيفي، عدد سنوات الخبرة، الحالات التي سبق التعامل معها) استخدم تحليل الانحدار المتعدد التدريجي (باعتبار أن مستوى المهارات الإرشادية التي يمتلكها الأخصائيون للتدخل وقت الأزمات متغير تابع (المحك)، والمتغيرات السابقة هي متغيرات متنبئة على عينة الدراسة ككلٍّ، والجدول (٧) يبين ذلك.

جدول رقم (٧)

نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد المتدرج: الزيادة في مربعات معاملات الارتباط بين المتغير التابع، والمتغيرات المستقلة التي أسهمت في تفسير تباين المتغير التابع (المهارات الإرشادية)

المتغيرات المستقلة التي دخلت في المعادلة	المقطع الصادي (الثابت)	معامل الانحدار غير المعياري (B)	معامل الانحدار المعياري (Beta)	مربع معامل الارتباط R2	معامل الارتباط المعدل R2	قيمة T لاختبار معامل الانحدار	دلالة T	قيمة F	دلالة F
سنوات الخبرة	1412.625	1175.501	.315	.137	.133	5.000	.000	40.050	.000
النوع		-2181.232-	-.358-	.219	.212	-6.690-	.000	35.256	.000
الحالات التي سبق التعامل معها		715.945	.296	.282	.273	5.515	.000	32.796	.000
المسمى الوظيفي		-920.806-	-.198-	.306	.295	-3.398-	.001	27.613	.000
العمر		616.322	.165	.326	.313	2.695	.008	24.096	.000

يلاحظ من الجدول (٧): أن المتغيرات المفسرة التي أدخلت في معادلة الانحدار المتعدد هي: سنوات الخبرة، النوع، الحالات التي سبق التعامل معها، المسمى الوظيفي، العمر. وقد فسر (٠,٣١٣) من تباين مستوى المهارات الإرشادية التي يمتلكها الأخصائيون النفسيون للتدخل وقت الأزمات، وقد فسر سنوات الخبرة وحدة (٠,١٣٣) من التباين، وفسر متغير الحالات التي سبق التعامل معها (٠,٢٧٣) من التباين، وفسر متغير النوع (٠,٢١٢) من التباين. ويتضح من نتائج تحليل الانحدار أن المتغيرات التي أسهمت بشكلٍ دالٍّ إحصائيًّا (α=0.05) في تفسير تباين الدرجات على مقياس المهارات الإرشادية.

كما تبين أن نسبة ما فسَرته هذه المتغيرات من التباين في مستوى المهارات الإرشادية كان (٣١٪؛ ٢٩٪؛ ٢٧٣٪؛ ٢١٪؛ ١٣٪) على التوالي، حيث أن أعلى هذه المتغيرات في نسبة الإسهام متغير العمر، بمعنى أن العمر له دور في التنبؤ بالمهارات التي يستخدمها الأخصائي النفسي للتعامل مع الأزمات والمسمى الوظيفي، وهذا يؤكد تباينه بين أفراد الدراسة وفقًا لطبيعة الخدمات النفسية والمؤسسة التي تعنى بتقديم الخدمة، ونوع وشدة الحالة التي تحتاج إلى دعم ومساعدة، والحالات التي سبق التعامل معها، بمعنى أن طبيعة الحالات التي يتعامل معها لها قدرة تنبؤية على المهارات الإرشادية المستخدمة لتقديم الخدمات النفسية، ومتغير النوع يعتبر منبئًا بالمهارات الإرشادية التي يستخدمها المتخصص النفسي؛ بَيْدَ أن النتائج الحالية بينت عدم وجود فروق وفقًا لمتغير النوع، وهذا عائد لمجموعة من العوامل أشير لها أعلاه. وجاءت أقل نسبة لتفسير التباين عند متغير (سنوات الخبرة). وتأتي هذه النتيجة متفقة بشكل جزئي مع الدراسات التي أشارت إلى وجود ارتباط بين مستوى المهارات الإرشادية وبعض المتغيرات (موضوع الدراسة)؛ إلَّا أنها تباينت عنها في قوة الارتباط والنسب المفسرة لهذا التباين. وعليه يمكن القول بأن المتغيرات المؤثرة في المهارات الإرشادية التي يستخدمها الأخصائيون النفسيون للتدخل وقت الأزمات، جاءت كعوامل منبئة بهذه المهارات بنسب متفاوتة وفقًا لأفراد الدراسة الحالية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات؛ Nickerson, Cook, Cruz, & Parks, 2019; Bellamy, Wang, McGee, Liu, & Robinson, 2019; Fujisawa, etal; 2019).

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج يمكن التوصية بما يلي:

- تنمية المهارات الإرشادية للتدخل وقت الأزمات لدى الأخصائيين النفسيين من خلال المؤتمرات والدورات التدريبية، والأنشطة المتنوعة بما ينعكس على أدائهم وعملائهم بشكلٍ مباشر.
- بحث بعض العوامل والمتغيرات النفسية والديموغرافية المنبئة بالمهارات الإرشادية التي يستخدمها الأخصائيون النفسيون كعوامل منبئة بشكل مختلف، وبيئات متنوعة.
- إجراء مزيدٍ من الدراسات والأبحاث ذات العلاقة بالإرشاد وقت الأزمات بشكل عام، ومهارات التعامل المهني معها في مجتمعات متنوعة ومتغيرات مختلفة.

المراجع

المراجع العربية:

أبو علام، رجاء. (٢٠٠١). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*، ط٥. القاهرة: دار النشر للجامعات

التميمي، محمود. (٢٠١٦). *إرشاد الأزمات*. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

الجنابي، صاحب. (٢٠١٩). الأزمة *النفسية تشخيصها وأساليب التعامل معها*. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

الخوالدة، محمد وطنوس، عادل. (٢٠١٨). فاعلية برنامج إشراف إرشادي استند إلى النموذج التمايزي في تحسين مهارات إرشاد الأزمات والكفاءة الذاتية المدركة لدى المرشدين المتدربين في الجامعة الأردنية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٦(٤)، ١٥٠-١٨٤.

الزعبي، رنا. (١٩٩٩). *الأزمات التي يواجهها طلبة المدارس من وجهة نظر المرشدين*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

زيادة، أحمد. (١٩٩٨). *مدى امتلاك المرشد التربوي للمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك. الأردن.

الشربيني، زكريا وصادق، يسرية. (٢٠١٨). *علم النفس في الكوارث والصدمات والأزمات*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

صالح، عبدالرحمن. (٢٠١٤). فنيات وأساليب العملية الإرشادية. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

منظمة الصحة العالمية. (٢٠١٩). *الصحّة النفسية في حالات الطوارئ*. متاح على الموقع:
https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-in-emergencies

وزارة الصحة. (٢٠٢٠). فيروس كورونا الجديد (كورونا COVID-19)، متاح على الموقع:
https://www.moh.gov.sa/HealthAwareness/EducationalContent/PublicHealth/Pages/corona.aspx

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

Abu Allam, please. (2001). *Research Methods in Psychological and Educational Sciences*, 5th Edition, Cairo: University Press.

Al-Janabi, Sahib. (2019). *Psychological crisis, its diagnosis and methods of dealing with it.* Amman: Al-Yazuri House for Publishing and Distribution

Al-Khawaldeh, M. Watanous, A. (2018). Efficacy of a Counseling Supervision Program Based on Discrimination Model in Improving Crisis Counseling Skills and Perceived Self-Efficacy among Counseling Trainees at The University of Jordan. *Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies*, 26 (4), 150-184.

Al-Tamimi, M. (2016). *Crisis counseling*. Amman: DeBono Thinking Center.

Al-Zoubi, Rana. (1999). *The crises that school students face, from my mentors' point of view*. Unpolished magister degree, Yarmouk University, Jordan.

El-Sherbiny, Zakaria, Sadiq, & Yosria. (2018). *Psychology in disaster, trauma and crisis.* Cairo: The Anglo-Egyptian Library. https://www.moh.gov.sa/HealthAwareness/EducationalContent/PublicHealth/Pages/corona.aspx

Ministry of Health (2020). *The new corona virus (Corona COVID-19),* available from:

Saleh, Abdul Rahman. (2014). *Techniques and methods of the heuristic process.* Amman: House of Approaches for Publishing and Distribution.

World Health Organization (2019). *Mental health in emergencies*. Available at:

https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-in-emergencies

Ziada, A. (1998). *Acquisition level of Counseling Skills Required for Counselor in Dealing with Crises*. Unpublished Master Thesis, Yarmouk University. Jordan.

المراجع الأجنبية: References

Allen, M., Burt, K., Bryan, E., Carter, D., Orsi, R., & Durkan, L. (2002). School counselor's preparation for and participation in crisis interventions. *Professional School Counseling, 6, 96-102.*

Allen, M., Jerome, A., White, A., Marston, S., Lamb, S., Pope, D., & Rawlins,

C. (2002). The preparation of school psychologists for crisis intervention. *Psychology in the Schools*, 39(4), 427-439.

Bellamy, N. Wang, M. McGee, L. Liu, J. & Robinson, M. (2019). Crisis-counselor perceptions of job training, stress, and satisfaction during disaster recovery. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy***,** *11*(1), 19-27.

Bischof ,N. (2006). *School Psychology and Crisis Intervention: A Survey of School Psychologists' Involvement and Training*. Unpolished PhD Dissertation, Education, Indiana University of Pennsylvania.

Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books .

Deming, E. (2004). *Effective crisis intervention in the school: The Role of training, experience, and self-efficacy on school psychologists' ability to intervene*. Unpolished Master thesis, College of Liberal Art, Rochester Institute of technology.

Ferguson, N., Laydon, D., Nedjati Gilani, G., Imai, N., Ainslie, K., Baguelin, M., & Dighe, A. (2020). Report 9: Impact of non-pharmaceutical interventions (NPIs) to reduce COVID19 mortality and healthcare demand. *Imperial College COVID-19 Response Team*,1-20.

Fujisawa, M., Otsuka, K., Nakamura, H., Endo, J., Koizumi, N., Akahira, M., & Fukumoto, K. (2019). Relationship between experience of support of clinical psychologists in mental health and welfare activities in disaster-stricken areas and skill proficiency level. *Journal of Iwate Medical Association*, *71*(5), 162-182.

Herman, J. (1997). *Trauma and recovery*. New York: Basic Books.

Hoff, L. (1995). *People in crisis: Understanding and helping* (4th ed). SanFrancisco: Jossey-Bass

Horowitz, M.(1986). Stress-response syndromes: A review of posttraumatic and adjustment disorders. *Psychiatric Services*, 37(3), 241-249.

Huang, Y., & Zhao, N. (2020). Disorder, Generalized anxiety depressive symptoms and sleep quality during COVID-19 outbreak in China: a web-based cross-sectional survey. *Psychiatry research*, 112954.

Jackson-Cherry, L. & Erford, B.(2010). *Crisis intervention and prevention*. NJ: Pearson Education, Inc.

James, R.(2008). *Crisis Intervention Strategies.* Brooks/Cole: Belmont, CA.

Klicker, R. (2000). *A student dies, a school mourns: Dealing with death and loss in the school community*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis

MacDonald, D. (2016), *"Crisis Theory and Types of Crisis*," Retrieved from: http://dustinkmacdonald.com/crisis-theory-types-crisis/

Maciejewski, P. Zhang, B., Block, S. & Prigerson, H. (2007). An empirical examination of the stage theory of grief. Jama, 297(7), 716-723.

Myer, R. (2001). *Assessment for crisis intervention: A triage assessment model*. Cengage Learning.

Nickerson, A. BCook, E. Cruz, M. & Parks, T. (2019). Transfer of School Crisis Prevention and Intervention Training, Knowledge, and Skills: Training, Trainee, and Work Environment Predictors. *School Psychology Review*, *48*(3), 237-250.

Roberts, A. & Ottens, A. (2005). The seven-stage crisis intervention model: A road map to goal attainment, problem solving, and crisis resolution. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 5(4), 329-339.

Roberts, A. (Ed.). (2000). *Crisis intervention handbook: Assessment, treatment and research*. New York: Oxford University Press.

Sawyer, C., Peters, M. & Willis, J. (2013). Self-efficacy of beginning counselors to counsel clients in crisis. *The Journal of Counselor Preparation and Supervision*, *5*(2), 30-43.

WHO.(2020).*Coronavirus disease (COVID-19) pandemic*. Reserved from: https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019.

Wright, B. (2014) "*The Cocoanut Grove Nightclub Fire Happened 72 Years Ago in Boston*", Boston.com. Reserved from:

http://www.boston.com/news/local-news/2014/11/28/the-cocoanut-grove-nightclub-fire-happened-72-years-ago-in-boston

Aljabri. Nayyaf, Bhutoria. Aditi. (2020). Access to Educational Technology and its Implications on Learning Outcomes of 15-year olds in Saudi Arabia. *Journal of Educational Science*, *6* (1), 367-400.

Access to Educational Technology and its Implications on Learning Outcomes of 15-year olds in Saudi Arabia*
Empirical Evidence from OECD PISA 2018 in the context of COVID-19

Dr. Nayyaf Aljabri[(1)], **Dr. Aditi Bhutoria**[(2)]

Abstract:

Fueled by the increasing availability and sophistication of digital technology, applications of Educational Technology (EdTech) have gained popularity at home and school. EdTech applications have been argued to address global education challenges by increasing access to education, identifying and teaching at the right level, managing class-sizes, and enhancing teacher development. The COVID-19 global health emergency has accelerated interest in how technology may support learning given that the mode of schooling is likely to be seriously impacted in the short-, medium, and potentially long-term. According to the Educational Production Function (EPF) theory evolved after the Coleman report (1966), more emphasis should be laid upon input factors that can be controlled by policymakers like the educational physical environment available to students. EdTech access is one such input factor. Education policymakers across the world, including Saudi Arabia, are now relying upon online portals and digital gadgets to provide lessons at home. Given this context, the current paper has used the Programme for International Student Assessment (PISA) 2018 dataset administered on a representative group of 15-year olds in the Kingdom and applied the EPF model to understand the role of EdTech access at home in improving learning outcomes. The paper finds a positive and statistically significant association between the availability and usage of EdTech resources with students' academic performance on subjects like reading, mathematics, and science. In addition, the paper shows that EdTech use varies across student subgroups in Saudi Arabia. For instance, students belonging to

(1) Education and Training Evaluation Commission (ETEC), Saudi Arabia. E-mail: nraljabri@etec.gov.sa

(2) Indian Institute of Management Calcutta, India. E-mail: abhutoria@iimcal.ac.in

higher income households benefit more from EdTech usage. Further, female students outperform male students in both EdTech usage and test scores. Based on such findings, the paper concludes with key policy recommendations to inform a holistic EdTech response to the COVID-19 pandemic.

Keywords: EdTech, Saudi Arabia, PISA, COVID-19

الجابري. نياف بن رشدي، بوتوريا. أديتي. (٢٠٢٠). الوصول إلى تقنيات التعليم وانعكاساتها على نواتج التعلم للطلبة بعمر ١٥ عامًا في المملكة العربية السعودية، دليل تطبيقي من نتائج التقويم الدولي للطلبة (بيزا ٢٠١٨) في سياق فايروس كورونا (كوفيد-١٩). *مجلة العلوم التربوية*، ٦ (١)، ٣٦٧-٤٠٠.

الوصول إلى تقنيات التعليم وانعكاساتها على نواتج التعلم للطلبة بعمر ١٥ عامًا في المملكة العربية السعودية
دليل تطبيقي من نتائج التقويم الدولي للطلبة (بيزا ٢٠١٨) في سياق فايروس كورونا (كوفيد-١٩)

د. نياف بن رشدي الجابري **د. أديتي بوتوريا**

المستخلص:

توسع استعمال تقنيات التعليم في المنازل والمدارس بفضل التقدم المستمر في التقنيات الرقمية، تقنية ونضجًا، وهناك من يرى في تقنيات التعليم وتطبيقاتها ما يعد بتذليل التحديات التي تواجه نظم التعليم عبر العالم، باعتبار أن التقنية يمكن أن تزيد من فرص الوصول للتعليم، كما تساعد في اتخاذ القرار المتعلق بتقديم المستوى الملائم من التدريس، وفي إدارة الصف الدراسي، فضلًا عن إسهامها في تطوير المعلمين مهنيًّا. وقد زادت جائحة كورونا والمشكلات الصحية المصاحبة لها من الاهتمام بتقنيات التعليم وكيف يمكن من خلالها دعم عمليات التعلم، خاصة مع تزايد احتمال أن نمط التعليم والمدارس قد يتغير تأثرًا بالجائحة، على المدى القصير والمتوسط والطويل. وبحسب نظرية دوال الإنتاج التعليمية، التي بدأت بتقرير كولمان في عام ١٩٦٦م، فإنه ينبغي العناية بالمدخلات التي يمكن لصناع القرار ضبطها والتأثير فيها، مثل البيئة المادية المحيطة بالطالب، ومنها تقنيات التعليم والوصول إليها. ويعتمد صانعو السياسة التعليمية حاليًّا في دول العالم المختلفة -ومنها المملكة العربية السعودية- على المنصات الإلكترونية والأجهزة الرقمية لإيصال الدروس للطلبة في منازلهم. وفي هذا السياق، فإن الورقة الحالية قد وظفت بيانات المملكة العربية السعودية في البرنامج الدولي لتقويم الطلبة (بيزا ٢٠١٨)، الذي يطبق على الطلبة في سن ١٥ عامًا، واستعملت نظرية دوال إنتاج التعليم، بهدف الكشف عن مدى الوصول لتقنيات التعليم من المنزل وإسهامها في تحسين نواتج التعلم. وقد وجدت الورقة علاقة إيجابية دالة إحصائيًّا بين وفرة

تقنيات التعليم للطالب واستعمالها من قبله من ناحية وبين أدائه في اختبارات الرياضيات والقراءة والعلوم من ناحية أخرى، لكن تأثير تقنيات التعليم في التحصيل الدراسي يختلف باختلاف المستوى الاجتماعي الاقتصادي للطلبة، فالطلبة الذين ينتمون إلى مستويات اجتماعية اقتصادية مرتفعة يستفيدون بدرجة أكبر من استعمال تقنيات التعليم، كما تفوقت الإناث على الذكور في اختبارات اللغة والرياضيات والعلوم وكذلك في استعمال تقنيات التعليم. وبناءً على ما توصلت إليه من نتائج، انتهت الدراسة إلى توصيات لسياسة التعليم بهدف الاستفادة الأفضل من تقنيات التعليم، خاصة في ظل جائحة كورونا.

الكلمات المفتاحية: تقنيات التعليم، المملكة العربية السعودية، بيزا، كوفيد -١٩.

1. Introduction:

1.1 Background:

Education Technology (EdTech) can be broadly defined as any application of computing devices, software, and digital advancements to impart efficiency in access to education. EdTech is now being used as a tool for students to discover new topics and solve complex problems so as to enhance their learning processes. There is also an increased impetus on using EdTech because it provides a creative sharing environment and promotes collaborative learning at home and school (Chai et al., 2010). Technological advancements, particularly related to computers, mobiles, and the internet have created a plethora of EdTech options and service providers. The EdTech sector is getting further compounded by advances in other fields like computer sciences. For example, the advent of newer technology like Artificial Intelligence (AI), Deep Learning, and Big Data are expanding the already large choice set of EdTech solutions. Dede (2016) discussed data-informed instruction methods and how greatly they can improve quality of teaching and learning. A recent education policy paper by Sun et al.(2020) made good use of big data techniques to compile and analyze a dataset created using varied data management systems.

The ongoing COVID-19 pandemic has worked as a catalyst for enhancing EdTech demand. While there has been a steep rise in EdTech usage, which has accelerated the overall growth of the sector (more discussion on this is presented in Section 1.2), a sudden sectoral transformation is likely to amplify the already ingrained educational inequalities and discrimination in society. Regions with low access to EdTech or disadvantaged socio-economic groups are at the forefront of facing the brunt of COVID-19 induced school closures. Policymakers across both developed and developing nations are looking at ways to insure themselves from such crises in the future.

Considering the global rise of EdTech (Escueta et al., 2017), education policy needs effective decision-making to ensure investment in the right types of EdTech resources. However, current research shows that policymakers are far from consensus on investing in particular EdTech solutions and there is a lack of information on ‘what works’ in the sector (Molnar, 2017). Needless to say, this has only added impetus on educational leadership across the globe that has already been reeling under active pressure to achieve the goal of “ensuring

inclusive and equitable quality education and opportunities for all" per the Sustainable Development Goals (SDGs) (UNESCO Institute for Statistics, 2015). Alternatively, if the EdTech expansion opportunity is prudently handled, it can potentially assist policy makers to outreach scalable learning solutions to diverse population groups.

It should also be noted that most of the policy and research initiatives thus far have focused on accentuating EdTech resources at the school level. However, in times of the current COVID-19 crisis, the mode of schooling is likely to be seriously impacted in the short-, medium-, and potentially long-term. Hence, EdTech access at home, its role, and requirements need further attention and evaluation, particularly to remove communication frictions and differential access to quality education on the grounds of socio-economic or cultural differences. Here, EdTech access at home can be defined as the availability of educational technology to students within their household for enhancing their cognitive and non-cognitive learning.

Interestingly, such access to EdTech resources at home is sparse across the globe. For example, in South-East Asia, only handful of countries cross the benchmark of 80 percent digital penetration which is a serious situation considering the newfound realities of a pandemic-ridden world (Jalli, 2020). Apart from this, there is also a "digital-use" divide where students, despite having access to EdTech at home, may not know how to use them efficiently because of digital illiteracy. Such information on EdTech has been collected because of its increasing importance over the years. In fact, EdTech has also been included (through technology-based questions) in large-scale international-level educational assessments like Organisation of Economic Cooperation and Development's (OECD's), Progress in International Reading Study (PIRLS), Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), and Programme for International Student Assessment (PISA). Technology related details in these surveys enable an understanding of EdTech availability and usage frequency for a representative population of education stakeholders across the globe. For instance, in the 2012 PISA assessment, 93 percent of students from the OECD sample reported using a computer at home (OECD, 2015). PISA data over the years has also found EdTech usage and access to be widely affected by social fragmentation and cultural practices across OECD nations. Drabowicz (2014) has shown how EdTech access is differentiated across gender

and socio-economic position in society, with richer boys, generally reporting higher frequency of EdTech usage compared to their more disadvantaged counterparts. Our paper aims to study similar aspects in the context of Saudi Arabia, which has not been explored so far.

Following in this section is a snapshot of why EdTech-based research has become increasingly pertinent in the context of the COVID-19 pandemic. Next, Section 2 presents a theoretical model to discuss the direct and indirect impact of EdTech on students' academic performance. It uses the Education Production Function (EPF) theory to explicitly model the pathways through which EdTech inputs impact outputs. Section 3 details the data used in this paper to determine the proliferation and implications of EdTech on test scores. It first visualizes the EdTech trends for Saudi Arabia and then presents the research hypothesis. Section 4 presents the results from analysis. Finally, Section 5 provides a policy discussion around the results and conclusions.

1.2 EdTech and COVID-19:

The COVID-19 crisis has exposed the vulnerabilities of our traditional educational systems. The crisis is already exasperating various forms of inequalities in terms of access and quality between low- and high-income groups, between different genders, across race and ethnicity. It has the potential to create a large dent in students' learning trajectory, potentially more strongly for the vulnerable sections of society. Although students in the past have been affected by health crises like EBOLA, H1N1, amongst others, the sheer magnitude of COVID-19 and its ripple effects through stringent lockdown and closure of educational institutions has left almost 87.4 percent of students worldwide in disarray (Pellini et al., 2020). The pandemic has stalled the global economy and has been detrimental to various sectors but there are a few sectors, like EdTech, which have seen a rise due to changing consumer preferences. Various EdTech firms like BYJU's, world's largest EdTech firm, has witnessed a rise in their subscriber base with a 200 percent increase in new subscriptions after the advent of the pandemic (World Economic Forum, 2020). In Wuhan, where the pandemic was first reported, more than 80 percent of students are attending online classes via Tencent K-12 software. Global EdTech firms are bolstering their platform to provide a one-stop solution for teachers and students. For example, ByteDance started offering Lark, an educational software for providing teachers and students with unlimited video-conferencing time, auto-

translation capabilities, real-time co-editing of project work, and smart calendar scheduling amongst other features (World Economic Forum, 2020). To prepare for this, they ramped up their server infrastructure and engineering capabilities to ensure reliable connectivity. Similarly, Alibaba's distance learning solution DingTalk tapped the potential of its sister product Alibaba Cloud to deploy 100,000 new servers in two hours in March 2020. Even media outlets like British Broadcasting Corporation (BBC) are powering virtual learning and has rolled out a program called Bitesize Daily to offer 14-weeks of curriculum-based learning for children across the United Kingdom. The latest report by an EdTech firm, GSV Ventures has projected that the EdTech market is to touch $1 trillion by 2026, a rise that can be attributed to the COVID-19 crisis (Medium, 2020).

In the Kingdom of Saudi Arabia, 20 televised channels (iEn Educational Channels) have broadcasted lessons for all grades on a daily manner, using both the satellite and YouTube. Additionally, iEn National Education Portal has offered a wide range of learning materials, including PDF format textbooks, recorded lessons covering topics of all subjects, learning games, 3D simulations, and more of learning enriching resources. Both iEn Educational Channels and iEn National Educational portal were launched few years before the pandemic. They used to mitigate the learning loss in the southern border, where frontier schools have been closed to protect students from projectiles of Houthi rebels in Yemen since the fall of 2017. Although both are non-interactive, they assisted remote teaching during the 40 days of school closures at the time. Full interactivity between students and teachers require a learning management system, where each student is connected to his/her teachers, classmates and schools, and where the student activities can be monitored by teachers and school managers. In a well-established learning management system, teachers can normally run their scheduled classes online (synchronized learning), record their classes such that students can watch them again (asynchronized learning), assign homework and exams for students, mark submitted assignments and provide the needed assessment and feedback, and so on. Also, EdTech solutions such as learning management systems can produce data that help teachers and managers of education assess quality of instruction and learning, student performance, and attendance, amongst other things. Two learning management systems, Future Gate and The Unified Education Systems, were in use in Saudi Arabia during the 40 days of school closure. Future Gate is the Education Digital

Transformation Initiative that was launched in 2017 as part the Saudi Vision 2030. It has gone through a gradual development and rolling out. At the time of the pandemic it was embracing almost 3700 middle and senior high schools, leaving out more than 50% of middle and senior high schools as well as primary schools and early childhood schools. Hence, the Ministry of Education emergently developed The Unified Education Systems to serve schools that are not served by Future Gate.

A large part of EdTech surge during COVID-19 is driven by global policymakers and educationists encouraging online classes at home. Both public and private players are innovating and developing newer ways of continuing education without the students having to go to school. Some countries, like Saudi Arabia, are also trying to develop long-term, sustainable EdTech solutions which can be continued and made mainstream in the post-COVID world. There is a disparity in the availability of such resources across different social strata, at the system, school, teacher, student, and household levels. Programmatic linkages and research synergies between education in emergencies and education in disease outbreaks remain weak. Within this, education and technology infrastructure can be considered a key enabling condition for EdTech. However, infrastructure sounds better on paper, as what is often theoretically assumed is not necessarily available (Joynes et al., 2020). Thus, it is imperative to understand the contextual availability of EdTech resources and their impact on test-scores to undertake educational policy decisions amidst the crisis.

Given this setup, some key questions emerge which should be studied on a case-by-case basis. The current paper focuses on the case of Saudi Arabia. Firstly, what is the state of availability of EdTech resources at a household level to successfully implement home-based learning? Secondly, has access to EdTech in terms of hardware or software or online discussion/activity fora led to improved cognitive skills of students, thus far? Thirdly, does the existing data support the use of EdTech? Finally, which population groups are the most likely to have higher gains from home-based online learning? Going forward this will be an important indicator to study and formulate EdTech policies. These aspects are discussed theoretically in the next section and then explored empirically for the Saudi case in Section 3.

2. Theory:

EdTech is a relatively new area of research. The first studies on the use of computers for learning were only undertaken post-1960 with a skewed focus on developed economies. A highly influential paper by Angrist and Lavy (2002) found that the influx of new computers does result in higher usage of EdTech in instruction. EdTech access is also differentiated based on the environment - home or school. Woessmann and Fuchs (2004) show that benefits for students in academic terms are visible if students use computers at home for academic activities and discussion. Similarly, Spiezia (2011) showed, basing on PISA 2006 scores, that higher frequency of computer use at home has a significant and positive relationship with science test scores. Findings on the positive relationship between EdTech access at home and test scores have been replicated for different PISA scores and different countries (for example, Bussière and Gluszynski (2004) in Canada, Zahner (2019) in Switzerland, and and Ponzo (2011) in Italy). Previous literature also suggests the heterogeneous nature of technology usage based on gender. Tomte and Hatlevik (2011) in their analysis on Norwegian and Finnish students showed that male students have higher self-efficacy in conducting high-level information and communication technology tasks. Similarly, Volman et al. (2005) using primary data from Netherlands highlighted that boys had more favorable opinion towards EdTech usage compared to girls.

To understand the direct and indirect effects of EdTech, taking into account various heterogeneities such as gender-based differences, the current paper relies on the Educational Production Function (EPF) approach, an established methodology in economics of education and policy analysis (Hanushek, 2020), which traditionally has accommodated inputs like school resources, family characteristics, amongst others.

EPF approach makes use of the concept of the production function in standard economic analysis to the economics of education. It was ignited by the Coleman Report, authored in chief by the sociologist James Coleman (Coleman et al., 1966), which provided influential analysis about differential marginal effects of school and family characteristics on achievement levels of a child. A simple EPF relates various student-centric inputs like study environment, school's characteristics, socio-economic status, household characteristics, peers, to name a few, with the student's learning levels. Pritchett and Filmer (1999)

showed that the literature on EPF over-uses inputs that are teacher-centric like wages rather than inputs which are student-centric like expenditure on books and instruction materials. On similar lines, Becker (1997) had made a case for educational reforms based on a student-based approach instead of a teacher-based approach. EdTech acts as a catalyst to amplify the outcomes of such reforms and is skewed towards student-centric learning. For example, the introduction of e-readers has already changed the outlook of book reading as it helps children to go through thousands of books on a single device (Ballatore and Natale, 2016). Nonetheless, EPF theorists are yet to establish agreement upon selection of inputs, for example, what type of investments in home resources impact student's test scores? However, there is a consensus on the broad idea that the achievement of students should be related to inputs that can be controlled by policymakers. EdTech access is one such component.

We present a simple optimizing model for EdTech. Suppose the agent owns a fixed budget *B* across the list of inputs. The agent, in our case, could be a student's parent or guardian. Suppose the educational output is test scores, denoted by S, and is related to educational inputs (e.g. educational resources, ICT resources, etc.) which are denoted as elements x_i of input vector X. Each of these inputs has price p_i and is related to the output S by a technically determined function $F^s(X)$. The implied objective function here is:

$$S = F^s(X)$$

- Eqn.1

The objective function will also be determined by the structure of the utility function represented by $F^s(X)$. A way to intuitively interpret this is that that utility function is derived from two components of educational resources: (i) Digital educational resources like a computer, educational software (computer-assisted learning), etc. and (ii) Non-digital educational resources like books, tuition expenditure, etc. Non-digital resources are primary sources of school education and thus impact test scores. On the other hand, digital resources act as a secondary source and are expected to provide impetus to the learning process. So, we can write $F^s(X)$ as $\alpha F^d(X_d) + (1-\alpha)F^{nd}(X_{nd})$ where X_d is vector of digital inputs and X_{nd} is vector of non-digital inputs. $F^d(X_d)$ and $F^{nd}(X_{nd})$ is utility derived from the digital and non-digital inputs respectively. α lies between 0 and 1 can be interpreted as an index of EdTech ownership. Higher its value, more EdTech resources are owned by the agent. The final educational

utility optimization problem is represented by the equation:

$$\max_{X_d, X_{nd}} [\alpha F^d(X_d) + (1-\alpha)F^{nd}(X_{nd})]$$

$$subject\ to\ p^d(X_d) + p^{nd}(X_{nd}) = B$$

- Eqn.2

The above model is a simple generalization of the education production function which embeds EdTech and helps illustrate how test scores are impacted by the availability of EdTech - directly through $F^d(X_d)$ and indirectly through $F^{nd}(X_{nd})$. For instance, Notten and Kraaykamp (2009) using data from 2006 PISA has shown that the frequency of ICT resources (including media resources like TV) at home has a positive impact on test scores. There are some examples of how EdTech could indirectly impact learning outcomes through traditional inputs as well. In terms of student-level factors, EdTech access presents a chance for pupils to get involved in secondary education at home and leverage its potential to explore peer coaching and peer reviews. Students can alter the intake of educational resources according to their characteristics. Pozo and Stull (2006) show how initial provisions like secondary studies or tuition with the help of the Internet or an online tutor are important to drive a student's eventual success in university. Further, a student's attention, effort, and motivation are also critical student-level factors for achieving subject-matter excellence. A paper by Becker (2000) highlights that use of computers increases student engagement and motivation which results in larger time spent studying beyond class hours. Theoretically, students with EdTech access at home can access academic material at a time of their convenience and undertake asynchronous learning which then impacts their academic performance. Similar examples can be found for school-, teacher-, and parental-factors that are used in traditional EPFs and are expected to improve student learning.

3. Analysis:

In the first part of this section, we present descriptive analysis of the EdTech usage pattern in Saudi Arabia. In addition, we will look at gender-based differences in EdTech use. In the following parts, we discuss our research hypothesis which we aim to address using the Ordinary Least Squares (OLS)

method. An OLS technique is widely used as an econometric tool in empirical economics to estimate average treatment effects. We conclude with a subgroup analysis to determine the gains from home-based online access and participation for different student characteristics in the Kingdom. Generally, the study presented in this paper can be classified under the descriptive analytical research methodology, using the econometric methods and EDP approaches.

3.1 Data:

Programme for International Student Assessment (PISA) is conducted by the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) for 15-year old students to assess cognitive achievement in mathematics, science, and reading. The PISA dataset for Saudi Arabia contains observation for 6136 students in the age group of 15-16 years, which are representative of all Saudi students in this age group. PISA selects the particular group assuming that 15-16-year olds have either completed or about to finish their compulsory schooling. The variables related to Information and Communication Technology (ICT) and learning outcomes, which are a part of PISA's student questionnaire as well as its supplementary questionnaire on ICT familiarity, have been used in this paper.

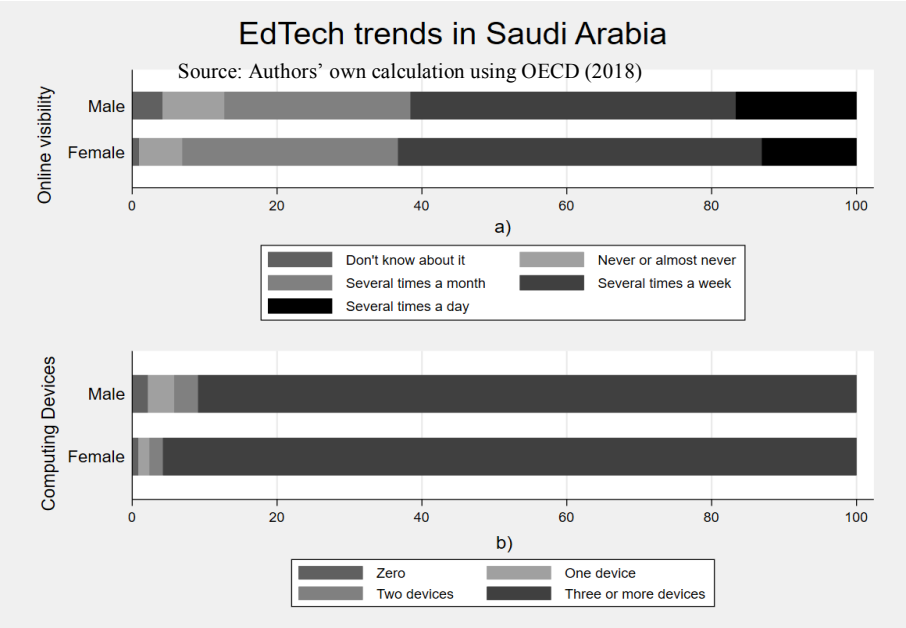
3.2 Descriptive Statistics:

Saudi Arabia participated in PISA for the first time in 2018 and data aspects related to access and use of EdTech across the Kingdom have remained unexplored. This paper presents an analysis of the PISA 2018 data for the Kingdom of Saudi Arabia that were released on December 3, 2019; hence, it is one of the first large-scale quantitative explorations of recent EdTech data in the context of Saudi Arabia.

Figure 1 part **a** shows descriptive statistics for the online activity index, which is a mean index created using OECD-PISA (2018) dataset for Saudi Arabia. The online activity index incorporates six Likert-scale questions related to online activity: (1) how often a student involves in online chatting with his/her friends and relatives; (2) how often a student takes part in online discussions; (3) how often a student indulges in online browsing for receiving news; (4) how frequently a student checks his/her email; (5) how often he/she does online

browsing; and (6) how often student uses the Internet to schedule an event.[1]

Figure (1)
EdTech trends in Saudi Arabia



Saudi students frequently access the Internet in their daily lives. Approximately 61 percent of male students and 62 percent female students who took part in the PISA 2018 report using the Internet several times a week while only five percent of all students reported not knowing about Internet features or never using it. Statistics on the gender differentiation on EdTech usage contrasts with previous observations for other OECD countries. Drabowicz (2014) analyzed 39 developed countries on the 2006 PISA framework and showed that boys use computers and the Internet more often than girls. Similarly, Notten et al. (2009) had observed that female adolescents have lower odds of Internet access at home than males. On this parameter, Saudi Arabia reports a higher EdTech exposure for girls than boys, as also seen in part **b** of the same figure.

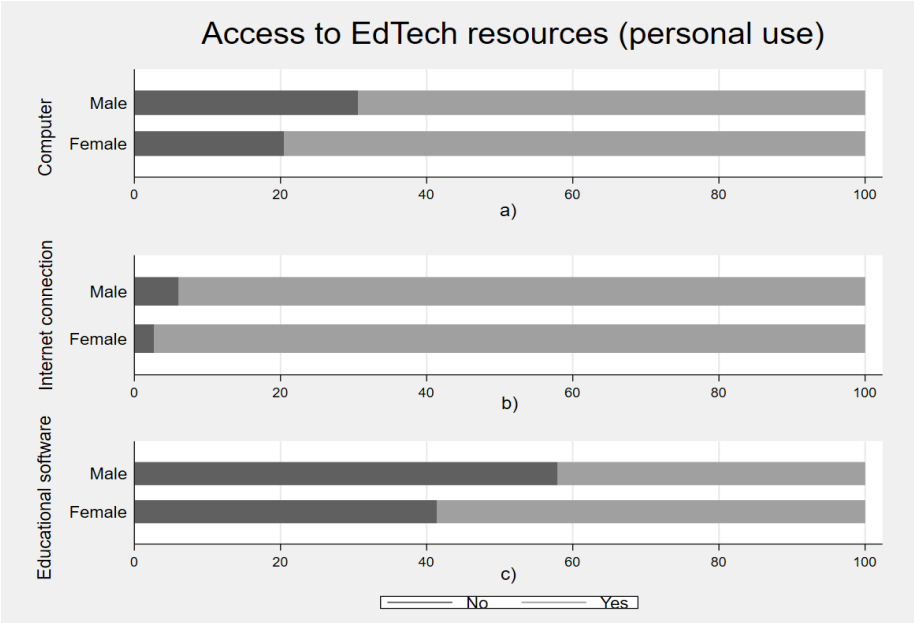
Figure 1 part **b** presents the Saudi trends for the number of computing gadgets in a student's household. Computing gadgets here comprise the total

(1) The Likert-scale responses range from "Don't know about it" to "using Several times a day".

number of mobiles, computers, or tablet computers in a student's households. As can be observed, EdTech resources access in Saudi Arabia is high, for both genders. Ninety percent of male students and 95 percent of female students have three or more gadgets in their homes. However, this figure should be read with the caveat that it only indicates household access to computers/tablets, which may well be different from the number of computers/tablets available for a student's personal use.

Figure (2)

Access to EdTech resources (personal use)



Source: Authors' own calculation using OECD (2018)

Figure 2 on the other hand represents the availability of EdTech resources for the personal use of students. While the computing gadgets index discussed earlier was a score of the total number of gadgets at home, this records the dummy response for the availability of personal ICT resources to the student. One in every four 15-year old does not have access to a personal computer. Moreover, almost every other student does not have educational software, which is an explicit investment usually undertaken to enhance EdTech usage to

promote self-paced learning. Finally, only about one tenth of Saudi students own one or more e-readers, which are conducive for digital and habitual reading. Internet connectivity for personal use, on the other hand, is readily available. Following similar trends to Figure 1, female students report higher access to ICT gadgets compared to male students.

Table (1)

Polychoric correlation matrix

Variables	Computing gadgets	Internet at home	Online activity
Computing gadgets	1.0	---	--
Internet connectivity	0.6285	1.0	----
Online Activity	0.2542	0.3376	1.0

Source: Authors' own calculation using OECD (2018)

Table 1 reports the polychoric correlation matrix for computing gadgets at home, Internet connectivity, and overall online activity of a student. Here, the computer gadgets variable denotes the availability of relevant items like computers, mobile *phones*, and tablets at home; Internet connectivity represents the internet connection in student's household; and the online activity variable remains the same as defined earlier - an index of how often a 15-year old participates in online fora. Having a large number of computing devices at home is positively associated with Internet connectivity and online activity with a more substantial degree of association with the Internet. It can be conjectured that while the availability of ICT at home is not solely responsible for online participation of 15-year olds, it does associate with more than one-fourth of such activities.

3.3 Empirical Strategy:

We have used an Ordinary Least Squares (OLS) model to estimate the *average* treatment effect of EdTech usage on the students' academic performance. Our regression model controls for gender, family status measured by PISA 2018 Economic, Social, and Cultural Index (ESCS) index, and school type. These variables have been previously found to be directly impacting the test scores of a student (Duncan Thomas, 2001; and Machin et al., 2008). Apart

from these, we also include variables like learning time devoted to each subject and student's motivation index.

For the econometric estimation of average EdTech usage impact, we use the following model:

$$Y_i = \alpha + \beta_1 Online_Activity_i + \beta_2 Public_i + \beta_3 Female_i + \beta_4 ESCS_i + \beta_i X_i + \epsilon_i$$

- Eqn.3

where student's reading scores, *mathematics* scores, and science scores are captured by the dependent variable Y_i. "Online_Activity" variable, as described in Section 1 is the primary variable of interest. It captures the student's online activity in the form of web browsing, online discussion, online news extraction, and others. The coefficient β_1 measures the impact of online activity on test scores. The ESCS Index is an extensive term created by OECD PISA that summarizes different aspects of student's family background and status, including parental income and education. Female is a dummy variable, 1 for female and 0 for male. X_i is the set of other variables that may account for achievement scores of a student, such as learning time devoted by a student to each subject and PISA's Motivation to Learn index for a student. Finally, the error term ϵ_i captures the effect of unobservables in the model. The descriptive statistics of each of the variables included in the empirical model is provided in Table A.1 in Appendix.

Heterogeneous-treatment effects: to further analyze the potential variation in the impact of EdTech usage across students, students are divided into different sub-categories based on their ESCS index. ESCS index is created by PISA surveyors *by* standardizing it across OECD sample countries. Here, it is divided into four categories by quartile. The four income quartiles are referred to as low-ESCS, middle-ESCS, upper-ESCS, and uppermost-ESCS respectively. Equation (1), then, is augmented to include subgroup interaction effects of the ESCS index with the ICT resource index [1] and Online activity variables,

(1) General ICT resources index created by PISA covers all ICT-related variables ranging from computers and access to the Internet (i.e. hardware resource for general use) to cameras (hardware resource for specific use), and also includes social networking websites or educational software (computer-assisted learning).

respectively. The ICT resource index and Online activity variables are considered as proxies for use of EdTech at home.

$$Y_i = \alpha + \beta_1 Public_i + \beta_2 Female_i + \beta_3 ESCS_i + \beta_{ie}(student\ i \in EdTech\ category\ I) * (student\ e \in ESCS\ group\ G) + \beta_i X_i + \sigma_i$$

- Eqn.4

In the above model, EdTech category variables could be either i) Online activity as described earlier or, ii) ICT resource index. Each of these two indices have *been* further divided into three categories (low, medium, and high) based on usage and possession. Further, X represents other variables like OECD's Motivation Index and Learning Time devoted to each test subject. The coefficient of interest is β_{ie} which represents the interaction effect for students (where i ranges from 1-3) belonging to category i of EdTech variable and category e of ESCS index (e ranges from 1-4). For example, "low∗lower-ESCS" represents a student who has low EdTech usage and belongs to the low-quartile ESCS index. Finally, while this paper uses absolute PISA test scores for analysis, findings were validated through robustness checks conducted by using standard PISA proficiency levels as the dependent variable. This was done by creating different levels of proficiency for each test subject as directed in OECD's technical report (OECD, 2018). Each proficiency level reflects a unique level of understanding of the subject.

4. Results:

Average Effects of EdTech usage: this section shows results for the association between the access to ICT resources and frequency of online activity undertaken by students and the PISA test outcomes of Saudi 15-year olds. The regression results are presented in Table 2.

The total number of computing gadgets used in PISA covers a subset of these items like computers, mobile phones, and tablets

Table (2)

Average Effects of EdTech usage

	Math Score	Reading score	Science Score
Online activity Index	6.783***	9.241***	5.031***
	(1.312)	(1.308)	(1.080)
Public School	-16.315**	-17.926***	-17.298***
	(5.672)	(4.815)	(5.170)
Female	10.675*	50.671***	25.921***
	(4.625)	(3.754)	(4.296)
ESCS index	17.559***	8.852***	16.880***
	(1.587)	(1.640)	(1.606)
Motivation Index	11.558***	14.176***	11.803***
	(1.257)	(1.134)	(1.202)
Constant	349.361***	355.104***	355.168***
	(7.557)	(7.149)	(6.948)
Observations standard errors in parentheses *p < 0.05, **p < 0.01, ***p < 0.001	6136	6136	6136

Source: Authors' own calculation using OECD (2018)

Online activity of students has a significant positive association with all three subject scores. Each point increase on online activity index is associated by 9.2 points increase reading test score, 6.8 points in mathematics test score, and 5 points in science test score. Hence, online activity impact most reading skills and least science skills, although all coefficients are positive and statistically significant. This finding is in line with findings of Odell et al. (2020) who showed comfortability with ICT as an inducer of better performance in science in Bulgaria and Finland.

ESCS is statistically and positively associated with student's test scores while inducing the highest marginal gains in mathematics. Higher the index, better the proficiency level of a student. As discussed earlier, the ESCS index covers a vast spectrum of indicators like parent educations level, home environment, and family wealth, amongst others. Having a higher ESCS index signifies that the student is privileged and has better access to digital resources. This kind of "digital-divide" is quite a rampant issue even among OECD sample and should be taken care of while formulating EdTech policies. Amongst OECD countries, whilst 95 percent of students in Switzerland, Norway, and Austria have a personal computer to use (World Economic Forum, 2020), for Saudi Arabia this figure is approximately 75 percent.

Being a female has advantages in Saudi Arabia in terms of test scores. Female students significantly outperform male students in reading, with the score gaps narrowing down in mathematics. Hence, girls in Saudi education system have consistently outperformed boys across EdTech access, usage, and achievement outcomes. Results in favor of female students align with general OECD findings of a reverse gender-gap in Middle Eastern countries (OECD, 2018). However, one limitation of the OECD PISA 2018 dataset is that while we can determine that girls are doing better than boys it is difficult to attribute specific reasons to why girls are doing better. In our analysis, we do find that girls are more motivated to excel in academics than boys with a standardized mean motivation index of 0.37 compared to 0.09 for boys. However, future research can focus on determining the causal factors for the reverse gender-gap in academic performance.

Public schools are at a disadvantageous position in Saudi Arabia, given that being in a public-school student results in lower test scores across the subjects, on average. Public school students achieved, on average, 16.3, 17.9, and 17.3 less points in mathematics, reading, and science, respectively. However, using a two-level regression and aggregating ESCS at the school level to gauge the overall peer effect might lead to different findings. As expected, students with higher motivation to learn perform better in tests. Each incremental point on the motivation index is associated by extra 14.2 points in reading test score.

Heterogeneous Effects of EdTech usage: It is a well-established fact that reforms undertaken in the education field have varied impacts on students. As

showed in our previous section, being a female has an added advantage in terms of test outcomes. Similarly, students belonging to higher echelons of the society scored better than their counterparts in lower stratum. Further, results on the heterogeneous effects for different socio-economic groups (represented by levels of the ESCS index) on EdTech access and usage are presented in the tables 3 and 4.

Table (3)

Heterogeneous Effects (ICT resource index interacted with ESCS index)

	Math Score	Reading score	Science Score
Public school	-15.554**	-16.897***	-17.644***
	(5.500)	(5.070)	(4.660)
Female	10.150*	25.470***	50.015***
	(4.602)	(4.313)	(3.743)
ESCS index	12.202***	12.600***	15.498***
	(3.179)	(3.484)	(3.622)
Low*Lower ESCS index	0.000	0.000	0.000
	(.)	(.)	(.)
Low*Middle ESCS index	-3.192	-1.691	-3.194
	(4.780)	(4.889)	(4.824)
Low*Upper ESCS index	3.665	4.247	1.678
	(7.794)	(7.117)	(6.907)
Low*Uppermost ESCS index	17.656	17.331	13.160
	(10.003)	(11.047)	(10.160)
Medium*Lower ESCS index	8.316	12.558	16.643
	(9.817)	(10.107)	(10.929)
Medium*Middle ESCS index	8.267	8.801	9.980
	(7.969)	(7.514)	(8.289)
Medium*Upper ESCS index	10.626	7.324	6.925

	Math Score	Reading score	Science Score
	(9.241)	(8.579)	(8.718)
Medium*Uppermost ESCS index	26.537*	18.932	21.113
	(11.678)	(11.825)	(11.459)
High*Lower ESCS index	16.922*	12.977*	17.339*
	(7.981)	(6.228)	(7.035)
High*Middle ESCS index	18.867**	17.026*	19.737***
	(5.985)	(6.630)	(5.028)
High*Upper ESCS index	18.410*	16.324*	17.685*
	(8.060)	(6.910)	(7.204)
High*Uppermost ESCS index	24.524**	19.020	18.609
	(9.234)	(9.984)	(9.691)
Constant	358.974***	361.638***	377.414***
	(9.349)	(8.149)	(8.518)
Observations	6136	6136	6136
standard errors in parentheses *p < 0.05, **p < 0.01, ***p < 0.001			

Source: Authors' own calculation using OECD (2018)

Note:- ESCS index is created by PISA surveyors by standardizing it across OECD sample countries. Specifically, for the purpose of conducting the heterogeneity analysis, we divide the ESCS index into four categories by quartile ranging from 1 to 4, forming a categorical variable. The four income quartiles are referred to as low-index, middle-index, upper-index, and uppermost-index. We augment Equation (1) to include subgroup interaction effects of the ESCS index with the ICT resources index with three categories (low-, medium-, high-ICT access)

Table (4)

Heterogeneous Effects (Online activity index interacted with ESCS index)

	Math Score	Reading score	Science Score
Public school	-15.733**	-16.838***	-17.664***
	(5.538)	(5.060)	(4.705)

	Math Score	Reading score	Science Score
Female	9.767*	25.160***	49.618***
	(4.576)	(4.258)	(3.734)
ESCS Index	13.285***	13.477***	16.280***
	(3.108)	(3.527)	(3.590)
Low*Lower ESCS index	0.000	0.000	0.000
	(.)	(.)	(.)
Low*Middle ESCS index	-13.445	-14.761	-11.401
	(8.657)	(7.806)	(7.475)
Low*Upper ESCS index	-11.706	-7.515	-8.998
	(10.736)	(11.195)	(10.118)
Low*Uppermost ESCS index	-16.932	-26.436*	-17.232
	(11.154)	(13.070)	(11.767)
Medium*Lower ESCS index	14.629*	11.068	21.114***
	(6.385)	(5.762)	(5.783)
Medium*Middle ESCS index	15.363*	11.026	20.022**
	(6.747)	(7.176)	(6.733)
Medium*Upper ESCS index	19.155*	15.027	25.701**
	(8.801)	(9.413)	(9.311)
Medium*Uppermost ESCS index	25.529*	21.422	26.300*
	(9.934)	(12.032)	(11.467)
High*Lower ESCS index	16.097**	11.290*	25.802***
	(6.034)	(5.390)	(5.725)
High*Middle ESCS index	17.196*	15.096*	26.726***
	(7.308)	(6.848)	(7.522)
High*Upper ESCS index	23.072**	18.146*	28.558**
	(8.243)	(8.361)	(8.832)
High*Uppermost ESCS index	36.800***	28.345*	39.370***
	(9.713)	(11.539)	(11.333)
Constant	352.736***	357.098***	362.516***
	(9.861)	(10.162)	(10.006)
Observations	6136	6136	6136
standard errors in			

	Math Score	Reading score	Science Score
parentheses *p < 0.05, **p < 0.01, ***p < 0.001			

Source: Authors' own calculation using OECD (2018)

Note:- ESCS index is created by PISA surveyors by standardizing it across OECD sample countries. Specifically, for the purpose of conducting the heterogeneity analysis, we divide the ESCS index into four categories by quartile. The four income quartiles are referred to as low-index, middle-index, upper-index, and uppermost-index. We augment Equation (1) to include subgroup interaction effects of the ESCS index with the Online activity index with three categories (low-, medium-, high-online activity)

Table 3 and Table 4 reconfirm the previous findings from Table 2 in the presence of interaction terms. Various researchers and scholars have iterated how the socio-economic divide stands in the way of the efficient rise of EdTech (Macgilchrist, 2019). Here too, as seen in Table 3, students belonging to the upper strata of the society perform better than their counterparts in lower strata. Belonging to the upper ESCS with medium to high EdTech usage gives a statistically significant leverage of about 20-25 score points. Results are significant from both economic and policy perspective.

Even if a lower ESCS student has high EdTech possession, they do not gain much relative to upper ESCS. This finding can be partially attributed to the theory of "digital-use-divide" which states that even when disadvantaged groups possess EdTech or ICT resources, they may lack the proper knowledge or support to effectively harness its potential (Brotman, 2016). Given these findings, any policy prescription adopted should take into consideration supplementary aspects like digital literacy for lower income strata in society, in addition to a blanket proliferation of EdTech devices.

Further, it is interesting to find that students show marginally diminishing gains from usage of ICT resources as depicted by the interaction terms involving online activity and ESCS in Table 4. Similar trends have been observed in some recent studies too. For example, Bettinger et al. (2020) finds a diminishing marginal rate of return for EdTech. While such trends need to be explored further through future research, one reason that can be attributed to it based on previous literature is that very high possession of EdTech resources can distract students from doing productive work, especially at home (Youssef and Dahmani, 2008).

5. Conclusions and policy implications:

This study has discussed the potential of EdTech and a recent surge in the sector given COVID-19. However, for a successful transformation towards EdTech, policymakers, and educationists need to consider various factors. The existing socio-economic inequalities have come to the fore during the pandemic and they have the potential to amplify the already prevalent gaps in student achievement. Policy directions, which we think can be useful to tackle the current challenges related to the efficient use of EdTech, are briefly discussed below.

Firstly, one of the primary impediments to large-scale use of EdTech is "inequality" in its various forms. Unequal access to resources and opportunities remains one of the fundamental problems in social sciences, and the education sector is no different. Education policy needs to be cognizant of the 'digital divide' in terms of hardware, software, and environmental factors, especially in the home environment, to foster productive digital learning. Education policy should ensure access to EdTech resources to children from low income and middle-income households to ensure that learning gaps due to variations in access are minimized. Inequality can also persist based on gender or school-choice. These factors need to be taken into consideration while designing sustainable EdTech solutions and policies.

Secondly, in a crisis like COVID-19 where all student in the Kingdom of Saudi Arabia are affected due to school closures, more emphasis needs to be given to EdTech resources at home, as also suggested by Pellini et al. (2020) and Wherry (2004). Schools are only responsible for primary academic learning while other aspects of student growth and secondary learning take place outside school. In the discussed context, findings of this study suggest that policymakers should work closely with education researchers to decide the optimal division of EdTech resources between school and home. Guidelines and availability of basic EdTech infrastructure such as internet facilities and distribution of EdTech resources for home access, especially for lower-income groups, is imperative. Further research using large-scale and nationally representative assessments can help identify vulnerable sub-populations and formulate targeted policy responses.

Thirdly, this study suggests the importance of personal access of

educational resources to students. Household access to the Internet and EdTech resources does not necessarily result in commensurate access to students. Parents or caretakers may own a digital device for their personal or professional use but may not be able to share it effectively with their children for the purposes of e-learning. Further, access differs based on gender. In fact, in the Kingdom of Saudi Arabia, there is a reverse gender-gap with girls having marginally higher access to EdTech resources compared to boys. Further research is needed on how EdTech access and usability varies across regional contexts (urban and rural) for a better understanding of within-country variations.

Lastly, before earmarking funds for EdTech, policymakers also need to decide and differentiate between different EdTech solutions, gauging direct and indirect benefits. For instance, while it is being acknowledged that basic hardware and the Internet alone may not increase achievement scores, they do increase digital literacy and computer skills that can help effectively use other educational software. Policymakers need to invest in and take help of evidence-based policy research to check the efficacy of various EdTech solutions. For example, an impact evaluation of an adaptive-learning software Mindspark in India found an impact of 0.19 standard deviation (IDinsight, 2014). It has also been argued that computer-assisted learning could be quite effective in improving learning, particularly with math (J-PAL, 2019). Further research is also needed to determine the impact of EdTech models (including LMS systems like the recently implemented, i.e., Unified Education Systems) in the Saudi context to inform better policy.

In summary, the current study presented the proliferation of EdTech access in Saudi Arabia. Almost every Saudi student has Internet connectivity for personal use at home with every three out of four students having a computer for personal use. The majority of Kingdom's students frequently access the Internet and resources for online discussion, chatting, and reading news. Contrary to other OECD countries, Saudi Arabia's EdTech use and access are skewed in favor of female students. Further, students' frequency of online activity has a statistically significant and positive association with reading, mathematics, and science scores. Belonging to the higher strata of society and studying in a private school result in subject-specific benefits. In congruence with Bettinger et al. (2020) there are diminishing marginal returns of EdTech or ICT applications. However, one limitation of the analysis in this study is that it is correlational

nature; it does not provide any causal mechanism for its findings. Next research may compare findings across countries participated in PISA 2018, to test the validity of findings across varied contexts.

References

Angrist, J., & Lavy, V. (2002). New Evidence on Classroom Computers and Pupil Learning. *The Economic Journal*, 112(482), 735–765. https://doi.org/10.1111/1468-0297.00068

Arnaldo Pellini, R. D., & Toby Phillips, K. J. (2020). Education during the COVID-19 crisis: Opportunities and constraints of using EdTech in low-income countries. *The EdTech Hub*. https://edtechhub.org/coronavirus/edtech-low-income-countries/

Ballatore, A., & Natale, S. (2016). E-readers and the death of the book: Or, new media and the myth of the disappearing medium. *New Media & Society*, 18(10), 2379–2394. https://doi.org/10.1177/1461444815586984

Becker, H. J. (2000). Pedagogical Motivations for Student Computer Use That Lead to Student Engagement. *Educational Technology*, 40(5), 5–17.

Becker, W. E. (1997). Teaching Economics to Undergraduates. *Journal of Economic Literature*, 35(3), 1347–1373.

Bettinger, E., Fairlie, R. W., Kapuza, A., Kardanova, E., Loyalka, P., & Zakharov, A. (2020). Does EdTech Substitute for Traditional Learning? Experimental Estimates of the Educational Production Function (Working Paper No. 26967; Working Paper Series). National Bureau of Economic Research. https://doi.org/10.3386/w26967

Brotman, S. N. (2016). The real digital divide in educational technology. Brookings. https://www.brookings.edu/blog/techtank/2016/01/28/the-real-digital-divide-in-educational-technology/

Bussière, P., & Gluszynski, T. (2004). The Impact of Computer Use on Reading Achievement of 15-year-olds. Citeseer. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.494.5476&rep=rep1&type=pdf

Chai, C. S., Koh, J. H. L., & Tsai, C.-C. (2010). Facilitating Preservice Teachers' Development of Technological, Pedagogical, and Content Knowledge (TPACK). *Journal of Educational Technology & Society*, 13(4), 63–73.

Coleman, J. S. (1968). Equality of Educational Opportunity. *Equity & Excellence in Education*, 6(5), 19–28. https://doi.org/10.1080/0020486680060504

Dede, C. (2016). Next Steps for "Big Data" in Education: Utilizing Data-Intensive Research. *Educational Technology*, 56(2), 37–42.

Duncan Thomas, J. C. (2001). Early Test Scores, School Quality And Ses: Longrun Effects On Wage And Employment Outcomes. *Research in Labor Economics*, 20, 103–132.

Drabowicz, T. (2014). Gender and digital usage inequality among adolescents: A comparative study of 39 countries. *Computers & Education*, 74, 98–111. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.01.016

Erzinger, A. B., Verner, M., König, N., Petrucci, F., Nidegger, C., Roos, E., Fässler, U., Hauser, M., Pham, G., Eckstein, B., Crotta, F., Ambrosetti, A., & Salvisberg, M. (2019). PISA 2018: Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich. https://doi.org/10.5167/UZH-180385

Escueta, M., Quan, V., Nickow, A. J., & Oreopoulos, P. (2017). Education Technology: An Evidence-Based Review (Working Paper No. 23744; Working Paper Series). National Bureau of Economic Research. https://doi.org/10.3386/w23744

Hanushek, E.A. Education Production Functions. (2007). Hoover Institution. Retrieved June 24, 2020, from https://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%202008%20PalgraveDict.pdf

IDinsight. (2014). *Impact Evaluation of Mindspark*. https://www.ei-india.com/wp-content/uploads/2011/11/IDinsight-EI-Mindspark-evaluation.pdf

Jalli, N. (2020). Lack of internet access in Southeast Asia poses challenges for students to study online amid COVID-19 pandemic. The Conversation. Retrieved June 24, 2020, from http://theconversation.com/lack-of-internet-access-in-southeast-asia-poses-challenges-for-students-to-study-online-amid-covid-19-pandemic-133787

Joynes, C., & Gibbs, E. (2020). An overview of emerging country-level responses to providing educational continuity under COVID-19: What's working? What isn't? *The EdTech Hub*, 30. https://edtechhub.org/wp-content/uploads/2020/05/whats-working-whats-not.pdf

J-PAL. (2019). Will Technology Transform Education for the Better? Cambridge, MA: Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab. https://www.povertyactionlab.org/sites/default/files/publication/education-technology-evidence-review.pdf.

Macgilchrist, F. (2019). Cruel optimism in EdTech: When the digital data

practices of educational technology providers inadvertently hinder educational equity. *Learning, Media and Technology*, *44*(1), 77–86. https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1556217

Machin, S., & Pekkarinen, T. (2008). Global sex differences in test score variability. *Science*, *322*(5906), 1331–1332. https://doi.org/10.1126/science.1162573

Michela Ponzo. (2011). Does the Way in which Students Use Computers affect their School Performance? *Journal of Economic and Social Research, 13(2)*, 1–27.

Michele Molnar. (2017). Ed-Tech Surges Internationally-and Choices for Schools Become More Confusing. EdweekMarket Brief. https://marketbrief.edweek.org/marketplace-k-12/ed-tech-surges-internationally-choices-schools-become-confusing/

Moe, M., & Rajendran, V. (2020). Dawn of the Age of Digital Learning. Medium. https://medium.com/gsv-ventures/dawn-of-the-age-of-digital-learning-4c4e38784226

Notten, N., & Kraaykamp, G. (2009). Home media and science performance: A cross-national study. *Educational Research and Evaluation*, 15(4), 367–384. https://doi.org/10.1080/13803610903087045

Notten, N., Peter, J., Kraaykamp, G., & Valkenburg, P. M. (2009). Research Note: Digital Divide Across Borders—A Cross-National Study of Adolescents' Use of Digital Technologies. *European Sociological Review*, 25(5), 551–560. https://doi.org/10.1093/esr/jcn071

Odell, B., Galovan, A. M., & Cutumisu, M. (2020). The Relation Between ICT and Science in PISA 2015 for Bulgarian and Finnish Students. Eurasia Journal of Mathematics, *Science and Technology Education*, 16(6), em1846. https://doi.org/10.29333/ejmste/7805

OECD. (2015). *Students, Computers and Learning. Making the Connection*. https://ictlogy.net/bibliography/reports/projects.php?idp=2885&lang=ca

OECD. (2018). *OECD-PISA 2018 Technical Report*. https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/

OECD. (2019). *PISA Country Note: Saudi Arabia*. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_SAU.pdf

Pozo, S., & Stull, C. A. (2006). Requiring a Math Skills Unit: Results of a Randomized Experiment. *American Economic Review*, 96(2), 437–441. https://doi.org/10.1257/000282806777212486

Pritchett, L., & Filmer, D. (1999). What education production functions really show: A positive theory of education expenditures. *Economics of Education Review*, 18(2), 223–239. https://doi.org/10.1016/S0272-7757(98)00034-X

Spiezia, V. (2011). Does Computer Use Increase Educational Achievements? Student-level Evidence from PISA. *OECD Journal: Economic Studies*, 2010(1), 1–22. https://doi.org/10.1787/eco_studies-2010-5km33scwlvkf

Sun, M., Kennedy, A., & Loeb, S. (2020). The Longitudinal Effects of School Improvement Grants. EdWorkingPaper No. 20-177. In Annenberg Institute for School Reform at Brown University. Annenberg Institute for School Reform at Brown University. https://eric.ed.gov/?id=ED602394

Tømte, C., & Hatlevik, O. E. (2011). Gender-differences in Self-efficacy ICT related to various ICT-user profiles in Finland and Norway. How do self-efficacy, gender and ICT-user profiles relate to findings from PISA 2006. *Computers & Education*, 57(1), 1416–1424. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.12.011

UNESCO Institute for Statistics. (2015). *Fixing the Broken Promise of Education for All: Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children.*

https://doi.org/10.15220/978-92-9189-161-0-en

Volman, M., van Eck, E., Heemskerk, I., & Kuiper, E. (2005). New technologies, new differences. Gender and ethnic differences in pupils' use of ICT in primary and secondary education. *Computers & Education*, 45(1), 35–55. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.03.001

Wherry, J. H. (2004). The Influence of Home on School Success. Retrieved June 24, 2020, from https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/2/Principal/2004/S-Op6.pdf

Woessmann, L., & Fuchs, T. (2004). Computers and Student Learning: Bivariate and Multivariate Evidence on the Availability and Use of Computers at Home and at School (SSRN Scholarly Paper ID 619101). Social Science Research Network. https://papers.ssrn.com/abstract=619101

World Economic Forum. (2020). *The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how.* Retrieved June 24, 2020, from https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/

Youssef, A. B., & Dahmani, M. (2008). The Impact of ICT on Student Performance in Higher Education: Direct Effects, Indirect Effects and Organisational Change. *Universities and Knowledge Society Journal*, 5(1), 45-56.

Appendix

Table A.1: Descriptive Statistics for variables of interest

Male			Female		Total	
	mean	sd	Mean	sd	min	max
Online activity	3.613	0.997	3.685	0.809	1	5
Learning time: Maths	222.830	66.093	216.912	65.397	0	675
Learning time: Reading	231.594	70.819	231.898	71.633	0	675
Learning time: Science	212.809	94.526	215.373	101.613	0	675
ICT Resources Index	-0.385	1.208	-0.222	1.005	-3.804	3.6012
Economic, Social and Cultural (ESCS) Index	-0.688	1.197	-0.639	1.156	-4.829	2.779
Motivation Index	0.090	1.146	0.367	0.949	-2.737	1.816
Public School	0.801	0.400	0.912	0.283	0	1
Observations	3144		2992		6136	

Source: Authors' own calculation using OECD (2018)

In Table A.1 above, we present the descriptive statistics for the variable used in the regression model. The online activity index ranges from 1 to 5. To illustrate, One denotes "illiteracy for Online usage" while five denotes "several times a day". It is clear that students in Saudi Arabia are highly engaged online with a mean of 3.6, which represents usage of "several times a week". The learning time variable tells us how much time a student devotes to a particular test subject in a week in minutes. ESCS is a very broad variable covering following parameters of interest: the International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI); the highest level of education of the student's parents, converted into years of schooling; the PISA index of family wealth; the PISA index of home educational resources; and the PISA index of possessions related to "classical" culture in the family home. ICT resources index is created by PISA covering all ICT-related variables ranging from computers and access to the Internet to cameras and also includes social networking websites or educational software (computer-assisted learning). Motivation Index denotes the

motivation of students to master tasks. Students report the level of agreement with the statements about themselves. Some of the questions/statements included are: "I find satisfaction in working as hard as I can"; "Once I start a task, I persist until it is finished". Scale Indices like ESCS, ICT resources and Motivation Index have been standardized across the OECD countries, so the mean of the index is zero for the OECD sample with one standard deviation. Saudi Arabia falls below OECD average in ICT resources index. A student with a positive ESCS belongs to a higher economic and social background than the average OECD household. The last variable, "Public" is dummy variable; 1 for a public-funded school and 0 for a private.