مستوى الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية في ضوء معايير التعلم الإلكتروني

The Level of Teaching Practices of Faculty Members in the Department of Curriculum and Instruction in Saudi Universities in Light of e-Learning Standards

إعداد

د. مانع على محمد الشهري

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك –كلية التربية – جامعة الملك خالد

Dr. Mana Ali Mohammad Al - Shehri

Associate Professor of Curriculum and Mathematics Education,

College of Education, King Khalid University

mana@kku.edu.sa

مُستوى الممارساتِ التَّدريسية لأعضاءِ هيئةِ التَّدريس بقسمِ المناهج وطرق التَّدريس بالجامعات السُّعودية في ضوء معايير التعلُّم الإلكتروني

إعداد

د. مانع على محمد الشهري

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك–كلية التربية – جامعة الملك خالد

mana@kku.edu.sa

المستخلص: هدفت الدِّراسةُ إلى تحديدِ مستوى الممارسات التَّدريسية لأعضاء هيئة التَّدريس بقسم المناهج وطرق التَّدريس بالجامعات السُّعودية في ضوء معايير التعلُّم الإلكتروني. واعتمدت على المنهجِ الوصفي التحليلي، وتكوَّنت عينةُ الدِّراسة من (54) من أعضاء هيئة التَّدريس تمَّ اختيارهم بصورةٍ عشوائية. وأظهرت نتائجُ الدِّراسة أنَّ مستوى الممارسات التَّدريسية بين أعضاء هيئة التَّدريس في ضوء التعلُّم الإلكتروني جاء بدرجةٍ كبيرةٍ بصفةٍ عامة وانحصرت قيم الأوساط الحسابية بين قيمتي (4.02-4.09)، وجاء مجالُ (معالجة المقرَّرات الدراسية بصورةٍ تفاعلية) في الترتيب الأول، والمجال الرابع (البُعد التقني والفني) في الترتيب الثاني، وجاء المجال الأولُ المرتبط (بمعايير التّصميم التّعليمي) في الترتيب الثالث، في حين جاء المجالُ الثالث (إدارة الأنظمة الإلكترونية المتاحة) في الترتيب الرابع. وجاءت قيمةُ معيار (تخطيط المقرَّرات الدراسية قبل نشرها على التّطبيقات الرقمية) في الترتيب الأول، يليه معيارُ (سهولة الوصول إلى المحتوى والأنشطة التّعليمية) في الترتيب الثاني، ومعيار (التفاعل والتواصل الرقمي بسهولة وتنوع) في الترتيب الثالث، في حين جاء معيارُ (التّصميم الرقمي للمحتوى العلمي بصورةٍ تفاعلية) في الترتيب الأخير. والملاحَظ أنَّ جميعَ المعايير جاءت بدرجاتٍ كبيرةٍ جداً أو كبيرة. وبيَّنت نتائجُ الدِّراسة عدمَ وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية تُعزَى لمتغيرات (النوع، والدرجة العلمية، والتخصُّص، وعدد سنوات الخبرة) في الأداة ككل.

الكلمات المفتاحية: ممارسات التَّدريس، التعلُّم الإلكتروني، أعضاء هيئة التَّدريس.

The Level of Teaching Practices of Faculty Members in the Department of Curriculum and Instruction in Saudi Universities in Light of e-learning Standards

Dr. Mana Ali Mohammad Al-Shehri

Associate Professor of Curriculum and Mathematics Education
College of Education, King Khalid University
mana@kku.edu.sa

Abstract: This study aimed to determine the level of teaching practices of faculty members in the Department of Curriculum and Instruction in Saudi universities in the light of e-learning standards. It relied on the descriptive analytical approach, and the current study sample consisted of (54) randomly selected faculty members. The results of the current study showed that the level of teaching practices among faculty members in the Department of Curricula and Teaching Methods in the light of e-learning came to a large degree in general, and the main fields varied, and the values of the arithmetic circles were limited between the values (4.02-4.09), and the field (treatment of curricula came in the form of interactive) in the first order, and the fourth field (technical and technical dimension) in the second order, and the first field related to educational design standards came in the third order, while the third field: the management of electronic systems available in the fourth order. The value of the criterion (planning courses before publishing them on digital applications) came in the first rank with a large level, followed by the criterion (ease of access to educational content and activities) in the second rank, and the criterion (interaction and digital communication with ease and diversity) in the third rank, while the criterion of (Digital design of scientific content interactively) in the last order. It is noted that all standards came in very large or large degrees, and indicate the mastery of the faculty members in the Curriculum and Teaching Methods Department of e-learning vocabulary and standards. The results of the study showed that there were no statistically significant differences due to the variables (gender, degree, specialization, and number of years of experience) in the tool as a whole.

Keywords: Teaching practices, e-learning, faculty members.

المقدمة:

يتَّسمُ القرن الحادي والعشرون بالانتشار السريع للتّطبيقات الرقمية، والتركيز على مهاراتِ القرن (21) المرتبطةِ بتنمية الإنتاجية والإبداع وحل المشكلات واتّخاذ القرار والتّفكير النقدي والثقافة الرقمية والمعلوماتية بين الطلاب في مراحل التّعليم وقياسها، وتتطلَّب تنميةُ هذه المهارات وقياسُها تطويرَ الأنظمة التّعليمية التقليدية في التّعليم بصفةٍ عامة، والتّعليم الجامعي على وجه الخصوص، حيث باتت تلك النظم غير قادرةٍ على تلبية احتياجات الطلاب والمجتمع، واحتياجات سوق العمل.

والتّعليم التقليدي في الوقت الراهن لم يُضِف جديدًا على المحتوى التّعليمي للأجيال؛ لأنه وحده لا يستطيع مواكبة الفكر العصري، كما أن العالم العربي يحتاج لنقلةٍ بالكم والنوع لطلاب القرن الواحد والعشرين؛ حيث إنَّ مستوى التّعليم ضعيفٌ مقارنةً بالدول العلمية؛ لذا يجبُ الاهتمامُ بتطبيقِ آليات تعليمية مُساندة للتعليم التقليدي تركّز على نشاط المتعلّم وإيجابيته في الموقف التّعليمي من أجل بناء جيلٍ متميّزٍ لديه القدرةُ على الإبداع والابتكار في ظل تحديات الثَّورة الصِّناعية الرابعة (الدوني، المصري، حسين، علي، 2019).

كما أنَّ البرامجَ والمقرَّرات المتضمَّنة في النظم التقليدية، ومحتواها، وأساليب تدريسها التقليدية، لم تعد ملائمةً لبناء قدرات الطالب، حيث اقتصرت على: الحفظِ والتلقين، والعروض المباشرة، والاختبارات التحصيلية في مستويات دنيا؛ لذا عملت جامعاتُ المملكةِ العربية السُّعودية على توظيف صيغ تعليمية تؤكّد التعلُّمَ الإلكتروني، والتعلُّمَ الذاتي، ومهارات الابتكار، والمهارات العليا في التفكير، والتعامل مع مصادر المعلومات التقليدية والرقمية، والتعامل مع التّطبيقات الرقمية بصورةٍ تتفقُ مع المعايير العالمية. وتقعُ على عضو هيئةِ التَّدريس بالجامعة قيادةُ أنشطةِ التطوير، حيث لم تعد مهامُه قاصرةً على نقل المعلومات بصورةٍ تقليدية، بل أصبحت ترتبطُ بتوجيه الطلاب، وتدريبهم على التعلُّم عبر تطبيقات التعلُّم الإلكتروني، من خلال تصميم بيئات تعليمية إلكترونية جاذبة، مع توظيف أساليب التَّدريس المتمركزة على الطالب، والاستخدام الأمثل لتطبيقات التعلُّم الإلكتروني (الحجيلان والحبيش، 2018، 243).

ولذلك بدأت معظمُ الدول في العصرِ الحالي بمراجعةِ المجالات العامة لتعليم الرياضيات وتعلُّمها، بما يراعي احتياجات الطلاب،؛ حيث يتمُّ التركيز على تنميةِ مهاراتِ القرن الحادي والعشرين التي من أبرزها: المهارات التكنولوجية، وتنطلقُ عمليةُ تطويرِ منهج الرياضيات لاكتشاف قدراتِ الطلاب وتطويرها من مجموعة من المبادئ، أهمها: أنّ تنميةَ قدرات الطلاب عمليةٌ ديناميكية وتطورية، وبالتالي يجب مراعاتُها من خلال تتابع مصفوفة المناهج الرياضيات المدرسية، وأنَّ جميعَ الطلاب في فصول الرياضيات لديهم استعداد للتعلُّم شريطة توفُّر البيئة التّعليمية المناسبة وبخاصة المدعومة بالتكنولوجيا الحديثة، فالتكنولوجيا داعمة لبناء خبرات تعليمية ثرية، تُرَاعى فيها الفروقُ الفردية بين المتعلِّمين وتفي باحتياجاتهم وميولهم (Vantassel-Baska, 2015).

ويعدُّ التعلُّم الإلكتروني في مؤسسات التعليم الجامعي حلقة الوصل بين التطورات التكنولوجية الحديثة والتربوية المؤدية إلى طرق تدريس ذات معنى تناسب مهارات القرن الحادي والعشرين، فالتعلم الإلكتروني في التعلم الجامعي لا

يقتصر على خبرة التعلم وجهاً لوجه في الفصول الدراسية فحسب، بل إن التعلم الإلكتروني يغير من طرق التدريس والتفكير المعتادة والمتبعة في الجامعة وذلك عن طريق التركيز على الخبرات التعليمية للمتعلم، من حيث التواصل والتعاون المستمر، فتكنولوجيا الاتصال المنتشرة في كل مكان وزمان تحافظ على اتصال المتعلمين المستمر وتتيح لهم الوصول الفوري للمعلومات ومن ثم تكوين مجتمعات تعلم مستدامة من خل بيئات تعلم إلكترونية تشاركية تركز بصورة أساسية على الطالب وخبراته التعليمية المختلفة (غاريسون، 2022). وفى هذا الجانب يقوم المركز الوطني للتعليم الإلكتروني بطرح الشهادات المهنية الاحترافية في التعليم والتدريب الإلكتروني لجميع منسوبي التعليم والتعليم الجامعي والهيئات ذات الصلة المهتمة بمجال التعلم الإلكتروني والتقنيات الحديثة مثل: شهادة تقديم التعليم والتدريب الإلكتروني، وشهادة تصميم خبرات التعليم الإلكتروني، وشهادة ضبط جودة التعليم الإلكتروني وذلك من أجل تحسين وتطور المنظومة التعليمية بما يتناسب مع عصر الثورة الصناعية الرابعة.

وفى هذا السياق بدأ المهتمون بالشأنِ التّعليمي في مختلف دول العالم باستغلال الفرص السانحة لتطويرِ العملية التّعليمية سواءً ما يتعلَّق منها بالبيئة التّعليميةِ أم باستراتيجيات التَّدريس أم بتوظيف التقنيات الحديثة أم بعمليات التقويم وغيرها، من أجل رفع جودة مُخرجات التّعليم، من أجل الاهتمامِ بالخصائص الفردية للمتعلِّمين، وبناء بيئة تعليمية أكثر تحفيزًا على الإبداع والابتكار (الظاهري، الربيع، 2019).

والتّحدي الحقيقي الذي يواجهُ الدولَ العربية يتمثَّل في كيفيةِ التَّعامل مع التطوُّر التكنولوجي الهائل، وثورة المعلومات وتحديد رؤيتها المستقبلية بخصوص العملية التّعليمية، وتجسيد التعلُّم الإلكتروني بوصفه أحد السياسات المهمة التي يمكن الاستفادةُ منها (الضالعي، 2020). ويُعرَّف التعلُّم الإلكتروني بنظامٍ تعليمي قائمٍ على تطبيقات التكنولوجيا (الحاسب الآلي والإنترنت وما يرتبط بهما من أدوات وبرامج وتطبيقات رقمية) لتحسينِ جودةِ النِّظام التّعليمي بمدخلاتهِ وعملياتهِ ومخرجاته، ويمثِّلُ أحد عوامل استمرارية النِّظام التّعليمي في ظل العالم الرقمي، وهذا النظامُ التّعليمي يوفِّرُ مجموعةً من العناصر الغائبة في نظم التعلُّم التقليدية منها: المرونة في التعلُّم، والتشويق، وبناء الانتباه والدافعية بين الطلاب، وهذه العناصر تنعكسُ على تحسين مُستويات الطلاب وتحقيق أهدافٍ تعليمية ذات جودةٍ عالية يصعبُ تحقيقُها في ظل النُّظم التّعليمية التّقليدية (Sholikah,& Sutirman, 2020, 1222).

ويعدُّ التعلُّم الإلكتروني أحد المستحدَثات التكنولوجية التي يمكنُ توظيفُها لتطويرِ البرامج الدراسية في الجامعات، وينطلق التعلُّمُ الإلكتروني من توظيف التطبيقات التكنولوجية، والاستفادة منها في تطوير العملية التّعليمية، وتطوير مُخرجات البرامج الدراسية، حيث يؤكِّدُ التعلُّمُ الإلكتروني على تصميم بيئات تعليمية الكترونية جاذبة، والتعلُّم دون التقيُّد بمتغيري الزمان والمكان وتنويع مسارات التعلُّم الملائمة لتنوُّع قدراتِ الطلاب وأنماط تعلُّمهم وتفضيلاتهم المعرفية، مع تنويعِ المثيرات والخبرات التّعليمية واستراتيجيات التَّدريس وأساليب التّعليم، وتعزيز الطلاب، وبناء قدراتِهم العقلية في مسارات متنوعة، مع التأكيد على انتقال التَّدريس من نقل المعرفة إلى بناء قدرات الطالب في التعلُّم الذاتي والبحث والاكتشاف (عبد العزيز، 2017، 81).

وهذا ما أكَّدته دراسةُ آل محيا (2020) حول تغيُّرات العملية التّعليمية نتيجةَ استخدام التعلُّم الإلكتروني، وارتباطه بالمقرَّرات الإلكترونية، وتصميم بيئات تعلُّم إلكترونية، وتنويع المصادر التّعليمية المفتوحة، التي تتطلَّب من أعضاء هيئة التَّدريس استيعاب تغيُّرات مهامهم التّعليمية، واستيعاب معايير البيئات التّعليمية الإلكترونية. كما بيَّنت دراسةُ عوض الله ودرادكه (2014) أنَّ التعلُّمَ الإلكتروني صيغةٌ تعليمية أساسية في التّعليم الجامعي، يجبُ توكيدُ جودةَ مدخلاته وعملياته ومخرجاته من خلال معايير التعلُّم الإلكتروني التي يجبُ الالتزامُ بها في تقديم الخدمات التّعليمية والأنشطة البحثية، وترتبطُ هذه المعايير بالبرامج الأكاديمية والبحوث وكفاءة أعضاء هيئة التَّدريس في تقديم الخدمات التّعليمية باستخدام التعلُّم الإلكتروني.

وتُعدُّ المعايير مجموعة من المقاييس والأدوات التي تعزّز مستويات جودة البرامج، والممارسات التَّدريسية لأعضاء هيئة التَّدريس وتحسين مستويات تصميم التّعليم، وتُوجَّه نحو جودةِ نظام التعلُّم الإلكتروني بصورةٍ متكاملةٍ في تصميمِ المقرَّرات، وإدارة أنظمة التعلُّم، والمعالجات، وتفعيل التعلُّم الذاتي، مع توظيفِ التقويم الإلكتروني (أحمد وسعيد، 2014، ص.96).وأكَّدت دراساتُ خصاونة (2019) ودراسة (Wong, et.al, 2016) والمنهراوى (2015) أهميةَ متابعة التعلُّم الإلكتروني وتقييمه في ضوء معايير تستندُ إلى التَّجارب الناجحة، مع قياس مدى تأثيره في عناصر العملية التّعليمية، وتقييم ممارسات أعضاء هيئة التَّدريس للتحقُّق من الاتجاهات الإيجابية لديهم، ورضاهم عن تجربة التعلُّم الإلكتروني، والقيام بمهامه التّعليمية في تحفيز الطلاب على التعلُّم الذاتي والمشاركة، بالإضافة إلى تحديد المعوّقات التي تواجهُ تطبيقَ التعلُّم الإلكتروني.

ممَّا سبق تتَّضحُ أهميةُ تحسين آليات تطبيق التعلُّم الإلكتروني في التّعليم الجامعي في الوقت الراهن من جانب، وعلى الجانب آخر تتَّضحُ كذلك أهميةُ مهام عضو هيئة التَّدريس في تطبيق منظومة التعلُّم الإلكتروني بفعالية لتحقيق الأهداف التّعليمية المنشودة، وتأتي الدِّراسة الحالية لتقييمِ واقعِ ممارسات أعضاء هيئةِ التَّدريس في قسم المناهج وطرق التَّدريس بالجامعات السُّعودية في ضوء معايير التعلُّم الإلكتروني.

مشكلةُ الدِّراسة وأسئلتُها:

يواجهُ التّعليم التقليدي في المؤسَّسات الجامعية عديدَ المشكلات والتّحديات التي تصعب مواجهتُها في ظل القرن الحادي والعشرين، وبخاصةٍ في التّعليم الجامعي باعتماده على أساليب التلقين والحفظ؛ لذا كان من الضروري الاهتمامُ بدمج منظومة التعلُّم الإلكتروني، حيث أصبح صيغةً تعليميةً ضروريةً سواء مكملةً أم بديلةً للتعلُّم التقليدي (المسعودي ومجول، 2022، ص.1). وأكَّدت عديدُ الدِّراسات وجودَ تحديات في توظيفِ التعلُّم الإلكتروني بالجامعة بما يحقِّقُ أهدافها، والنهوض بمخرجاتها، حيث أكَّدت دراسةُ الشحات (2020) أنَّه بالرَّغم من أهميةِ التعلُّم الإلكتروني، فإنَ هناك ضعفًا في توظيفها في تطوير الممارسات التّعليمية والتَّدريسية، وربما يُعزَى ذلك إلى وجود أسبابٍ منها ما يرتبط بالتدريب على استخدامه، ومنها ما يرتبط بالبيئةِ التّعليمية. وعلى مستوى التّعليم العالي تبيَّن وجودُ عديدٍ من التَّحديات منها: تزايد الإقبال عليه، وعدم فاعلية النُّظم التقليدية، وضعف الكفاية الداخلية والخارجية للجامعات، وتستوجب هذه التحديات الأخذَ بالتعلُّم الإلكتروني وفق معاييره الدولية.

كما أكَّدت نتائجُ دراسة حجازي ومحمد (2016) ضرورةَ وجود معايير توظيف التعلُّم الإلكتروني في الجامعات، هذه المعايير توجِّهُ الممارساتِ التّعليمية والتَّدريسية نحو تحقيقِ الاستفادةِ القصوى من تطبيقاتِ التعلُّم الإلكتروني بصفةٍ عامة والبلاك بورد وتطبيقاتِها بصفةٍ خاصة في تحقيق الأهداف المنشودة، كما أنَّ هذه المعايير تضمنُ جميعَ عناصر التعلُّم الإلكتروني وبخاصةٍ في تصميم المقرَّرات الدراسية، وتصميم بيئات التعلُّم الإلكترونية، وتوفير مقومات تميُّز أعضاء هيئة التَّدريس بالجامعات.

كما أكَّدت دراسةُ المنهراوي (2016) أنَّ (60%) من أعضاء هيئة التَّدريس بجامعات السُّعودية يواجهون معوِّقات تؤثر على استخدامهم للتعلُّم الإلكتروني، ويرتبط بعضُ هذه المعوِّقات بمهاراتِ أعضاءِ هيئة التَّدريس في تصميم المقرَّرات، وبيئات التعلُّم الإلكترونية. وأكَّدت دراسةُ القحطاني والبيشي (2017) وجودَ فجوةٍ بين انتشار التعلُّم الإلكتروني، وبرامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التَّدريس بالجامعات في ضوء معايير التعلُّم الإلكتروني، حيث تتسمُ برامجُ التنمية المهنية بالتقليدية على مستوى المحتوى وأساليب تنفيذها، بما لا يعزِّز تلبيةَ احتياجاتِ أعضاء التَّدريس لتطبيق التعلُّم الإلكتروني، وتؤكِّدُ هذه الفجوةُ ضعفَ مهارات التعلُّم الإلكتروني لدى أعضاءِ هيئةِ التَّدريس، ممَّا يؤدي إلى ضعف مستويات تطبيق التعلُّم الإلكتروني، وتحقيق الأهداف المرجوة من البرامج الدراسية.

وبيَّنت دراسةُ الرويلي (2018) وجودَ معوِّقات فنية وتقنية وإدارية في تطبيقِ التعلُّمِ الإلكتروني منها ما يرتبط بأعضاء هيئة التَّدريس في تصميم المقرَّرات وتوظيفِ التَّطبيقات الرَّقمية في تطوير التفاعل مع الطلاب، وتصميم أدوات تعلُّم الطلاب عبر منصَّات التعلُّم الإلكتروني. وبيَّنت دراسةُ المنهراوى (2018) ضرورةَ بناء برامج التنمية المهنية لتحسينِ ممارسات أعضاء هيئة التَّدريس، وهذه البرامج ترتبطُ باحتياجاتِهم في تطبيقات التعلُّم الإلكتروني، ويتمُّ رصدُها من خلال استقراء الممارسات الميدانية.

وتوصَّلت دراسةُ شحاته (2020) إلى أنَّ من متطلَّبات توظيف التعلُّم الإلكتروني بفعالية ضرورةَ استيعاب معايير التعلُّم الإلكتروني وتطبيقها في تصميم البرامج، وتصميم البيئات التّعليمية الإلكترونية، كما بيَّنت دراسةُ آل محيا (2020) ضرورةَ رفع جودة التعلُّم الإلكتروني وفق معايير التَّصميم التّعليمي، والتَّدريس الإلكتروني، والمقرَّرات التفاعلية، ومواظبة الطالب ومتابعة سلوكه والاختبارات الإلكترونية، مع التركيز على أعضاءِ هيئةِ التَّدريس في إعداد البرامج والمقرَّرات. وأوضحت دراسة على (2020) ضرورةَ تقييم ممارسات أعضاء هيئة التَّدريس في تجربة التعلُّم الإلكتروني، لتحديدِ أوجه القوة والقصور، وتحديد متطلَّبات تحقيق ممارسات فاعلة وتجربة متميزة في تطبيق التعلُّم الإلكتروني، مع تعرُّف التَّحديات التي تواجهُ ممارسات التَّدريس والتّعليم في تطبيقِ التعلُّم الإلكتروني.

وانطلاقًا ممَّا سبق، حول أهمية توظيفِ منظومةِ التعلُّم الإلكتروني في التّعليم، تحدَّدت مشكلةُ الدِّراسة الحالية في وجود بعض أوجه القصور في ممارساتِ أعضاء هيئةِ التَّدريس بقسم المناهج والتَّدريس بكليات التربية بالجامعات السُّعودية فيما يرتبطُ بتوظيف التعلُّم الإلكتروني في أنشطةِ التّعليم والتعلُّم، والمقرَّرات الإلكترونية، وعمليات التَّدريس والتقويم. ويزداد حجمُ المشكلة انطلاقًا من مُستجدَّات الواقع حول فيروس كورونا المستجد، حيث أصبح التعلُّمُ الإلكتروني ضرورةً ملحةً في الجامعات.

أسئلةُ الدِّراسة:

حاولت الدِّراسة الإجابةَ على الأسئلةِ التالية:

1. ما واقع الممارسات التَّدريسية لأعضاء هيئة التَّدريس بقسم المناهج وطرق التَّدريس بالجامعات السُّعودية في ضوء معايير التعلُّم الإلكتروني؟
2. هل توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى (0.01) في ممارساتِ التَّدريس لدى أعضاء هيئة التَّدريس بقسم المناهج وطرق التَّدريس بالجامعات السُّعودية في ضوء معايير التعلُّم الإلكتروني تُعزّى لمتغيّرات (النوع، والتخصُّص، والدرجة، وعدد سنوات الخبرة).

أهدافُ الدِّراسة:

هدفت الدِّراسة الحالية إلى ما يلي:

1. تحديد الممارسات التَّدريسية لأعضاء هيئة التَّدريس بقسم المناهج وطرق التَّدريس بالجامعات، والملائمة لتوظيف التعلُّم الإلكتروني في برامج الدراسات العليا.
2. تحديد مستوى ممارسات التَّدريس لدى أعضاء هيئة التَّدريس بقسمِ المناهج في ضوء معايير التعلُّم الإلكتروني، وتحديد مدى توظيفِها في برامج الدراسات العليا.
3. تقصِّي الفروق بين مستوياتِ ممارساتِ أعضاء هيئة التَّدريس بقسمِ المناهج وطرق التَّدريس في ضوء معايير التعلُّم الإلكتروني.

أهميةُ الدِّراسة:

1- الأهميةُ النظرية:

- تنطلق الأهميةُ النَّظرية للدراسة من كون التعلُّم الإلكتروني ضرورة في القرن (21) مع توظيفِ تطبيقاتهِ في ظل فيروس كورونا المستجد.
- كما تنطلق من استحداثِ منصَّات تعليمية، وأنظمة إلكترونية تفاعلية، تفرضُ ضرورةَ تطوير ممارسات التَّدريس بين أعضاءِ هيئة التَّدريس. كما تنطلقُ من توكيد رؤية المملكة (2030م) على التنميةِ المهنية المستدامة.
- الاهتمام بمجال الدِّارسات العليا في التّعليم الجامعي وضرورة توظيف التعلُّم الإلكتروني في هذه المرحلة.

2- الأهمية التطبيقية:

تتحدَّدُ الأهميةُ التطبيقية فيما يلي:

- تُقدِّم لمخططي برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التَّدريس بالجامعات السُّعودية معاييرَ التعلُّم الإلكتروني التي يجبُ تضمينُها في البرامج، فيما يرتبطُ بالممارسات التَّدريسية والتّعليمية.

- تُقدِّم لأعضاءِ هيئةِ التَّدريس بقسم المناهج وطرق التَّدريس بالجامعات السُّعودية معاييرَ التعلُّم الإلكتروني الواجب دمجها في برامج الدراسات العليا، وتوظيفها في تقييمِ ممارسات التَّدريس بأساليب التقييم الذاتي، وتقصِّي الاحتياجات المهنية والعمل على تلبيتِها بصيغ إلكترونية.

حدود الدِّراسة:

اقتصرت الدِّراسةُ الحالية على:

1. الحدود الموضوعية: معايير التعلُّم الالكتروني في التَّصميم التّعليمي، ومعالجة المقرَّرات، وإدارة الأنظمة الإلكترونية، والبُعد التقني والفني، وهذه المجالات ترتبط بممارسات التَّدريس بين أعضاء هيئة التَّدريس بالجامعة، بالمشاركةِ في التّصميم، أو المتابعة، أو الاستخدام والتقييم.
2. الحدود البشرية: عينة من أعضاء هيئة التَّدريس بقسم المناهج وطرق التَّدريس في بعض الجامعات السُّعودية المتضمِّنة للأقسام التربوية وأقسام المناهج وطرق التَّدريس بخاصة.
3. الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2022/2021م) وفق التقويم الجامعي.
4. الحدود المكانية: أقسام المناهج بكليات التربية في بعضِ جامعات بالمملكة بصفةٍ عامة.

مصطلحاتُ الدِّراسة:

1- المعايير:

عرَّفتها سويدان وشيمي (2017، 45) بمجموعة ضوابط أو مقاييس يمكنُ استخدامُها للحكم على الجودة أو النوعية المرتبطة بالعمليةِ التّعليمية. كما يعرِّفها الطراونة (2014، 6) بمجموعة الجمل المصاغة في صورة مواصفات أو ضوابط وشروط تبيِّن النموذجَ المثالي لاستخدام التعلُّم الإلكتروني وعناصره وبرامج الدراسة، وتشمل إمكانيةَ الوصول للمحتوى، والمحتوى وأهدافه والمعالجات التَّدريسية، والمواد والمصادر التّعليمية، وعمليات التَّقييم والقياس، والتفاعل داخل البيئات التّعليمية الإلكترونية.

ويُعرَّف المعيارُ إجرائيًا في الدِّراسةِ الحالية بجملةٍ وصفية ترتبطُ بوصف الحد الأدنى من الأداء في مجال مُحدَّد، يمكن توظيفُها للحكم على ممارساتِ أعضاء هيئة التَّدريس بقسمِ المناهج وطرق التَّدريس للتعلُّم الإلكتروني وتطبيقاته المختلفة في الجامعات السُّعودية.

2- التعلُّم الإلكتروني:

يعرِّفهُ الرويلي (2018، ص.487) أنَّه منظومة من الخبرات التّعليمية المتنوِّعة المتضمَّنة في المحتوى العلمي عبر الوسائط التقنية المتمركزة على أنظمة إدارة التعلُّم، بشكلٍ يتيحُ التفاعلَ بين الطلبة وأعضاء هيئة التَّدريس لمعالجة المحتوى من خلال الأدوات والتطبيقات والرقمية، بصورةٍ متزامنةٍ أم غير متزامنة تسمح بالتعلُّم وَفْقَ مسارات متباينة تتفق مع قدرات الطلاب.

ويُعرَّفُ التعلُّمُ الإلكتروني إجرائيًا أنَّه منظومة تعليمية تستخدمُ التقنيات الإلكترونية لتوفير التّعليم والتعلُّم للطلاب في أي مكان وأي زمان، ويتمُّ من خلالها تقديمُ المحتوى العلمي أو المقرَّرات الدراسية المتضمَّنة في قسم المناهج وطرق

التَّدريس بالجامعات السُّعودية، وذلك من خلال الوسائط المتعدِّدة التفاعلية والتَّطبيقات والأدوات الإلكترونية المتاحة في الجامعة، مع تنفيذها والتواصل مع الطلاب، بالإضافة إلى تقويمِ الأداء إلكترونيًا.

الإطارُ النظري والبحوثُ والدِّراساتُ السابقة

ماهيةُ التعلُّم الإلكتروني:

تواجهُ مؤسَّساتُ التّعليم في الوقت الراهن عديدًا من التَّحديات، الأمر الذي أدَّى إلى الاهتمامِ بتوظيف التقنيات الحديثة ودمجها مع الأنظمةِ التَّقليدية القائمة لتلبيةِ الاحتياجات والطموحات المجتمعية وبخاصةٍ في ظل الزيادة على التّعليم الجامعي. وقد كانت هذه المظاهرُ سببًا في ظهور التعلُّم الإلكتروني كدمجٍ للتقنياتِ الإلكترونية في الممارساتِ التّعليمية، وإتاحة فرص تعليمية دون التقيُّد بمحدِّدات الزَّمان والمكان، ودون التقيُّد بمصادر تعليمية مُحدَّدة. وظهرت مع التعلُّم الإلكتروني عديدٌ من الأنظمة منها: التعلُّم المعكوس، والفصول الافتراضية، والجامعات الإلكترونية، والتّعليم الإلكتروني عن بُعْد، والتقويم الإلكتروني، وبيئات التعلُّم الإلكتروني، والمقرَّرات الإلكترونية، وغيرها من المفاهيم التي يجب على عضو هيئة التَّدريس استيعابُها وتوظيفُها (صالح، 2022، ص.180).

ولكي تنجح الجامعاتُ في توظيف التعلُّم الإلكتروني، أكَّدت على دور المعلِّم باعتباره الركيزة الأساسية في منظومة التّعليم وضرورة تدريبه على مكوِّنات التعلُّم الإلكتروني، وكيفية توظيفه داخل المنظومة التّعليمية بصفةٍ عامة، وفي ممارساته التَّدريسية على وجه الخصوص، حيث يقعُ على كاهله التَّصميمُ التّعليمي وفق عناصر التعلُّم الإلكتروني، وتصميم المقرَّرات الدراسية، وتصميم المحتوى الرقمي، وتحديد مسارات التعلُّم والتّواصل والتّقويم (علاونة والشرعة، 2022، ص.184).

ولقد عملت المملكةُ العربية السُّعودية على توطين التعلُّم الإلكتروني في الجامعات بموجب التوجيه السامي من خادم الحرمين الشريفين(الملك عبدالله بن عبدالعزيز) بإعداد خطة لتقنية المعلومات عام (1427هـ)، التي كان من مخرجاتِها إنشاءُ المركز الوطني للتعليم الإلكتروني والتّعليم عن بعد، وكان من أهدافه نشرُ تطبيقاتِ التعلُّم الإلكتروني وتقييمها في التّعليم العالي والجامعات السُّعودية، مع إنشاء الجامعة السُّعودية الإلكترونية، وتوجَّهُ الجامعات نحو إعداد خُطط دمج التعلُّم الإلكتروني داخل برامج الجامعة، وكان من بين نتائجِها توظيفُ عديدٍ من التطبيقات الإلكترونية منها: البوابات الإلكترونية، والمنصَّات التّعليمية، والبلاك بورد، والمكتبات الرقمية، مع التدريب المستمر للكادر الأكاديمي والكادر الإداري على توظيف التعلُّم الإلكتروني في البرامج والمعالجات التّعليمية (مزروع ومخلوف وعبدالرحمن، 2013، ص.85).

وفي ظل التَّطورات المتسارعة في أنظمةِ الاتصالات والتقنيات، مع الإقبال المتزايد على التّعليم الجامعي، والتركيز على المهارات التقنية، بدأت معظمُ الجامعات بالتوجُّه نحو التعلُّم الإلكتروني باعتباره من البدائل الأساسية للنظم التّعليمية، وركَّزت الجامعاتُ السُّعودية على تصميم بيئات تعليمية إلكترونية، وإعداد نُظم لتقييمِ واقعِ استخدام التعلُّم الإلكتروني لتطويره (سياف والقحطاني، 2014، ص.6).

ويُعرَّف التعلُّمُ الإلكتروني بدعم الأنشطة التّعليمية داخل نظام التّعليم باستخدامِ التّطبيقات التكنولوجية؛ لتحسينِ العمليات التّعليمية. ويرتبطُ التعلُّمُ الإلكتروني بتصميمِ البيئةِ التّعليمية الإلكترونية، والمقرَّرات الدراسية، وإدارتها، وفق مجموعة معايير تربوية حديثة (عبد الغفور، 2013، ص.5). كما يعرِّفهُ الشعيبي وعتيقو (2019، ص.54) أنَّه أحد الأساليب المعاصرة في التّعليم الذي يستندُ إلى وسائط التواصل الحديثة ومنها الحاسب الآلي والإنترنت، وما يرتبطُ بها من شبكات، ووسائط متنوّعة تعتمدُ على تفعيل الرسوم والصور والصوت والفيديو التّعليمي، بغيَّة تفعيل البيئات التّعليمية الإلكترونية في تصميمِ البوابات والمنصَّات التّعليمية. وبضفةٍ عامة يعدُّ التعلُّمُ الإلكتروني أحدَ الصيغ التّعليمية التي تنطلقُ من توظيف التقنيات بغرض تحسين المعالجات التّعليمية في عرض المحتوى العلمي ونقله.

وتهدف عمليةُ تطبيق التعلُّم الإلكتروني في الجامعة إلى توفير فرص تعليمية للطلاب تتسمُ بدرجةٍ عالية من الجودة، مع توفير درجةٍ عاليةٍ من المرونة والحرية للطالب وعضو هيئة التَّدريس في اختيار مسارات التعلُّم وأنشطته، وتوظيف التطبيقات التكنولوجية في تحسين الممارسات التَّدريسية والتّعليمية، وتحقيق مستويات عالية في الجوانب المعرفية والمهارية، وتوفير أنماط متنوّعة من التفاعل والحوار والمناقشة بين الطلاب عبر تطبيقات وساط التواصل الاجتماعي المتوفِّرة في تطبيقات التعلُّم الإلكتروني، مع تلبيةِ احتياجاتِ الطلاب ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وتحديث المواد التّعليمية بصورةٍ مستمرة، وضمان مشاركة الطالب في تخطيط عمليات التعلُّم وتنفيذها(خصاونة، 2019، ص.14). وانطلاقًا من برنامج التحوُّل الوطني (2020)، الذي يُعدُّ من برامج رؤية (2030م) والمرتبط بإعداد جيلٍ من الطلاب يمتلكُ القيمَ والمهاراتِ التقنية، كان من الضروري التحوُّل نحو التّعليم الإلكتروني في الجامعات، والأخذ بمكوِّناته (الزهراني، والشهري، 2022، ص.208).

مما سبق يتضح أنَّ التعلُّمَ الإلكتروني صيغةٌ تعليمية متكاملة ظهرت نتيجة الثورة التقنية والمعرفية لتحسين العملية التّعليمية التقليدية التي لم تعد قادرةً على تلبيةِ احتياجاتِ الطلاب. ويستندُ التعلُّمُ الإلكتروني إلى تصميمِ بيئات تعليمية جاذبة ومشوِّقة للتعلُّم تتسمُ بالمرونة، وتشملُ المصادر التّعليمية المفتوحة، وتسمح للطالبِ بالتعلُّم دون التقيُّد بالزمان والمكان. كما ينطلق التعلُّم الإلكتروني من توظيف تطبيقاتِ الكمبيوتر والإنترنت خلال أدوات مُتعدِّدة منها المنصَّات التّعليمية.

مميِّزاتُ التعلُّم الإلكتروني

أكدت عديدٌ من الدِّراسات من بينها دراسةُ فتح الرحمن (2013)، ودراسة سياف والقحطاني (2014)، ودراسة (Wong, et.al, 2016, 115)، ودراسة (Brescia, 2015) تعدُّدَ مميزات التعلُّم الإلكتروني، التي توجِّهُ ضرورةَ نشره وتطبيقه في التّعليم العالي ومن بين هذه المميزات ما يلي:

1. استخدام النماذج التّعليمية القائمة على تكامل التعلُّم الإلكتروني والتعلُّم التقليدي.
2. يعزِّزُ الطلابَ في التعلُّم بصورةٍ متزامنة أو غير متزامنة، دون التقيُّد بالزمان والمكان.
3. تحسين عمليات معالجة المحتوى العلمي باستخدام عديدٍ من التطبيقات التقنية.
4. تنويع التفاعلات وأنماط التواصل بين الطلاب أنفسهم، وبين الطلاب وأعضاء هيئة التَّدريس.

5. نقلة نوعية من التعلُّم التقليدي المستند إلى الحفظ والتلقين والعروض المباشرة إلى التفاعل مع المصادر والخبرات بهدف بناء المعرفة بصورةٍ ذاتيةٍ من قبل الطلاب.
6. تنويع الخبرات والمعالجات لتلبيةِ احتياجاتِ جميع الطلاب مع اختلاف قدراتِهم وأنماط تعلُّمهم.
7. توظيف النصوص المقروءة والمكتوبة، وتوظيف النصوص المسموعة عبر استخدام الصوت، والفيديوهات التّعليمية والدمج بين الأساليب السمعية والبصرية، مع استخدام الألوان والحركة والتأثيرات خلال بيئة التعلُّم الإلكتروني يمثل أحد مقوِّمات الانتباه والدافعية لدى الطلاب.
8. يوفِّر تغذيةً راجعةً مستمرةً للطلاب في الفترات الانتقالية، وجلسات التدريب ومنتديات المناقشة.
9. يوفِّر مساراتٍ وبرامجَ علاجية حالة وجود صعوبات تواجه الطلاب في بيئة التعلُّم الإلكتروني.
10. يوفِّر برامجَ إثرائية عبر المصادر المفتوحة للطلاب من ذوي القدرات المرتفعة تحصيليًا.

أنماط التعلُّم الإلكتروني

تتنوَّع أنماطُ التعلُّم الإلكتروني، وبيَّنت دراساتُ فطوم (2018)، والرويلي (2018)، وعوض الله ودرادكة (2014) تنوُّعَ أنماط التعلُّم الإلكتروني منها: تعلم إلكتروني غير مستند إلى الانترنت: يعتمد على الكمبيوتر، ويهدف إلى تحسين عمليات التعلُّم وتعلُّم إلكتروني يستند إلى الإنترنت ويشمل: تعلُّمًا مُدمَجا وهو مزيج بين التعلُّم الإلكتروني والتقليدي، والتعلُّم الإلكتروني الشامل الذي ينطلق من التعلُّم الذاتي، ويتيح المشاركةَ في بناء مسارات التعلُّم بتوجيه عضو هيئة التَّدريس.

كما توصَّلتْ دراسة العزاوي (2023) أنَّ دمجَ التعلُّم الإلكتروني يرتبطُ بدمجِ التقنيات الإلكترونية في ممارسات التّعليم والتَّدريس وفق نماذجٍ منها: النموذج المكمِّل أو المساعد للتعلُّم التقليدي، والنموذج القائم على التعلُّم المدمَج الذي يدمج التعلُّمَ الإلكتروني في الفصول التقليدية باستراتيجيات متنوعة، والنموذج الخالص للتعلُّم الإلكتروني، وفيه يتمُّ استخدامُ التعلُّم الإلكتروني بديلًا عن التعلُّم التقليدي، حيث يتعلَّمُ الطالبُ دون التقيُّد بالزمان والمكان باستراتيجيات تفريد التّعليم وفق مساراتٍ متنوِّعة ترتبط بقدراته واحتياجاته.

متطلبات التعلُّم الإلكتروني:

توصَّلت دراسةُ الحجيلان والحبيش (2018) إلى وجود مُتطلَّبات أساسية لتحقيق الأهداف المرجوة من التعلُّم الإلكتروني منها: توافر البنية التحتية المجهَّزة بوسائط وأدوات وتطبيقات تقنية حديثة، مع ضرورةِ تدريب أعضاء هيئة التَّدريس بالجامعات على المهارات المتطلَّبة لتفعيل أنظمةِ التعلُّم الإلكتروني، وأساليب إدارة أنظمته، مع بناء البرامج المستندة إلى معايير تصميم تعليم فعَّال، وتعزيز البيئة التّعليمية الإلكترونية بالوسائط والأدوات والمصادر التّعليمية المتنوعة.

وبيَّنت دراسةُ (Sholikah,& Sutirman, 2020) أهميةَ توافر بنية تحتية في الكمبيوتر والإنترنت، وتوفير منصَّات تعليمية لهيئة التَّدريس والطلاب. إنَّ التعلُّمَ الإلكتروني يقومُ على أسسٍ مرتبطةٍ بالنظريات التربوية ومنها النظرية السلوكية التي تؤكدُ دورَ سلوكيات هيئة التَّدريس وممارساتهم في توفير المثيرات الجاذبة للطلاب خلال بيئات التعلُّم الإلكتروني؛ لذا فإنَّ العنصرَ البشري مُتطلَّبٌ أساسي شريطة بناء اتجاهات إيجابية لديه نحو تطبيق التعلُّم الإلكتروني.

معايير جودة التعلُّم الإلكتروني:

تعدُّ المعاييرُ مجموعةَ عبارات وصفية تحدِّد الشروطَ الواجب توافرها في تطبيقات التعلُّم الإلكتروني، والمعايير أحكام تمثل محكاتٍ معيارية للحكم على الجودة أو النوعية (عبد الغفور، 2013، ص.7). وبيَّنت دراسةُ سويدان وشيمي (2017) أنَّ وضع معايير التعلُّم الإلكتروني توضِّح مواصفات تصميم المقرَّرات ومعالجتها عبر صفحات الويب باستخدام التعلُّم الإلكتروني. وهذه المعايير يتمُّ استنتاجُها من نتائج التجارب الميدانية والدراسات السابقة، واستطلاع آراء المتخصِّصين في التعلُّم الإلكتروني.

وترتبط المعايير بجودة ممارسات التعلُّم الإلكتروني. والجودة عمليةٌ بنائية ترتبطُ بتحسين مخرجات العملية التّعليمية. وترتبط جودةُ التعلُّم الإلكتروني بإتقانِ مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصال؛ لذا أنشأت المملكةُ العربية السُّعودية المركزَ الوطني للتعلُّم الإلكتروني والتّعليم عن بُعد لتوسيع قاعدة تطبيق التعلُّم الإلكتروني في الجامعات، وبناء الوعي التقني داخل الجامعة، وتقويم ممارسات تفعيل التعلُّم الإلكتروني بغيةِ تطويرها، مع توجيه الأبحاث لمجالات التعلُّم الإلكتروني.

وحول تطوُّر معايير التعلُّم الإلكتروني، أظهرت دراسةُ (أحمد وسعيد، 2014) وجودَ تجارب دولية في تقويم التعلُّم الإلكتروني منها: معايير جودة التعلُّم الإلكتروني لمعهد التدريب لتقنية المعلومات، ومعايير جودة المقرَّرات للجمعية الأمريكية للتدريب، والمعايير العشر للاتحاد الأمريكي للتعلُّم المفتوح ومنها: بناء المعني، والتمركز على الطالب، والتواصل التشاركي، والمشاركة، وتنمية مهارات التفكير العليا، والتعلُّم الإلكتروني النشط، ومستويات التفاعل، والتعلُّم التعاوني والذاتي والتشاركي، التعلُّم والتقويم الحقيقي. وعلى مستوى الوطن العربي جاء مشروعُ الاستراتيجية العربية للتعليم المفتوح الذي أصدر معاييرَ التعلُّم الإلكتروني والتعلُّم عن بُعد وأكَّدت أهميةَ استيعاب عضو هيئة التَّدريس لممارسات التعلُّم الإلكتروني.

كما بيَّن القحطاني والبيشي(2017) جهات لمعايير جودة التعلُّم الإلكتروني منها الجمعية الآسيوية للتعلُّم المفتوح، ومعايير المجلس الاسترالي للتعلم الإلكتروني، ومؤسَّسة سلون الأمريكية التي حدَّدت عناصرَ جودة التعلُّم الإلكتروني، ووثيقة معايير التعلُّم الإلكتروني التي أكَّدها المجلسُ الأمريكي لاعتماد مؤسَّسات التّعليم العالي، ومعايير جودة التعلُّم الإلكتروني للرابطة الأوروبية لضمان جودة التّعليم العالي ومعايير جودة التّعليم عن بُعد المستند للويب التي أعدها المعهد الأمريكي لسياسات التّعليم العالي، ومعايير جودة التعلُّم الإلكتروني بالجامعات الكندية، ومعايير جودة المقرَّرات الإلكترونية التي أعدتها الرابطةُ الدولية للتعلُّم الإلكتروني، وإطار إدارة جودة تقنيات التّعليم التي أعدَّتها المنظَّمةُ الدولية للتقنين القياسي.

كما تمَّت الاستفادةُ من معايير المركز الوطني للتعليم الإلكتروني (2023)، حيث تمَّ وضعُ قائمة من المعايير ارتبطت بقطاعات (التّعليم العالي، والتعلُّم العام، والتدريب)، وركزت المعاييرُ على المؤسَّسات التّعليمية والبرامج التّعليمية المقدَّمة في تلك المؤسَّسات، وشملت 8 معايير أساسية هي: القيادة، التقنية، والتأهيل والدعم، والتصميم، والتفاعل، والعدالة، وإمكانية الوصول، والقياس والتقويم. كما تمَّت الاستفادةُ من وثيقة معايير التميز في التعلُّم الإلكتروني في الجامعات السُّعودية التي أصدرها المركزُ الوطني للتعليم الإلكتروني والصادرة في ديسمبر (2022)، التي شملت معايير رئيسة وهي (الأسس المؤسسية،

والبرامج، والقيادة، وتصميم المقرَّر الإلكتروني، وعضو هيئة التَّدريس، وإدارة الفصول) وشمل كلٌّ منها عديدًا من المعايير الفرعية والمؤشِّرات.

كما وضع المركزُ الوطني للتعليم الإلكتروني (2022، ص.5) مجموعةً من المعايير الرئيسة يجبُ التركيزُ عليها في ممارسات تقييم تجربة التعلُّم الإلكتروني وتشمل: القيادة، وتصميم المنهج وتخطيطه، والتّعليم والتعلُّم الإلكتروني، والتقييم، والتقنية، ودعم الطالب، والدعم والتدريب، والتقويم والتطوير المستمر. والملاحظ أنَّ المركزَ الوطني اعتمد على عديدٍ من المصادر المحلية والعالمية في بناء وثيقة المعايير، التي تباينت بين معايير إلزامية ومعايير اختيارية. وانطلاقًا ممَّا سبق أمكن استنتاجُ معايير العناصر التالية:

1. معايير تصميم البرامج والمقرَّرات الدِّراسية الإلكترونية.
2. التنمية المهنية لأعضاء هيئة التَّدريس وفق معايير جودة التعلُّم الإلكتروني.
3. الإتاحة وسرعة الوصول لتطبيقات التعلُّم الإلكتروني ومحتواه.
4. الدعم المؤسَّسي الفني والتقني والتّعليمي للطلاب وأعضاء هيئة التَّدريس.
5. معايير جاذبية المواد التّعليمية، والبيئة التّعليمية الإلكترونية، والتعاون والتواصل والتفاعلية.
6. معايير المعالجات التَّدريسية وإدارة الأنشطة التّعليمية الإلكترونية، ومعايير التقويم وتطوير الأداء.

كما استنتجتْ دراسةُ عبد العزيز (2017) معاييرَ جودةِ التعلُّم الإلكتروني ومنها: الإتاحة، والدعم المؤسَّسي، وممارسات أعضاء هيئة التَّدريس في تطوير المقرَّرات، وتطوير التّعليم والتعلُّم، وتقييم أداء الطلاب، وعمليات التواصل والتفاعل والإرشاد الطلابي، واستمرارية التطوير للبرامج والمعالجات.

الطريقةُ والإجراءات

اعتمدت الدِّراسةُ على المنهج الوصفي التحليلي؛ لتحليل الأدبيات والدراسات في مجالات التعلُّم الإلكتروني، لبناء قائمة معايير تقييم التعلُّم الإلكتروني، وتوظيفها في تقييم ممارسات أعضاء قسم المناهج وطرق التَّدريس بغرض تحديد درجة ممارستهم للتعلُّم الإلكتروني وفق قائمة المعايير. وترتبطُ الدِّراسةُ بمتغيّرٍ تابع وهو: ممارسات أعضاء هيئة التَّدريس في التعلُّم الإلكتروني، ومتغير مستقل وهو: معايير التعلُّم الإلكتروني، ومتغيّرات تصنيفية وهي: الجامعة، والرتبة العلمية، والتخصُّص، وعدد سنوات الخبرة.

مجتمع الدِّراسة وعينتها:

شمل المجتمعُ الأصلي في الدِّراسة جميعَ أعضاء هيئة التَّدريس بقسمِ المناهج وطرق التَّدريس في الجامعات السُّعودية الحكومية وتشملُ (30) جامعةً في جميع مناطق المملكة ويتضح ذلك في الجدول التالي:

م	الجامعة	العدد	م	الجامعة	العدد
1	جامعة الملك خالد	33	16	جامعة الباحة	11
2	جامعة الملك سعود	63	17	جامعة الطائف	27
3	جامعة الاميرة نورة	44	18	جامعة الجوف	19
4	جامعة تبوك	25	19	جامعة عبد الرحمن الفيصل	26

5	جامعة الملك عبد العزيز	12	20	الجامعة الإسلامية	34
6	جامعة جازان	9	21	جامعة محمد بن سعود	70
7	جامعة القصيم	26	22	جامعة الحدود الشمالية	8
8	جامعة الملك فيصل	37	23	جامعة شقراء	4
9	جامعة طيبة	41	24	جامعة المجمعة	24
10	جامعة جدة	30	25		
11	جامعة نجران	32	26		
12	جامعة بيشة	28	27		
13	جامعة سطام	29	28		
14	جامعة حفر الباطن	11	29		
15	جامعة ام القرى	75	30		

وتكوَّنت العينةُ الحالية من (54) عضوًا من بين أعضاء هيئة التَّدريس، تمَّ اختيارُهم بطريقةٍ عشوائية بسيطة من خلال إعطاء كل جامعة رقمًا ثم القيام بعملية الاختيار من بين هذه الأرقام من أقسامِ المناهج وطُرق التَّدريس بعدد (7) أقسام بالجامعات السُّعودية. ويمكن وصفُ عينة الدِّراسة كما في جدول (1).

جدول 1

وصف عينة الدِّراسة وفق المتغيرات الديموغرافية

المتغيرات الديموغرافية	المستويات	عدد العينة	النسبة المئوية
النوع	ذكور	34	%63
	إناث	20	%37
الدرجة العلمية	أستاذ	24	%44.4
	أستاذ مشارك	10	%18.5
	أستاذ مساعد	20	%37.0
التخصص	نظري	46	%85.2
	عملي	8	%14.8
عدد سنوات الخبرة	حتى 5 سنوات	12	%22.2
	5-10 سنوات	8	%14.8
	10 سنوات فأكثر	34	%93
إجمالي عدد العينة		54	%100

قائمةُ معايير التعلُّم الإلكتروني:

ما معاييرُ توظيف التعلُّم الإلكتروني وتطبيقاته في برامج التّعليم والتعلُّم بالجامعات بالمملكة العربية السُّعودية؟ تمَّ استقراءُ الأدبيات والدِّراسات السابقة في مجال تطبيقاتِ التعلُّم الإلكتروني، وجودة التعلُّم الإلكتروني، وممارسات أعضاء هيئة التَّدريس بالجامعات، ومن بينها آل محيا (2020)، والشعيبي وعتيقو (2019)، وسويدان وشيمي(2017)، وحجازي ومحمد (2016)، ودراسة (Novacek, 2016) والمنهراوي (2015)، والمنهراوي (2016)، وأحمد وسعيد (2014)، ومخلوف (2010)، ودراسة (Barker, 2007) التي أكَّدت

ضرورةَ وجود معايير ترتبطُ بممارسات أعضاء هيئة التَّدريس، كما أمكن الاستفادةُ من الدِّراسات السابقة في تحديد المجالات، وبناء قائمة معايير التعلُّم الإلكتروني وفق الخطوات التالية:

1. الهدف من قائمةِ معايير التعلُّم الإلكتروني: بناء مجموعة معايير ومؤشِّرات في مجالاتِ تطبيق التعلُّم الإلكتروني، والمرتبطة بممارساتِ أعضاء هيئة التَّدريس؛ بغرض توظيفِها في إعداد استبانة لقياس الممارسات التَّدريسية لأعضاء هيئة التَّدريس في ضوء معايير التعلُّم الإلكتروني:
2. محتوى قائمة معايير التعلُّم الإلكتروني: من خلال تحليلِ الدِّراسات السابقة في مجال بناء وثائق المعايير بصفةٍ عامة، ومعايير التعلُّم الإلكتروني بصفةٍ خاصة، أمكن تحديدُ قائمةٍ تشملُ المجالاتِ الرئيسة، والمعايير والمؤشِّرات، وذلك وفق جدول (2).

جدول 2

قائمة مجالات التعلُّم الإلكتروني ومعاييره ومؤشراته

المجالات	المعايير	عدد المؤشرات
التَّصميم التعليمي	تخطيط المقرَّرات الدراسية قبل نشرها على التطبيقات الرقمية	10
	التصميم الرقمي للمحتوى العلمي بصورة تفاعلية	12
معالجة المقرَّرات الدراسية بصورةٍ تفاعلية	المعالجات الإلكترونية للمقرر الدراسي تتسم بالإتاحة والوضوح	9
	: التفاعل والتواصل الرقمي بسهولة وتنوع	5
	تنويع وشمولية أدوات وأساليب تقويم الأداء	8
إدارة الأنظمة الإلكترونية المتاحة	الدعم الفني والتقني لأدوات وتطبيقات التعلُّم الإلكتروني	4
	إدارة الأنشطة وممارسات التعلُّم الإلكتروني	9
البعد التقني والفني	سهولة الوصول إلى المحتوى والأنشطة التعليمية	4
	جاذبية التصميم التّعليمي التقني	8
إجمالي	9 معايير	مؤشراً

وتمَّت صياغةُ مؤشِّرات كل معيار، وكتابة القائمة في صورتها الأولية، مع عرضها على (17) من المختصين في تقنيات التّعليم والمختصين في المناهج وطرق التَّدريس، بالإضافة إلى المختصين في القياس النفسي، وذلك لتحديد مدى ارتباط كل مؤشر بالمعيار وارتباط المعيار ومؤشراته بالمجال الرئيسي. وارتبطت ملاحظاتُ المختصين بالتعديلات في صياغة بعض المؤشرات، ودمج بعضها. وتمَّ وضعُ القائمة في صورة أمكن توظيفُها في بناء أداة الدِّراسةِ الحالية.

أداةُ الدِّراسة (استبانة):

اعتمدت الدِّراسةُ الحالية على استبانة لملائمتها لقياس مُتغيِّرات الدِّراسة، مع مناسبة تطبيقها مع عينة الدِّراسة من أعضاء هيئة التَّدريس بأقسامِ المناهج ببعض الجامعاتِ السُّعودية. وتمَّ بناءُ أداة الدِّراسة وفق الخطوات التالية:

الهدف من الاستبانة: قياس مستويات الممارسات التَّدريسية لدى أعضاء هيئة التَّدريس بقسم المناهج وطرق التَّدريس ببعض الجامعات السُّعودية.

محتوى الاستبانة: تمَّ استخدامُ قائمة معايير التعلُّم الإلكتروني في بناء أداة الدِّراسة والمشار إليها في جدول (2)، واعتمدت الدِّراسةُ على تدريج ليكرت الخماسي المرتبط بتحديد مدى تواجد المؤشر/ الممارسة التَّدريسية (موجودة

بدرجة كبيرة جداً=5، موجودة بدرجة كبيرة= 4، موجودة بدرجة متوسطة =3، موجودة بدرجة ضعيفة = 2، موجودة بدرجة ضعيفة جداً =1). وشملت الأداةُ جزأين، الأول: تضمَّن البيانات الأساسية والديموغرافية، والثَّاني تضمَّن مفردات الأداة. وتمَّ عرضُ الاستبانة في صورتها الأولية على عدد (17) من المختصين لدراسةِ مدى ارتباط مفرداتِها بمستوى الممارساتِ التَّدريسية لدى أعضاء هيئة التَّدريس في ضوء التعلُّم الإلكتروني.

قياس صدق الاستبانة: تمَّ حسابُ الصدق بدرجةِ الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والمعيار، ودرجة المفردة والمجال الرئيسي، ويبين جدول (3) معامل ارتباط بيرسون كما يلي:

جدول 3

معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة

م	ارتباط مع المعيار	ارتباط مع المجال	م	ارتباط مع المعيار	ارتباط مع المجال	م	ارتباط مع المعيار	ارتباط مع المجال	م	ارتباط مع المعيار	ارتباط مع المجال
1	**0.733	**0.708	19	**0.715	**0.709	36	**0.844	**0.817	53	**0.805	**0.788
2	**0.718	**0.706	20	**0.881	**0.866	37	**0.677	**0.642	54	**0.714	**0.693
3	**0.804	**0.786	21	**0.794	**0.767	38	**0.889	**0.847	55	**0.749	**0.728
4	**0.699	**0.674	22	**0.753	**0.749	39	**0.867	**0.822	56	**0.827	**0.808
5	**0.745	**0.740	23	**0.694	**0.676	40	**0.799	**0.759	57	**0.681	**0.655
6	**0.721	**0.709	24	**0.688	**0.643	41	**0.768	**0.716	58	**0.659	**0.651
7	**0.683	**0.661	25	**0.796	**0.772	42	**0.785	**0.780	59	**0.805	**0.797
8	**0.862	**0.833	26	**0.819	**0.803	43	**0.634	**0.622	60	**0.707	**0.678
9	**0.814	**0.807	27	**0.877	**0.852	44	**0.809	**0.803	61	**0.669	**0.640
10	**0.891	**0.852	28	**0.846	**0.819	45	**0.702	**0.617	62	**0.884	**0.855
11	**0.755	**0.727	29	**0.758	**0.746	46	**0.718	**0.694	63	**0.766	**0.763
12	**0.679	**0.866	30	**0.743	**0.721	47	**0.727	**0.719	64	**0.882	**0.845
13	**0.686	**0.665	31	**0.728	**0.697	48	**0.655	**0.638	65	**0.799	**0.772
14	**0.772	**0.769	32	**0.743	**0.733	49	**0.744	**0.728	66	**0.737	**0.706
15	**0.744	**0.738	33	**0.816	**0.813	50	**0.808	**0.790	67	**0.768	**0.758
16	**0.701	**0.688	34	**0.719	**0.711	51	**0.853	**0.838	68	**0.724	**0.715
17	**0.822	**0.810	35	**0.759	**0.737	52	**0.850	**0.837	69	**0.801	**0.798
18	**0.803	**0.782									

- (**) **تشير إلى الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0.01)**

يبيِّنُ جدولُ (3) تباينَ معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات، حيث انحصرت معاملاتُ ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة ودرجة المعيار الذي تنتمي إليه بين قيمتي (0.634- 0.891)، في حين انحصرت معاملاتُ ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه بين قيمتي (0.617- 0.866). كما يتضح أنَّ قيمَ معاملات الارتباط جاءت معظمُها موجبةً بدرجةٍ كبيرة، في حين جاءت قيمُ بعض المعاملات موجبةً بدرجةٍ متوسِّطة، ودالة عند مستوى دلالة 0.01)، ممَّا يعني اتساق مفردات الأداة مع المعايير والمجالات، وتشيرُ هذه النتيجة إلى ارتفاع مستوى صدق أداة الدِّراسة.

- **قياس ثبات الأداة:** تمَّ قياسُ ثبات الاستبانة الحالية باستخدام معامل ألفاكرونباخ، حيث يقيس مستويات الاتساق ويبين جدول (4) معاملات ألفا كرونباخ كما يلي:

جدول 4

معاملات ألفا كرونباخ لقياس ثبات الا ستبانة

المعايير	عدد المؤشرات	معامل ألفاكرونباخ
تخطيط المقرَّرات الدراسية قبل نشرها على التطبيقات الرقمية	10	0.930
التصميم الرقمي للمحتوى العلمي بصورة تفاعلية	12	0.865
المجال الأول: التصميم التّعليمي	22	0.948
المعالجات الإلكترونية للمقرر الدراسي تتسم بالإتاحة والوضوح	9	0.925
التفاعل والتواصل الرقمي بسهولة وتنوع	5	0.841
تنويع وشمولية أدوات وأساليب تقويم الأداء	8	0.919
المجال الثاني: معالجة المقرَّرات الدراسية بصورة تفاعلية	22	0.965
الدعم الفني والتقني لأدوات وتطبيقات التعلُّم الإلكتروني	4	0.736
إدارة الأنشطة وممارسات التعلُّم الإلكتروني	9	0.897
إدارة الأنظمة الإلكترونية المتاحة	13	0.914
سهولة الوصول إلى المحتوى والأنشطة التّعليمية	4	0.820
جاذبية التصميم التّعليمي التقني	8	0.875
المجال الرابع: البعد التقني والفني	12	0.920
إجمالي الاستبانة	مؤشراً	0.981

يبيِّنُ جدولُ (4) معاملات ألفاكرونباخ، ويوضح ارتفاعَ مستويات الاتساق لمفردات الأداة على مستوى المعايير ومستوى المجالات، بالإضافة إلى الأداة ككل. وتشير هذه النتيجة إلى ثبات الاستبانة.

نتائجُ الدِّراسة ومناقشتُها

الإجابةُ عن السؤالِ الأول الذي نصَّ على: ما واقع الممارسات التَّدريسية لأعضاء هيئة التَّدريس بقسم المناهج وطرق التَّدريس بالجامعات السُّعودية في ضوء معايير التعلُّم الإلكتروني؟ تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية كما يلي: **المجال الأول: التصميم التّعليمي**

جدول 5

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد مستوى ممارسات المجال الأول: التصميم التّعليمي

م	المعايير والمؤشرات (الممارسات التَّدريسية)	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة	الترتيب في المعيار
1	تحديد الأهداف العامة للمقرر الدراسي	4.44	0.63	كبير جداً	الثاني
2	تحديد الأهداف الإجرائية للمقرر	4.48	0.66	كبير جداً	الأول
3	انتقاء المحتوى العلمي المرتبط بأهداف المقرر الدراسي	4.32	0.71	كبير جداً	الخامس
4	تنويع الخبرات التّعليمية في المحتوى العلمي	4.34	0.73	كبير جداً	الرابع
5	اختيار تنظيم محتوى ملائم للتعلم الإلكتروني	4.11	0.74	كبير	الثامن
6	تحديد المعالجات التّعليمية واستراتيجيات التَّدريس	4.18	0.73	كبير	السابع
7	تحديد أنماط التواصل والتفاعل بين الطلبة.	4.30	0.77	كبير جداً	السادس
8	اختيار أساليب وأدوات التقييم.	4.43	0.74	كبير جداً	الثالث
9	تحديد أنماط التغذية الراجعة المستمرة.	3.97	0.84	كبير	التاسع
10	تحديد أساليب تعزيز الطلاب وتحفيزهم.	3.93	0.95	كبير	العاشر

م	المعايير والمؤشرات (الممارسات التَّدريسية)	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة	الترتيب في المعيار
المعيار الأول: تخطيط المقرَّرات الدراسية قبل نشرها على التطبيقات الرقمية		4.25	0.57	كبير جدا	
11	تضمين أهداف المحاضرة في بداية السيناريو الرقمي.	4.07	0.94	كبير	الثالث
12	توظيف الإنفوجرافيك الثابت والمتحرك والتفاعلي في بناء فكرة عامة عن موضوع المحاضرة.	3.33	1.13	متوسط	الثاني عشر
13	توظيف النصوص المكتوبة لتعزز استيعاب النص المقروء.	3.96	0.88	كبير	الرابع
14	تضمين الصورة والرسوم الثابتة والمتحركة مدمجة في المحتوى.	3.80	1.06	كبير	السابع
15	توظيف الصوت والحركة بصورة متكاملة مع النصوص.	3.85	1.05	كبير	الخامس
16	بناء المحتوى في صورة موديولات أو نوافذ قصيرة.	3.67	0.99	كبير	العاشر
17	ربط كل موديول أو نافذة بفكرة محددة في المحتوى العلمي.	3.70	1.02	كبير	التاسع
18	تدرج المحتوى الرقمي وفق طبيعة المادة العلمية.	4.15	1.01	كبير	الأول
19	وجود مسارات متنوعة ملائمة للفروق الفردية بين الطلاب.	3.55	0.96	كبير	الحادي عشر
20	تضمين فيديوهات تعليمية قصيرة لزيادة مستويات الانتباه.	3.78	1.00	كبير	الثامن
21	بناء أسئلة تدعم المناقشة والتواصل بين الطلبة والمحاضر.	4.11	0.74	كبير	الثاني
22	توظيف مخططات أو خرائط المفاهيم لتقديم ملخص الموضوع.	3.82	1.01	كبير	السادس
المعيار الثاني: التصميم الرقمي للمحتوى العلمي بصورة تفاعلية		3.81	0.83	كبير	
المجال الأول: التصميم التّعليمي		4.03	0.64	كبير	

يتَّضح من جدول (5) أن قيمةَ الوسط الحسابي في المجال الأول (التصميم التّعليمي) جاءت بدرجةٍ كبيرة، وانحصرت قيمُ الأوساط الحسابية بين قيمتي (3.33-4.48)، مما يشيرُ إلى أنَّ مستوى ممارسات التَّدريس لدى أعضاء هيئة التَّدريس بقسم المناهج كبيرة في جميع المفردات ماعدا مفردة (توظيف الإنفوجرافيك الثابت والمتحرك والتفاعلي في بناء فكرةٍ عامةٍ عن موضوع المحاضرة) فقد جاء بدرجةٍ متوسِّطة. كما جاء الوسطُ الحسابي للمعيار الأول(تخطيط المقرَّرات الدراسية قبل نشرها على التطبيقات الرقمية) بدرجةٍ كبيرةٍ جدًا، وتباينت مفرداتهُ بين درجةٍ كبيرةٍ جدًا ودرجةٍ كبيرة، وانحصرت الأوساطُ الحسابية بين (3.93-4.48)، مما يشير إلى أنَّ مستوى ممارسات التَّدريس لدى أعضاء هيئة التَّدريس بقسم المناهج المرتبطة بمفردات المعيار كبيرة جدًا، ومتباينة بين كبيرة جدًا وكبيرة على مستوى المفردات، في حين جاءت درجةُ المعيار الثاني (التَّصميم الرقمي للمحتوى العلمي بصورةٍ تفاعلية) بدرجةٍ كبيرة بصفة عامة، وانحصرت الأوساطُ الحسابية لمفرداته بين (3.33 – 4.15)، وجاءت جميعُ مفرداته بدرجةٍ كبيرة فيما عدا مفردة واحدة، ممَّا يشيرُ أنَّ مستوى ممارسات التَّدريس لدى أعضاء هيئة التَّدريس لمفردات المعيار الثاني جاءت بدرجةٍ كبيرة. كما تباين الوسطُ الحسابي في مفردات المعيار الأول، ويُلاحَظ أنَّ جميعَ مؤشِّرات تحديد الأهداف وصياغتها وانتقاء المحتوى في المقرَّرات الدراسية جاءت بدرجةٍ كبيرةٍ جداً، مما يدل على ممارستها من قبل أعضاء هيئة التَّدريس. كما تباينت قيمُ الوسط الحسابي في مؤشِّرات المعيار الثاني، ويلاحظ أنَّ جميعها في هذا المعيار جاءت بدرجةٍ كبيرةٍ فيما عدا مفردة (توظيف الانفوجرافيك الثابت والمتحرك والتفاعلي في بناء فكرة عامة عن الموضوع) جاءت بدرجةٍ متوسِّطة.

- **المجال الثاني: معالجة المقرَّرات الدراسية بصورة تفاعلية**

جدول 6

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد مستوى ممارسات المجال الثاني: معالجة المقرَّرات بصورة تفاعلية

م	المعايير والمؤشرات/ المفردات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب في المعيار
23	وضع المحتوى العلمي بصورة يسهل للطالب الوصول إليها.	4.33	0.86	كبير جداً	الثاني
24	إمكانية فتح المحتوى العلمي دون التقيُّد بمكان محدَّد.	4.44	0.69	كبير جداً	الأول
25	وجود دليل إرشادي لتوضيح كيفية استخدام المحتوى الرقمي.	3.93	1.06	كبير	التاسع
26	وجود فيديوهات توضح ممارسات الطالب مع المحتوى الرقمي.	3.96	1.01	كبير	السابع
27	إمكانية استعراض أكثر أيقونة في نافذة واحدة.	3.99	1.02	كبير	السادس
28	تكامل عناصر المحتوى في النافذة الرئيسة للطالب.	4.01	0.95	كبير	الخامس
29	إمكانية التفاعل بالصوت والصورة بطرائق متزامنة غير متزامنة.	4.07	0.82	كبير	الرابع
30	ملائمة المعالجة مع طبيعة المقرر الدراسي.	3.95	0.84	كبير	الثامن
31	وجود مرجع رئيسي يمكن للطالب الاسترشاد به بصورة رقمية.	4.22	0.88	كبير جداً	الثالث
المعيار الثالث: المعالجات الإلكترونية للمقرر الدراسي تتسم بالإتاحة والوضوح		4.10	0.76	كبير	
32	إمكانية تسجيل مشاركة الطلاب في المحاضرة بصورة آلية.	4.11	1.07	كبير	الرابع
33	وجود نافذة لطلب مشاركة الطلاب في المناقشة.	4.37	0.83	كبير جداً	الأول
34	إمكانية تصميم مجتمعات تعلم تشاركية بين الطلاب.	4.08	0.86	كبير	الخامس
35	إمكانية ووضوح التواصل اللفظي عبر النوافذ.	4.14	0.85	كبير	الثالث
36	إمكانية ووضوح التواصل المكتوب عبر النوافذ.	4.26	0.81	كبير جداً	الثاني
المعيار الرابع: التفاعل والتواصل الرقمي بسهولة وتنوع		4.19	0.77	كبير	
37	تضمين اختبارات قصيرة لتنشيط المتطلبات القبلية في المحاضرة.	4.03	0.89	كبير	السابع
38	توظيف أدوات التقويم التكويني من خلال الأسئلة والمناقشات.	4.15	0.76	كبير	الخامس
39	توظيف العروض التقديمية من الطلاب للمشاركة في المحاضرة.	4.25	0.85	كبير جداً	الأول
40	تقديم التغذية الراجعة الفورية والمستمرة.	4.22	0.79	كبير جداً	الثالث
41	تضمين اختبارات دورية على كل وحدة تعليمية.	4.00	1.09	كبير	الثامن
42	تضمين اختبارات تراكمية على المقرر الدراسي.	4.23	0.88	كبير جداً	الثاني
43	وجود أنشطة بحثية أو مشروعات تعليمية في فرق من الطلاب.	4.18	0.95	كبير	الرابع
44	تعزيز الطلاب بصورة مستمرة للشعور بالإنجاز والدافعية.	4.07	0.99	كبير	السادس
المعيار الخامس: تنويع وشمولية أدوات وأساليب تقويم الأداء		4.15	0.74	كبير	
المجال الثاني: معالجة المقرَّرات الدراسية بصورة تفاعلية		4.14	0.72	كبير	

يتضح من جدول (6) أنَّ قيمةَ الوسط الحسابي للمجال الأول (التصميم التّعليمي) جاءت كبيرةً جدًا، وانحصرت الأوساطُ الحسابية لمؤشراته بين (3.93-4.44) وهي تشير إلى تباين جميع مؤشِّرات المجال الأول بين مستوى كبير جداً، وكبير، مما يشيرُ إلى أنَّ مستوى ممارسات أعضاء هيئة التَّدريس بقسم المناهج وطرق التَّدريس لمفردات هذا المجال ومعاييره كبيرة. كما جاءت قيمةُ الوسط الحسابي المعيار الثالث (المعالجات الإلكترونية للمقرَّر الدراسي تتسمُ بالإتاحة والوضوح) بدرجةٍ كبيرة، وانحصرت الأوساطُ الحسابية بين (3.93-4.444) مما يشير إلى أنَّ مستوى ممارسات التَّدريس لدى أعضاء هيئة التَّدريس بقسم المناهج المرتبطة بمفردات المعيار كبيرة، كما جاءت درجةُ المعيار الرابع (التفاعل والتواصل الرقمي بسهولة وتنوع) كبيرة، وانحصرت الأوساطُ الحسابية بين (4.08 –

4.37) بدرجاتٍ كبيرة أو كبيرة جداً، مما يشيرُ إلى أنَّ مستوى ممارسة أعضاء هيئة التَّدريس بقسم المناهج وطرق التَّدريس لمفردات المعيار الرابع كبيرة، وجاءت درجةُ المعيار الخامس (تنويع وشمولية أدوات وأساليب تقويم الأداء) كبيرة وانحصرت الأوساطُ الحسابية بين (4.00- 4.25) بدرجاتٍ كبيرةٍ وكبيرة جدًا، ممَّا يشيرُ إلى أنَّ مستوى ممارسة أعضاء هيئة التَّدريس بقسم المناهج وطرق التَّدريس لمفردات المعيار الخامس كبيرة. وبصفة عامة، فإنَّ نتائجَ المجال الثاني تشير إلى إتقان أعضاء هيئة التَّدريس لجميع ممارسات التَّدريس في المعايير والمجال الحالي.

- **المجال الثالث: إدارة الأنظمة الإلكترونية المتاحة واستخدامها**

جدول 7

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد مستوى ممارسات المجال الثالث: إدارة واستخدام الأنظمة

م	المعايير والمؤشرات/ المفردات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب في المعيار
45	وجود أيقونة لتقديم المساعدة للطلاب بصورة بسيطة.	4.29	0.86	كبير جداً	الأول
46	وجود أيقونة للرد على استفسارات الطلاب والمشاركين.	4.22	0.83	كبير جداً	الثاني
47	الربط على فريق الدعم الفني بالجامعة.	4.03	0.93	كبير	الثالث
48	وجود أدوات تواصل مع الفنيين عند وجود مشكلة.	4.00	1.06	كبير	الرابع
المعيار السادس: الدعم الفني والتقني لأدوات وتطبيقات التعلُّم الإلكتروني		4.13	0.80	كبير	
49	توظيف الأدوات الرقمية في إدارة مواظبة الطلاب.	4.26	0.89	كبير جداً	الأول
50	توظيف الأدوات الرقمية لتحديد مستويات مشاركة الطلاب.	4.07	0.98	كبير	الثالث
51	توظيف أدوات التقويم في بناء الاختبارات الإلكترونية.	3.92	0.95	كبير	السادس
52	توظيف الأدوات الرقمية لتصحيح الاختبارات ورصد النتائج	4.04	0.84	كبير	الخامس
53	وجود مسارات للطلاب المتعثرين في المقرر الدراسي.	3.63	1.03	كبير	السابع
54	وجود مسارات للطلاب الموهوبين والمتفوقين دراسياً.	3.33	1.19	متوسط	التاسع
55	وجود مسارات للطلاب المتعثرين في المشاركة بالمحاضرة.	3.62	1.10	كبير	الثامن
56	توظيف تطبيقات التواصل الاجتماعي في دعم الطلاب.	4.09	0.91	كبير	الثاني
57	توظيف تطبيقات التواصل الاجتماعي في متابعة الواجبات والأنشطة.	4.05	0.89	كبير	الرابع
المعيار السابع: إدارة الأنشطة وممارسات التعلُّم الإلكتروني		3.89	0.83	كبير	
المجال الثالث: إدارة الأنظمة الإلكترونية المتاحة		4.02	0.78	كبير	

يتَّضح من جدول (7) أنَّ قيمةَ الوسط الحسابي للمجال الثالث (التصميم التّعليمي) جاءت بدرجةٍ كبيرة، وانحصرت قيمُ مفرداته بين (3.33-4.29)، وتباينت مفرداتهُ بين مستويات كبيرة جدًا، وكبيرة، ومتوسطة، وبصفة عامة فإنَّ مستوى ممارسات التَّدريس لدى أعضاء هيئة التَّدريس بقسم المناهج جاءت كبيرةً في هذا المجال. كما جاءت قيمةُ الوسط الحسابي للمعيار السادس (الدعم الفني والتقني لأدوات وتطبيقات التعلُّم الإلكتروني) بدرجةٍ كبيرة، وانحصرت قيمُ الأوساط الحسابية بين قيمتي (4.00-4.29)، حيث تباينت بين مستوى كبير جداً، وكبير، مما يشيرُ إلى أنَّ مستوى ممارسات التَّدريس لدى أعضاء هيئة التَّدريس بقسم المناهج المرتبطة بمفردات هذه المعيار كبيرة، كما جاءت درجةُ المعيار السابع (إدارة الأنشطة وممارسات التعلُّم الإلكتروني) كبيرة وانحصرت قيمُ المؤشِّرات بين قيمتي (3.33- 4.26)، بمستويات كبيرة جدًا وكبيرة ومتوسِّطة، حيث جاءت مفردة واحدة بدرجة متوسِّطة

في الترتيب الأخير (وجود مسارات للطلاب الموهوبين والمتفوقين دراسيًا). وبصفةٍ عامة، فإنَّ نتائجَ المجال الثالث تشير إلى مستوياتٍ كبيرةٍ من الممارسات التَّدريسية على مستوى جميع المفردات، فيما عدا ما يرتبط بتنويع مسارات التعلُّم لتلبية احتياجات الطلاب الموهوبين والمتفوقين دراسيًا خلال تطبيقات التعلُّم الإلكتروني.

- **المجال الرابع: البُعْد التقني والفني**

جدول 8

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد مستوى ممارسات المجال الرابع: البعد التقني والفني

م	المعايير والمؤشرات/ المفردات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب في المعيار
58	اتاحة الوصول إلى عناصر المحتوى من النافذة الرئيسة.	4.37	0.83	كبير جداً	الأول
59	إمكانية الوصول إلى إي جزء من المحتوى عبر النافذة.	4.35	0.87	كبير جداً	الثاني
60	اتاحة اختيار الطلاب للأنشطة والمحتوى الرقمي المناسب.	4.06	0.93	كبير	الرابع
61	إتاحة مصادر تعليمية رقمية متنوعة عبر النافذة الرئيسة.	4.07	0.90	كبير	الثالث
المعيار الثامن: سهولة الوصول إلى المحتوى والأنشطة التّعليمية		4.21	0.82	كبير جداً	
62	تناسق الألوان والرسوم المستخدمة في النوافذ.	4.04	1.11	كبير	الرابع
63	التكامل بين النص المكتوب والصور والرسوم والجداول بصورة جاذبة.	3.93	1.19	كبير	السادس
64	تقليل النصوص المكتوبة والاستعاضة عنها بالانفوجرافيك قدر الإمكان.	3.44	1.21	كبير	الثامن
65	بناء المحتوى الرقمي بصورة تقنية تبدأ باختبارات تشخيصية ومحتوى في وحدات صغيرة مع وجود اختبار نهائي في كل وحدة دراسية.	3.70	1.09	كبير	السابع
66	تقسيم المحتوى إلى موضوعات تناسب زمن المحاضرة.	4.02	1.04	كبير	الخامس
67	تكامل عناصر المقرر في كل محاضرة دراسية (اختبار قبلي- محتوى وأنشطة ومناقشات واختبار نهائي).	4.05	0.88	كبير	الثالث
68	سرعة ودقة الوصول للنوافذ من النافذة الرئيسة.	4.22	0.88	كبير جداً	الثاني
69	إمكانية الرجوع للنافذة الرئيسة بسهولة.	4.27	0.91	كبير جداً	الأول
المعيار التاسع: جاذبية التصميم التّعليمي التقني		3.96	0.88	كبير	
المجال الرابع: البعد التقني والفني		4.09	0.83	كبير	

يتضح من جدول (8) أنَّ قيمةَ الوسط الحسابي للمجال الرابع (البعد التقني والفني) جاءت كبيرة، وانحصرت قيمُ الأوساط الحسابية لمفرداته ومعاييره بين قيمتي (3.44-4.37)، ممَّا يشيرُ إلى أنَّ مستوى ممارسات التَّدريس لدى أعضاء هيئة التَّدريس بقسم المناهج كبيرة في هذا المجال. وجاءت قيمةُ الوسط الحسابي للمعيار الثامن (سهولة الوصول إلى المحتوى والأنشطة التّعليمية) كبيرة، وانحصرت قيمُ الأوساط الحسابية بين (4.06-4.37) بمستوياتٍ كبيرةٍ جدا وكبيرة، ممَّا يشيرُ إلى أنَّ مستوى ممارسات التَّدريس لدى أعضاء هيئة التَّدريس بقسم المناهج المرتبطة بمفردات هذه المعيار كبيرة، كما جاءت درجةُ المعيار التاسع (جاذبية التصميم التّعليمي التقني) محصورة بين (3.44-4.27)، وجاءت جميعُ مفرداته بدرجاتٍ كبيرة، مما يشيرُ إلى أنَّ مستوى ممارسات التَّدريس لدى أعضاء هيئة التَّدريس لمفردات المعيار السابع بقسم المناهج كبيرة. وبصفةٍ عامة، فإنَّ نتائجَ المجال الرابع تشير إلى إتقان أعضاء هيئة التَّدريس معظمَ المؤشرات في معايير التعلُّم الإلكتروني بالمجال الرابع (البعد التقني والفني).

جدول 9

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد مستوى ممارسات التَّدريس على مستوى المعايير والمجالات والأداة ككل

المعايير	عدد المؤشرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب في الأداة ككل
المعيار الأول: تخطيط المقرَّرات الدراسية قبل نشرها على التطبيقات الرقمية	10	4.25	0.57	كبير جداً	الأول
المعيار الثاني: التصميم الرقمي للمحتوى العلمي بصورة تفاعلية	12	3.81	0.83	كبير	التاسع
المجال الأول: التصميم التّعليمي	22	4.03	0.64	كبير	
المعيار الثالث: المعالجات الإلكترونية للمقرر الدراسي تتسم بالإتاحة والوضوح	9	4.10	0.76	كبير	السادس
المعيار الرابع: التفاعل والتواصل الرقمي بسهولة وتنوع	5	4.19	0.77	كبير	الثالث
المعيار الخامس: تنويع وشمولية أدوات وأساليب تقويم الأداء	8	4.15	0.74	كبير	الرابع
المجال الثاني: معالجة المقرَّرات الدراسية بصورة تفاعلية	22	4.14	0.72	كبير	
المعيار السادس: الدعم الفني والتقني لأدوات وتطبيقات التعلُّم الإلكتروني	4	4.13	0.80	كبير	الخامس
المعيار السابع: إدارة الأنشطة وممارسات التعلُّم الإلكتروني	9	3.89	0.83	كبير	الثامن
المجال الثالث: إدارة الأنظمة الإلكترونية المتاحة	13	4.02	0.78	كبير	
المعيار الثامن: سهولة الوصول إلى المحتوى والأنشطة التّعليمية	4	4.21	0.82	كبير	الثاني
المعيار التاسع: جاذبية التصميم التّعليمي التقني	8	3.96	0.88	كبير	السابع
المجال الرابع: البعد التقني والفني	12	4.09	0.83	كبير	
إجمالي الاستبانة	69	4.11	0.70	كبير	

يتَّضحُ من جدول (9) أنَّ درجةَ الاستبانة ككل تشيرُ إلى مستوى كبير للممارسات التَّدريسية بين أعضاء هيئة التَّدريس بقسم المناهج وطرق التَّدريس في ضوء التعلُّم الإلكتروني، وتباينت المجالاتُ الرئيسة، وانحصرت قيمُ الأوساط الحسابية بين قيمتي (4.02-4.09)، وجاء المجالُ الثاني (معالجة المقرَّرات الدراسية بصورةٍ تفاعلية) في الترتيب الأول، والمجال الرابع (البُعْد التقني والفني) في الترتيب الثاني، والمجال الأول المرتبط بمعايير التصميم التّعليمي في الترتيب الثالث، والمجال الثالث: إدارة الأنظمة الإلكترونية المتاحة في الترتيب الرابع. كما يُلاحَظ من جدول (9) تباين مستوى المعايير، حيث انحصرت الأوساطُ الحسابية بين قيمتي (3.88-4.25)، وجاءت قيمةُ معيار (تخطيط المقرَّرات الدراسية قبل نشرها على التطبيقات الرقمية) في الترتيب الأول بمستوى كبير، يليه معيارُ (سهولة الوصول إلى المحتوى والأنشطة التّعليمية) في الترتيب الثاني، ومعيار (التفاعل والتواصل الرقمي بسهولة وتنوع) في الترتيب الثالث، في حين جاء معيارُ (التصميم الرقمي للمحتوى العلمي بصورةٍ تفاعلية) في الترتيب الأخير. والملاحظ أنَّ جميعَ المعايير جاءت بدرجاتٍ كبيرةٍ جداً أو كبيرة، وتشيرُ إلى إتقان أعضاء هيئة التَّدريس بقسمِ المناهج وطرق التَّدريس لمفردات التعلُّم الإلكتروني ومعاييره.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في ممارسات التَّدريس لدى أعضاء هيئة التَّدريس بقسم المناهج وطرق التَّدريس بالجامعات السُّعودية في ضوء معايير التعلُّم الإلكتروني تُعزىَ لمتغيّرات (النوع، والتخصُّص، والدرجة، وعدد سنوات الخبرة).

أولاً: متغير النوع (ذكور– إناث)

جدول 10

نتائج اختبار(ت) لدراسة الفروق بين المتوسطات الحسابية التي تعزي لمتغير النوع (ذكور – إناث)

المجالات	النوع	العدد	وسط حسابي	انحراف معياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المجال الأول: التصميم التّعليمي	ذكور	34	4.24	0.58	0.681	52	0.499
	إناث	20	4.11	0.73			
المجال الثاني: معالجة المقرَّرات الدراسية بصورة تفاعلية	ذكور	34	4.09	0.78	0.772	52	0.444
	إناث	20	4.25	0.63			
المجال الثالث: إدارة الأنظمة الإلكترونية المتاحة	ذكور	34	3.89	0.89	1.491	52	0.124
	إناث	20	4.22	0.49			
المجال الرابع: البعد التقني والفني	ذكور	34	3.99	0.89	1.117	52	0.269
	إناث	20	4.25	0.68			
إجمالي الاستبانة	ذكور	34	4.05	0.74	0.779	52	0.439
	إناث	20	4.21	0.61			

يتَّضح من جدول (10) تقاربُ الأوساطِ الحسابية بين مجموعتي الدِّراسة من أعضاء هيئة التَّدريس ذكورًا وإناثًا، كما يتضح من قيم (ت) ومستويات الدلالة عدمُ وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية بين مجموعتي الدِّراسة تُعزىَ لمتغيّر النوع (ذكور – إناث) في الأداة بضفةٍ عامة، وفي المجالات الأربع كلٍ على حدة. وتشيرُ النتيجةُ الحالية إلى اتفاق عينة الدِّراسة على مستوى الممارسات التَّدريسية لأعضاء هيئة التَّدريس في ضوء معايير التعلُّم الإلكتروني.

ثانيًا: متغيّر الدرجة العلمية (أستاذ مساعد– أستاذ مشارك– أستاذ)

جدول 11

نتائج اختبار(ف) لدراسة الفروق بين الأوساط الحسابية التي تعزي لمتغير الدرجة العلمية:

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المجال الأول: التَّصميم التّعليمي	بين المجموعات	0.416	2	0.208	0.489	0.616
	داخل المجموعات	21.658	51	0.425		
	المجموع	22.074	53			
المجال الثاني: معالجة المقرَّرات الدراسية بصورة تفاعلية	بين المجموعات	1.016	2	0.508	0.953	0.392
	داخل المجموعات	27.206	51	0.533		
	المجموع	28.223	53			
المجال الثالث: إدارة الأنظمة الإلكترونية المتاحة	بين المجموعات	1.547	2	0.773	1.293	0.283
	داخل المجموعات	30.518	51	0.598		

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	المجموع	32.065	53			
المجال الرابع: البُعْد التقني والفني	بين المجموعات	1.710	2	0.855	1.267	0.290
	داخل المجموعات	34.403	51	0.675		
	المجموع	36.113	53			
إجمالي الاستبانة	بين المجموعات	0.658	2	0.329	0.663	0.520
	داخل المجموعات	25.338	51	0.497		
	المجموع	25.997	53			

يتَّضح من جدول (11) أنَّ قيمَ (ف) غير دالة إحصائية، ممَّا يشير إلى عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية بين مجموعات الدِّراسة تُعزَى لمتغيِّر الدرجة العلمية (أستاذ مساعد- أستاذ مشارك- أستاذ) في الأداة ككل، وفي المجالات الأربع كلٍ على حدة. وتشيرُ النتيجة الحالية إلى اتفاق عينة الدِّراسة بجميع درجاتهم العلمية داخل قسم المناهج وطرق التَّدريس على مستويات الممارسات التَّدريسية في ضوء معايير التعلُّم الإلكتروني، التي تمَّ التَّوصُّل إليها في تحديد مستوى تلك الممارسات في المعايير والمجالات.

ثالثًا: متغيِّر التخصُّصات (نظري-عملي)

جدول 12

نتائج اختبار(ت) لدراسة الفروق بين المتوسطات الحسابية التي تُعزَى لمتغيِّر التخصُّصات (نظري- عملي)

المجالات	النوع	العدد	وسط حسابي	انحراف معياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المجال الأول: التصميم التّعليمي	نظرية	46	4.25	0.61	1.668	52	0.101
	عملية	8	3.84	0.72			
المجال الثاني: معالجة المقرَّرات الدراسية بصورة تفاعلية	نظرية	46	4.22	0.69	1.785	52	0.080
	عملية	8	3.73	0.84			
المجال الثالث: إدارة الأنظمة الإلكترونية المتاحة	نظرية	46	4.09	0.74	1.663	52	0.102
	عملية	8	3.60	0.86			
المجال الرابع: البعد التقني والفني	نظرية	46	4.17	0.75	1.842	52	0.071
	عملية	8	3.60	1.10			
إجمالي الاستبانة	نظرية	46	4.18	0.66	1.860	52	0.069
	عملية	8	3.69	0.79			

يتَّضح من جدول (12) تقاربُ الأوساط الحسابية بين مجموعتي الدِّراسة من أعضاء هيئة التَّدريس التخصصات النظرية والعلمية، كما يتَّضح من قيم (ت) ومستويات الدلالة عدمُ وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية بين مجموعتي الدِّراسة تُعزَى لمتغير التخصُّص داخل قسم المناهج وطرق التَّدريس (نظرية-علمية) في الأداة بضفةٍ عامة، وفي المجالات الأربع كلٍ على حدة. وتشير النتيجةُ الحالية إلى اتفاق عينة الدِّراسة بالرغم من اختلاف التخصُّص العلمي والأدبي في تحديدِ مستوى الممارسات التَّدريسية لأعضاء هيئة التَّدريس في ضوء معايير التعلُّم الإلكتروني.

رابعاً: متغير عدد سنوات الخبرة (5-10 سنوات- 10 سنوات فأكثر)

جدول 13

نتائج اختبار(ف) لدراسة الفروق بين المتوسطات الحسابية التي تعزي لمتغير عدد سنوات الخبرة (حتى 5 سنوات- 5-10 سنوات- 10 سنوات فأكثر)

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المجال الأول: التصميم التعليمي	بين المجموعات	0.279	2	0.140	0.327	0.723
	داخل المجموعات	21.794	51	0.427		
	المجموع	22.074	53			
المجال الثاني: معالجة المقرَّرات الدراسية بصورة تفاعلية	بين المجموعات	1.127	2	0.564	1.061	0.354
	داخل المجموعات	27.095	51	0.531		
	المجموع	28.223	53			
المجال الثالث: إدارة الأنظمة الإلكترونية المتاحة	بين المجموعات	1.281	2	0.640	1.061	0.354
	داخل المجموعات	30.714	51	0.531		
	المجموع	32.065	53			
المجال الرابع: البعد التقني والفني	بين المجموعات	2.588	2	0.640	1.968	0.150
	داخل المجموعات	33.525	51	0.604		
	المجموع	36.113	53			
إجمالي الاستبانة	بين المجموعات	0.818	2	0.409	0.828	0.443
	داخل المجموعات	25.179	51	0.494		
	المجموع	25.997	53			

يتَّضحُ من جدول (13) واستقراء قيم (ف) ومستويات الدلالة عدمُ وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية بين مجموعتي الدِّراسة تُعزَى لمتغير عدد سنوات الخبرة داخل قسم المناهج وطرق التَّدريس (حتى 5 سنوات- 5-10 سنوات-10 سنوات فأكثر) في الأداة بصفةٍ عامة، وفي المجالات الأربع كلٍ على حدة. وتشيرُ النتيجةُ الحالية إلى اتفاق عينةِ الدِّراسة بالرغم من اختلاف عدد سنوات الخبرة التَّدريسية في تحديدِ مستوى الممارساتِ التَّدريسية لأعضاء هيئة التَّدريس في ضوء معايير التعلُّم الإلكتروني.

مناقشةُ النّتائج والتّوصيات والمقترحات

السُّؤال الأول:

ما واقع الممارسات التَّدريسية لأعضاء هيئة التَّدريس بقسم المناهج وطرق التَّدريس بالجامعات السُّعودية في ضوء معايير التعلُّم الإلكتروني؟ تمَّ تطبيقُ أداة الدِّراسة على عينة من (54) عضوًا من أعضاء هيئة التَّدريس بقسم المناهج وطرق التَّدريس بالجامعات السُّعودية. وتوصَّلت الدِّراسةُ إلى أنَّ مستوى الممارسات التَّدريسية بين أعضاء هيئة التَّدريس بقسم المناهج وطرق التَّدريس في ضوء التعلُّم الإلكتروني جاء بدرجةٍ كبيرة، وتباينت المجالاتُ الرئيسة، وانحصرت قيمُ الأوساطِ الحسابية بين قيمتي (4.02-4.09)، وجاء المجالُ الثاني (معالجة المقرَّرات الدراسية بصورةٍ تفاعلية) في الترتيب الأول، والمجال الرابع (البُعْد التقني والفني) في الترتيب الثاني، وجاء المجالُ الأول المرتبط بمعايير

التّصميم التّعليمي في الترتيب الثالث، في حين جاء المجالُ الثَّالث: إدارة الأنظمة الإلكترونية المتاحة في الترتيب الرابع. كما بيَّنت النتائجُ تباينَ مستوى المعايير، حيث انحصرت الأوساطُ الحسابية بين قيمتي (3.88-4.25)، وجاءت قيمةُ معيار (تخطيط المقرَّرات الدراسية قبل نشرها على التَّطبيقات الرقمية) في الترتيب الأول بمستوى كبير، يليه معيارُ (سهولة الوصول إلى المحتوى والأنشطة التّعليمية) في الترتيب الثاني، ومعيار (التفاعل والتواصل الرقمي بسهولة وتنوع) في الترتيب الثالث، في حين جاء معيارُ (التصميم الرقمي للمحتوى العلمي بصورةٍ تفاعلية) في الترتيب الأخير. والملاحظ أنَّ جميع المعايير جاءت بدرجاتٍ كبيرةٍ جداً أو كبيرة، وتشير إلى إتقانِ أعضاء هيئة التَّدريس بقسمِ المناهج وطرق التَّدريس لمفردات التعلُّم الإلكتروني ومعاييره.

السُّؤال الثاني:

هل توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى (0.01) في ممارسات التَّدريس لدى أعضاء هيئة التَّدريس بقسم المناهج وطرق التَّدريس بالجامعات السُّعودية في ضوء معايير التعلُّم الإلكتروني تُعزَى لمتغيّرات (النوع، التخصُّص، الدرجة، عدد سنوات الخبرة). وتمَّ استخدامُ اختبار (ت) في حالة المتغيّرات ذات المستويين، واختبار(ف) في حالة المتغيرات ذات المستويات أكثر من ثلاثة. وبيَّنت نتائجُ الدِّراسة عدمَ وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية تُعزَى لمتغيّرات (النوع، والدرجة العلمية، والتخصُّص، وعدد سنوات الخبرة) في الأداة ككل، وفي كل مجال على حدة.

وتتسمُ نتائجُ الدِّراسة الحالية بدرجةٍ كبيرةٍ من المنطقية، حيث جاءت الممارساتُ التَّدريسية في مستوى متوسِّط في ضوء قائمة معايير التعلُّم الإلكتروني، وتباينت في المجالات والمعايير والمؤشِّرات بين مستوى كبير جدًا، ومستوى كبير ومستوى متوسِّط ويُلاحَظ أنَّ المؤشِّرات ذات الارتباط الوثيق بمجالات قسم المناهج وطرق التَّدريس منها تصميم التّعليم، جاءت بدرجةٍ كبيرةٍ جدًا في حين أنَّ المؤشِّرات ذات الارتباط بالبُعْد التقني والفني والمتطلَّب للتعلُّم الإلكتروني جاءت بدرجةٍ كبيرة أو بدرجة متوسِّطة. وتبين نتائج الدِّراسة مجموعة من فجواتِ الممارساتِ التَّدريسية يمكن ترجمتُها في قائمة احتياجات تدريبية لأعضاء هيئة التَّدريس بقسم المناهج وطرق التَّدريس، وتمثِّل منطلقات لبناء برامج التنمية المهنية حول التعلُّم الإلكتروني في ضوء معايير تعكس موجِّهات نحو جودة تطوير ممارسات أعضاء هيئة التَّدريس.

وتتفقُ نتائجُ الدِّراسةِ الحالية مع عديدٍ من الدِّراسات التي أثبتت أنَّه بالرغم من ممارسةِ التعلُّم الإلكتروني بدرجةٍ كبيرة، فإنَّه توجد بعض أوجه قصور في ممارسات التَّدريس المرتبطة بالتعلُّم الإلكتروني، منها نتائج دراسة حجازي ومحمد (2016، 359) التي أكَّدت ضرورةَ وجود معايير توجِّه ممارسات التَّدريس والتّعليم باستخدام تطبيقات التعلُّم الإلكتروني، هذه المعايير ترتبطُ بالأهداف المراد تحقيقها، والمواد التّعليمية، وضوابط استخدام المواد التّعليمية، وتصميم البيئات التّعليمية، وتصميم النوافذ، ومستويات التفاعلية، وتكامل النصوص المكتوبة مع توظيفِ الصور والرسوم المتحركة والفيديوهات التّعليمية. وأوصت الدِّراسةُ بضرورةِ تصميم برامج تدريبية لأعضاء هيئة التَّدريس حول التَّدريس باستخدام تطبيقات التعلُّم الإلكتروني.

وتتفقُ مع نتائجِ دراسة الحجيلان والحبيش (2018، 247) التي بيَّنت مجموعةً من الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التَّدريس فيما يرتبط باستخدام تطبيقات التعلُّم الإلكتروني، وترتبطُ هذه الاحتياجات التدريبية بوجود فجوات في ممارسات التَّدريس، وترتبط كذلك بمجالات وأساليب إدارة التعلُّم الإلكتروني، والتعامل مع صيغ وأنظمة متعددة، مع التمكُّن من بناء البرامج والمناهج الجاذبة والمستندة إلى معايير التصميم التّعليمي الفعَّال من ناحية الشكل والمحتوى والإخراج، بالإضافة إلى التمكُّن من الممارسات المرتبطة بأساليب تعزيز البيئة التّعليمية الإلكترونية بالوسائط والأدوات والمصادر التّعليمية المتنوِّعة، مع مراعاة تطوير معايير عمليات التصميم وبناء المحتوى العلمي الإلكتروني، وحداثة المواد والمصادر التّعليمية، وارتباط هذه الممارسات بتحقيق الأهداف التّعليمية المنشودة.

كما تتفقُ نتائجُ الدِّراسةِ الحالية مع دراسة المنهراوي (2016، 79) في وجود معوِّقات ترتبط بأعضاء هيئة التَّدريس ومستويات الدعم التقني في تطبيقات التعلُّم الإلكتروني، وعناصر تصميم المقرَّرات الإلكترونية. وتتفقُ مع دراسة أحمد (2016، 70) في أهميةِ وجود برامج تدريبية لتطوير ممارسات التَّدريس بين أعضاء هيئة التَّدريس في إدارة التعلُّم الإلكتروني. كما تتفقُ مع دراسة (Evans, 2016) التي بيَّنت أنَّ واقعَ الممارسات التَّدريسية في ضوء متطلَّبات التعلُّم الإلكتروني يتضمَّن أوجه قصور، وأكدت ضرورةَ تطوير ممارسات أعضاء هيئة التَّدريس، مع التركيز على الجوانب المهارية، والتنمية المهنية في التعلُّم الإلكتروني لوجود مُستحدثات تكنولوجية بصورةٍ مستمرة تتطلَّب ضرورةَ تقييم تلك الممارسات.

توصيات الدِّراسة:

في ضوء نتائج الدِّراسة وأهميتها أمكن تحديدُ التوصيات وفق ما يلي:

1. ضرورة وجود قائمة من المعايير كما جاءت بالدِّراسةِ الحالية توجِّهُ عملَ القائمين على التعلُّم الإلكتروني، وتوضح آليات توظيفه، وأساليب التصميم التّعليمي، وبناء بيئات تعليمية جاذبة وتفاعلية، وتعزِّزُ الاستفادةَ القصوى من التعلُّم الإلكتروني.
2. دراسة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التَّدريس بالأقسام العلمية عامة وقسم المناهج وطرق التَّدريس خاصة في ضوء متطلَّبات توظيف التعلُّم الإلكتروني من خلال تجارب التطبيق الميداني الفعلي؛ لتحديد الفجوة بين معايير التعلُّم الإلكتروني، وواقع توظيفه ميدانيًا.
3. تصميم برامج في التنمية المهنية لتحسين ممارسات التَّدريس لدى أعضاء هيئة التَّدريس في ضوء احتياجاتهم وفق معايير التعلُّم الإلكتروني وتطبيقاته.

مقترحات الدِّراسة:

في ضوء حدود الدِّراسة الحالية، أمكن صياغةُ بعض المقترَحات البحثية وفق ما يلي:

1. تقييم المقرَّرات الدراسية في المنصَّات التّعليمية في ضوء معايير التعلُّم الإلكتروني.
2. تقييم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التَّدريس في ضوء تطبيقات التعلُّم الإلكتروني بالجامعة
3. برنامج تدريبي مقترح قائم على معايير التعلُّم الإلكتروني لتنميةِ تصميم وحدات تعلُّم رقمية لدى أعضاء هيئة التَّدريس بالجامعات.
4. درجة استخدام معايير التعلُّم الإلكتروني بالمقرَّرات الدراسية من وجهةِ نظر أعضاء هيئة التَّدريس بالجامعات وعلاقته ببعض المتغيِّرات.

أولًا: المراجعُ العربية

أحمد، إيمان أحمد. (2016). فاعلية التّعليم النقال في تنمية بعض مهارات استخدام نظام إدارة التّعليم الإلكتروني بلاك بورد "Blackboard"لدى أعضاء هيئة التَّدريس بكلية التربية بالجبيل جامعة الدمام. *مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط، 32*(4)، *70-109*.

أحمد، هالة إبراهيم، وسعيد، فيصل محمد. (2014). تقويم المقرَّرات الالكترونية بجامعة السودان المفتوحة في ضوء معايير جودة المقرَّرات الالكترونية. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلُّم الإلكتروني: جامعة القدس المفتوحة، 4(8)، 87-126*.

آل محيا، عبد الله يحيى. (2020). درجة رضا أعضاء هيئة التَّدريس عن التَّدريس الإلكتروني في جامعة الملك خالد. *مجلة العلوم التربوية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1* (22)، 99-150.

حجازي، طارق عبد المنعم، ومحمد، سعد هنداوي. (2016). معايير جودة الفصول الافتراضية (Blackboard Collaborate)من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس بجامعة الملك سعود. *بحوث المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التّعليم العالي: LACQA 2016 جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا وجامعة الزرقاء الأردنية*، الخرطوم، 351 - 364.

الحجيلان، محمد إبراهيم، والحبيشي، ساره عبد الله. (2018). واقع استخدام أعضاء هيئة التَّدريس لنظام إدارة التعلُّم (Blackboard) بكلية التربية بجامعة الملك سعود. *مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية: جامعة الانبار –كلية التربية للعلوم الإنسانية، 4*، 241-281.

خصاونة، هدى أحمد، والهرش، عايد حمدان. (2019). *درجة استخدام أعضاء هيئة التَّدريس في جامعة اليرموك لنظام التعلُّم الإلكتروني والمعوقات التي يواجهونها*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك، إربد.

الدوني، السيد محمود، المصري، إبراهيم جابر، حسين، محمد عمر، علي، اللقاني يوسف (2019). *الصعوبات التي تواجه البحوث العلمية في الوطن العربي وطرق علاجها*. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

الرويلي، عبد العزيز شريتح. (2018). معوقات استخدام نظام إدارة التعلُّم الإلكتروني البلاك بورد "Blackboard" لدى طلاب كلية التربية في جامعة الملك سعود. *مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط، 34(1)، 475-512*.

الزهراني، سهيل بن أحمد بن عوض، والشهري، بندر بن عبد الله. (2022). مدى توظيف معايير المركز الوطني للتعليم الإلكتروني في إنتاج المقرَّرات الإلكترونية بجامعة بيشة: دراسة تحليلية تقويمية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 143، 203-225.

سويدان، أمل عبد الفتاح، عبد الحميد، أسماء صبحي، وشيمي، نادر سعيد (2017). معايير تصميم المحتوى الإلكتروني القائم على دعامات التعلُّم البنائية. *العلوم التربوية: جامعة القاهرة، 25(1)، 38-87*.

سياف، عامر مترك، والقحطاني، محمد عايض. (2014). تقويم تجربة جامعة الملك خالد في استخدام نظام إدارة التعلُّم الإلكتروني البلاك بورد. *تكنولوجيا التربية- دراسات وبحوث: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، 24*، 1-59.

الشحات، سوزان محمود محمد. (2020). معايير تصميم التعلُّم التشاركي الإلكتروني المتمايز لدى طلاب تكنولوجيا التّعليم. *دراسات في التّعليم الجامعي*، 46، 129-164.

شحاته، نشوى رفعت محمد، الطحان، سعاد محمد عباس علي، ومسعود، سهير حمدي فرج حسن. (2020). المعايير التصميمية لبيئات التدريب الإلكتروني القائمة على النظرية التواصلية لتنمية مهارات تطوير أجهزة الكمبيوتر الافتراضية لدى أخصائي تكنولوجيا التّعليم. *تكنولوجيا التّعليم*، *30*(2)، 53-104.

الشعيبي، محمد الصغير، وعتيقو، ياسر تاج الدين. (2019). تطوير مقياس لتقييم جودة خدمة التعلُّم الإلكتروني في الجامعات السُّعودية: دراسة تطبيقية في جامعة الملك خالد – أبها. *المجلة العربية لضمان جودة التّعليم الجامعي: جامعة العلوم والتكنولوجيا، 12* (40)، *49-78*.

صالح، شيماء عادل يس. (2022). مقومات التعلُّم الإلكتروني كمكمل للتعليم التقليدي في ضوء معايير سكورم Scorm العالمية. *المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة*، *1* (70)، 180-221.

الضالعي، زبيدة عبد الله. (2020). *التكنولوجيا الحديثة في التّعليم والتعلُّم*. مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.

الطراونة، بتول أحمد. (2014). *نموذج مقترح لتطوير منظومة التعلُّم الإلكتروني في مدارس وزارة التربية والتّعليم الأردنية في: ضوء معايير التعلُّم الإلكتروني العالمية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

الظاهري، محمد بن ساطي، والربيع، شريفة بنت عبد الله (2019). *مايكروبت وتطبيقاته في التّعليم*. مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

عبد العزيز، منى طه. (2017). الجودة في التّعليم الإلكتروني: الخبرات العالمية المعاصرة في معايير جودة التّعليم الإلكتروني في الجامعات. *مجلة المعرفة التربوية: الجمعية المصرية لأصول التربية، 5(10)، 80-100*.

عبد الغفور، نضال. (2013). مقياس لتقييم فاعلية نماذج التعلُّم الإلكتروني في ضوء المعايير التربوية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التّعليم العالي: اتحاد الجامعات العربية – الأمانة العامة،33(2)، 1-41*.

العزاوي، وفاء قيس كريم. (2023). مدى توظيف التعلُّم الإلكتروني لتحقيق إدارة الجودة الشاملة في التّعليم الجامعي من وجهة نظر طلبة الجامعة من جمهورية فلسطين: دراسة عراقية. *مجلة المعهد العالي للدراسات النوعية*، *3*(2)، 291-322.

علاونة، يوسف جابر، والشرعه، نايل. (2022). تقويم تجربة التعلُّم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية خلال جائحة كورونا "في ضوء بعض معايير جودة هيئة اعتماد مؤسسات التّعليم العالي الأردنية" من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس. *مجلة كلية التربية*، *28*(2)، 181-204.

علي، إيمان كامل. (2020). واقع تطبيق الفصول الافتراضية والاختبارات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس وطالبات جامعة الطائف .*مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية: الجمعية العربية للحضارة والفنون الإسلامية، عدد خاص*، 336-355.

عوض الله، عوض الله سليمان، ودرادكة، أمجد محمود. (2014). معايير جودة التعلُّم الإلكتروني بجامعة الطائف في ضوء الخبرات العالمية المعاصرة :دراسة استشرافية .*جمعية الثقافة من أجل التنمية، 14(77)، 45-140*.

غاريسون، راندي. (2022). *التعلم الإلكتروني في القرن الحادي والشعرين – إطار مجتمع الاستقصاء للبحث والممارسة* (محمد إبراهيم الحجيلان، مترجم). دار جامعة الملك سعود.

فتح الرحمن، عازة حسن. (2013). ضوابط ومعايير الجودة في التّعليم الإلكتروني .*مجلة جامعة البحر الأحمر: جامعة البحر الأحمر، 5*، 163-174.

فطوم، نبيلة بلال. (2018). *تقييم تجربة المساقات الإلكترونية في جامعة اليرموك في ضوء معايير جودة التعلُّم الإلكتروني العالمية من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التَّدريس*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك.

القحطاني، محمد عايض، والبيشي، عامر مترك. (2017). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلُّم المدمج في تنمية مهارات تصميم المقرَّرات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التَّدريس بجامعة الملك خالد في ضوء معايير الكوالتي ماترز (Quality Matters™ Rubric Standards). *مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس –كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، 18(2)، 445-502*.

مخلوف، شادية عويس. (2010). معايير الجودة في التعلُّم المدمج: جامعة القدس المفتوحة نموذجا .*مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية: جامعة القدس المفتوحة، 1*(20)، 291-335.

المركز الوطني للتعليم الإلكتروني (2022). *التّعليم الإلكتروني في مراحل التّعليم العام في المملكة العربية السُّعودية*. المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، المملكة العربية السُّعودية.https://nelc.gov.sa/ar/resource/635

المركز الوطني للتعليم الإلكتروني (2022). حالة التّعليم الإلكتروني في المملكة العربية السُّعودية: التّعليم العام. المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، المملكة العربية السُّعودية.
file:///C:/Users/naser.ebed/Downloads/pe_eLearningStateKSA.pdf

المركز الوطني للتعليم الإلكتروني (2022). *معايير التميز في التّعليم الإلكتروني- التّعليم العالي: معايير التميز للجهات*. تم إصدار الوثيقة في ديسمبر 2022 عن طريق المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، المملكة العربية السُّعودية. https://nelc.gov.sa/ar/resource/616

المركز الوطني للتعليم الإلكتروني (2023). *معايير التّعليم الإلكتروني*. المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، المملكة العربية السُّعودية. https://nelc.gov.sa/ar/elearning_standards

مزروع، ياسر سيد، مخلوف، عبير حمدى، وعبد الرحمن، طارق عطية. (2013). اتجاهات اعضاء هيئة التَّدريس بجامعة الملك خالد نحو استخدام نظام ادارة التعلُّم الإليكتروني البلاك بورد .*مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية: الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، 52*، 84-114.

المسعودي، عباس حمزة مجيد، ومجول، مشرق محمد. (2022). بناء معايير للتعليم الإلكتروني في الجامعات العراقية .*مجلة العلوم الانسانية، 29*(2)، 1-17.

المنهراوى، داليا محمد. (2015). واقع استخدام أعضاء هيئة التَّدريس بكلية التربية جامعة حائل لنظام إدارة التعلُّم – البلاك بورد (Black Board)في ضوء مدى توافر كفايات التّعليم الإلكتروني: الواقع والمأمول .*تكنولوجيا التربية – دراسات وبحوث: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، 25*، 91–126.

المنهراوى، داليا محمد. (2016). معوقات تصميم المقرَّرات الالكترونية في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس :دراسة ميدانية .*مجلة التربية: جامعة الأزهر، 169(4)، 56- 86.*

المنهراوى، داليا محمد. (2018). أثر استخدام أعضاء هيئة التَّدريس لمستودعات الكائنات الرقمية التّعليمية LOR فى الممارسات التَّدريسية فى جامعة حائل .*دراسات تربوية واجتماعية: جامعة حلوان،24(1)، 665-712.*

ثانياً: المراجع المترجمة والأجنبية:

Ahmed, Iman Ahmed. (2016). The effectiveness of mobile learning in developing some skills in using the Blackboard learning management system among faculty members at the College of Education in Jubail, University of Dammam. *Assiut University Journal of Education*, 32(4), 70-109.

Ahmed, Hala Ibrahim, and Said, Faisal Mohammed. (2014). Evaluating e-courses at Sudan Open University in light of e-course quality standards. Palestinian Journal of Open Learning & e-Learning, 4(8), 87-126.

Al-Muhaia, Abdullah Yahya. (2020). Faculty members' satisfaction with e-learning at King Khalid University. Journal of Educational Sciences, Imam Mohammad bin Saud Islamic University, 1(22), 99-150.

Hegazy, Tarek Abdel Monem, and Mohamed, Saad Hindawi. (2016). Quality standards of virtual classrooms (Blackboard Collaborate) from the perspective of faculty members at King Saud University. Proceedings of the Sixth International Arab Conference on Quality Assurance in Higher Education LACQA 2016: Sudan University of Science and Technology and Al-Zarqa University, Khartoum, 351-364.

Al-Hajilan, Mohammed Ibrahim, and Al-Habishi, Sarah Abdullah. (2018). The reality of faculty members' use of Blackboard learning management system at the College of Education, King Saud University. Al-Anbar University Journal of Humanities Sciences: Al-Anbar University - College of Humanities, 4, 241-281.

Khasawneh, Huda Ahmad, and Al-Hirsh, Ayyad Hamdan. (2019). The degree of faculty members' use of the e-learning system at Yarmouk University and the obstacles they face. [Unpublished master's thesis]. Yarmouk University, Irbid.

Al-Doni, Sayed Mahmoud, El-Masri, Ibrahim Jabbar, Hussein, Mohamed Omar, and Ali, Al-Laqani Youssef. (2019). The difficulties facing scientific research in the Arab world and ways to overcome them. Dar Al-Ilm & Iman Publishing & Distribution.

Al-Ruwaili, Abdulaziz Sharitah. (2018). Obstacles to the use of Blackboard learning management system among students at the College of Education,

King Saud University. Assiut University Journal of Education, 34(1), 475-512.

Al-Zahrani, Suhail bin Ahmed bin Awad, and Al-Shahri, Bandar bin Abdullah. (2022). The extent of employing the standards of the National Center for E-Learning in producing electronic curricula at Bisha University: an analytical evaluative study. Arab Studies in Education and Psychology, 143, 203-225.

Sweidan, Amal Abdel Fattah, Abdelhamid, Asmaa Sabri, and Shemy, Nader Saeed. (2017). Standards for designing electronic content based on constructivist learning scaffolds. Educational Sciences: Cairo University, 25(1), 38-87.

Sayaf, Amer Mutrik, and Al-Qahtani, Mohammed Aaidh. (2014). Evaluating the experience of King Khalid University in using the Blackboard learning management system. Educational Technology - Studies and Research: Arab Society for Educational Technology, 24, 1-59.

Al-Shahat, Susan Mahmoud Mohamed. (2020). Standards for designing differentiated collaborative e-learning for educational technology students. Studies in Higher Education, 46, 129-164.

Shahatah, Nashwa Rafat Mohamed, Al-Tahan, Suad Mohamed Abbas Ali, and Masoud, Sohair Hamdi Faraj Hassan. (2020). Design standards for e-training environments based on the communicative theory to develop virtual computer development skills for educational technology specialists. Educational Technology, 30(2), 53-104.

Al-Shuaibi, Mohammed Al-Sagheer, and Atiqo, Yasser Taj Al-Din. (2019). Developing a scale to evaluate the quality of e-learning service in Saudi universities: an empirical study at King Khalid University - Abha. Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education: University of Science and Technology, 12(40), 49-78.

Saleh, Shimaa Adel Yousif. (2022). E-learning components as a complement to traditional education in light of the global SCORM standards. Scientific Journal of Sports Science and Arts, 1(70), 180-221.

Al-Dhalei, Zabida Abdullah. (2020). Modern technology in education and learning. King Fahd National Library during publication.

Al-Tarawneh, B. A. (2014). A proposed model for developing the e-learning system in the Jordanian Ministry of Education based on international e-learning standards. Unpublished master's thesis, University of Jordan.

Al-Zahari, M. B. S. & Al-Rabee, S. B. A. (2019). Microbits and their applications in education. National King Fahd Library for Publishing.

Abdulaziz, M. T. (2017). Quality in e-learning: Contemporary global experiences in e-learning quality standards in universities. Educational Knowledge Journal, 5(10), 80-100.

Abdulghafour, N. (2013). A scale for evaluating the effectiveness of e-learning models based on educational standards. Journal of the Arab Universities Union for Higher Education Research, 33(2), 1-41.

Al-Azzawi, W. Q. K. (2023). The extent of e-learning utilization in achieving total quality management in higher education from the perspective of Palestinian students in the Republic of Palestine: An Iraqi study. Journal of the Higher Institute for Gender Studies, 3(2), 291-322.

Alawneh, Y. J. & Al-Shar'a, N. (2022). Evaluating the experience of e-learning in Palestinian universities during the COVID-19 pandemic "in light of some quality standards of the Jordanian Higher Education Accreditation Commission" from the perspective of faculty members. College of Education Journal, 28(2), 181-204.

Ali, I. K. (2020). The reality of implementing virtual classrooms and electronic exams from the perspective of faculty members and female students at Taif University. Journal of Architecture, Arts and Humanities: Arab Association for Civilization and Islamic Arts, special issue, 336-355.

Awadallah, A. S. & Dradka, A. M. (2014). E-learning quality standards at Taif University in light of contemporary global experiences: A foresight study. Association for Culture for Development, 14(77), 45-140.

Garrison, R. (2022). E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice (Translated by Mohammed Ibrahim Al-Hajilan). King Saud University Press.

Fath Al-Rahman, A. H. (2013). Quality standards in e-learning. Red Sea University Journal, 5, 163-174.

Fatum, N. B. (2018). Evaluating the experience of e-courses at Yarmouk University in light of global e-learning quality standards from the perspective of students and faculty members. Unpublished master's thesis, Yarmouk University.

Al-Qahtani, M. A. & Al-Bishi, A. M. (2017). The effectiveness of a proposed training program based on integrated learning in developing e-course design skills among faculty members at King Khalid University in light of Quality Matters™ Rubric Standards. Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University - Faculty of Arts, Education and Sciences, 18(2), 445-502.

Makhlouf, Shadia Owais. (2010). Quality standards in blended learning: Al-Quds Open University as a model. Al-Quds Open University Journal for Humanities and Social Research: Al-Quds Open University, 1(20), 291-335.

The National Center for E-Learning (2022). E-learning in the general education stages in the Kingdom of Saudi Arabia. The National Center for E-Learning, Kingdom of Saudi Arabia. https://nelc.gov.sa/ar/resource/635

The National Center for E-Learning (2022). The state of e-learning in Saudi Arabia: public education. The National Center for E-Learning, Kingdom of Saudi Arabia. file:///C:/Users/naser.ebed/Downloads/pe_eLearningStateKSA.pdf

The National Center for E-Learning (2022). Standards of excellence in e-learning - higher education: Standards of excellence for entities. The document was issued in December 2022 by the National Center for E-Learning, Kingdom of Saudi Arabia. https://nelc.gov.sa/ar/resource/616

The National Center for E-Learning (2023). e-learning standards. The National Center for E-Learning, Kingdom of Saudi Arabia. https://nelc.gov.sa/ar/elearning_standard

Mazroua, Yasser Sayed, Makhlouf, Abeer Hamdy, and Abdel-Rahman, Tarek Attia. (2013). Attitudes of faculty members at King Khalid University towards the use of the blackboard e-learning management system. Journal of the Educational Association for Social Studies: Educational Association for Social Studies, 52, 84-114.

Al-Masoudi, Abbas Hamza Majid, and Majul, Mashreq Muhammad. (2022). Building standards for e-learning in Iraqi universities. Journal of Humanities, 29(2), 1-17.

Al-Manhrawi, Dalia Mohamed. (2015). The reality of using the Black Board learning management system by faculty members at the College of Education, University of Hail, in light of the availability of e-learning competencies: reality and hope. Education Technology - Studies and Research: Arab Society for Educational Technology, 25, 91-126.

Al-Manhrawi, Dalia Mohamed. (2016). Obstacles to the design of electronic courses in the College of Education at the University of Hail from the point of view of faculty members: a field study. Education Journal: Al-Azhar University, 169(4), 56-86.

Al-Manhrawi, Dalia Mohamed. (2018). The impact of faculty members' use of educational digital object repositories (LOR) on teaching practices at the University of Hail. Educational and Social Studies: Helwan University, 24 (1), 665-712.

Al-Mehraoui, Dalia Mohammed (2016). Obstacles to the design of electronic courses at the Faculty of Education of the University of Hail from the faculty's point of view: field study. Journal of Education: Al-Azhar University, 169 (4), 56-86.

Al-Mehraoui, Dalia Mohammed. (2015). The fact that faculty members of the Faculty of Education, University of Hail, use the Learning Management System (Black Board) in light of the availability of e-learning skills: reality and hope. Education Technology - Studies and Research: Arab Society for Education Technology, 25, 91-126.

Al-Mehraoui, Dalia Mohammed. (2018). The impact of faculty use of LOR educational digital warehouses on teaching practices at Hail University. Educational and social studies: Helwan University, 24 (1), 665-712.

Awadullah, Awadullah Suleiman, and Radka, Amjad Mahmoud. (2014). E-learning quality standards at Taif University in the light of contemporary global experiences: a forward-looking study. *Culture for Development*, 14 (77), 45-140.

Barker, K. C. (2007). E-learning Quality Standards for Consumer Protection and Consumer Confidence: A Canadian Case Study in E-learning Quality Assurance. *Journal of Educational Technology & Society*, *10*(2), 109–119.

Brescia, W. (2015). E-learning and education for sustainability. *British Journal of Educational Technology*, *46*(6), E27–E28.

Evans, J., Jordan, S., & Wolfenden, F. (2016). Developing academics' assessment practices in open, distance and e-learning: an institutional change agenda. *Open Learning*, *31*(2), 91–107.

Makhlouf, Shadia Awais. (2010). Quality standards in integrated learning: Jerusalem Open University model. Jerusalem Open University *Journal of Humanitarian and Social Research*: Open University of Jerusalem, p. 20, 291-335.

Novacek, P. F. (2016). Adherence to Standards in the Development of E-Learning Programs. *Adult Learning*, *27*(1), 38–40.

Sholikah, M., & Sutirman, S. (2020). How Technology Acceptance Model (TAM) Factors of Electronic Learning Influence Education Service Quality through Students' Satisfaction. *TEM Journal*, *9*(3), 1221–1226. https://doi.org/10.18421/TEM93-50

Vantassel-Baska, J. (2015). Common Core State Standarsds for Students with Gifts and Talents. *Teaching Exceptional Children*, *47*(4), 191-198.

Wong, J. K., Oladinrin, T. O., HO, C. M. F., Guilbert, E., & Kam, R. (2016). Assessment of e-learning in construction measurement course. *Proceedings of the Multidisciplinary Academic Conference*, 114–120.