Dirasat, Educational Sciences, Volume 49, No. 2, 2022

Deanship of Scientific Research

E-learning from the Perspective of the Gulf Universities: Pros, obstacles, and proposals for development

Mamduh AShraah*, Saba Qadh

Department of Educational Sciences, College of Education, Qatar University, Qatar.

https://doi.org/10.35516/edu.v49i2.1043

Received: 21/2/2020

Revised: 2/4/2021

Accepted: 20/4/2021

Published: 15/6/2022

* ***Corresponding author:***

mashraah@qu.edu.qa

© 2022 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

Objectives: The Current study aims to identify e-learning from the viewpoint of students of Gulf universities.

Methods: The researchers designed a questionnaire that consisted of two parts. The first part contained the primary data of the study sample. The second part included the questionnaire's (47) paragraphs, distributed in three domains that were applied to a sample of (1338) male and female students from universities from four Arab countries: Saudi Arabia, Qatar, Emirates, and Bahrain.

Results: Among the most important results is that the three domains of the study tool in general all came at a high level. The results also showed that there are statistically significant differences at the level of (α 0.05) between the averages of Gulf universities' responses to the three domains of the study tool due to country, gender, college and achievement.

Conclusions: The researchers recommend developing e-learning systems in line with the requirements of students and faculty to avoid the obstacles they face.

Keywords: E-learning, development proposals, Gulf universities.

التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعات الخليجية (إيجابيات، معيقات ومقترحات لتطويره)

ممدوح منيزل الشرعة*، سبأ منصور قاضي

قسم العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر.

ملخّص

الأهداف: هدفت الدراسة الحالية إلى تعرُّف التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعات الخليجية.

المنهجية: لتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي المسحي. وصمم الباحثان استبانة وتكونت من جزأين احتوى الجزء الأول على البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة. وتضمن الجزء الثاني فقرات الاستبانة وعددها (47) فقرة، موزعة في ثلاثة محاور طبقت على عينة مكونة من (1338) طالبًا وطالبة في جامعات لأربع دول خليجية وهي: (السعودية، قطر، الإمارات، البحرين).

النتائج: أظهرت النتائج أن المحاور الثلاثة جاءت كلها بمستوى مرتفع. وبينت النتائج أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات طلبة الجامعات الخليجية على المحاور الثلاثة لأداة الدراسة تعزى إلى متغير الدولة، متغير الجنس، الكلية والتحصيل.

التوصيات: أوصى الباحثان تطوير أنظمة التعليم الإلكتروني بما يتناسب مع متطلبات الطلبة وهيئة التدريس، لتجنب المعيقات التي تواجههم.

الكلمات الدالة: التعليم الإلكتروني، مقترحات للتطوير، الجامعات الخليجية.

المقدمة:

يواجه العالم هذه الفترة أزمات صعبة وتحديات كبيرة أثرت في جميع المجالات، وكانت أزمة جائحة فايروس كورونا (كوفييد-19) أهم تلك الأزمات التي هددت استقرار الأمم صحيًا واقتصاديا واجتماعيا وتعليميًا. فلم يكن أمام البلدان سوى الخضوع لتغيرات غير مسبوقة في استخدام التكنولوجيا لمواجهة تلك التحديات وتسيير أمور دولهم بالإمكانات المتاحة، وحظي التعليم بالحصة الكبرى من التكنولوجيا فانتقل التعليم على نحو مفاجئ من التعليم المباشر للتعليم عن بعد (التعليم الإلكتروني) لاستكمال السنة الدراسية للطلبة، وكأي أمرٍ طارئ ومستحدث واجهت المؤسسات التعليمية بعض التحديات والصعوبات في تقديم كل ما يخدم العملية التعليمية ويحقق أهدافها التربوية، وهذا ما جعل القائمون على النظم التعليمية خلال الفترة الماضية يفكرون في ابتكار بيئات تعليمية إلكترونية جديدة؛ وتقديم تقنيات التعليم الإلكتروني الأكثر تطورًا بشمول كافة مكونات تقنيات التعليم وبرامجه ومواده.(الحمد،2019)

بينما واجه الطلبة وذويهم مشكلات عدة في النقلة المفاجئة لكيفية تقديم الدروس والاختبارات، وهذا ما أكده السعادات(2003) قبل ظهور أزمة جائحة كورونا، أن هناك تحديات للتعليم عن بعد أهمها فصل المعلم عن المتعلم وعن قاعة الدراسة وعدم التفاعل بين المتعلمين، كما واجه صعوبة تقويم المتعلم. لكن من ناحية أخرى كان هناك إيجابيات كثيرة لهذه العملية ولا سيما للطلبة على نحو عام وطلبة الجامعات على نحو خاص. (الشريف،2016) مما أدى إلى ضرورة مواجهة هذه التحديات والتغيرات في أنظمة التعليم بالتوازي مع ازدياد عدد المتعلمين وقلة الكوادر التدريسية المدربة فتم إدراك هذا النقص من خلال الفصول الافتراضية، وذلك لتوفير بيئة تفاعلية غنية بمصادر متعددة تدعم العملية التعليمية؛ حيث ترى (الجرف،2001) إن الفصول الافتراضية مجموعة من النشاطات التي يقوم بها المعلم والطلبة لكن تفصل بينهم حواجز مكانية رغم بعض الصعوبات التي تواجههم. وهذا ما أكده ريتش وآخرون (Richet,2009) بأن الفصول الافتراضية تجعل الطالب مشاركًا فعالًا في صنع العملية التعليمية، كما أنها تساعد على زيادة عدد الطلبة في الصف الافتراضي الواحد دون قيود ويمكن أن تتم الدراسة في أي وقت وأي مكان في العالم دون تقييد بالحدود الجغرافية.

وفي ضوء هذا التغيير اتجهت المؤسسات التعليمية لمواكبة التطورات التكنولوجية في مجال التعليم، فأطلقت منصات التعليم الإلكتروني ودربت المعلمين على استخدام هذه التكنولوجيا والإفادة منها، وتم إنشاء المدارس والجامعات والمكتبات الافتراضية دون الحاجة للذهاب إلى مبنى المؤسسات التعليمية، فكل ما يحتاجه الطالب متوفر إلكترونيًا حتى شراء الكتب وتسجيل الحضور وإرسال الواجبات وغيرها. وبين مؤيد ومعارض للتعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني وبين إيجابيات وسلبيات كان لابد من عمل تقييم لواقع التعليم الإلكتروني وتقديم مقترحات لتطويره لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة في بحث متكامل.

ومن أهم الدراسات التي بحثت في هذا الموضوع دراسة غنيمات (2020) للكشف عن مشكلات التعليم الإلكتروني في محافظة اربد من وجهة نطر معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية، استخدم المنهج الوصفي وطبقت استبانة الدراسة على عينة مكونة من (220) معلم ومعلمة لمادة الرياضيات. وأظهرت النتائج أن جميع محاور المعيقات جاءت بدرجة متوسطة وأبرزها: المعيقات المتعلقة بالمعلم: نقص الكفاية التقنية للمعلم، والاعتقاد بأن توظيف التعليم الإلكتروني يشتت الانتباه، ويتسبب بفقدان السيطرة على الفصل ويؤدي إلى الفوضى، لا يحفز الطلبة، يستغرق إعداد التطبيقات الإلكترونية وتنفيذها وقتا وجهدًا كبيرين. ومن المتعلقة بالطلبة: لا تناسب أنماط المتعلمين، لا تراعي الفروق الفردية، صعوبة تشخيص وتقييم الطلبة إلكترونيا، يتطلب مهارات تقنية عالية لدى الطلبة. أما ما يتعلق بالمقرر: المنهج معد بالطرق التقليدية، زخم محتوى المقرر، نمط التعليم الإلكتروني لا يحقق أهداف المقرر. كما تبين وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المؤهل العلمي الأعلى.

كما سعت دراسة سيفاو وعبدالله (2020) للكشف عن صعوبات تطبيق التعليم الإلكتروني في تدريس الكيمياء لطلبة الثانوية العامة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين والطلبة ليبيا، واستخدم المنهج الوصفي وطبقت الاستبانة على عينة وتكونت من(724) ما بين طالب ومشرف ومعلم، وأظهرت النتائج أن جميع محاور الصعوبات (الفردية، السياقات، التكنولوجيا، والمتعلقة بالمنهج)؛ حيث جاءت الصعوبات بدرجة عالية، وجاءت أبرز الصعوبات التكنولوجية: سهولة الاختراق وضعف برامج الحماية، التكلفة المرتفعة على المستخدم. وأخيرا المنهج الدراسي: كثافة المنهج وبناؤه على التعليم التقليدي، قلة النشاطات الداعمة للتعلم الإلكتروني، صعوبة تنفيذ الأنشطة التقويمية.

وهدفت دراسة (شرف،2019) إلى الكشف عن الصعوبات التي تعيق التعليم الإلكتروني في جامعة الأقصى من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، واستخدم فيها المنهج الوصفي وتكونت استبانة من (60) فقرة تم تطبيقها على (73) عضو هيئة تدريس و(170) طالبًا، ونتج عن الدراسة أن الصعوبات على نحو عام جاءت مرتفعة، وكانت أبرز الصعوبات المتعلقة بالمدرسين: التمسك بالنمط التقليدي، والتخوف من التكنولوجيا (المرتبة الأولى على محاور المدرسين) وأما صعوبات الدعم الفني فتمثلت بغياب المتخصصين بالدعم الفني، وارتفاع تكلفة التعليم الإلكتروني، وأما الصعوبات المتعلقة بالطلبة فكان أبرزها: صعوبة الاختبارات، وغياب الحوافز، صعوبة الفهم، الحاجة للمزيد من الوقت في التعليم الإلكتروني(المحور مرتفع 68.9) وتمثلت أبرز مشكلات صعوبات شبكة الإنترنت بالأعطال الفنية والانقطاع عن الاتصال (الأول بمتوسط 72.4) وكانت اهم المقترحات: تدريب المعلمين والمتعلمين،والاهتمام بالبنى التحتية والصيانة.

كما كشفت دراسة (الحمد،2019) عن واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس لمنصات الإلكترونية في تدريس العلوم الشرعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وتقييم درجة استخدامهم الفعلي لهذه المنصات، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، باستخدام الاستبانة التي طبقت على (113) عضو هيئة تدريس\إناث في الجامعة وأظهرت النتائج أن المدرسات يستخدمن منصات التعليم الإلكتروني بدرجة متوسطة وأشهرها Blackboard، وتكرار استخدامهن لهذه المنصات كان منخفضًا، وجاءت جميع محاور المعوقات بدرجة متوسطة وهي معيقات:(إدارية، وشخصية، وتكنولوجية، واجتماعية) وكان أبرزها قلة توفر التقنيات والمعامل الخاصة بالعلوم الشرعية.

كما هدفت دراسة الجادر(Aljader,2019). إلى الكشف عن واقع الفصول الافتراضية (الواقع والصعوبات) في منصة التعليم عن بعد من وجهة نظر الطلبة بجامعة سكاريا التركية، استخدم الباحث المنهج الوصفي وتكونت الأداة من استبانة طبقت على 47 طالبا من قسم الحاسوب، أظهرت النتائج أن وجود صعوبات ومعيقات للتعلم الإلكتروني أبرزها عدم توفر النشاطات الإثرائية، وتدني درجة الخصوصية والأمان في النظام، وضعف تحقيق المحتوى للأهداف، وضرورة وضوح الأسئلة للمتعلمين، وقلة تنوع الأسئلة وضعف ارتباطها بالمحتوى.

وهدفت دراسة (بيوض،2019) إلى الوقوف على التحديات التي تعيق تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات الليبية. استخدم المنهج الوصفي التحليلي وتكونت الأداة من استبيان طبق على 108 عضو هيئة تدريس أظهرت النتائج أن من أبرز التحديات: وجود تحديات إدارية منها نقص تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام التعليم الإلكتروني، وقلة الإمكانات المادية المخصصة للتعلم الإلكتروني. وكذلك نقص المعلومات وضعف مهارات التعليم الإلكتروني لدى الطلبة.

هدفت (المحمادي،2018) في دراستها إلى تعرُّف درجة إفادة الطلبة بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة من استخدام نظام التعليم الإلكتروني (EMES)والتحديات التي تواجههم وتحسين تجربة استخدامهم لها من وجهة نظر الطلبة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وتكونت العينة التي طبقت عليها الدراسة من (570) طالباء و(115) عضوًا من أعضاء هيئة تدريس. ومن أهم النتائج: درجة إفادة الطلبة من استخدام نظام التعليم الإلكتروني (EMES) متوسطة، وكانت درجة التحديات التي يواجهها الطلبة من استخدام نظام التعليم الإلكتروني معوق محتمل. كما بلغ أعلى بند بنسبة (25,4%) حول تحسين هذه التجربة؛ حيث جاءت في تطوير النظام وتحديث النسخة بما يتواكب مع متطلبات العصر.

كشفت دراسة الحسن وعشابي (2017) عن واقع استخدام الفصول الافتراضية في برامج التعلم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (جامعة السودان المفتوحة أنموذجا)، واستخدم المنهج الوصفي؛ حيث وزعت استبانة على عينة بلغت (565) أستاذ، بينت نتائج الدراسة أن من ابرز إيجابيات الفصول الافتراضية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنها: (تشعر المتعلم بالخصوصية، تساعد على التعليم المستمر والذاتي)،وأن أبرز السلبيات المشكلات الفنية وانقطاع الاتصال بالانترنت، كما أوضحت النتائج أيضًا بعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استخدام الفصول الافتراضية يعزى لمتغيري الخبرة والتخصص.

هدفت دراسة (الكساسبة والحويطي،2016) إلى تعرُّف واقع التعليم الإلكتروني في جامعة تبوك من وجهة نظر الطلبة. واعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات؛ حيث طبقت على عينة عشوائية بمقدارها (195) من طلاب السنة الرابعة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط الإجابات حول محور (الإيجابيات والمعيقات) لصالح التخصص العلمي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط الإجابات حول محور السلبيات.

كما هدفت دراسة (الشريف،2016) إلى تعرُّف اتجاهات طلبة جامعة شقراء نحو التعليم الإلكتروني، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم الباحث مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والمكون من (28) فقرة وتكونت عينة الدراسة من (366) طالبًا وطالبة. ومن أهم النتائج: اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني كانت إيجابية، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني تعزى إلى متغير التخصص (علمي، أدبي). كما بينت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (5% (في استجابات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني تبعا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) ولصالح الإناث.

دراسة السبيعي(2015) حول تقييم تجربة الفصول الافتراضية من وجهة نظر الطالبات في جامعة الإمام محمد بن سعود أظهرت النتائج أن المتوسط المحور العام للإيجابيات جاء بدرجة (متوسطة) وأن أعلى إيجابيات كانت: زيادة الاستيعاب، والتعليم الذاتي، سهولة التواصل، كما ظهر أن المتوسط العام لمحور السلبيات جاء بدرجة (متوسطة) وأبرزها وبالترتيب كانت: يحتاج وقت كبير، صعوبة المحادثات الصوتية والنصية مع المدرس، يؤدي إلى الانشغال وعدم التركيز، وأما أبرز المعوقات فكانت، كثرة الأعطال ومشاكل الإنترنت، وغياب الدعم الفني، كما جاء المتوسط العام لمحور المقترحات بدرجة متوسطة وأبرز المقترحات: توفير الدعم الفني والتدريب للمستخدمين.

كما كشفت دراسة حسان وصلاح (2015) عن واقع استخدام نظام إدارة التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليل، وتم إعداد مقياس يتضمن محورين، هما: الأهمية والمعيقات، وطبق على (181) عضوًا من أعضاء الهيئة التدريسيّة، ومن أهم النتائج وجود معيقات في استخدام نظام إدارة التعليم الإلكتروني، أبرزها: عدم استخدام نظام الامتحانات الإلكتروني لإعداد الامتحانات إلكترونيًا، ويجد بعض أعضاء هيئة

التدريس في الجامعة صعوبة في استخدام اللغة الإنجليزية في أثناء استخدام النظام، كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى متغير الجنس والدرجة العلمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى نوع الكلية ولصالح الكليات العلمية، وتوجد أيضا فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة ولصالح من لهم في ميدان العمل أقل من 5 سنوات.

وجاءت دراسة (Kandilingec, 2015) إلى تحديد اتجاه الطلبة نحو التعليم الإلكتروني بين الطلبة في المدارس الفنية والمهنية الثانوية للبنات وتكونت عينة الدراسة من (119) طالب، وخلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة في المدارس الفنية والمهنية في الثانوية للبنات نحو التعلم الإلكتروني فيما يتعلق بنوع الجنس والخبرة.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة تبين أن أغلب الدراسات بحثت في التعليم الإلكتروني على نحو عام، وتخصصت بعض الدراسات بالكشف عن المعيقات التي تواجه هذا النوع من التعليم كدراسة السيفاو وعبدالله (2020)، غنيمات (2020) وشرف(2019). واهتم القسم الأخر من الدراسات بتقييم واقع استخدام التعليم عن بعد والفصول الافتراضية من وجهة نظر الطلبة كدراسة الجادر (Aljader,2019)، المحمادي(2018)، الكساسبة والحويطي(2016) ومن وجهة نظر الهيئة التدريسية كدراسة بيوض(2019)، الحسن وعشابي (2017). من هنا جاءت فكرة تنفيذ هذه الدراسة إلى تعرُّف ايجابياته والمعيقات التي تحد منه، وفي النهاية معرفة أهم المقترحات لتحسين التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعات الخليجية الأربعة، وستحل هذه الدراسة مكانة كبيرة ومهمة بين الدراسات في هذا المجال. وبخاصة أن هذه الدراسة تُعَدّ من أولى الدراسات_ في حدود علم الباحثان_ في هذا المجال استهدفت أربع جامعات خليجية ودرست الفروق بينها إحصائيا تبعًا لأربعة متغيرات.

مشكلة الدراسة: مرت المؤسسات التعليمية في الوقت الراهن بمرحلة تحول مفاجئ وجذري بسبب أزمة جائحة فايروس(كوفيد-19) فانقسم الطلبة وذويهم لقسمين الأول يفضل الحضور المباشر في المدارس، والثاني يفضل التعليم عن بعد، وكل له أسبابه ومبرراته، لكن السبب الذي جعل المؤسسات التعليمية تتجه نحو التعليم الإلكتروني هو المحافظة على صحة الطلبة والكوادر التدريسية والتقليل من مخاطر الإصابة بفايروس كورونا، تتمثل مشكلة الدراسة في **الأسئلة** التالية:

1- ما إيجابيات التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعات الخليجية؟
2- ما المعيقات التي تحد من فعالية التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعات الخليجية؟
3- ما أهم المقترحات المقدمة لتحسين التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعات الخليجية؟
4- هل يوجد فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة (للإيجابيات-المعيقات-المقترحات) عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) وفق متغيرات: الدولة، الجنس، الكلية ومستوى التحصيل؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة العلمية في:

- موضوعها ذاته نظرًا إلى حداثته ومواكبته التطورات الراهنة في العالم.
- واتساع حجم العينة التي شملت أربع دول خليجية، ومن جانب آخر شمولها لجميع المتغيرات والنواحي التي احتوتها الدراسات السابقة.

أما أهميتها التطبيقية تكمن في:

- الفائدة المتوقعة من تعميم نتائج الدراسة؛ حيث حاولت تقديم أسس يمكن الاعتماد عليها في تقييم التعليم الإلكتروني.
- المساهمة في تطوير المناهج إلكترونيًا للوصول إلى مفهوم الجامعات الإلكترونية على نحو أوسع في المستقبل.

تسعى الدراسة الحالية إلى **تحقيق الأهداف** الآتية:

- الكشف عن إيجابيات التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعات الخليجية. الكشف عن المعيقات التي تحد من فعالية التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعات الخليجية.
- تعرُّف أهم المقترحات لتحسين التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعات الخليجية.
- الكشف عن مدى وجود اختلاف في استجابات أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات: الدولة، الجنس، الكلية، المستوى الدراسي، مستوى التحصيل

مصطلحات الدراسة: التعليم الإلكتروني: هو منظومة تعليمية استحدثت لتقديم المقررات الدراسية والبرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين في أي مكان وزمان معتمدًا على التعليم الذاتي والتفاعل بين المعلم والمتعلم عن بعد.

طلبة الجامعات الخليجية: هم جميع الطلبة الملتحقون بالجامعات الخليجية (السعودية، قطر، الإمارات، الكويت)

إيجابيات التعليم الإلكتروني: تلك الحسنات والخصائص التي اتسم بها التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعات الخليجية.

معيقات التعليم الإلكتروني: تلك العقبات والسلبيات التي تحد من فعالية التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعات الخليجية.

مقترحات لتطوير التعليم الإلكتروني: أفكار قدمها طلبة الجامعات الخليجية للمساهمة في تطوير التعليم الإلكتروني ومحاولة تقليل المعيقات التي تواجهه وتعزيز ايجابياته.

حدود الدراسة: الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على تقييم واقع التعليم الإلكتروني من إيجابيات ومعيقات ومقترحات لتطويره.

الحد المؤسسي: الجامعات الخليجية وهي أربع جامعات (السعودية، قطر، الإمارات، الكويت)

الحد البشري: طلبة الجامعات الخليجية.

الحد الزماني: تم تطبيق هذه الدراسة في العام الدراسي 2020/2019

منهج الدراسة: جرى استخدام المنهج الوصفي المسحي.

مجتمع وعينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلبة الجامعات في (4) دول خليجية، هي (المملكة العربية السعودية، دولة قطر، دولة الإمارات العربية المتحدة، مملكة البحرين)، خلال العام الجامعي 2019-2020م، وتكونت عينة الدراسة من (1338) طالبًا وطالبة في تلك الجامعات بالدول الأربع تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة تبعًا لمتغيراتها.

الجدول (1) توزيع عينة الدراسة تبعًا لمتغيراتها

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الدولة	المملكة العربية السعودية	457	%34.16
	قطر	365	%27.28
	الإمارات العربية المتحدة	296	%22.12
	مملكة البحرين	220	%16.44
	المجموع	1338	%100
الجنس	ذكر	520	%38.86
	أنثى	818	%61.14
	المجموع	1338	%100
الكلية	علمية	789	%58.97
	إنسانية	549	%41.03
	المجموع	1338	%100
مستوى التحصيل	ممتاز	253	%18.91
	جيد جدًا	481	%35.95
	جيد	437	%32.66
	متوسط فأقل	167	%12.48
	المجموع	1338	%100

أداة الدراسة: صمم الباحثان استبانة لتحقيق هدف الدراسة من خلال النظر في الأدب النظري والدراسات السابقة، وقد تضمنت الاستبانة جزئيين واشتمل الجزء الأول على البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة؛ من حيث: الدولة، الجنس، الكلية، المستوى الدراسي، مستوى التحصيل. وتضمن الجزء الثاني فقرات الاستبانة وعددها (47) فقرة، موزعة في ثلاثة محاور، كما يلي: المحور الأول، ويقيس إيجابيات التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعات الخليجية ويتكون من (22) فقرة. المحور الثاني: ويقيس المعيقات التي تحد من فعالية التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعات الخليجية ويتكون من (13) فقرة. المحور الثالث: ويقيس المقترحات لتحسين التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعات الخليجية ويتكون من (12) فقرة، وتكون الاستجابة عن فقرات الأداة وفق مقياس ليكرت Lekert الخماسي (موافق بشدة= 5 درجات، موافق= 4 درجات، إلى حد ما= 3 درجات، معارض= درجتان، معارض بشدة= درجة واحدة).

صدق وثبات أداة الدراسة: تم التأكد من صدق الأداة بصورتها الأولية بعرضها لجنة محكمين من أساتذة الجامعات في تخصصات مختلفة في كلية التربية عددهم (7) محكمين، وتم الأخذ بآراء المحكمين وإجراء التعديلات الضرورية، بعد ذلك، طُبّقت أداة الدراسة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، اشتملت على (50) طالبًا وطالبة، ومن ثم استخرج معاملات صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، بين كل فقرة من الفقرات مع المحور الواردة فيه، كما في الجدول (2).

الجدول (2): قيم معاملات الارتباط لفقرات أداة الدراسة، مع الدرجة الكلية للمحور الواردة فيه (ن=50)

إيجابيات التعليم الإلكتروني				المعيقات التي تحد من فعالية التعليم الإلكتروني		مقترحات تحسين التعليم الإلكتروني	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.770	12	0.798	1	0.841	1	0.718
2	0.764	13	0.743	2	0.832	2	0.723
3	**0.834	14	**0.714	3	**0.830	3	**0.695
4	**0.816	15	**0.806	4	**0.840	4	**0.703
5	**0.848	16	**0.805	5	**0.678	5	**0.816
6	**0.846	17	**0.822	6	**0.844	6	**0.708
7	**0.866	18	**0.888	7	**0.857	7	**0.807
8	**0.862	19	**0.674	8	**0.674	8	**0.816
9	**0.724	20	**0.861	9	**0.860	9	**0.752
10	**0.791	21	**0.796	10	**0.885	10	**0.802
11	**0.838	22	**0.639	11	**0.643	11	**0.782
----	-------	----	-------	12	**0.698	12	**0.773
----	-------	----	-------	13	**0.708	----	-------

تشير المعطيات في الجدول (2) إلى أن قيم معاملات الارتباط لكل فقرة من فقرات الأداة ترتبط ارتباطًا موجبًا ودال إحصائيًا مع الدرجة الكلية للمحور الواردة فيه عند مستوى الدلالة (α=0.01)، مما يشير إلى مناسبة كل فقرة من الفقرات لقياس المحور الواردة فيه. وبعد التحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، استُخرِجت معاملات الثبات للمحاور الثلاثة لأداة الدراسة، باستخدام معادلة كرو نباخ ألفا "Cronbach's alpha"، وكانت كما في الجدول (3).

الجدول (3): معاملات الثبات لمحاور أداة الدراسة (ن=30)

المحاور	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
إيجابيات التعليم الإلكتروني	22	0.972
المعيقات التي تحد من فعالية التعليم الإلكتروني	13	0.948
مقترحات تحسين التعليم الإلكتروني	12	0.930

تشير المعطيات في الجدول (3) إلى أن معاملات الثبات لمحاور أداة الدراسة كانت مرتفعة، ومناسبة لأغراض الدراسة الحالية؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات لمحور إيجابيات التعليم الإلكتروني ككل (0.972)، وبلغت قيمة معامل الثبات لمحور إيجابيات التعليم الإلكتروني (0.948)، كما بلغت قيمة معامل الثبات لمحور مقترحات تحسين التعليم الإلكتروني (0.930).

المعالجة الإحصائية: جرى استخدام المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية للإجابة عن الأسئلة: الأول والثاني والثالث، ولأغراض تفسير المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة، جرى استخدام المعيار المشتق من معادلة المدى، والجدول (4) يوضح معيار تفسير المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة، وفقًا لفئات الاستجابة الخمسة.

الجدول (4): معيار تفسير المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة، وفقًا لفئات الاستجابة الخمسة

مستويات الاستجابة	المتوسط الحسابي	مستوى إيجابيات التعليم الإلكتروني	مستوى معيقات التعليم الإلكتروني	مستوى أهمية مقترحات تحسين التعليم الإلكتروني
موافق بشدة	5.00 – 4.21	مرتفع جدًا	مرتفع جدًا	مرتفع جدًا
موافق	4.20 – 3.41	مرتفع	مرتفع	مرتفع
إلى حد ما	3.40 – 2.61	متوسط	متوسط	متوسط
معارض	2.60 – 1.81	منخفض	منخفض	منخفض
معارض بشدة	1.80 – 1	منخفض جدًا	منخفض جدًا	منخفض جدًا

1- للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع جرى استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples t-test) للكشف عن الفروق بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغيرات: الجنس، الكلية. كما جرى استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، للكشف عن الفروق بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغيرات: الدولة، مستوى التحصيل، وفي حال

2- أظهرت النتائج وجود فروق في استجابات عينة الدراسة، تم اللجوء إلى اختبار (شيفيه) للمقارنات الثنائية للكشف عن مصدر تلك الفروق.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: "ما إيجابيات التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعات الخليجية"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، على المحور الأول من أداة الدراسة الذي يقيس إيجابيات التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعات الخليجية، وكانت النتائج كما في الجدول (5).

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات طلبة الجامعات الخليجية حول إيجابيات التعليم الإلكتروني

رقم الفقرة	إيجابيات التعليم الإلكتروني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	يواكب التطورات التكنولوجية في مجال التعليم	3.83	1.04	3	مرتفع
2	ينمي المهارات الإبداعية لدى الطلبة	3.35	1.15	14	متوسط
3	يبسط المحتوى ويجعله أكثر وضوحًا	3.20	1.17	18	متوسط
4	يجعل التعليم أكثر متعة مقارنة بنمط التعليم في الفصول العادية	3.00	1.17	21	متوسط
5	يوفر الجهد المبذول من الطلبة لتحقيق التعليم	3.41	1.19	12	مرتفع
6	يشجع على التفكير المنطقي	3.27	1.17	15	متوسط
7	يجعل الطلبة أكثر تحمسا للتعلم	2.94	1.19	22	متوسط
8	يشعر المتعلم براحة أكبر من التعليم بالفصول الحقيقية	3.36	1.20	13	متوسط
9	يقلل التكلفة الاقتصادية للتعليم	3.83	1.15	4	مرتفع
10	يحقق أهداف الدرس بوقت أقصر من التعليم الاعتيادي	3.46	1.12	11	مرتفع
11	يحسن مستوى تحصيل الطلبة	3.17	1.16	19	متوسط
12	يُسَهل مشاركة الواجبات بين الطالب والمدرس	3.59	1.17	9	مرتفع
13	يقلل من نسب غياب الطلبة عن المحاضرات	3.70	1.18	7	مرتفع
14	يزيد من تحمل الطلبة لمسؤولياتهم تجاه تعلمهم	3.64	1.16	8	مرتفع
15	يتصف بالمرونة؛ حيث يتيح للطلبة اختيار وقت للتعلم الذي يناسبهم	3.75	1.15	6	مرتفع
16	يناسب جميع المسارات العلمية والتخصصات الأكاديمية	3.02	1.18	20	متوسط
17	ينمي مهارات الطلبة في توظيف التكنولوجيا في التعليم	3.82	1.11	5	مرتفع
18	ينصح به كبديل عن التعليم في الفصول الحقيقية	3.21	1.19	17	متوسط
19	يتيح سهولة التواصل مع عضو هيئة التدريس خارج وقت التدريس	3.56	1.18	10	مرتفع
20	يشعر الطالب في أثناء التعليم الإلكتروني بأنه في القاعة الصفية الحقيقية؛ حيث يوجد: المعلم -الطالب-المقرر.	3.22	1.19	16	متوسط
21	تحتوي برامج التعليم الإلكتروني على مجموعة أدوات تجعل منه خيارا تعليميا مناسبا مثل: أدوات التنظيم والتحكم، ومشاركة الصوت والصورة، والفيديو والكتابة	3.84	1.06	2	مرتفع
22	تتوافق البرامج التي استخدمها في التعليم الإلكتروني مع نظام التشغيل الخاص بجهازي دون مشاكل (Windows– Android – Mac IOS)	3.89	1.12	1	مرتفع
المتوسط العام لمحور إيجابيات التعليم الإلكتروني		3.46	0.92	-	مرتفع

تشير النتائج في الجدول (5) إلى أن إيجابيات التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعات الخليجية، على نحو عام (الكلي)، جاءت بمستوى مرتفع، بمتوسط حسابي (3.46)، وانحراف معياري (0.92). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى الوقت الراهن والأزمات التي يعاني منها العالم وحاجة الطلبة وهيئة التدريس للتعليم الإلكتروني فكان هو الحل الوحيد والأمثل لمواجهة التحديات؛ حيث تختلف هذه النتيجة مع نتيجة السبيعي(2015). التي أظهرت

أن المتوسط المحور العام للإيجابيات جاء بدرجة (متوسطة).

كما تشير النتائج التفصيلية لهذا المجال إلى أن استجابات طلبة الجامعات الخليجية حول إيجابيات التعليم الإلكتروني، تراوحت بين المستوى المتوسط والمرتفع؛ حيث جاءت (10) فقرات بمستوى متوسط، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.94) و(3.36)، في حين جاءت باقي الفقرات بمستوى مرتفع، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.41) و(3.89)، وقد جاءت الفقرة (22) "تتوافق البرامج التي استخدمها في التعليم الإلكتروني مع نظام التشغيل الخاص بجهازي دون مشاكل (Windows– Android – Mac IOS)" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (3.89) وانحراف معياري (1.12) وبمستوى مرتفع، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى سرعه استجابة المبرمجين وأصحاب الخبرات الإلكترونية والبرامج التعليمية لتطوير البرامج المستخدمة بما يتناسب وحاجات الهيئة التدريسية والطلبة على مختلف أنظمه التشغيل على أجهزتهم. تليها في الترتيب الثاني الفقرة (21) "تحتوي برامج التعليم الإلكتروني على مجموعة أدوات تجعل منه خيارا تعليميا مناسبا مثل: أدوات التنظيم والتحكم، ومشاركة الصوت والصورة، والفيديو والكتابة" بمتوسط حسابي (3.84) وانحراف معياري (1.06) وبمستوى مرتفع. ويرجع الباحثان ذلك إلى مدى تطور التعليم الإلكتروني ومحاكاه الحاجة للتنوع في أدوات التعليم الإلكتروني.

في حين جاءت الفقرة (7) "يجعل الطلبة أكثر تحمسا للتعلم" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (2.94) وانحراف معياري (1.19) وبمستوى متوسط، سبقتها في الترتيب قبل الأخير الفقرة (4) "يجعل التعليم أكثر متعة مقارنة بنمط التعليم في الفصول العادية" بمتوسط حسابي (3.00) وانحراف معياري (1.17) وبمستوى متوسط. ويعود السبب ودون أي شك فان التعلم الحضري والمباشر له إثاره على حماس الطلبة خاصه إن كانت في الغرفة الصفية الواحدة أثر من الحضور الافتراضي

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: "ما المعيقات التي تحد من فعالية التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعات الخليجية"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، على المحور الثاني من أداة الدراسة الذي يقيس المعيقات التي تحد من فعالية التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعات الخليجية، وكانت النتائج كما في الجدول (6)

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية والترتيب لاستجابات طلبة الجامعات الخليجية حول المعيقات التي تحد من فعالية التعليم الإلكتروني

رقم الفقرة	المعيقات التي تحد من فعالية التعليم الإلكتروني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	يقلل من اهتمام الطلبة بالمقرر الدراسي	3.40	1.17	11	متوسط
2	يصعب فهم الجوانب التطبيقية من خلال هذا النمط من التعليم	3.72	1.14	4	مرتفع
3	يؤدي إلى توتر الطلبة في أثناء عملية التعليم	3.50	1.19	9	مرتفع
4	يعيق تحقيق أهداف الدرس على نحو فاعل	3.23	1.12	12	متوسط
5	يناسب التعليم الإلكتروني بعضًا من أنماط المتعلمين	3.68	1.02	5	مرتفع
6	يقلل التفاعل بين الطلبة	3.53	1.17	8	مرتفع
7	ينشغل الطلبة في أثناء التعليم الإلكتروني على نحو أكبر	3.78	1.18	3	مرتفع
8	يزيد من أعباء الطلبة والواجبات المطلوب منهم تنفيذها	4.12	1.08	2	مرتفع
9	يؤدي غياب التفاعل وجها لوجه بين المعلم وطلابه إلى مشاكل في التعليم والتعليم	3.60	1.19	6	مرتفع
10	يؤدي هذا النوع من التعليم إلى عدم انضباط الطلبة	3.47	1.12	10	مرتفع
11	يختزل ويختصر المقرر الدراسي بتركيزه على بعض الجوانب الأساسية في الدرس	3.58	1.11	7	مرتفع
12	تتعرض تطبيقات التعليم الإلكتروني لمخاطر انتهاك الخصوصية	3.18	1.18	13	متوسط
13	توجد مهددات تقلل فرص الإفادة من تطبيقات التعليم الإلكتروني (مثل جودة الإنترنت، والضغط على البرنامج وقت الذروة)	4.14	1.09	1	مرتفع
المتوسط العام لمحور المعيقات التي تحد من فعالية التعليم الإلكتروني		3.61	0.84	-	مرتفع

تشير النتائج في الجدول (6) إلى أن المعيقات التي تحد من فعالية التعليم الإلكتروني على نحو عام (الكلي)، جاءت من وجهة نظر طلبة الجامعات الخليجية، بمستوى مرتفع، وبمتوسط حسابي (3.61)، انحراف معياري (0.84) وتتفق هذا النتيجة ودراسة (العباسي وآل مزاج،2019) التي جاءت فيها معيقات التعليم الإلكتروني بمستوى مرتفع وتعارض مع دراسة (النفجان،2018) ويعود السبب في ذلك للفجوة بين التعلم المباشر والتعلم الافتراضي

بالنسبة للطلبة وسرعة اتخاذ المسؤولين اعتماد التعليم الافتراضي في ظل جائحة كورونا

كما تشير النتائج إلى أن استجابات طلبة الجامعات الخليجية حول المعيقات التي تحد من فعالية التعليم الإلكتروني، تراوحت بين المستوى المتوسط والمرتفع؛ حيث جاءت (3) معيقات بمستوى متوسط، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.18) و(3.40)، في حين جاءت باقي المعيقات، وعددها (10) معيقات بمستوى مرتفع، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.47) و(4.14)، وقد جاء المعيق في الفقرة (13) "توجد مهددات تقلل فرص الإفادة من تطبيقات التعليم الإلكتروني (مثل جودة الإنترنت، والضغط على البرنامج وقت الذروة)" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.14) وانحراف معياري (1.09) وبمستوى مرتفع، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى تنظيم أوقات المحاضرات والامتحانات ومحاوله التباعد الزمني بينها كي يتسنى لجميع الطلبة الإفادة من الخدمات الإلكترونية التعليمية وتوزيع هذا الضغط على عده شعب وعده أوقات خلال أيام الأسبوع. تلاه في الترتيب الثاني المعيق الوارد بالفقرة (8) "يزيد من أعباء الطلبة والواجبات المطلوب منهم تنفيذها" بمتوسط حسابي (4.12) وانحراف معياري (1.08) وبمستوى مرتفع. ويعزو الباحثان هذه النتيجة أن أعضاء هيئة التدريس يسعون إلى تحقيق أعلى فائدة لطلبتهم بمليء أوقات فراغهم بواجبات تفييدهم أكاديميًا أملًا في تعويضهم عن عدم الحضور المباشر للحرم الجامعي.

في حين جاء المعيق في الفقرة (12) "تتعرض تطبيقات التعليم الإلكتروني لمخاطر انتهاك الخصوصية" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (3.18) وانحراف معياري (1.18) وبمستوى متوسط، ويعود هذا السبب لكثرة قراصنة التهكير والاحتيال على مواقع التواصل الاجتماعي وهنا يدعو الباحثان جميع الطلبة من تأمين حساباتهم الإلكترونية على نحو جيد. سبقه في الترتيب قبل الأخير المعيق الوارد في الفقرة (4) "يعيق تحقيق أهداف الدرس على نحو فاعل" بمتوسط حسابي (3.23) وانحراف معياري (1.12) وبمستوى متوسط. ويفسر الباحثان هذه النتيجة دليل على وعي نسبه جيده من الطلبة بأهمية الدرس حتى وان كان الإلكترونيات في محاولتهم التخلص من أي منهيات أو مواقع أو دردشات من شانها أن تشتت انتباههم عن الدرس وتحاول إعاقة أهدافه.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: "ما المقترحات لتحسين التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعات الخليجية"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، على المحور الثالث من أداة الدراسة الذي يقيس مقترحات تحسين التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعات الخليجية، وكانت النتائج كما في الجدول (7).

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية والترتيب لاستجابات طلبة الجامعات الخليجية حول مقترحات تحسين التعليم الإلكتروني

رقم الفقرة	مقترحات تحسين التعليم الإلكتروني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	تصميم المقررات الدراسية بطرق تدعم التعليم الإلكتروني	4.09	0.99	8	مرتفع
2	تهيئة البنية التحتية للتعليم الإلكتروني من أدوات ووسائل وأجهزة وشبكات إنترنت داخل الجامعة	4.17	0.95	4	مرتفع
3	توفير برامج المحاكاة (Simulation) للتخصصات العلمية التطبيقية	3.92	0.99	11	مرتفع
4	توظيف التعليم الإلكتروني على نحو طبيعي في أوقات التعليم الاعتيادية، مما يهيئ الطلبة للتعامل معه في الظروف الاستثنائية	3.96	1.01	10	مرتفع
5	توفير أكثر من بديل للتعليم الإلكتروني تحسبا لأي ظروف طارئة	4.20	0.92	3	مرتفع
6	تفعيل مبدأ التلعيب (Gamification) في التعليم الإلكتروني لتوفير جو من التحدي بين الطالب وذاته	3.84	1.01	12	مرتفع
7	تصميم التعليم الإلكتروني بطرق تشجيع الطلبة على التعليم	4.15	0.96	6	مرتفع
8	توفير محتوى إلكتروني (مكتوب -مسموع ومرئي) يسهم في تحقيق أهدا ف الدرس	4.22	0.99	2	مرتفع جدًا
9	تعزيز تعلم الطلبة من خلال النشاطات والواجبات بطرق تركز على التعليم أكثر من التقويم	3.99	1.01	9	مرتفع
10	تطوير أساليب التعليم كي تتلاءم مع متطلبات التعليم الإلكتروني.	4.10	0.98	7	مرتفع
11	تحديد ساعات مكتبية إلكترونية يلتقي فيها المدرس مع طلبته	4.16	0.99	5	مرتفع
12	توفير مصادر لدعم الطلبة الذين يواجهون مشاكل في التعليم الإلكتروني	4.26	1.03	1	مرتفع جدًا
المتوسط العام لمحور مقترحات تحسين التعليم الإلكتروني		4.09	0.74	-	مرتفع

تشير النتائج في الجدول (7) إلى أن المقترحات لتحسين التعليم الإلكتروني على نحو عام (الكلي)، حصلت على مستوى أهمية مرتفع من وجهة نظر طلبة الجامعات الخليجية، وبمتوسط حسابي (4.09)، وانحراف معياري (0.74).

كما تشير النتائج إلى أن استجابات طلبة الجامعات الخليجية حول مستوى أهمية المقترحات لتحسين التعليم الإلكتروني، تراوحت بين المستوى المرتفع والمرتفع جدًا؛ حيث حصل مقترحان على مستوى أهمية مرتفع جدًا، في حين حصلت باقي المقترحات، وعددها (10) مقترحات على مستوى أهمية مرتفع، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.84) و(4.20)، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى وعي الطلبة وحاجتهم لمثل هذه المقترحات التي من شأنها تطوير واقع التعليم الإلكتروني، وقد جاء المقترح في الفقرة (12) "توفير مصادر لدعم الطلبة الذين يواجهون مشاكل في التعليم الإلكتروني" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.26) وانحراف معياري (1.03) وبمستوى أهمية مرتفع جدًا، تلاه في الترتيب الثاني المقترح الوارد بالفقرة (8) "توفير محتوى إلكتروني (مكتوب-مسموع ومرئي) يسهم في تحقيق أهدا ف الدرس" بمتوسط حسابي (4.22) وانحراف معياري (0.99) وبمستوى أهمية مرتفع جدًا.

في حين جاء المقترح في الفقرة (6) "تفعيل مبدأ التلعيب (Gamification) في التعليم الإلكتروني لتوفير جو من التحدي بين الطالب وذاته" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (3.84) وانحراف معياري (1.01) وبمستوى أهمية مرتفع، سبقه في الترتيب قبل الأخير المقترح الوارد في الفقرة (3) "توفير برامج المحاكاة (Simulation) للتخصصات العلمية التطبيقية" بمتوسط حسابي (3.92) وانحراف معياري (0.99) وبمستوى أهمية مرتفع. ويعزو الباحثان ذلك إلى أهمية مواكبة التطورات في البرامج التعليمية وضرورة تضمينها في التخصصات العلمي التطبيقية وذلك لصعوبة التطبيق العملي إلكترونيًا ولان التعليم المباشر أسهل بكثير من الافتراضي للتخصصات العملية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: "ما الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) وفق متغيرات: الدولة، الجنس، الكلية، المستوى الدراسي، مستوى التحصيل؟"

4-1: النتائج المتعلقة بالفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، تبعًا لمتغير الدولة.

الجدول (8): نتيجة تحليل (One-way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات طلبة الجامعات الخليجية على محاور أداة الدراسة، تبعًا لمتغير الدولة

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "f" المحسوبة	مستوى الدلالة
إيجابيات التعليم الإلكتروني	بين المجموعات	144.242	3	48.081	56.141	*0.000
	داخل المجموعات	1142.470	1334	0.856		
	الكلي	1286.712	1337			
المعيقات التي تحد من فعالية التعليم الإلكتروني	بين المجموعات	42.985	3	14.328	20.205	*0.000
	داخل المجموعات	946.024	1334	0.709		
	الكلي	989.009	1337			
مقترحات تحسين التعليم الإلكتروني	بين المجموعات	17.659	3	5.886	10.982	*0.000
	داخل المجموعات	715.023	1334	0.536		
	الكلي	732.681	1337			

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تُبيّن النتائج في الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات طلبة الجامعات الخليجية على المحاور الثلاثة لأداة الدراسة، وذلك تبعًا لمتغير الدولة؛ حيث بلغت قيمة "f" المحسوبة للفروق بين استجابات الطلبة في الدول الأربع (56.141)، (20.205)، (10.982) على التوالي، وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

وللكشف عن مصدر الفروق لوجود دلالة إحصائية لمتغير الدولة، بين استجابات طلبة الجامعات الخليجية على المحاور الثلاثة لأداة الدراسة (الإيجابيات، المعيقات، المقترحات) العينة؛ تم إجراء مقارناتٍ ثنائية باستخدام طريقة شيفيه (Scheffe)، كما في الجدول (9).

الجدول (9): نتائج المقارنات الثنائية (Scheffe) للكشف عن مصدر الفروق بين استجابات طلبة الجامعات الخليجية على المحاور الثلاثة لأداة الدراسة، تبعًا لمتغير الدولة

المحاور	متغير الدولة	المتوسط الحسابي	السعودية	قطر	الإمارات	البحرين
		3.34	3.34	3.70	3.79	2.85
إيجابيات التعليم الإلكتروني	السعودية	3.34	-	*0.36	*0.45	*0.49
	قطر	3.70	-	-	0.09	*0.85
	الإمارات	3.79	-	-	-	*0.94
	البحرين	2.85	-	-	-	-
	متغير الدولة	المتوسط الحسابي	السعودية	قطر	الإمارات	البحرين
		3.50	3.50	3.44	3.75	3.92
المعيقات التي تحد من فعالية التعليم الإلكتروني	السعودية	3.50	-	0.06	*0.25	*0.42
	قطر	3.44	-	-	*0.30	*0.48
	الإمارات	3.75	-	-	-	0.17
	البحرين	3.92	-	-	-	-
	متغير الدولة	المتوسط الحسابي	السعودية	قطر	الإمارات	البحرين
		3.96	3.96	4.23	4.17	4.00
مقترحات تحسين التعليم الإلكتروني	السعودية	3.96	-	*0.27	*0.21	0.04
	قطر	4.23	-	-	0.06	*0.23
	الإمارات	4.17	-	-	-	0.17
	البحرين	4.00	-	-	-	-

* الفرق في المتوسطات الحسابية دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

تُظهر النتائج في الجدول (9) أنَّ مصدر الفروق الدالة إحصائيًا بين استجابات طلبة الجامعات الخليجية حول إيجابيات التعليم الإلكتروني، كان بين استجابات الطلبة في البحرين من جهة، وبين استجابات طلبة (السعودية، قطر، الإمارات) من جهة أخرى، ولصالح استجابات طلبة (السعودية، قطر، الإمارات). كما كانت الفروق دالة إحصائيًا بين استجابات الطلبة في السعودية من جهة، وبين استجابات طلبة (قطر، الإمارات) من جهة أخرى، ولصالح استجابات طلبة (قطر، الإمارات). وهذه النتيجة تعني أن الطلبة في السعودية وقطر والإمارات؛ قيّموا إيجابيات التعليم الإلكتروني بدرجة تفوق تقييم أقرانهم في دولة البحرين. كما قيّم الطلبة في قطر والإمارات إيجابيات التعليم الإلكتروني بدرجة تفوق تقييم أقرانهم في المملكة العربية السعودية.

وبالنسبة لمصدر الفروق الدالة إحصائيًا بين استجابات طلبة الجامعات الخليجية حول المعيقات التي تحد من فعالية التعليم الإلكتروني، فقد كان بين استجابات طلبة (الإمارات، البحرين) من جهة، وبين استجابات طلبة (السعودية، قطر) من جهة أخرى، ولصالح استجابات الطلبة في (الإمارات، البحرين). وهذه النتيجة تعني أن الطلبة في الإمارات والبحرين؛ قيّموا المعيقات التي تحد من فعالية التعليم الإلكتروني بدرجة تفوق تقييم أقرانهم في المملكة العربية السعودية وقطر.

وبالنسبة لمصدر الفروق الدالة إحصائيًا بين استجابات طلبة الجامعات الخليجية حول مقترحات تحسين التعليم الإلكتروني، فقد كان بين استجابات طلبة (قطر، الإمارات) من جهة، وبين استجابات الطلبة في المملكة العربية السعودية من جهة أخرى، ولصالح استجابات الطلبة في (قطر، الإمارات). كما كانت الفروق دالة إحصائيًا بين استجابات الطلبة في قطر، وبين استجابات الطلبة في البحرين، ولصالح استجابات الطلبة في قطر. وهذه النتيجة تعني أن الطلبة في الإمارات وقطر؛ قيّموا أهمية مقترحات تحسين التعليم الإلكتروني بدرجة تفوق تقييم أقرانهم في المملكة العربية السعودية. كما قيّم الطلبة في قطر أهمية مقترحات تحسين التعليم الإلكتروني بدرجة تفوق تقييم أقرانهم في البحرين. ويعزو الباحثان هذه النتائج إلى أن اغلب الطلبة في الإمارات وقطر هم من أبناء الطلبة الوافدين الذين لديهم إمكانيات تفوق الطلبة في الجامعات السعودية...وكذلك ربما يعزو الباحثان ذلك أن التدريب الذي حصل عليه الطلبة ربما في بداية استخدام التعلم الإلكتروني وعدد المواد في الخطط ربما تكون أكثر وأيضا نوعية اهتمام الطلبة له تأثير في ذلك.

2-4: النتائج المتعلقة بالفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، تبعًا لمتغير الجنس.

الجدول (10): نتيجة اختبار (t-test) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على محوري أداة الدراسة، تبعًا لمتغير الجنس (د.ح= 1336)

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة
إيجابيات التعليم الإلكتروني	ذكر	520	3.61	0.94	4.556	*0.000
	أنثى	818	3.36	0.98		
المعيقات التي تحد من فعالية التعليم الإلكتروني	ذكر	520	3.67	0.85	1.853	0.061
	أنثى	818	3.57	0.87		
مقترحات تحسين التعليم الإلكتروني	ذكر	520	4.09	0.75	0.032	0.975
	أنثى	818	4.08	0.74		

* الفرق في المتوسطات الحسابية دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

تشير النتائج في الجدول (10) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات طلبة الجامعات الخليجية حول إيجابيات التعليم الإلكتروني، تبعًا لمتغير الجنس؛ حيث بلغت قيمة "t" المحسوبة للفروق بين استجابات الذكور والإناث على هذا المحور (4.556)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)؛ حيث كانت الدلالة لصالح الطلبة الذكور، كون المتوسط الحسابي لاستجاباتهم البالغ (3.61)، كان أعلى من المتوسط الحسابي لاستجابات الإناث والبالغ (3.36).

في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات طلبة الجامعات الخليجية على محوري (المعيقات التي تحد من فعالية التعليم الإلكتروني، مقترحات تحسين التعليم الإلكتروني)؛ حيث بلغت قيم "t" المحسوبة للفروق بين استجابات الذكور والإناث على هذين المحورين (1.853) و(0.032) على التوالي، وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

وهذه النتائج تعني أن الإناث قيّمن إيجابيات التعليم الإلكتروني بدرجة تفوق تقييم زملائهن الذكور، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى التزام وجدية الإناث بالتعليم وحضور الدروس حتى وان كانت إلكترونية، في حين أن الطلبة ذكورًا وإناثًا قيّموا المعيقات التي تحد من فعالية التعليم الإلكتروني، ومقترحات تحسين التعليم الإلكتروني بصورة متقاربة.

3-4: النتائج المتعلقة بالفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، تبعًا لمتغير الكلية.

الجدول (11): نتيجة اختبار (t-test) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على محوري أداة الدراسة، تبعًا لمتغير الكلية (د.ح= 1336)

المحاور	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة
إيجابيات التعليم الإلكتروني	علمية	789	3.46	1.01	0.278	0.781
	إنسانية	549	3.45	0.94		
المعيقات التي تحد من فعالية التعليم الإلكتروني	علمية	789	3.69	0.83	3.877	*0.000
	إنسانية	549	3.50	0.89		
مقترحات تحسين التعليم الإلكتروني	علمية	789	4.09	0.74	0.347	0.728
	إنسانية	549	4.08	0.74		

* الفرق في المتوسطات الحسابية دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

تشير النتائج في الجدول (11) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات طلبة الجامعات الخليجية حول المعيقات التي تحد من فعالية التعليم الإلكتروني، وذلك تبعًا لمتغير الكلية؛ حيث بلغت قيمة "t" المحسوبة للفروق بين استجابات الكليات العلمية والإنسانية على هذا المحور (3.877)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)؛ حيث كانت الدلالة لصالح طلبة الكليات العلمية، كون المتوسط الحسابي لاستجاباتهم البالغ (3.69)، كان أعلى من المتوسط الحسابي لاستجابات طلبة الكليات الإنسانية والبالغ (3.50). ويعزو الباحث هذه

النتيجة إلى طبيعة المواد التي تطرح في الكليات العلمية التي تتسم بالطابع العملي أثر من النظري.

في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات طلبة الجامعات الخليجية على محوري (إيجابيات التعليم الإلكتروني، مقترحات تحسين التعليم الإلكتروني)؛ حيث بلغت قيم "t" المحسوبة للفروق بين الطلبة في الكليات العلمية والإنسانية على هذين المحورين (0.278) و(0.347) على التوالي، وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

وهذه النتائج تعني أن طلبة الكليات العلمية قيّموا المعيقات التي تحد من فعالية التعليم الإلكتروني بدرجة تفوق تقييم زملائهم طلبة الكليات الإنسانية ويعود السبب أيضًا للمراد العملية التي تتطلب تعلمًا مباشرا لا افتراضيًا لطلبة الكليات العلمية وتتفق هذه النتيجة ودراسة الكساسبة والحويطي(2016)، (حسان وصلاح،2015)، في حين أن الطلبة في الكليات العلمية والإنسانية قيّموا إيجابيات التعليم الإلكتروني، ومقترحات تحسين التعليم الإلكتروني بصورة متقاربة. وربما يعود السبب في ذلك إلى أن المقترحات للتحسين أمر ضروري ساء لطلبة الكليات العلمية أو الإنسانية فالطلبة يسعون للأفضل دائما.

4-4: النتائج المتعلقة بالفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، تبعًا لمتغير مستوى التحصيل.

الجدول (14): نتيجة تحليل (One-way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات طلبة الجامعات الخليجية على محاور أداة الدراسة، تبعًا لمتغير مستوى التحصيل

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "f" المحسوبة	مستوى الدلالة
إيجابيات التعليم الإلكتروني	بين المجموعات	76.445	3	25.482	28.087	*0.000
	داخل المجموعات	1210.268	1334	0.907		
	الكلي	1286.712	1337			
المعيقات التي تحد من فعالية التعليم الإلكتروني	بين المجموعات	18.980	3	6.327	8.701	*0.000
	داخل المجموعات	970.029	1334	0.727		
	الكلي	989.009	1337			
مقترحات تحسين التعليم الإلكتروني	بين المجموعات	29.290	3	9.763	18.516	*0.000
	داخل المجموعات	703.392	1334	0.527		
	الكلي	732.681	1337			

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تُبيّن النتائج في الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات طلبة الجامعات الخليجية على المحاور الثلاثة لأداة الدراسة، وذلك تبعًا لمتغير مستوى التحصيل؛ حيث بلغت قيمة "f" المحسوبة للفروق بين استجابات الطلبة في الفئات الأربع لمستوى التحصيل (28.087)، (8.701)، (18.516) على التوالي، وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

وللكشف عن مصدر الفروق لوجود دلالة إحصائية لمتغير مستوى التحصيل، بين استجابات طلبة الجامعات الخليجية على المحاور الثلاثة لأداة الدراسة (الإيجابيات، المعيقات، المقترحات) العينة؛ تم إجراء مقارناتٍ ثنائية باستخدام طريقة شيفيه (Scheffe)، كما في الجدول (15).

الجدول (15): نتائج المقارنات الثنائية (Scheffe) للكشف عن مصدر الفروق بين استجابات طلبة الجامعات الخليجية على المحاور الثلاثة لأداة الدراسة، تبعًا لمتغير مستوى التحصيل

المحاور	متغير مستوى التحصيل	المتوسط الحسابي	ممتاز	جيد جدًا	جيد	متوسط فأقل
		3.27	3.54	3.27		4.00
إيجابيات التعليم الإلكتروني	ممتاز	3.27	-	*0.27	0.00	*0.73
	جيد جدًا	3.54	-	-	*0.27	*0.46
	جيد	3.27	-	-	-	*0.73
	متوسط فأقل	4.00	-	-	-	-

المعيقات التي تحد من فعالية التعليم الإلكتروني	متغير مستوى التحصيل	المتوسط الحسابي	ممتاز	جيد جدًا	جيد	متوسط فأقل
		3.70	3.49	3.59	3.86	
	ممتاز	3.70	-	*0.21	0.11	0.16
	جيد جدًا	3.49	-	-	0.10	*0.37
	جيد	3.59	-	-	-	*0.27
	متوسط فأقل	3.86	-	-	-	-
مقترحات تحسين التعليم الإلكتروني	متغير مستوى التحصيل	المتوسط الحسابي	ممتاز	جيد جدًا	جيد	متوسط فأقل
		4.14	4.11	3.92	4.40	
	ممتاز	4.14	-	0.03	*0.22	*0.26
	جيد جدًا	4.11	-	-	*0.19	*0.29
	جيد	3.92	-	-	-	*0.48
	متوسط فأقل	4.40	-	-	-	-

* الفرق في المتوسطات الحسابية دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

تُظهر النتائج في الجدول (15) أنَّ مصدر الفروق الدالة إحصائيًا بين استجابات طلبة الجامعات الخليجية حول إيجابيات التعليم الإلكتروني، كان بين استجابات الطلبة من المستوى التحصيلي (جيد جدًا) من جهة، وبين استجابات الطلبة من المستوى التحصيلي (ممتاز، وجيد) من جهة أخرى، ولصالح استجابات الطلبة من المستوى التحصيلي (جيد جدًا). كما كانت الفروق دالة بين استجابات الطلبة من المستوى التحصيلي (متوسط فأقل) من جهة، وبين استجابات الطلبة من المستوى التحصيلي (ممتاز، وجيد جدًا، وجيد) من جهة أخرى، ولصالح استجابات الطلبة من المستوى التحصيلي (متوسط فأقل). وهذه النتيجة تعني أن الطلبة ذوي المستوى (جيد جدًا) قيّموا إيجابيات التعليم الإلكتروني بدرجة تفوق تقييم زملائهم ذوي المستوى (ممتاز، وجيد)، كما أن الطلبة ذوي المستوى (متوسط فأقل) قيّموا إيجابيات التعليم الإلكتروني بدرجة تفوق تقييم زملائهم ذوي المستوى (ممتاز، وجيد جدًا، وجيد). ربما لان الطلبة من المستوى ممتاز حريصين على التعليم وعلى تحصيل الدرجة لذلك فهم يفضلون التعليم الحضوري، وعكسهم من مستوى التحصيل جيد، فكان تقدير الإيجابيات من قبل طلبة المستوى (جيد جدا هو الأعلى) والتقدير الأعلى للطلبة من مستوى متوسط لأن في هذا النوع من التعليم راحة لهم وتحقيق مكاسب أكبر لذلك كان تقييمهم هو الأعلى.

وبالنسبة لمصدر الفروق الدالة إحصائيًا بين استجابات طلبة الجامعات الخليجية حول المعيقات التي تحد من فعالية التعليم الإلكتروني، فقد كان بين استجابات الطلبة من المستوى التحصيلي (جيد جدًا) واستجابات الطلبة من المستوى التحصيلي (ممتاز)، ولصالح استجابات الطلبة من المستوى التحصيلي (ممتاز). كما كانت الفروق دالة بين استجابات الطلبة من المستوى التحصيلي (متوسط فأقل) من جهة، وبين استجابات الطلبة من المستوى التحصيلي (جيد جدًا، وجيد) من جهة أخرى، ولصالح استجابات الطلبة من المستوى التحصيلي (متوسط فأقل). وهذه النتيجة تعني أن الطلبة ذوي المستوى (ممتاز) قيّموا المعيقات التي تحد من فعالية التعليم الإلكتروني بدرجة تفوق تقييم زملائهم ذوي المستوى (جيد جدًا)، كما أن الطلبة ذوي المستوى (متوسط فأقل) قيّموا المعيقات التي تحد من فعالية التعليم الإلكتروني بدرجة تفوق تقييم زملائهم ذوي المستوى (جيد جدًا، وجيد). ربما لان مستواهم متوسط وبالتالي فالتعليم الإلكتروني أصعب لهم للفهم، ولكنه في المقابل أسهل من التعليم الحضوري لذلك مان تقييمهم لإيجابياته أيضا أكثر.

وبالنسبة لمصدر الفروق الدالة إحصائيًا بين استجابات طلبة الجامعات الخليجية حول مقترحات تحسين التعليم الإلكتروني، فقد كان بين استجابات الطلبة من المستوى التحصيلي (ممتاز، وجيد جدًا) واستجابات الطلبة من المستوى التحصيلي (جيد)، ولصالح استجابات الطلبة من المستوى التحصيلي (ممتاز، وجيد جدًا). كما كانت الفروق دالة بين استجابات الطلبة من المستوى التحصيلي (متوسط فأقل) من جهة، وبين استجابات الطلبة من المستوى التحصيلي (ممتاز، جيد جدًا، وجيد) من جهة أخرى، ولصالح استجابات الطلبة من المستوى التحصيلي (متوسط فأقل). وهذه النتيجة تعني أن الطلبة ذوي المستوى (ممتاز، وجيد جدًا) قيّموا أهمية مقترحات تحسين التعليم الإلكتروني بدرجة تفوق تقييم زملائهم ذوي المستوى (جيد)، كما أن الطلبة ذوي المستوى (متوسط فأقل) قيّموا أهمية مقترحات تحسين التعليم الإلكتروني بدرجة تفوق تقييم زملائهم ذوي المستوى (ممتاز، جيد جدًا، وجيد). ربما لان مستواهم متوسط وبالتالي يسعون لمقرحات أفضل لتحسين مستواهم في الفصول القادمة.

الخلاصة والتوصيات

في ضوء ما توصلت له الدراسة الحالية من نتائج وبعد التقييم الشامل لواقع لتعليم الإلكتروني فإن الباحثان يوصي بما يلي:

- تطوير أنظمة التعليم الإلكتروني بما يتناسب مع متطلبات الطلبة وهيئة التدريس، لتجنب المعيقات التي يعاني منها كلا الطرفين، وخاصة

المعيقات التي يعاني منها طلبة الكليات العلمية الذين قيّموا المعيقات بدرجة تفوق تقييم زملائهم طلبة الكليات الإنسانية.

- عقد ورشات ودورات مجانية للطلبة ولهيئة التدريس عن كيفية الاستخدام الأمثل لمنصات التعليم الإلكتروني وكيفية تأمين حساباتهم على نحو آمن.
- محاولة التوسع لتنصيب جميع المواد الدراسية إلكترونيًا ليستفيد منها الطلبة في أي وقت ومكان.
- الأخذ بمقترحات تطوير التعليم الإلكتروني والعمل عليها على نحو جاد وخاصة للطلبة في المستويات المنخفضة أو المتوسطة.
- تصميم نشاطات الكرتونية تعليمية تراعي اهتمامات الطلبة الذكور خاصةً؛ حيث أن نتائج هذه الدراسة أفصحت عن جدية الإناث بالتعليم وحضور الدروس حتى وان كانت إلكترونية.
- تطوير المقررات الدراسية بما يتناسب التخصص سواء كان أدبي أو علمي وإيجاد منصات إلكترونية يمكن من خلالها تقديم محاضرات للمسار العلمي الذي يحتاج مشاهدة ومناقشة بعض التجارب العلمية.

المصادروالمراجع

بيوض، ن. (2019). الصعوبات والتحديات في تطبيق التعليم الإلكتروني المحاسبي في الجامعات السعودية. *النقابة العامة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي*، 29، 192-220.

الجرف، ر. (2001). المقرر الإلكتروني، المؤتمر العلمي الثالث عشر، مناهج التعليم الثورة المعرفية والتكنولوجيا المعاصرة، *للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، 1.من موقع: http://uqura.opac.mandumah.com/cgi-bin/koha/opac-datail.pl?biblionumber=38869

حسان، ش.، صلاح، أ. (2015). واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليل. *مجلة جامعة الخليل للبحوث-ب*، 10(2)، 138-160.

الحسن، ع.، عشابي، هـ.. (2017) واقع استخدام الفصول الافتراضية في برامج التعلم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: جامعة السودان المفتوحة أنموذجًا. *اتحاد الجامعات العربية*، 15(1)، 45-75.

الحمد، ح. (2019). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس للمنصات التعليمية الإلكترونية في تدريس العلوم الشرعية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 20(8)، 437-467.

السبيعي، ا. (2015). تقويم استخدام الفصول الافتراضية في برامج التعليم عن بعد: جامعة الإمام محمد بن سعود أنموذجا. *جامعة بنها، كلية التربية*، 103(26)، 45-82.

السعادات، خ. (2003). إنشاء مركز للتعليم عن بعد في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، جامعة الملك سعود، الرياض، رسالة التربية وعلم النفس. *الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*، العدد(18)، من موقع: http://www.qesten.org.sa/portal/index/.php?option=com/p7oth&task=show&catid=53&showid=83&Itemid=57

السيفاو، س.، وعبدالله، ع. (2020). صعوبات تطبيق التعليم الإلكتروني في تريس الكيمياء لطلبة الثانوية العامة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين والطلبة في نالوت الليبية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث*، 4(6)، 140-161.

شرف، م. (2019). صعوبات استخدام التعليم الإلكتروني في كلية التربية بجامعة الأقصى من وجهة نظر الهيئة التدريسية والطلبة وتصور مقترح لعلاجها. *جامعة النيلين، كلية الدراسات العليا*، 50(13)، 203-233.

الشريف، م. (2016). اتجاهات طلبة جامعة شقراء نحو التعليم الإلكتروني، *مجلة كلية التربية*، (3)168، 891-930.

العباسي، د.،ووآل مزاح، م. (2019). تقويم تجربة التعلم الإلكتروني بجامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *جامعة أسيوط، كلية التربية*، 35(11)، 344-373.

غنيمات، م. (2020). وجهة نظر معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية نحو مشكلات التعلم الإلكتروني في محافظة *إربد*. *جامعة الملك سعود، كلية التربية*. 32(2)، 321-344.

الكساسبة، و.، والحويطي، م. (2016). تقييم التعلم الإلكتروني في جامعة تبوك من وجهة نظر الطلاب. *مجلة كلية التجارة للبحوث العلمية*، 53(1).

المحمادي، غ. (2018). تقويم واقع استخدام نظام التعليم الإلكتروني(EMES) في برنامج التعليم عن بعد بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطلاب. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، 39، 177-196.

References

Aljader, H. (2019). The reality of Using Virtual Classroom in Sakarya University in Turkey from Students. *The Journal of Arts, Literature, Humanities, and Social Sciences*, 39, 260-276.

Bayoud, N. (2019). *Difficulties and challenges in applying accounting education in Saudi universities*. The General Syndicate of University Faculty Members. 192-220.

Al-Jarf, R. (2001). *The electronic course, the thirteenth scientific conference, educational curricula, the knowledge revolution, and contemporary technology*. Cairo: Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods. Retrieved from: http://uqura.opac.mandumah.com/cgi-bin/koha/opac-datail.pl?biblionumber=38869

Hassan, Sh., & Salah, A. (2015). The reality of using the e-learning management system among faculty members at Hebron University. *Hebron University Research Journal-B*, 10(2),138-160.

Al-Hassan, E., & Ashby, H. (2017). the reality of using virtual classrooms in distance learning programs from faculty members: The Open University of Sudan is a model. *Association of Arab Universities, Damascus University*, 15(1), 45-75.

Al-Hamd, H. (2019). The reality of faculty members 'use of electronic educational platforms in teaching forensic sciences. *Journal of Scientific Research in Education*, 8(20), 437-467.

Al-Subaie, F. (2015). Evaluation of the use of virtual classrooms in distance education programs: Imam Muhammad bin Saud University as a model. *Benha University*, 26(103), 45-82.

Al-Saadat, Kh. (2003). *Establishing a Distance Learning Center at King Saud University from the Viewpoint of the Teaching Staff*. Riyadh: King Saud University. Retrieved from: http://www.qesten.org.sa/portal/index/.php?option=com/p7oth&task=show&catid=53&showid=83&Itemid=57

Sifaw, S., & Abdullah, A. (2020). Back to Commercial Papers and Pakistan. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 4* (6), 140-161.

Sharaf, M. (2019). Difficulties in using e-learning in the Faculty of Education at Al-Aqsa University from the viewpoint of the faculty and students, and a proposal for its use. *Al-Neelain University, College of Graduate Studies*, 13(50), 203-233.

Al-Sharif, M. (2016). Shaqra University Students' Attitudes toward E-Learning. *Journal of the College of Education, Al-Azhar University*, 168 (3), 891-930.

Al-Abbasi, D., &, Al-Mazah, M. (2019). Evaluating the e-learning experience at King Khalid University from the faculty members' point of view. *Assiut University, Faculty of Education*, 35 (11), 344-373.

KandilIngeç, S. (2015). Investigation of Students' Attitudes towards E-Learning in Terms of Different Variables-A Case Study in a Technical and Vocational High School for Girls. *Educational Research and Reviews*, 10(1) ,81-91.

Ghunaimat, M. (2020). The point of view of mathematics teachers in the basic stage towards the problems of e-learning in the governorate of Irbid. *King Saud University, College of Education.* 32(2), 321-344.

Kasasbeh, W., & Al-Kuwaiti, M. (2016). Evaluation of E-Learning at the University of Tabuk from the Students' Point of View. *College of Commerce Journal for Scientific Research*, 53(1).

Al-Mahmadi, Gh. (2018). Evaluating the reality of using the electronic learning system (EMES) in the post-education program at King Abdulaziz University from the students' point of view. *Journal of College of Basic Education for Educational Sciences and Preparation*, 39, 177-196.