

إجازة رسالة دراسات عليا
مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني ومعوقاتها وأساليب تنميتها من
وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود

إعداد

منال بنت سليمان السيف

٤٢٦٢٢١٣٥٥

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ ١٥/٧/١٤٣٠هـ الموافق ٨/٧/٢٠٠٩م

وتم إجازتها

أعضاء لجنة المناقشة:

التوقيع:	مشرفاً ومقرراً	أ.د. بدر بن عبد الله الصالح
التوقيع:	عضواً	أ.د. عبدالعزيز بن محمد العقيلي
التوقيع:	عضواً	د. الشحات بن سعد عثمان

شكر وتقدير

اللهم لك الحمد حمداً يليق بجلال وجهك وعظيم سلطانك على نعمة توفيقك وفضلك لإنجاز هذا العمل .

أتقدم بالشكر والامتنان لوالديّ الكريمين وزوجي العزيز وإخوتي وأخواتي لما أبدوه من دعم وتفهم ومساندة طوال مدة دراستي .

كما وأتوجه بشكري وتقديري إلى الأستاذ الدكتور بدر بن عبدالله الصالح، على كل ما بذله من توجيه وإرشاد.

ويسرني أيضاً أن أقدم شكري وتقديري لأعضاء لجنة المناقشة؛ الأستاذ الدكتور عبدالعزيز بن محمد العقيلي، والدكتور الشحات سعد عثمان لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الدراسة.

وكل الشكر والتقدير للسادة أعضاء هيئة التدريس الذين قاموا بتحكيم أداة الدراسة، وأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية عامة وقسم تقنيات التعليم خاصة لما قدموه من دعم علمي خلال مسيرتي الأكاديمية.

أسأل الله العليّ القدير أن يجزي الجميع خير الجزاء.

منال بنت سليمان السيف

مستخلص الدراسة

مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني ومعوقاتها وأساليب تنميتها من وجهة نظر أعضاء

هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود

رسالة ماجستير في الآداب تخصص وسائل وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود

إعداد : منال بنت سليمان السيف

إشراف : أ.د. بدر بن عبدالله الصالح

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى عضوات هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال بناء قائمة من كفايات التعليم الإلكتروني بلغت (٨٠) كفاية، وتضمينها في استبانة مكونة من (١٠٨) عبارة كأداة للدراسة، وتركزت على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمستغيرات: الدرجة الأكاديمية، والخبرة في التدريس الجامعي، ومكان الحصول على الدرجة، وفارق العمر، والتدريب، كما سعت إلى تحديد أهم المعوقات التي تحد من تنمية تلك الكفايات، والأساليب المقترحة لتنميتها.

وطُبقت على جميع أعضاء هيئة التدريس الإناث ومن في حكمهن بكلية التربية والبالغ عددهن (٢٤٥) عضو هيئة التدريس ، واستجاب منهن (١٥٣) . وبعد جمع البيانات تم تحليلها باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها :

- توافرت كفايات التعليم الإلكتروني لدى عضوات هيئة التدريس بشكل عام بدرجة متوسطة ، وجاءت كفايات استخدام الحاسب الآلي في المرتبة الأولى، حيث كانت متوافرة بدرجة عالية، تليها كفايات استخدام الانترنت والتي كانت متوافرة أيضا بدرجة عالية ، كما جاءت كفايات تصميم المقررات الإلكترونية، وكفايات استخدام نظم إدارة التعلم متوافرة بدرجة متوسطة على الترتيب .
- توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عضوات هيئة التدريس تعزى لمتغير العمر حيث تفوقت عضوات هيئة التدريس ذوات الأعمار (أقل من ٣٥ عاماً) على زميلاتهن في متوسط توافر كفايات استخدام الحاسب الآلي لديهن ، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير العمر في متوسط توافر كفايات المحاور الأخرى . كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمستغيرات الدرجة العلمية أو مكان الحصول على الدرجة أو الخبرة في التعليم الجامعي أو حتى وجود دورات تدريبية.

- توصلت الدراسة إلى أن المعوقات التي تحد أعضاء هيئة التدريس الإناث ومن في حكمهن من تنمية كفاياتهن، تتمثل في كثرة الأعباء الإدارية والتدريسية، وتعارض الارتباطات الأكاديمية مع البرامج التدريبية المقدمة داخل وخارج الجامعة ، وصعوبة تصميم المقررات الإلكترونية .

- وجدت الدراسة أن المقترحات المناسبة لتنمية كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث ومن في حكمهن، تتمثل في تقليل العبء التدريسي عليهن وبناء البرامج التدريبية وفقاً لاحتياجاتهن ، والتنوع في أساليب البرامج التدريبية المقدمة لهن من دروس نموذجية و استخدام التعلم المفرد واستخدام التدريب عن بعد.
- قدّمت الدراسة نموذجاً مقترحاً لتنمية كفايات التعليم الإلكتروني مكوناً من: آليات وسياسات مقترحة للتطوير، وبرامج تطويرية مقترحة وفق ثلاث مراحل: (مرحلة التهيئة، مرحلة التأسيس، مرحلة ما بعد التدريب)، وعدد من المقترحات البحثية المنبثقة من نتائج الدراسة.

Study Abstract

The Extent of E-Learning Competencies Possession, Its Barriers And Development Methods From The View of The College of Education Faculty, King Saud University

Master Thesis in Literatures (instructional Technology)

College of Education

King Saud University

Prepared by : Manal Bint Sulaiman Al – Saif

Supervised by : P. Dr. Badr Bin Abdullah Al-Saleh

This study sought to reveal E-learning Competencies of female faculty staff at the College of Education, King Saud University. The study used descriptive methodology through building a list of e- teaching including (80 competencies) which have been included in a questionnaire consisted of (108 statements) represented the study tool. These statements concentrated on differences of statistical indication attributed to variables of academic degree, experience in university teaching, degree acquisition place, age and training courses. It involved the most important obstacles impeding such faculty staff competencies and the recommended methods to develop them. It has been applied on all faculty staff (females) and other related staff in the college; their number reached to (245) members where (153) have responded. After collecting the related and analyzing the related data using definite statistical methods, a number of results have been obtained, the most important ones are:

- The e-learning competencies of the female faculty staff are medium in general, they are represented in high level of using PC in the first place. Also, this is followed by using internet on a high level as well as e- courses design and teaching management system use on a medium level.
- The study found out that there are differences of statistic indication among faculty staff attributed to age where staff who are less than 35 years old are more efficient than their colleagues regarding the mean of using PC competencies. There are no differences of statistic indication attributed to age variable in the mean of the other competencies. Also, there are differences of statistic indication attributed to variables of

scientific degree, place of acquisition, experience in university teaching or the related training courses.

- The study found out that the obstacles impeding female faculty staff and other related staff from their competencies development represent in many administration and teaching loads, discrepancy of academic subjects time table with training programs provided inside and outside the university; this is in addition to difficulty of designing the e-courses.
- The study found out that the suitable recommendations of e-learning competencies development of female faculty staff and other related staff represent in decreasing the teaching load, building training programs conforming to their requirements, variety of provided training programs methods including standard lessons, single learning method and distance learning method.
- The study provided a recommended method to develop e-learning competencies including mechanisms and policies of development; this is in addition to development programs conforming to three stages : (pre-preparation stage, preparation stage and post training stage) in addition to a number of research suggestions resulted from this study outcomes.

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	صفحة الإجازة
ب	شكر وتقدير
ج-د	مستخلص الدراسة باللغة العربية
هـ-و	مستخلص الدراسة باللغة الإنجليزية
ز-ط	فهرس المحتويات
ي-ل	فهرس الجداول
م	فهرس الأشكال
ن	فهرس الملاحق
الفصل الأول: الإطار العام لمشكلة الدراسة	
٢	المقدمة
٤	مشكلة الدراسة
٥	أسئلة الدراسة
٦	أهداف الدراسة
٦	أهمية الدراسة
٧	حدود الدراسة
٨	مصطلحات الدراسة
الفصل الثاني: الإطار النظري	
١٠	المحور الأول : التعليم الإلكتروني في التعليم الجامعي
١٠	مفهوم التعليم الإلكتروني
١١	علاقة التعليم الإلكتروني بالمصطلحات الأخرى
١٣	مستويات استخدام التعليم الإلكتروني في التعليم الجامعي
١٤	تقنيات التعليم الإلكتروني
١٦	نظم إدارة التعلم
١٧	متطلبات التعليم الإلكتروني
١٨	تصميم محتوى التعليم الإلكتروني
٢١	الاستعدادات اللازمة لإنجاح التعليم الإلكتروني في الجامعات

تابع فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
٢٣	استعدادات الجامعات العربية
٢٤	التعليم الإلكتروني في جامعة الملك سعود
٢٦	المحور الثاني: أعضاء هيئة التدريس في نظام التعليم الإلكتروني.
٢٦	دور عضو هيئة التدريس في التعليم الإلكتروني
٢٩	تقبل أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني
٣٠	تدريب وتأهيل عضو هيئة التدريس لاستخدام التعليم الإلكتروني
٣٢	أنواع تدريب عضو هيئة التدريس ومستوياته
٣٢	أساليب البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس
٣٣	عوامل نجاح البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس
٣٤	المحور الثالث: كفايات التعليم الإلكتروني لعضو هيئة التدريس.
٣٤	مفهوم الكفاية
٣٥	مصادر اشتقاق الكفايات
٣٦	تصنيف كفايات التعليم الإلكتروني
٤٠	الفصل الثالث : الدراسات السابقة
٤١	دراسات تناولت تقنيات التعليم الإلكتروني
٤٥	دراسات تناولت استعدادات أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني.
٤٩	دراسات تناولت الكفايات في التعليم الإلكتروني
٥٥	التعقيب على الدراسات السابقة
٥٨	الفصل الرابع: منهجية الدراسة وإجراءاتها
٥٩	أولاً: منهج الدراسة
٥٩	ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها
٦٣	ثالثاً: أداة الدراسة وإجراءاتها
٦٣	بناء أداة الدراسة
٦٦	صدق أداة الدراسة
٧١	ثبات أداة الدراسة
٧٢	تطبيق الدراسة

تابع فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
٦٧	رابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات
٧٤	الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:
٧٥	إجابة السؤال الأول
٩٣	إجابة السؤال الثاني
١٠٠	إجابة السؤال الثالث
١٠٣	إجابة السؤال الرابع
١٠٧	الفصل الخامس: ملخص الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها
١٠٨	أولاً: نتائج الدراسة
١١٠	ثانياً: توصيات الدراسة ومقترحاتها
١١٣	ثالثاً: مقترحات بحثية
١١٧	المراجع
١١٧	المراجع العربية
١٢٧	المراجع الأجنبية
١٢٩	الملاحق

فهرس الجداول

الصفحة	العنوان	رقم الجدول
١٢	الفرق بين التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني	١
٢٨	الفرق بين عضو هيئة التدريس التقليدي والإلكتروني	٢
٦٠	توزيع أفراد الدراسة حسب القسم العلمي	٣
٦١	توزيع أفراد الدراسة حسب الدرجة العلمية	٤
٦١	توزيع أفراد الدراسة حسب فئات العمر	٥
٦٢	توزيع أفراد الدراسة حسب فئات عدد سنوات الخبرة في التدريس الجامعي	٦
٦٢	توزيع أفراد الدراسة حسب مكان الحصول على آخر مؤهل علمي	٧
٦٣	توزيع أفراد الدراسة حسب الحصول على دورات تدريبية	٨
٦٤	عدد العبارات مقسمة على محاور الاستبانة	٩
٦٧	معاملات الارتباط بين درجات عبارات محور كفايات استخدام الحاسب الآلي من البعد الرئيس	١٠
٦٨	معاملات الارتباط بين درجات عبارات محور كفايات استخدام شبكة الإنترنت من البعد الرئيس	١١
٦٨	معاملات الارتباط بين درجات عبارات محور كفايات استخدام نظم إدارة التعلم من البعد الرئيس	١٢
٦٩	معاملات الارتباط بين درجات المرحلة الأولى (مرحلة التخطيط) لمحور كفايات تصميم المقررات الإلكترونية من البعد الرئيس	١٣
٦٩	معاملات الارتباط بين درجات المرحلة الأولى (مرحلة التصميم والإعداد) لمحور كفايات تصميم المقررات الإلكترونية من البعد الرئيس	١٤
٦٩	معاملات الارتباط بين درجات المرحلة الأولى (مرحلة إدارة المقرر وتنفيذه) لمحور كفايات تصميم المقررات الإلكترونية من البعد الرئيس	١٥
٧٠	معاملات الارتباط بين درجات المراحل الثلاث المندرجة تحت المحور الرابع : كفايات تصميم المقررات الإلكترونية من البعد الرئيس: كفايات التعليم الإلكتروني	١٦
٧٠	معاملات الارتباط بين درجات عبارات المحور الثاني : معوقات تنمية كفايات التعليم الإلكتروني مع الدرجة الكلية لهذا البعد	١٧

تابع فهرس الجداول

الصفحة	العنوان	رقم الجدول
٧٠	معاملات الارتباط بين درجات عبارات البعد الرئيس الثالث: المقترحات المناسبة لتنمية كفايات التعليم الإلكتروني مع الدرجة الكلية لهذا البعد	١٨
٧١	معاملات الثبات لمحاور أداة الدراسة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ	١٩
٧٢	المقياس المستخدم في تفسير نتائج الدراسة	٢٠
٧٦	مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني وفقاً للمحاور الرئيسة لدى عضوات هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود	٢١
٧٧	مدى توافر كفايات استخدام الحاسب الآلي لدى عضوات هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود	٢٢
٨٠	مدى توافر كفايات استخدام شبكة الإنترنت لدى عضوات هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود	٢٣
٨٤	مدى توافر كفايات استخدام نظم إدارة التعلم لدى عضوات هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود	٢٤
٨٧	مدى توافر كفايات مراحل تصميم المقررات الإلكترونية لدى عضوات هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود	٢٥
٨٧	مدى توافر كفايات مرحلة التخطيط في تصميم المقررات الإلكترونية لدى عضوات هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود	٢٦
٨٩	مدى توافر كفايات مرحلة التصميم والإعداد في تصميم المقررات الإلكترونية لدى عضوات هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود	٢٧
٩٠	مدى توافر كفايات مرحلة إدارة المقرر وتنفيذه في تصميم المقررات الإلكترونية لدى عضوات هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود	٢٨
٩٤	نتائج اختبار تحليل التباين (ف) لدراسة الاختلافات (الفروقات) في متوسط درجة توافر محاور كفايات التعليم الإلكتروني لدى عضوات هيئة التدريس باختلاف الدرجة الأكاديمية	٢٩

تابع فهرس الجداول

الصفحة	العنوان	رقم الجدول
٩٥	نتائج اختبار تحليل التباين (ف) لدراسة الاختلافات (الفروقات) في متوسط درجة توافر كفايات العناصر الرئيسة للتعليم الإلكتروني لدى عضوات هيئة التدريس باختلاف أعمارهن	٣٠
٩٧	نتائج اختبار تحليل التباين (ف) لدراسة الاختلافات (الفروقات) في متوسط درجة توافر كفايات العناصر الرئيسة للتعليم الإلكتروني لدى عضوات هيئة التدريس باختلاف عدد سنوات خبرتهن في التدريس الجامعي	٣١
٩٨	نتائج اختبار تحليل التباين (ف) لدراسة الاختلافات (الفروقات) في متوسط درجة توافر كفايات العناصر الرئيسة للتعليم الإلكتروني لدى عضوات هيئة التدريس باختلاف مكان الحصول على آخر مؤهل علمي	٣١
٩٩	نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق في متوسط درجة توافر محاور كفايات التعليم الإلكتروني لدى عضوات هيئة التدريس باختلاف حصولهن على دورات تدريبية	٣٣
١٠٠	آراء (استجابات) أفراد الدراسة من عضوات هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود نحو المعوقات التي تحول دون توافر كفايات التعليم الإلكتروني لديهن	٣٤
١٠٣	آراء (استجابات) أفراد الدراسة من عضوات هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود نحو الأساليب التي من الممكن أن تستخدم لتنمية كفايات التعليم الإلكتروني لديهن	٣٥

فهرس الأشكال

الصفحة	العنوان	رقم الشكل
١١	مستويات استخدام التقنية في أنماط التعليم	١
١٧	الواجهة الرسومية لمستخدم نظام جسور	٢
١٩	مراحل بناء المحتوى الإلكتروني	٣
٢١	العلاقة بين عملية التصميم التعليمي ومكونات نظم التعليم الإلكتروني	٤

فهرس الملحق

الصفحة	العنوان	رقم الملحق
١٣٠	أداة الدراسة بصورتها النهائية	١
١٣١	قائمة بأسماء السادة المحكمين	٢
١٣٢	قائمة بكفايات التعليم الإلكتروني اللازمة لأعضاء هيئة التدريس	٣
١٣٣	خطابات تسهيل الإجراءات للجهات ذات العلاقة	٤
١٣٤	إحصائية أعداد عضوات هيئة التدريس في كلية التربية للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ —	٥
١٣٥	الرسالة الإلكترونية التي استلمتها الباحثة حول معلومات عن نظام جسور.	٦

الفصل الأول

الإطار العام لمشكلة الدراسة

- مقدمة الدراسة.
- مشكلة الدراسة.
- أسئلة الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- حدود الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.

الفصل الأول

الإطار العام لمشكلة الدراسة

المقدمة :

يعد الطلب المتزايد على التعليم العالي، والانتشار الواسع للاتصالات وتقنية المعلومات من المتغيرات المؤثرة في العصر الحالي، والتي انعكست آثارها الإيجابية والسلبية على مؤسسات المجتمع بوجه عام ومؤسساته التربوية والتعليمية بوجه خاص، حيث تُشكل أمثلة واقعية لمشكلات تعليمية تتطلب حلولاً غير تقليدية.

وقد أدت تلك المتغيرات إلى عجز المؤسسات التعليمية التقليدية وضعف كوادرها في مواجهة تلك المشكلات، مما شكّل ضغطاً متزايداً على النظم التربوية الحالية، والذي جعلها تتبنى أنماطاً جديدة للتعليم كان أبرزها التعليم الإلكتروني (الصالح، ٢٠٠٤م، ١)، الذي انتشر استخدامه بشكل كبير، حيث يُقدّر سوق التعلم الإلكتروني في العالم بـ (١١) مليار دولار سنوياً تتركز (٦٠-٧٠%) منها في الولايات المتحدة الأمريكية، أما في المملكة العربية السعودية فيُقدّر حجم قطاع التعليم الإلكتروني (١٢٥) مليون دولار للعام ١٤٢٩هـ، و من المتوقع أن يحقق نمواً سنوياً مركباً قدره ٣٣% في الخمس سنوات القادمة (البوابة الإلكترونية لوزارة الاتصالات وتقنية المعلومات). وقد تنوعت تطبيقات التعليم الإلكتروني حتى أصبح أكثر انتشاراً وأشد إقبالاً من قِبَل الطلبة، فقد ذكر سونوا (Sonhwa, 2006) أن عدد الطلاب الملتحقين بفصول إلكترونية عام ٢٠٠١م في ولاية تكساس وحدها بلغ (٣) ملايين طالباً، في حين وصل عددهم في عام ٢٠٠٥م إلى (٦) ملايين طالباً حسب تقرير قسم التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية.

وبالرغم من النمو المتزايد للتعليم الإلكتروني إلا أن هناك تحديات عديدة تواجه تطبيقه، أشارت لها كل من مصيلحي ومحمد (٢٠٠٧م، ١٣٢)، حيث ذكرتا أن تبني التعليم الإلكتروني في التعليم الجامعي يستوجب توفير بيئة تعليمية إلكترونية لها متطلباتها البشرية، ويتمثل ذلك في تشكيل فريق عمل متنوع الخبرات يتعاونون فيما بينهم في تأدية وظائف محددة ومخطط لها (مالك، ٢٠٠٥م)، وقد ذكر الصالح (٢٠٠٤م، ٦) نقلاً عن أبيدور وساكنس (Abedor & Sacks, 1984) أن نجاح التعليم الإلكتروني يتوقف على مدى جاهزية الجامعة وقبولها لهذا التبني من خلال عدد من المكونات أهمها جاهزية أعضاء هيئة التدريس فيها، ومدى امتلاكهم للقيم والاعتقادات والكفايات اللازمة لمثل هذا النوع من التعليم، فكلما كان مستوى الامتلاك عالياً كان مستوى جاهزيتهم أعلى وأدعى لنجاح التعليم الإلكتروني.

ويعد عضو هيئة التدريس أحد أهم أركان منظومة التعليم الجامعي والمؤثر فيها، حيث يمثل العمود الفقري في تقدمها وتحمل أعبائها؛ فهو المعني بإعداد الكوادر البشرية المنتجة في المجتمع على

اختلاف تخصصاتها، ورفع مستواها خصوصاً في عصر يتسم بالمعلوماتية، كما أن أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية هم المخولون بإعداد معلمي التعليم العام وبالتالي إنشاء الأجيال القادمة، مما يجعل الجامعات بحاجة إلى أعضاء هيئة تدريس متميزي الإعداد والأداء، وذوي كفاءات ومهارات تعليمية عالية يمكنهم ترجمتها إلى أساليب تعليمية فعّالة (آل زاهر، ١٤٢٥هـ، ١٦٥)، فكفاءة الأستاذ الجامعي لا تُقاس فقط بما لديه من علم في تخصصه، بل لا بد من قياس مدى امتلاكه للكفايات التدريسية اللازمة وممارسته لها.

وقد حرصت عدد من الجامعات على الارتقاء بمستوى أعضاء هيئة التدريس لديها، ومن تلك الجامعات جامعة لاند جريت (LAND GREAT) بولاية أيوا الأمريكية التي قامت بإطلاق مشروع تأهيل وتدريب هيئة التدريس في عام (٢٠٠٤م)، والذي يضم أكثر من (١٠٠٠) عضو من مختلف جامعات الولايات المتحدة الأمريكية لمدة (٣) سنوات، وهدفه الأساس هو تطوير كفايات الأعضاء المشاركين وفقاً لأربعة أدوار متوقعة منهم عند استخدام التعليم الإلكتروني وهي: مستشار، ومساعد، ومدرس و مصمم، ووضع أسس للكفايات المطلوبة في أستاذ التعليم الإلكتروني Davis & (Roblyer,2005,23). وأكدت اللجنة الدولية للتربية في القرن الحادي والعشرين على أن "تحسين جودة أعضاء هيئة التدريس يتوقف على تحسين انتقائهم وجودة تدريبهم فهم في حاجة إلى معرفة مهارات مناسبة وامتلاك خصائص شخصية ورؤى مهنية، خصوصاً عند استخدام أنماط جديدة للتعليم" (ديلور، ١٩٩٨م). ويرى الدسوقي (٢٠٠٥م، ١٦٥) أنه عند اختيار التعليم الإلكتروني كنمط تعليمي جامعي، يجب توفير متطلبات أساسية أهمها مهارات خاصة لدى كل من عضو هيئة التدريس والمتعلم كمهارات التعامل مع الحاسب الآلي وخدمات شبكة الإنترنت من خلال برامج تدريبية مبنية على تحديد مستوى مهارة المتعلمين و أعضاء هيئة التدريس .

وقد ركزت المؤتمرات العربية أيضاً على ضرورة بناء قدرات هيئة التدريس عند استخدام التعليم الإلكتروني، حيث أوصى المؤتمر الدولي الأول لمركز التعلم الإلكتروني في جامعة البحرين عام (٢٠٠٦م) على أهمية تنمية المعارف النظرية والمهارات الأدائية اللازمة لهم، وتصميم برامج تدريبية ذات معايير محددة سلفاً وفقاً لاحتياجاتهم (القدومي، ٢٠٠٦م، ٢٥). وفي السياق ذاته أكدت توصيات اللقاء الثالث عشر لجمعية جستن على أهمية إيجاد مراكز تدريبية فعّالة لرفع الكفاية التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء المتغيرات المعاصرة (جستن، ٢٠٠٧م). وهو ما نادى به الندوة التي عقدها كلية التربية في جامعة الملك سعود عام (١٤٢٣هـ) حول (تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية)، عندما أكدت على حاجة الجامعات السعودية لرفع مستوى تدريب أعضاء هيئة التدريس كماً ونوعاً قبل وأثناء الخدمة، بما يضمن قدرًا مناسباً من التطوير التقني والمهني ورفع الكفاية الشخصية لهم (جامعة الملك سعود، ١٤٢٣هـ).

مشكلة الدراسة :

تنص خطة التنمية الثامنة على أن "كفاءة أعضاء هيئة التدريس من أبرز العوامل المؤثرة على الكفاية الداخلية للتعليم العالي، وترى ضرورة الاهتمام والاستمرار في التركيز على ضمان كفاءة أعضاء هيئة التدريس من خلال توفير سبل تطوير القدرات والمعارف" (وزارة التخطيط، ٢٠٠٥م، ٤٣٩). ورغم ذلك يلاحظ أن تعيين عضو هيئة التدريس يتم في الغالب بعد حصوله على درجة علمية عليا في أحد فروع العلم دون النظر إلى كفايته التدريسية أو المهنية، والتي ينبغي أن تكون معياراً أساسياً عند اختياره (الفاخ، ١٤٢٧هـ، ٢٣)، خصوصاً مع المتغيرات السريعة التي حدثت خلال العقود القليلة الماضية التي ألزمت أعضاء هيئة التدريس الذين جرى إعدادهم تحت ظروف معينة أن يكتفوا أنفسهم ومؤسساتهم مع هذه المتغيرات، فلم يعد كافياً أن يتقن عضو هيئة التدريس مادته العلمية فقط، بل أصبح من الضروري أن يكون ملماً بكفايات تخصصية متكاملة (علي، ٢٠٠٧م، ٤٢).

ومن تلك المتغيرات التوسع في تبني التعليم الإلكتروني الذي يستلزم وجود أعضاء هيئة تدريس على كفاية ذات نوعية خاصة مختلفة عما سبق، حيث اتضح في دراسة ديفز و روبليير (Davis & Roblyer, 2005, 4-6) أن أعضاء هيئة التدريس الذين تفوقوا في الطرق التقليدية للتدريس لم يحققوا النتائج نفسها عند استخدام الفصول الإلكترونية؛ ويرجع ذلك حسب رأي مكترزي و روبليير (Roblyer & McKenzie, 2000, 63) إلى أن المهارات المطلوبة في التعليم الإلكتروني تختلف اختلافاً كبيراً عن مهارات التدريس العادي كمهارات الاتصالات وخدمات شبكة الانترنت وتنظيم الفصول الإلكترونية.

كما أن توقيع جامعة الملك سعود مذكرة تفاهم في شهر يناير (٢٠٠٨م) مع المركز الوطني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد التابع لوزارة التعليم العالي لتطبيق مشروع التعليم الإلكتروني في الجامعة، ساعد في استحداث عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في الجامعة، والتي قامت ابتداءً بتأمين البنية التحتية في كليات الجامعة ومن بينها كلية التربية حيث تم تجهيز القاعات الدراسية والأجهزة والبرمجيات وكذلك شبكة (الانترنت) والشبكة المحلية (الانترنت)، وتقديم المقررات الإلكترونية في كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع في مواد الإعداد العام للطلاب والطالبات كتجربة في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٢٨/١٤٢٩هـ (المركز الوطني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، ٢٠٠٨م). وتتضمن المذكرة أيضاً تدريب أعضاء هيئة التدريس لذلك فقد قدمت الجامعة برامج تدريبية طوال الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٢٨/١٤٢٩هـ بالتعاون مع المركز الوطني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، وقد لاحظت الباحثة أثناء انضمامها لمعظم هذه البرامج تفاوت مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس في تعاملهم مع أنظمة التعلم الإلكتروني وبرمجياته، كما أن هذه البرامج لم تقدّم موضوعات تلامس احتياجات الأعضاء المشاركات وتتسق مع خصائصهن وتنمي كفاياتهن في مجال التعليم الإلكتروني لممارسته بشكل فاعل.

وعليه فإنه لا بد من تقديم دراسات تكشف عن كفايات التعليم الإلكتروني لديهن، الأمر الذي أكدته دراسة الدخيل (٢٠٠٧م) التي توصلت إلى أن (٨٤%) من أعضاء هيئة التدريس الإناث في كلية التربية بجامعة الملك سعود يرين أنهم لا يملكون المهارات التقنية التربوية اللازمة، و(٨٦%) منهم بحاجة إلى برامج تدريبية لرفع كفاياتهن التقنية، مما يؤكد أهمية تأهيل أعضاء هيئة التدريس الإناث من خلال الكشف عن مستوى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لديهن أولاً، وبناء برامج قائمة على هذه الكفايات ثانياً.

بناءً على ما سبق يتضح أهمية امتلاك عضو هيئة التدريس لكفايات التعليم الإلكتروني اللازمة لأداء مهنته على أكمل وجه، الأمر الذي لا يمكن تحقيقه دون معرفة تلك الكفايات، وهو ما يجعل الوصول إليها أمراً جديراً بالدراسة والبحث، وحسب علم الباحثة* فإنه لا توجد دراسات في المملكة العربية السعودية تناولت كفايات التعليم الإلكتروني اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية؛ لذلك أعدت هذه الدراسة للكشف عن مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الإناث في كلية التربية في جامعة الملك سعود ومعوقاتهما لديهن وأساليب تنميتها من وجهة نظرهن.

أسئلة الدراسة :

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية :

١. ما مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث ومن في حكمهن بكلية التربية في جامعة الملك سعود من وجهة نظرهن؟
٢. هل توجد فروق دالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس الإناث في مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني تعزى للمتغيرات التالية: العمر، الدرجة العلمية، ومكان الحصول على الدرجة، الخبرة، وجود دورات تدريبية؟
٣. هل توجد معوقات تحد من توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث ومن في حكمهن بكلية التربية في جامعة الملك سعود من وجهة نظرهن؟
٤. ما المقترحات المناسبة لتنمية كفايات التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الإناث ومن في حكمهن بكلية التربية بجامعة الملك سعود؟

* تم البحث في قواعد البيانات الخاصة بالمكتبات التالية: مكتبة الأمير سلمان، ومكتبة الملك فهد، ومركز الملك فيصل للبحوث، ومكتبة جامعة أم القرى، وشبكة المكتبات المصرية، واتحاد الجامعات الأردنية، ومراجعة العديد من الأدبيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

أهداف الدراسة :

حاولت الدراسة تحقيق الأهداف التالية :

١. الكشف عن مستوى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث ومن في حكمهن في كلية التربية بجامعة الملك سعود.
٢. المقارنة في مستوى توافر كفايات التعليم الإلكتروني بين أعضاء هيئة التدريس الإناث ومن في حكمهن في كلية التربية بجامعة الملك سعود وفقاً للمتغيرات التالية : العمر، الدرجة العلمية، ومكان الحصول على الدرجة، و عدد سنوات الخبرة، وجود دورات تدريبية .
٣. معرفة المعوقات التي تحد من توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث ومن في حكمهن بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهن.
٤. تحديد المقترحات المناسبة لتنمية كفايات التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الإناث ومن في حكمهن بكلية التربية بجامعة الملك سعود .

أهمية الدراسة :

استمدت الدراسة أهميتها مما يلي :

١. ضرورة مسايرة التقدم العلمي وتوظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم ومنها التعليم الإلكتروني في التعليم الجامعي، وتطبيقاً للخطة الخمسية الأولى ١٤٢٦هـ لتقنية المعلومات والتي جاءت لتحقيق عدد من الأهداف أهمها: " أن يتم التوظيف الأمثل للاتصالات وتقنية المعلومات في المملكة في التعليم والتدريب، من خلال تبني التعليم الإلكتروني وإعداد جميع منسوبي التعليم من أساتذة وطلاب وإداريين لاستخدامه" (وزارة الاتصالات والمعلومات، ١٤٢٦هـ).
٢. تؤكد الدراسات المتخصصة في مجال الكفايات على أهمية دراسة الكفايات والكشف عن مستوى توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس ، حيث أن هناك علاقة قوية بين امتلاك عضو هيئة التدريس كفايات التعليم من جهة، وبين تحصيل طلبته من جهة أخرى، فقد توصل مورسند و بيلفدت (Moursund & Bielefeldt, 1999) إلى أن امتلاك عضو هيئة التدريس لكفايات التعليم الإلكتروني اللازمة لتدريس المقررات المختلفة وممارسته لها يرتبط بشكل مباشر برفع كفايات المتعلم التقنية والتربوية، ويعد أكثر تأثيراً من تدريس المقررات المستقلة لتقنية المعلومات. كما لاحظ عسيري (١٤٢٢هـ) أن المتعلمين الذين درسوا عند أساتذة ذوي كفايات عالية أفضل تحصيلاً من المتعلمين الذين درسوا عند معلمين ذوي كفايات متوسطة.
٣. أكدت توصيات العديد من المؤتمرات والندوات المهتمة بتطوير التعليم الجامعي على أهمية توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى هيئات التدريس، ومن ذلك المؤتمر الدولي الأول للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في الرياض ٢٠٠٩م ، والمؤتمر الدولي الثاني لمركز التعلم الإلكتروني

- في البحرين ٢٠٠٨م، واللقاء السنوي الثالث عشر لجمعية (جستن) ٢٠٠٧م، حيث أكدت جميعها على ضرورة إجراء المزيد من الدراسات والبحوث في مجال التعليم الإلكتروني.
٤. ستسهم هذه الدراسة في توفير معلومات مستقاة من الواقع تساعد المسؤولين عن التعليم الإلكتروني في المملكة بشكل عام وفي جامعة الملك سعود بشكل خاص على اتخاذ القرارات لتأهيل هيئة التدريس بكفايات التعليم الإلكتروني.
٥. ستعمل هذه الدراسة على تسليط الضوء نحو أهمية إعداد وتأهيل أعضاء هيئة التدريس قبل تعميم استخدام التعليم الإلكتروني بشكل شامل في الجامعات السعودية، خصوصاً مع توجه جامعة الملك سعود وجامعات المملكة عموماً نحو تنمية كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس من الجنسين.
٦. ندرة البحوث والدراسات المتعلقة بكفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس على المستويين العالمي والعربي، حيث ذكر شالدمان (shuldman,2004) وويليام (Williams,2000) أن اختيار وتأهيل عضو هيئة التدريس واستخدامه للتعليم الإلكتروني ما زالت من الموضوعات البحثية التي لم تُستوف بعد، كما أنه من خلال البحث في قواعد المعلومات* لم تعثر الباحثة على بحوث ودراسات متعلقة بكفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية عموماً وجامعة الملك سعود خصوصاً .

حدود الدراسة :

تقيدت الدراسة بالحدود التالية :

- الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة كفايات التعليم الإلكتروني اللازمة لأعضاء هيئة التدريس ومعوقاتها وأساليب تنميتها من وجهة نظرهن.
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس الإناث بكلية التربية في جامعة الملك سعود بالرياض السعوديات منهن وغير السعوديات الحاملات للدرجة العلمية :أستاذ مساعد، وأستاذ مشارك، وأستاذ، وكذلك من في حكمهن من المحاضرات والمعيدات اللواتي على رأس العمل، بحيث يُستثنى منهن المتفرغات و المبتعثات .
- الحدود الزمنية: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠ هـ .

* تم البحث في كل من مكتبة الأمير سلمان ، ومكتبة الملك فهد ، ومركز الملك فيصل للبحوث ، ومكتبة جامعة أم القرى ، وشبكة المكتبات المصرية ، واتحاد الجامعات الأردنية.

مصطلحات الدراسة :

التعليم الإلكتروني e-learning :

"نمط تعليمي تفاعلي يركز على المتعلم، ويعتمد على تصميم بيئة التعلم بشكل يبسر التعليم، باستخدام الوسائط الإلكترونية المتعددة لتقديم مواد وبرامج معينة للمتعلمين لتحقيق أهدافاً تعليمية، سواء داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها". (مصيلحي و عبدالقادر، ٢٠٠٧)

ويُعرف إجرائياً بأنه استخدام الوسائط الإلكترونية المعتمدة على شبكة الانترنت، بشكل متزامن أو غير متزامن لتقديم المحاضرات والدروس، والنقاشات والتمارين، والاختبارات، سواء من داخل قاعات الدراسة في جامعة الملك سعود أو خارجها من خلال البوابة الإلكترونية لموقع الجامعة ، بحيث يكون مدعماً للطرق التقليدية في قاعات الدراسة وليس بديلاً عنها.

كفايات التعليم الإلكتروني Competencies

الكفاية هي "المعرفة أو المهارة أو الاتجاه التي تمكن الفرد لأداء مهمة أو وظيفة بمستوى من الفاعلية، يقابل معايير المؤسسة التي ينتمي إليها الفرد". (Richey,et.,al.,2001,p.31)

وتعرّف إجرائياً بأنها الحد الأدنى من مهارات التعليم الإلكتروني اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود، لأداء مهنة التدريس بمستوى من الفاعلية والكفاءة ضمن إجراءات تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة الملك سعود .

أعضاء هيئة التدريس Faculty Staff :

"الشخص الذي يعمل في التدريس على مستوى الجامعة ويشغل وظيفة أستاذ أو أستاذ مشارك أو أستاذ مساعد ويحمل درجة الدكتوراه في أحد التخصصات العلمية أو الإنسانية". (حمدي، ٢٠٠١م، ٥١٠)

وتُعرّف إجرائياً بأنهم الأستاذات والأستاذات المشاركات والأستاذات المساعداً، و يضاف لهن من في حكمهن من المعيدات والمحاضرات .

الفصل الثاني

الإطار النظري

- أولاً : التعليم الإلكتروني في التعليم الجامعي .
- ثانياً : أعضاء هيئة التدريس في نظام التعليم الإلكتروني .
- ثالثاً : كفايات التعليم الإلكتروني لعضو هيئة التدريس .

الفصل الثاني الإطار النظري

تناول هذا الفصل الإطار النظري والخلفية العلمية للدراسة كأحد الركائز الرئيسة للبحث العلمي. ويرتبط ارتباطاً مباشراً بمحاورها حيث يتضمن ثلاثة محاور رئيسة :

أولاً: التعليم الإلكتروني في التعليم الجامعي .

ثانياً: أعضاء هيئة التدريس في نظام التعليم الإلكتروني .

ثالثاً: كفايات التعليم الإلكتروني لعضو هيئة التدريس.

المحور الأول: التعليم الإلكتروني في التعليم الجامعي :

مفهوم التعليم الإلكتروني E-Learning:

تقوم الفكرة الأساسية للتعليم الإلكتروني على التصميم الفعال لبيئة التعليم والتعلم من قبل المعلم، والتي تركز على المتعلم واحتياجاته وقدراته بشكل يسهل عملية التعلم لأي فرد في أي زمان و مكان باستخدام مصادر التعلم الرقمية المختلفة لدعم وتوسيع نطاق العملية التعليمية بإشراف المعلم (مصيلحي ومحمد، ٢٠٠٧م، ١٣٣).

وإذا أردنا تعريفاً شاملاً لهذا النمط نجد أنه لم يتم الاتفاق حول تحديد مفهوم موحد وشامل لمصطلح التعليم الإلكتروني؛ لأنه ظاهرة حديثة بدأت الظهور في أواسط التسعينات الميلادية من القرن الماضي، وحتى العام ١٩٨٨م كان التعليم الإلكتروني في مهده، لذلك نجد أنه من الصعب في هذا الوقت المبكر الاتفاق على تعريف موحد للتعليم الإلكتروني (الصالح، ٢٠٠٥م، ٤، أ*). كما أن معظم المحاولات نظرت إليه من زوايا مختلفة حسب طبيعة الاهتمام والتخصص، فهناك من يرى بأنه تعليم عن بعد يوظف الوسائط الإلكترونية، بينما يؤكد اتجاه آخر بأنه وسيلة لتقديم المناهج الكترونياً عبر شبكة الإنترنت لإثراء التعليم التقليدي، في حين أن النظرة الأشمل له أنه "نمط حديث للتعليم والتعلم، قائم على حاجات المتعلم وقدراته، وتوظف فيه آليات الاتصال الحديثة من حاسب آلي، وشبكات، ووسائطه المتعددة من صوت وصورة، ورسومات وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواء أكان عن بعد أم في قاعة الدراسة لتحقيق أهداف تعليمية محددة" (المركز الوطني، ٢٠٠٩م).

* يشير الحرف (أ) إلى ترتيب المرجع في قائمة المراجع، وذلك لوجود مرجعين لنفس المؤلف في العام نفسه (٢٠٠٥م).

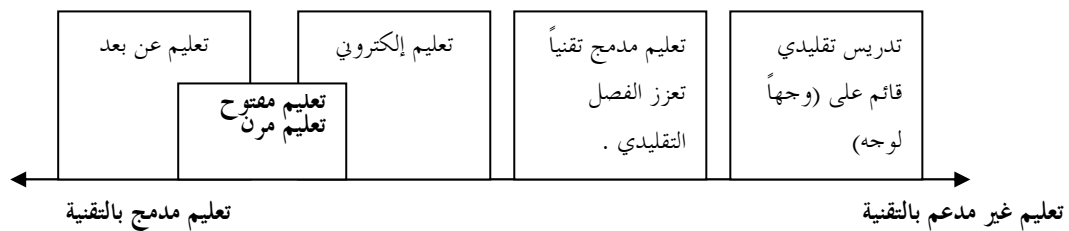
كما عرفته الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير (ASTD) بأنه "نمط يغطي عدداً كبيراً من التطبيقات والعمليات مثل التعلم المعتمد على الانترنت والتعلم المعتمد على الحاسب الآلي، والصفوف الرقمية، والإنترنت وتشارك الملفات ونقل المحتوى بوساطة الإنترنت، والإنترنت وأشرطة الفيديو والصوت والبث عبر الأقمار الاصطناعية وتفاعلاته وتقويمه، ويعطي إطاراً منظماً للتعامل مع مشكلات التعلم" (الصالح، ٢٠٠٥، ٦، أ).

ويشير بلغرسه (٢٠٠٨، ٤) إلى أن التعليم الإلكتروني في الوقت الحالي خير وسيلة لتعويد المتعلم على التعلم المستمر، والذي يساعد كلاً من المتعلم والمعلم على تعليم نفسه مدى الحياة، فالمعرفة طريقة وليست نتاجاً، فإذا تعلم الفرد طريقة الحصول على المعرفة عندما يريد، واكتسب المهارات المناسبة لتوليدها فإن التعليم الجامعي يكون قد أسدى خدمة كبيرة إلى الفرد لمتابعة تعلمه في المستقبل.

علاقة التعليم الإلكتروني بالمصطلحات الأخرى:

جاءت العديد من المصطلحات التي تترادف معنى التعليم الإلكتروني، مثل: التعلم الافتراضي Virtual Learning - التعلم الرقمي Digital Learning - التعلم عن طريق الإنترنت Online Learning - التعلم المبني على الويب Web-Based Learning - التعلم المبني على الشبكات Network Learning. كما أن هناك من يفرق بين التعليم الإلكتروني والتعلم الإلكتروني بحكم أن الأول جهد يبذل لتحقيق أهداف العملية التعليمية من قبل المعلم والمتعلم، أما التعلم الإلكتروني فهي عملية فردية يقوم بها المتعلم (زيتون، ٢٠٠٥، ١٤٣).

وتداخل مصطلح التعليم الإلكتروني مع بعض المصطلحات التي وإن بدت متداخلة إلا أنها تختلف في مستوى استخدام ودمج التقنية والظروف المحيطة بها كما يتضح من الشكل (١).



شكل (١) : مستويات استخدام التكنولوجيا في أنماط التعليم (علي، ٢٠٠٧، ٦٧)

ويمكن تعريفها وتوضيح العلاقة بينها وبين التعليم الإلكتروني كالتالي:

● **التعلم المرن Flexible learning**: والذي يشير إلى "استخدام تقنية الاتصال والمعلومات لدعم التعليم في القاعات الدراسية التقليدية المعتمد على المحاضرات والمواد المطبوعة، وجعل التعليم

متاحاً للطالب في أماكن وأوقات مختلفة وبتكاليف مخفضة كما يمكن اعتبار التعليم الإلكتروني أحد نماذج التعليم المرن" (الصالح، ٢٠٠٤م، ٨).

● **التعلم المدمج Blended Learning**: وهو أحد أنواع أو مستويات التعليم الإلكتروني، وهو "التعلم الذي يتم من خلاله استخدام وسائل اتصال مختلفة تتضمن الإلقاء المباشر والتعلم الذاتي والتواصل عبر الإنترنت، فهو يمزج بين التعليم الاعتيادي وبين استخدام التقنيات التعليمية المتنوعة مما يعطي الحرية للمعلم في استخدام تقنيات الاتصال في غرفة الصف" (الشهري، ٢٠٠٨م، ٦٧).

● **التعلم المفتوح Open Learning**: هو "التعليم الذي يؤكد على التحرر الكامل من العقبات التي يفرضها النظام التقليدي على الطالب، خاصة فيما يتعلق بالانفتاح في القبول، ووسائل التعليم، ومستوى المناهج، والمسافات والمكان والزمان، حيث يتمتع الطالب بحرية غير محدودة في اختيار ما يتناسب مع قدراته وظروفه الشخصية" (العسيلي، ٢٠٠٧م، ٦٦). سواء كان في إطار التعليم وجهاً لوجه face to face، أو التعليم عن بعد distance learning (العمرى، ٢٠٠٠م، ٥٦).

● **التعليم عن بعد Distance Learning**: هو "التعلم الذي يتم من خلال وسائط التعلم كافة، سواء كانت تقليدية (المطبوعات، وأشرطة التسجيل، والراديو، والتلفاز) أو حديثة (الحاسب الآلي وبرمجياته، وشبكة الإنترنت، والقنوات الفضائية، والهاتف الجوال) حيث يفصل المعلم والمتعلم مساحات جغرافية واسعة" (Sherry, 1996, 88).

ورغم التشابه الكبير بين التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد إلا أنه لا يمكن اعتبارهما الشيء نفسه، حيث يرى فرج (٢٠٠٧م، ١٢٢) أنهما مختلفان من حيث طبيعة العملية التربوية، والمضمون، والمنهجية، والتقييم. كما هو موضح في الجدول (١).

جدول (١): الفرق بين التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني

العنصر	التعليم عن بعد	التعليم الإلكتروني
دور المتعلم	دوراً سلبياً، حيث ينحصر في تلقي المعلومات دون المشاركة والتفاعل في المادة التعليمية.	مشارك في العملية التربوية خطوة بخطوة.
مكان المتعلم	يجب أن يكون مفصلاً عن المعلم كلياً.	قد يكون مفصلاً عن المعلم فصلاً كلياً أو جزئياً، أو معه في غرفة الصف نفسها حسب مستوى استخدامه.
المادة التعليمية	معدة لجميع المتعلمين ثابتة على اختلاف خصائصهم وتقدم بجدول زمنية.	يتغير المحتوى وطريقة عرضها من فرد لآخر طبقاً لقدراتهم الآنية والمستقبلية.

التقويم	تقويم انجازات الطالب في نهاية البرنامج	عملية نشطه مستمرة لجمع المعلومات عن تأثير التعلم وفاعليته
---------	--	---

مستويات استخدام التعليم الإلكتروني في التعليم الجامعي :

يتباين مستوى استخدام الجامعات للتعليم الإلكتروني كنظام ونمط تعليمي، سواء لدعم التعليم التقليدي أو الاكتفاء بالتعليم الإلكتروني كنمط أساسي وفقاً لعدد من المستويات التي يختلف فيها مستوى استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني، ومستوى المتطلبات اللازمة سواء كانت تجهيزات مادية و بشرية، أو مستوى التأهيل اللازم للعاملين وفي مقدمتهم أعضاء هيئة التدريس بصفتهم من يقود هذا التعليم ويقدمه (عبد الحميد، ٢٠٠٥م، ٥٤) في المستويات التالية:

• المستوى الإثرائي Enrichment level :

يتم استخدام الوسائط الإلكترونية وشبكة الإنترنت في هذا المستوى بوصفها مصدراً للمعلومات العامة والمتخصصة، والتي تدعم تحصيل المتعلم وإكسابه المهارات المختلفة، سواء كان ذلك برغبة منه أو بتوجيه من عضو هيئة التدريس دون أن تكون جزءاً من العملية التعليمية، والذي يتم غالباً داخل قاعات الدراسة التقليدية، ويكفي عضو هيئة التدريس والمتعلم إلمامهما بمهارات البحث ومهارات استخدام الحاسب الآلي والانترنت للقيام بهذا المستوى.

• المستوى التكميلي Supplemental level :

تستخدم جميع خصائص المستوى الإثرائي إلا أن الوسائط الإلكترونية وشبكة الإنترنت تستخدم بوصفها وعاءاً لمصادر التعليم والتعلم والخبرات الخاصة بالمقرر الدراسي أو محتواه، وعنصر رئيس للعملية التعليمية من خلال إتاحة عضو هيئة التدريس البرامج والتطبيقات على الشبكة، وإرشادات وتوجيهات حول المقرر الدراسي، بحيث يصبح التعليم مدججاً لأكثر من نمط تعليمي.

وبمثل المستويين الأول والثاني حسب الشكل (٢-٢) استخدام الانترنت للمساعدة في تدعيم

التعليم Web Assisted-Internet Assisted/ Supported Instruction

• المستوى الأساسي Essential Level :

يتوسع هذا المستوى في الاعتماد على شبكة الانترنت، حيث يتم بناء وتصميم المقررات الإلكترونية وتوفير متطلباتها من التفاعلات والأنشطة والاختبارات، ويوفر عضو هيئة التدريس من خلال النظام واجهات تفاعل ترشد المتعلم في مساره التعليمي وتوجهه إلى أدوات التفاعل والاتصال وطلب المساعدة، كما توفر لعضو هيئة التدريس أدوات الاتصال بالمتعلم والمتابعة وصور التقويم المختلفة .

• المستوى التكاملي Integrated Level :

وفي هذا المستوى لا يكتفي النظام بالتعليم والتعلم، ليشمل أيضاً التدريس عبر الشبكة من خلال التصوير الرقمي وشرح الدروس بواسطة عضو هيئة التدريس نفسه الذي يتيح للمتعلمين التواصل عبر الموقع والوصول للمواد، سواء كان ذلك تزامنياً أو غير تزامني، والاستفادة من المصادر السابقة، ويلاحظ أن المستويين الثالث والرابع يمثلان التعليم القائم على شبكة الانترنت / (Based Learning Virtual Learning/Online Learning).

وحول ذلك يضيف كل من البلوشي وعسيري (٢٠٠٥م، ١٦) أن الجامعة التي ترغب باستخدام نمط التعليم الإلكتروني تمر بأربعة مستويات أو مراحل متداخلة حسب تحقيقها لخمسة مرتكزات أساسية، هي: (البنية التحتية، والمحتوى الرقمي، والقوانين والأنظمة، وطرق التعليم والتعلم والتقييم، ونشر الثقافة) وقسمها إلى :

• **مرحلة البدء** : وهي المرحلة التي تبدأ فيها الجامعة بتطويرات بسيطة، وتجهيزات مادية وبشرية، وغالباً ما تتم بجهود فردية .

• **مرحلة التطبيق**: وتعني أن الجامعة بدأت بتطبيق بعض المفاهيم على مستوى محدود وللتجريب.

• **مرحلة التكامل**: وتعني أن الجامعة قطعت شوطاً بالتجهيزات المادية والبشرية، وتطبيق مفاهيم التعليم الإلكتروني، كما أنها بدأت بتصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني .

• **مرحلة التحول** : وهنا تكون الجامعة مستعدة للتحول الكامل لمفهوم الجامعة الإلكترونية بعد استكمال المرتكزات الخمسة الأساسية .

تقنيات التعليم الإلكتروني :

تعد التقنيات بمختلف مكوناتها من معدات وأجهزة وشبكات وبرمجيات ركناً جوهرياً في التعليم الإلكتروني، فلا يمكن العمل في غيابها لأنها توفر بيئة تعلم وتعليم نشطة لتحاكي إمكانات التعلم التقليدي (الصالح، ٢٠٠٦م، ١٩)، تُسهّل الوصول لمصادر التعلم من خلال أدوات تمكن المستخدم، سواء كان عضو هيئة تدريس أو متعلم من التحكم بعملية التعليم والتعلم والتفاعل مع أطراف العملية التعليمية من خلال نوعين من التفاعل هما (زيتون، ٢٠٠٥م، ١٣٢) :

• **تفاعل متزامن Synchronous Interaction** : وهو التفاعل المباشر الذي يتم في الوقت ذاته، ويتم فيه التواصل بين المتعلم وعضو هيئة التدريس، أو بين المتعلم وأقرانه في اللحظة ذاتها من خلال استخدام أدوات تفاعلية حية ومباشرة، مثل: مؤتمرات الفيديو والمحادثات الفورية .

• **تفاعل غير متزامن Asynchronous Interaction**: وهو ما يتم فيه التواصل بين عضو هيئة التدريس والمتعلم والأقران بشكل غير متزامن، فيكون هناك فاصل زمني بين الرسالة، سواء كانت نصية أو صوتية أو مرئية التي يبعثها المعلم أو المتعلم، وبين تلقيه الرد عليها من خلال

استخدام أدوات تفاعلية غير متزامنة مثل البريد الإلكتروني، ومنتديات النقاش، والقوائم البريدية.

وتمكن تلك التقنيات عضو هيئة التدريس من التعامل مع المتعلمين على اختلاف قدراتهم ومعارفهم وخبراتهم، ومن ثم اختلاف إنتاجهم مما يعطي استقلالية أكبر في التعلم، وتحقيق مبدأ تفريد التعليم، بحيث يتعلم المتعلم وفقاً لسرعته (الناقة، ١٩٩٩م، ١٤٥).
ويصنف العتري (٢٠٠٩م، ٥٤) تقنيات التعليم الإلكتروني إلى :

- تقنيات الإنتاج: وهي برامج لتأليف ودمج محتويات المقرر الإلكتروني، مثل: محرر الوسائط، وبرنامج فرونت بيج .
- تقنيات التوصيل: وهي برامج لتوصيل مواد التعلم للمتعلمين، وإدارة هذه المواد على الشبكة، والتحكم بوصول المتعلمين ومراقبة أدائهم وتسهيل الاتصال الفعال بين المتعلمين سواء كان متزامناً باستخدام برامج المحادثة والمؤتمرات الصوتية، أو غير متزامن باستخدام البريد الإلكتروني ومنتديات النقاش، ويمكن الجمع بينها باستخدام تقنية نظم إدارة التعلم كنظام مودل (Moodle)، ونظام بلاك بورد (Blackboard)، أو تقنية الفصول الافتراضية.
- تقنيات الوصول: وهي البرامج التي تمكن المتعلمين من عرض محتويات المقرر أياً كانت صيغة ذلك المحتوى، مثل: المتصفحات، وبرامج تشغيل الوسائط، وبرنامج ريال بلاير (RealPlayer)، وبرنامج فلاش Flash .

وتمثل التقنيات السابقة ما يسمى بتقنيات الجيل الأول من الويب (Web1) كنظم إدارة التعلم والفصول الافتراضية إلا أنه في الخمس سنوات الماضية برزت مجموعة من التقنيات المصنفة تحت مظلة الجيل الثاني من الويب (Web2) والتي تدعم الجانب الاجتماعي للعملية التعليمية (الخليفة، ٢٠٠٩م، ٥)، مثل:

- المدونات Blogs: وهي صفحات انترنت تسمح للمعلم كتابة مواضيع ومفردات المقرر، وللمتعلمين إضافة تعليقات مع إمكانية حفظ وأرشفة وتصنيف المحتويات، كما يمكن دعمها بالقوالب الجاهزة والبرامج التطبيقية (API) والمكتيبة، مثل: الورد (Ms Word)، والبوربوينت (PowerPoint) (Ms) وغيرها .
- الويكي wiki: مجموعة من صفحات الانترنت المرتبطة تشعبياً، والتي تسمح لكل مستخدم كتابة وتحرير وتعديل محتواها مع حفظ كل تحديث باسم الشخص المحرر مما يسهل على المعلم متابعة طلابه .

ورغم أن هذه التقنيات تتميز عن سابقتها بالدعم الاجتماعي إلا أن الخليفة (٢٠٠٩م، ١١) قارنت عملياً بين كل من نظم إدارة التعلم وبين المدونات، وتوصلت إلى أنه لا يمكن تحديد ما إذا كانت

إحداها أفضل من الأخرى؛ لأن ما يحدد مناسبة كل تقنية هي الأهداف المرجو تحقيقها ومدى ملاءمتها للمتعلمين ، فكما أن المدونات كانت فعالة نوعاً ما من الناحية التقنية والوظيفية إلا أن نظم إدارة التعلم تفوقت عليها في تسهيل الخدمات الإدارية والنظامية، وتوفير بيئة مركزية مناسبة لعضو هيئة التدريس .

نظم إدارة التعلم learning Management Systems :

تعد نظم إدارة التعلم إحدى التقنيات المستخدمة في التعليم الإلكتروني، حيث تشكل حزمة من برامج متكاملة تكوّن نظاماً لإدارة المحتوى المعرفي المطلوب تعلمه أو التدريب عليه، وتوفر أدوات للتحكم في عملية التعلم فيتم من خلالها عملية إدارة المصادر التعليمية من خلال تجميعها وتصنيفها وفهرستها، وإدارة عمليات التصميم والتطوير التعليمي (خميس ٢٠٠٣م، ٩٨).

ومن خصائص تلك النظم نشر المقررات الدراسية وتقويمها، وإدارة سجلات المتعلمين ومتابعة أنشطتهم والتواصل بين المعلمين والمتعلمين، أو بين المتعلمين أنفسهم من خلال منتديات حواريه. ويمكن النظر إليها على أنها الوعاء الذي ينقل من خلالها المحتوى الإلكتروني بنشاطاته وتفاعلاته من خلال مجموعة من الأدوات، مثل: المنتديات، والامتحانات، وغيرها، وكذلك المعلومات مثل: المحتوى التعليمي، ومعلومات المتعلمين، وغيرها وكلاهما يُوظف لخدمة سياق منهج دراسي محدد (الخليفة ٢٠٠٩م، ٦).

وتختلف طرق الحصول على هذه النظم فمنها ما هو مفتوح المصدر، مثل: نظام مودل (moodle)، ومنها ما هو تجاري، مثل: برنامج بلاك بورد (blackboard) أو حكومي مثل مشروع نظام جسور المستخدم في جامعة الملك سعود .

نظام جسور لإدارة التعلم:

يعدُّ نظام جسور أحد مشروعات المركز الوطني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد التابع لوزارة التعليم العالي، والمتقرر استخدامه رسمياً في الجامعات السعودية ، وهو من تطوير شركة ميتور (Metor) الماليزية بناء على نظام إدارة التعلم الإلكتروني (MyLMS) المستخدم في الجامعة الماليزية المفتوحة، وقد تم تسليم النظام للمركز الوطني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد الذي قام بتطويره. بما يتوافق مع متطلبات الجامعات السعودية، وكانت بداية تطبيق النظام في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٢٨/١٤٢٩هـ.*

* تم الحصول على هذه المعلومات عبر رسالة إلكترونية بتاريخ ١٤/٦/٢٠١٤هـ من قسم (information technology) في المركز الوطني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد استجابة لطلب الباحثة معلومات بخصوص نظام جسور (انظر ملحق ٦).

وبعد سنة من تطبيق النظام تم إطلاق النسخة (١,٥) من النظام، مع بداية العام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ، حيث تم إضافة مميزات جديدة للنظام تجاوباً مع مقترحات أعضاء هيئة التدريس من الجنسين الذين استخدموا النظام. ويجري العمل على المقترحات والملاحظات حول النظام لإصدار نسخة جديدة. مسمى (جسور ٢) مع بداية العام الدراسي القادم ١٤٣٠/١٤٣١هـ.



شكل (٢): واجهة عضو هيئة التدريس في نظام جسور

ويعد نظام جسور منظومة برمجية مسؤولة عن إدارة العملية التعليمية الإلكترونية، وتقديم مجموعة من الخدمات، مثل: التسجيل والتوصيل والتتبع والاتصال والاختبارات. ويظهر في الشكل (٢-٣) الواجهة الرسومية لعضو هيئة التدريس المستخدم لنظام جسور، والتي تتكون من أيقونات (كائنات رسومية) تمثل أدوات أستاذ المقرر مصنفة كالتالي (المركز الوطني، ٢٠٠٩م):

- أدوات محتوى المقرر: يتم من خلالها عرض نبذة عن المقرر وتحديث يومي لمصطلحات المقرر من قبل أستاذ المقرر والتحكم بالمحتوى التعليمي للمقرر من خلال نظام إدارة المحتوى وتنظيمه.
- الواجبات والاختبارات: يتم من خلالها تصميم الواجبات وتقديمها للمتعلمين واستلامها منهم، وتصميم الاختبارات القصيرة والتمارين عبر الانترنت.
- الإعلانات: يعرض فيها أستاذ المقرر معلومات أو تحديثات جديدة متعلقة بالمقرر.
- الأدوات التفاعلية: وهي الأدوات التي تتيح التفاعل بين أستاذ المقرر والمتعلمين من خلال منتديات النقاش والمحادثات الفورية والتشارك في الملفات.
- أدوات إضافية: يمكن النظام أستاذ المقرر من عرض قائمة المتعلمين وعرض بياناتهم، وكذلك الأساتذة المدرسين للمقرر نفسه، وتصميم استبيانات للمتعلمين تخص المقرر، كما ويمكن بناء بنك لأسئلة المقرر تساعد الأستاذ في بناء الاختبار.

متطلبات التعليم الإلكتروني :

تباين متطلبات كل نظام تبعاً لتباين الأهداف والسياسات التي تتبعها الجامعات، إلا أن هناك مكونات أساسية لا بد من توافرها في كل جامعة تطبق التعليم الإلكتروني، وهي كما تصنفها محمود (٢٠٠٧م، ٢٢)؛ وعبد الحميد (٢٠٠٥م، ٣٤) إلى:

أولاً: العناصر البشرية وتمثل بالآتي :

١- الأستاذ الجامعي المؤهل القادر على التدريس باستخدام التقنيات الحديثة وتصميم المقرر الرقمي وتكييف أساليب التدريس بما يتوافق مع خصائص المتعلمين والإمكانيات المتاحة ، حيث تغير دوره من مدرس إلى مبسط للمحتوى وميسر للعمليات التعليمية ومرشد وموجه، وهذا يتطلب منه اكتساب معارف ومهارات وخبرات خاصة سنفصل فيها لاحقاً.

٢- المتعلم المتمكن من مهارة التعلم الذاتي والقادر على التعامل في البيئة الرقمية من خلال إلمامه بتطبيقات الحاسب الآلي والانترنت .

٣- طاقم الدعم الفني المتخصص في دعم الخدمات الرقمية، سواء الإدارية مثل تسجيل المتعلمين إلكترونياً أو تعليمية مثل تنزيل المقرر على شبكة الانترنت .

٤- الطاقم الإداري المركزي وهو الفريق المتخصص في رسم السياسات الخاصة بالتعليم الإلكتروني في الجامعة وفقاً لسياسة وأهداف الجامعة ككل، والتأكد من سيرها بالاتجاه الصحيح، وتقييم المكونات السابقة، وتأمين البنية التحتية وغيرها من الإجراءات الإدارية الأساسية .

ثانياً : العناصر المادية وتتمثل بالآتي:

١- تجهيزات أساسية، مثل: الأجهزة الخدمية والحاسوبية، وكذلك تأمين شبكة الإنترنت .

٢- المحتوى الإلكتروني وبناء المقررات للوصول بالمتعلم إلى مستوى من التحصيل والإنجاز، والمكوّن من نصوص وصور ورسومات وملفات الوسائط المتعددة لإثرائه، والمعدّ وفقاً لمبادئ التصميم التعليمي.

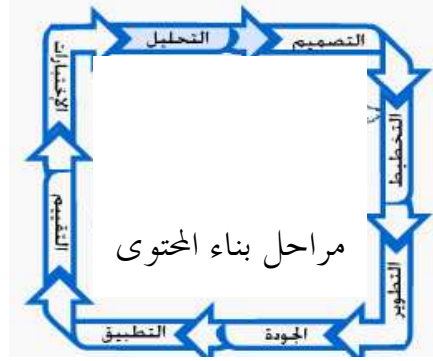
٣- واجهات التفاعل وهي الواجهة الإلكترونية التي ترشد المتعلم إلى مواقع وعناصر النظام وطرق الوصول إليه من خلال روابط تشعبية وأدوات إلكترونية تفاعلية.

٤- نظم التعلم الإلكتروني المساندة، وهي النظم التي تعنى بإدارة التعلم الإلكتروني LMS أو إدارة محتوى التعلم الإلكتروني LCMS من خلال قائمة من الأدوات التي تمكن مستخدم النظام، سواء من التحكم بالعملية التعليمية والبحث والوصول السريع للنصوص والوسائط اللازمة لبناء المحتوى .

تصميم محتوى التعليم الإلكتروني :

يمثل المحتوى الإلكتروني بأبعاده المختلفة من بناء مفاهيمي، وأهداف وتسلسل نشاطات، وتفاعلات، وأسلوب عرض على الشبكة العنكبوتية، ودور المتعلم، وأساليب التعليم، والتقييم جوهر نظام التعلم الإلكتروني، فهو ليس مجرد وضع مقرر تقليدي على الشبكة العنكبوتية، وإنما هو مزيج من المصادر التفاعلية ودعم الأداء ونشاطات تعلم مبنية جيداً (الصالح، ٢٠٠٥م، ٢٣، أ).

ويتطلب تصميم المحتوى وجود فريق عمل مكون من مصمم تعليمي، ومعلمين، وإداريين، ومبرمجين لتصميم خطة واضحة المعالم تشمل على الأهداف ونظم الدعم والاستراتيجيات التدريسية واختيار تطبيق تكنولوجي أمثل وخطة تطوير (زيتون، ٢٠٠٥م، ١٠٢)، حيث يمر بناؤه بمراحل التصميم التعليمي، ويبين الشكل (٣) مراحل بناء محتوى إلكتروني بتفرعاته المختلفة، وقد قسمها عبد الحميد (٢٠٠٥م، ٦٨، أ)؛ ومالك (٢٠٠٥م، ٤٥) إلى أربع مراحل أساسية كالتالي :



شكل (٣): مراحل بناء المحتوى الإلكتروني (مركز التدريب الإلكتروني ومصادر التدريب، ٢٠٠٩)

أولاً: مرحلة التحليل :

يتم فيها تقدير الحاجات للتعرف على ما بين المعلمين من فوارق وتحديد خصائصهم، وصياغة الأهداف التعليمية، وتقدير مدى مناسبة المادة العلمية المقترح تقديمها لمستوى وقدرات المعلمين، ومن ثم تحليل الأفكار الرئيسة التي سيتم عرضها ومناقشتها في المقرر، ورسم جدول زمني للمهام المزمع تنفيذها، بحيث يكون المنتج النهائي لهذه المرحلة هو خطة مكتملة العناصر والأفكار واضحة المهام .

ثانياً : مرحلة التصميم:

ويتم فيها بناء المادة العلمية للمحتوى، وصياغة الأهداف الفرعية وتحديد الاستراتيجيات المستخدمة من خلال تحديد النموذج التعليمي المستخدم في تدريس المحتوى، والطريقة التي سيستخدمها المتعلم في تصفح المحتوى ، وأساليب تقديم المعلومات ، كما يجب مراعاة التنظيم العام للمعلومات، سواء في صورة هرمية أو في صورة ارتباطات، والتسلسل المنطقي لإطارات تعرض المحتوى والتغذية الراجعة، ويتم تحديد كافة الأنشطة المستخدمة وأساليب التغذية الراجعة لزيادة فاعلية التعلم والاختبارات والأدوات التزامنية وغير التزامنية التي ستستخدم للتفاعل بين المعلم والمتعلمين أو بين المتعلمين أنفسهم من خلال تصميم شاشات تحيلية لما سيكون عليه المقرر، ويكون المنتج النهائي لهذه المرحلة شاشات تخطيطية متسلسلة لجميع محتوى المادة العلمية والأنشطة والاختبارات والاستراتيجيات المستخدمة.

ثالثاً: مرحلة التطوير والتنفيذ:

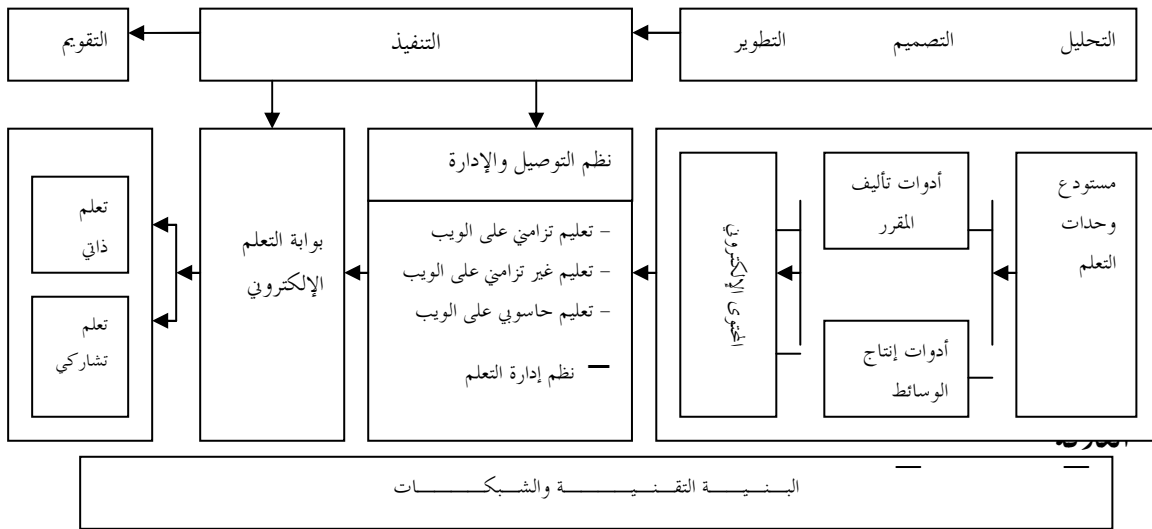
وهي المرحلة التي يتم فيها تحويل المنتج التخطيطي السابق وبرمجته إلى صيغة إلكترونية تفاعلية تتضمن كافة الوسائط المتعددة المستخدمة، وغالباً ما تسند مهام هذه المرحلة إلى شركة مطورة للمقررات أو إلى المبرمجين في الفريق أو يقوم عضو هيئة التدريس بتطوير مقرره بنفسه، حيث يجمع الوسائط المتعددة المقترحة وبرمجة النشاطات التفاعلية وتصميم المحتوى بصيغته النهائية، ومن ثم يطبقه على المتعلمين بصيغة مبدئية للتأكد من فاعليته وجدواه.

رابعاً: مرحلة التقييم:

الهدف من هذه المرحلة هو تحسين فاعلية المنتج وتفعيل آراء المتعلمين حول المنتج وهو ما يسمى تقويمياً تكوينياً أثناء تطوير المنتج، حيث يقوم المصمم أو المطور بتجريبه على عينة صغيرة من المتعلمين أنفسهم في بيئة التعلم الفعلية قبل التطبيق الفعلي، واستطلاع آرائهم حول المنتج وفاعليته والاستفادة منها في تحسين المنتج. أما النوع الثاني من التقييم فهو التقييم الإجمالي ويتم فيه تقييم نهائي لنتائج التعليم الإلكتروني.

وبعد التأكد من جودته يتم إتاحتها على الشبكة الخاصة بقاعة الدراسة أو شبكة الإنترنت أو على أقراص ضوئية مع كافة المواد المساندة والتي تثرى المقرر، مثل: ملفات الصوت، والفيديو، والارتباطات بالمواقع الغنية بالمعلومات، مثل: المكتبات الرقمية، والجمعيات المتخصصة. وفي محاولة لربط عملية التصميم التعليمي بمكونات نظم التعلم الإلكتروني وتقنياته يوضح الصالح (٢٠٠٥م، ٢٥، أ) في الشكل (٤) هذه العلاقة:

فالمحتوى الإلكتروني هو نتاج عمليات التحليل والتصميم والتطوير حيث يصمم هذا المحتوى من خلال مبادئ (علم التدريس) ويطور باستخدام أدوات تأليف المقرر، وأدوات إنتاج الوسائط، ومخزن وحدات التعلم، ومن خلال نظم التوصيل والإدارة التي تم اختيارها في مرحلة التحليل يتم تنفيذ نظام التعليم حيث يتفاعل المتعلم مع النظام ذاتياً أو تشاركياً وتعاونياً من خلال بوابة التعلم الإلكترونية التي تدمج على نحو مترابط كل المكونات الأخرى، وتوفر للمتعلم وصولاً سهلاً لهذه المصادر والخدمات، وأخيراً يقوم أداء المتعلم في مرحلة التقييم من خلال قياس فاعلية التعلم (تحقيق أهداف التعلم) وكفاءة النظام. (ص ١٤)



شكل (٤): العلاقة بين عملية التصميم التعليمي ومكونات نظم التعليم الإلكتروني

ومن الممكن أن يقوم بهذه العملية فريق المقرر، والذي يتكون من:

(١) مصممي التعليم ومهمتهم المشاركة في تحديد الأهداف التعليمية، واختيار استراتيجيات التعليم، وسبل الاتصال المناسبة بالمعلم، وتشجيعه على الاستقلالية في التعلم وإتاحة فرص التقويم المناسبة.

(٢) خبراء المحتوى ومهمتهم تحديد المحتوى العلمي المناسب للمتعلمين، وأهداف المحتوى وتقسيمه إلى موضوعات صغيرة، وصياغته بأسلوب يناسب المتعلم .

(٣) المبرمجين لتطوير المنتج إلكترونياً ومتابعته رقمياً وصيانته المستمرة، كما يمكن لأعضاء هيئة التدريس بجامعة مختلفة أن يتشاركوا في تصميم المقرر من خلال تصميم وحدات نسقية للمقرر، ومن ثم يتم جمعها في النهاية ليكونوا مقررًا متكاملًا (الصالح، ٢٠٠٥م، أ)؛ (Alistair,2002,89).

ويكون عضو هيئة التدريس في هذه الحالة مشرفاً على سير المقرر، وقد يكون هو المصمم والمطور للمقرر الذي يقوم بتدريسه، وفي كلتا الحالتين يتطلب الأمر تأهيله وتزويده بمهارات التصميم التعليمي، لأن في ذلك تقليل للتخبط والارتجالية التي قد تقع في تصميم المحتوى أو في استخدامه وإدارته، كما أن تزويده بنماذج التصميم التعليمي تمده بأشكال وإجراءات ترشده إلى كيفية سير العمل (عبدالحاميد، ٢٠٠٥م، أ) .

الاستعدادات اللازمة لإنجاح التعليم الإلكتروني في التعليم الجامعي:

لا يمكن القول بوجود وصفه سحريه لنجاح التعليم الإلكتروني ، إلا أن الأخذ ببعض الاعتبارات أو الافتراضات التي تسهم في نجاحه ، حيث ذكر كل من خميس (٢٠٠٣م، ٥٦)؛ والحليدي

(2007م، 87)؛ و لانغلويس (langlois,1999,56) أنه عند تطبيق التعليم الإلكتروني كنمط تعليمي أساسي فإن من الضروري القيام بالأمر التالية:

• التخطيط السليم ورسم سياسة واضحة تحدد من خلالها الحاجات والأهداف والنواتج المتوقعة.

• تهيئة المناخ المناسب سواءً كان فكرياً من خلال نشر الوعي وثقافة التغيير، أو وجدانياً من خلال إيجاد الدافع الداخلي لكافة المنتسبين للنظام، أو مادياً من خلال توفير التمويل الكافي والتجهيزات اللازمة للبنية التحتية أو علمياً من خلال توفير وتصميم المقررات ومواد التعلم.

• التحريب أي تجريبه على مراحل وعينات صغيرة بشكل تدريجي، وتقويم كل مرحلة قبل التعميم .

• التنبيه إلى أن التعليم الإلكتروني قد لا يصلح لجميع التخصصات والخبرات التعليمية. وإذا أردنا التفصيل أكثر فإن لكل مكّون أو متطلب للتعليم الإلكتروني نوع من الاستعداد يؤهله لتقبل تطبيق التعليم الإلكتروني ومن ثم نجاحه، وقد ذكرت كل من الغراب (2003م، 24)؛ والحديدي (2007م، 89-94)؛ وكذلك الصالح (2004م، 21) طبيعة هذه الاستعدادات على المستويات مختلفة وهي:

مستوى الجامعة :

1- الإمكانيات المادية: والتي تكون مكلفة نسبياً في بداية الأمر، فالتعليم الإلكتروني ليس رخيصاً فهو بالإضافة إلى البنية التقنية وصيانتها، يتطلب عناصر بشرية متمكنة في مجالات عدة إلا أن جدواها مرتفعة إذا ما قورنت بتكلفة التعليم التقليدي، كما أن التصميم الجيد للتعليم الإلكتروني يقلل من هذه التكلفة تدريجياً .

2- الإمكانيات البشرية: من خلال تأهيل فريق متكامل من الفنيين، وهم القوى العاملة المجهولة التي تنتج البرامج والمقررات ومواد التعلم المختلفة ويوفرون المساندة والخدمات الفنية بصفة مستمرة، والمساعدين لأعضاء هيئة التدريس، حيث يقومون بدور الوسيط بينه وبين المتعلمين في تقديم الخدمة والمساعدة في ظل توجيهات عضو هيئة التدريس، والإداريين الذين يعملون على بث التوافق والانسجام بين القوى العاملة ومتخذي القرار بإدارة هذه البرامج والمشروعات الإلكترونية (عبدالهادي، 2005م، 54). وهذا يتطلب تأهيلاً عالياً كل حسب تخصصه لتأدية أدوارهم، سواء برسم السياسات المناسبة ومتابعة تبنيها، أو بدعم العملية التعليمية وطبيعة سيرها وتقويمها. إن تأمين الإمكانيات البشرية للقيام بأدوارهم في هذا الصدد يمثل تحدياً بشرياً، مما يتطلب التركيز على ضرورة تنمية العناصر البشرية بنمط متوازن وموازي لتأسيس البنية التحتية (عبدالقادر ومصيلحي، 2007م، 110) .

٣- النظم والسياسات التعليمية: وهي تختلف عن تلك المعتمدة في الجامعات التقليدية؛ فهي تأخذ في حسابها متطلبات بيئة التعلم الإلكترونية الجديدة، ويتطلب ذلك إعادة النظر في الفلسفة التربوية المتبعة ودور كل من التقنية والمتعلم وعضو هيئة التدريس .

مستوى العملية التعليمية :

والمتمثلة بطرق تقديم المحتوى وطرق التدريس والتقييم، حيث ترى البلوشي وعسيري (٢٠٠٥م، ٤٣) أن مجرد تحويل المواد التعليمية إلى صفحات ويب يعدُّ خطأً في فهم التعليم الإلكتروني الذي يتطلب تقديم محتوى متنوع في ضوء مجموعة من المعايير العالمية المتخصصة، ومثل ذلك طرق التدريس التي لا بد أن تتغير من طرق تقليدية تتمركز حول المعلم إلى طرق تركز على المتعلم، كما أن التقويم لا بد أن يواكب هذه التغييرات ليقاس مدى تحقق الأهداف من خلال وسائل متنوعة تدعم استخدام تقنيات الاتصال، مثل: المشاريع، وحل المشكلات، وحقبة الطالب الإلكترونية، والاختبارات الإلكترونية وغيرها.

مستوى الأفراد :

يعد المتعلم هو محور العملية التعليمية في التعليم الإلكتروني، الأمر الذي يجعل القائمين عليه أمام تحدٍ لتمكين المتعلم من تطبيق الممارسات الجديدة واستراتيجيات التعلم المناسبة مثل: التعلم الذاتي، والتعلم التعاوني، وحل المشكلات، وتدريبه على مهارات استخدام الحاسب الآلي وشبكة الانترنت، والتكفل بامكانية الوصول للخدمات المقدمة للمتعلمين كتأمين أجهزة واتصال بالانترنت لجميع المتعلمين مهما اختلفت أماكنهم وإمكانياتهم.

وكذلك عضو هيئة التدريس الذي يعد أحد أهم الفئات تأثيراً في إنجاح التعليم الإلكتروني، حيث يكمن التحدي الحقيقي حسب رأي علي (٢٠٠٧م، ٧٦) في مقدرته على اكتشاف الطرق التعليمية المناسبة والتعامل الإيجابي مع التقنيات المتنوعة بصورة علمية تمكنه من تبسيط مفاهيم المادة العلمية وإدارة الحوار والنقاش الترامني وغير الترامني مع المتعلمين وتوجيه المتعلمين كذلك على استخدامها.

استعدادات الجامعات العربية لتطبيق التعليم الإلكتروني:

قطعت بعض الجامعات العربية شوطاً في تأمين تلك الاستعدادات من خلال اتخاذ بعض الاستراتيجيات (عبدالقادر و مصيلحي، ٢٠٠٧م، ١٦٠-١٦٤) أهمها التالي:

- ١- تبني فلسفة تعتمد على الجمع بين التعليم الإلكتروني والنموذج التقليدي للتعليم في وقت واحد وبالتدريج تتناقص نسبة الدراسة التقليدية مع تقدم المتعلم في سنواته التعليمية .
- ٢- التعاون المشترك مع جامعات ودول أجنبية للاستفادة من خبراتها في المجال من خلال :

- اعتماد برامجها وشهاداتها والاشتراك في الإشراف على طلبتها .
- تقديم برامج عالمية جنباً إلى جنب مع البرامج العربية مع تمتع الدارس العربي بمميزات وحقوق الطالب المسجل في الجامعة المشاركة في البرنامج .
- الاستعانة بالخبراء الأجانب في تصميم وإعداد المقررات الإلكترونية وفق معايير جودة معتمدة .

• دعوة الخبراء للمشاركة في المؤتمرات وورش العمل المقامة في الجامعات العربية.

٣- السعي نحو خلق بيئة تعليمية مناسبة لاحتياجات ومتطلبات التعليم الإلكتروني، ومن أبرز سمات هذه البيئة:

- إعداد وتصميم برامج قائمة على الوسائط المتعددة .
- بث الدروس المعدة للتعليم الإلكتروني عن طريق أكثر من وسيلة تقنية .
- الدعم الفني عبر الانترنت وعلى أرض الواقع لكل الفئات المستفيدة.
- بذل الجهود لنشر الثقافة الرقمية عامة والتعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني خاصة .
- إعداد مكتبات إلكترونية تجمع في طياتها العديد من المراجع والوثائق المختلفة والأبحاث الإلكترونية .

التعليم الإلكتروني في جامعة الملك سعود:

"وقّعت جامعة الملك سعود في يونيو ٢٠٠٨ اتفاقية تفاهم لتطبيق مبادرة (تجسير) التي يتبناها المركز الوطني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، حيث تُنصّ على الشراكة بين الجامعة بمراكزها المختلفة والمركز في تطبيق نظام جسور ووضع اللبنة الأولى لبنية متكاملة لتطبيقات التعلم الإلكتروني" (المركز الوطني، ٢٠٠٨ م).

وبناء على هذه الاتفاقية فقد تم تنظيم حملة تهدف إلى تعريف كل من الطلاب والطالبات وأعضاء هيئة التدريس بالتعليم الإلكتروني وما يتطلبه من مهارات، وتجارب عالمية في المجال من خلال لقاءات مفتوحة ومحاضرات وندوات.

وذلك بعد نجاح تطبيق نظام جسور في كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع في الجامعة لتدريس عدد من مقررات الإعداد العام كالثقافة الإسلامية، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية على مرحلتين*:

* حاولت الباحثة الحصول على وثائق أو تقارير لتجربة كلية الدراسات التطبيقية لدى الجهات ذات العلاقة إلا أنها لم تجد مما جعلها تستقي هذه المعلومات أثناء مقابلة المشرفة العامة على خدمات التعليم الإلكتروني في كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بتاريخ (١٢/٣/٢٠١٤هـ).

• المرحلة الأولى : وهي للفصلين الدراسيين من العام ١٤٢٨/١٤٢٩ هـ، حيث استخدم النظام في التفاعل المتزامن وغير المتزامن مع الطلاب والطالبات في عرض الأنشطة وإدارة الحوارات و بناء الاختبارات وتصحيحها آلياً، واستلام الواجبات وتسليمها كذلك .

• المرحلة الثانية: وهي للفصلين الدراسيين من العام الحالي ١٤٢٩/١٤٣٠ هـ، حيث استخدم النظام، بنفس خصائص المرحلة السابقة إضافة إلى رفع المحاضرات الإلكترونية على النظام بحيث تمثل ٥٠% من المحاضرات .

وقد بدأت التجربة بعينة قليلة من الطالبات وعدد محدود من أعضاء هيئة التدريس حتى اكتمل في هذا الفصل ليشمل جميع الطالبات في الكلية وجميع أعضاء هيئة التدريس المدرّسات للمقررات العامة وهي: الثقافة الإسلامية، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية .

أما في الكليات الأخرى ومن بينهم كلية التربية فإن إدارة الجامعة تقوم بتنفيذ مشاريع البنية التحتية للتعليم الإلكتروني من خلال عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، ومن تلك المشاريع (مشروع التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد بمركز الدراسات الجامعية للبنات بعليشة) لتزويد مركز الدراسات الجامعية للبنات بعليشة بنظام تعلم إلكتروني وتعليم عن بعد رقمي (A Digital E-Learning System over IP using computer IT network) لنقل المحاضرات والندوات (إشارات الصوت والمعطيات والتحكم عن بعد Audio/Video, Data, Control & Telemetry information) بين مرافق مركز عليشة و الدرعية كذلك التعامل مع شبكة الإنترنت، ويشمل ذلك: كلية الآداب، وكلية إدارة الأعمال، وكلية التربية، وكلية الأنظمة والعلوم السياسية، وكلية اللغات والترجمة، وكلية العلوم الطبية التطبيقية، وكذلك كلية الدراسات العليا. وقد تم حتى الآن إنجاز الآتي:

١- تجهيز عدد (٢٠) استديو للتعلم الإلكتروني (E-Learning Studios) في الكليات المناظرة لمركز عليشة بالدرعية.

٢- تجهيز عدد (٢) غرفة تحكم (Control Rooms) بكلية الآداب وكلية العلوم الإدارية بالدرعية.

٣- تجهيز عدد (١٣) غرفة تحكم Control Room بمعدل غرفة تحكم بكل مبنى بعليشة.

٤- تجهيز عدد (٢٤) قاعة للاجتماعات (Meeting Rooms) للأقسام المختلفة في كل الدرعية وعليشة.

٥- إنشاء وتجهيز مركز إعلامي للتغطية الإعلامية (Press Center) بعليشة.

٦- تجهيز عدد (٢٢) معمل حاسب آلي (Computer Laboratories) بعليشة.

٧- إنشاء مكتبة فيديو وحاسوبية (Computer & Video Library) بعليشة.

- ٨- استكمال تنفيذ شبكة ألياف بصرية (Fiber Optic Link) بالدرعية وعليشة.
- ٩- تجهيز عدد (٥٥) قاعة دراسية (E-Learning Classrooms) بعليشة .
- ١٠- تأمين أنظمة أمن وسلامة بمواقع مختلفة (Security & Safety System) بالدرعية وعليشة.
- ١١- تجهيز عدد (٨) مدرج كبير (Auditorium) بالدرعية وعليشة.
- ١٢- تجهيز عدد (٢٢) معمل لغة (Language Laboratories) بعليشة.
- ١٣- توفير شاشة عرض رقمية كبيرة (LED Outdoor Full-color Screen). (جامعة الملك سعود، ٢٠٠٩م).

وفي حال الانتهاء من مشاريع البنية التحتية سيتم الانتقال للمرحلة الثانية وهي تطبيق التعليم الإلكتروني، مما يلزم تأهيل أعضاء هيئة التدريس للمرحلة القادمة.

المحور الثاني : أعضاء هيئة التدريس في نظام التعليم الإلكتروني :

لقد وجهت عدد من البحوث اللوم الشديد لعضو هيئة التدريس بصفته أحد العوائق الأساسية أمام حركة التجديد التربوي لتلبية عصر المعلومات ولكن النظرة المشجعة تؤكد أن عضو هيئة التدريس يمكن أن يكون مصدر الحل لا جوهر المشكلة، فالتجديد التربوي في التعليم العالي لا يمكن أن ينجح دون أن يكون على رأسها عضو هيئة التدريس (الربيعي وآخرون، ١٤٢٥هـ، ١١٥).

إن استخدام التعليم الإلكتروني لا يعني التقليل من دور عضو هيئة التدريس أو الاستغناء عنه كما يتصور البعض بل تعني في الحقيقة دوراً مختلفاً له، وذلك لاختلاف مهنة التربية من تحصيل المعرفة إلى تنمية المهارات الأساسية وإكساب المتعلم القدرة على أن يتعلم ذاتياً فلم يعد عضو هيئة التدريس هو الناقل للمعرفة والمصدر الوحيد لها، بل الموجه المشارك للدارسين وأصبحت مهنته مزيجاً من مهام القائد ومدير المشروع البحثي والناقد والموجه (الربيعي، ١٤٢٥هـ، ١١٩). مما يدفع أعضاء هيئة التدريس إلى التحول من منهجهم التقليدي المتمحور حول ذاتهم إلى تبني منهج آخر متمحور حول طلابهم المتعلمين، بحيث يكون المتعلم مشاركاً حقيقياً في عملية التعليم والتعلم (علي، ٢٠٠٧م، ٥٦).

دور عضو هيئة التدريس في التعليم الإلكتروني :

إن دور عضو هيئة التدريس في القرن الحادي والعشرين وفي ظل تنامي استخدام التعليم الإلكتروني لم يعد هو الدور الذي ألفه في العقود الماضية، بل أصبح مشاركاً إيجابياً مع المتعلمين في الحصول على المعلومات في عملية تعلم مستمرة مدى الحياة، بحيث يكون لدينا متعلمون خبراء وهم أعضاء هيئة التدريس، ومتعلمون مبتدؤون وهم المتعلمون (علي، ٢٠٠٧م، ٥٧).

لذا فإن مسؤوليات أعضاء هيئة التدريس تتحدد في خمسة مهام متكاملة تذكرها مجال

الدين (٢٠٠٢م، ٩٦) وهي:

- ١- تقديم مساعدة علاجية كتوضيح المفاهيم الرئيسة وتفسير موارد المقرر .
- ٢- تفريد عملية التعلم عن طريق مساعدة المتعلمين على نقد المواد التدريسية وربطها بقيمهم وخبراتهم الخاصة .
- ٣- تعزيز عملية الاتصال عن بعد من خلال التفاعل مع المتعلمين، سواء كان تزامنياً أو غير تزامني، وتوجيههم نحو التفاعل فيما بينهم بما يخدم العملية التعليمية .
- ٤- قراءة وتقويم الواجبات على أن يكون بصورة منتظمة، وتقديم تغذية راجعة تساعدهم على التغلب على نقاط ضعفهم والاستفادة من مواطن القوة لديهم .
- ٥- تمكين المتعلمين من عمل الأنشطة التقييمية التفاعلية مثل المشاريع، وحل المشكلات، والتي يقومون بها الطلاب وفقاً لرؤيتهم لتعكس النمو الحقيقي لهم .

بينما يجمع زين الدين (٢٠٠٥م، ١٤٣) أدوار عضو هيئة التدريس ويوسع من مجالات

وأساليب عمله حتى تشمل كل الأدوار الممكنة والمحتملة له في ظل هذا النظام ، فهو ميسر للعمليات، وتقني، ومبسط للمحتوى، وباحث، ومصمم للخبرات التعليمية، مدير للعملية التعليمية، ناصح ومستشار، وأخيراً مقوم.

مما سبق يتضح أن الأدوار المهنية التي يقوم بها عضو هيئة التدريس ليست جزئية كما كانت

تقتصر على التدريس أو البحث أو خدمة المجتمع بل هي تلك الأدوار المتكاملة والشاملة، والتي

يمكن تلخيصها كالتالي (آل زاهر، ٢٠٠٥م، ٣٤١؛ عزمي، ٢٠٠٦م، ٨):

- الدور التدريسي والمعرفي: وهو دور "مرشد و"ميسر" وهنا يكون دوره مرشداً وموجهاً للمتعلمين، حيث يتغير الدور من ناقل للمعلومة إلى موجه للحصول على المعلومة من خلال تشجيعهم على التعلم الذاتي واتخاذ استراتيجيات مناسبة لتحقيق ذلك التعلم .
- الدور البحثي : وهو دور "باحث"، حيث يتطلب من أن يكون متمكناً من أدواته البحثية ساعياً لتقديم بحوث علمية مبتكرة، لكي يستطيع تنمية ذلك في المتعلمين؛ ففاقد الشيء لا يعطيه ، والبحث الدائم عن مصادر تعلم الكترونية، مواقع تعليمية، ووسائط متعددة تثري المقرر، مما يجعل عضو هيئة التدريس في حاجة دورية بمعرفة المستجدات خصوصاً في مجال التخصص ودخول المكتبات الإلكترونية وقواعد البيانات لجلب ما هو مناسب للموضوع التعليمي المطروح.
- الدور المنهجي : وهو دور "مصمم" و"مقوم"، وفي هذا الدور تظهر مهارات عضو هيئة التدريس في تصميم العملية التعليمية والتخطيط لها باتباع مبادئ التصميم التعليمي بدءاً

بتحليل خصائص المتعلمين وانتهاءً بوضع أنشطة تقييمية مناسبة لهم في البيئة الإلكترونية بكافة تفاعلاتها.

- الدور الإداري : وهو دور "منسق" عن طريق مشاركة عضو هيئة التدريس في إدارة حوارات المتعلمين وحل بعض المشكلات التعليمية التي تواجه المتعلمين أو توجيهها إلى الجهة المخولة لحلها، مراقباً لسير العملية التعليمية .
- الدور التقني : وهو دور "تقني" الذي يقوم فيه عضو هيئة التدريس فيه باستخدام الوسائط الإلكترونية في البيئة التعليمية، سواء لعرض المحتوى أو للتفاعل بين المتعلمين وإكسابهم بعض مهارات التعامل مع تقنيات المعلومات .
- الدور العالمي : من خلال المشاركة في الندوات وورش العمل، وتقديم الأبحاث العلمية، والمشاركة في المنظمات التربوية .

وفي مقارنة لإسماعيل (٢٠٠٩ م، ١٥٦-١٥٧) بين عضو هيئة التدريس التقليدي وبين عضو هيئة التدريس الإلكتروني كما في الجدول (٢-٢) وجد أن هناك اختلافات ترجع لعناصر مختلفة، وهي (دوره في العملية التعليمية، الطالب، قاعة الدراسة، الخبرة، أسلوب التعليم والدراسة، الوسائل التعليمية، الأجهزة والمستحدثات التكنولوجية، استخدام شبكات الاتصالات الحديثة).

جدول (٢): الفرق بين عضو هيئة التدريس التقليدي والإلكتروني

العلاقة	عضو هيئة التدريس التقليدي	عضو هيئة التدريس الإلكتروني
دوره في العملية التعليمية	نقل المعرفة	توجيه التعلم
المتعلم	يرسل المحتوى بطريقة سلبية	يتفاعل مع المحتوى ويوجه بالتعلم الذاتي
قاعة الدراسة	مكان نقل المعلومات	مكان استبدال وتكوين المعلومات
الخبرة	عملية مرتبة وتنتقل تلقائياً من الأستاذ للمتعلم	عملية استبدال بين أعضاء مجموعة تعليمية يكونها عضو هيئة التدريس .
أسلوب التعليم والتعلم	إجباري	اختياري مشوق ومرن
الوسائل التعليمية	يستخدمها لجذب الانتباه إلى فكرة معينة	تفاعلية وجزء من بيئة القاعة التعليمية.
الأجهزة والمستحدثات التكنولوجية	يشعر بالخوف أن تحل محله	تستخدم الأجهزة والأدوات كعنصر أساسي للموقف التعليمي
استخدام الشبكات	يستخدمها لبناء الفصل الدراسي والتخطيط له.	يستخدمها كل من الطالب وهيئة التدريس لتبادل الأفكار

تقبل أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني:

إن تجديد طبيعة الأدوار التي يقوم بها عضو هيئة التدريس في العملية التعليمية داخل البيئة الإلكترونية خلق نوعاً من المقاومة لهذا التغيير ، فالأستاذ الجامعي كما يرى إسماعيل (٢٠٠٩م، ١٧٠) أنه نما في ظل الأساليب التقليدية عقوداً من الزمن كمتعلم، ثم أصبح مطلوباً منه في سنوات قليلة من التحريب الأكاديمي الانتقال إلى البديل الإلكتروني دون تجهيز وصياغة فكرية كفيلة بإقناعه بتغيير استراتيجيات التعليم التقليدية وعدم نقلها إلى البيئة الإلكترونية ، مما أدى إلى مقاومة من قبل بعض أعضاء هيئة التدريس، و يؤكد عبد الحميد (٢٠٠٥م، ١٠٠) على أنه رغم وجود مقومات التعليم الإلكتروني على مستوى كليات التربية، وفتح المجال لاستخدامه؛ إلا أن هناك عزوفاً عاماً مشاهداً وملموساً من قبل أعضاء هيئة التدريس، مما يستدعي التوقف والتأمل في الأسباب.

ويبرر بَور (Bower,2001) مقاومة بعض أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني ، ويرى أنها ترجع لأمر خارجة عن إرادتهم وتحتاج إلى معالجة، مثل:

١- قلة الدعم المؤسسي (Institutional Support) : وهي سلسلة من السياسات والإجراءات

التي تدعم نقله من التدريس التقليدي إلى التدريس الإلكتروني، وتمثل بالوسائل التالية:

• المكافآت: حيث يعد شعور عضو هيئة التدريس المشارك في نظام التعليم الإلكتروني بعدم حصوله على تعويضات مادية عادلة ومساواته بزملائه في التعليم التقليدي عقبة تعترض استمراره، فالجهد والوقت الذي يقضيه في تصميم برامج التعليم عن بعد ومتابعة العملية التعليمية كبير جداً ، ناهيك عن التكاليف المادية التي يصرفها في دعم العملية التعليمية، فقد ذكرت عضوات هيئة التدريس عند مقابلة الباحثة هن بأهن يدفعن تكاليف إضافية خاصة بالتعليم الإلكتروني مثل تكلفة الاتصال بشبكة الانترنت عالي السرعة، وجهاز حاسب آلي مكتبي ومحمول من غير أن يُقدّم هن أي دعم مادي أو معنوي يميزهن عن زميلاتهن في التعليم التقليدي .

• الترقية : تعتمد الترقية في الجامعات على الخدمات التي يقدمها عضو هيئة التدريس في التدريس والبحث العلمي ، ولكن المشاركة في نظام التعليم الإلكتروني غالباً لم تُضمّن كمتطلب للترقية مما يجعل عضو هيئة التدريس قلقاً تجاه الوقت والجهد الذي يقضيه في تصميم برامج التعليم الإلكتروني والتي قد تعيقه عن الأمور الأخرى والتي تكفل استحقاقه للترقية .

• العبء التدريسي: يستغرق إعداد المقررات الإلكترونية وقتاً أكبر من الوقت اللازم لإعداد المقررات التقليدية، ويؤكد توماي (Tomei,2004) بأن التعليم الإلكتروني يتطلب وقتاً أكبر بـ ٢٠% على الأقل من الوقت الذي يتطلبه التدريس العادي ، وهو ما ذكرته أعضاء

هيئة التدريس الإناث عند مقابلة الباحثة أهن يقضين ما يقارب ثلاث ساعات على الانترنت يوميا خارج إطار الدوام الرسمي، لمتابعة الطالبات ودعم المقررات وفي الغالب فإن هذا الوقت لا يحتسب ضمن العبء التدريسي لعضو هيئة التدريس .

● التدريب: إن استخدام الوسائط الإلكترونية في تصميم ومتابعة العملية التعليمية يحتاج إلى مهارات متوازنة في مجالات مختلفة، فمن إتقان استخدام هذه الوسائط مرورا بالتصميم المنهجي الجيد للمادة التعليمية وحتى أساليب التقويم المتبعة وإدارة المقرر، مما يجعل عضو هيئة التدريس الذي لم يتلق تدریاً متخوفاً من الظهور أمام طلابه وكأنه غير كفء.

٢-التغير في العلاقات الشخصية : يواجه أعضاء هيئة التدريس صعوبة عندما تحل الوسائط الإلكترونية بديلاً للتواصل المباشر بالمتعلمين، مما يجعلهم في خيار صعب عند قياسهم لمدى وضوح اتصالاتهم عبر الأنشطة الإلكترونية التي غالباً ما تكون غير تزامنية .

٣-قضايا الجودة : يتعين على الخبرة المكتسبة من خلال التعليم الإلكتروني أن تتسم بالفاعلية والكفاءة ، وليست بديلاً ضعيفاً للخبرة المكتسبة في التعليم التقليدي، وهو ما يشكل ضغطاً على عضو هيئة التدريس في تقديم تعليم فعال يتميز بالجودة .

ولكي يتمكن القائمون على التعليم الإلكتروني تغيير المواقف السلبية والحايدة لبعض أعضاء هيئة التدريس ، لابد من دراسة أسباب تلك المقاومة ومن ثمّ معالجتها ، والبدء بتطوير مهاراتهم من خلال تطوير مهني مخطط له وعالي المستوى .

تدريب وتأهيل عضو هيئة التدريس لاستخدام التعليم الإلكتروني :

يشير علي(٢٠٠٥م، ١٦٧-١٧٥) إلى أن السبب الرئيس لمقاومة بعض أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني يرجع إلى ضعف التأهيل التربوي والتقني موضحاً بأن أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي لا يحصلون في الغالب على إعداد تربوي قبل انخراطهم في التدريس. ويتساءل: لماذا يشترط الإعداد التربوي والمهني لمعلم التعليم العام ولا يشترط لأستاذ الجامعة مع أن كليهما يقوم بالتدريس ؟ بينما يُكتفى بالدرجة العلمية العليا كـمعيار للحصول على وظيفة عضو هيئة تدريس؟ ومن ثمّ إلزامه باستخدام التعليم الإلكتروني كـمنط تعليمي جامعي. كما أن الأدوار الجديدة المطلوبة من عضو هيئة التدريس في نظام التعليم الإلكتروني تجعل من الصعب التحول الفوري من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني، فذلك الانتقال لن يتم إلا بصورة تدريجية ويتطلب تأهيل تربوي وتقني، للتقليل من حجم مقاومة أعضاء هيئة التدريس إن الحل لمثل هذه المعضلة يكون بتحسين أدائه وتنمية وتطوير كفاياته التدريسية والمهنية أثناء القيام بعمله، وهو ما يعرف بـ"التدريب أثناء الخدمة" الذي تتنوع أساليبه وتتعدد .

ويذكر علي(٢٠٠٥م، ١٨٠) عدداً من الأساليب التي يمكن أن تسهم في إنجاح برامج تأهيل أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني منها:

- إعطاء عضو هيئة التدريس قدره من الاهتمام، والحرص على إشراكه في الندوات والمحاضرات والمؤتمرات.
 - إنشاء مركز للتطوير المهني في كل جامعة يعنى بإعداد أعضاء هيئة التدريس وتأهيلهم في نظام التعليم الإلكتروني قبل استخدامهم له، ومحاولة إيجاد بيئة مشجعة للنمو المهني.
 - تقديم برامج تدريبية مطورة ومتنوعة المحتوى والأسلوب ومتسلسلة في موضوعاتها، مراعيةً وضوح أهدافها للمستفيدين .
 - متابعة فعالة لسير تقدّم التعليم الإلكتروني وطريقة تفعيل المقررات الإلكترونية من خلال أساتذة مميزين، وتحديد مواطن الضعف ومعالجتها بشكل دوري.
 - أن تكون هذه الأساليب مؤسّساً ومخططاً لها وليست ارتجالية، وأن تبرز النماذج الجيدة في تطبيق التعليم الإلكتروني .
- ومع اختلاف تلك الأساليب وتنوعها إلا أنها لا يمكن أن تؤتي ثمارها ما لم يبادر فيها عضو هيئة التدريس في ابتكار وسائل نابعة من داخله لتطوير نفسه، حيث يشير الربيعي(١٤٢٥هـ، ١١٧) إلى أهمية :

- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنته العلمية والتربوية أولاً ثم تنمية اتجاهه نحو التعليم الإلكتروني خصوصاً إذا أُلزم على استخدامه فيؤدي ذلك إلى رضاه عن عمله وسعادته .
- الطموح الشخصي للأستاذ وقابليته للتقدم ومدى تأثره بالتشجيع من قبل من حوله ، فيوسع من طموحاته الشخصية بما يجعله دائماً على قناعة أن هناك مستوى أعلى مما هو فيه ، ويجب الوصول إليه.
- الاطلاع الواسع على كل ما هو جديد، سواء في تخصصه أو ما يستجد في الميدان التربوي والبحث عن الجديد والعميق دائماً .
- التعلم الذاتي والتجريب لكل ما يستحدث في الميدان التربوي والعلمي من استراتيجيات وتقنيات حديثة ، وكسر الحاجز النفسي حتى وإن لم يكن ملماً بها من خلال وسائل التعلم الفردي، مثل: الحقايب التدريبية والبرمجيات التعليمية .

أنواع تدريب عضو هيئة التدريس ومستوياته :

يمكن تصنيف برامج التدريب لعضو هيئة التدريس حسب الأسس التي تعتمد عليها، وتصنّف الفالح (١٤٢٧هـ، ١١٨-١٢٠) برامج التدريب من حيث الهدف منها، ومكان التدريب، وتوقيتها كما يلي:

أولاً: من حيث الهدف من التدريب :

- التزود بالمعلومات حول التعليم الإلكتروني حل المشكلات والتغلب عليها.
- إتقان مهارات تطوير الأداء والارتقاء به.
- تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم الإلكتروني.
- ممارسة المهام التي يتطلبها العمل الجديد.

ثانياً: من حيث مكان التدريب :

- داخلي حيث يتم التدريب داخل إطار الجامعة التي يعمل فيها عضو هيئة التدريس.
- خارجي ويتم التدريب خارج الجامعة التي يعمل فيها عضو هيئة التدريس .

ثالثاً: من حيث توقيت التدريب :

- أثناء الخدمة : حيث يتم تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعة أثناء استخدامهم للتعليم الإلكتروني للرفع من مستوى أدائهم وكفاءتهم.
- قبل الخدمة: وتتم قبل ممارسة التعليم الإلكتروني لتأهيلهم قبل استخدامه وتطبيقه.

أساليب البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس:

تتعد الطرق والأساليب التدريبية التي تُستخدم في برامج تأهيل وتدريب أعضاء هيئة التدريس منها (مرزا، ٢٠٠٧م، ٢٤٣-٢٥٤؛ تريسي، ٢٠٠٤م، ٢٣٣-٢٥٨):

١- المحاضرة : وهو أسلوب إلقاء المعلومات على المتدربين، حيث يكون لدى المدرب معلومات

يأمل نقلها إلى المتدربين بواسطة الاتصال الشفهي يهدف إلى إعلامهم بسياسات والمعارف والقواعد والإجراءات، وعادة ما تستخدم للتهيئة للطرق الأخرى.

٢- المؤتمر (الحلقة الدراسية): وهي حلقة تستخدم فيها أساليب النقاش الجماعية للوصول لأهداف التدريب، وتتضمن مزيجاً من الأساليب، وهي: المناقشة الموجهة من قبل المدرب ، والمؤتمرات التدريبية، وحلقات النقاش للبحث عن إجابة سؤال لا يملك المدرب إجابة عليه.

٣- التدريب العملي: وهو أسلوب يقوم المدرب فيه بالأداء الفعلي لعملية أو عمل ما ويعرض على المتدربين ما يجب القيام به ، ويطلب منه تطبيقه.

٤- ورش العمل: هو أسلوب يتطلب من المتدرب تطبيق المعارف والمهارات التي تعلمها، والتي قد تتنوع إلى أداء مستقل، وفيه يعمل المتدربون بشكل فردي طبقاً لمعدل التعلم الخاص بكل منهم، أو أداء جماعي يعمل فيها المتدربون في صورة فريق خطوة بخطوة.

٥- التعليم المبرمج: وهو أسلوب للتعلم الذاتي يقوم فيه المتدرب باكتساب المعارف والمهارات اللازمة جهداً ذاتياً منه من خلال سلسلة من الخطوات التي يتم ترتيبها سابقاً لتحقيق أهداف تدريبية.

٦- التدريب الفردي: حيث يقوم المدرب بتدريب المتدرب بشكل فردي .

٧- تمثيل الأدوار: وهو أسلوب معلمي للتدريب يتضمن التمثيل التلقائي لموقف بواسطة فردين أو أكثر وتوجيه من المدرب .

٨- المقابلات الجماعية: وهو أسلوب يعتمد على الحوار بين خبير ومجموعة من المتدربين لتوضيح القضايا الخلافية والمشكلات وتحليلها بهدف الحصول على معلومات وآراء وانطباعات الخراء عن قضية ما.

٩- التدريب عن بعد: وفيه تقوم الوسائط الإلكترونية دور الوسيط بين المدرب والمتدرب من خلال استخدام عدد من الأنماط السابقة كالحاضرة والمناقشة الإلكترونية والتعليم المبرمج .

وتجدر الإشارة بأنه أياً كانت الأساليب المستخدمة في البرامج التدريبية فإنه لا بد أن يراعى في اختيارها كل من خصائص أعضاء هيئة التدريس المتدربين والفروق الفردية بينهم، والإمكانيات المادية والبشرية للجامعة، وخصائص المدربين، وأهداف التدريب اللازم تحقيقها .

عوامل نجاح البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس:

يتطلب نجاح البرامج التدريبية وجود عدد من العوامل المؤثرة التي تساعد على تحقيق الأساليب التدريبية المهدف المنشود منها، وهي (آل زاهر، ١٤٢٥هـ، —، ٢١٠؛ الغزو، ١٩٩٧م، ٧٦؛ تريس، ٢٠٠٤م، ٣٢٧):

- الدعم الفعال من الإدارات العليا من خلال الربط بين حضور الدورات التدريبية والترقية أو التقدم في العمل .
- الاعتراف بحضور الدورات التدريبية من قبل رؤساء الأقسام ولجان الترقية، ومنح شهادات حضور لبرامج التدريب .
- أن توفق البرامج بين احتياجات الجامعة و الاحتياجات الحقيقية لأعضاء هيئة التدريس.

- التقليل من الأعباء الإدارية والتدريسية بما يسمح بالتطوير، ومراعاة الارتباطات الأكاديمية للأساتذة.
 - التركيز على المشكلات التي يمكن حلها ، وتجنب المثالية في الطرح.
 - أن تصمم البرامج وفقاً للكفايات المراعية لمتطلبات الأداء .
 - إجراء تقييم دوري لأداء التدريس في التعليم الإلكتروني وعقد تدريب دوري إجباري وخصوصاً الأساتذة الجدد.
 - الإعلان عن برامج التطوير المقدمة داخل الجامعة، وتقديم فرص متساوية لجميع أعضاء هيئة التدريس في جميع الكليات والأقسام.
 - تقديم الحوافز المادية والمعنوية للأساتذة النشطين مهنيًا .
- وحتى يتمكن القائمون على التدريب ، تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام التعليم الإلكتروني وفق برامج تدريبية جيدة شكلاً ومضموناً، فإن تحديد كافة المعارف والمهارات المطلوبة لأداء أدوارهم الجديدة ضمن وظائف ومهام محددة وصياغتها على شكل كفايات، تمكن من بناء برامج تدريبية جيدة تهدف إلى إكساب أعضاء هيئة التدريس الكفايات اللازمة لتلك الأدوار والمهام .

المحور الثالث: كفايات التعليم الإلكتروني لعضو هيئة التدريس:

مفهوم الكفاية:

ليس من اليسير تقديم تعريف دقيق لكلمة كفاية (Competency) ومع ذلك فقد عرفها التربويون والباحثون بتعريفات عدة تعكس فلسفاتهم ووجهات نظرهم، فقد عرفها المجلس العالمي لمعايير التدريب والأداء والتعلم بأنها "المعارف والمهارات والميول التي تجعل شخصاً ما قادراً على القيام بشكل فعال بأداء عمل أو وظيفة بمستوى من المواصفات المطلوبة والمتوقعة" (الهزاني، ٢٠٠٥م).

بينما يحددها (طعيمة، ١٩٩٩م) "أنها مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى لتحقيق هدف ما ، فهي عبارة عن مجموعة الاتجاهات والمهارات التي من شأنها أن تيسر العملية التعليمية وتحقق أهدافها العقلية والوجدانية وال نفسية حركية" .

وتوصل سوونج ميو (So Wing-Mue, 2004) إلى عدد من التصورات لمفهوم الكفاية، وهي:

أولاً : عبارة عن سلوك أو أداء لعمل شيء محدد بشكل مستقل لتحقيق هدف معين، وثانياً : المعرفة والمهارة التي تستلزم اختيار الأفضل، وهي امتلاك الشخص لعدد من المهارات والأداء والمعرفة والسلوك الجيد والدوافع .

ويرى الناقه (١٩٩٧م) أن للكفاية شكلان كامن وظاهر، فهي في شكلها الكامن القدرة التي تتضمن مجموعة من المهارات والمعارف والمفاهيم والاتجاهات التي يتطلبها عمل ما، بحيث يؤدي أداءً

مثالاً، وهذه القدرة تصاغ على شكل أهداف تصف السلوك المطلوب ومطالب الأداء التي ينبغي أن يؤديها الفرد. أما في شكلها الظاهر فهي الأداء الذي يمكن ملاحظته ويمكن تفسيره وقياسه، أي أنها مقدار ما يحققه الفرد في عمله ولذلك يمكن القول بأن الكفاية في شكلها الكامن مفهوم concept وهي إمكانية القيام بالعمل، أما في شكلها الظاهر عملية process وهي الأداء الفعلي للعمل .

يقوم مدخل التدريب القائم على الكفاية على مسلّمة رئيسة مؤداها أن العملية التعليمية يمكن تحليلها إلى مجموعة من المهارات فإذا أمكن استخلاصها وتدريب عضو هيئة التدريس عليها فإن ذلك يضمن إعداد أعضاء هيئة التدريس على مستوى عالٍ من الكفاءة (إبراهيم، ٢٠٠١م، ٢٣٦) . ويمكن تعريف البرنامج القائم على الكفاية بأنه " البرنامج الذي يحدد الأهداف بذكر الكفايات التي على الفرد أن ينفذها، والمعايير التي تُقيّم هذا الأداء، بحيث تكون مسؤولية اكتساب الكفاية وتحقيق الأهداف على الفرد نفسه " . (الفاقي، ٢٠٠٥م، ٢١١)

وقد ظهرت هذه الحركة تزامناً مع حركات وعوامل أخرى أدّت إلى ظهورها وهي كما يذكر

الناقاة (١٩٩٧م):

- ظهور فكرة التعلم بالأهداف .
- ظهور حركة تفريد التعليم .
- اعتماد مبدأ التدريب والإعداد المستمر .
- انتشار مبدأ المسؤولية .
- تطور المفاهيم التربوية وتكنولوجيا التعلم والمعلومات .
- ظهور أسلوب النظم .

مصادر اشتقاق الكفايات :

توجد العديد من المصادر التي تستخدم في اشتقاق وتحديد الكفايات ، وتحدد أهمية كل مصدر طبقاً لطبيعة كل برنامج وأهدافه ، ومن تلك المصادر كما يذكرها (الناقاة، ١٩٩٧م، ٥٥؛ إبراهيم، ٢٠٠١م، ١٣٢):

١. الاحتياج الشخصي : من خلال سؤال العينة المستهدفة، مثل: الطلاب أو الخريجين أو المعلمين عن أمور شعروا بالحاجة إليها ومن ثم دراسة أهميتها في البرنامج المقترح .
٢. حاجات الميدان : في ضوء طبيعة الميدان وحاجاته يرى الخبراء حاجة إعداد الفرد الذي سيعمل فيه، وهذا يتطلب تزويده بكفايات معينة يمكن تحديدها .
٣. الدراسة البحثية : وتعني الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات ذات الصلة .
٤. الطريقة النظرية: وهنا يتم الاعتماد على نظريه تربوية معينة في اشتقاق الكفايات الواجب توافرها لدى الفرد للقيام بأدواره ومهامه المتوقعة، والتي تحددتها هذه النظرية .

٥. القوائم الجاهزة : وهي قوائم نتجت من محاولات علمية في الميدان، سواء كانت محاولات فردية أو مجموعة كمؤسسة تربوية ما .

٦. رصد الأداء النموذجي للأفراد : أي ملاحظة أداء الأفراد أثناء قيامهم بمهامهم ، بحيث يتم رصد السلوك النموذجي له وفي ضوء تحليل هذه السلوكيات نستطيع تحديد الكفايات اللازمة.

تصنيف كفايات التعليم الإلكتروني :

يتميز عضو هيئة التدريس الكفاء في مؤسسات التعليم العالي بسمات شخصية وكفايات تدريسية ومهنية مميزة سواء كان كفايات عامة لجميع أعضاء هيئة التدريس على اختلاف تخصصاتهم مثل الكفايات التدريسية والشخصية أو كفايات تخصصية بحسب المجال والتخصص، وقد تم التوصل إلى عدد من المحاولات العالمية والعربية لتصنيف كفايات دمج تقنيات المعلومات في العملية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس، ويمكن استعراضها من الأقدم إلى الأحدث كالتالي :

تصنيف جمال الدين (٢٠٠٢م):

والتي قسمها إلى عدد من محاور المهارات :

- مهارات التخطيط .
- صناعة مهارات سلوكية.
- معلومات حول المحتوى .
- مهارات التغذية الراجعة.
- الاتصال مع الآخرين .
- معارف خاصة بأسس التقنية.
- مهارات الإلقاء .
- التعاون والعمل في فريق.
- مهارات التقويم .
- استراتيجيات التدريس.
- مهارات العمل كميّسر لعملية التعلم.
- تقويم الاحتياجات.
- مهارات طرح الأسئلة.
- نظرية وأساليب التعلم.
- تقويم الإحتياجات.
- معلومات عن خدمات الدعم والمساندة.
- تصميم التدريس.

تصنيف شانك Shank للكفايات :

- قسّم شانك (shank,2004) كفايات التعليم الإلكتروني إلى خمس محاور رئيسة، وهي:
- كفايات فنية أو تقنية : وتتمثل في قدرة عضو هيئة التدريس على التعامل مع التقنيات الرقمية وتوظيفها في العملية التعليمية ومساعدة المتعلمين على التعامل معها .
 - كفايات الإدارة : وتعني بإدارة الموقف التعليمي، بحيث تناقش قدرة الأستاذ على تزويد المتعلمين بخطة سير واضحة أثناء التعلم مرسومة وفق أهداف تعليمية محددة والتأكد من

مناسبة المقررات الدراسية لمستوى المتعلمين، وحل المشكلات التي يمر بها المتعلمون أثناء سير التعلم أو توجيهها إلى من يحلها.

- كفايات التصميم: وتتمثل في قدرة عضو هيئة التدريس على تخطيط الأنشطة المرتبطة بالمحتوى التعليمي، والتصميم الجيد للعملية التعليمية، وإتاحة الفرصة للمتعلم للممارسة والتطبيق، ودمج البيئة والظروف الاجتماعية بتجربة التعلم .
- كفايات التيسير والتسهيل : تعنى بقدرة عضو هيئة التدريس على تسهيل عملية التعلم والتفاعل بينه وبين المتعلمين، وكذلك بين المتعلمين بعضهم مع البعض، وإعطاء الفرصة للمناقشة الإلكترونية بقيادة الأستاذ نفسه، وتوجيههم نحو مصادر خارجية مثرية للمحتوى، وتوجيه الشكر للمساهمات الجيدة.
- كفايات التقويم : وتناقش قدرة عضو هيئة التدريس على تبني معايير واضحة للمتعلمين ، ومساعدتهم على تحقيق الأهداف المرجوة من خلال متابعة مهامهم وحل المشكلات التي تواجههم.

تصنيف زين الدين (٢٠٠٥م) للكفايات:

والذي قسم كفايات التعليم الإلكتروني إلى ثلاثة محاور رئيسة :

١. كفايات عامة وتتضمن :
 - كفايات متعلقة بالثقافة الحاسوبية : وهي كفايات معرفية تناقش الحد الأدنى من المعارف اللازم توافرها في المعلم، مثل: مكونات الحاسب الآلي، والتعرف على صيغ الملفات والفيروسات .
 - وكفايات متعلقة بمهارات استخدام الحاسب الآلي : وتعنى بالكفايات الأدائية لاستخدام الحاسب الآلي، والتي يمكن اختصارها في طرق التعامل مع الجهاز والبرامج والملفات .
 - كفايات متعلقة بالثقافة المعلوماتية : والتي تعنى بطرق استخدام مصادر المعلومات وقواعد البيانات، والقدرة على استخدام التقنية في تحقيق أهداف تعليمية وتربوية .
٢. كفايات التعامل مع برامج وخدمات الشبكة العالمية (الإنترنت) : وتناقش مهارات استخدام التقنيات والأدوات التفاعلية التي تقدمها الشبكة لمستخدميها .
٣. كفايات إعداد المقررات إلكترونياً : والتي تناقش كفايات تصميم المحتوى أو المقرر الإلكتروني وفقاً لمبادئ التصميم التعليمي (كفايات التخطيط، التصميم والتطوير، التقويم، إدارة المقرر) .

تصنيف الهيئة العالمية للمعايير و التدريب (IBSTIP) للكفايات:

طورت الهيئة العالمية لمعايير التدريب والأداء والتعلم The International Board Of Standards For Training خلال ثلاث سنوات من العمل كفايات التعليم الإلكتروني للمعلمين باشتراك كل من جامعة أريزونا الحكومية Arizona State University، وجامعة سيركيوس Syracuse وجامعة سانت كلاودز Syracuse Stat، وجامعة بنسلفانيا الحكومية Pennsylvania Stat University، وجامعة ديكن Deakin University، ومعهد تطوير التعلم في فرنسا (Institute For Learning And Development (France)، وقد تم بناء كفايات التعليم الإلكتروني وتصنيفها إلى خمس جوانب :

- كفايات الأساس المهني: وتتمثل في قدرة عضو هيئة التدريس على أن يتواصل بفاعلية، ويطور ويحدّث معلوماته ومهاراته المهنية ويلتزم بالمعايير والمواصفات القانونية والأخلاقية .
- كفايات التخطيط والإعداد: وتعني القدرة على التخطيط للبرامج التدريسية ، والعملية التعليمية .
- كفايات طرق التدريب واستراتيجياته : وتتمثل في قدرة المعلم على أن يحافظ على مشاركة المتعلمين ويشجعهم على ذلك، وييدي مهارات عرض فعّالة ومهارات تعليمية فعّالة ومهارات طرح الأسئلة ويزود المشاركين بالإيضاحات والملاحظات .
- كفايات الاختبار والتقويم : وتعني قدرة الأستاذ على تقييم أداء المتعلمين وعملية التعلم، وتقييم مدى فاعلية البرامج التعليمية والتدريبية .
- كفايات الإدارة: قدرة الأستاذ على إيجاد بيئة مناسبة لعملية التعلم، وتوظيف الوسائل التقنية بفاعلية لإدارة عملية التعليم والتدريب (الهزاني، ٢٠٠٥م، ٣٤٤).

تصنيف منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) للكفايات:

- صنفت (اليونسكو) في دليلها التخطيطي لتأهيل المعلمين في دمج تقنيات المعلومات والاتصالات بالتعليم كفايات التعليم الإلكتروني إلى (السيد، ٢٠٠٦م):
١. علم أصول التدريس: وتتناول الخبرات التربوية التي لا يمكن تجاهلها، وربطها بنظريات التعلم الحديثة، كما تهتم بربط السياق المحلي والأسلوب الفردي للمعلمين بتلك الخبرات.
 ٢. العمل الجماعي والاتصال بالشبكات: يمتد دور المعلم هنا هنا ليشمل تيسير سبل التعاون والعمل الجماعي وإنشاء شبكات للاتصال بالمجتمعات المحلية والعالمية .

٣. المشكلات الصحية والاجتماعية: وتناقش ضرورة إلمام المعلمين بالمشكلات الصحية والاجتماعية الناتجة عن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وعدم الانبهار بالتقنية وتطبيق هذا الفهم في أساليب عملهم .

٤. المشكلات التقنية: وتناقش المشكلات المتعلقة بدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، والكفايات التقنية التي يجب أن يلم المعلم بها لحل تلك المشكلات .

كفايات التعليم الإلكتروني اللازمة لعضو هيئة التدريس في كليات التربية :

من خلال استعراض المحاولات السابقة قامت الباحثة بتحديد كفايات التعليم الإلكتروني اللازمة لأعضاء هيئة التدريس باعتمادها على المصادر التالية :

١. الدراسة البحثية : من خلال استعراض نتائج الدراسات الأجنبية والعربية .
 ٢. الاحتياج الشخصي: من خلال مقابلة عضوات هيئة التدريس أنفسهن واستشارتهن.
 ٣. حاجات الميدان : من خلال زيارة لذوي التخصص، مثل : المركز الوطني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد وعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في جامعة الملك سعود، وكلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بصفتها أولى الكليات في جامعة الملك سعود المطبقة للتعليم الإلكتروني، وكذلك تحكيم المتخصصين في تقنية التعليم و المناهج التعليمية واستشارتهم حول أهمية تلك الكفايات وجدواها .
- وبالتالي فقد توصلت الباحثة إلى قائمة بكفايات التعليم الإلكتروني بكليات التربية (ملحق ٣)، والتي تكونت من أربعة محاور رئيسة :
- كفايات الحاسب الآلي : وتُعنى بالمهارات الأساسية استخدام الحاسب الآلي اللازمة لعضو هيئة التدريس .
 - كفايات استخدام شبكة الانترنت : وتُعنى الحد الأدنى من مهارات استخدام الشبكة في العملية التعليمية .
 - كفايات توظيف أدوات نظم إدارة التعلم : وتُعنى بمهارات استخدام أدوات نظم إدارة التعلم: كإدارة الحوارات المباشرة، واستخدام الأدوات في التعامل مع المتعلمين .
 - كفايات تصميم المقررات الإلكترونية : والتي تهتم بتحليل احتياجات المقرر، ومن ثم تصميمه وتطويره، ومهارات إدارة المقرر وتفعيله على شبكة الانترنت، والتي تلخص مراحل التصميم التعليمي وهي: تحليل، تصميم، تطوير، تنفيذ وتقييم، إدارة المقرر.
- وقد اشتمل كل محور على مجموعة من الكفايات الفرعية التي بلغ إجمالي عددها (٨٠) كفاية، حيث أصبحت بعد تحكيمها جاهزة للتطبيق على مجتمع الدراسة، وهو ما سيتم عرضه بالتفصيل في الفصل الثالث .

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

- أولاً : دراسات تناولت تقنيات التعليم الإلكتروني
- ثانياً : دراسات تناولت استعدادات أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني.
- ثالثاً : دراسات تناولت الكفايات في التعليم الإلكتروني.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

تناول هذا الفصل الدراسات السابقة ، وما طُرحَ في الميدان التربوي من البحوث ذات العلاقة بمجال الدراسة الحالية ، ليفيد منها في المعالجتين النظرية والإجرائية، وقد أُعتمد على الأحداث منها، والتي أُجريت خلال العقد الماضي، مُصنّفةً إلى المحاور التالية :

- أولاً : دراسات تناولت تقنيات التعليم الإلكتروني
- ثانياً : دراسات تناولت استعدادات أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني .
- ثالثاً : دراسات تناولت الكفايات في التعليم الإلكتروني.

ورتبت الباحثة الدراسات السابقة حسب أهدافها والترابط المنطقي فيما بينها بغض النظر عن تاريخها أو مكان صدورها ، كما أنّ منهجية عرضها شملت كلاً من : هدف الدراسة ومنهجيتها ، وعينة الدراسة ، وأداة الدراسة ، وأبرز نتائجها ، وأوجه الاتفاق والاختلاف فيما بين هذه الدراسات وبينها وبين الدراسة الحالية . وتم التعقيب عليها في نهاية الفصل لتحديد أهم الاستنتاجات، وجوانب الإفادة منها، وموقع الدراسة الحالية منها.

أولاً : دراسات تناولت تقنيات التعليم الإلكتروني:

لا يمكن للتعليم الإلكتروني أن يكون فعالاً إلا باستخدام تقنيات متنوعة لإدارة المحتوى الإلكتروني والتفاعل بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم، والتي تسمى تقنيات التعليم الإلكتروني، لذلك نجد عدداً من الدراسات التي تناولتها، سواء بتحديد أنماط استخدامها مثل دراسة كل من (ميترا Mitra,1999؛ آل مقبل، ٢٠٠٧م؛ المخضوب، ٢٠٠٨م) أو المقارنة فيما بينها مثل دراسة الخليفة(٢٠٠٩م) أو قياس فاعلية استخدامها على التحصيل مثل دراسة كل من (النباهين، ٢٠٠٥م، عقل، ٢٠٠٧م) أو قياس وتقويم مهارات أعضاء هيئة التدريس في استخدامها مثل دراسة كل من (القرني، ٢٠٠٧م؛ بدح، ٢٠٠٩م؛ العتزي، ٢٠٠٩م) مع التأكيد على أن نظم إدارة التعلم قد نالت نصيب الأسد في البحث والدراسة، وقد يرجع ذلك لأهميتها وسهولة استخدامها وانتشارها في تطبيقات التعليم الإلكتروني في العالم العربي .

ففي دراسة ميترا (Mitra,1999) لتقصي مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ويك فورست (Wake Forest University) للبريد الإلكتروني في الاتصال بالطلبة فيما يخص تعلمهم، حيث تم توزيع حاسوب شخصي لكل طالب وأستاذ مع بداية العام الدراسي كجزء من خطة تطبيق استعمال التقنية الحديثة في التدريس الجامعي، وأصبح لكل عضو في الجامعة بريد إلكتروني خاص به، وفي نهاية العام الدراسي تم توزيع استبيان على (١٥٤) عضواً في هيئة التدريس من مختلف الكليات،

وأظهرت النتائج أن الجيل الأصغر من الأساتذة هم الأكثر استعمالاً للبريد الإلكتروني ، كما أن ذوي الخبرة الأقل أكثر تقبلاً للتقنية ، كما بينت الدراسة أن توافر التقنية لا يعني بالضرورة استعمالها؛ إذ لا بد لمن يطبقها أن يرى فائدة واضحة حتى يستعملها ويقبل عليها بحماس .

كما تناولت دراسة آل مقبل (٢٠٠٧م) البريد الإلكتروني كأداة فاعلة في التواصل بين أعضاء هيئة التدريس، في جامعة طيبة وطلابهم ، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي في استفتاء آراء (٥٣) عضو هيئة تدريس و(١٢٠) طالباً حول أهمية استخدام الانترنت بشكل عام في التعليم والبريد الإلكتروني بشكل خاص كأداة تواصل ، وتوصلت إلى أن (٦٠%) من أعضاء هيئة التدريس يستخدمون الانترنت بشكل يومي، و(٩٤،٩%) منهم يتفوقون على ضرورة استخدام البريد الإلكتروني للتفاعل بين الأستاذ والطلاب، و(٩٣،٧%) من الطلاب يتفوقون على أهمية استخدام البريد الإلكتروني بينهم وبين الأستاذ.

أما في الميدان العملي فقد كانت دراسة المخضوب (٢٠٠٨م) التي استهدفت تقويم تجربة الجامعة العربية المفتوحة في تصميم برنامج التعلم عن بعد من خلال استخدام المنهج الوصفي التحليلي واستفتاء (٥٦) عضو هيئة تدريس، و(١٩٠) طالباً ، حول عدد من العناصر منها : مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس للتدريس للوسائط المتعددة في نظام التوصيل، وتوصلت إلى أن (٩٤،٦%) من أعضاء هيئة التدريس يستخدمون نظام إدارة التعلم (مودل Moodle) في تسليم الواجبات وتقديم التغذية الراجعة فقط، في حين أن (٩١،١%) منهم يستخدمون البريد الإلكتروني في الاتصال مع الطلاب، أما بالنسبة للطلاب فيستخدم (٩١،٥%) منهم برنامج (مودل) في تسليم الواجبات ، بينما يستخدم (٤٣%) منهم فقط البريد الإلكتروني في التواصل مع أساتذتهم .

وقد تناولت دراسة الخليفة (٢٠٠٩م) المقارنة بين المدونات ونظم إدارة التعلم (نظام جسور لإدارة التعليم الإلكتروني كنموذج) ومدى قدرتهما على تصميم بيئات لنشر المقررات الإلكترونية الدراسية والتواصل مع الطلاب، وبنيت هذه المقارنة على تجربة فعلية لاستخدام كلتا التقنيتين لمدة ثلاثة فصول دراسية في قسم تقنيات المعلومات في كلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الملك سعود وفقاً لأربعة عناصر هي أولاً: الخصائص التقنية العامة، وهي: (الوجود الدائم، والقدرة على التوسع، وقابلية التبادل، والأمان، والثبات)، ثانياً: الخدمات والوظائف المتاحة، وهي: (إدارة وبناء المحتوى، وإدارة الفصل، وإدارة المقرر، وأدوات تفاعلية، وأدوات التقييم والمتابعة)، ثالثاً: الجانب التربوي من خلال (تشجيع التواصل بين الطالب والمعلم، وتطوير بيئة للتعاون بين المتعلمين)، رابعاً: استخدام تقنيات التعلم النشط، وإعطاء تغذية راجعة فورية والتركيز على الطالب)، خامساً: قابلية الاستخدام من خلال (الكفاءة، والرضا، وقابلية التذكر، وقابلية التعلم، والأخطاء) .

وقد توصلت الدراسة إلى أن المدونات كانت نوعاً ما فاعلة (من الناحية التقنية والوظيفية) أما في ضبط العملية التعليمية فقد تفوقت نظم إدارة التعلم بتسهيل الخدمات الإدارية والنظامية، مثل: متابعة

أداء الطالبات ومشاركتهن واختبارتهن وتوثيق ذلك في سجلات إلكترونية. بينما تفوقت المدونات في الجانب التربوي للعملية التعليمية، وذلك بإيجاد مساحات حرة للتعبير والمناقشة وتبادل الخبرات خارج مقاعد الدراسة ، أما فيما يتعلق بقابلية الاستخدام فقد توصلت الدراسة إلى أن المدونات كانت أكثر كفاءة ومرونة من نظيرتها نظام جسور لإدارة التعليم الإلكتروني.

ورغم ما توصلت له دراسة الخليفة (٢٠٠٩م) من نتائج حول تقنية نظم إدارة التعلم، إلا أن تلك التقنية قد حققت أثراً ملموساً على تحصيل الطلاب، فنجد أن دراسة عقل (٢٠٠٧م) أثبتت فاعلية نظام ويب سي تي Web Ct على تنمية مهارات تصميم الأشكال المرئية المحوسبة لدى (١٩) طالبة من طالبات كلية تكنولوجيا المعلومات بالجامعة الإسلامية في غزة من خلال المنهج التجريبي، وتصميم كل من اختبار تحصيلي لقياس الجوانب المعرفية، وبطاقة تقييم لقياس الجوانب المهارية، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في كل من التحصيل وتنمية المهارات، كما أن دراسة النباهين (٢٠٠٥م) استخدمت المنهج نفسه في تدريس وحدة من مقرر وسائل وتكنولوجيا التعليم باستخدام نظام Web Ct لـ (٢٢) طالبة من كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة وقياس اتجاهتهن نحو الوحدة، مستخدمةً اختباراً تحصيلياً ومقياس اتجاه كأدوات للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الجوانب المعرفية فقط بينما لم تتوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في اتجاههن نحو الوحدة تعزى لاختلاف طريقة تدريس المقرر (الطريقة الإلكترونية والتقليدية).

وقد يعود مستوى نجاح أو فشل استخدام نظم إدارة التعلم إلى قدرة أعضاء هيئة التدريس على استخدامها، ومجالات استخدامها ومدى امتلاكهم للمهارات المعرفية والأدائية اللازمة لها، وهو ما تناولته دراسة القرن (٢٠٠٧م)، والتي استهدفت تقويم تجربة جامعة الملك سعود في استخدام نظام Web Ct من خلال الوقوف على مدى استخدام (٢٥) عضو هيئة تدريس للنظام ومعرفة باتباع المنهج الوصفي المسحي ، حيث توصلت إلى أن معرفة أعضاء هيئة التدريس بالنظام وتطبيقاته كانت منخفضة إلى متوسطة، حيث ذكر (٧٢%) من أعضاء هيئة التدريس بأن لديهم معرفة متوسطة إلى منخفضة بالنظام ككل و (٦٦%) منهم أن لديهم معرفة متوسطة إلى منخفضة بمكونات النظام، و(٥٨%) على معرفة بسيطة نسبياً بتطبيقات النظام. أما في مجال تطبيقهم للنظام فقد عبّر (٨٤%) منهم بأن استخدامهم للنظام في مساندة التدريس كانت منخفضة، بل إن (٨%) منهم لم يستخدموا النظام مطلقاً، ويقاس على ذلك النتائج الأخرى المرتبطة باستخدام أدوات النظام مثل استخدام الوسائط المتعددة ، أو أدوات التقويم وخدمات تنظيم درجات المقرر، حيث كانت جميعها ما بين متوسطة إلى منخفضة أو حتى معدومة .

وتأتي هذه النتائج غير المتوقعة بعد وصف (٨٤%) من أعضاء هيئة التدريس أنفسهم بأنهم متقنون لمهارات الحاسب الآلي والانترنت بدرجة عالية، و(٧٥%) منهم بأنهم متقنون لمهارات التصميم التعليمي، إلا أن (٣٢%) منهم فقط من ذكر بأنهم يتقنون مهارات التعامل مع النظام. وقد عزت الدراسة أسباب قلة استفادتهم من النظام في مساندة التدريس إلى وجود عوامل أخرى تعيقهم من استخدامه، فقد ذكر (٥٨%) منهم أن قلة امتلاكهم لمهارات التعامل مع النظام وعدم توافر البرامج التدريسية أحد أهم الأسباب التي تعيقهم، بينما (٦٠%) منهم يرى أن ذلك بسبب غياب الدعم الفني لمستخدمي النظام، وعبّر (٧٩%) من أعضاء هيئة التدريس أن عدم وجود حوافز معنوية ومادية لمستخدمي النظام من أكثر العوامل المؤثرة سلباً في استخدامه.

وفي السياق ذاته استهدفت دراسة العتري (٢٠٠٩م) تقدير مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل لمهارات نظام Web Ct باستخدام المنهج الوصفي في استطلاع رأي (٨١٤) عضو هيئة تدريس حول المهارات التي يمتلكونها في استبيان تناول الأبعاد التالية: مهارات إدارة المقرر، ومهارات إدارة المحتوى، ومهارات إدارة الطلاب، ومهارات استخدام أدوات التقويم، ومهارات استخدام أدوات الاتصال مع الطلاب، واتفقت الدراسة مع دراسة القرني (٢٠٠٧م) في انخفاض مستوى امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارات جميع الأبعاد بشكل عام، وتفاوت ذلك الانخفاض فيما بينها، حيث كانت مهارات إدارة المحتوى هي الأضعف لدى أعضاء هيئة التدريس، ومهارات إدارة المقرر الأعلى امتلاكاً، وقد فسرت الدراسة هذا الضعف إلى عدم قناعة أعضاء هيئة التدريس بجدوى النظام وقلة رغبتهم في زيادة الأعباء التي ستترتب على استخدامهم له في ظل غياب الدعم المؤسسي لهم.

ويلاحظ أن دراسة كل من العتري (٢٠٠٩م)، والقرني (٢٠٠٧م) قد اقتصرتا على نظم إدارة التعلم كإحدى تقنيات التعليم الإلكتروني، وكانت النتائج نوعاً ما محيية للآمال في حين نجد أن دراسة بدح (٢٠٠٩م) استهدفت الكشف عن المهارات الأساسية لاستخدام تقنيات التعليم الإلكتروني ككل في جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن عن طريق تقصي رأي (١٠٦) أعضاء من هيئة التدريس الحاصلين على الماجستير أو الدكتوراه في الجامعة حول امتلاكهم للمهارات الأساسية في مهارات استخدام الحاسب الآلي وبرمجياته، وشبكة الانترنت وخدماته التعليمية وبعض الأجهزة المستخدمة في التعليم الإلكتروني، مثل: (جهاز عرض البيانات Data Show، والسبورة الذكية Smart Board) ودراسة أثر متغير المؤهل العلمي أو الكلية الأكاديمية، وقد توصلت الدراسة إلى أن امتلاك العينة لمهارات الحاسب الآلي ومهارات استخدام جهاز عرض البيانات كانت عالية، أما مهارات استخدام شبكة الإنترنت فقد كانت استخدام البريد الإلكتروني، وتحميل الملفات، واستخدام محركات البحث لدعم البحث العلمي من أكثر المهارات امتلاكاً، بينما بدت مهاراتهم في كل من (استخدام البرامج الإحصائية SPSS، وجهاز السبورة الذكية، وبرامج ترجمة المواقع الإنجليزية) ضعيفة، وقد أرجعت الدراسة ذلك إلى قلة احتياجهم

لها في العملية التعليمية، ولم تجد الدراسة فروعاً ذات دلالة احصائية في مدى امتلاكهم للمهارات تعزى لمتغير الكلية الأكاديمية أو المؤهل العلمي، وقد عزت ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات الجامعية يخضعون لذات السياسات والأنظمة والتعليمات الإدارية والأكاديمية والتدريبية الواردة من مركز جامعة البلقاء .

ورغم أن دراسة كل من (القرني، ٢٠٠٧م؛ العتري، ٢٠٠٨م؛ بدح، ٢٠٠٩م) قد تشابهت مع الدراسة الحالية في استهدافها مهارات أعضاء هيئة التدريس في التعليم الإلكتروني واستخدامها المنهج الوصفي التحليلي إلا أنها اختلفت في مستوى شمول هذه المهارات ومكان الدراسة، فوجد أن دراسة (القرني، ٢٠٠٧م؛ العتري، ٢٠٠٨م) قد اقتصرت على مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارات نظام لإدارة التعلم Web Ct فقط، وتناولت الأولى أعضاء هيئة التدريس الذكور في جامعة الملك سعود، أما الثانية فقد تناولت أعضاء هيئة التدريس الذكور في جامعة الملك فيصل. أما دراسة بدح (٢٠٠٩م) فقد تناولت مهارات استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني بشكل عام، واستهدفت أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث في جامعة البلقاء الأردنية. في حين أن الدراسة الحالية اختلفت في تناولها كفايات التعليم الإلكتروني لدى عضوات هيئة التدريس الإناث في كلية التربية في جامعة الملك سعود، والتي تناولتها بشيء من التفصيل، حيث تم صياغة الكفايات على شكل مهارات مبسطة بلغت (٨٠) مهارة في المجالات التالية: (استخدام الحاسب الآلي، استخدام شبكة الإنترنت، استخدام نظم إدارة التعلم، تصميم المقررات الإلكترونية)، كما يُلاحظ بأن دراسات (القرني، ٢٠٠٧م؛ العتري، ٢٠٠٨م؛ بدح، ٢٠٠٩م) لم تتناول كفايات تصميم المقررات الإلكترونية ومدى توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس مما يبرز أهمية الدراسة الحالية.

ثانياً: دراسات تناولت استعدادات أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني :

تناولت هذه الدراسات استعداد هيئة التدريس لتقبل وتطبيق التعليم الإلكتروني بصفتهم الفئة المؤثرة في نجاح أي تغيير تتبناه الجامعة، الأمر الذي تؤكد دراسة الصالح (٢٠٠٤م) التي توصلت إلى توضيح مفهوم جاهزية أعضاء هيئة التدريس فهي مزيج من القيم والاعتقادات والمعارف والمهارات التي يتقونها كمكوّن أساسي لجاهزية واستعداد الجامعة، وقد استخدمت الدراسة منهج الاستقصاء للتوصل إلى إثارة أسئلة وليس البحث عن حلول حول قضايا جوهرية تتناول مستوى جاهزية الجامعات للتغيير وتقبل التعليم الإلكتروني. وافترضت أن التعليم الإلكتروني ليس نقلاً للمقررات التقليدية بواسطة شبكة الإنترنت، وهذا يجعله يتطلب تغييرات كثيرة ومكلفة فهو إضافة إلى البنية التقنية، يتطلب عناصر بشرية قادرة و متمكنة في مجالات عديدة لعل أبرزها التصميم التعليمي لبيئات التعليم الإلكتروني الجديدة وتأهيل عضو هيئة التدريس لتقبل دوره الجديد من مدرس إلى ميسر ومرشد ومصمم، وتوصلت دراسة

الصالح (٢٠٠٤م) إلى تساؤلات ترى ضرورة الإجابة عليها، ومنها: ما مستوى جاهزية عضو هيئة التدريس للتغيير من قيم التدريس التقليدي إلى متطلبات الدور الجديد لبيئات التعليم الإلكتروني؟ .

وقد تناولت دراسات عدة مناقشة مدى استعداد أعضاء هيئة التدريس، وامتلاكهم للقيم والمعارف والمهارات اللازمة لتقبله، فنجد أن دراسة الإرياني (٢٠٠٨م) قد استهدفت استعراض المفاهيم الخاطئة لدى أعضاء هيئة التدريس حول التعليم الإلكتروني وكيفية معالجتها من خلال استخدام منهج الاستقصاء، وكان من أبرز نتائجها أن الوضع الاقتصادي لأي بلد ساعد في تشكيل بعض المفاهيم الخاطئة عن التعليم الإلكتروني، حيث يعد نوعاً من أنواع الرفاهية الاقتصادية في مجتمع ما نظراً لما يتطلبه من بُنى تحتية متكاملة من أجهزة حاسب آلي وتقنيات الاتصالات، في الوقت الذي نجده لدى مجتمعات أخرى أصبح يعد جزء لا يتجزأ من نظامها التعليمي، وتستعرض الدراسة عدداً من هذه المفاهيم التي توصلت لها هي: اعتقاد أعضاء هيئة التدريس أن المقرر الإلكتروني لا يتجاوز طباعة المحاضرات وتلخيصها وبثها إلكترونياً كما أن التعليم الإلكتروني يهتمش دور عضو هيئة التدريس في العملية التعليمية، حيث يقتصر دوره في إعداد المادة العلمية واستقبال الواجبات الإلكترونية من دون النظر إلى أهمية التفاعل بين عضو هيئة التدريس والمتعلم أو بين المتعلمين بعضهم مع بعض.

كما توصلت إلى أن إدارة الجامعة تعتقد أن التدريس في التعليم الإلكتروني هو نفس التدريس في التعليم التقليدي، و يوفر على عضو هيئة التدريس الجهد والوقت، لذا فهي لا تهتم بتأهيل أعضاء هيئة التدريس ولا تحرص على إيجاد الحوافز التشجيعية لهم تقديراً لجهودهم. واقترحت الدراسة بعض الحلول لتجاوز بعضاً من هذه المفاهيم منها: تحديد الفروق بين كل من التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني وعقد الدورات والمؤتمرات لتوضيحها والتوعية بها لدى القائمين على التعليم الإلكتروني من القيادات الإدارية والتعليمية، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على إدارة النقاشات الإلكترونية وإدارة المحتوى التعليمي، وضرورة تكوين لجان متخصصة في تصميم المقررات الإلكترونية.

واعتبرت دراسة مالك (٢٠٠٥م) أعضاء هيئة التدريس في نظام التعليم الإلكتروني أحد فئات القوى البشرية اللازمة لتنفيذ مشروعات التعليم الإلكتروني، والتي تتفاعل مع بعضها في إطار فريق واحد متعاون، حيث استهدفت الدراسة تحديد الوظائف التي تتضمنها كل فئة من هذه الفئات من خلال إتباع المنهج الوصفي التحليلي، حيث اتفق (١٢) خبيراً من تخصصات تربوية مختلفة على أن تكون فئات فريق تنفيذ التعليم الإلكتروني مكونة من: الفئة الإدارية وهي الفئة التي تقوم بدور مدير المشروع ومسجل الطلبة ومنسق حقوق النشر والتسويق والعلاقات العامة، والفئة الأكاديمية أو التربوية وهم أعضاء هيئة التدريس اللذين يقومون بدور المعلم والمرشد ومطور الوسائل المتعددة والمستشار التربوي ومصمم المحتوى العلمي، أما الفئة الثالثة فهي فئة تقنية المعلومات، والتي تعنى بدور المبرمج ومنتج الوسائل المتعددة ومسؤول إدارة وهندسة الشبكات، ومسؤول الدعم الهندسي والفني .

وتناولت دراسة الخطيب (٢٠٠٦م) تقصي بعض القيم والاعتقادات لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية تجاه التعليم الإلكتروني وواقع استخدامهم له في التدريس باستخدام المنهج الوصفي من خلال رصد آراء (٤٦٥) عضو هيئة تدريس، وتوصلت إلى نتيجة مفادها أنه بالرغم من أن وعي أعضاء هيئة التدريس بمفهوم التعليم الإلكتروني كان جيداً في كل من (سمات التعليم الإلكتروني، ودور المعلم والمتعلم، وأهمية التعليم الإلكتروني، وأساسيات استخدامه، عقبات قد تقلل من نجاحه) إلا أن استخدامهم له كان منخفضاً خصوصاً في الجامعات الحكومية، وأرجعت الدراسة ذلك إلى ضعف البنية التحتية في الجامعات الأردنية وجمود السياسات والأنظمة في تناول التعليم الإلكتروني كنمط تعليمي معترف به، كما توصلت إلى ارتباط موجب بين الوعي والاستخدام أي أنه كلما كان مستوى الوعي عالياً أدى ذلك إلى استخدام أكثر فاعلية.

أما على المستوى المحلي، فقد كانت دراسة الدخيل (٢٠٠٧م) التي استطلعت آراء عضوات هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود حول التعليم الإلكتروني، واللاقي بلغ عددهن (١٧٥) عضوة وتوصلت لعدد من النتائج أهمها: أن (٨٠%) منهن يرين أن قلة الوعي وعدم وضوح الاستراتيجيات المتبعة تؤثر سلباً في اتخاذ مواقف تجاه تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعة، كما توصلت إلى أن (٨٤%) منهن لا يملكن المهارات التقنية اللازمة لاستخدامه، وطالبت (٨٦%) منهن بضرورة توفير دورات تدريبية لعضوات هيئة التدريس تتناول التعليم الإلكتروني وتطبيقاته على أن تصمم هذه الدورات وفقاً لاحتياجاتهن التدريبية ومراعاة فروقهن الفردية.

ويلاحظ أن بعض آراء أعضاء هيئة التدريس الإناث في دراسة الدخيل (٢٠٠٧م) تتفق مع ما توصلت له دراسة الإرياني (٢٠٠٨م) في تبني أعضاء هيئة التدريس لبعض المفاهيم الخاطئة، فقد أجمعت (٧٢%) أن التعليم الإلكتروني يقلل الأعباء الإدارية والتدريسية، و(٨٧%) منهن بأنه لا يتطلب طرق متعددة لتقويم الطالب، كما أبدت (٤٨%) منهن مخاوفهن تجاه التعليم الإلكتروني؛ لأنه - حسب ما رأيته - يساهم في تنمية الإنطوائية لدى الطالبات وإضعاف علاقة عضو هيئة التدريس بطلابه، وأن استخدامه قد يهدر من وقت المحاضرة الشيء الكثير، ووتعد جميعها من المفاهيم الخاطئة التي استعرضتها دراسة (الإرياني، ٢٠٠٨م)، ونادت بضرورة الالتفات لها وتوضيح اللبس والغموض حولها.

ويمكن اعتبار الدراسة الحالية مكملةً لدراسات (الصالح، ٢٠٠٤م؛ الخطيب، ٢٠٠٦م؛ الدخيل، ٢٠٠٧م)، فالدراسة الحالية حاولت الإجابة عن السؤال الذي أثاره الصالح (٢٠٠٤م) في دراسته حول مستوى جاهزية أعضاء هيئة التدريس من خلال الكشف عن مستوى توافر كفايات التعليم الإلكتروني اللازمة لعضوات هيئة التدريس من خلال استخدام المنهج الوصفي، الذي اتفقت فيه مع دراسة الخطيب (٢٠٠٦م)، حيث استهدفت الكشف عن مستوى وعي أعضاء هيئة التدريس بالتعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية إناً وذكوراً، وكذلك دراسة الدخيل (٢٠٠٧م) التي تناولت مجتمع

الدراسة الحالية نفسه وهو عضوات هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة الملك سعود إلا أنها استهدفت الكشف عن آرائهن حول التعليم الإلكتروني ومدى تقبلهن لاستخدامه في جامعة الملك سعود ومستوى الاستعداد المعرفي والنفسي لتطبيقه، في حين أن الدراسة الحالية اختلفت عنها في استهدافها الكشف عن مستوى استعداد عضوات هيئة التدريس المهاري لاستخدام التعليم الإلكتروني ومدى امتلاكهن للكفايات الأدائية اللازمة له .

وفي السياق ذاته قام مارثا وباربارا (Martha & Barbara,1998) بدراسة هدفت إلى معرفة وجهات نظر هيئات التدريس والطلاب المتحقين ببرامج التعليم الإلكتروني في جامعة جورجيا، وتكوّن مجتمع الدراسة من (٧٦) عضو هيئة تدريس في ست كليات مختلفة، حيث طُلب منهم تحديد كفاياتهم وخبراتهم في استخدام التقنية في تدريسهم والصعوبات التي تعترضهم، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود اتجاه إيجابي نحو أهمية دمج التقنية في المقررات الجامعية رغم وجود معوقات لذلك مثل نقص الدعم الإداري لأعضاء هيئة التدريس ، وقد اتفقت مع الدراسات السابقة على أهمية تكثيف التدريب على استخدام التقنية قبل الممارسة، وأن الخبرة وحدها لا تكفي للاستخدام الجيد، وقد اقترح بعض أفراد العينة التركيز على التدريب الفردي مع أحد مختصي تقنية المعلومات في مجال تصميم المقررات الإلكترونية وتخفيف العبء التدريسي وزيادة الدعم الفني وزيادة الحوافز المعنوية والمادية.

ومع أهمية تقبل واستعداد أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني، ألا أن هناك عدد من المتغيرات والعوامل التي ينبغي التنبيه لها، والتي قد تسهم سلباً أو إيجاباً في استخدامهم وتقبلهم له، فقد تناولت دراسة شبل (٢٠٠٦م) المتغيرات المؤثرة في استخدام أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني، سواء كانت متغيرات تنظيمية أو اجتماعية أو شخصية، و اقتصرت على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية لكل من جامعة المنوفية وجامعة الإسكندرية بلغت (٦٩) عضو هيئة تدريس باستخدام المنهج الوصفي التحليلي ، وتوصلت الدراسة إلى أن متغير دعم رئيس القسم كعامل اجتماعي، ومتغير التجهيزات المادية كعامل تنظيمي، ومتغير اهتمام عضو هيئة التدريس بنفسه كعامل شخصي، من أكثر العوامل المؤثرة في تقبل أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني، واستنتجت الدراسة أن ٦٦% من أعضاء هيئة التدريس هم في الغالبية المبكرة والمتأخرة في تقبل المستجدات، والتي من خصائصها التأني في الإقدام والتفاعل بشكل متردد.

واتفقت دراسة بيرفلي (Bervery,2001) مع دراسة شبل (٢٠٠٦م) في أهدافها ومنهجيتها فقد هدفت إلى تحديد العوامل التي تؤثر في تبني واستخدام أعضاء هيئة التدريس بقسم المحاسبة بكليات التجارة في جامعة كارولينا الشمالية للأساليب المستخدمة في التعليم الإلكتروني، وتوصلت إلى وجود مجموعة من العوامل المؤثرة أهمها: دعم رئيس القسم ثم الزملاء ثم الناصحون والطلاب، ونظام الحوافز والمكافآت بينما ضغط رئيس القسم بالكلية كان من آخر هذه العوامل تأثيراً. في حين أن دراسة ماسي

وولجر (Massey & Wilger,1998) توصلت إلى أن أعضاء هيئة التدريس في جامعات الشمال الغربي لولاية ميسوري أظهروا مدى أهمية السياق المؤسساتي بشكل كبير في استخدامهم للتعليم الإلكتروني كما أن ثقافة المؤسسة والقرارات الإدارية تؤثر بشكل كبير في اتخاذهم للقرارات .

ويلاحظ بأن دراسات كل من شبل(٢٠٠٦م)؛ بيرفلي (Bervery,2001)؛ ماسي وولجر (Massey & Wilger,1998) قد تناولت المتغيرات المؤثرة على أعضاء هيئة التدريس في تبنيهم للتعليم الإلكتروني، ورغم اختلاف هدف الدراسة الحالية عن الهدف العام لتلك الدراسات إلا هناك تشابهاً في أحد أهدافها، حيث استهدفت المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على مستوى امتلاك عضوات هيئة التدريس لكفايات التعليم الإلكتروني مثل العمر والخبرة ، وتحديد العوامل (المعوقات أو الأساليب) التي قد تسهم في تنمية تلك الكفايات أو تحد منها ، والتي كان أبرزها العوامل التنظيمية في الأقسام الأكاديمية .

ثالثاً : دراسات تناولت الكفايات في التعليم الإلكتروني :

تُعد كفايات تقنية التعليم اللازمة لأعضاء هيئة التدريس أحد المجالات اللازمة لكفايات التعليم الإلكتروني ومن المصادر الأساسية لاشتقاقها ، فنجد أن دراسة الشريف (٢٠٠٢م) استهدفت الجامعات السعودية ومدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس فيها للكفايات التقنية وممارستهم له ، وقد صنفتها إلى : (كفايات تصميم التعليم، كفايات الأساليب والأنشطة، كفايات اختيار المواد والأجهزة ، كفايات استخدام التقنيات التعليمية، كفايات تشغيل الأجهزة التعليمية، كفايات التقويم) من خلال استخدام المنهج الوصفي، وقد توصلت إلى أن امتلاك أعضاء هيئة التدريس فيها والذي كان عددهم (٥٩٨) عضواً كانت بدرجة كبيرة إلا أن ممارستهم لها كانت بدرجة متوسطة، وبررت الدراسة ذلك بأنه عادة ما يكون مستوى الأداء أقل من مستوى المعرفة، وقد تفوق أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود على أقرانهم في جامعة أم القرى في مستوى امتلاك الكفايات. واتفقت في ذلك نتيجة دراسة الدايل(٢٠٠٧م) والتي استخدمت المنهج نفسه في استفتاء وزّع على (١٥٠) عضو هيئة تدريس في كلية المعلمين بالرياض، وتوصلت إلى أن مستوى امتلاك أعضاء هيئة التدريس لكفايات تقنية التعليم كانت كبيرة على اختلاف تخصصاتهم ومستوياتهم الأكاديمية، وقد صنفت الكفايات إلى: (التصميم التعليمي، وطرق التدريس، واختيار تقنيات التعليم، واستخدام تقنيات التعليم و مراكز مصادر التعلم، والتقويم)، حيث يمتلكون (٤٢) كفاية من أصل (٥١) كفاية لازمة، هذا وقد كان أكثر المجالات امتلاكاً للكفايات هو (استخدام تقنيات التعليم) وأقلها هو (التصميم العليمي)، أما بالنسبة لممارسة أعضاء هيئة التدريس لهذه الكفايات فقد كان مجال (طرق التدريس) هو الأكثر ممارسة وأقلها هو (التقويم) .

وقد اتفقت دراسة القنّامي (٢٠٠١م) مع دراسة الدايل (٢٠٠٧م) في هدف الدراسة وعينتها والمنهج المستخدم فيها إلا أن دراسة القنّامي (٢٠٠١م) قد تناولت جميع كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية ، وليس فقط في فرع الرياض كما في دراسة (الدايل، ٢٠٠٧م)، في محاولة للكشف عن مدى توافر الكفايات التقنية لديهم، والتي صُنّفت إلى كفايات (التصميم ، والتنفيذ، والتطوير ، والإدارة، والتقييم)، وتوصلت إلى أن كفايات التصميم والتنفيذ والتقييم قد توافرت بدرجة كبيرة ، أما كفايات الإدارة والتطوير فقد كان توافرها بدرجة متوسطة .

وتناولت دراسات (المحيا، ٢٠٠٢م؛ زين الدين، ٢٠٠٥م؛ عبد الحميد، ٢٠٠٥م) كفايات التعليم الإلكتروني اللازمة للطلاب المعلمين بحكم أهمهم المخولون مستقبلاً لتولي مهنة التدريس، والتوصل إلى قائمة من الكفايات في عدة مجالات ، فقد تناولت دراسة المحيا (٢٠٠٢م) كفايات الحاسب الآلي والإنترنت في كل من (مهارات التشغيل الأساسية، وإدارة الملفات، وتنصيب البرامج وحل المشكلات الفنية في الأجهزة، ومعالج النصوص، والجداول الرياضية ، وقواعد البيانات، والوسائط المتعددة، وتقنية العرض والتقديم، والشبكات، والبريد الإلكتروني، الاتصال بالشبكة العنكبوتية العالمية واستخداماتها) والكشف عن مدى توافرها في الطلاب المعلمين في كلية المعلمين بأبها ، وتوصلت الدراسة إلى انخفاض في مستوى الكفايات لديهم كما أن طلاب الأقسام العلمية ذوي مستوى أعلى في امتلاك الكفايات من طلاب الأقسام الأدبية .

أما دراسة زين الدين (٢٠٠٥ م) فقد هدفت إلى تحديد كفايات إعداد برامج التعليم الإلكتروني ووضع تصور مقترح لتطويرها من خلال الاستعانة بـ (٢٥) خبيراً في مجالات (تقنية المعلومات ، وتقنيات التعليم، ومناهج وطرق التدريس) باستخدام أسلوب دلفاي delphi Technique الذي يعتمد على جولات متعاقبة من الاستبانات مع مجموعة من الخبراء والمتخصصين في موضوع ما بقصد الوصول إلى اتفاق جماعي حول هذا الموضوع، وقد توصلت إلى تحديد (١٢٥) كفاية وتصنيفها إلى: كفايات عامة، وتشمل (كفايات متعلقة بالثقافة الكمبيوترية، وكفايات متعلقة بمهارات استخدام الكمبيوتر، وكفايات متعلقة بالثقافة المعلوماتية)، وكفايات للتعامل مع برامج وخدمات الشبكة، وكفايات إعداد المقررات وتشمل (كفايات التخطيط، كفايات التصميم والتطوير، كفايات التقييم، كفايات إدارة المقرر)، كما توصلت الدراسة إلى مشروع مقترح لتطوير كفايات الطالب المعلم في مجال التعليم الإلكتروني.

واتفقت دراسة المحيا (٢٠٠٢م) مع دراسة عبد الحميد (٢٠٠٥م) في ضعف امتلاك الطلاب المعلمين للكفايات إلا أن الثانية قد تناولت كفايات تصميم برمجيات التعليم الإلكتروني لدى عينة من طلاب وطالبات الفرقة الثانية دبلوم خاص بكلية التربية في جامعة المنصورة والمسجلين لمقرر إنتاج البرمجيات التعليمية من خلال التوصل إلى قائمة لكفايات التصميم التعليمي لبرمجيات التعليم الإلكتروني وفي

ضوءها تم تصميم أدوات الدراسة والتي تشمل كلاً من اختبار تحصيلي لقياس الجوانب المعرفية، ومقياس اتجاه لقياس الجوانب الوجدانية وبطاقة تقييم الأداء لقياس الجوانب الأدائية ، وبناء برنامج قائم على الموديلات التعليمية من خلال الحاسب الآلي لعلاج الضعف في امتلاك الكفايات لدى عينة الدراسة، وقد أثبت البرنامج فعاليته حيث تفوقت العينة التجريبية على الضابطة في اكتساب كل من الجوانب المعرفية الوجدانية والأدائية لكفايات تصميم برمجيات التعليم الإلكتروني، وأكدت الدراسة على أن فهم وإدراك الطالب للجوانب المعرفية ينعكس إيجاباً على اتجاهه نحو تصميم برامج التعليم الإلكتروني ، ويرفع من مستوى أدائه ، كما أوصت بضرورة إشراك المعلمين في مراحل تصميم إنتاج برامج التعليم الإلكتروني وجعلها أساساً للتدريب حتى تكون واضحة ومحددة الإجراءات والخطوات .

ويلاحظ التشابه الكبير في محتوى الكفايات وتقسيماتها بين الدراسة الحالية ودراسة زين الدين (٢٠٠٥م)، وكذلك دراسة عبد الحميد (٢٠٠٥م) التي اقتصرت على كفايات التصميم التعليمي لبرمجيات التعليم الإلكتروني، ودراسة المحيا (٢٠٠٥م) التي اقتصرت على كفايات استخدام الحاسب الآلي والانترنت، كما أن الدراسة الحالية قد سعت للكشف عن مدى توافر تلك الكفايات لدى مجتمع الدراسة وهو ما اتفقت عليه مع دراسة (عبد الحميد، ٢٠٠٥م؛ ودراسة المحيا، ٢٠٠٢م)، واختلفت مع دراسة زين الدين (٢٠٠٥م) في هدفها ومنهجيتها ومجتمعها، حيث تناولت الدراسة الحالية عضوات هيئة التدريس في حين أن الدراسات الأخرى تناولت الطلاب المعلمين. وقد استفادت الدراسة الحالية من نتائج تلك الدراسات في بناء أداؤها.

أما فيما يخص كفايات التعليم الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس فقد توصلت دراسة كل من سوناوا (Sonhwa,2006) ووليامز (Williams,2000) إلى الكفايات المطلوبة للتعليم عن بعد و التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي من خلال استخدام أسلوب الخبراء دلفاي رباعي الجولات، فقد تعرّف سوناوا Sonhwa على ثلاثة عشر دوراً وثلاثون كفاية لازمة للمعلم نتيجة جمع آراء خمسة عشر خبيراً ، وقد كان من أهمها كفايات التعامل مع الاتصالات وشبكة الإنترنت . كما تشابهت دراسة وليامز (Williams,2000) في ذلك حيث هدفت إلى معرفة المتطلبات المستقبلية لمؤسسات التعليم العالي عام ٢٠١٥ م من خلال جمع آراء سبعة عشر خبيراً تعليمياً وقد تم التوصل إلى سبعة وسبعون كفاية مصنفة إلى خمسة مستويات (التخطيط ، التصميم ، البيئة التعليمية ، الاختبارات والتقييم ، الثقافة والمؤتمرات الخارجية ، استخدام التقنية)، حيث كان أهمها تلك الكفايات المرتبطة بمهارات التصميم البنائي ومهارات الاتصال ومهارات المناقشات في الفصول الإلكترونية، كما تنبأت بأن التعليم وجهاً لوجه سيظل هو الأساس ولن تختفي الأساليب التقليدية إلا أنها ستكون جزءاً من كل حيث سيتم دمج الوسائط المتعددة في الفصول الدراسية وتزويدها بخدمات شبكة الإنترنت . وقد

اتفقت كلتا الدراستين إلى أن ماهية البيئة التعليمية هي المحدد الأول للكفايات اللازمة لعضو هيئة التدريس. كما ناقشت دراسة وليامز (Williams,2006) أدوار و كفايات المشاركين في مجتمع التعلم عن بعد، وتوصلت إلى أن مهارات تصميم الرسومات وتوجيه الطلاب والربط فيما بينهم من مهام الإداريين وأوصت باختبار العاملين في بيئات التعليم عن بعد بناء على دليل الكفايات اللازمة لتلك البيئات .

وعلى المستوى الإقليمي، توصلت دراسة عزمي(٢٠٠٦م) إلى كفايات عضو هيئة التدريس في نظام التعليم الإلكتروني وفقاً للوظائف المستقبلية التي سيتولاها، وقد حددتها الدراسة بثمانية أدوار محتملة، وهي: (باحث، مصمم، تكنولوجي، مقدم، منسق، مرشد، ميسر، مقوم)، وبعد استفتاء (٤٢) عضو هيئة تدريس بكلية التربية بالرساق بسلطنة عمان لتحديد أكثرها أهمية من وجهة نظرهم، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن كفاية إجادة اللغة الإنجليزية والتعامل مع المكتبات الإلكترونية واستخدام محركات البحث من أهم الكفايات لوظيفة (باحث)، والتي يرى أعضاء هيئة التدريس أنها من أهم الأدوار الموكلة إليهم في نظام التعليم الإلكتروني ، ويرى أعضاء هيئة التدريس أن دور (المصمم) أقل الأدوار أهمية، أما الأدوار الأخرى فقد تباينت الآراء في أهميتها ولكنها أجمعت على أهمية كفايات معينه مثل : تحديد الأهداف العامة للمقرر ومدى ملائمته للتعليم الإلكتروني، واستخدام وسائل التفاعل لتشجيع ومتابعة الطلاب والرد على استفساراتهم والتنوع بين وسائل التقويم ووضع معايير واضحة لتقويم الأداء .

أما على المستوى المحلي فنجد أن دراسة الشهري(٢٠٠٨م) قد اتبعت المنهج الوصفي المسحي في تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في بيئة التعليم الإلكترونية في الجامعة العربية المفتوحة بالرياض، وكان أحد أهدافها تحديد الكفايات اللازمة للعمل في بيئة التعليم الإلكتروني والكشف عن مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس لها، وقد صنفتها إلى عدة مجالات: (المعرفة بنظام إدارة التعليم الإلكتروني، Moodel، استخدام نظام إدارة التعليم الإلكتروني Moodel، مجال التصميم التعليمي، المهارات)، وقد اتضح أن مهاراتهم في كل من الحاسب الآلي والانترنت كانت عالية ومعرفتهم للنظام كانت متوسطة في حين أن استخدامهم له كان ما بين الضعيف والمتوسط، ويرى (٥٦%) منهم أن مستوى امتلاكهم لمهارات استخدام وإدارة النظام كان متوسطاً إلى منخفضاً، وقد توصلت الدراسة إلى أن استخدامهم لمبادئ التصميم التعليمي في تصميم المقررات بدأ متوسطاً الذي جاء متناسباً مع مستوى امتلاكهم لمهارات التصميم التعليمي، حيث ذكر أكثر من (٥٠%) منهم أنهم ذو مستوى متوسط في امتلاك المهارات، وقد بررت الدراسة ذلك لوجود عوامل أخرى تعيق أعضاء هيئة التدريس ، حيث عبر (٧٥%) منهم عن قلة الدعم الفني للنظام، كما أن (٤٢%) منهم يعزون ذلك لضعف التدريب على تفعيل النظام و قلة معامل الحاسب الآلي، ويرى (٧٧%) منهم أن غياب فريق متخصص للتصميم

التعليمي أحد أهم الأسباب. أما دراسة السايح والعمري (٢٠٠٧م) فقد اقتصر على تحديد كفايات إعداد المقررات الالكترونية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية البدنية بكلية المعلمين بالرياض وتوصلت إلى ٣٠ كفاية يرى أعضاء هيئة التدريس أهميتها مقسمة على مجالات (التحليل، التصميم، التطوير، التقويم، إدارة المقرر)، وقد توصلت إلى أن كفايات إدارة المقرر هي أهم الكفايات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس .

ويلاحظ تشابه الدراسة الحالية مع دراسات كفايات التعليم الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس، حيث اتفقت مع دراسات (الشهري، ٢٠٠٨م؛ السايح والعمري، ٢٠٠٧م؛ عزمي، ٢٠٠٦م) ودراسات وليامز (Williams,2000)، ووليامز (Williams,2006) سوناوا (Sonhwa,2006) أنها تناولت أعضاء هيئة التدريس كمجتمع للدراسة، واستخدمت المنهج الوصفي، إلا أنها اختلفت في أهدافها حيث تناولت دراسة الشهري (٢٠٠٨م) تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس وكان تحديد الكفايات والكشف عن مدى توافرها لديهم أحد أهدافها، كما أنها اقتصر على كفايات استخدام نظام إدارة التعلم Moodle . أما دراسة (السايق والعمري، ٢٠٠٧م) فقد اقتصر على كفايات تصميم المقررات الإلكترونية والتوصل إلى أكثر الكفايات أهمية لدى أعضاء هيئة التدريس ولم تستهدف الكشف عن مستوى امتلاكهم لها. وكذلك دراسة (عزمي، ٢٠٠٦م) التي تناولت كفايات التعليم الإلكتروني وفقاً للأدوار المستقبلية لأعضاء هيئة التدريس ، والتوصل إلى أكثر الكفايات أهمية لدى أعضاء هيئة التدريس ولم تستهدف أيضاً الكشف عن مستوى امتلاكهم لها. أما دراسات وليامز (Williams,2000)، ووليامز (Williams,2006) سوناوا (Sonhwa,2006) فقد استخدمت أسلوب دلفاي لتحديد الكفايات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس دون تناول لمستوى امتلاكهم لها. وتعد الدراسة الحالية مكتملة لهذه الدراسات من خلال الاستفادة من نتائجها في بناء أداة الدراسة التي تناولت في هدفها العام بناء كفايات التعليم الإلكتروني بما يتوافق مع المجتمع المحلي، والكشف عن مدى توافرها لدى عضوات هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود، كما تناولت أيضاً المعوقات التي قد تحد من تنمية تلك الكفايات، والأساليب المقترحة التي تسهم في تنميتها وتطويرها لدى عضوات هيئة التدريس، مما يبرز أهميتها وحاجة الميدان إليها.

إن الطريق الأمثل لاستثمار هذه الكفايات وتنميتها في أعضاء هيئة التدريس يتمثل في تدريبهم وعقد المؤتمرات والندوات في ذلك، وهو ما أوصت به العديد من الدراسات (الجندي، ٢٠٠٧م؛ والدليل، ٢٠٠٧م؛ والقربي، ٢٠٠٧م؛ والشريف، ٢٠٠٢م؛ والسايق والعمري، ٢٠٠٧م؛ العودان، ١٤٢٥هـ؛ الفالح، ٢٠٠٧م)، حيث أكدت على ضرورة عقد دورات تدريبية أثناء الخدمة مبنية على الكفايات وذات أساليب وطرق متنوعة تناسب حاجات أعضاء هيئة التدريس . فقد توصلت دراسة الجندي (٢٠٠٧م) إلى فعالية استخدام الوحدات النسقية في تنمية كفايات دمج تكنولوجيا

المعلومات في العملية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس، حيث تُعد أحد أنماط التعلم الذاتي المناسبة لظروف وإمكانيات أعضاء هيئة التدريس. واتفقت معها دراسة الفالح (٢٠٠٧م) بعدما قامت بتصميم برنامج حاسوبي تدريبي لتنمية كفايات تكنولوجيا المعلومات وتجريبه على أعضاء هيئة التدريس، ونتج عن ذلك ارتفاع مستوى كفايات الأعضاء من خلال تقييمهم باستخدام الاختبار التحصيلي وبطاقة تقييم الأداء .

كما قامت كل من دراسة العودان (١٤٢٥هـ—)، ودراسة الدسوقي (٢٠٠٥م) بتحديد الاحتياجات التدريبية في تكنولوجيا التعليم واقتراح برنامج تدريبي في ضوءها، حيث نجد أن دراسة العودان (١٤٢٥هـ) قد رصدت آراء (٣٦٤) عضو هيئة تدريس في (١٦) كلية من كليات البنات على مستوى المملكة حول الاحتياجات التدريبية الالتي يفتقرها، وقد توصلت إلى أنهن في حاجة ماسة إلى تدريبهن على استخدام المواقع التعليمية على الانترنت وبرمجيات الحاسب الآلي التعليمية، كما صممت الدراسة برنامجاً تدريبياً مقترحاً قائماً على تلك الكفايات وتجريبه على عينة بسيطة ليكون صالحاً للاستخدام. وقد وضعت دراسة الدسوقي (٢٠٠٥م) تصوراً لبرنامج تدريبي متكامل يقوم على ترجمة احتياجات أعضاء هيئة التدريس التدريبية وفقاً لرؤيتهم الفعلية ضمن مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات FLDP في مصر، من خلال تجميع المقترحات التي طرحها أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم المشاركين في البرنامج القومي للمشروع حول أهم الاحتياجات التدريبية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس وصياغتها بشكل علمي، ومن ثم تطبيقها على (٢٨١) متدرباً من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، وقد توصلت الدراسة لعدد من الموضوعات التي يرى أعضاء هيئة التدريس ضرورة تدريبهم عليها، وهي: استخدام مستحدثات تقنية التعليم، ومفاهيم تقنيات التعلم والمعلومات، وتصميم مواد التعليم الإلكتروني، والتعليم الإلكتروني .

وقد قدمت دراسة علي (٢٠٠٧م) نموذج مقترح لتنمية عضو هيئة التدريس في نظام التعليم الإلكتروني في دولة الكويت مبني على إعادة النظر في طبيعة الأدوار والكفايات والأساليب التدريسية له، والذي يستند إلى تصور نقدي مقارنة لحمل حركة التعليم الإلكتروني عالمياً وإقليمياً ومحلياً، يقوم هذا النموذج على عدد من المسلمات منها: توافر الإرادة السياسية المحفزة للتعلم الإلكتروني في الكويت والإرادة التنفيذية المقتنعة بأهمية التنمية المهنية، كما يقرر هذا التصور أن التدريب التقليدي غير قادر وحده على الارتقاء بمستوى عضو هيئة التدريس أو تغيير موقفه من "رافض" إلى "مؤيد". والهدف الأساسي للنموذج هو تقديم تصور ديناميكي للملامح تنمية مهنية تقنية مكثفة لرفع كفاءة إعداد أستاذ الجامعة المشارك في التعليم الإلكتروني في الكويت. بما يضمن الارتقاء بمستويات أدائه المهني. وتوصل النموذج إلى عدد من الاستراتيجيات والمشاريع الفعالة للتنمية المهنية بحيث لا تكون منفصلة عن

السياقات المجتمعية مثل : مجموعات الدراسة، حيث يجتمع المشاركون في مجموعات صغيرة يكونونها بأنفسهم ويجمعون أسبوعيا لمدة ساعة أو أكثر لمتابعة أهداف النمو المهني المشترك ويحددون أفضل السبل المناسبة لهم في تحقيق ذلك، أو استخدام استراتيجيات التدريب عن بعد بحيث يحدد الأستاذ الوقت والمكان المناسب له، والذي يعتمد على سرعته الذاتية في التعلم، أما المحتوى العلمي لمثل هذه الاستراتيجيات التدريبية فترى الدراسة أنها لا بد أن تناقش مواضيع متعددة كأساليب التدريس الإلكتروني، والوسائط المتعددة، وطبيعة التحولات في مهام وأدوار المعلمين.

التعقيب على الدراسات السابقة :

مما سبق عرضه وتحليله من الدراسات السابقة ، تستنتج الباحثة ما يلي:

- كشفت نتائج الدراسات السابقة (الصالح، ٢٠٠٤م؛ مالك، ٢٠٠٥م؛ الإرياني، ٢٠٠٩م) عن أهمية جاهزية أعضاء هيئة التدريس لتقبل التعليم الإلكتروني، من خلال رصد الآراء والقيم حوله أو قياس اتجاهاتهم نحوه كدراسة (الخطيب، ٢٠٠٦م؛ والدخيل، ٢٠٠٧م)، أو الكشف عن مستوى اتقانهم لمهارات استخدام تقنياته كدراسة (القرني، ٢٠٠٧م؛ والشهري، ٢٠٠٨م؛ والعززي، ٢٠٠٩م؛ وبدح، ٢٠٠٩م)، والتي اتفقت على توافر المهارات التقنية الأساسية لاستخدام الحاسب الآلي واستخدام شبكة الانترنت ، إلا أن المهارات المتعلقة بنظم إدارة التعلم بدت متوسطة أو ضعيفة.
- أثبتت الدراسات السابقة جدوى استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني، سواء كانت بالمقارنة بينها كدراسة (الخليفة، ٢٠٠٩م)، أو فعاليتها على تحصيل الطلبة كدراسة (النهاين، ٢٠٠٥م؛ وعقل، ٢٠٠٧م)، أو باستفتاء أعضاء هيئة التدريس عنها كدراسة ميترا (Mitra,1999)؛ وآل مقبل، ٢٠٠٧م؛ والمخضوب، ٢٠٠٨م).
- بينت الدراسات السابقة أنه رغم اختلاف التقنيات المستخدمة في التعليم الإلكتروني من حيث المحتوى وطريقة الاستخدام، فإنه لا يمكن تحديد الأفضل منها ، لأن ما يحكم ذلك هو الأهداف المرجو تحقيقها والظروف المحيطة بالعملية التعليمية (الخليفة، ٢٠٠٩م؛ ال مقبل، ٢٠٠٧م؛ ميترا (Mitra,1999).
- أكدت الدراسات السابقة كدراسة (الحيا، ٢٠٠٢م؛ وعبد الحميد، ٢٠٠٥م؛ الخطيب، ٢٠٠٦م؛ والقرني، ٢٠٠٧م؛ والشهري، ٢٠٠٨م) على وجود ارتباط موجب بين كل من مستوى الوعي بالتعليم الإلكتروني ومستوى الاستخدام والميول الإيجابي نحوه .
- أكدت الدراسات السابقة كدراسة (مالك، ٢٠٠٥م؛ والقرني، ٢٠٠٧م؛ والارياي، ٢٠٠٨م؛ والشهري، ٢٠٠٨م) على أن نجاح التعليم الإلكتروني يتطلب مقومات بشرية متعددة

التخصصات، و فريق مصمم للتعليم الإلكتروني من إداريين وأكاديميين وتربويين مؤهلين، ولا يمكن نجاح التعليم الإلكتروني إلا بتكاتف هذا الفريق .

- اتفقت معظم الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي أو المسحي من خلال رصد آراء مجتمع الدراسة أو استخدام أسلوب دلفاي لجمع آراء الخبراء كدراسة وليامز (Williams,2000)، و زين الدين، ٢٠٠٥م، ووليامز (Williams,2006)، و سوناوا (Sonhwa,2006) في حين أن بعض الدراسات قد استخدمت المنهج التجريبي كدراسة (عقل، ٢٠٠٧م؛ و عبد الحميد، ٢٠٠٥م؛ و النباهين؛ ٢٠٠٥م)، والبعض الآخر قد استخدم أسلوب الاستقصاء العلمي (الصالح، ٢٠٠٤م؛ و الارياني، ٢٠٠٩م) .
- أشارت الدراسات السابقة كدراسة ماسي وولجر (Massey & Wilger,1998) و بيرفلي (Berveryly,2001)، و شبل (٢٠٠٦م) إلى أن استخدام أعضاء هيئة التدريس لتقنيات التعليم الإلكتروني يتأثر سلباً وإيجاباً بعوامل متداخلة، كان أكثرها تأثيراً الدعم الإيجابي من رئيس القسم وتوفير نظام للحوافز والمكافآت .
- تناولت معظم الدراسات السابقة مناقشة التعليم الإلكتروني في التعليم العالي واستهدفت أعضاء هيئة التدريس كمجتمع للدراسة، إلا أن بعض الدراسات قد استهدفت الطلاب المعلمين كدراسة (الحيا، ٢٠٠٢م؛ و عبد الحميد، ٢٠٠٥م؛ و زين الدين، ٢٠٠٥م) ولقرب موضوعها من موضوع الدراسة فقد استفادت الدراسة الحالية منها استفادة مباشرة منها ولهذا تم استعراضها .
- أشارت بعض الدراسات كدراسة (الجندي، ٢٠٠٧م؛ و الفالح، ٢٠٠٧م؛ و العودان، ١٤٢٥هـ؛ و الدسوقي، ٢٠٠٥م) إلى جدوى التنوع بين الأنماط والأساليب التدريسية وتأكيد جدواها في رفع مستوى كفايات أعضاء هيئة التدريس وضرورة تبنيها في ضوء الاحتياجات التدريسية لهم.
- ناقشت الدراسات السابقة الكفايات من عدة محاور، فنجد أن بعضها قد تناول كفايات تقنية التعليم كدراسة (القثامي، ٢٠٠١م؛ و الشريف، ٢٠٠٢م؛ و الدايل، ٢٠٠٧م) والبعض الآخر قد اقتصر على أحد جوانب كفايات التعليم الإلكتروني ككفايات تصميم البرمجيات التعليمية كدراسة (عبد الحميد، ٢٠٠٥م)، أو كفايات تصميم المقررات التعليمية كدراسة (السايع و العمري، ٢٠٠٧م)، أو كفايات استخدام الحاسب الآلي كدراسة (الحيا، ٢٠٠٢م)، أو مناقشتها في ضوء الأدوار المستقبلية المتوقعة لعضو هيئة التدريس كدراسة (عزمي، ٢٠٠٦م)، إلا أن الدراسة الحالية قد تناولت كفايات التعليم الإلكتروني بمفهومها الأشمل ومدى توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث.

- توصلت عدد من الدراسات كدراسة وليامز (Williams,2000)، و زين الدين، ٢٠٠٥م، ووليامز (Williams,2006)، وسوناوا (Sonhwa,2006) إلى قائمة من كفايات التعليم الإلكتروني، أو تقرير أهمية تلك الكفايات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كدراسة (عزمي، ٢٠٠٦م؛ والسايح والعمري، ٢٠٠٧م)، دون الكشف عن مستوى امتلاك أعضاء هيئة التدريس لهذه الكفايات، إلا أن الدراسة الحالية قد هدفت إلى بناء قائمة من كفايات التعليم الإلكتروني والكشف عن مستوى توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث .
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري وبناء قائمة من كفايات التعليم الإلكتروني وتضمينها في أداة الدراسة.
- قدمت بعض الدراسات كدراسة (عبد الحميد، ٢٠٠٥م؛ وعلي، ٢٠٠٧م) نماذج مقترحة لتطبيق التعليم الإلكتروني أو تدريب عضو هيئة التدريس ، ويؤمل أن تقدّم هذه الدراسة مقترحاً لتطوير وتنمية كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس .

الفصل الرابع

منهجية الدراسة وإجراءاتها

- منهج الدراسة.
- مجتمع الدراسة وعينتها.
- أداة الدراسة وإجراءاتها .
- أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات.

الفصل الرابع

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تناول هذا الفصل أيضاً لمنهج البحث العلمي المستخدم في الدراسة، وحدودها، وكذلك تحديد مجتمع الدراسة ووصف خصائص عينة الدراسة. كما تطرق لبناء أداة الدراسة والإجراءات التي تم إتباعها للتحقق من صدقها وثباتها. وبين أيضاً كيفية تطبيق الدراسة ميدانياً، وأساليب المعالجة الإحصائية التي تم استخدامها في معالجة بيانات الدراسة والإجابة على تساؤلاتها.

أولاً : منهج الدراسة:

انطلاقاً من طبيعة الدراسة والمعلومات المراد الحصول عليها للتعرف على آراء واستجابات أفرادها حول مدى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث في كلية التربية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض، فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي .

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس الإناث ومن في حكمهن من المعيدات والمحاضرات في كلية التربية بجامعة الملك سعود واللاتي على رأس العمل، وعددهن (٢٤٥) * عضو هيئة تدريس، ونظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة فقد استخدمت الدراسة جميع أفراد المجتمع كعينة لها.

وصف مجتمع الدراسة:

(١) القسم:

يتضح من الجدول (٣) أن القسم الشائع بين أفراد الدراسة هو قسم "التربية الخاصة" إذ مثل أفراد الدراسة في هذا القسم ما نسبته (٢٤,٨%) من إجمالي أفراد الدراسة، يليه قسم "التربية" بنسبة (١٦,٣%)، ثم قسم "علم النفس" بنسبة (١٥,٧%)، ويليه قسم "الثقافة الإسلامية" بنسبة (١٢,٤%)، حيث يعد عدد الأعضاء في هذه الأقسام هي الأكبر عدداً بكلية التربية نظراً لتقديمها برامج (بكالوريوس) وتدرسيها المقررات العامة المطلوبة لجميع طالبات الجامعة، ثم تليها قسم "مناهج وطرق تدريس" بنسبة (١١,٨%)، وقسم "تربية فنية" بنسبة (٧,٨%)، وقسم "وسائل وتقنيات التعليم" بنسبة (٦,٥%)، وقسم "إدارة تربوية" بنسبة (٤,٦%) من إجمالي أفراد الدراسة

* تم الحصول على إحصائية بأعداد أعضاء هيئة التدريس الإناث ومن في حكمهن بكلية التربية للفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٢٩/١٤٣٠هـ من عمادة شؤون أعضاء هيئة التدريس (ملحق ٥)

نظراً لقلّة أعداد الأعضاء في هذه الأقسام بصفتها أقسام مساندة وتقدم مقرراتها فقط لطالبات كلية التربية ، وكما يُلاحظ من الجدول (٣) أن نسبة الاستجابة من الأقسام إلى نسبة أعداد الأعضاء في معظم الأقسام تفوق ٥٠%، وهذا يعني أنّها استجابة مناسبة .

جدول (٣): توزيع أفراد الدراسة حسب القسم العلمي

القسم	عدد الأعضاء في القسم	عدد الأعضاء المستجيبات (التكرارات)	نسبة الاستجابة من الأقسام	نسبة المستجيبات من مجموع أفراد الدراسة
ثقافة إسلامية	٣٦	١٩	٥٢,٧٧%	١٢,٤%
تربية خاصة	٤٧	٣٨	٨٠,٨٥%	٢٤,٨%
علم نفس	٥١	٢٤	٤٧,٠٥%	١٥,٧%
وسائل وتقنيات التعليم	١٢	١٠	٨٣,٣٣%	٦,٥%
تربية فنية	٢١	١٢	٥٧,١٤%	٧,٨%
إدارة تربوية	١٣	٧	٥٣,٨٤%	٤,٦%
تربية	٣٤	٢٥	٧٣,٥٢%	١٦,٣%
مناهج وطرق تدريس	٣١	١٨	٥٨,٠٦%	١١,٨%
المجموع	٢٤٥	١٥٣		١٠٠,٠%

(٢) الدرجة العلمية:

يتضح من الجدول (٤) أن الدرجة العلمية الشائعة بين أفراد الدراسة هي درجة "معيد" إذ مثل أفراد الدراسة أصحاب هذه الدرجة العلمية ما نسبته (٤٤,٤%) من إجمالي أفراد الدراسة، ومن الطبيعي أن يكنّ الأكثر استجابة نظراً لسعي جامعة الملك سعود لتعيين عدد كبير من المعيدات في العام ١٤٢٨هـ والعام الحالي ١٤٢٩هـ لحل مشكلة النقص في هيئة التدريس، حيث بلغ عددهن في كلية التربية وحدها (١٠٠) معيده* من إجمالي عدد أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهن في الكلية، كما أن قلة انشغالهن وتفرغهن مقارنة بأعضاء هيئة التدريس أدى إلى تفاعلهن الإيجابي مع الدراسة ، وتلاهن ذوات درجة "أستاذ مساعد" بنسبة (٢٨,٨%)، ثم درجة "محاضر" بنسبة (٢٢,٢%)، وقد جاءت درجة "أستاذ مشارك" بنسبة (٢,٦%)، ودرجة "أستاذ" بنسبة (٢,٠%) من إجمالي أفراد الدراسة وتأتي هذه النسب القليلة لدرجتي "أستاذ مشارك" و"أستاذ" نظراً لقلّة أعدادهن في الكلية، حيث تضم الكلية (١٥) عضواً فقط لكلا الدرجتين كما أن انشغالهن بأداء وظائف ومهام متعددة أدّى إلى ضعف استجابتهن.

* ملحق (٥): إحصائية أعداد أعضاء هيئة التدريس .

جدول (٤): توزيع أفراد الدراسة حسب الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	عدد الأعضاء في الكلية	عدد أفراد الدراسة (المستجيبات)	النسبة المئوية %
أستاذ	٧	٣	٢,٠%
أستاذ مشارك	٩	٤	٢,٦%
أستاذ مساعد	٧٩	٤٤	٢٨,٨%
محاضر	٦٤	٣٤	٢٢,٢%
معيد	١٠٠	٦٨	٤٤,٤%
المجموع	٢٤٥	١٥٣	١٠٠,٠%

٣) فئات العمر:

يتضح من الجدول (٥) أن الفئة العمرية الشائعة بين أفراد الدراسة هي الفئة (من ٢٥ إلى أقل من ٣٥ عاماً) إذ بلغت نسبة أفراد الدراسة أصحاب هذا العمر ما نسبته (٥٧,٥%) وقد يعود السبب في ذلك إلى أن المعيدات والمحاضرات هن ذوات هذه الفئة وهن الأكثر في الكلية والأقل انشغالاً، لذلك فقد كُنَّ الأكثر استجابة، وتليها الفئة العمرية (من ٣٥ إلى أقل من ٤٥ عاماً) بنسبة (٢٥,٥%)، ثم الفئة العمرية (من ٤٥ عاماً فأكثر) بنسبة (١٧,٠%) من إجمالي أفراد الدراسة .

جدول (٥): توزيع أفراد الدراسة حسب فئات العمر

فئات العمر	عدد أفراد الدراسة (التكرارات)	النسبة المئوية %
من ٢٥ إلى أقل من ٣٥ عاماً	٨٨	٥٧,٥%
من ٣٥ إلى أقل من ٤٥ عاماً	٣٩	٢٥,٥%
من ٤٥ عاماً فأكثر	٢٦	١٧,٠%
المجموع	١٥٣	١٠٠,٠%

٤) فئات عدد سنوات الخبرة في التدريس الجامعي:

يتضح من الجدول (٦) أن فئة عدد سنوات الخبرة في التدريس الجامعي (أقل من ٥ سنوات) هي الأكثر استجابة إذ بلغت نسبة أفراد الدراسة أصحاب هذا العدد من سنوات الخبرة ما نسبته (٥٥,٦%) من إجمالي أفراد الدراسة أي ما يزيد على النصف ويلاحظ أن ذوات الخبرة الأقل هن المعيدات أو المحاضرات الجدد، يليها الفئة (من ١٠ إلى أقل من ٢٠

سنة) بنسبة (١٩,٦%)، ثم يليها الفئة (من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات) بنسبة (١٦,٣%)، ويليهما الفئة (من ٢٠ سنة فأكثر) بنسبة (٨,٥%) من إجمالي أفراد الدراسة.

جدول (٦): توزيع أفراد الدراسة حسب فئات عدد سنوات الخبرة في التدريس الجامعي

النسبة المئوية %	عدد أفراد الدراسة (التكرارات)	فئات عدد سنوات الخبرة في التدريس الجامعي
٥٥,٦%	٨٥	أقل من ٥ سنوات
١٦,٣%	٢٥	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات
١٩,٦%	٣٠	من ١٠ إلى أقل من ٢٠ سنة
٨,٥%	١٣	من ٢٠ سنة فأكثر
١٠٠,٠%	١٥٣	المجموع

٥) مكان الحصول على آخر مؤهل علمي:

يتضح من الجدول (٧) أن غالبية أفراد الدراسة (تحديداً ما نسبته ٧٤,٥% من إجمالي أفراد الدراسة) قد حصلوا على آخر مؤهل لهم من "جامعة سعودية"، في حين كان هناك ما نسبته (١٣,٧%) قد حصل على آخر مؤهل لهم من "جامعة أجنبية"، وكان هناك ما نسبته (١١,٨%) قد حصل على آخر مؤهل لهم من "جامعة عربية" وقد يعود ذلك إلى توقف الجامعة عن الابتعاث طوال عشرين عاماً مضت مما جعل غالبية أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهن هن خريجات الجامعات السعودية .

جدول (٧): توزيع أفراد الدراسة حسب مكان الحصول على آخر مؤهل علمي

النسبة المئوية %	عدد أفراد الدراسة (التكرارات)	مكان الحصول على آخر مؤهل علمي
٧٤,٥%	١١٤	جامعة سعودية
١١,٨%	١٨	جامعة عربية
١٣,٧%	٢١	جامعة أجنبية
١٠٠,٠%	١٥٣	المجموع

٦) الحصول على دورات تدريبية تعليمية:

يتضح من الجدول (٨) أن غالبية أفراد الدراسة (تحديداً ما نسبته ٨٤,٣% من إجمالي أفراد الدراسة) قد حصلوا على دورات تدريبية معظمها في مجال الحاسب الآلي والانترنت وفي مجال التعليم الإلكتروني وتعكس هذه النسبة الكبيرة الرغبة في تطوير الذات لدى أفراد الدراسة

ومحاولتهن مسابرة التقدم التقني ، في حين كان هناك ما نسبته (١٥,٧%) فقط من إجمالي أفراد الدراسة لم يحصلوا على دورات تدريبية .

جدول (٨): توزيع أفراد الدراسة حسب الحصول على دورات تدريبية تعليمية

هل سبق أن حصلت على دورات تدريبية	عدد أفراد الدراسة (التكرارات)	النسبة المئوية %
لا	٢٤	١٥,٧%
نعم	١٢٩	٨٤,٣%
المجموع	١٥٣	١٠٠,٠%

ثالثاً : أداة الدراسة وإجراءاتها :

نظراً للطبيعة الوصفية للدراسة التي تمت من خلال المسح الاجتماعي (المنهج المتبع في الدراسة)، فقد استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة.

وقد أُعدت الاستبانة وفقاً للأسس العلمية بناءً على المراحل التالية :

المرحلة الأولى: بناء الاستبانة:

صُممت الاستبانة انطلاقاً من موضوع الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها، وطبيعة البيانات والمعلومات المرغوب في الحصول عليها، بناء على المصادر التالية :

- الإطلاع على الأدبيات في مجال الدراسة الحالية، وقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة تحديداً في بناء الأداة كدراسة (زين الدين، ٢٠٠٥م؛ والقشامي، ٢٠٠١م؛ والشريف، ٢٠٠٢م؛ وعزمي، ٢٠٠٦م؛ Williams, 2000).
- مقابلات ومناقشات أعضاء هيئة التدريس أنفسهم في كلية التربية وذوات الخبرة العملية في المجال، وكذلك المشرفات على خدمات التعليم الإلكتروني في كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع .
- زيارة المركز الوطني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، وعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في جامعة الملك سعود والاسترشاد بآراء المسئولات عن تدريب أعضاء هيئة التدريس .

ومن خلال ما سبق تم بناء الاستبانة لتشمل بالإضافة إلى البيانات الأولية ثلاثة محاور رئيسة ، وذلك على النحو التالي:

الجزء الأول : البيانات الأولية لأفراد الدراسة:

وهي متغيرات مستقلة تم وضعها في مستوى قياس " اسمي أو رتبي"، وكانت هذه المتغيرات هي: القسم العلمي، والدرجة العلمية، والعمر، وعدد سنوات الخبرة في التدريس الجامعي، ومكان الحصول على آخر مؤهل علمي، والحصول على دورات تدريبية.

الجزء الثاني: متغيرات الدراسة الأساسية :

وهي متغيرات تابعة تم وضعها في مستوى قياس " فئوي"، وشملت البيانات الأساسية، وتكونت من (١٠٨) عبارة موجهة إلى أفراد الدراسة، وموزعة على محاور رئيسة كما يتضح من جدول(٩) الآتي:

جدول(٩) : عدد العبارات مقسمة على محاور الاستبانة

عدد العبارات	محاور الاستبانة
	أولاً: كفايات التعليم الإلكتروني
٢٤	كفايات استخدام الحاسب الآلي
١٥	كفايات استخدام الشبكة العالمية (الانترنت)
١٤	كفايات استخدام نظم إدارة التعلم
٢٧	كفايات تصميم المقررات الإلكترونية
١٥	ثانياً: معوقات تنمية كفايات التعليم الإلكتروني
١٣	ثالثاً: مقترحات لتنمية كفايات التعليم الإلكتروني
١٠٨	مجموع العبارات

المحور الرئيس الأول: كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث:

تم إدراج هذا المحور الرئيس في الاستبانة للتعرف على مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث بكلية التربية في جامعة الملك سعود بمدينة الرياض (وذلك للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة)، وقد تكوّن هذا المحور من (٨٠) عبارة أو كفاية تغطي كفايات التعليم الإلكتروني المختلفة ويتضح من الجدول(٩) أنها قُسمت إلى أربعة محاور فرعية للكفايات على النحو التالي:

● المحور الفرعي الأول: كفايات استخدام الحاسب الآلي (وتكونت من ٢٤ كفاية فرعية).

● المحور الثاني: كفايات استخدام الشبكة العالمية (الانترنت) (وتكونت من ١٥ كفاية فرعية).

● المحور الثالث: كفايات استخدام نظم إدارة التعلم (وتكونت من ١٤ كفاية فرعية).

● المحور الرابع: كفايات تصميم المقررات الالكترونية (وتكونت من ٢٧ كفاية فرعية على ثلاث مراحل: مرحلة التخطيط - مرحلة التصميم والإعداد - مرحلة إدارة المقرر وتنفيذه).

وقد اعتمدت الباحثة في إعداد هذا المحور بكامله على الشكل المغلق (Closed Questionnaire) الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل سؤال. وقد تم استخدام مقياس ليكرت المتدرج ذي النقاط الأربع لقياس درجة امتلاك هذه الكفايات الـ (٨٠)، بحيث أخذ هذا المقياس الشكل التالي:

(١) = منعدمة، (٢) = ضعيفة، (٣) = متوسطة، (٤) = عالية.

وقد طلب من أفراد الدراسة تحديد درجة امتلاكهم لهذه الكفايات وفقاً لهذا المقياس.

المحور الثاني: معوقات تنمية كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث:

تم إدراج هذا المحور في الاستبانة للتعرف على آراء أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس الإناث في كلية التربية بجامعة الملك سعود حول المعوقات التي قد تحول دون توافر كفايات التعليم الإلكتروني لديهن (وذلك للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة)، وقد سبق هذا المحور سؤال يحدد ما إذا كانت عضو هيئة التدريس ترى تواجد معوقات قد تحد من تنمية كفاياتها، ومن ثم تم استعراض (١٥) عبارة أو معوق تغطي جميع المعوقات التي من الممكن أن تحد من تنمية كفايات التعليم الإلكتروني لديهن. وقد طلب من أفراد الدراسة تحديد درجة توافر هذه المعوقات وفقاً لمقياس ليكرت الرباعي على الشكل التالي:

(١) = غير متوافر، (٢) = ضعيفة، (٣) = متوسطة، (٤) = عالية.

المحور الثالث: مقترحات لتنمية كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس

الإناث:

تم إدراج هذا المحور في الاستبانة للتعرف على آراء أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس الإناث في كلية التربية بجامعة الملك سعود حول أهم المقترحات المناسبة لتنمية كفايات التعليم الإلكتروني لديهن (وذلك للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة)، وقد تكوّن هذا المحور من (١٣) عبارة أو أسلوب تغطي جميع المقترحات التي من الممكن أن تساعد في تنمية كفايات التعليم الإلكتروني. وقد طُلب من أفراد الدراسة تحديد درجة مناسبة هذه المقترحات وفقاً لمقياس ليكرت الرباعي على الشكل التالي:

(١) = غير مناسبة إطلاقاً، (٢) = ضعيفة، (٣) = متوسطة، (٤) = عالية.

المرحلة الثانية: صدق أداة الدراسة :

يقصد بالصدق " شمول الاستبانة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، وضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها" (عبيدات ٢٠٠٦م، ٢٨٠). ومن أجل التحقق من صدق الاستبانة، تم إجراء اختبارات الصدق التالية:

أ) صدق المحكمين (الصدق الظاهري و صدق المحتوى):

للتأكد من الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكمين) تم عرضها في صورتها الأولية على (٢١) محكماً (ملحق ٢) ، ونظراً لتعدد مجالات وجوانب أداة الدراسة فقد حرصت الباحثة على تنوع تخصصات المحكمين لتشمل: تقنيات التعليم، ومناهج طرق التدريس، ونظم الحاسب والمعلومات، وعلم نفس الإحصاء، وأصول التربية، وذلك من جهات عديدة: جامعة الملك سعود، وجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، وكليات المعلمين، وجامعة الإمام ، وجامعة الملك فيصل، إلى جانب جهات أخرى خارج المملكة.

وقد طُلب من المحكمين إبداء آرائهم حول مدى ملائمة العبارات لقياس ما وضعت لأجله، ومدى وضوح صياغة العبارات، ومدى كفاية العبارات لتغطية كل محور من محاور متغيرات الدراسة الأساسية، هذا بالإضافة إلى اقتراح ما يروونه ضرورياً من تعديل صياغة العبارات، أو حذفها، أو إضافة عبارات جديدة لازمة لأداة الدراسة، وكذلك إبداء آرائهم فيما يتعلق بالبيانات الأولية المطلوبة من المبحوثين، إلى جانب مقياس ليكرت المستخدم في الاستبانة.

واستناداً إلى الملاحظات والتوجيهات التي أبداها المحكمون، تم إجراء التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين، حيث تم تعديل صياغة بعض العبارات، وحذف البعض الآخر منها. وبلغ عدد عبارات الاستبانة (ملحق ١) في صورتها النهائية (٦) أسئلة للجزء الأول والخاص بالبيانات الأولية، و(١٠٨) عبارات للجزء الثاني والخاص بمتغيرات الدراسة الأساسية والمتعلقة باستطلاع آراء أفراد الدراسة حول مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث في كلية التربية بجامعة الملك سعود والمعوقات والمقترحات المناسبة لتنميتها.

(ب)الصدق البنائي:

بعد إدخال تعديلات المحكمين تم تطبيق الاستبانة في صورتها النهائية على عينة عشوائية استطلاعية قوامها (٣٠) عضو من مجتمع الدراسة، واسترجاعها منهم، وطلب منهم الإجابة على محتوى الأسئلة، وبعد استعادتها تم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson بين درجة كل عبارة من عبارات المحور وبين الدرجة الكلية لجميع عبارات هذا المحور الذي تنتمي إليه تلك العبارة، وذلك لكل محور من محاور الدراسة كما هو موضح في الجداول من (١٠) إلى (١٨).

جدول (١٠): معاملات الارتباط بين درجات عبارات المحور الأول: كفايات الحاسب الآلي من المحور الرئيس الأول:

مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني مع الدرجة الكلية لهذا المحور

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٧٨٦	٧	**٠,٦٥٧	١٣	**٠,٦٩٨	١٩	**٠,٧٢٨
٢	**٠,٦٥٦	٨	**٠,٥٧٣	١٤	**٠,٧٣٧	٢٠	**٠,٧٠٥
٣	*٠,٤٥٩	٩	**٠,٧٢٩	١٥	**٠,٧١٢	٢١	**٠,٦٨٤
٤	**٠,٤٨٣	١٠	**٠,٧٨٦	١٦	**٠,٧٨٦	٢٢	**٠,٨١٠
٥	**٠,٦٣٩	١١	**٠,٦٥١	١٧	**٠,٦٥٦	٢٣	**٠,٦٦٥
٦	**٠,٧٣٤	١٢	**٠,٦٨٩	١٨	**٠,٦٢٩	٢٤	**٠,٧٦٦

* دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥). ** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

جدول (١١): معاملات الارتباط بين درجات عبارات المحور الثاني:

كفايات استخدام شبكة الإنترنت من المحور الرئيس الأول:

مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني مع الدرجة الكلية لهذا المحور

معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
**٠,٦٠٥	١٣	**٠,٧٥٧	٩	*٠,٣٤١	٥	**٠,٦٦٢	١
**٠,٧٥٦	١٤	**٠,٦٨٦	١٠	**٠,٤٨١	٦	**٠,٥٢٦	٢
**٠,٧٤٦	١٥	**٠,٧٩٥	١١	*٠,٤٠٣	٧	*٠,٣٤٤	٣
		**٠,٦٨٢	١٢	**٠,٤٧٢	٨	**٠,٧١٨	٤

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥). ** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

جدول (١٢): معاملات الارتباط بين درجات عبارات المحور الثالث:

كفايات تفعيل أدوات نظم إدارة التعلم من المحور الرئيس الأول:

مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني مع الدرجة الكلية لهذا المحور

معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
**٠,٥٣٨	١٣	**٠,٧٧٨	٩	**٠,٥٣١	٥	**٠,٦٨٤	١
		**٠,٦٣٢	١٠	*٠,٣٤٨	٦	**٠,٧٤٢	٢
		**٠,٧٩٣	١١	**٠,٦٣٨	٧	**٠,٥٩٧	٣
		**٠,٦٠٤	١٢	**٠,٧٤٧	٨	**٠,٧٣٠	٤

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥). ** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

جدول (١٣): معاملات الارتباط بين درجات عبارات المرحلة الأولى (مرحلة التخطيط) من المحور الرابع:

كفايات تصميم المقررات الإلكترونية من المحور الرئيس الأول:

مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني مع الدرجة الكلية لهذه المرحلة

معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
**٠,٨٨٣	٧	**٠,٧٩٩	٥	**٠,٩١٠	٣	**٠,٨٢٣	١
		**٠,٨٤٣	٦	**٠,٩٢٨	٤	**٠,٩١٢	٢

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

جدول (١٤): معاملات الارتباط بين درجات عبارات المرحلة الثانية (مرحلة التصميم والإعداد) من المحور الرابع:

كفايات تصميم المقررات الإلكترونية من المحور الرئيس الأول:

مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني مع الدرجة الكلية لهذه المرحلة

معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
**٠,٨١١	٢٠	**٠,٨٠٤	١٦	**٠,٧٩١	١٢	**٠,٨٨٤	٨
		**٠,٦٨١	١٧	**٠,٧٣٥	١٣	**٠,٨٧٤	٩
		**٠,٧١٩	١٨	**٠,٩٠٩	١٤	**٠,٧٥٣	١٠
		**٠,٧٣٩	١٩	**٠,٨٧٨	١٥	**٠,٩٠٧	١١

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

جدول (١٥): معاملات الارتباط بين درجات عبارات المرحلة الثالثة (مرحلة إدارة المقرر وتنفيذه) من المحور الرابع:

كفايات تصميم المقررات الإلكترونية من المحور الرئيس الأول:

مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني مع الدرجة الكلية لهذه المرحلة

معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
**٠,٨٧٤	٢٧	**٠,٨٢٣	٢٥	**٠,٩١١	٢٣	**٠,٧٣٠	٢١
		**٠,٨٨٠	٢٦	**٠,٧٩١	٢٤	**٠,٨٠٩	٢٢

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

جدول (١٦): معاملات الارتباط بين درجات المراحل الثلاث المندرجة تحت المحور الرابع من المحور الرئيس الأول مع الدرجة الكلية لهذا المحور

معامل الارتباط	رقم المرحلة
**٠,٩٣٣	١
**٠,٩٧٥	٢
**٠,٩٣٣	٣

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

جدول (١٧): معاملات الارتباط بين درجات عبارات المحور الثاني:

معوقات تنمية كفايات التعليم الإلكتروني مع الدرجة الكلية لهذا المحور

معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
*٠,٣٥٣	١٣	**٠,٦٤٧	٩	**٠,٧٤٧	٥	**٠,٥٢٢	١
*٠,٥٦٣	١٤	*٠,٤٠٠	١٠	**٠,٦٥٩	٦	**٠,٥٢٩	٢
*٠,٣٧٩	١٥	*٠,٤٤٥	١١	**٠,٦٢٢	٧	**٠,٥٨٠	٣
		*٠,٣٦٩	١٢	**٠,٦٧٥	٨	**٠,٦٤٧	٤

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥). ** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

جدول (١٨): معاملات الارتباط بين درجات عبارات المحور الثالث:

مقترحات لتنمية كفايات التعليم الإلكتروني مع الدرجة الكلية لهذا المحور

معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
**٠,٧٦٨	٩	**٠,٦٨٩	٥	**٠,٦٦٩	١
**٠,٦٨١	١٠	**٠,٥٧٥	٦	**٠,٧٦٠	٢
**٠,٦٦٦	١١	**٠,٧٠٧	٧	**٠,٧٢٧	٣
**٠,٧٢٤	١٢	**٠,٦٩٣	٨	**٠,٨١٧	٤

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

يتضح من الجدول (١٠) إلى الجدول (١٨) أن العبارات ترتبط بالمحاور التي تنتمي إليها ارتباطاً يتراوح ما بين (٠,٣٤ ، ٠,٩٧) وفي الدراسات السلوكية يُعد الارتباط متوسطاً إذا زاد عن

(٠,٣٠)، ويعد قوياً إذا زاد عن (٠,٥٠) (فهمي، ٢٠٠٥م، ٦٧). كما أن جميع معاملات الارتباط الواردة في الجداول دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يشير إلى الصدق البنائي لأداة الدراسة.

المرحلة الثالثة: ثبات أداة الدراسة (معامل ألفا كرونباخ):

يشير الثبات إلى إمكانية الحصول على النتائج ذاتها لو أعيد تطبيق الأداة على ذات الأفراد، أما طرق تقدير ثبات أداة الدراسة فأبرزها طريقة الاتساق الداخلي بين بنود الأداة، وللوقوف على ثبات أداة الدراسة تم استخدام العينة العشوائية الاستطلاعية ذات الحجم (٣٠)، في حساب معامل الاتساق الداخلي لكرونباخ، وكما يتضح من الجدول رقم (١٩) بلغت قيمة المعامل للمحور الأول من المحور الرئيس الأول (٠,٩٤)، وللمحور الثاني من المحور الرئيس الأول (٠,٨٧)، وللمحور الثالث من المحور الرئيس الأول (٠,٨٨)، وللمحور الرابع من المحور الرئيس الأول (٠,٩٧)، وللمحور الثاني (٠,٨١)، والمحور الثالث (٠,٩٠). وتعد هذه القيم مرتفعة ومطمئنة جداً لمدى ثبات أداة الدراسة، حيث يرى كثير من المختصين أن المحك للحكم على كفاية معامل ألفا كرونباخ هو (٠,٧٥) (فهمي، ٢٠٠٥م، ٥٩)، مما يشير إلى ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها أداة الدراسة عند تطبيقها.

جدول رقم (١٩): معاملات الثبات لمحاور أداة الدراسة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ (ن = ٣٠)

معامل الثبات	عدد العبارات	المحاور
٠,٩٤	٢٤	المحور الأول من المحور الرئيس الأول
٠,٨٧	١٥	المحور الثاني من المحور الرئيس الأول
٠,٨٨	١٤	المحور الثالث من المحور الرئيس الأول
٠,٩٧	٢٧	المحور الرابع من المحور الرئيس الأول
٠,٨١	١٥	المحور الرئيس الثاني
٠,٩٠	١٣	المحور الرئيس الثالث

ونستخلص من نتائج اختباري الصدق والثبات أن أداة القياس (الاستبانة)، صادقة في قياس ما وضعت لقياسه، كما أنها ثابتة بدرجة جيدة جداً، مما يؤهلها لتكون أداة قياس مناسبة وفاعلة لهذه الدراسة ويمكن تطبيقها بثقة.

المرحلة الرابعة: تطبيق الاستبانة:

بعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة تم إعداد خطابات موجهة لجميع أعضاء هيئة التدريس الإناث لشرح أهمية هذه الدراسة وأهمية مشاركتهن فيها، وتم إرفاقها مع استبانة الدراسة وتوزيعها لمن ماولاً حتى يقمن بتعبئتها وإعادتها، وقد كانت عينة الدراسة هي كامل المجتمع وعددهن (٢٤٥) ولكن بعد استثناء الأعضاء المشاركات في العينة الاستطلاعية وعددهن (٣٠)، أصبحت العينة الفعلية للدراسة قوامها (٢١٥) عضو. وبعد شهرين من متابعة أعضاء هيئة التدريس من قبل الباحثة وعن طريق بعض زميلاتها في الكلية واتصال هاتفي، تم استرجاع (١٥٣) استبانة مكتملة البيانات أي بنسبة استرجاع بلغت (٤٤،٤٤%) تقريباً، وتعد هذه النسبة من نسب الردود المقبولة في العلوم السلوكية، وقد تم تفرغها وتحليلها إحصائياً للتوصل إلى نتائج الدراسة.

رابعاً : أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، قامت الباحثة بترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (SPSS)، ولتحديد طول خلايا مقياس ليكرت الرباعي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في استبانة الدراسة، تم حساب المدى (٤-١=٣)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٤/٣ = ١,٧٥)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا يمكن تفسير النتائج حسب المقياس المذكور في الجدول (٢٠):

جدول (٢٠): المقياس المستخدم في تفسير نتائج الدراسة

المتوسط الحسابي	درجة امتلاك الكفاية	درجة مناسبة الأسلوب	درجة توافر المعوق
١ إلى أقل من ١,٧٥	منعدمة (١)	منعدمة (١)	منعدمة (١)
١,٧٥ إلى أقل من ٢,٥٠	ضعيفة (٢)	ضعيفة (٢)	ضعيفة (٢)
٢,٥٠ إلى أقل من ٣,٢٥	متوسطة (٣)	متوسطة (٣)	متوسطة (٣)
من ٣,٢٥ إلى ٤	عالية (٤)	عالية (٤)	عالية (٤)

وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١. التكرارات والنسب المئوية، للتعرف على آراء (أو استجابات) أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس الإناث نحو محاور الدراسة المختلفة.
٢. المتوسط الحسابي Mean، وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض آراء أفراد عينة الدراسة عن كل عبارة من العبارات إلى جانب المحاور الرئيسية.

٣. الانحراف المعياري Standard Deviation للتعرف على مدى انحراف آراء (استجابات) أفراد الدراسة لكل عبارة من العبارات ولكل محور رئيس من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.
٤. اختبار (ت) أو اختبار المقارنة بين مجموعتين مستقلتين (Independent-Samples T test)، لبيان الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة نحو المتغيرات الرئيسة في الدراسة (المتغيرات التابعة) وفقاً لخصائصهم الشخصية والوظيفية (المتغيرات الأولية لهم أو المتغيرات المستقلة) المكونة من مجموعتين فقط، وهي هنا متغير واحد فقط وهو (وجود دورات تدريبية تعليمية).
٥. اختبار (ف) أو تحليل التباين الأحادي (ONE-WAY ANOVA)، لبيان الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة نحو المتغيرات الرئيسة في الدراسة (المتغيرات التابعة) وفقاً لخصائصهم الشخصية والوظيفية (المتغيرات الأولية لهم أو المتغيرات المستقلة) المكونة من أكثر من قيمتين وهي هنا (الدرجة العلمية، الخبرة في التدريس الجامعي، مكان الحصول على آخر مؤهل علمي، العمر).
٦. اختبار شيفيه Scheffe البعدي لتحديد اتجاه الفروق ذات الدلالة الإحصائية لأي فئة من فئات أفراد الدراسة حسب متغيرات الدراسة، وذلك إذا ما تبين من نتائج اختبار تحليل التباين وجود فروق ذات دلالة إحصائية.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها

ومناقشتها

- إجابة السؤال الأول
- إجابة السؤال الثاني
- إجابة السؤال الثالث
- إجابة السؤال الرابع

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تناول هذا الفصل عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها وربطها بالدراسات السابقة، وذلك من خلال التعرف على مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث بكلية التربية في جامعة الملك سعود، وأهم المعوقات التي تحول دون توافر كفايات التعليم الإلكتروني لديهن، والمقترحات المناسبة لتنمية تلك الكفايات لديهن، وقد تم عرض ومناقشة النتائج تبعاً لأسئلة الدراسة ووفقاً للمنهجية التالية لكل سؤال:

١. استعراض النتائج بشكل مجمل بالنظر إلى المتوسطات الحسابية للسؤال ككل.
٢. استعراض نتائج كل محور في السؤال بالنظر إلى المتوسطات الحسابية.
٣. استعراض النتائج لكل محور في السؤال بالنظر إلى أعلى النسب المئوية وأقلها ومن ثم تفسيرها.
٤. مناقشتها وربطها بالدراسات السابقة .
٥. تلخيص نتيجة السؤال إن تطلب ذلك.

الإجابة عن السؤال الأول :

ما مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث بكلية التربية في جامعة الملك سعود؟

تم تقسيم محاور كفايات التعليم الإلكتروني إلى :

١. كفايات استخدام الحاسب الآلي .
 ٢. كفايات استخدام الشبكة العالمية (الانترنت) .
 ٣. كفايات استخدام نظم إدارة التعلم.
 ٤. كفايات تصميم المقررات الإلكترونية ، والتي تم تقسيمها إلى ثلاث مراحل : (التخطيط، والتصميم والتطوير، وإدارة المقرر وتنفيذه).
- وقد تم التعرف على مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لها ككل، ثم الانتقال إلى الكفايات الفرعية تحت كل محور ، وذلك على النحو التالي :
١. مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث بكلية التربية في جامعة الملك سعود تبعاً للمحاور الرئيسة :

- تم تلخيص تكرارات إجابة أعضاء هيئة التدريس الإناث، والنسب المئوية، والانحراف المعياري، والمتوسطات الحسابية، وترتيبها تنازلياً لتكون مجالاً لاستقراء النتائج ودلالاتها.

جدول (٢١): مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني وفقاً للمحاور الرئيسة لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث بكلية التربية في

جامعة الملك سعود

الترتيب وفقاً للمتوسط درجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي العام لدرجة الموافقة	المحاور الرئيسة لكفايات التعليم الإلكتروني
١	٠,٥١٩	٣,٤٧٠	استخدام الحاسب الآلي
٢	٠,٥٠٥	٣,٤٢٥	استخدام الشبكة العالمية (الانترنت)
٣	٠,٨٨٣	٢,٩٠٨	تصميم المقررات الإلكترونية.
٤	٠,٧٨٠	٢,٧٢٧	استخدام نظم إدارة التعلم.
	٠,٥٣٥	٣,١٣٣	المتوسط الحسابي العام

يتضح من الجدول (٢١) أن المتوسط الحسابي العام لدرجة توافر كفايات التعليم الإلكتروني بوجه عام لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث بكلية التربية في جامعة الملك سعود بمدينة الرياض هو (٣,١٣٣) من ٤ درجات). وبذلك يمكن القول إن درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس الإناث بكلية التربية في جامعة الملك سعود بمدينة الرياض لكفايات التعليم الإلكتروني بوجه عام هي درجة متوسطة. ويمكن تفصيل ذلك في المحاور الرئيسة التالية:

- استخدام الحاسب الآلي وترتيبه الأول لتوافر كفاياته لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣,٤٧٠) درجات من ٤) بانحراف معياري (٠,٥١٩) مما يعني أن درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس الإناث لكفايات استخدام الحاسب الآلي عالية.
 - استخدام الشبكة العالمية (الانترنت) وترتيبه الثاني، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣,٤٢٥) درجات من ٤) بانحراف معياري (٠,٥٠٥) مما يعني أن درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس الإناث لكفايات استخدام الشبكة العالمية (الانترنت) عالية.
 - تصميم المقررات الإلكترونية وترتيبه الثالث، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٢,٩٠٨) درجات من ٤) بانحراف معياري (٠,٨٨٣) مما يعني أن درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس الإناث لكفايات تصميم المقررات الإلكترونية متوسطة.
 - استخدام نظم إدارة التعلم وترتيبه الرابع، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام للمحور (٢,٧٢٧) درجات من ٤) بانحراف معياري (٠,٧٨٠) مما يعني أن درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس الإناث لكفايات استخدام نظم إدارة التعلم متوسطة أيضاً.
- و تجدر الإشارة إلى أن ما سبق من ارتفاع درجة توافر المحاور الرئيسة للكفايات لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث بكلية التربية في جامعة الملك سعود بمدينة الرياض لا تعني بالضرورة عدم وجود

درجات امتلاك صغيرة (أو قليلة) تجاه بعض الكفايات الفرعية المدرجة تحت هذه المحاور الرئيسية، وهذا ما سنوضحه فيما يلي:

٢. مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث بكلية التربية في جامعة الملك سعود تبعاً للكفايات الفرعية لكل محور :

أ) كفايات استخدام الحاسب الآلي :

يتضح من الجدول (٢٢) أن استجابات أعضاء هيئة التدريس الإناث كانت ما بين عالية إلى متوسطة، وقد تم ترتيبها وترقيمها وفقاً لمتوسطاتها الحسابية تنازلياً كالتالي :

- تراوحت المتوسطات الحسابية لكفايات أعضاء هيئة التدريس الإناث من الكفاية (١) إلى الكفاية (١٥) بين (٣،٥ - ٣،٩٦ من ٤)، وبانحراف معياري (٠،٨٢ - ٠،٢٩١) مما يعني أن توافرها كان بدرجة عالية.

- أما المتوسطات الحسابية لكفايات أعضاء هيئة التدريس الإناث من الكفاية (١٦) إلى الكفاية (٢٤) فقد تراوحت بين (٢،٦٠٥ - ٣،٢٨١ من ٤)، وبانحراف معياري (٠،٩٢١ - ١،٠٨٠) مما يعني أن توافرها كان بدرجة متوسطة .

وهذا يعني أن هناك (١٥) كفاية من أصل (٢٤) ونسبة (٦٦%) تمتلكها أعضاء هيئة التدريس الإناث بنسبة عالية ، بينما هناك (٩) كفايات بنسبة (٣٣%) كان امتلاكهن لها بدرجة متوسطة ، وقد كان المتوسط العام للمحور (٣،٤٧ من ٤).

جدول (٢٢): مدى توافر كفايات استخدام الحاسب الآلي لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث بكلية التربية في جامعة الملك سعود

ترتيب العبارات وفقاً لدرجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	القيمة	(٥) عالية	(٣) متوسطة	(٢) منخفضة	(١) منخفضة	الكفاية
١	٠،٢٩١	٣،٩٦٧	-	١٥١	صفر	١	١	ك فتح جهاز الحاسب الآلي وإغلاقه بطريقة صحيحة.
				٩٨،٧	صفر	٠،٧	٠،٧	%
٢	٠،٤٩٠	٣،٨٦١	٢	١٣٧	٩	٣	٢	ك التعامل مع الملفات سواء بالحدف أو النقل أو التعديل.
				٩٠،٧	٦،٠	٢،٠	١،٣	%
٣	٠،٤٢٢	٣،٨٥٤	٢	١٣٢	١٧	١	١	ك التمييز بين أدوات الإدخال والإخراج و التخزين.
				٨٧،٤	١١،٣	٠،٧	٠،٧	%
٤	٠،٤٨٤	٣،٨٣٠	-	١٣٣	١٥	٤	١	ك تخزين الملفات والبرامج على وحدات التخزين المختلفة (الأقراص الصلبة ، الأقراص المدمجة ، ذاكرة الفلاش).
				٨٦،٩	٩،٨	٢،٦	٧،٠	%
٥	٠،٥٣٧	٣،٧٨٨	-	١٢٦	٢٠	٣	٢	ك تنظيم الملفات في صورة مجلدات .

تابع جدول (٢٢): مدى توافر كفايات استخدام الحاسب الآلي لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث بكلية التربية في جامعة الملك سعود

ترتيب العبارات وفقاً لدرجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	فائدة	عالية (٤)	متوسطة (٣)	ضئيلة (٢)	منعدمة (١)	الكفاية
				٨٣,٤	١٣,٢	٢,٠	١,٣	%
٦	٠,٦٠٧	٣,٧٥٨	-	١٢٧	١٨	٥	٣	ك
				٨٣,٠	١١,٨	٣,٣	٢,٠	%
٧	٠,٦١٤	٣,٧١٢	-	١١٩	٢٧	٤	٣	ك
				٧٧,٨	١٧,٦	٢,٦	٢,٠	%
٨	٠,٥٦٦	٣,٦٩٨	٤	١١٠	٣٥	٢	٢	ك
				٧٣,٨	٢٣,٥	١,٣	١,٣	%
٩	٠,٥٧٨	٣,٦٩١	١	١١٣	٣٢	٦	١	ك
				٧٤,٣	٢١,١	٣,٩	٠,٧	%
١٠	٠,٦٧٨	٣,٦٦٧	-	١١٧	٢٤	٩	٣	ك
				٧٦,٥	١٥,٧	٥,٩	٢,٠	%
١١	٠,٦٥١	٣,٦٦٠	-	١١٣	٣١	٦	٣	ك
				٧٣,٩	٢٠,٣	٣,٩	٢,٠	%
١٢	٠,٦٢٦	٣,٦٣٨	١	١٠٧	٣٧	٦	٢	ك
				٧٠,٤	٢٤,٣	٣,٩	١,٣	%
١٣	٠,٧١٠	٣,٦٢٧	٣	١١٠	٢٨	٨	٤	ك
				٧٣,٣	١٨,٧	٥,٣	٢,٧	%
١٤	٠,٨١٣	٣,٥٢٦	١	١٠٤	٣١	١٠	٧	ك
				٦٨,٤	٢٠,٤	٦,٦	٤,٦	%
١٥	٠,٨٢٠	٣,٥٠٣	-	١٠٣	٣٠	١٤	٦	ك
				٦٧,٣	١٩,٦	٩,٢	٣,٩	%
١٦	٠,٩٢١	٣,٢٨١	-	٨١	٤٥	١٦	١١	ك
				٥٢,٩	٢٩,٤	١٠,٥	٧,٢	%
١٧	٠,٩٠٧	٣,٢٣٨	٢	٧٥	٤٦	٢١	٩	ك
				٤٩,٧	٣٠,٥	١٣,٩	٦,٠	%
١٨	٠,٨١٩	٣,١٩١	١	٦٣	٦٠	٢٤	٥	ك
				٤١,٤	٣٩,٥	١٥,٨	٣,٣	%
١٩	٠,٨٧٧	٣,١٥٨	١	٦١	٦٥	١٥	١١	ك

ترتيب العبارات وفقاً لدرجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	فائدة	عالية (٤)	متوسطة (٣)	ضعيفة (٢)	منعدمة (١)	الكفاية
				٤٠,١	٤٢,٨	٩,٩	٧,٢	%
٢٠	١,٠٠٦	٣,٠٩٣	٣	٧٠	٣٧	٣٠	١٣	ك إدراج الارتباطات التشعبية (links) لمواقع الويب ذات الصلة بموضوع العرض التقديمي.
				٤٦,٧	٢٤,٧	٢٠,٠	٨,٧	%
٢١	١,٠٣٣	٣,٠١٣	٤	٦٣	٤٢	٢٧	١٧	ك ضغط أو فك الضغط للملفات باستخدام (WinRAR, WinZip) بهدف التحكم في حجمها.
				٤٢,٣	٢٨,٢	١٨,١	١١,٤	%
٢٢	٠,٩٨٦	٢,٩٦٠	٢	٥٦	٤٧	٣٤	١٤	ك التمييز بين الملفات حسب الامتداد مثل (Avi, Html, Pdf, Doc, Ppt)
				٣٧,١	٣١,١	٢٢,٥	٩,٣	%
٢٣	٠,٩٢٣	٢,٩٤٥	١	٤٤	٦٤	٢٤	١٤	ك تقويم البرمجيات التعليمية الجاهزة من الناحية التربوية.
				٣٠,١	٤٣,٨	١٦,٤	٩,٦	%
٢٤	١,٠٨٠	٢,٦٠٥	١	٤٣	٣٣	٤٩	٢٧	ك استخدام برامج نشر النصوص مثل (Acrobat Reader & Writer) في تحويل المستندات لصيغة قابلة للنشر.
				٢٨,٣	٢١,٧	٣٢,٢	١٧,٨	%

وتفصيل ذلك بالنظر للنسب المئوية، نجد أن كفاية "تشغيل جهاز الحاسب الآلي وإغلاقه بطريقة صحيحة" كانت أعلى الكفايات امتلاكاً حيث حصلت على نسبة (٩٨%)، تلتها كفاية "التعامل مع الملفات سواء بال حذف أو النقل أو التعديل" حيث حصلت على نسبة (٩٠,٧%) وتلتها كفاية "التمييز بين أدوات الإدخال والإخراج والتخزين" بنسبة (٨٧,٤%)، وجميعها من الكفايات الأساسية التي لا يمكن استخدام الحاسب الآلي دون اتقانها وهذا يدل على محاولة أعضاء هيئة التدريس مواكبة التطور التقني من خلال استخدام الحاسب الآلي في الحياة العامة تديلاً للصعوبات وتوفيراً للجهد والوقت المبذول. أما أقل الكفايات امتلاكاً فقد كانت كفاية "استخدام برامج نشر النصوص مثل (Acrobat Reader & Writer) في تحويل المستندات لصيغة قابلة للنشر" حيث حصلت على أعلى نسبة ضعف امتلاك (بعد جمع درجة ضعيفة ومنعدمة) وكانت (٥٠%)، وتليها كفاية "تقويم البرمجيات التعليمية الجاهزة من الناحية التربوية" حيث يمتلكها بنسبة ضعيفة أو منعدمة (٢٦%) ويلاحظ هنا أن الكفاية التي تليها وهي "التمييز بين الملفات حسب الامتداد مثل (Avi, Html, Pdf, Doc, Ppt)" قد حصلت على نسبة عدم امتلاك (٣١,٨%) وهذه النسبة أعلى من سابقتها إلا أن المتوسط الحسابي لهذه الكفاية كان (٢,٩٤٥) وهو أقل من (٢,٩٦٠) وهو ما جعل الأولى تسبقها في عدم الموافقة، وهي كفايات وإن بدت

أساسية لعضو هيئة التدريس عند استخدامه للتعليم الإلكتروني إلا أنها تبدو متقدمة نوعاً لمن يستخدم الحاسب الآلي بشكل محدود في الحياة اليومية فضلاً عن العملية التعليمية.

وباستقراء نتائج هذا المحور ومقارنته بنتائج الدراسات السابقة نجد أن هناك توافقاً وانسجاماً مع نتائج تلك الدراسات، فقد توصلت دراسة (بدح، ٢٠٠٩م) إلى أن كفايات تشغيل جهاز الحاسب الآلي وتوصيله بملاحقاته كانت الأكثر امتلاكاً حيث حصلت على متوسطات أكبر من (٤,٥٦ من ٥) والتعامل مع الملفات والبرامج التطبيقية حصلت على متوسطات أكبر من (٣,٥١ من ٥). كما اتفقت مع دراسة (آل مقبل، ٢٠٠٧م) حيث ذكر ٩١% من أعضاء هيئة التدريس بأنهم يستخدمون الحاسب الآلي بشكل يومي مما يعني امتلاكهم للكفايات الأساسية في استخدامه. ولكن (٨٤%) من أعضاء هيئة التدريس الإناث في دراسة (الدخيل، ٢٠٠٧م) يرين أنهن لا يملكن المهارات التقنية اللازمة، وفي هذا اختلاف عن نتيجة الدراسة الحالية، وقد يعود ذلك إلى قلة إلمام أعضاء هيئة التدريس الإناث بمفهوم "المهارات التقنية" وأنه يشتمل على المهارات الأساسية لاستخدام الحاسب الآلي واعتقادهم بأنه يعني المهارات الأكثر تعمقاً في حين أن التعليم الإلكتروني لا يتطلب تقنياً إلا الإلمام بمهارات استخدام الحاسب الآلي والانترنت.

وبشكل عام كانت النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية في هذا المحور نتيجة متفقتة مع الدراسات السابقة حيث درجة الامتلاك للمحور (عالية)، وفي هذا توافقاً مع دراسة (القرني، ٢٠٠٧م) التي توصلت إلى أن (٨٤%) أعضاء هيئة التدريس يمتلكون مهارات استخدام الحاسب الآلي بدرجة عالية، ودراسة (الشهري، ٢٠٠٧م) كذلك والتي توصلت إلى أن (٦٧%) من أعضاء هيئة التدريس يمتلكون مهارات استخدام الحاسب الآلي بدرجة عالية.

ب) كفايات استخدام الشبكة العالمية (الانترنت) :

جدول (٢٣): مدى توافر كفايات استخدام الشبكة العالمية (الانترنت) لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث بكلية التربية في جامعة الملك

سعود

ترتيب العبارات وفقاً لدرجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	تصنيف	(٥) عالية	(٣) متوسطة	(٢) منخفضة	(١) معدومة	الكفاية	
								ك	%
١	٠,٣٢٩	٣,٩٢٧	٢	١٤٢	٨	صفر	١	ك	إرسال واستقبال البريد الإلكتروني (E-mail).
				٩٤,٠	٥,٣	صفر	٠,٧	%	
٢	٠,٣٤٨	٣,٩٢٧	٢	١٤٣	٦	١	١	ك	التخلص من رسائل البريد الإلكتروني غير المرغوب فيها.
				٩٤,٧	٤,٠	٠,٧	٠,٧	%	
٣	٠,٣٤٣	٣,٩١٥	-	١٤٢	١٠	صفر	١	ك	استخدام محركات البحث، مثل: (Google, yahoo) للحصول على معلومات تفيد العملية التعليمية.
				٩٢,٨	٦,٥	صفر	٠,٧	%	

تابع جدول (٢٣): مدى توافر كفايات استخدام الشبكة العالمية (الانترنت) لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث بكلية التربية في جامعة الملك سعود

ترتيب العبارات وفقاً لدرجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	فاقد	عالية (٤)	متوسطة (٣)	ضعيفة (٢)	منعدمة (١)	الكفاية
٤	٠,٤٤٧	٣,٨٦٢	١	١٣٦	١٢	٣	١	ك إرسال مرفقات مع رسائل البريد الإلكتروني.
				٨٩,٥	٧,٩	٢,٠	٠,٧	%
٥	٠,٥٦٠	٣,٦٧٦	٢	١٠٧	٤١	١	٢	ك الاتصال بشبكة الانترنت بسهولة أي كان نوع الاتصال (من الهاتف الثابت، لاسلكي، فضائي).
				٧٠,٩	٢٧,٢	٠,٧	١,٣	%
٦	٠,٦٥١	٣,٦٦٠	-	١١٣	٣١	٦	٣	ك استخدام شبكة الانترنت كمساند في إجراء البحوث وتوثيقها وربطها بمصدرها الأصلي.
				٧٣,٩	٢٠,٣	٣,٩	٢,٠	%
٧	٠,٧٢٩	٣,٦٠٥	١	١٠٩	٣١	٧	٥	ك استخدام القوائم (ملف، تحرير، المفضلة، أدوات ...) لبرامج تصفح الانترنت (Firefox Internet Explorer, Netscape) بفاعلية وكفاءة.
				٧١,٧	٢٠,٤	٤,٦	٣,٣	%
٨	٠,٨٣٤	٣,٤٣٨	-	٩٥	٣٦	١٦	٦	ك تحميل الملفات والبرامج من الشبكة والرفع إليها .
				٦٢,١	٢٣,٥	١٠,٥	٣,٩	%
٩	٠,٨٥٥	٣,٤١٨	-	٩٢	٤٢	١٠	٩	ك إرسال واستقبال الملفات باستخدام برامج المحادثة الفورية (on line) مثل : (messenger skipper) .
				٦٠,١	٢٧,٥	٦,٥	٥,٩	%
١٠	٠,٩١٧	٣,٢٢٣	٥	٧٢	٤٧	١٩	١٠	ك استخدام المكتبات الإلكترونية والتزود منها .
				٤٨,٦	٣١,٨	١٢,٨	٦,٨	%
١١	٠,٩٩٩	٣,١٨٤	١	٧٥	٤٧	١٣	١٧	ك تطبيق قواعد التعامل مع الشبكة العالمية وفق قواعد اللياقة والسلوك الواجب إتباعها مثل (قواعد الحماية الفكرية...).
				٤٩,٣	٣٠,٩	٨,٦	١١,٢	%
١٢	٠,٩٦٧	٣,٠١٣	-	٥٩	٥٠	٣١	١٣	ك التواصل مع الجامعات ومراكز البحوث للاستفادة من إمكانياتهم .
				٣٨,٦	٣٢,٧	٢٠,٣	٨,٥	%
١٣	١,٠٧١	٢,٩٢٨	-	٥٩	٤٧	٢٤	٢٣	ك استخدام قواعد المعلومات الإلكترونية مثل قاعدة المعلومات التربوية إريك (ERIC) للحصول على معلومات تخدم العملية التعليمية.
				٣٨,٦	٣٠,٧	١٥,٧	١٥,٠	%
١٤	٠,٩٧٤	٢,٨٦٨	١	٤٧	٥٤	٣٥	١٦	ك متابعة التطور المهني في مجال التقنيات التعليمية وتطبيقات الشبكة العالمية.
				٣٠,٩	٣٥,٥	٢٣,٠	١٠,٥	%
١٥	١,٠١٩	٢,٧٥٢	٤	٤٠	٥٥	٣١	٢٣	ك استخدام مؤتمرات الفيديو والمؤتمرات الصوتية.
				٢٦,٨	٣٦,٩	٢٠,٨	١٥,٤	%

يتضح من الجدول (٢٣) أن استجابات أعضاء هيئة التدريس الإناث كانت ما بين عالية إلى متوسطة، وقد تم ترتيبها وترقيمها وفقاً لمتوسطاتها الحسابية تنازلياً كالتالي :

- تراوحت المتوسطات الحسابية لكفايات أعضاء هيئة التدريس الإناث من الكفاية (١) إلى الكفاية (٩) بين (٣,٤١٨ - ٣,٩٢ من ٤)، وبانحراف معياري (٠,٨٥٥-٠,٣٢٩) مما يعني أن درجة توافر هذه الكفايات عالية .

-تراوحت المتوسطات الحسابية لكفايات أعضاء هيئة التدريس الإناث من الكفاية (١٠) إلى الكفاية (١٥) بين (٢,٧٥ - ٣,٢٢ من ٤)، وبانحراف معياري (٠,٩١٧-١,٠١٩) مما يعني أن توافرها كان بدرجة متوسطة .

وهذا يعني أن (٩) كفايات من كفايات استخدام الانترنت لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث بدرجة عالية وبنسبة موافقة (٦٠%) ، بينما حصلت (٦) كفايات تتوافر لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث بدرجة متوسطة ونسبة موافقة (٤٠%) .

وتفصيل ذلك بالنظر إلى النسب المثوية، أن أعلى الكفايات امتلاكاً لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث، هي كفاية " إرسال واستقبال البريد الإلكتروني (E-mail)، " حيث حصلت على نسبة بلغت (٩٤%) وتليها كفاية "التخلص من رسائل البريد الإلكتروني " رغم أن نسبة الامتلاك كانت أكبر من الكفاية الأولى حيث بلغت (٩٤,٧%)؛ لأن قيمة الانحراف المعياري للكفاية الأولى كان أقل مع تساوي قيمة المتوسط الحسابي، وهذا يعني أن تجانس استجابات أفراد الدراسة كان أكبر للكفاية الأولى، ثم تلتها كفاية "استخدام محركات البحث للحصول على معلومات تخدم العملية التعليمية " بنسبة (٨٩,٥%) وجميعها من الكفايات الأساسية لاستخدام الانترنت بشكل عام فضلاً عن استخدامه التعليم حيث يُعد استخدام محركات البحث والتواصل مع الآخرين عبر البريد الإلكتروني استخدامات أساسية وعامة لكل مستخدم للانترنت مما جعلها متوافرة لدى أعضاء هيئة التدريس بشكل كبير.

أما بالنسبة للكفايات الأضعف امتلاكاً فقد كانت كفاية " استخدام مؤتمرات الفيديو والمؤتمرات الصوتية. " بنسبة امتلاك (بعد جمع نسبة منعدمة مع ضعيفة) بلغت (٣٦%)، وتليها كفاية " متابعة التطور المهني في مجال التقنيات التعليمية وتطبيقات الشبكة العالمية " بنسبة (٣٣,٥%)، " وتليها كفاية " استخدام قواعد المعلومات الإلكترونية " بنسبة (٢٠,٧%) وجميعها من الكفايات المتقدمة لتوظيف استخدام الانترنت سواء في التطوير أو البحث العلمي أو التعليم الإلكتروني الذي لم يستخدم بعد، والتي لم تتوافر لدى معظم أعضاء هيئة التدريس .

وباستقراء نتائج الدراسات السابقة نجد أن هناك توافراً وانسجاماً مع نتائج الدراسة الحالية، حيث كان استخدام البريد الإلكتروني كأداة في التواصل مع الطلبة هو أكثر الأنماط شيوعاً في استخدام التعليم الإلكتروني فقد ذكر (٦٠,٦%) من أعضاء هيئة التدريس في دراسة (الشهري، ٢٠٠٨م) و (٦٨%) من أعضاء هيئة التدريس في دراسة (القرني، ٢٠٠٧م) ، وكذلك (٩١,١%) من أعضاء هيئة التدريس في دراسة المخضوب (٢٠٠٨م)، و(١٠٠%) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة طيبة في دراسة (آل

مقبل، ٢٠٠٧م) أنهم جميعاً يستخدمون البريد الإلكتروني كأداة رئيسة لتبادل المعلومات مع الطلبة ، رغم عدم تفعيلهم لكثير من الأدوات الأخرى للتعليم الإلكتروني ، وقد يعود ذلك لسهولة استخدامه وتيسيره لكثير من الصعوبات التي قد تصاحب التواصل المباشر وجهاً لوجه. وأكدت دراسة (عزمي، ٢٠٠٦م) على أهمية كفاية "استخدام محركات البحث" وضرورة إكسابها وممارستها من قبل أعضاء هيئة التدريس، وقد حصلت على متوسط حسابي (٤,٦٩ من ٥)، وفي هذا اتفاق مع الدراسة الحالية، حيث حصلت كفاية استخدام محركات البحث على المرتبة الثالثة في مستوى امتلاك أعضاء هيئة التدريس الإناث لها .

وقد جاءت الدراسة الحالية بنتائج متفقة مع الدراسات السابقة عن الكفايات الأقل امتلاكاً فقد كانت "مؤتمرات الصوت والفيديو" هي التقنية الأقل استخداماً، حيث ذكر (٧٩%) من أعضاء هيئة التدريس في دراسة الشهري (٢٠٠٨م) و (٨٠%) من أعضاء هيئة التدريس في دراسة (القرني، ٢٠٠٧م) و (٦٣,٩%) من أعضاء هيئة التدريس في دراسة (العززي، ٢٠٠٩م) بأنهم لا يستخدمون مؤتمرات الصوت والفيديو إلا نادراً . رغم تأكيد دراسة (عزمي، ٢٠٠٦م) على أهميتها ووصفتها بأنها "هامية جداً" عند استخدام أو تطبيق التعليم الإلكتروني فقد حصلت على متوسط حسابي (٤,٢١ من ٥)، وقد يعود ضعف امتلاكها في الدراسة الحالية إلى عدم ممارستها وقلة الشعور بأهميتها، كما أن المرأة في المجتمع المحلي قد تتحفظ على تسجيل صورتها وطرحه على الشبكة من وجهة نظر دينية أو مجتمعية.

وقد اتفقت الدراسة الحالية في هذا المحور مع نتيجة دراسة (بدح، ٢٠٠٩م) في مستوى امتلاك أعضاء هيئة التدريس لكفاية "استخدام قواعد المعلومات الإلكترونية" فقد توصلت دراسة بدح إلى أنهم يمتلكونها بدرجة متوسطة وهو نفسه مستوى أعضاء هيئة التدريس الإناث في الدراسة الحالية، وقد يعود ذلك إلى أحد سببين: إما أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس الإناث للبحث العلمي كانت قليلة، حيث (٤٤%) منهن من "المعيدات" واللاتي لم يمارسن البحث العلمي بعد وبالتالي لم يحتجن لها ، أو لطبيعة قواعد المعلومات، حيث اللغة المستخدمة هي الإنجليزية وهو ما قد يعده البعض معوقاً لاستخدامها .

وبشكل عام تعتبر النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية نتيجة متفقة مع نتائج الدراسات السابقة ، حيث درجة الامتلاك للمحور (عالية) وفي هذا توافق مع دراستي القرني (٢٠٠٧م) والشهري (٢٠٠٨م) واللتي توصلتا إلى أن (٨٤%) من أعضاء هيئة التدريس يمتلكون مهارات استخدام الانترنت بدرجة عالية.

ج) كفايات استخدام نظم إدارة التعلم :

يتضح من الجدول (٢٤) أن استجابات أعضاء هيئة التدريس الإناث كانت متفاوتة ما بين عالية ومتوسطة إلى ضعيفة، وقد تم ترتيبها وترقيمها وفقاً لمتوسطاتها الحسابية تنازلياً كالتالي :

- تراوحت المتوسطات الحسابية لكفايات أعضاء هيئة التدريس الإناث في الكفائتين (١) و(٢) بين (٣,٣٩١ - ٣,٤٧ من ٤) وانحراف معياري (٠,٨٧٢-٠,٩١٥) مما يعني أن توافرها كان بدرجة عالية .

- أما الكفايات من (٣) وحتى (٩) فقد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٥١٣ - ٣,٢٠ من ٤) وانحراف معياري (١,١٦٣-١,١٥٠) مما يعني أن توافرها كان بدرجة متوسطة .

- وقد حصلت كفايات أعضاء هيئة التدريس الإناث من الكفاية(١٠) إلى الكفاية (١٣) على متوسطات حسابية بلغت (٢,١١ - ٢,١٩٩ من ٤) وانحراف معياري (١,٠٢٦-١,٠٦٥) مما يعني أن توافرها كان بدرجة ضعيفة .

وهذا يعني أن هناك كفتان تتوافران لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث بدرجة عالية وبنسبة (١٥%) فقط، و(٧) كفايات تتوافر لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث بدرجة متوسطة وبنسبة(٦١,٥%)، كما أن هناك (٤) كفايات تتوافر بدرجة ضعيفة وبنسبة (٢٣,١%) ، وبتوسط عام للمحور بلغ (٢,٧٢٧).

جدول (٢٤): مدى توافر كفايات توظيف أدوات أنظمة إدارة التعلم الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث بكلية التربية في

جامعة الملك سعود

ترتيب العبارات وفقاً لدرجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	(٤) عالية	(٣) متوسطة	(٢) ضعيفة	(١) معدومة	الكفاية
١	٠,٩١٥	٣,٤٧٧	٢	١٠٣	٣٠	٥	١٣	ك
				٦٨,٢	١٩,٩	٣,٣	٨,٦	%
٢	٠,٨٧٢	٣,٣٩١	-	٩٠	٣٨	١٥	٨	ك
				٥٩,٦	٢٥,٢	٩,٩	٥,٣	%
٣	١,١٥٠	٣,٠٢٠	-	٧٥	٣٣	١٨	٢٧	ك
				٤٩,٠	٢١,٦	١١,٨	١٧,٦	%
٤	١,٠٤٥	٣,٠١٣	-	٦٥	٤٤	٢٥	١٩	ك
				٤٢,٥	٢٨,٨	١٦,٣	١٢,٤	%
٥	١,٠٥٨	٢,٨٨١	٢	٥٤	٤٧	٢٨	٢٢	ك
				٣٥,٨	٣١,١	١٨,٥	١٤,٦	%
٦	١,٠٨٥	٢,٦٦٥	١	٤١	٥٠	٣٠	٣١	ك
				٢٧,٠	٣٢,٩	١٩,٧	٢٠,٤	%
٧	١,٢٢٣	٢,٦١٨	١	٥٤	٢٧	٣٠	٤١	ك

ترتيب العبارات وفقاً لدرجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	تقدير	عالية (٤)	متوسطة (٣)	ضعيفة (٢)	منعدمة (١)	الكفاية
				٣٥,٥	١٧,٨	١٩,٧	٢٧,٠	التواصل مع الآخرين.
٨	١,١٢٣	٢,٥٩٩	١	٤١	٤٥	٣٠	٣٦	ك
				٢٧,٠	٢٩,٦	١٩,٧	٢٣,٧	%
٩	١,١٦٣	٢,٥١٣	٣	٣٩	٤٢	٢٦	٤٣	ك
				٢٦,٠	٢٨,٠	١٧,٣	٢٨,٧	%
١٠	١,١٨٥	٢,٥٠٧	١	٤٥	٢٩	٣٦	٤٢	ك
				٢٩,٦	١٩,١	٢٣,٧	٢٧,٦	%
١١	١,١٦٦	٢,٤٣٤	١	٣٩	٣٣	٣٥	٤٥	ك
				٢٥,٧	٢١,٧	٢٣,٠	٢٩,٦	%
١٢	١,٠٢٦	٢,١٩٩	٢	١٩	٤٠	٤٤	٤٨	ك
				١٢,٦	٢٦,٥	٢٩,١	٣١,٨	%
١٣	١,٠٦٥	٢,١١٣	٣	٢٠	٣٤	٣٩	٥٧	ك
				١٣,٣	٢٢,٧	٢٦,٠	٣٨,٠	%

وتفصيل ذلك بالنظر للنسب المئوية، أن أعلى كفاية تمتلكها أعضاء هيئة التدريس الإناث كانت "جدولة المقرر ووضع خطة لتدريسه" وحصلت على نسبة امتلاك عالية بلغت (١,٨٨%)، وتلتها كفاية "التواصل مع الطالبات من خلال البريد غير المتزامن" بنسبة امتلاك عالية بلغت (٨,٨٤%)، ومن ثم كفاية "تقديم الواجبات واستلامها إلكترونياً" بنسبة (٦,٧٠%)، وقد يعود ذلك إلى أن هذه الكفايات لا تقتصر على استخدام نظم إدارة التعلم بل إن أغلب أعضاء هيئة التدريس تمارسها من دون استخدام تلك النظم عن طريق البريد الإلكتروني .

وأقلها امتلاكاً كانت كفاية "تصميم الاختبارات الإلكترونية لتقويم الطالبات من خلال استخدام أدوات النظام"، حيث حصلت على نسبة امتلاك ضعيفة أو منعدمة بلغت (٤,٦٤%)، وتلتها كفاية "إدارة الحوارات واللقاءات الإلكترونية بما يخدم العملية التعليمية داخل الفصول الافتراضية"، حيث حصلت على نسبة (٩,٦٠%)، وقد حصلت كفاية "تحديد ساعات مكتبية إلكترونية للرد على استفسارات الطالبات عبر المحادثات الفورية" على المرتبة الثالثة بنسبة عدم امتلاك بلغت (٦,٥٢%) وقد يعود ذلك لأن هذه الكفايات تتطلب تفعيل استخدام التعليم الإلكتروني داخل قاعة الدراسة، الأمر الذي لم يتم بعد في كلية التربية مما أضعف مستوى توافر هذه الكفايات لدى أعضاء هيئة التدريس .

وباستقراء نتائج الدراسات السابقة نجد أن هناك اختلافاً بينها وبين الدراسة الحالية، حيث إن جدولة المقرر ووضع خطة لتدريسه باستخدام نظام Web Ct كانت المهارة الأقل استخداماً في دراسة العتري (٢٠٠٩م) حيث حصلت على متوسط (٢,٣٨ من ٥)؛ وربما يعود ذلك إلى أن الدراسة الحالية تتناول موضوع الامتلاك بغض النظر عن الممارسة، كما أنها قد تناولت نظم إدارة التعلم من غير تحديد بينما دراسة العتري (٢٠٠٩م) قد اقتصر على ممارسة أعضاء هيئة التدريس لنظام Web Ct.

وتعد كفاية "تسليم الواجبات واستلامها إلكترونياً" من أكثر الكفايات امتلاكاً وممارسة في كثير من الدراسات كدراسة بدح (٢٠٠٩م) ودراسة البلوشي وعسيري (٢٠٠٧م)، بل إن بعض التجارب في الجامعات يقتصر استخدامها للتعليم الإلكتروني في استلام وتسليم الواجبات عبر الوسائط الإلكترونية كما ذكرت الإرياني (٢٠٠٩م)، أما الاختبارات فقد أظهر أفراد الدراسة ضعفاً في قدرتهم على تصميمها وإجرائها إلكترونياً، وهو ما يتعارض مع دراسة الشهري (٢٠٠٨م)، والتي توصلت إلى أن (٦٠%) من أعضاء هيئة التدريس يستخدمون الاختبارات الإلكترونية بدرجة عالية، وترى الباحثة بأن اختلاف النمط التعليمي المستخدم في الدراستين قد يكون السبب، حيث إن الجامعة العربية المفتوحة تستخدم التعليم عن بعد والذي يتطلب إجراء اختبارات إلزامية للطلاب والطالبات إلكترونياً بينما يعد استخدام التعليم الإلكتروني في جامعة الملك سعود في مراحله الأولى في بعض الكليات ولم يُطبق فعلياً في كلية التربية، حيث النمط المستخدم حالياً فيها هو التعليم التقليدي.

وبشكل عام كانت النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية متفقة مع الدراسات السابقة، حيث درجة الامتلاك للمحور (متوسطة) وفي هذا توافقاً مع دراسة القرني (٢٠٠٧م) التي توصلت إلى أن (٤٨%) أعضاء هيئة التدريس يمتلكون مهارات التعامل مع نظام Web Ct بدرجة متوسطة و(٣٢%) منهم فقط بدرجة عالية، ودراسة الشهري (٢٠٠٨م) كذلك والتي توصلت إلى أن (٤٨%) من أعضاء هيئة التدريس يمتلكون مهارات التعامل بدرجة متوسطة، و(٣٢%) منهم يمتلكونها بدرجة عالية، كما أن دراسة شبل (٢٠٠٦م) أكدت على أن أعضاء هيئة التدريس لم يتمكنوا بعد من كفايات استخدام أدوات التعليم الإلكتروني.

د) كفايات تصميم المقررات الإلكترونية :

قُسمت كفايات هذا المحور إلى ثلاثة مراحل لتصميم المقررات الإلكترونية هي : (التخطيط، التصميم والإعداد، وإدارة المقرر وتنفيذه)، وستعرض الباحثة أولاً نتائج المحور ككل ثم ستتناول التفصيل داخل كل مرحلة.

جدول (٢٥): مدى توافر كفايات تصميم المقررات الالكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث بكلية التربية في جامعة الملك

سعود

الترتيب وفقاً لمتوسط درجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي العام لدرجة الموافقة	مراحل تصميم المقررات الالكترونية
١	٠,٩٦١	٣,١٠٦	التخطيط
٢	٠,٨٩٧	٢,٨٥٤	التصميم والإعداد
٣	٠,٩٦٨	٢,٨١٠	إدارة المقرر وتنفيذه

يتضح من الجدول (٢٥) أن درجة توافر كفايات المراحل الثلاث بشكل عام متوسطة، حيث أن التخطيط كان في الترتيب الأول وبلغ المتوسط العام له (٣,١٠٦)، ويليه التصميم والإعداد حيث بلغ المتوسط العام (٢,٨٥٤)، ثم إدارة المقرر وتنفيذه بمتوسط عام (٢,٨١٠). وتجدر الإشارة أنه رغم توافر كفايات تصميم المقررات بشكل عام بدرجة متوسطة في المراحل الثلاث فإن ذلك لا يعني بالضرورة عدم وجود كفايات فرعية عالية أو ضعيفة أو منعدمة الامتلاك تحت هذه المراحل كالتالي :

كفايات التخطيط :

يتضح من الجدول (٢٦) مدى توافر كفايات التخطيط في تصميم المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث، وقد حصلت كفتان على أعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٣٧) مما يعني توافرها بدرجة عالية، بينما حصلت باقي الكفايات على متوسطات (٢,٧٦ - ٣,٢١٧ من ٤) مما يعني أنها متوافرة لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث بدرجة متوسطة، رغم أن معظم كفايات هذه المرحلة من مراحل تصميم المقررات الإلكترونية تمارسها أعضاء هيئة التدريس بشكل يومي أثناء تصميم مقرراتهم التقليدية .

جدول (٢٦): مدى توافر كفايات التخطيط في تصميم المقررات الالكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث بكلية التربية في

جامعة الملك سعود

ترتيب العبارات وفقاً لدرجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	تأثير	عالية (٤)	متوسطة (٣)	ضعيفة (٢)	منعدمة (١)	الكفاية
١	١,٠٥٩	٣,٣٠٧	-	٩٥	٣١	٦	٢١	ك تحديد الأهداف العامة للمقرر والأهداف الفرعية التي تحققها.
				٦٢,١	٢٠,٣	٣,٩	١٣,٧	%
٢	١,٠٦٥	٣,٣٠٧	-	٩٦	٢٩	٧	٢١	ك تقسيم المقرر إلى وحدات حسب الأهداف الفرعية .
				٦٢,٧	١٩,٠	٤,٦	٧١٣,	%
٣	١,٠٩١	٣,٢١٧	١	٨٨	٣١	١١	٢٢	ك وضع جدول زمني لإنجاز المهام المختلفة لإعداد المقرر .
				٥٧,٩	٢٠,٤	٧,٢	١٤,٥	%
٤	١,٠٨٠	٣,٢٠٩	-	٨٧	٣٢	١٣	٢١	ك صياغة الأهداف الفرعية

الكفاية	(١) متقدمة	(٢) متوسطة	(٣) عالية	فائق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات وفقاً لدرجة الموافقة
للوحدة بأسلوب واضح وقابل للقياس.	١٣,٧ %	٨,٥	٢٠,٩	٥٦,٩			
تحديد المتطلبات المادية والبشرية اللازمة لبناء المقرر .	٢٤ ك	١٩	٤٨	٦٢	٢,٩٦٧	١,٠٧٨	٥
	١٥,٧ %	١٢,٤	٣١,٤	٤٠,٥			
تحديد خصائص الطالبات.	٢٤ ك	١٨	٥٠	٦٠	٢,٩٦١	١,٠٧٢	٦
	١٥,٨ %	١١,٨	٣٢,٩	٣٩,٥			
تقرير مدى ملائمة المقرر لتقدمه عبر الشبكات .	٣٤ ك	٢٠	٤٦	٥٢	٢,٧٦٣	١,١٤٩	٧
	٢٢,٤ %	١٣,٢	٣٠,٣	٣٤,٢			

كفايات التصميم والإعداد :

يتضح من الجدول (٢٧) مدى توافر كفايات التصميم والإعداد في تصميم المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث، وذلك على النحو التالي:

- حصلت كفاية واحدة (١) على أعلى متوسط حسابي، وقد بلغ (٣,٢٧) بانحراف معياري (١,٠٤٩)، مما يعني توافرها بدرجة عالية وهي كفاية " اختيار استراتيجيات تعلم وتعليم متنوعة" بينما حصلت الكفائتان (٢) و(٣) على المتوسطات الحسابية (٣,١٩١-٣,٢١٧) مما يعني أن توافرها كان بدرجة متوسطة تقترب من العالية .

- بينما حصلت الكفايات من (٤) وحتى (١٢) على متوسطات (من ٢,٦٧ - ٣,٠٣٣) مما يعني أنها متوافرة لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث بدرجة متوسطة .

- وقد حصلت كفاية (١٣) على متوسط حسابي (٢,٤٠١) وانحراف معياري (١,١٢٣) مما يعني توافر هذه الكفاية بدرجة ضعيفة وهي كفاية "تحويل المحتوى التعليمي إلى سيناريو لبرنامج يمكن أن يفهمه المبرمج".

جدول (٢٧): مدى توافر كفايات التصميم والإعداد في تصميم المقررات الالكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث بكلية

التربية في جامعة الملك سعود

ترتيب العبارات وفقاً لدرجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	فقط	عالية (٤)	متوسطة (٣)	ضعيفة (٢)	منعدمة (١)	الكفاية
١	١,٠٤٩	٣,٢٧٦	١	٩٠	٣٤	٨	٢٠	ك اختيار استراتيجيات تعلم وتعليم متنوعة مثل : التعلم التعاوني ، أو المناقشة، أو المحاضرة ، أو المشاريع ، أو حل المشكلات ، أو المحاكاة.
				٥٩,٢	٢٢,٤	٥,٣	١٣,٢	%
٢	١,٠٣٥	٣,٢١٧	١	٨٢	٤٠	١١	١٩	ك تحديد استراتيجيات التدريس الفعالة لتحقيق الأهداف.
				٥٣,٩	٢٦,٣	٧,٢	١٢,٥	%
٣	١,٠٩٠	٣,١٩١	١	٨٥	٣٣	١٢	٢٢	ك وضع معايير واضحة للتقويم في خطة المقرر .
				٥٥,٩	٢١,٧	٧,٩	١٤,٥	%
٤	١,١٣٢	٣,٠٣٣	١	٧٤	٣٦	١٧	٢٦	ك تدعيم المقرر بملفات وسائط متعددة (صوت،فيديو..)تحقق أهداف المقرر وتناسب الطالبات.
				٤٨,٤	٢٣,٥	١١,١	١٧,٠	%
٥	١,٠٤٥	٢,٩١٤	-	٥٤	٥٢	٢٣	٢٢	ك تحليل نتائج التقويم وتفسيرها للاستفادة منها في تحسين الأداء .
				٣٥,٨	٣٤,٤	١٥,٢	١٤,٦	%
٦	١,٠٢٤	٢,٩٠١	٢	٥٠	٥٨	٢١	٢٢	ك استخدام أنماط إيجابية ومتنوعة للتغذية الراجعة .
				٣٣,١	٣٨,٤	١٣,٩	١٤,٦	%
٧	١,٠٨٩	٢,٨٩٥	٢	٥٧	٤٩	٢١	٢٦	ك تحديد أنماط التغذية الراجعة المناسبة لخصائص الطالبات ولطريقة المقرر وتفاعلاته.
				٣٧,٣	٣٢,٠	١٣,٧	١٧,٠	%
٨	١,١٧٧	٢,٧٣٧	-	٥٧	٣١	٣١	٣٣	ك وضع ارتباطات تشعبية (links) للمواضيع المرتبطة ببعضها.
				٣٧,٥	٢٠,٤	٢٠,٤	٢١,٧	%
٩	١,٠٩٦	٢,٦٨٩	١	٤٤	٤٦	٣١	٣٠	ك تطبيق أساليب تقويم متنوعة وملائمة للتعليم الإلكتروني مثل: اختبارات ، مشروعات ، حقيبة الطالب الإلكترونية e-portfolio
				٢٩,١	٣٠,٥	٢٠,٥	١٩,٩	%
١٠	١,١٣٠	٢,٦٨٤	٢	٤٧	٤٣	٢٩	٣٣	ك تطوير برنامج للتعلم الذاتي مثل (حقيبة ، برمجية ..) تناسب الطالبات وتحقق أهداف الوحدة .
				٣٠,٩	٢٨,٣	١٩,١	٢١,٧	%
١١	١,١٨٩	٢,٦٧١	١	٥١	٣٩	٢٣	٣٩	ك إتاحة الفرصة للطالبات للمشاركة في بناء المقرر .
				٣٣,٦	٢٥,٧	١٥,١	٢٥,٧	%
١٢	١,١٣٠	٢,٥٠٣	٢	٣٧	٤٢	٣٢	٤٠	ك تحديد أسلوب الاتصال الإلكتروني المناسب (متزامن أو غير المتزامن) بين عناصر العملية التعليمية.
				٢٤,٥	٢٧,٨	٢١,٢	٢٦,٥	%
١٣	١,١٢٣	٢,٤٠١	١	٣٢	٤٢	٣٣	٤٥	ك تحويل المحتوى التعليمي إلى سيناريو لبرنامج يمكن أن يفهمه المبرمج .

ويتضح مما سبق أن هناك كفاية واحدة فقط من إجمالي (١٣) كفاية تتوافر بدرجة عالية لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث بنسبة (٧٠,٧%)، وكانت (١١) كفاية بدرجة متوسطة بنسبة (٨٤,٦%)، وكفاية واحدة بدرجة ضعيفة بنسبة (٧٠,٧%) .

كفايات إدارة المقرر وتنفيذه :

يتضح من الجدول (٢٨) مدى توافر كفايات إدارة المقرر وتنفيذه في تصميم المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث ، و قد حصلت جميع كفايات هذا المحور والبالغة (١٣) كفاية على متوسطات تتراوح بين (٢,٦٢-٣,٠٣٣)، وانحراف (١,٠٦٦-١,١٢٤) مما يعني توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث بدرجة متوسطة .

جدول (٢٨) : مدى توافر كفايات إدارة المقرر وتنفيذه في تصميم المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث بكلية

التربية في جامعة الملك سعود

ترتيب العبارات وفقاً لدرجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	فاقد	عالية (٤)	متوسطة (٣)	ضعيفة (٢)	معدومة (١)	الكفاية
١	١,١٢٤	٣,٠٣٣	١	٧٤	٣٣	٢١	٢٤	ك تحديد مواعيد تقديم نشاطات التعلم الأسبوعية لتسهيل تعلم الطالبات .
				٤٨,٧	٢١,٧	١٣,٨	١٥,٨	%
٢	١,٠٩٧	٣,٠٢٦	١	٦٨	٤٥	١٤	٢٥	ك التعامل مع المقرر بمرونة من حيث (الحذف و الإضافة والتعديل) حسب مجريات المقرر وظروفه.
				٤٤,٧	٢٩,٦	٩,٢	١٦,٤	%
٣	١,١٠٢	٢,٩٠١	١	٦٠	٤٢	٢٥	٢٥	ك توفير معلومات واضحة للطالبات عن كل إستراتيجية تعلم مستخدمة من حيث الطريقة والأهداف.
				٣٩,٥	٢٧,٦	١٦,٤	١٦,٤	%
٤	١,٠٦٦	٢,٧٣٠	٥	٤١	٥٤	٢٥	٢٨	ك توجيه الطالبات نحو التعلم الذاتي من المقررات المقدمة عبر الشبكات .
				٢٧,٧	٣٦,٥	١٦,٩	١٨,٩	%
٥	١,١٢٣	٢,٦٩١	١	٤٨	٤٠	٣٣	٣١	ك إثارة دافعية الطالبات للتفاعل مع المقرر الإلكتروني .
				٣١,٦	٢٦,٣	٢١,٧	٢٠,٤	%
٦	١,١٣٢	٢,٦٧١	١	٤٩	٣٥	٣٧	٣١	ك متابعة أداء الطالبات ومدى تقدمهن في التعلم من المقرر الإلكتروني لتقديم المساعدة عند الحاجة.
				٣٢,٢	٢٣,٠	٢٤,٣	٢٠,٤	%
٧	١,٠٦٦	٢,٦٢٠	٣	٣٨	٤٦	٣٧	٢٩	ك إدارة الوقت لتقديم وتطوير المقرر على الشبكة .
				٢٥,٣	٣٠,٧	٢٤,٧	١٩,٣	%

وبالنظر إلى كفايات هذا المحور بمراحله الثلاث والبالغة (٢٧) كفاية نجد أن أعلى الكفايات امتلاكاً هي "تحديد الأهداف العامة للمقرر والأهداف الفرعية التي تحققها"، حيث حصلت على نسبة امتلاك

بلغت (٨٢،٤%)، وتلتها كفاية "تقسيم المقرر إلى وحدات حسب الأهداف الفرعية"، حيث حصلت على نسبة امتلاك بلغت (٨١،٧%) ويلاحظ بأن كلا الكفائتين من مرحلة التخطيط، ثم كفاية "اختيار استراتيجيات تعلم وتعليم متنوعة مناسبة لخصائص الطالبات ولطريقة المقرر وتفاعلاته" من مرحلة التصميم والتي حصلت على نسبة (٨١،٦%) - جميع النسب بعد جمع درجة متوسطة وعالية- وقد يعود ذلك إلى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لهذه الكفايات أثناء تصميم مقرراتهم التقليدية فجميع كفايات مرحلة التخطيط لا تتطلب تطبيق التعليم الإلكتروني إنما هي كفايات مشتركة في تصميم المقررات التقليدية أيضاً.

في حين كانت أقل الكفايات امتلاكاً هي "تحويل المحتوى التعليمي إلى سيناريو لبرنامج يمكن أن يفهمه المبرمج"، حيث حصلت على نسبة (٥١،٣%) - بعد جمع درجة ضعيفة ومنعدمه- تليها كفاية "تحديد أسلوب الاتصال الإلكتروني المناسب (متزامن أو غير المتزامن) بين عناصر العملية التعليمية" وبلغت نسبة امتلاكها (٤٧،٧%) وقد يعود ذلك لعدم استخدام أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني.

وباستقراء نتائج الدراسات السابقة نجد أن دراسة عزمي (٢٠٠٦م) قد أكدت على بعض الكفايات، حيث وصف (٩٠،٤%) من أعضاء هيئة التدريس كفاية "وضع الأهداف العامة للمقرر وصياغة أهدافه الفرعية"، و(٨٩%) من أعضاء هيئة التدريس كفاية "تحديد الأنشطة والاستراتيجيات التعليمية"، بأهميتها "مهمتان جداً"، أما دراسة السايح والعمرى (٢٠٠٧م) فيرى (٩٩%) من أعضاء هيئة التدريس أهمية هذه الكفاية، وفي ذلك توافق بين الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة؛ ففي حين جاءت دراسة عزمي (٢٠٠٦م) و السايح والعمرى (٢٠٠٧م) لتقران الأهمية، نجد أن نتائج الدراسة الحالية جاءت مكملتها بتأكيد امتلاك أعضاء هيئة التدريس الإناث لهذه الكفاية.

وبالرغم من تقرير دراسة (عزمي، ٢٠٠٦م) أهمية تحويل المحتوى العلمي إلى سيناريو ومدى كفايتها لدى أعضاء هيئة التدريس إلا أن الدراسة الحالية قد توصلت إلى أنها أقل الكفايات امتلاكاً؛ وقد يعود ذلك إما إلى عدم فهم أعضاء هيئة التدريس الإناث لمدلول كلمة "سيناريو"، أو لقلة ممارستهن لهذه الكفاية، أو لعدم تدريبهن على هذه الكفاية.

وبشكل عام كانت النتيجة متفقة مع الدراسات السابقة حيث كان درجة الامتلاك للمحور (متوسطة) وفي هذا توافق مع دراسة الشهري (٢٠٠٨م) التي توصلت إلى أن (٤٨%) من أعضاء هيئة التدريس يمتلكون مهارات التصميم التعليمي بدرجة متوسطة و(٣٦%) منهم فقط بدرجة عالية، ودراسة القرني (٢٠٠٧م) كذلك والتي توصلت إلى أن (٥٠%) من أعضاء هيئة التدريس يمتلكون مهارات التصميم التعليمي بدرجة متوسطة، و(٣٧%) فقط منهم يمتلكونها بدرجة عالية.

وباستقراء نتائج السؤال الأول بكافة محاوره والنظر إلى الجدول (٢١)، وما سبق من دراسات سابقة، يمكن تلخيص الآتي:

- حصلت كفايات استخدام الحاسب الآلي على المرتبة الأولى في امتلاك أعضاء هيئة التدريس الإناث لها بمتوسط عام (٣,٤٧) وتليها في المرتبة الثانية كفايات استخدام الانترنت بمتوسط عام (٣,٤٢٥)، ويمكن اعتبار ذلك نتيجةً منطقيّةً لملامح العصر الحالي من اندماج لتقنيات الاتصال والمعلومات بحيث أصبحت جزءاً لا يتجزأ من الحياة العلمية والعملية وحتى الاجتماعية منها، مما ألزم الكثير - ومنهم الأكاديميين - على تعلم المهارات اللازمة لاستخدامها وخصوصاً الأساسية منها، والتي تساعدهم على تيسير جوانب حياتهم المختلفة .
- رغم أن كفايات تصميم المقررات الالكترونية جاءت في المرتبة الثالثة في مستوى امتلاك أعضاء هيئة التدريس الإناث لها بمتوسط عام (٣,٩٠٨)، إلا أن مستواهن بدأ متوسطاً، وعند التأمل في مراحل التصميم التعليمي وخصوصاً في مرحلة التخطيط ، نجد أنها تحتوي على خطوات إجرائية منطقية تؤديها بعض أعضاء هيئة التدريس الإناث عند تصميم مقرراتهم التقليدية دون علمهن - أحياناً - بمسماها العلمي؛ وذلك إما لإحساسهن بأهميتها أو تكراراً للطريقة التي درّسن بها، وتلاحظ الباحثة بأن الكفايات التي حصلت على امتلاك أقل هي الكفايات المعنية بدمج واستخدام الوسائط الإلكترونية أثناء تصميم المقرر مثل بعض كفايات مرحلة التصميم وكفايات مرحلة إدارة المقرر، حيث لم تُمارس بعد من قبل أعضاء هيئة التدريس الإناث نظراً لعدم تطبيق التعليم الإلكتروني في الكلية بشكل جاد، ولعد تدرهن على تطبيق هذه الكفايات باعتبارها كفايات تقنية وفنية تتطلب مهارات وقدرات فنية غير موجودة لدى كثير من أعضاء هيئة التدريس الإناث.
- جاءت كفايات استخدام نظم إدارة التعلم أقل الكفايات امتلاكاً بمتوسط عام (٢,٧٢٧)، وقد يكون ذلك للسبب نفسه، حيث إنها تناقش الوسائط الإلكترونية أثناء تدريس المقرر باعتبارها كفايات تقنية وفنية تتطلب مهارات وقدرات فنية، في حين أن التعليم الإلكتروني لم يستخدم فعلياً في تدريس المقررات في كلية التربية ماعدا بعض الاجتهادات الفردية من هنا وهناك .

إجابة السؤال الثاني :

هل توجد فروق دالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس الإناث في مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني تعزى للمتغيرات التالية: العمر ، الدرجة العلمية ، مكان الحصول على الدرجة ، عدد سنوات الخبرة ، وجود دورات تدريبية ؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال باستخدام كل من :

• اختبار (ت) للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين لدراسة الاختلافات ذات الدلالة الإحصائية في متوسط درجة توافر كفايات محاور التعليم الإلكتروني باختلاف المتغير الاسمي من قيمتين (وجود دورات تدريبية).

• اختبار تحليل التباين ANOVA (اختبار ف) للمقارنة بين عدة مجموعات مستقلة لدراسة الاختلافات ذات الدلالة الإحصائية في متوسط درجة توافر كفايات العناصر الرئيسة للتعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث باختلاف المتغيرات الاسمية المكونة من أكثر من قيمتين وهي هنا (الدرجة العلمية، وفتات العمر، وفتات عدد سنوات الخبرة، ومكان الحصول على آخر مؤهل علمي).

• اختبار شيفيه Scheffe لتحديد موضع الاختلاف (إن وجد) بين كل مجموعتين على حدة.

(١) العمر :

يتضح من الجدول (٢٩) ما يلي:

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة توافر كفايات استخدام الحاسب الآلي لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث باختلاف أعمارهن ، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (٠,٠١٨) أقل من (٠,٠٥) لصالح أعضاء هيئة التدريس الإناث ذوات الأعمار (أقل من ٣٥ عاماً) - حيث تبين بعد إجراء اختبار شيفيه Scheffe ، أن متوسط درجة توافر كفايات استخدام الحاسب الآلي لديهن كان أكبر بشكل دال إحصائياً من أعضاء هيئة التدريس الإناث ذوات الأعمار (من ٤٥ عاماً فأكثر) ، ولم يُظهر اختبار شيفيه البعدي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط توافر كفايات استخدام الحاسب الآلي " لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث ذوات الأعمار (من ٣٥ إلى أقل من ٤٥ عاماً) وذوات الأعمار (من ٤٥ عاماً فأكثر) ، كما لم يُظهر الاختبار وجود فروق دالة إحصائياً لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث ذوات الأعمار (أقل من ٣٥ عاماً) وذوات الأعمار (من ٣٥ إلى أقل من ٤٥ عاماً).

- لم يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة توافر المحاور الأخرى لكفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث باختلاف أعمارهن ، حيث كانت قيم مستوى الدلالة لهذه المحاور أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥).

أما بالنسبة للكفايات الأخرى للتعليم الإلكتروني ككفايات تصميم المقررات الإلكترونية وكفايات استخدام نظم إدارة التعلم وكفايات استخدام الانترنت فإن الفئات العمرية المختلفة لأعضاء هيئة التدريس الإناث قد تقاربت في مستوى امتلاكهن لهذه الكفايات ولم توجد دلالة إحصائية للفروق بينهن، وقد يعود ذلك إلى قلة ممارسة معظم الفئات لهذه الكفايات .

٢) الدرجة العلمية :

يتضح من الجدول (٣٠) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة توافر محاور كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث باختلاف الدرجة العلمية ، حيث كانت قيم مستوى الدلالة المحسوب لجميع محاور الكفايات أكبر من مستوى الدلالة مسبقاً، وهو هنا (٠,٠٥).

جدول (٣٠): نتائج اختبار تحليل التباين (ف) لدراسة الاختلافات (الفروقات) في متوسط درجة توافر محاور كفايات التعليم

الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث باختلاف الدرجة العلمية

العناصر الرئيسة للتعليم الإلكتروني	الدرجة العلمية *	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوب
استخدام الحاسب الآلي	(١) أستاذ مساعد فأعلى	٥١	٣,٤٤٦	٠,٤٩٤	٠,٦٣٠	٠,٥٣٤
	(٢) محاضر	٣٤	٣,٤٠٦	٠,٦٧٧		
	(٣) معيد	٦٨	٣,٥٢١	٠,٤٤٦		
استخدام الانترنت	(١) أستاذ مساعد فأعلى	٥١	٣,٤٤٦	٠,٤٩٣	٠,٠٧٦	٠,٩٢٧
	(٢) محاضر	٣٤	٣,٤٠٤	٠,٥٨٨		
	(٣) معيد	٦٨	٣,٤٢١	٠,٤٧٥		
توظيف أدوات أنظمة إدارة التعليم الإلكتروني	(١) أستاذ مساعد فأعلى	٥١	٢,٦٦٠	٠,٨٦٢	٠,٩٢٥	٠,٣٩٩
	(٢) محاضر	٣٤	٢,٦٣٧	٠,٧٩٤		
	(٣) معيد	٦٨	٢,٨٢٣	٠,٧٠٥		
تصميم المقررات الإلكترونية	(١) أستاذ مساعد فأعلى	٥١	٢,٧٧٥	١,٠٦٥	١,١٥٧	٠,٣١٧
	(٢) محاضر	٣٤	٢,٨٨١	٠,٩٢٣		
	(٣) معيد	٦٨	٣,٠٢١	٠,٦٩٠		

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شبل (٢٠٠٦م) والتي توصلت إلى أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس الإناث في متوسط استخدامهم لأدوات التعليم الإلكتروني باختلاف درجتهم

* تم ضم القيم الخاصة بـ (أستاذ ، أستاذ مشارك) مع (أستاذ مساعد) في فئة واحدة تحت مسمى (أستاذ مساعد فأعلى)؛ لأن حجم العينة الخاص بهذه القيم كان قليل جداً (أستاذ ٣ ، أستاذ مشارك ٤) في جدول (٣-٢) وبالتالي لم يتحقق شرط التوزيع الطبيعي يفضل أن يكون حجم العينة لكل وجه أكثر من ٣٠ حتى يتحقق شرط الاعتدالية تلقائياً) والذي يعد أساساً في تطبيق اختبار تحليل التباين (فهومي)، (٢٠٠٥م، ٤٦٩).

العلمية ، كما توصلت دراسة العسيلي(٢٠٠٥م) إلى عدم وجود اختلاف بين أعضاء هيئة التدريس تعزى لاختلاف درجتهم العلمية في تقديرهم لأهمية كفايات المشرف الأكاديمي في جامعة القدس المفتوحة ، في حين اختلفت مع دراسة القشامي(٢٠٠١م) و دراسة الدليل(٢٠٠٧م) ، واللتين توصلتا إلى أن أعضاء هيئة التدريس ذوي درجة "أستاذ مساعد" كانوا أكثر امتلاكاً لكفايات تكنولوجيا التعليم ، وكذلك دراسة الخطيب(٢٠٠٦م)، والتي توصلت إلى أن أعضاء هيئة التدريس ذوو الدرجة نفسها (أستاذ مساعد) كانوا أكثر وعياً وامتلاكاً للكفايات المعرفية من نظرائهم، وهم أنفسهم الذين حصلوا على تقدير أعلى لأهمية كفايات تصميم برمجيات التعليم الإلكتروني في دراسة عزمي(٢٠٠٦م).

ويمكن تفسير ذلك الاختلاف بين نتيجة الدراسة الحالية وبعض نتائج الدراسات السابقة ، أن الدراسة الحالية تناولت كفايات التعليم الإلكتروني، والتي تختلف عن الدراسات السابقة، حيث يتطلب امتلاكها ممارسة وتطبيقاً لكل من الوسائط الإلكترونية واستخدامها في العملية التعليمية (وهو ما قد يتقنه ذوو مدرجة معيد أو محاضر) ومبادئ التصميم التعليمي وتطبيقها في المواقف التدريسية (وهو ما قد يتقنه ذوو درجة أستاذ مساعد فأعلى نظراً لخبرتهم وممارستهم للتدريس) مما قد يعني تمازجاً لجميع أفراد الدراسة وهو السبب - في نظر الباحثة - لعدم وجود فروق .

٣)الخبرة في التدريس الجامعي:

يتضح من الجدول (٣١) أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة توافر المحاور لكفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث باختلاف عدد سنوات خبرتهم في التدريس الجامعي ، حيث كانت قيم مستوى الدلالة لجميع المحاور الرئيسة أكبر من قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٥).

جدول (٣١): نتائج اختبار تحليل التباين (ف) لدراسة الاختلافات (الفروقات) في متوسط درجة توافر كفايات العناصر الرئيسة للتعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث باختلاف عدد سنوات خبرتهم في التدريس الجامعي

مستوى الدلالة المحسوب	قيمة ف الحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	فئات عدد سنوات الخبرة في التدريس الجامعي *	العناصر الرئيسة للتعليم الإلكتروني
٠,٢٩٦	١,٢٢٩	٠,٤٩٦	٣,٥١٩	٨٥	(١) أقل من ٥ سنوات	استخدام الحاسب الآلي
		٠,٥١٩	٣,٤٨٣	٢٥	(٢) من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	
		٠,٥٦١	٣,٣٦٧	٤٣	(٣) من ١٠ سنوات فأكثر	
٠,٤٨٩	٠,٧١٨	٠,٥٢٨	٣,٤٣٥	٨٥	(١) أقل من ٥ سنوات	استخدام الانترنت
		٠,٤١٤	٣,٥٠٧	٢٥	(٢) من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	
		٠,٥١٣	٣,٣٥٩	٤٣	(٣) من ١٠ سنوات فأكثر	
٠,٢٦٠	١,٣٥٨	٠,٧٣٣	٢,٨٢٠	٨٥	(١) أقل من ٥ سنوات	توظيف أدوات أنظمة إدارة التعليم الإلكتروني
		٠,٨٠٠	٢,٦١٤	٢٥	(٢) من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	
		٠,٨٤٨	٢,٦١٠	٤٣	(٣) من ١٠ سنوات فأكثر	
٠,٤٤٨	٠,٨٠٧	٠,٨١٢	٢,٩٣٧	٨٥	(١) أقل من ٥ سنوات	تصميم المقررات الإلكترونية
		٠,٨٤٨	٣,٠٣٨	٢٥	(٢) من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	
		١,٠٣١	٢,٧٧٤	٤٣	(٣) من ١٠ سنوات فأكثر	

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الخطيب (٢٠٠٦م)، حيث لم تظهر فروق في متوسط امتلاك أعضاء هيئة التدريس للكفايات المعرفية باختلاف خبرتهم في التدريس، في حين اختلفت مع نتيجة دراسة القشامي (٢٠٠١م)، حيث تفوق ذوو الخبرة التدريسية الأكثر من خمس سنوات على أقرانهم الأقل خبرة في امتلاكهم لكفايات تكنولوجيا التعليم، وقد يكون سبب هذا الاختلاف أن طبيعة الخبرة المطلوبة في التعليم الإلكتروني تختلف عنها في التعليم التقليدي، وقد ذكر أوليفر (oliver,2002,68) إلى أن "ما يُقدّم في الفصول التقليدية يختلف كثيراً عن ما يتطلبه التعليم الإلكتروني، حيث الاختلاف في المنهجية والأدوات"، ففي حين أن دراسة القشامي (٢٠٠١م) كانت الخبرة مؤثراً إيجابياً حيث التعليم المستخدم هو التعليم التقليدي، نجد أنها لم تكن ذات تأثير يُذكر في مستوى امتلاك كفايات التعليم الإلكتروني إذ تقل تلك الأهمية عند استخدام التعليم الإلكتروني، بل إنه في بعض الأحيان قد يكون تأثيرها سلبياً كما في دراسة (شبل، ٢٠٠٦م)، حيث كان ذوي الخبرة الأكبر في التعليم التقليدي أكثر مقامة لاستخدام التعليم الإلكتروني.

* تم ضم الفئة الخاصة بـ (٢٠ سنة فأكثر) مع (من ١٠ - أقل من ٢٠ سنة) في فئة واحدة تحت مسمى (من ١٠ سنوات فأكثر)؛ لأن حجم العينة الخاص بهذه الفئة كان قليلاً (١٣) جدول (٤-٤) وبالتالي لم يتحقق شرط التوزيع الطبيعي (يفضل أن يكون حجم العينة لكل قيمة أو فئة أكثر من ٣٠ حتى يتحقق شرط الاعتدالية تلقائياً) والذي يعد أساساً في تطبيق اختبار تحليل التباين (فهمي، ٢٠٠٥م، ٤٦٩).

٤) مكان الحصول على آخر مؤهل علمي :

يتضح من الجدول (٣٢) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة توافر محاور كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث باختلاف مكان الحصول على آخر مؤهل علمي لمن ، حيث كانت قيم مستوى الدلالة المحسوبة أكبر من قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٥).

جدول (٣٢): نتائج اختبار تحليل التباين (ف) لدراسة الاختلافات (الفروقات) في متوسط درجة توافر كفايات العناصر الرئيسة للتعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث باختلاف مكان الحصول على آخر مؤهل علمي

العناصر الرئيسة للتعليم الإلكتروني	مكان الحصول على آخر مؤهل علمي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوب
استخدام الحاسب الآلي	(١) جامعة سعودية	١١٤	٣,٤٤٤	٠,٥٢٧	١,٥٣٢	٠,٢١٩
	(٢) جامعة عربية	١٨	٣,٦٧١	٠,٤٦٣		
	(٣) جامعة أجنبية	٢١	٣,٤٤٤	٠,٥٠٧		
استخدام الانترنت	(١) جامعة سعودية	١١٤	٣,٣٨٧	٠,٥١١	٢,٠٨٦	٠,١٢٨
	(٢) جامعة عربية	١٨	٣,٦٤٥	٠,٤٤١		
	(٣) جامعة أجنبية	٢١	٣,٤٤٧	٠,٤٩٢		
توظيف أدوات أنظمة إدارة التعليم الإلكتروني	(١) جامعة سعودية	١١٤	٢,٦٨٨	٠,٧٣٢	١,٧١٩	٠,١٨٣
	(٢) جامعة عربية	١٨	٣,٠٤٥	١,٠١٠		
	(٣) جامعة أجنبية	٢١	٢,٦٦٨	٠,٧٨٦		
تصميم المقررات الإلكترونية	(١) جامعة سعودية	١١٤	٢,٩١٠	٠,٧٩٢	١,٩٢٥	٠,١٤٩
	(٢) جامعة عربية	١٨	٣,١٩٩	١,٠٦٦		
	(٣) جامعة أجنبية	٢١	٢,٦٤٧	١,١٢٥		

وقد لا يكون ذلك مستغرباً، إذا علمنا أصلاً أن "شبكة الانترنت لم تشغل رسمياً وعالمياً إلا في عام ١٩٩٣م تقريباً" (آل مقبل، ٢٠٠٧م، ١٣٢)، كما أن "التعليم الإلكتروني لم يظهر كمفهوم إلا في أواسط التسعينات وحتى عام ١٩٩٨م مازال التعليم الإلكتروني في مهده" (الصالح، ٢٠٠٥م، ب، ٥)، كما أن النتيجة التي نحن بصدد تفسيرها تُبين أن متوسط مستوى كفايات التعليم الإلكتروني التي اكتسبتها أعضاء هيئة التدريس الإناث في كلية التربية في جامعة الملك سعود (١٣,٧٢%) منهن خريجات الجامعات الأجنبية، و(١١,٦٧%) من خريجات الجامعات العربية، يقرب من متوسط زميلاتهن خريجات الجامعات السعودية (٧٤,٦١%)، وحتى إن كانت أعضاء هيئة التدريس الإناث قد اكتسبن كفايات التعليم الإلكتروني أثناء حصولهن على آخر مؤهل علمي، فإن قلة ممارستهن لهذه الكفايات أثناء عملهن في جامعة الملك سعود أضعف مستوى امتلاكها نظراً لقلة تطبيق التعليم الإلكتروني

٥) وجود دورات تدريبية تعليمية:

يتضح من الجدول (٣٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة توافر محاور كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث في ما إذا كنّ قد حصلن على دورات تدريبية أم لا ، حيث كانت قيم مستوى الدلالة المحسوب أكبر من قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٥).
جدول (٣٣): نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق في متوسط درجة توافر محاور كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث باختلاف حصولهن على دورات تدريبية

العناصر الرئيسة للتعليم الإلكتروني	هل سبق أن حصلت على دورات تدريبية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت الحسوبة	مستوى الدلالة المحسوب
استخدام الحاسب الآلي	(١) لا	٢٤	٣,٣٤٤	٠,٦٤٢	١,٠٨٧-	٠,٢٨٦
	(٢) نعم	١٢٩	٣,٤٩٤	٠,٤٩٣		
استخدام الانترنت	(١) لا	٢٤	٣,٣٨٧	٠,٤٩٦	٠,٤٠٣-	٠,٦٨٧
	(٢) نعم	١٢٩	٣,٤٣٣	٠,٥٠٨		
توظيف أدوات أنظمة إدارة التعليم الإلكتروني	(١) لا	٢٤	٢,٦٥٩	٠,٨٣١	٠,٤٤٦-	٠,٦٤٢
	(٢) نعم	١٢٩	٢,٧٤٠	٠,٧٧٢		
تصميم المقررات الإلكترونية	(١) لا	٢٤	٢,٨٦٤	٠,٨١٣	٠,٢٦٣-	٠,٧٩٣
	(٢) نعم	١٢٩	٢,٩١٦	٠,٨٩٨		

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة شبل (٢٠٠٦م) في أن التدريب المبكر كان ذا تأثير إيجابي على مستوى استخدام أدوات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس. وبالرغم من أهمية التدريب في تنمية كفايات التعليم الإلكتروني إلا أن نتيجة الدراسة الحالية لم تكن متوقعة ويمكن تفسيرها في أحد أمرين : إما أن المجالات التدريبية المذكورة من قبل أعضاء هيئة التدريس الإناث لم تكن ضمن مجالات التعليم الإلكتروني كبرامج تطوير الذات، أو لضعف البرامج التدريبية التي تلقينها داخل وخارج الجامعة ، وقد عبّرت كثير من أعضاء هيئة التدريس الإناث أثناء الدراسة الميدانية عن قلة استفادتهن من البرامج التي تلقينها داخل الجامعة ، ويعود ذلك برأيهن إلى أن بعضها قد تكون عن طريق البث المباشر من فرع الرجال وفي هذا تهميش لهن كفتة مستهدفة في البرنامج، أو اقتصرها على استخدام نظام جسور دون التوعية التثقيفية بأهمية استخدام التعليم الإلكتروني والفوائد المجنية من ذلك و النمذجة الواقعية للمواقف التعليمية عملياً ، وهذا ما لاحظته الباحثة أيضاً أثناء حضورها لبعض البرامج التدريبية.

وباستقراء نتائج السؤال الثاني بكافة متغيراته يمكن تلخيص الآتي :

- اتضح أن متغير العمر هو المتغير الوحيد من متغيرات الدراسة المؤثر إحصائياً في متوسط امتلاك أعضاء هيئة التدريس الإناث لمحور كفايات استخدام الحاسب الآلي أما المحاور الأخرى للتعليم الإلكتروني فإنه لم يكن ذا تأثير دال إحصائياً.

- أما المتغيرات الأخرى وهي : الدرجة العلمية ، و الخبرة ، و مكان الحصول على آخر مؤهل علمي و التدريب فإنها لم تكن مؤثرة تأثيراً ذا دلالة إحصائية على أعضاء هيئة التدريس .

إجابة السؤال الثالث :

هل توجد معوقات تحول دون توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس

الإناث بكلية التربية بجامعة الملك سعود ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب :

- التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس الإناث .
 - المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس الإناث.
- وجّهت الباحثة في بداية هذا المحور في الاستبانة سؤالاً إلى أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس الإناث عن ما إذا كن يعتقدن بوجود معوقات تحد من تنمية كفايات التعليم الإلكتروني لديهن، طالبةً منهن تخطي المحور في حال عدم وجود معوقات، فكانت الإجابة تشير إلى أن (٧٤,٠%) تقريباً من أعضاء هيئة التدريس الإناث يرين أن هناك معوقات بالفعل قد تحد من تنمية كفايات التعليم الإلكتروني لديهن .

جدول (٣٤): استجابات أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس الإناث بكلية التربية بجامعة الملك سعود نحو المعوقات التي تحول

دون توافر كفايات التعليم الإلكتروني لديهن

ترتيب العبارات وفقاً لدرجة الاستجابة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عالية (٤)	متوسطة (٣)	ضعيفة (٢)	غير متوافر (١)	المعوق
١	٠,٨٣٢	٣,٥٧٣	٩٦	٢٢	٥	٨	ك
			٧٣,٣	١٦,٨	٣,٨	٦,١	%
٢	٠,٨١٦	٣,٥١٢	٨٨	٢٨	٩	٦	ك
			٦٧,٢	٢١,٤	٦,٩	٤,٦	%
٣	٠,٩٤٤	٣,٣٣٩	٧٧	٣٠	١٣	١٠	ك
			٥٩,٢	٢٣,١	١٠,٠	٧,٧	%
٤	٠,٩٥٠	٣,٣١٠	٧٢	٣٧	٨	١٢	ك
			٥٥,٨	٢٨,٧	٦,٢	٩,٣	%
٥	١,٠٧٥	٣,١٢٤	٦٥	٣٣	١٣	١٨	ك
			٥٠,٤	٢٥,٦	١٠,١	١٤,٠	%
٦	٠,٩٩٧	٣,٠٧٦	٥٤	٤٩	١٢	١٦	ك
			٤١,٢	٣٧,٤	٩,٢	١٢,٢	%

ترتيب العبارات وفقاً لدرجة الاستجابة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عالية (٤)	متوسطة (٣)	ضعيفة (٢)	غير متوافر (١)	المعوق
٧	٠,٩٦٨	٣,٠١٥	٤٨	٥١	١٨	١٤	ك
			٣٦,٦	٣٨,٩	١٣,٧	١٠,٧	%
٨	١,١٢٣	٢,٦٧٥	٣٥	٤٥	١٦	٣٠	ك
			٢٧,٨	٣٥,٧	١٢,٧	٢٣,٨	%
٩	١,١٤٧	٢,٦٤٨	٣٨	٣٨	٢١	٣١	ك
			٢٩,٧	٢٩,٧	١٦,٤	٢٤,٢	%
١٠	١,١٦٧	٢,٥٧٧	٣٥	٤٢	١٦	٣٧	ك
			٢٦,٩	٣٢,٣	١٢,٣	٢٨,٥	%
١١	١,١٤٩	٢,٥٣١	٣٥	٣١	٢٩	٣٣	ك
			٢٧,٣	٢٤,٢	٢٢,٧	٢٥,٨	%
١٢	١,٢٣٨	٢,٥٠٤	٣٨	٣٣	١٤	٤٤	ك
			٢٩,٥	٢٥,٦	١٠,٩	٣٤,١	%
١٣	١,٠٨٤	٢,٣٥٧	٢١	٤١	٢٦	٣٨	ك
			١٦,٧	٣٢,٥	٢٠,٦	٣٠,٢	%
١٤	١,٠٢٧	١,٨٥٤	١٣	٢١	٣٠	٦٦	ك
			١٠,٠	١٦,٢	٢٣,١	٥٠,٨	%
١٥	٠,٩٠٧	١,٦١١	٨	١٤	٢٨	٨١	ك
			٦,١	١٠,٧	٢١,٤	٦١,٨	%

ويتضح من الجدول (٣٤) أنه تم ترتيب المعوقات وترقيمها وفقاً لمتوسطاتها الحسابية تنازلياً كالتالي :

- تراوحت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعوقات من (١) وحتى (٤) بين (٣,٣١٠ - ٣,٣٣٩)، وانحراف معياري (٠,٠٩٥ - ٠,٩٤٤) مما يعني توافرها لديهم بنسبة عالية .

- أما المعوقات الأخرى من (٥) وحتى (١٢) فقد بلغت المتوسطات (٢,٥٠٤ - ٣,١٢٤)، وانحراف معياري (١,٢٣٨ - ١,٠٧٥) مما يعني توافرها بنسبة متوسطة .

- والمعوقات من (١٣ - ١٥) بلغت متوسطاتها (١,٦١١ - ٢,٣٥٧) وانحراف معياري (١,٠٨٤ - ٩٠٧) مما يعني توافرها بدرجة ضعيفة .

و تفصيل ذلك ، نجد أن عبارة "تعارض جدول الدورات التدريبية والمحاضرات التوعوية مع ارتباطاتي الأكاديمية" قد حصلت على نسبة موافقة، حيث أحاب (بعد جمع متوسطة وعالية) (٩٠,١%) من أعضاء هيئة التدريس الإناث بأنها معوق لهن، وتليها عبارة " يتطلب بناء وتصميم المقررات الإلكترونية إلى وقت وجهد كبيرين " بنسبة (٨٨,٦%) ، وقد حصلت على المدرجة الثالثة عبارة "

أعداد موظفات الدعم الفني غير كافية لمساندة أعضاء هيئة التدريس الإناث " بنسبة (٣,٨٢%) ، هذا وقد كانت أقل العبارات موافقة عبارة "عدم قناعتي بجدوى التعليم الإلكتروني في التعليم الجامعي" بنسبة موافقة بلغت (١٦,٨%) فقط، وتلتها عبارة " ضعف الحافز والرغبة الداخلين لتطبيق التعليم الإلكتروني في التعليم الجامعي " بنسبة موافقة (٢,٢٦%) فقط ، وقد حصلت عبارة " التعليم الإلكتروني لا يناسب مقرراتي الدراسية حالياً " بنسبة (٢,٤٩%) .

ويتضح مما سبق وجود (٤) معوقات (من إجمالي المعوقات وعددها ١٥ معوق أي بنسبة ٢٦,٧%) تحد بدرجة كبيرة أو عالية دون تنمية أعضاء هيئة التدريس الإناث لكفايات التعليم الإلكتروني لديهن، بحيث حصلت أعلاها على متوسط حسابي (٣,٣٩٩) بينما كان هناك عدد (٨) معوقات بنسبة (٣,٣%) تحد بدرجة متوسطة دون تنمية أعضاء هيئة التدريس الإناث لكفايات التعليم الإلكتروني لديهن، في حين كان هناك معوقان بنسبة (٣,٣%) تحدان بدرجة ضعيفة دون تنمية أعضاء هيئة التدريس الإناث لكفايات التعليم الإلكتروني لديهن، وأخيراً كان هناك معوق واحد فقط بنسبة (٦,٧%) يحدد بدرجة ضعيفة جداً دون تنمية أعضاء هيئة التدريس الإناث لكفايات التعليم الإلكتروني لديهم وقد حصل على أدنى متوسط حسابي (١,٦١١).

وباستقراء نتائج السؤال الثالث ومقارنته بالدراسات السابقة نجد أن أعضاء هيئة التدريس الإناث بكلية التربية في جامعة الملك سعود يذكرون أن تعارض ما يُقدّم من أنشطة وبرامج داخل الجامعة مع ارتباطهن الأكاديمية كان من أبرز المعوقات التي يواجهنها عند تنمية كفاياهن ، وفي هذا إشارة إلى ضرورة مراعاة العامل التنظيمي، حيث التنسيق بين الأقسام الأكاديمية والجهات المنظمة لتلك الأنشطة كما ذكرت دراسة شيل(٢٠٠٦م) بأن "دعم رئيس القسم " و"الرضا عن الوضع القائم" من أكبر المتغيرات الاجتماعية المؤثرة في استخدام أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني، وهذا ما أكدته دراسة ماسي وويلجر(١٩٩٧ Massey & wilger)، حيث توصلت إلى أن الاعتراف المؤسسي للمستحدث لا يقتصر على تطبيقه وإلزام أعضاء هيئة التدريس به، بل يتطلب توفير بيئة مليئة بالعوامل المشجعة لهم على تقبله وتجريبه .

وقد كان ضعف الحوافز والمكافآت الخارجيه من ضمن العوامل التي يرى أعضاء هيئة التدريس الإناث أهميتها، وقد أورد بيرفلي (Bervely,2001) في دراسته ما يؤكد ذلك، حيث ذكر بأن نظام الحوافز التشجيعية والمكافآت المادية لها تأثير كبير على تقبل المستحدث والتعامل بإيجابية معه .

وقد كانت مهمة تصميم المقررات الإلكترونية معوقاً ذا أهمية لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث، مما يؤكد أهمية تشكيل فريق تصميم تعليمي وتقني لتصميم المقررات ، فقد رأى (٥٧,٥٥%) من أعضاء هيئة التدريس في دراسة الشهري(٢٠٠٨م)، و (٩٢%) من أعضاء هيئة التدريس في دراسة

القرني(٢٠٠٧م) ضرورة ذلك لضمان الجودة والنوعية في تصميم المقررات وتخفيف العبء على أعضاء هيئة التدريس .

ومما يُلاحظ أن المعوقات الأضعف هي تلك المتعلقة بالقناعة الشخصية والرغبة الداخلية لأعضاء هيئة التدريس الإناث، وفي هذا مؤشر إيجابي على ميولهن ورغبتهن باستخدام التعليم الإلكتروني في حال تم التخطيط له ونُظِم تطبيقه بشكل جيد ومتوازن مع جميع مكوناته .

إجابة السؤال الرابع:

المقترحات المناسبة لتنمية كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث

بكلية التربية بجامعة الملك سعود ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب :

- التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس الإناث .
 - المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس الإناث.
- يتضح من الجدول (٣٥) أنه تم ترتيب الأساليب المقترحة وترقيمها وفقاً لمتوسطاتها الحسابية تنازلياً ، وقد حصلت جميعها على نسبة موافقة عالية، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣،٣٧٨-٣،٧٥٥) وتفصيل ذلك أن عبارة " تقليل العبء الإداري والتدريسي بما يسمح بالتطوير المهني" هي أكثر العبارات موافقة بمتوسط حسابي(٣،٧٥٥) ، وعبارة " توزيع منشورات ودورات توعوية دورية عن جدوى التعليم الإلكتروني " هي أقلها موافقة بمتوسط حسابي (٣،٣٧٨) ، وبدلالة المتوسطات الحسابية، فإن جميع المقترحات في هذا المحور قد حصلت على نسبة موافقة واستجابة عالية وفي هذا تأكيد على أهمية هذه المقترحات في تنمية كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهن.

جدول (٣٥): آراء (استجابات) أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس الإناث بكلية التربية بجامعة الملك سعود نحو الأساليب التي

من الممكن أن تستخدم لتنمية كفايات التعليم الإلكتروني لديهن

ترتيب العبارات وفقاً لدرجة الاستجابة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	فاقد	عالية	متوسطة	ضعيفة	غير مناسبة	العبارة
				(٤)	(٣)	(٢)	إطلاقاً (١)	
١	٠,٦٤٢	٣,٧٥٥	٢	١٢٧	١٥	٥	٤	ك تقليل العبء الإداري والتدريسي لعضو هيئة التدريس بما يسمح لها بالتطوير المهني .
				٨٤,١	٩,٩	٣,٣	٢,٦	
٢	٠,٥٨٨	٣,٧٢٩	٢	١٢٠	٢٢	٨	١	ك بناء البرامج التدريبية وفقاً للاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس.
				٧٩,٥	١٤,٥	٥,٣	٠,٧	
٣	٠,٦٨٨	٣,٧٠٩	٢	١٢٤	١٣	١١	٣	ك الاستفادة من أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة في ممارسة التعليم الإلكتروني لتقلم دروس
				٨٢,١	٨,٦	٧,٣	٢,٠	

ترتيب العبارات وفقاً لدرجة الاستجابة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	فاقد	عالية (٤)	متوسطة (٣)	ضعيفة (٢)	غير مناسبة إطلاقاً (١)	العبرة
								نموذجية.
٤	٠,٧٠٤	٣,٦٨٩	٢	١٢١	١٧	٩	٤	ك تنفيذ برامج تدريبية إلزامية مكثفة (فصل دراسي مثلاً) لأعضاء هيئة التدريس الإناث قبل استخدام التعليم الإلكتروني .
				٨٠,١	١١,٣	٦,٠	٢,٦	%
٥	٠,٦٨٨	٣,٦٧٦	٢	١١٨	٢٠	١٠	٣	ك إيجاد المرونة والحوافز للمشاركة والحضور في المؤتمرات ذات العلاقة بالتعليم الإلكتروني.
				٧٨,١	١٣,٢	٦,٦	٢,٠	%
٦	٠,٧٠٩	٣,٦٦٩	٢	١١٩	١٧	١٢	٣	ك تشجيع أعضاء هيئة التدريس الإناث على مواولة التعليم الإلكتروني من خلال ربطه بما يناسبه من محفزات (العلو السنوية ، الترقية الأكاديمية ...).
				٧٨,٨	١١,٣	٧,٩	٢,٠	%
٧	٠,٦٧٥	٣,٦٤٩	٢	١١٣	٢٥	١١	٢	ك استضافة زائرين من خارج الجامعة من ذوي التخصص لعمل برامج وورش تدريبية .
				٧٤,٨	١٦,٦	٧,٣	١,٣	%
٨	٠,٧٧٣	٣,٥١٠	٢	٩٩	٣٤	١٤	٤	ك التدريب بواسطة (تفريد التدريب) والتي تقوم على فكرة التعلم الذاتي المستقل ، بحيث يسير كل متدرب وفقاً لقدراته الفردية .
				٦٥,٦	٢٢,٥	٩,٣	٢,٦	%
٩	٠,٨٢٣	٣,٤٩٧	٢	١٠٢	٢٧	١٧	٥	ك استخدام تقنيات التعليم عن بعد في تدريب أعضاء هيئة التدريس الإناث أياً كان موقعهن.
				٦٧,٥	١٧,٩	١١,٣	٣,٣	%
١٠	٠,٨٤٧	٣,٤٧٧	٢	١٠٠	٣٠	١٤	٧	ك بناء اختبار لقياس كفايات التعليم الإلكتروني واشتراط اجتيازه لمزاولة التعليم الإلكتروني
				٦٦,٢	١٩,٩	٩,٣	٤,٦	%
١١	٠,٨٨٥	٣,٤٧٠	٢	١٠٤	٢١	١٩	٧	ك توفير الرخصة الدولية لقيادة الحاسب الآلي ICDL داخل الجامعة وجعلها شرطاً لمزاولة التعليم الإلكتروني.
				٦٨,٩	١٣,٩	١٢,٦	٤,٦	%
١٢	٠,٨٩٩	٣,٣٧٨	٢	٩٣	٢٩	٢٢	٧	ك توزيع منشورات ودورات توعوية دورية عن جدوى التعليم الإلكتروني .
				٦١,٦	١٩,٢	١٤,٦	٤,٦	%

وباستقراء نتائج السؤال الرابع ومقارنته بما سبق من دراسات سابقة ، نجد أن أعضاء هيئة التدريس الإناث بكلية التربية في جامعة الملك سعود يذكرون أن تقليل أعبائهن الإدارية والتدريسية لتمكينهن من التطوير المهني هو من أهم المقترحات، وفي هذا ارتباط بنتيجة السؤال الثالث، حيث تعاني أعضاء هيئة التدريس الإناث من الأعباء الإدارية والتي تشغلهن عن الالتحاق بالبرامج التدريبية ، وقد اقترحنا أن تبني

هذه البرامج وفقاً لاحتياجاتهن التدريبية وهو ما أكدته دراسة العودان(١٤٢٥هـ) من أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية بصفة دورية وبناء البرامج في ضوءها.

وقد تنوعت المقترحات والتي وافقت عليها أعضاء هيئة التدريس الإناث بدرجة عالية وهي (الدروس النموذجية ، و تفريد التدريب، وتقنيات التدريب عن بعد، والمحاضرات والنشرات التوعوية) وفي هذا توافق مع الدراسات السابقة التي نادت بضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس والتنويع في الأساليب المستخدمة حتى تراعي الفروق الفردية بينهم، فقد أكد نصر(٢٠٠٥م) على جدوى استخدام التعليم الإلكتروني نفسه في تدريب أعضاء هيئة التدريس للوصول بأدائهم إلى أفضل صورة ممكنة ، من خلال تقنيات التعليم عن بعد لتدريبيهم في أماكنهم وفي الأوقات التي يرغبونها ، واتفقت في ذلك مع دراسة الفالح (٢٠٠٧م) ودراسة الجندي(٢٠٠٧م)، حيث أكدت فاعلية البرامج الحاسوبية القائمة والوحدات النسقية على التعلم الذاتي في تنمية كفايات دمج التقنية في التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس .

الفصل السادس

ملخص الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها

أولاً : نتائج الدراسة
ثانياً : توصيات الدراسة
ثالثاً : المقترحات البحثية

الفصل السادس

ملخص الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها

تناول هذا الفصل ملخصاً لمحتوى الدراسة، وعرضاً لأبرز نتائجها والتوصيات والمقترحات التي ظهرت في ضوء النتائج والتي ترتبط بتنمية كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث في كلية التربية بجامعة الملك سعود .

وقد أعدت هذه الدراسة للكشف عن مستوى تأهيل أعضاء هيئة التدريس الإناث في نظام التعليم الإلكتروني للتعرف على مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الإناث في كلية التربية في جامعة الملك سعود من وجهة نظرهن.

ومحاولة الإجابة عن أسئلة الدراسة، وهي :

٥. ما مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث بكلية التربية في جامعة الملك سعود ؟

٦. هل توجد فروق دالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس الإناث في مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني تعزى للمتغيرات التالية: العمر، الدرجة العلمية، و مكان الحصول على الدرجة، وعدد سنوات الخبرة، وجود دورات تدريبية ؟

٧. هل توجد معوقات تحد من توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث بكلية التربية بجامعة الملك سعود ؟

٨. ما المقترحات المناسبة لتنمية كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهن؟

ولتحقيق أهداف الدراسة، تم مراجعة الدراسات السابقة وأدبيات الموضوع، وتوظيف المنهج الوصفي التحليلي واستنتاج قائمة من الكفايات بلغت (٨٠) كفاية وتضمينها في استبانة تناولت الكفايات المقترحة والمعوقات والمقترحات ، بلغت بعد تحكيمها (١٠٨) عبارة، وبعد تطبيقها على عينة استطلاعية بلغت (٣٠) عضو من مجتمع الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها، تم تطبيقها على عينة الدراسة -والتي بلغت كامل المجتمع مستثنى منه حجم العينة الاستطلاعية- حيث بلغ (٢١٥) عضو هيئة تدريس، استجاب منهم (١٥٣) عضوه بنسبة قدرها (٦١،٤٤%) من مجتمع الدراسة، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ.

وبعد جمع البيانات وتحليلها باستخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأساليب الوصفية واختبار(ت) واختبار تحليل التباين (ف) واختبار شيفيه للأساليب الاستدلالية تم التوصل إلى نتائج الدراسة .

أولاً: نتائج الدراسة :

فيما يلي أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

أ) فيما يتعلق بمدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث :

توافرت كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث بشكل عام بدرجة متوسطة إلا أن هذا لا ينفي وجود كفايات عالية وأخرى ضعيفة كالتالي:

١. اتضح بأن أعضاء هيئة التدريس الإناث لديهن القدرة على استخدام الحاسب الآلي بنسبة عالية، حيث كانت كفايات هذا المحور هي الأكثر امتلاكاً، وجاءت في المرتبة الأولى من حيث الامتلاك وخصوصاً تلك المتعلقة بتشغيل جهاز الحاسب الآلي، وتوصيل ملحقاته وأيضاً التعامل مع الملفات والبرامج التطبيقية كبرنامج الوورد و البوربوينت إلا أن قدرتهن بدت متوسطة في تقويم البرمجيات التعليمية واستخدام برامج نشر النصوص .

٢. بدت قدرة أعضاء هيئة التدريس الإناث في استخدام الشبكة العالمية (الانترنت) عالية أيضاً ، وقد جاءت كفايات هذا المحور في المرتبة الثانية من حيث الامتلاك فقد أبدين قدرة عالية في التعامل مع البريد الإلكتروني واستخدام محركات البحث إلا أن قدرتهن على استخدام مؤتمرات الفيديو والصوت والتعامل مع قواعد المعلومات الإلكترونية بدت متوسطة .

٣. سبق محور كفايات تصميم المقررات الإلكترونية بمراحله الثلاث، وهي: (مرحلة التخطيط، مرحلة التصميم والتطوير، مرحلة إدارة المقرر وتنفيذه) محور كفايات توظيف نظم إدارة التعلم في درجة الامتلاك، حيث كان توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث بدرجة متوسطة، إلا أن هناك بعض الكفايات كان امتلاكهن لها بدرجة عالية، فقد أبدت أعضاء هيئة التدريس الإناث قدرة عالية على تحديد أهداف المقرر وتقسيم وحداته واختيار استراتيجيات التعلم والتعليم المناسبة له، في حين كانت قدرتهن على تحويل المحتوى العلمي إلى سيناريو ضعيفة .

٤. أما محور كفايات توظيف نظم إدارة التعلم فقد كان في المرتبة الأخيرة من حيث امتلاك أعضاء هيئة التدريس الإناث لكفاياته والذي بدأ متوسطاً، إلا أن هناك بعض الكفايات كان امتلاكهن لها بدرجة عالية، فقد أبدت أعضاء هيئة التدريس الإناث قدرة عالية على التواصل غير المتزامن مع طالبتهن وتسليم واجباتهن واستلامها إلكترونياً ، إلا أنهن لا يستطعن تصميم اختبارات الكترونية وإدارة الحوارات في الفصول الافتراضية، حيث كان امتلاكهن لهذه الكفايات ضعيفاً .

ب) فيما يتعلق بالفروق بين أعضاء هيئة التدريس الإناث التي يمكن أن تعزى لمميزات (الدرجة العلمية، الخبرة في التدريس الجامعي، مكان الحصول على الدرجة، فارق العمر، التدريب):

١. بدت استجابات أعضاء هيئة التدريس الإناث متجانسة ولم يتضح فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط امتلاكهن لكفايات التعليم الإلكتروني باختلاف درجتهن الأكاديمية، أو خبرتهن في التدريس الجامعي، أو مكان حصولهن على الدرجة، أو حتى إن كنّ تلقين تدريباً أم لا.
٢. توصلت الدراسة إلى أن فارق العمر بين أعضاء هيئة التدريس الإناث كان مؤثراً حيث تفوقت أعضاء هيئة التدريس الإناث ذوات الأعمار (أقل من ٣٥ عاماً) على زميلاتهن الأكبر سناً في مستوى امتلاكهن لكفايات استخدام الحاسب الآلي، في حين أنه لم يكن ذا دلالة إحصائية في تأثيره على مستوى امتلاكهن لكفايات المحاور الأخرى .

ج) وفيما يتعلق بالمعوقات التي تحول أعضاء هيئة التدريس الإناث من تنمية كفاياتهن ، والمقترحات المناسبة لتنميتها :

١. أكدت أعضاء هيئة التدريس الإناث على أن ما يعيقهن عن تنمية كفايات التعليم الإلكتروني لديهن هي معوقات خارجة عن إرادتهن، حيث تعارض ارتباطهن الأكاديمية مع ما يُقدّم من برامج تطويرية داخل وخارج الجامعة ، كما وأبدن انتقادهن لطبيعة البرامج المقدمة، حيث إنها لا تراعي الفروق الفردية بينهن ولم تبين أصلاً على احتياجاتهن التدريبية كما وأنها تستخدم أساليب تقليدية وغير متنوعة، ولم يغب عن بالهن التذكير بأنهن لا يملكن الوقت الكافي للالتزام بتصميم مقرراتهن إلكترونياً نظراً للجهد والوقت الكبير التي تتطلبها تلك المقررات، وانعدام الحوافز المعنوية والمادية المقدمة من قبل إدارة الجامعة لأعضاء هيئة التدريس الإناث المطبقات للتعليم الإلكتروني.
٢. أما المعوقات الداخلية فقد حازت على أقل النسب المثوية موافقة من قبل أعضاء هيئة التدريس الإناث ، معبراً عن ذلك بأن رغبتهن بتطبيق التعليم الإلكتروني وقناعتهم بجدوى استخدامه عالية ولم تكن المعيق لتنمية كفاياتهن أو استخدامهن للتعليم الإلكتروني .
٣. توصلت الدراسة إلى عدد من الأساليب المقترحة، والتي نالت جميعها على موافقة بدرجة عالية من قبل أعضاء هيئة التدريس الإناث وهي تناقش ضرورة إزالة المعوقات والتنوع بأنماط البرامج التدريسية المقدمة كاستخدام الدروس النموذجية واستضافة زائرين من ذوي الخبرة والاستفادة من تقنيات التعليم عن بعد في تفريد التدريب وبناء البرامج على التعلم الذاتي.

ثانياً: توصيات الدراسة :

توصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات الإجرائية المقترحة، التي تهدف إلى مساعدة مؤسسات تطوير عضو هيئة التدريس في مجال التعليم الإلكتروني، من خلال إكسابه كفايات التعليم الإلكتروني بحيث يستطيع إنجاز مهامه وتأدية الأدوار المستقبلية المتوقعة منه. وسيتم تصنيف التوصيات المقترحة كالتالي :

أولاً : آليات وسياسات مقترحة لإنجاح برامج تطوير عضو هيئة التدريس في مجال التعليم الإلكتروني.

ثانياً : البرامج المقترحة لتطوير عضو هيئة التدريس في مجال التعليم الإلكتروني.

أولاً : آليات وسياسات التطوير :

● تأمين بنية تحتية متكاملة من تجهيزات مادية ، ومدرسين ذوي مستوى عال لتدريب أعضاء هيئة التدريس .

● تكوين لجنة اختصاصية لتصميم المقررات الإلكترونية تتكون من:

١. خبراء تصميم تعليمي : لتحويل المحتوى العلمي إلى خطة مقرر إلكتروني .

٢. فريق دعم فني : لدعم عضو هيئة التدريس عند تصميم المقررات الإلكترونية، ويتكون من (متخصص وسائط متعددة لتأمين الوسائط البصرية من صور ومقاطع فيديو أو سمعية من مقاطع صوتية، و مبرمج لتحويل الخطة التصميمية للمقرر إلى منتج الكتروني تفاعلي).

٣. خبير محتوى : تحديد خبير محتوى لكل تخصص علمي، ويمكن أن يقوم بهذا الدور عضو هيئة التدريس ، ومهمته تقويم المحتوى العلمي في كل مرحلة لتصميم المقرر.

● التنسيق بين المؤسسات المقدمة للبرامج التطويرية داخل الجامعات وبين الأقسام الأكاديمية فيها، في الاقتراحات المناسبة لإقامة البرامج من حيث : مكان وزمان انعقادها ، والمدة الزمنية التي تستغرقها.

● تأسيس رخصة محلية لاستخدام التعليم الإلكتروني أسوة بالرخصة العالمية لقيادة الحاسب الآلي، وتقديمها لمن يمتلك الكفايات اللازمة للتعليم الإلكتروني.

● توسيع مستوى صلاحيات مؤسسات تطوير عضو هيئة التدريس في مجال التعليم الإلكتروني من خلال التنسيق بينها وبين الإدارة العليا للجامعة في:

١. تفرغ من يرغب من أعضاء هيئة التدريس الانضمام لهذه البرامج، سواء كان التفرغ كامل لمدة فصل دراسي، أو تفرغ جزئي يوم أو يومان أسبوعياً في الفصل الدراسي بحيث يُلزم عضو هيئة التدريس بالحضور إلا أنه يُفرغ من الأعباء التدريسية في أيام التفرغ .

٢. تقديم حوافز تشجيعية مادية ومعنوية، وربطها بسلم الترقية الأكاديمية لتشجيع أعضاء هيئة التدريس على استخدام التعليم الإلكتروني، وتطويرهم في المجال .

● تبني الكفايات التي توصلت إليها الدراسة (ملحق ٤) من خلال :

١. تحويل هذه الكفايات إلى برامج تدريبية.
٢. اقتراح مستويات مختلفة للبرنامج التدريبي الواحد ملائمة للفروق الفردية لأعضاء هيئة التدريس .
٣. التنوع في استخدام الأساليب التدريبية في البرامج المقترحة .
٤. إجراء اختبار قبلي وبعدي للمتدربين في كل برنامج تدريبي لضمان جودة مدخلات ومخرجات البرنامج .

- بناء اختبار قياس قائم على كفايات التعليم الإلكتروني وإلزام أعضاء هيئة التدريس الجدد باحتيازه كشرط للانضمام لهيئة التدريس .
- الاهتمام بالجوانب المعرفية والوجدانية والأدائية في تطوير أعضاء هيئة التدريس بشكل متوازن.

ثانياً : برامج التطوير والتنمية لعضو هيئة التدريس :

تقترح الباحثة أن تصنف البرامج التطويرية وفق ثلاث مراحل تهدف إلى تخريج عضو هيئة تدريس ممتلك للكفايات المعرفية والوجدانية والأدائية اللازمة للتعليم الإلكتروني، بحيث يكون قادراً على الاستخدام الصحيح للتعليم الإلكتروني في تدريس المقررات الجامعية، وممارساً متمكناً لتطبيقاته، وهي كالتالي:

المرحلة الأولى :مرحلة التهيئة :

تهدف هذه المرحلة إلى نشر ثقافة التعليم الإلكتروني، وتكوين اتجاه إيجابي نحو التعليم الإلكتروني من خلال إكساب أعضاء هيئة التدريس الكفايات المعرفية والوجدانية اللازمة للتعليم الإلكتروني.

البرامج التدريبية المقترحة لهذه المرحلة :

١. مفهوم التعليم الإلكتروني .
٢. الفرق بينه وبين الأنماط الأخرى بما فيها التعليم التقليدي.

٣. متطلبات ومستويات تطبيق التعليم الإلكتروني في التعليم الجامعي .
٤. معايير الجودة في برامج التعليم الإلكتروني .
٥. الفوائد التي سيجنيها عضو هيئة التدريس عند استخدامه للتعليم الإلكتروني .
٦. سلبيات التعليم الإلكتروني وكيفية علاجها .
٧. عرض نماذج واقعية سواء على مستوى تجارب الجامعات أو على مستوى الدروس الإلكترونية.
٨. التحول داخل الفصل الافتراضي .

الأساليب التدريسية المناسبة :

هناك عدد من الأساليب المقترحة، والتي تم تناولها في الفصل الثاني من الدراسة وهي :
المحاضرة، والمناقشة، والمقابلات الجماعية، والتدريب عن بعد.

المرحلة الثانية: مرحلة التأسيس:

تهدف هذه المرحلة إلى إكساب أعضاء هيئة التدريس الكفايات الأدائية اللازمة للتعليم الإلكتروني، والتي توصلت إليها الدراسة (ملحق ٤) وتُعد بنوعين من التأسيس بشكل متوازن، وهما :

تأسيس تقني : من خلال إكساب عضو هيئة التدريس كفايات استخدام الحاسب الآلي، وكفايات استخدام الانترنت ، كفايات استخدام أدوات التعليم الإلكتروني.
تأسيس تربوي : من خلال إكساب عضو هيئة التدريس كفايات التصميم التعليمي، وكفايات تقويم الطلاب، وكفايات توظيف أدوات التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية.

البرامج التدريسية المقترحة لهذه المرحلة :

١. مهارات استخدام جهاز الحاسب الآلي وبرامجه التطبيقية .
٢. مهارات استخدام الشبكة العالمية (الانترنت) .
٣. مهارات استخدام الأدوات المختلفة للتعليم الإلكتروني.
٤. مهارات تصميم المقررات الإلكترونية .
٥. مهارات استخدام بعض برامج تأليف الدروس الإلكترونية .
٦. مهارات استخدام برامج تقويم الطلاب إلكترونياً .

الأساليب المقترحة لهذه المرحلة:

التدريب العملي، الأداء، التعليم المبرمج، التدريب عن بعد، التعليم المبرمج،
المقابلة الجماعية، الدروس النموذجية.

المرحلة الثالثة : مرحلة ما بعد التدريب :

وهي مرحلة اختيارية انتقائية تهدف إلى تحويل عضو هيئة التدريس من ممارس عادي للتعليم الإلكتروني إلى أستاذ متمكن ومبدع ، ومن عضو مستفيد من البرامج التطويرية إلى عضو فاعل ومفيد، وتشترط هذه المرحلة على عضو هيئة التدريس أن يكون قد استخدم التعليم الإلكتروني في تدريسه للمقررات لمدة لا تقل عن عام دراسي كامل.

البرامج التدريبية المقترحة لهذه المرحلة :

١. المشكلات التي يواجهها الطلاب و أعضاء هيئة التدريس عند الاستخدام وكيفية مواجهتها.

١. البرامج الجديدة لتصميم دروس تفاعلية .

٢. وسائل حديثة لتقييم الطلاب .

٣. طرق تقييم عضو هيئة التدريس لنفسه .

٤. تصميم برامج تعليمية إلكترونية وفق معايير الجودة .

الأساليب التدريبية المقترحة لهذه المرحلة:

التدريب العملي، تمثيل الأدوار، المقابلة الجماعية، التدريب عن بعد.

وتتميز هذه المرحلة بالاستفادة من أعضاء هيئة التدريس أنفسهم في تصميم البرامج التدريبية وتقديمها للمستخدمين الجدد، ويمكن اعتبارهم مستشارين للمؤسسة من خلال عقد لقاءات بينهم وبين أعضاء هيئة التدريس المتحقيين ببرامج المرحلتين الأولى والثانية للاستفادة من خبراتهم بصفتهم قد خاضوا تجربة حقيقية يجدر الاستفادة منها من قبل المؤسسات داخل الجامعات .

أما في مجال البحثي فتوصي الدراسة بإجراء البحوث التالية :

١. دراسة مدى توافر الجوانب المعرفية لكفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث .

٢. دراسة مدى توافر الجوانب الوجدانية لكفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث.

٣. إعادة تطبيق الدراسة في كليات أخرى مثل كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بصفتهما الكلية المطبقة للتعليم الإلكتروني بشكل كامل .

٤. بناء برنامج تدريبي قائم على كفايات تصميم المقررات الإلكترونية ، ودراسة مدى فاعليته.

٥. بناء موقع الكتروني للتدريب عن بعد قائم على كفايات التعليم الإلكتروني، ودراسة مدى فاعليته على اكتساب أعضاء هيئة التدريس الإناث لهذه الكفايات .

٦. دراسة مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود.

٧. بناء موقع الكتروني للتدريب عن بعد قائم على كفايات التعليم الإلكتروني، ودراسة مدى فاعليته على اكتساب الطالبات لهذه الكفايات .

المراجع

المراجع

أولاً: المراجع العربية :

الاتحاد الدولي للاتصالات.(٢٠٠٣م). القمة العالمية لمجتمع المعلومات . جنيف. رقم الوثيقة- Wsis

03/Geneva/Doc/5-A تاريخ الدخول في ١٢/٣/٢٠١٤هـ على الرابط:

<http://www.itu.int/wsis/indexar.html>

آل زاهر، علي ناصر. (١٤٢٥هـ). برامج التطوير المهني لعضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

آل مقبل ، علي بن ناصر . (٢٠٠٧م) . البريد الإلكتروني وتحقيق التفاعل بين الطالب والأستاذ الجامعي : الواقع والطموح . مجلة مستقبل التربية العربية.مج (١٣). ع (٤٦). ص (٣٩-٨٢).مصر

البلوشي،فاطمة محمد و عسيري،ابراهيم محمد .(٢٠٠٥م).مرتكزات الجامعة الإلكترونية ودورها في نجاح التعلم الإلكتروني.ورقة عمل مقدمة في المنتدى العربي الثاني للتربية والتعليم (التعليم العالي:رؤى مستقبلية).مؤسسة الفكر العربي، بيروت، لبنان.

الجندي، علياء.(٢٠٠٥م).فعالية الوحدات النسقية في تنمية كفايات توظيف تكنولوجيا المعلومات لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية .مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية.مج(٧).ع(١).ص (٧١-١٢٤).

الحديدي،نسرین عبده زكي.(٢٠٠٧م).فاعلية التعلم القائم على الويب في تنمية كفايات التعلم الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا بكليات التربية.رسالة ماجستير غير منشوره. جامعة المنصورة، دمياط، جمهورية مصر العربية.

الخطيب ، فهلة محمود .(٢٠٠٦م) . مدى وعي أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية بمفهوم التعلم الإلكتروني وواقع استخدامهم له في التدريس . رسالة دكتوراه غير منشورة . الجامعة الأردنية ، عمان، الجمهورية الأردنية الهاشمية.

الخليفة، هند بنت سليمان.(٢٠٠٩م).مقارنة بين المدونات ونظام جسر لإدارة التعلم الإلكتروني. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي الأول للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد. وزارة التعليم العالي، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الدايل، سعد عبدالرحمن.(٢٠٠٧م).مدى توافر كفايات تكنولوجيا التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية المعلمين بالرياض .مجلة كليات المعلمين.مج(٧).ع(٢).ص(٥٠-٧٦).

الدخيل، مشاعل.(٢٠٠٧م).دراسة لآراء عضوات هيئة التدريس نحو التعليم الإلكتروني بكلية التربية بجامعة الملك سعود.رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة الملك سعود،الرياض، المملكة العربية السعودية.

الدسوقي، محمد إبراهيم .(٢٠٠٥م). بناء برنامج في تكنولوجيا التعليم لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس ومعاونتهم في ضوء الاحتياجات التدريسية وتفعيل دوائر الجودة. بحث مقدم للمؤتمر العاشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة).القاهرة.

الربيعي، السيد محمود و آخرون .(٢٠٠٤م).التعليم عن بعد وتقنياته في الألفية الثالثة. الرياض (ب،ن).

السايع ، مصطفى ؛ العمري ، حسن.(٢٠٠٧م). كفايات إعداد المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية البدنية والريضة بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية .مجلة كليات المعلمين.مج(٦).ع(٢).ص(٦٥-٨١)

السيد ، محمد صغير .(٢٠٠٦م). الكفايات اللازمة لمعلم المرحلة الثانوية لاستخدام الكمبيوتر في عملية التدريس بمدارس الجمهورية اليمنية ومدى توافرها لديه . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الدول العربية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

الشاعر، حنان. (٢٠٠٥م). نموذج مقترح لصنع القرار التكنولوجي عند اختيار المعلم لأنظمة التوصيل المناسبة للتعليم. بحث مقدم للمؤتمر العاشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة). القاهرة.

الشريف، خالد. (٢٠٠٢م). مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للكفايات التكنولوجية ومدى ممارستهم لها والصعوبات التي يواجهونها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد.

الشهري، بندر بن عبدالله. (٢٠٠٨م). تقويم مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس التعليمي في بيئة التعليم الإلكتروني بالجامعة العربية المفتوحة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

الصالح، بدر عبدالله. (٢٠٠٤م). المنظور العولمي لتقنية الاتصالات والمعلومات: مدى جاهزية الجامعات السعودية للتغيير. ورقة عمل مقدمة لندوة العولمة وأولويات التربية. كلية التربية. جامعة الملك سعود، الرياض.

الصالح، بدر بن عبدالله. (٢٠٠٥م، أ). التعلم الإلكتروني والتصميم التعليمي: شراكة من أجل الجودة. بحث مقدم للمؤتمر العاشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة). القاهرة.

الصالح، بدر بن عبدالله. (٢٠٠٥م، ب). التصميم التعليمي وتطبيقاته في تصميم التعلم الإلكتروني عن بعد. محرر في: التعليم عن بعد بين النظرية والتطبيق. لجنة مسئولي التعليم عن بعد بجامعات ومؤسسات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج، جامعة الكويت.

الصالح، بدر بن عبدالله. (٢٠٠٦م). التعلم عن بعد إشكالية النموذج. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي للتعلم عن بعد، مسقط، سلطنة عمان.

العرفج، خالد. (١٩٩٩م). الكفايات اللازمة لمعلم المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

العساف، حمد صالح .(١٩٩٥م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية . الرياض: شركة العبيكان للطباعة والنشر.

العسيلي، رجاء زهير .(٢٠٠٧م)، الكفايات التي يجب توافرها في المشرف الأكاديمي الفعّال في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها ببعض المتغيرات. المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، مج(١)، ع(١)، ص(١٣٩-١٨٢)، فلسطين.

العمر ، بدران بن عبد الرحمن.(٢٠٠٤م). التحليل الإحصائي للبيانات في البحث العلمي باستخدام SPSS . الرياض. د.ن.

العمرى، علاء الدين .(٢٠٠٠م). التعليم عن بعد باستخدام الانترنت دراسة تحليلية نقدية. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الثاني لوزارة التربية والتعليم، الدوحة، قطر.

العززي، غانم بن طواش .(٢٠٠٩م).مدى توافر مهارات استخدام نظام ويب سي تي (web ct) لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل من وجهة نظرهم.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

الغراب، إيمان محمد .(٢٠٠٨م).التعلم الإلكتروني مدخل إلى التدريب غير التقليدي. الطبعة الثالثة، القاهرة المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

الغزوي، إيمان محمد .(٢٠٠٤م). دمج التقنيات في التعليم : إعداد المعلم تقنياً للألفية الثالثة. دبي : دار القلم.

الفالح، مريم عبدالرحمن .(١٤٢٧هـ). فاعلية برنامج حاسوبي تدريبي مقترح لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف تقنيات المعلومات في العملية التعليمية بكليات البنات .رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، الرياض.

الفتحي ، محمود سالم محمد .(٢٠٠٥م). برنامج تدريبي مقترح معد وفق أسلوب النظم لتوظيف مهارات الاتصال التعليمي الإلكتروني لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم.رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة القاهرة، القاهرة.

القثماني ، غازي بن بهاج .(٢٠٠١م) . مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية للكفايات التقنية التعليمية وممارستهم لها .رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، عمان.

القدومي، محمد.(٢٠٠٦م). تقرير عام عن المؤتمر الدولي الأول للتعليم الإلكتروني في جامعة البحرين. مجلة العلوم التربوية والنفسية .مج(٧) .ع(٣)ص(٢٧١-٢٧٥).

القري، عبدالله .(٢٠٠٧م).تقويم تجربة جامعة الملك سعود في استخدام نظام web ct في مساندة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض

الحيا، عبدالله .(٢٠٠٢م).مدى توافر كفايات تقنية الحاسب والانترنت لدى طلاب كلية المعلمين بأبها .رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض .

المخضوب،رحاب بنت عبدالعزيز .(٢٠٠٨م).تقويم تجربة الجامعة العربية المفتوحة في تصميم برنامج التعلم عن بعد بمدينة الرياض.رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة الملك سعود، الرياض.

المركز الوطني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد .(٢٠٠٨م).فعاليات التعلم الإلكتروني في جامعة الملك سعود. تاريخ الدخول في ١٢/١/١٤٣٠هـ على الرابط :

<http://www.elc.edu.sa/portal/index.php?mod=news&apage=3&nnID=431>

المركز الوطني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد .(٢٠٠٩م).الدليل الإرشادي لاستخدام نظام جسور. تاريخ الدخول في ١٥/١/١٤٣٠هـ على الرابط :

<http://www.elc.edu.sa/jusur/pdf/JUSUR1.pdf>

المركز الوطني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد(٢٠٠٩م) . المؤتمر الدولي الأول للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد. تاريخ الدخول في ٤/٩/١٤٣٠هـ على الرابط :

<http://eli.elc.edu.sa/2009/4-arconf>

الناقبة ، محمود كامل .(١٩٩٧م). البرنامج التعليمي القائم على الكفايات أسسه وإجراءاته.كلية التربية.القاهرة: جامعة عين شمس .

الناقعة، محمود (١٩٩٩م). التنمية المهنية لأستاذ الجامعة في عصر المعلوماتية. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر القومي السنوي السادس لمركز تطوير التعليم الجامعي. جامعة عين شمس، القاهرة.

النباهين ، همام علي سالم (٢٠٠٥م). أثر برنامج (web ct) على تحصيل الطالبات المعلمات على مساق تكنولوجيا التعليم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية واتجاهات نحو الاحتفاظ به . رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية ، غزة.

الهزاني ، نورة بنت سعود (٢٠٠٥م). برنامج مقترح لتنمية كفايات الدراسة عبر نظم التعليم الإلكتروني لطالبات كليات البنات .رسالة دكتوراه غير منشوره، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، الرياض.

إبراهيم ، هاني أبو الفتوح جاد (٢٠٠١م). برنامج مقترح لتنمية الكفايات اللازمة لتصميم المواقف التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية.

إسماعيل ، الغريب زاهر (٢٠٠٩م). المقررات الإلكترونية تصميمها ونتاجها وتطبيقها وتقويمها. القاهرة: عالم الكتب.

بدح، أحمد محمد (٢٠٠٩م). درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية للمهارات الأساسية لاستخدام تقنيات التعلم الإلكتروني في جامعة البلقاء التطبيقية. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي الأول للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد. وزارة التعليم العالي، الرياض، المملكة العربية السعودية.

بلغرسة ، عبداللطيف (٢٠٠٨م). تدريس العلوم الإنسانية في الجامعات العربية بين مبررات التعليم الإلكتروني وتحديات التعليم التقليدي في إطار إصلاح التعليم الجامعي. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني. جامعة البحرين، المنامة، مملكة البحرين.

تريسي، وليم (٢٠٠٤م). تصميم نظم التدريب والتطوير. (ترجمة سعد أحمد الجبالي). الطبعة الثالثة. الرياض: معهد الإدارة .

جامعة الملك سعود. (١٤٢٥هـ). التقرير النهائي والتوصيات لندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي (التحديات والتطوير). *المجلة السعودية للتعليم العالي*. ع(٢). ص(٢١٥-٢٥١).

جستن، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. (٢٠٠٧م). اللقاء السنوي الثالث عشر (إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة). الرياض. جامعة الملك سعود .

جمال الدين ، نجوى . (٢٠٠٢م) . في اجتماعيات التعليم عن بعد . القاهرة : مكتبة الآداب .

حمدي، نرجس(٢٠٠١م). نحو نموذج تكنولوجي معاصر لإعداد عضو هيئة التدريس الجامعي في مجال تكنولوجيا المعلومات. *مجلة دراسات العلوم التربوية*. مج(٢٨). ع(٢).

خميس، محمد عطية . (٢٠٠٣م). *عمليات تكنولوجيا التعليم*. القاهرة : مكتبة دار الكلمة.

ديلور، جاك وآخرون . (١٩٩٨م). التعليم ذلك الكثر الكامن تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي والعشرين. (ترجمة جابر عبد الحميد). القاهرة: دار النهضة العربية .

زمزم، محمد. (٢٠٠٢م). تجربة جمهورية مصر العربية والمدرسة الإلكترونية. *بحث مقدم للمؤتمر الثامن للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بالاشتراك مع جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية*.

زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٥م). *رؤية جديدة في التعليم - التعليم الإلكتروني - المفهوم، القضايا، التطبيق، التقويم*. الرياض: الدار الصولتية للتربية.

زين الدين ، محمد محمود . (٢٠٠٥م). *تطوير كفايات الطلاب المعلمين بكليات التربية لتلبية متطلبات إعداد برامج التعلم عبر الشبكات*. رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة حلوان، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

شبل ، عصام شوقي . (٢٠٠٦م) . العوامل المؤثرة في استخدام أدوات التعليم عبر شبكة الإنترنت وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لعضو هيئة التدريس بكلية التربية . *مجلة تكنولوجيا التعليم* . مج (١٦) . ص(١١٩-١٥٥). مصر.

طعيمة، رشدي أحمد؛ البندري، محمد سليمان. (٢٠٠٤م). التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير. القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٩٩م). المعلم (كفاياته-إعدادة-تدريبه). القاهرة: دار الفكر العربي.

عبدالحاميد، عبدالعزيز طلبة. (٢٠٠٥م، أ). أثر اختلاف كل من النمط التعليمي والتخصص الأكاديمي على اكتساب بعض كفايات التصميم التعليمي لبرمجيات التعلم الإلكتروني لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. بحث مقدم للمؤتمر العاشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة). القاهرة.

عبدالحاميد، عبدالعزيز طلبة. (٢٠٠٥م، ب). فعالية برنامج مقترح في ضوء معايير الجودة الشاملة والمدخل المنظومي لتطوير التعليم على تنمية وعي الطلاب المعلمين. متطلبات توظيف تكنولوجيا التعليم الإلكتروني. بحث مقدم للمؤتمر العاشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة). القاهرة.

عبدالحاميد، محمد. (٢٠٠٥م). فلسفة التعليم الإلكتروني عبر الشبكات. محرر في: منظومة التعليم عبر الشبكات. القاهرة: عالم الكتب. ص (١-٣٧)

عبدالهادي، محمد. (٢٠٠٥م): التعليم الإلكتروني عبر شبكة الانترنت. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

عبيدات، ذوقان. (٢٠٠٦م). البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه. عمان: دار الفكر.

عزمي، نبيل جاد. (٢٠٠٦م). كفايات المعلم وفقاً لأدواره المستقبلية في نظام التعليم الإلكتروني عن بعد. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي للتعلم عن بعد، مسقط، سلطنة عمان.

عسيري، عبدالله. (١٤٢٢هـ). مدى أهمية الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم التربية البدنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم التربية البدنية وعلوم الحركة. جامعة الملك سعود، الرياض.

عطيفة، حمدي أبو الفتوح. (١٩٩٦م). منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

عقل ، مجدي سعيد .(٢٠٠٧م) . فاعلية برنامج *web ct* في تنمية مهارات تصميم الأشكال المرئية الحوسبة لدى طالبات كلية تكنولوجيا المعلومات بالجامعة الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

علام، صلاح الدين محمود. (١٩٩٣م). الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية. القاهرة: دار الفكر العربي.

علي ، بدر نادر .(٢٠٠٧م) . نموذج مقترح لإعداد التعلم الإلكتروني في دولة الكويت في ضوء الجودة الشاملة . مجلة مستقبل التربية العربية. مج (١٣). ع (٤٦). ص(٣٩-٨٢). مصر.

علي، علي محمود.(٢٠٠٥م). تنمية وتطوير كفايات وفعالية أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي في إطار محور :مؤسسات التعليم العالي والتحديات المعاصرة ، دراسات وأبحاث الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم، مؤسسة الفكر العربي :بيروت.

غنيم، أحمد الرفاعي وآخرون.(٢٠٠٠م). تعلم بنفسك التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام **SPSS**. القاهرة :دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

فرج، علاء الدين.(٢٠٠٧م).التعليم الإلكتروني كأحد روافد العملية التعليمية. بحث مقدم للمؤتمر السنوي الثاني لمركز التعليم المفتوح (التخطيط الاستراتيجي لنظم التعليم المفتوح والإلكتروني) ،جامعة عين شمس، القاهرة.

فهيم، محمد شامل .(٢٠٠٥م). الإحصاء بلا معاناة: المفاهيم والتطبيقات باستخدام برنامج **SPSS**. الرياض : معهد الإدارة العامة .

مالك، خالد مصطفى.(٢٠٠٥م). القوى البشرية اللازمة للتعليم الإلكتروني . بحث مقدم للمؤتمر العاشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة). القاهرة

محمود، صفاء سيد (٢٠٠٧م). نموذج مقترح لإدارة تلوث البيئة الثقافية في التعليم عن بعد. بحث مقدم للمؤتمر السنوي الثاني لمركز التعليم المفتوح (التخطيط الاستراتيجي لنظم التعليم المفتوح والإلكتروني)، جامعة عين شمس، القاهرة.

مرزا، هند محمد (٢٠٠٧م). تدريب مديري المناطق التعليمية برنامج مقترح. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة الملك سعود، الرياض.

مصيلحي، زينب محمود و محمد، أماني عبدالقادر (٢٠٠٧م). تحديات التعليم الجامعي الإلكتروني في مصر والفرص المتاحة للاستفادة منه. مستقبل التربية العربية. مج (١٣). ع (٤٦). ص (١١) - (٢٢٨).

نصر، محمد علي (٢٠٠٥م). دور التعليم الإلكتروني في تطوير الأداء وتحقيق الجودة الشاملة بالتعليم الجامعي. بحث مقدم للمؤتمر العاشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة). القاهرة

هاني أبو الفتوح جاد إبراهيم (٢٠٠١م). برنامج مقترح لتنمية الكفايات اللازمة لتصميم المواقف التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة.

وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات (١٤٢٦هـ). الخطة الخمسية الأولى لتقنية المعلومات والاتصالات في المملكة العربية السعودية ١٤٢٦-١٤٣١هـ. تاريخ الدخول في ٢٠/٤/١٤٢٩هـ على الرابط:

<http://www.mcit.gov.sa/arabic/NICTP/FiveYearPlan>

وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات (١٤٢٩هـ). حجم قطاع التعليم الإلكتروني في المملكة يصل إلى ١٢٥ مليون دولار هذا العام. تاريخ الدخول في ٢٠/١٠/١٤٢٩هـ على الرابط:

<http://www.mcit.gov.sa/arabic/NICTP/e-learning>

وزارة التخطيط والاقتصاد (٢٠٠٥م). خطة التنمية الثامنة ٢٠٠٥-٢٠٠٩م. المملكة العربية السعودية.

- Alistair, I. (2002). *Delivering Digitally: Managing The Transition To The Knowledge Media*. London, Rutledge. Virginia Polytechnic Institute and State.
- Davis, N.E, & Roblyer, M .D.(2005).Preparing teachers for the schools that technology built. Evaluation of a program to train teachers for virtual *learning* .Workshop on "IT" In Higher Educational ,Amman, Jordan, 10-11 April.
- Massey, w. & wilger, a.(1998). Technology's contribution to higher education productivity, san Francisco:jossey-bass.
- Moursund, D. & Bielefeldt, T.(1999). Will new teachers be Prepared to teach in a Digital Age? A National Survey on Information in Teacher Education, Santa Monica, CA: Milken Exchange on Education Technology.
- Olliver, J. (2004). Twelve Maxims For Creating And Sustaining A Successful E-Learning Enterprise .*New Directions for Community Colleges*, 128, pp13-21.
- Richey, R. ,fields, D.,and foxon, M. (2001). *Instructional design competencies the standards(3rdrd.)*.Eric: Syracuse University, Syracuse, New York
- So Wing-mui Cheng, May-Hung (2004), An Impact of Teaching Practice: Perception of Teacher competence among Student-teachers, *Journal of Primary Education*, Vol.6 No,1, available at : [.http://sunzi1.lib.hku.hk/hkjo/view/484800041.pdf](http://sunzi1.lib.hku.hk/hkjo/view/484800041.pdf)
- Shelton, A. (2000).*Catering to students taking an on line coarse for the first time*,(Eric Document No.446755)
- Sherry, L. (1996). Issues in distance learning .*International Journal of Educational Telecommunications*, 1(4), pp337-365

- Shuldman, M. (2004). Superintendent Conceptions Of Conditions That Impact Teacher Technology Integration. *Journal of Research on Technology in education*, 36(4), pp319:340
- Sonhwa, N.A.(2006). *A Delphi study to identify teaching competencies of teacher education faculty in 2015*. unpublished doctoral dissertation, the west Virginia University,2006).
- Surry, D. & Farquhar John D.(1996). Incorporating Social Factors Into Instructional Design Theory, available at :
- [Http://Www.Hbg.Psu.Edu/Bsed/Intro/Docs/Social](http://Www.Hbg.Psu.Edu/Bsed/Intro/Docs/Social)
- Tomei, Lawrence (2004):The Impact Of Online Teaching On Faculty Load .*International Journal Of Instructional Technology And Distance Learning*,1(1),retrieved sep 20,2008, available at: http://www.itdl.org/journal/jan_04/article04.html
- UNESCO, (1998). From Traditional To Virtual: The New Information Technologies. Higher education in the twenty first century vision and action ‘World Conference on Higher Education ‘Paris, October.
- Williams, F.D. (2006). *An examination of competencies roles and professional development needs of community college distance education who teach mathematics*. unpublished Doctoral dissertation, the Florida state university.
- Williams, P. E.(2000). *Defining Distance education roles and competencies for higher education institutions computer-mediated Delphi study*. unpublished Doctoral Dissertation, Texas A &M University.

الملاحق

ملحق (1)

أداة الدراسة بصورتها النهائية

ملحق (٢)

أسماء السادة المحكمين

ملحق (٣)

كفايات التعليم الإلكتروني اللازمة لعضوات هيئة التدريس

ملحق (٤)

خطابات تسهيل إجراءات الباحثنة

ملحق (٥)

**إحصائية أعضاء هيئة التدريس الإناث في
كلية التربية بجامعة الملك سعود للفصل
الدراسي الثاني لعام ١٤٢٩/١٤٣٠هـ**

ملحق (٦)

**الرسالة الإلكترونية التي استلمتها
الباحثة حول معلومات عن نظام جسور**