



**دراسة مقارنة لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب
بجامعة الأزهر نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية
في ضوء أزمة فيروس كورونا (COVID-19)**

إعداد

أ.د/ أسامة سعيد على هنداوي أ.د/ إبراهيم يوسف محمد محمود
أستاذ تكنولوجيا التعليم أستاذ تكنولوجيا التعليم
كلية التربية بالدقهلية – كلية التربية بالدقهلية –
جامعة الأزهر جامعة الأزهر

د/ هشام أنور محمد خليفة

مدرس المناهج وطرق التدريس (وسائل تعليمية)

كلية التربية بالقاهرة – جامعة الأزهر

أستاذ تقنيات التعليم المساعد – كلية التربية –

جامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية

دراسة مقارنة لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة الأزهر نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية في ضوء أزمة فيروس كورونا (COVID-19)

¹ أسامة سعيد علي هنداوي، ¹ إبراهيم يوسف محمد محمود، ² هشام أنور محمد خليفة.

¹ قسم تكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر.

² قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر.

¹ البريد الإلكتروني: Osamahendawey1736.el@azhar.edu.eg

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس مقارنة باتجاهات الطلاب بجامعة الأزهر نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية، وتحديد أثر التخصص (شرعي - إنساني - عملي)، في هذه الاتجاهات، وكذلك أثر التفاعل بين الفئة (أعضاء هيئة التدريس - الطلاب) والتخصص (شرعي - إنساني - عملي)، في الاتجاهات نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء مقياس للتعرف على تلك الاتجاهات لدى أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وقد صُمم المقياس وفقاً لطريقة ليكرت ذات الخمسة مستويات، وقد تكونت عينة الدراسة من (692) طالباً وعضو هيئة تدريس، من التخصصات العملية والشرعية والإنسانية بجامعة الأزهر، وتم التوصل إلى مجموعة من النتائج تمثلت في: وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين المتوسط الملاحظ لدرجات أفراد العينة ككل على مقياس الاتجاه نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية، والمتوسط الافتراضي للاتجاه المحايد نحو استخدام المنصات وذلك لصالح المتوسط الملاحظ لدرجات أفراد العينة، وبناءً عليه تم التوصل إلى أن اتجاه أفراد العينة ككل نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية جاء في المستوى الإيجابي، كذلك توصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس ومتوسط درجات الطلاب على مقياس الاتجاه نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية يرجع إلى اختلاف مستوى الفئة (أعضاء هيئة التدريس - الطلاب) وذلك بصرف النظر عن نوع التخصص، وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس؛ أما بالنسبة لتحديد أثر التخصص فقد جاءت النتائج لصالح أفراد العينة ذوي التخصص العملي بصرف النظر عن الفئة، وأخيراً توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية ترجع إلى تأثير التفاعل بين مستوى الفئة (أعضاء هيئة التدريس - الطلاب) ونوع التخصص (شرعي - إنساني - عملي).

الكلمات المفتاحية: منصات التعلم الإلكترونية، أزمة فيروس كورونا، أثر التخصص، اتجاهات الطلاب.



A Comparative Study of the Attitudes of Faculty Staff Members and Students at Al-Azhar University towards the Use of E-Learning Platforms in the Light of Coronavirus (COVID-19) Pandemic

¹ Osama Said Ali Hendawy, ¹ Ibrahim Yousif Mohamed Mahmoud, ²Hesham Anwar Mohamed Khalifa

¹ Education Technology Department, faculty of Education (Tafahna), Al-Azhar University, Egypt

² Curriculum and Instruction Department, Faculty of Education (Cairo), Al-Azhar University, Egypt

¹E- Mail: Osamahendawey1736.el@azhar.edu.eg

ABSTRACT:

This study aimed to identify the attitudes of faculty staff Members compared to those of students at Al-Azhar University towards the use of electronic learning platforms, and the impact of specialization (legal - humanitarian - practical) on these attitudes. It also aimed to investigate the effect of the interaction between the category (faculty staff - students) and the specialization (Legal - human - practical), in the attitudes towards the use of electronic learning platforms. For achieving the goals of the study, a scale was designed according to the five-level Likert method to identify these attitudes among faculty staff members and students. The study sample consisted of (692) students and faculty members from the practical, legal and humanitarian specializations at Al-Azhar University. The results were as follows: there is a statistically significant difference at the level of (0.05) between the observed average of the scores of the sample members as a whole on the scale of the attitude towards using electronic learning platforms, and the default average for the neutral attitude towards the use of platforms in favor of the observed average of the scores of the sample members, and accordingly it was concluded that the tendency of the sample members as a whole towards using electronic learning platforms was at the positive level. Moreover, there is a statistically significant difference at the level of (0.05) between the average grades of faculty members and the average score of students on the scale of the attitudes towards the use of electronic learning platforms due to the difference in the level of the category (faculty members - students), regardless the type of specialization, in favor of faculty staff members. Regarding the effect of specialization, the results were in favor of the sample members with practical specialization, regardless the category. Finally, the study found that there were no statistically significant differences at the level of (0.05) between the average scores of the sample members on the scale of the attitude towards the use of electronic learning platforms due to the effect of interaction between the level of the category (faculty members - students) and the type of specialization (legal - humanitarian - practical).

Keywords: E-learning platforms, Coronavirus (COVID-19), specialization effect, students' attitudes.

المقدمة:

يشهد العالم حاليًا أزمة كبيرة قد تكون هي الأخطر في زماننا المعاصر؛ حيث أثرت جائحة فيروس كورونا (COVID-19) على العديد من المجالات الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والنفسية والأخلاقية، والتعليمية، ولعل من أهم الآثار السلبية لأزمة كورونا على النظم التعليمية بمختلف دول العالم انقطاع الطلاب عن التعليم لتحقيق التباعد الاجتماعي من خلال إغلاق المؤسسات التعليمية للتصدي لهذه الأزمة.

وقد أشار تقرير البنك الدولي إلى أن جائحة فيروس كورونا تسببت في انقطاع أكثر من (1.6) مليار طفل وشباب عن التعليم في (161) دولة، أي ما يقرب من 80% من الطلاب الملتحقين بالمؤسسات التعليمية على مستوى العالم، وجاء ذلك في وقت نعاني فيه بالفعل من أزمة تعليمية عالمية؛ حيث إن هناك الكثير من الطلاب لا يتلقون المهارات الأساسية التي يحتاجونها في الحياة العملية، إضافة إلى المؤشر الذي أظهره البنك الدولي عن فقر التعلّم، والذي يعبر عن نسبة الطلاب الذين لا يستطيعون القراءة أو الفهم في سن العاشرة، والتي قد بلغت في البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل قبيل تفشي الفيروس 53%، وقد يزيد تفشيه من هذه النسبة إذا لم يتم وضع حلول لهذه المشكلات؛ خاصة المرتبطة بخسائر التعلم، وزيادة معدلات التسرب، وانعدام المساواة في النظم التعليمية، واضطراب المتعلمين والمعلمين وأولياء الأمور (Saavedra, 2020).

كما تسبب إغلاق المؤسسات التعليمية في العديد من المشكلات الأخرى؛ خاصة للطلاب الذين يحظون بفرص تعليمية أقل خارج تلك المؤسسات، والتأثر السلبي للتغذية لعدم حصول الطلاب عليها، وعدم استعداد الأهل لتعلم أولادهم من بُعد، والصعوبات التي قد تواجههم لتحقيق ذلك؛ خاصة محدوددي التعليم والموارد، وعدم المساواة في إمكانية الانتفاع بمنصات التعلّم الإلكترونية للأسباب المختلفة مثل: ضعف الاتصال بشبكة الانترنت وتكلفته، وضعف مهارات استخدام تلك المنصات، والعزلة الاجتماعية وعدم ممارسة الأنشطة الاجتماعية والتفاعل الإنساني والتي لها دور أساسي في التعلّم والتطور (اليونسكو، 2020).

وعلى الرغم من الآثار السلبية لأزمة كورونا على النظم التعليمية، وما سببته من مشكلات فإنه يمكن النظر للأزمة من وجهة أخرى تكشف النقاب عن الفوائد العديدة لمنظومة التعلم من بُعد Distance Learning، وتوظيفها على نطاق واسع؛ خاصة نماذج التعلم التي تعتمد على شبكة الانترنت.

وقد توقع الخبراء أن تزيد تكلفة هذه النماذج عالميًا قبل الإغلاق العالمي للمؤسسات التعليمية بسبب أزمة كورونا إلى (325) مليار دولار في الخمس سنوات القادمة، لارتفاع الطلب على الخدمات التعليمية قليلة التكلفة مع خطط التعلم المرنة والحاجة المتزايدة للتعلم والتدريب، ولكن في الوقت الحالي أجبرت الأزمة قطاع التعليم العالي لتكلفة تبلغ قيمتها (600) مليار دولار (Sabina, 2020).

وبعد هذا من المؤشرات التي تفيد الاهتمام العالمي بتوظيف التعلم من بُعد بشكل أوسع في هذه الفترة للتغلب على المشكلات التعليمية الناتجة عن أزمة كورونا، والتي يمكن أن تعيد تشكيل التعليم؛ حيث أجبرت الجميع على التفكير في البحث عن الحلول أو الكيفية التي ينبغي

أن يتعلم بها الأفراد بمختلف دول العالم، والبحث عن الحلول الجديدة للتعليم يولد العديد من الابتكارات التي تساعد في تحولات الأنظمة التعليمية إلى أنظمة جديدة تعتمد بشكل كبير على توظيف التعلم من بُعد؛ خاصة النماذج الإلكترونية، وقد تحدث عدة فجوات لعدم الاستعداد لهذه التحولات مثل المشكلات المرتبطة بالبنية التحتية، وامتلاك المتعلمين والمعلمين لمهارات توظيف النماذج الجديدة، وهذا يتطلب معالجة تلك المشكلات مما يساعد على سرعة وتيرة تشكيل التعليم وتطويره.

ويرجع الاهتمام بتوظيف التعلم من بُعد في هذه الأزمنة إلى ما يمتلكه من النماذج والأدوات، والسمات والخصائص التي تميزه عن التعليم الذي يتطلب حضور المتعلمين إلى المؤسسات التعليمية؛ حيث تتيح برامجه الفرص التعليمية في أي وقت ومن أي مكان، وتلبي الاحتياجات التعليمية للمتعلمين بالمجالات المختلفة، وتتميز بقلّة تكلفتها، وما توفره من تنوع، وتفاعلية، ومراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين مما يساعدهم على امتلاك المهارات الأساسية التي يحتاجونها في حياتهم العملية بما يسهم في تنمية مجتمعاتهم وتقديمها.

ويعرف التعلم من بُعد بأنه عمليات تعليمية تفاعلية بين المعلم والمتعلم اللذين ينفصلان عن بعضهما في الزمان أو المكان، أو كليهما، ويقوم المتعلم بتزويد المحتوى التعليمي للمتعلم من خلال التطبيقات المختلفة، ومصادر الوسائط المتعددة، وشبكة الانترنت، والمؤتمرات المصورة وغيرها، ويتفاعل المتعلم مع المحتوى، والقائم بالتعليم، وزملائه من المتعلمين من خلال التطبيقات المتنوعة (Kurbel, 2004). والتعلم من بُعد يختار فيه المتعلم متى؟ وكيف؟ وأين؟ وماذا يتعلم؟ وذلك في الحدود الممكنة (يماني، 2007، 6). ويعد التعلم من بُعد نظامًا تعليميًا قائمًا على فكرة إيصال المادة التعليمية إلى المتعلم عبر وسائط الاتصالات المتنوعة؛ حيث يكون المتعلم بعيدًا ومنفصلاً عن المعلم، ويتلقى خلالها المادة التعليمية مقروءة أو مبنوثة أو إلكترونية عبر وسائل الاتصال المختلفة (راشد، 2008، 189).

وعلى ذلك يمكن تعريف التعلم من بُعد بأنه نظام تعليمي مخطط يهدف إلى تنمية الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية لدى المتعلمين من خلال تقديم محتويات تعليمية بإستراتيجيات وأساليب متنوعة قائمة على توظيف النظريات ونتائج البحوث، ووسائل الاتصال الحديثة التي تمكن المتعلم من التعلم من أي مكان وفي أي وقت بشكل كامل أو جزئي، كما تمكنه من التفاعل مع المحتويات التعليمية، والمعلم، والزملاء بشكل متزامن أو غير متزامن بما يساعد المتعلم على تحقيق نواتج التعلم المختلفة.

وترجع أهمية التعلم من بُعد إلى ما يوفره للمتعلمين من مميزات أمكن استغلالها بمطالعة (زين الدين، 2006؛ عزازي، 2009، 201-199؛ Worarit, et. al, 2011)، ويمكن عرضها في النقاط التالية:

- تلبية الاحتياجات التعليمية للمتعلمين، وحل المشكلات التي تواجههم أثناء تعلمهم.

- علاج نواحي القصور الموجودة في البرامج التعليمية التي تقدم بالمؤسسات التعليمية.
- تكافؤ فرص التعليم التي تمنح للمتعلمين.
- تنمية جوانب التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية لدى المتعلمين.
- إتاحة التفاعلية للمتعلم مع المعلم، والمتعلمين الآخرين، والمحتوى التعليمي.
- وصول المتعلمين إلى المحتويات التعليمية متعددة المصادر من أي مكان، وفي أي وقت.
- تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلمين بما يساعدهم على تطوير أنفسهم باستمرار.
- قلة التكلفة والقابلية للتطوير لبرامج التعلم من بُعد لمواكبة التطورات المتلاحقة ذات الصلة للاستفادة منها في زيادة فاعلية التعلم من بُعد.
- الاحتفاظ بسجلات المتعلمين، والاطلاع عليها في أي وقت، ومن أي مكان للاستفادة بها في زيادة فاعلية التعلم من بُعد.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال تقديم برامج متنوعة تناسب مع جميع المستويات.
- يوفر العديد من الخيارات التي تمكن المتعلم من الاختيار من بينها في ضوء ما يتوافق معه مما يزيد من دافعيته نحو التعلم، وبالتالي تحقيق أهداف التعلم.
- تقديم الدعم الدائم للمتعلمين لتلبية احتياجاتهم وتحقيق أهداف التعلم المرجوة.
- إمكانية توظيف التعلم من بُعد بشكل كامل أو جزئي تبعاً لأهداف المؤسسات التعليمية.

ويتضح مما سبق أن التعلم من بُعد بما يمتلكه من خصائص ومميزات يمكن توظيفه في التغلب على المشكلات التعليمية الناتجة عن أزمة كورونا، والمرتبطة بانقطاع المتعلمين عن المؤسسات التعليمية، ولتحقيق ذلك يمكن الاعتماد على توظيف أحد نماذج التعلم من بُعد التي أثبتت الممارسات الفعلية، ونتائج الدراسات والبحوث فاعلية توظيفها في التعليم، ولعل أحد أهم تلك النماذج ما يعرف بمنصات التعلم الإلكترونية E-Learning Platforms؛ خاصة وأنها أحد أهم أشكال التعلم الإلكتروني التي يمكن توظيفها في عمليتي التعليم والتعلم بمستويات مختلفة؛ لامتلاكها العديد من الخصائص والأدوات والمميزات التي تساعد المتعلم في التعلم من أي مكان وفي أي وقت يريده، إضافة إلى توظيفها المستمر للتطورات المتلاحقة لثورة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، والنظريات ونتائج البحوث ذات الصلة.

وتعرف منصات التعلم الإلكترونية بأنها مجموعة الخدمات التفاعلية عبر الانترنت، وتوفر للمعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور والمعنيين الوصول للمعلومات والأدوات والموارد التي تعمل على دعم وتعزيز وتقييم الخدمات التعليمية وإدارتها، وذلك باستخدام واجهة بسيطة وسهلة الاستخدام (Kats, 2010).

وتعتبر منصات التعلم الإلكترونية عن أرضيات للتكوين من بُعد قائمة على توظيف أدوات الويب، ويتم بواسطتها عرض المحتويات والمقررات الإلكترونية، وما تتضمنه من أنشطة تعليمية من خلال استخدام مجموعة من الأدوات التي تمكن المتعلم من الحصول على ما يحتاجه في عملية التعلم (عبد النعيم، 2016، 110).

وتعد منصات التعلم الإلكترونية مصدرًا من المصادر التعليمية الحديثة القائمة على الويب، وتشتمل على مواد تعليمية، ومحاضرات صوتية، ومواد مرئية، واختبارات، وتنتجها جامعات ومؤسسات ذات سمعة. وتسمح بالمشاركة والتفاعل مع المحتوى (عبد الحميد، 2015، 285).

كما تعد منصات التعلم الإلكترونية بمثابة بيئات تعليمية، وطريقة آمنة وسهلة تستخدم لتبادل الأفكار، ومشاركة المحتويات التعليمية، وتتيح الوصول للواجبات والأنشطة، ومشاهدة مشاركات مجموعات الطلاب، واتصال المعلم بطلابه المسجلين بالمقرر، أو المسجلين بمقررات أخرى، وتمكن المعلم من تقييم أعمال الطلاب، والاطلاع على واجباتهم ودرجاتهم، وتتيح الدخول لأولياء الأمور بحساباتهم الخاصة لمتابعة درجات أبنائهم، وتواصل المعلم معهم لإشعارهم بالواجبات المتأخرة، كما تثير طريقة التدريس وتجعلها أكثر فاعلية باستخدام التطبيقات والبرامج والمواقع التعليمية المختلفة، وتعزز المقررات الإلكترونية اعتمادها على التفاعلية، والتواصل الاجتماعي باستخدام الأجهزة الذكية، وزيادة التفاعل والاتصال بين الطلاب لحل المشكلات، وتوسيع مداركهم باطلاعهم على أحدث المستجدات المرتبطة بموضوع التعلم (مهوس؛ والعمرى، 2015).

وتمثل منصات التعلم الإلكترونية إحدى تطبيقات الجيل الثاني من الويب، والتي أقبل عليها معظم مستخدمي شبكة الانترنت نظرًا لما تمتلكه من مميزات اجتماعية وتفاعلية بين جميع مستخدميها؛ حيث تساعد على التعبير الحر، وتبادل الآراء، وتشجيع المستخدمين على رصد أفكارهم وتسجيلها بصفة مستمرة، ومناقشتها، وتسجيل التعليقات عليها، ومشاركة الصور ومقاطع الفيديو والملفات بأنواعها المختلفة، ولهذا أصبحت منصات التعلم من المصادر المهمة والمؤثرة على مستوى العالم؛ فهي تتيح الفرصة للمتعلمين لتكوين كيانات اجتماعية تسمى مجموعات العمل، ومشاركة المحتوى بين المتعلمين، واكتساب العديد من الخبرات والمهارات التعليمية المختلفة (محمد، 2017، 114).

وتعتبر منصات التعلم عن نظام تعلم إلكتروني يركز على مبدأ الدمج بين التعلم في الصف مع المعلم، والتعلم عن طريق الانترنت، ويستخدمه المعلم لتسهيل عملية التعلم لتكون بشكل أفضل باستخدام الأدوات التي تتوافر بمنصة التعلم (البابوي، وغازي، 2019، 142).

وبتحليل ما سبق يتضح أن منصات التعلم الإلكترونية:

- أحد أشكال التعلم الإلكتروني، والذي يعد أحد نماذج التعلم من بعد.
 - تعتمد على توظيف أدوات الجيل الثاني والثالث من الويب، والنظريات والاستراتيجيات التعليمية، ونتائج الدراسات والبحوث ذات الصلة.
 - تجمع بين مميزات نظم إدارة التعلم والمحتوى الإلكتروني وبين مميزات الشبكات الاجتماعية.
 - يتطلب استخدامها وجود اتصال بشبكة الانترنت، وامتلاك جهاز كمبيوتر أو أحد الأجهزة الذكية، إضافة إلى البرامج المختلفة.
 - يمكن توظيفها في عمليتي التعليم والتعلم بمستويات مختلفة.
 - يمكن توظيفها في بيئة التعلم الإلكتروني، وبيئة التعلم المدمج.
 - تمكن المتعلمين من تكوين كيانات اجتماعية، والتعبير عن آراءهم وتبادلها ومناقشتها، ومشاركة الملفات بأنواعها المختلفة، والاطلاع على المحتويات التعليمية، والوصول للواجبات والأنشطة التعليمية والاختبارات، ومصادر التعلم، والتفاعل المحتوى والزملاء والمعلم بشكل متزامن أو غير متزامن.
 - تمكن المعلم من إضافة المتعلمين، وتقسيمهم إلى مجموعات، ونشر الأهداف والمحتويات والأنشطة التعليمية باستراتيجيات تعليمية مختلفة، وأشكال إلكترونية متنوعة، والاتصال بالمتعلمين، والاطلاع على واجباتهم ودرجاتهم، ومناقشتهم وتوجيههم.
 - تمكن أولياء الأمور من الدخول بحساباتهم الخاصة لمتابعة تعلم أبنائهم مما يساعد في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.
 - تمكن الإدارة التعليمية من التنظيم، ومتابعة عملية التعلم وتطويرها بما يسهم في تحسين نواتج التعلم لدى المتعلمين.
- وبناءً على ما سبق يمكن تعريف منصات التعلم الإلكترونية بأنها أنظمة تفاعلية للتعلم من بُعد يمكن توظيفها في عمليتي التعليم والتعلم، وتعتمد على توظيف مكونات مجال تكنولوجيا المعلومات، ونظريات التعليم والتعلم، ونتائج الدراسات والبحوث ذات الصلة، وتجمع بين مميزات أنظمة إدارة التعلم والمحتوى الإلكتروني وبين الشبكات الاجتماعية، وتمكن المتعلمين من تبادل الأفكار ومناقشتها، ومشاركة الملفات بأنواعها المختلفة، والوصول للواجبات والأنشطة والاختبارات، والتفاعل مع المحتوى والزملاء والمعلم بشكل متزامن أو غير متزامن، وتمكن المعلم من إضافة المتعلمين، وتقسيمهم إلى مجموعات، ونشر الأهداف والمحتويات والأنشطة التعليمية باستراتيجيات تعليمية متنوعة، وأشكال إلكترونية مختلفة، والاتصال بالمتعلمين، والاطلاع على واجباتهم ودرجاتهم، ومناقشتهم وتوجيههم، وتمكن أولياء الأمور من الدخول بحساباتهم الخاصة لمتابعة تعلم أبنائهم مما يساعد في تحقيق الأهداف التعليمية

المرجوة. وتمكن الإدارة التعليمية من التنظيم، ومتابعة عملية التعلم وتطويرها بما يسهم في تحسين نواتج التعلم لدى المتعلمين.

وترجع أهمية توظيف منصات التعلم الإلكترونية إلى ما تمتلكه من مميزات وفوائد عديدة أمكن استخلاصها بمطالعة (Holland, and Muilenburg, 2011; Ozatok & Brett, 2011; Sanders, 2012; Almarabeh, et al, 2014; Al-Said, 2015; والبواوي، وغزي، 2019، 143)، ومن أهمها المميزات التالية:

- إتاحة التعلم في أي وقت ومن أي مكان، وفي العديد من المحتويات.
- المشاركة النشطة للمتعلم، وزيادة تواصله وتفاعله وتشاركه مع زملائه ومعلمه مما يساعد على تنمية قدراته، وزيادة دوافعه نحو التعلم بما يسهم في تحسين نواتج تعلمه.
- الاعتماد على النظريات ونتائج البحوث في تصميم منصات التعلم، وما تتضمنه من أدوات، ومحتويات وأنشطة تعليمية، واختبارات، واستراتيجيات وأساليب تناسب المتعلمين.
- توفر الدروس والمقررات التعليمية في أشكال إلكترونية متعددة يمكن تحميلها وحفظها والاطلاع عليها في أي وقت ومن أي مكان، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتقدم لهم العديد من مصادر التعلم المرتبطة بأهداف التعلم.
- الحفاظ على خصوصية المتعلمين؛ حيث يتم الدخول فيها باسم مستخدم وكلمة مرور.
- مجانية معظم المنصات التعليمية، إضافة إلى احتوائها للعديد من اللغات، ومنها اللغة العربية واللغة الإنجليزية وغيرها.
- سهولة وإمكانية إنشاء منصة تعلم إلكترونية، إضافة إلى سهولة الوصول إليها واستخدامها.
- التطوير والتحديث المستمر للاستفادة من التطورات التقنية والعلمية في زيادة فاعلية منصات التعلم الإلكترونية.
- دعم التعلم المستمر والتنمية المهنية للأفراد بالمجالات المختلفة.
- الجمع بين مميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني ومميزات شبكات التواصل الاجتماعي.
- توفر مكتبة رقمية تحتوى على مصادر التعلم للمحتوى العلمي.

- تمكن المتعلمين من الاستفادة من التنوع الثقافي والمعرفي المرتبطة بأهداف التعلم.
- توفر العديد من الأنشطة المرتبطة بمحتويات التعلم، والاختبارات المختلفة، وتمنح المتعلمين شهادات اجتياز المقررات.
- دعم التعليم في المنزل، وإتاحة الفرصة لأولياء الأمور في متابعة تعلم أبنائهم.

وقد انعكس امتلاك منصات التعلم الإلكترونية لهذه المميزات والفوائد على فاعلية استخدامها في العديد من المتغيرات، والذي أثبتته نتائج الدراسات والبحوث مثل دراسة الحبشي، وبدر (2017) في متابعة الواجبات المنزلية، ورفع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة، وتحسين تحصيل الرياضيات لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة، ودراسة محمد (2017) في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا والاتجاه نحو توظيفها في تدريس الدراسات الاجتماعية لطلاب الدبلوم العام بكلية التربية، ودراسة الباوي، وغازي (2019) في تحصيل طلبة قسم الحاسبات لمقرر معالجة الصور واتجاهاتهم نحو التعلم الإلكتروني، ودراسة شريف، والدولت (2019) في تعديل المفاهيم البيولوجية البديلة لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، ودراسة لطفي (2019) في تدريس مقرر إلكتروني مقترح في التغذية الصحية للمعاقين، وفعاليتها في تنمية التحصيل المعرفي والاتجاه لدى الطلاب المعلمين.

ويمكن إرجاع فاعلية استخدام منصات التعلم الإلكترونية التي أثبتتها نتائج الدراسات والبحوث إلى الأسس الفلسفية والنظرية التي تستند إليها تلك المنصات؛ حيث يعتمد أساسها الفلسفي إلى حصول الجميع على الحرية في استعمال وتخصيص وتحسين وإعادة توزيع المنصات التعليمية دون عوائق، وتقوم هذه الفلسفة على الانفتاح الذي يهدف إلى نشر المعرفة وتشاركتها بحرية من خلال توظيف شبكة الانترنت لصالح المجتمع ككل (Yuan, & Wilbwrt, 2008). وتقوم فلسفة التعلم بهذه المنصات على التعلم الذاتي: حيث يتعلم الفرد بناءً على رغبته وحاجته للدراسة بهذه الطريقة، كما تقوم على التعاون والتشارك في عملية التعلم مع الآخرين من خلال الأدوات التي توفرها تلك المنصات (أبو موسى، 2018، 12-13). ويمكن تلخيص المفاهيم الفلسفية التي تستند إليها منصات التعلم الإلكترونية في: الانفتاح، والتشارك، والتعاون، والعدالة والملائمة (إطميزي، والسالحي، 2019، 131-44).

وعلى الرغم من اقتناع الجميع بهذه الفلسفة استنادًا إلى فلسفة التعليم التي وضعتها المجتمعات، والتي تدعم حق الفرد في الوصول إلى المعرفة وتشاركتها، وتكافؤ الفرص التعليمية، والتحول للتعلم النشط، وتكيف المتعلم في عملية التعلم وفقًا لقدراته واحتياجاته، إلا أنه لم يتم تفعيلها على نطاق واسع إلا بعد ظهور المشكلات التعليمية المرتبطة بأزمة كورونا، ولم تكن الأنظمة التعليمية في العديد من الدول مستعدة لذلك مما أوجد الكثير من التحديات، ومن هذا المنطلق يمكن تبني الفلسفة التي تدعو إلى خلق الفرص من الأزمة بتحقيق المكاسب منها، وذلك من خلال تحويل الأزمة (التحديات) التي نواجهها في التعليم إلى محفزات لتوظيف أدوات التكنولوجيا في التعليم للتغلب على المشكلات الناتجة عن الأزمة من جانب، واستمرارية تطوير النظم التعليمية لزيادة فاعليتها من جانب آخر حتى بعد انتهاء الأزمة؛ خاصة وأن هناك العديد من الأسس النظرية التي تدعم استخدام منصات التعلم الإلكترونية.

وفهم الأسس النظرية لتلك المنصات يساعد في توظيفها بفاعلية في التعليم، خاصة وأن تلك الأسس من المتطلبات الأساسية للتوظيف؛ وذلك يرجع لكون النظريات إحدى عناصر منظومة البحث العلمي، والتي تتضمن النظريات، والمبادئ، والأدلة التطبيقية، وبمطالعة الأدبيات والدراسات والبحوث اتضح أن منصات التعلم الإلكترونية تستند إلى العديد من النظريات، وفيما يلي عرضاً موجزاً لأهم تلك النظريات:

- النظرية الترابطية/الاتصالية: قدم كل من سيمنز ودوينز Siemens and Downes هذه النظرية بما يتوافق مع احتياجات القرن الحادي والعشرين؛ حيث تأخذ في اعتبارها توظيف أدوات التكنولوجيا (الأجهزة، الشبكات) في التعليم، وترتكز على أن التعلم يمثل عملية الإدراك، والترابطات المختلفة للبيانات والمعلومات التي تقدم، وأن البيئة التعليمية تمثل شبكة حقيقية أو افتراضية يستطيع فيها المتعلم ممارسة الأنشطة الذاتية والتعاونية لاكتشاف ذاته وبناء قدراته ومعرفته، وقد حدد سيمنز المبادئ التي تقوم عليها النظرية، ولخصها خميس (2012)، (2-1) في المبادئ التالية:

- أن التعلم والمعرفة تكمنان في تنوع الآراء.
- أن التعلم هو عملية ربط العقد المتخصصة أو مصادر المعلومات.
- أن التعلم قد يكون موجوداً في الأجهزة غير البشرية.
- أن القدرة على معرفة المزيد أكثر أهمية مما هو معروف حالياً.
- أن هناك حاجة إلى الرعاية والحفاظ على الاتصالات لتسهيل التعلم المستمر.
- أن القدرة على رؤية الروابط بين المجالات، والأفكار، والمفاهيم، هي مهارة أساسية للتعلم.
- أن الحدائنة وعملية التداول للمعلومات الدقيقة هي أساس أنشطة التعلم الترابطي.
- أن عملية اتخاذ القرار هي ذاتها عملية تعلم.

-نظرية التعلم النشط: وهي تهتم بالعلاقة بين النظرية والممارسة، وتركز هذه النظرية على كيفية تعلم المتعلم إكمال المهام التعليمية، وتركز أيضاً على البيئة أو الظروف التي يحدث بها التعلم، مما يعني صعوبة فهم النشاط خارج السياق الذي يحدث فيه، وتركز النظرية على تفاعل المتعلم وتفكيره أثناء تعلمه، وإتاحة فرصة ممارسة التعلم وتكرار عملية التعلم بما يساعد على تنمية المعارف والمهارات لديه (Arnseth, 2008). ويرى الباحثون أن هذه النظرية يمكن تفعيلها من خلال توظيف استراتيجيات التعلم النشط المتنوعة بمنصات التعلم الإلكترونية؛ خاصة وأن الأدوات التي توفرها تلك المنصات تمكن من هذا التوظيف لزيادة المشاركة النشطة للمتعلمين في إجراءات التعلم وخطواته بما يسهم في تحسين نواتج التعلم لديهم.

-النظرية البنائية: وهي ترى أن المعرفة عبارة عن شيء يتم بناؤه بواسطة كل متعلم في إطار فهمه، من خلال خطوات نشطة في العملية التعليمية، والمتعلمون في هذه الحالة يعتمدون على أنفسهم في بناء المعرفة عن طريق ربط المعلومات الجديدة بما لديهم من معرفة سابقة بدلاً من قبول المعلومات من المعلم، وفي هذا ترى البنائية الاجتماعية Social constructivism أن التعلم نشاط اجتماعي، حيث إن المتعلمين يجدون المعنى من الخبرات الفردية للمتعلم، ومن خلال التفاعلات الاجتماعية، ومن خلال عمل المتعلمين في فرق العمل التي تمكنهم من الاستفادة من معلومات وخبرات الآخرين (درويش، 1998؛ زيتون، 2007). ويرى القائمون على البحث الحالي أن هذا يتوافق مع الخصائص الوظيفية لمنصات التعلم الإلكترونية؛ حيث إن استخدام المتعلم لهذه المنصات يتطلب منه القيام بمجموعة أداء من المهام لحدوث التعلم، مما يجعله نشاطاً مسئولاً معتمداً على نفسه في بناء معرفته وخبراته، إضافة إلى أن التفاعلات الاجتماعية التي تحدث بين المتعلمين بتلك المنصات تمكنهم من الاستفادة بمعلومات وخبرات الآخرين.

-النظرية المعرفية: وتركز هذه النظرية على العمليات العقلية التي تتوسط بين الدافع واستجابات المتعلم، أي العمليات المعرفية الوسيطة بين المثبرات والاستجابات، وتعد نظريات التعلم المعرفي محور التأثير في تصميم التعليم، وتوجه اهتمامها إلى العوامل الداخلية المتعلقة بالمتعلم أكثر من اهتمامها بالعوامل الخارجية المتعلقة بالبيئة، وتؤكد النظرية المعرفية على الدور النشط والفعال للمتعلم في البحث عن المعلومات لحل المشكلات بإعادة تنظيم ما تعلمه، لمحاولة فهم الخبرة الجديدة وتطويرها بتطبيقها وتوظيفها (العفون؛ وجليل، 2013، 13).

ولتوظيف النظرية المعرفية بمنصات التعلم الإلكترونية يرى Felix، (2006، 6) أهمية مراعاة الجوانب التالية:

- أن تعزز استراتيجية التدريس عملية التعلم والتركيز على انتباه المتعلم من خلال تقديم المعلومات المهمة التي تستدعي التفكير وأن تكون مناسبة للمستوى المعرفي للمتعلم.
- ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات الموجودة بالذاكرة طويلة المدى باستخدام المنظمات التمهيدية، وتوفير نماذج مفاهيمية تمكن المتعلم من استرجاع المعلومات السابقة باستخدام الأسئلة.
- تجزئة المحتوى لمنع الحمل المعرفي الزائد، وتوفير الخرائط الذهنية، واستخدام استراتيجيات تتطلب من المتعلم التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم لتعزيز لديه المعالجة العميقة للمعلومات.
- أن يشمل التعلم بمنصات التعلم الإلكترونية أنشطة التعلم المتنوعة التي تناسب الأساليب المعرفية المختلفة للمتعلمين.
- الترميز المزدوج للمعلومات من خلال تقديمها في أشكال مختلفة لمقابلة الفروق الفردية بين المتعلمين في المعالجة، ولتيسير نقلها إلى الذاكرة طويلة المدى.

- تحفيز المتعلمين على التعلم من خلال توظيف الاستراتيجيات التي تهتم بالدوافع الداخلية والخارجية.
- أن تدفع استراتيجية التعلم المتعلمين لاستخدام مهاراتهم ما وراء المعرفة من خلال التفكير فيما يتعلمونه، أو التعاون مع زملائهم أو التحقق من تقدمهم.
- أن تربط استراتيجية التعلم بين محتوى التعلم ومواقف الحياة الواقعية المختلفة، وذلك للاحتفاظ بها وتوظيفها في تلك المواقف.

-نظرية الحمل المعرفي: وتعد إحدى النظريات المعرفية التي سعت للبحث عن الوسائل والاستراتيجيات التي تعمل على تجاوز المحدودية الكمية للذاكرة القصيرة في السعة العقلية والزمن المحدد للمعلومات المخزونة بدون معالجة كاستراتيجية تركيز الانتباه والايجاز (العتوم؛ وآخرون 2005، 295). والحمل المعرفي هو الكمية الكلية من النشاط الذهني أثناء المعالجة في الذاكرة العاملة خلال فترة زمنية معينة، ويمكن قياسه بعدد الوحدات والعناصر المعرفية التي تدخل ضمن المعالجة الذهنية في وقت واحد (قطامي، 2013، 56). وتعتمد نظرية الحمل المعرفي على عدة مبادئ يمكن توظيفها عند تصميم التعليم والتعلم وتتمثل في مبدأ الأمثلة العملية: والتي تساعد في توفير الوقت والجهد خلال عمليات التعلم، ومبدأ التكملة: والذي يساعد المتعلم في بناء مخططات معرفية في حل المشكلات، ومبدأ تركيز الانتباه، ومبدأ التشكيلية (الأنموذج)، ومبدأ الاسهاب المرتبط بعدم تكرار المعلومات بشكلين مختلفين، ومبدأ نقص الخبرة: والذي يهدف إلى وجود تصميمات باختلاف خبرات المتعلم، ومبدأ عزل العناصر المتفاعلة، والذي يؤكد على فصل العناصر المتفاعلة في الموقف التعليمي، وتقديمها كل وحدة على حدة من أجل خفض مستوى الحمل المعرفي وحدوث التعلم، ومبدأ التخيل المرتبط بتخيل المفاهيم والمسائل أثناء التعلم، ومبدأ تلاشي التوجيهات تدريجياً، والذي يرتبط بخطوات حل الأمثلة كمخطط معرفي (خبرات سابقة) (Van, & Sweller, 2008, 5).

ويمكن زيادة فاعلية منصات التعلم الإلكترونية من خلال توظيف الاستراتيجيات التعليمية التي تعمل على تفعيل النظريات التي تستند إليها تلك المنصات؛ حيث إن الاستراتيجيات هي التي تحدد الخطوات والإجراءات أو الكيفية التي تتم بها عملية التعلم بهذه المنصات، وذلك بما يتوافق مع مبادئ تلك النظريات، إضافة إلى نتائج الدراسات والبحوث، وعناصر منظومة التصميم التعليمي لهذه المنصات؛ خاصة المرتبطة بتوظيف أدواتها التي تتيح الوصول للمعلومات، وتبادلها ومناقشتها، وتشاركتها، وإعادة تنظيمها لبناء المعرفة وإدارتها بين المتعلمين بتوجيهات من المعلم، وبمطالعة (Paavola, et al, 2004, 557؛ والزيات، 2004؛ وعزى، 2008؛ ولاشين، 2009؛ ومصطفى، 2014؛ ومهناوي، 2014؛ والحلفاوى وزكى، 2015؛ ومحمود، 2015، 27؛ وسنون، 2015؛ وفارس وإسماعيل، 2017، 176؛ ومحمود، 2018؛ والشيبية والعياصرة، 2019) أمكن استخلاص بعض الاستراتيجيات التي يمكن توظيفها بمنصات التعلم الإلكترونية وهي:

-استراتيجية التعلم التشاركي: وتعد مدخلاً للتعليم والتعلم القائم على العمل الموجه ذاتياً بالمجموعات الصغيرة؛ حيث يشترك أعضاؤها في إنجاز مهام محددة أو أهداف تعليمية

مشتركة، وذلك من خلال تشاركتهم في عمليات التفكير، وبناء المعرفة، والمعاني المختلفة من خلال مجموعة من الأنشطة المنظمة التي تركز على الجهود التعاونية التشاركية بين المتعلمين لتوليد المعرفة وليس استقبالها من خلال التفاعلات الاجتماعية، والمعرفية، وتعد استراتيجية التعلم التشاركي من أهم الاستراتيجيات التي أثبتت فاعليتها بمنصات التعلم الإلكترونية؛ حيث إنها توفر للمشاركين فرصة للتعلم، ومشاركة مصادر المعلومات، وتبادل الخبرات بينهم، وعدم الاقتصار على اكتساب المعرفة ومشاركتها بل اكتساب المتعلمين القدرة على بناء المعرفة بطرق جديدة ومبتكرة.

-استراتيجية التعلم المصغر: وهي استراتيجية تعتمد على توظيف النظريات ونتائج البحوث المرتبطة بتكنولوجيا الاتصالات، وعلم النفس المعرفي، وتركز على مخرجات تعلم محددة من خلال تقديمها لكمية صغيرة من المعلومات المرتبطة بمجالات مختلفة تدرس في وقت قصير لتحقيق أكبر استفادة من نشاط المتعلم، وتقدم المعلومات في أشكال متنوعة على شبكة الانترنت، ويمكن الوصول إليها بسهولة باستخدام الأجهزة الإلكترونية المختلفة، وتطبيقاتها المتنوعة، وتستخدم بشكل فردي، وتدعم الممارسات التعاونية، ويمكن توظيفها في التعليم والتدريب الرسمي، وغير الرسمي.

-استراتيجية التعيب: وهي استراتيجية تعتمد على توظيف عناصر وآليات الألعاب في مواقف وسياقات غير الألعاب في العديد من المجالات من بينها مجال التعلم من بُعد من خلال توظيف عنصر أو أكثر مثل: المكافآت، والنقاط، والشارات، والمستويات، ولوحة المتصدرين، والتفاعل الاجتماعي، والتنافس، والتعاون وغيرها بهدف استثارة انتباه المتعلم، وتحفيزه للمشاركة والاستمرار بها من خلال مجموعة من الخطوات، والأداءات، والقرارات المطلوب تنفيذها لإكمال كل مهمة، وحتى الوصول إلى المهمة الأخيرة، وذلك بهدف تغيير سلوك المتعلمين لتحقيق نواتج التعلم المرجوة.

-استراتيجية الفصل المعكوس: وهي تهتم بتوظيف أدوات التكنولوجيا الحديثة، وشبكة الإنترنت بطريقة تسمح للمعلم بإعداد الدرس التعليمي باستخدام الوسائط المتعددة مثل مقاطع الفيديو، والملفات صوتية وغيرها من الوسائط، ليطلع عليها المتعلمين خارج المؤسسة التعليمية في أي وقت عبر الأجهزة المختلفة (الهاتف المحمول، الكمبيوتر اللوحي، الكمبيوتر المحمول، الكمبيوتر المكتبي) قبل حضورهم الدرس بالفصل الدراسي، ويُخصص وقت الدراسة بالفصل للمناقشات والمشاريع والتدريبات والأنشطة ذات الصلة بالدرس الذي اطلعوا عليه قبل حضورهم، وهذا يستثمر المعلم وقت التعلم في ممارسة المتعلمين للأنشطة تحت إشرافه وتوجيهه، ويقدم لهم الدعم المناسب عند الحاجة له بما يساعد على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، ويمكن توظيف هذه الاستراتيجية بمنصات التعلم الإلكترونية خاصة وأنها تمتلك العديد من الأدوات التي تساعد في تحسين نواتج التعلم.

-استراتيجية حل المشكلات: وتعتبر عن نشاط تعليمي يواجه فيه المتعلم مشكلة (مسألة أو سؤال) فيسعى إلى إيجاد حلول لها وعليه أن يقوم بخطوات مرتبة في نسق معين يماثل خطوات الطريقة العلمية في البحث والتفكير، ويصل إلى تعميم أو مبدأ يعتبر حلاً للمشكلة، وهي بذلك تعد نشاطاً يقوم على التحدي العقلي والمنافسة العقلية، فالمتعلم في هذا الموقف عليه أن يكون جاهزاً بما هو موجود ومخزون في الذاكرة العاملة ويقوم بمعالجة وإعداد وتجهيز هذا

المحتوى وفق سلسلة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها بهدف التوصل إلى حل للمشكلة، وتتمثل في تحديد المشكلة وتجزئتها، ثم جمع البيانات واستدعاء المفاهيم المرتبطة بالمشكلة، ثم اقتراح خطة الحل، ثم تنفيذها، ثم تقويمها للتأكد مما وصل إليه المتعلم كحل للمشكلة ومراجعتة، ومن أهم مميزات هذه الاستراتيجية تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين؛ خاصة مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات والتفكير الناقد.

-استراتيجيات التعلم التعاوني: وهي مجموعة من الاستراتيجيات تسمح بالعمل والتفاعل بين المتعلمين وأقرانهم وبين معلمهم بشكل يساعد على تحقيق وإنجاز الأهداف والمهام المطلوبة منهم بما يمكنهم من تطوير قدراتهم على حل المشكلات من خلال التعاون مع الآخرين، ويمكن تفعيل الأدوات التي تمتلكها منصات التعلم الإلكترونية بتوظيف هذه الاستراتيجيات.

-استراتيجية التعلم القائم على المشروع: وهي استراتيجية تعتمد على أداء المتعلم لمهام تعليمية في مواقف واقعية في بيئته تتطلب ممارسة المتعلم مع أقرانه مهام التخطيط والتنفيذ والتقييم بهدف تحقيق النتائج المرجوة، وتركز الاستراتيجية على المتعلم؛ حيث يقوم منفرداً أو مع زملائه بمهمة معينة يكتسب فيها المعرفة والمهارات بنفسه تحت توجيه المعلم ومتابعته، ويقوم فيها المتعلم أعماله وأعمال زملائه، ويمكن لهذه الاستراتيجية أن تطور مهارات الاتصال، ومهارات القيادة والعمل الجماعي لدى المتعلم، ويمكنها كذلك تنمية مهارات التفكير وربط المتعلم ببيئته، وتشجع المتعلم أن يكون نشطاً، وتساعد أن يعلم نفسه بنفسه وتكسبه ثقته بنفسه، مما يساهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لديه مثل: مهارات التفكير الناقد والإبداعي، ومهارات التواصل والعمل كفريق، وذلك من خلال أنواع المشروعات والأنشطة، والمشروعات الاستقصائية، والمشروعات في صورة مشكلات، والمشروعات بهدف إكساب المهارات.

-استراتيجية المناقشة والحوار: وهي عبارة عن استراتيجية يكون فيها المتعلمون في موقف إيجابي؛ حيث يتم طرح القضية أو الموضوع، ويتم بعده تبادل الآراء المختلفة والحوار والمناقشة بين الطلاب مع بعضهم ومع المعلم، ويعقب الأخير على ذلك بما هو صائب وبما هو غير صائب ويبلور كل ذلك في نقاط حول الموضوع، ويمكن أن تكون المناقشة جماعية لأعداد كبيرة، أو جماعات صغيرة، ويمكن أن تكون المناقشة مفتوحة (حرة)، ويتم فيها طرح قضية أو مشكلة ذات صلة بموضوع الدرس، وتنشأ الأسئلة دون الإعداد المسبق لها، أو تكون مناقشة مخطط لها (مقيدة)، ويتميز هذا النوع بالتخطيط المسبق، فيحدد المعلم محتوى الدرس، ويصوغ الأسئلة الرئيسية التي سيرحبها على المتعلمين، حيث تدور في إطار المخطط الدراسي.

-استراتيجية العصف الذهني الإلكتروني: وهي تعتمد على مبدأ توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار حول موضوع توظف فيه شبكة المعلومات لتحسين وتطوير وتسجيل وحفظ الأفكار في بيئة تشاركية إلكترونية ممتعة يشارك فيها الجميع دون خجل، ويثرى كل مشارك الجلسة بخبراته ومعلوماته وتحليله الشخصي للموقف المعروض، ومن مميزات العصف الذهني الإلكتروني قدرته على حفظ الأفكار التي لم تستعمل على أمل أن تساهم في حل مشكلات أو قضايا فيما بعد، والسماح لجميع المشاركين المتواجدين في أماكن مختلفة من التعبير عن

أفكارهم، وتنمية بعض قدرات التفكير الإبداعي كالمرونة والطلاقة والأصالة وغيرها، وزيادة الرغبة في التعلم؛ لكونه أكثر إثارة وتشويقًا.

-استراتيجية (فكر – زوج – شارك): وهي إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني النشط التي تركز على ديناميكية وحركة وتفاعل ومشاركة المتعلمين في الأنشطة التعليمية، وتستخدم لتنشيط وتحسين ما لدى المتعلمين من معارف وخبرات سابقة لإحداث رد فعل حول فكرة أو معلومة ما، فبعد أن يتم بشكل فردي التأمل في صمت للمشكلة أو المعلومة لبعض الوقت، يقوم كل زوج من المتعلمين بمناقشة أفكارهما معًا، ثم يشاركا زوجا آخر من المتعلمين في مناقشتهما حول نفس المشكلة وتسجيل ما توصلوا إليه جميعاً من نتائج ليمثل فكر المجموعة ككل.

-استراتيجية التساؤل الذاتي: وهي إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، وتعتمد على الدور الإيجابي للمتعلم من خلال مجموعة من الإجراءات التي تقوم على مجموعة من التساؤلات التي توجه للمتعلمين قبل وأثناء وبعد التعلم، وذلك بعد تدريبهم عليها، وتقوم الاستراتيجية على إعطاء المتعلمين الفرصة لعرض ما يمتلكون من معرفة عن موضوع التعلم، ومنحهم فرصة التفكير فيما يأملون أن يتعلموه بعد الموقف التعليمي، إضافة إلى عرضهم وتقديمهم وما يصاحبه من تغذية راجعة عن ما تعلموه في نهاية الدرس، وتتطلب الاستراتيجية أن يجيب المتعلمون عن ثلاثة أسئلة وهي: ماذا أعرف مسبقاً من معلومات وخبرات تتصل بموضوع التعلم؟ ثم ماذا أريد أن أتعلم أو أعرف؟ من خلال البحث عنه واكتشافه، ثم ماذا تعلمت؟، وهذا يتطلب تقويم ما تم تعلمه ومدى الاستفادة منه من خلال موازنة ما تعلموه بما كانوا يعتقدونه سابقاً، وبهذا تسهم الاستراتيجية في تنظيم التفكير وتلخيصه، ولتحقيق ذلك يمكن استخدام نوعين من الأسئلة وهما: الأسئلة الموجهة، وهي التي يحددها المعلم للمتعلمين، ويكملونها ويولدون أسئلة أخرى تشبهها مثل: لماذا ندرس هذا الموضوع...؟ ماذا يحدث لو...؟، والأسئلة غير الموجهة (المفتوحة)، وهي الأسئلة التي يكونها المتعلم خلال فترة التعلم أو قبلها أو بعدها، بحيث تساعد على التفكير في موضوع التعلم وفهمه.

-استراتيجية ترتيب المهام المتقطعة: وهي إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني التي تعتمد على تجزئة الموضوع الواحد إلى موضوعات ومهام فرعية تقدم إلى كل عضو من أعضاء المجموعة الواحدة حيث يطلب من كل عضو في المجموعة تعلم جزء معين من الموضوع الذي يدرسه، ويلتقي المتعلمون الذين يحصلون على الجزء نفسه في مجموعات متشابهة تدعى (مجموعات الخبر)، وبعد أن يتم تعلم كل جزء يرجع المتعلمون إلى مجموعاتهم الأصلية، ثم يعلم كل منهم زملاءه في المجموعة، وبعد انتهاء التعلم داخل المجموعات يتعرض المتعلمون لاختبار فردي، وتحصل المجموعة على أقل درجة حصل عليها أحد أعضائها، وذلك بإشراف وتوجيه من المعلم على تلك المجموعات، وتتميز هذه الاستراتيجية بأنها تشجع على التعاون بين الأقران وتعمل على خلق اعتماد إيجابي متبادل بين أعضاء عن طريق تقسيم مهام التعلم بينهم.

وتجدر الإشارة إلى أن الاستراتيجيات التعليمية التي تم عرضها ليست منفصلة عن بعضها البعض عند تطبيقها بمنصات التعلم الإلكترونية، ولكن يمكن أن تكون متداخلة ومتفاعلة من خلال تفعيل استخدام أدوات هذه المنصات للاستفادة المثلى من وظائفها في عملية التعلم، وحتى يتحقق ذلك يتطلب التعرف على نتائج الدراسات والبحوث التي اهتمت بتحديد العوامل

والمتغيرات التي يمكن أن تؤثر على فاعلية توظيف منصات التعلم الإلكترونية للاستفادة منها في مراحل التوظيف المختلفة، وذلك لأن استخدام المنصات دون النظر إلى تلك العوامل والمتغيرات يؤثر سلبياً على جدوى استخدامها.

ويتفق ذلك مع دراسة Ouma, et al (2013) والتي أكدت أنه على الرغم من المميزات التي تتيحها منصات التعلم الإلكترونية إلا أننا لا نزال بعيدين عن الاستفادة الكاملة منها، فعندما يكون التعلم الإلكتروني مفيداً للمؤسسات التعليمية في جميع أنحاء العالم فإنه يصبح الاستعداد أمرًا ضروريًا للتنفيذ من خلال فهم مستوى الجاهزية مثل ما يرتبط بالتكلفة، وتطوير البنية التحتية، وتدريب المعلمين والمتعلمين، والتطبيق المصغر لعدد محدود من المدارس وتقييمها لتكون مراكزًا تكنولوجية للمدارس الأخرى، ولهذا اهتمت الدراسة بالتأكد من جاهزية عشرة مدارس ثانوية بكينيا لتطبيق التعلم الإلكتروني بعد تخصيص أموالاً لذلك، وذلك من خلال فحص الكفاءة التقنية للمعلمين والطلاب، وتصورهم نحو التعلم الإلكتروني، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين والطلاب كانوا على استعداد لذلك، ولكن هناك احتياج لتعزيز قدراتهم التقنية من خلال تدريبهم، وبالرغم من أن معظم الطلاب يقبلون التعلم الإلكتروني إلا إنهم يفتقرون لمهارات الكمبيوتر الأساسية لاستخدام منصة التعلم الإلكترونية بشكل فعال، وهذا كشفت الدراسة عن الارتباط الإيجابي بين محو الأمية الكمبيوترية وقبول التعلم الإلكتروني.

وقدمت دراسة Marques, et al (2015) مجموعة من المقترحات يمكن أن تسهم في الاستفادة من مميزات منصات التعلم الإلكترونية، وهي ترتبط بالجوانب الإدارية، والتربوية والتكنولوجية، ويمكن توضيحها فيما يلي:

-الجانب الإداري: ويتضمن تبني استخدام التكنولوجيا لمستوى يتيح تحسين جودة المؤسسة في عمليات التدريس والتعلم، وذلك من خلال أهمية نشر تبني استخدام التكنولوجيا، وتحديد أهدافها، وتعزيز اهتمام ومشاركة المعلمين والمتعلمين وتقديم الدعم لهم، وصياغة استراتيجية الاستخدام وتنفيذها، ومتابعتها، والتأكد من توافر الموارد التكنولوجية والبشرية وتقييم فاعليتها، واستخدام وحدات المقررات الدراسية إلزامياً حتى يتمكن المعلمون من الاستفادة بالمنصات، وإتاحة الفرصة للمتعلمين للوصول لمصادر التعلم المتنوعة، والاتصال بزملائهم ومعلمهم، وتوفير حوافز لتشجيع المعلمين على استخدام ما هو متاح بالكامل من أدوات بالمنصة التعليمية، ومراقبة استخدام المنصات في تحقيق الأهداف وعمل تقارير بذلك، وتبادل أفضل ممارسات الاستخدام.

-الجانب التربوي: ويتضمن التركيز على دور المعلمين وتحسين أدائهم من خلال تدريبهم وتشجيعهم على استخدام أدوات الاتصال المتزامنة وغير المتزامنة مع طلابهم، وتقديم الدعم الفني والتربوي لمستخدمي المنصة التعليمية.

-الجانب التكنولوجي: ويتضمن تخصيص النظام وسهولة استخدامه، وتخصيص المميزات والأدوات المناسبة لاحتياجات وقدرات المستخدمين من خلال التجربة، والاحتفاظ بمعلومات

الدروس التعليمية، وتفعيل التعاون بين المتعلمين وبينهم وبين المعلمين، وتطوير الاستخدام وتحسينه، ورفع مستوى البنية التحتية، وتعزيز الدعم الفني.

واهتمت دراسة Boutefara & Mahdaoui (2017) بالتغلب على العزلة العاطفية للمتعلمين عند استخدام منصات التعلم الإلكترونية، وذلك من خلال قياس تأثير التعلم ثلاثي الأبعاد والبيئة التعاونية على حالات العزلة العاطفية للمتعلمين بمنصات التعلم الإلكترونية، وذلك لفهم البعد العاطفي في أدوات البناء الاجتماعي، وتم عمل ذلك من خلال بناء بيئة ثلاثية الأبعاد تحاكي فصلاً دراسياً كلاسيكياً به (20) طالباً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الحضور الافتراضي يشبه إلى حد كبير الوجود المادي مما أدى إلى انغماس المتعلمين في الأنشطة، ولم يتم ملاحظة العزلة العاطفية بين المتعلمين، وعليه أوصت الدراسة بتوظيف البيئات ثلاثية الأبعاد بمنصات التعلم الإلكترونية لإيجاد تعلم بدون عزلة عاطفية للمتعلم.

واهتمت دراسة Gonzalez, et al (2017) بتحديد الاستراتيجيات التي يستخدمها الأساتذة بمنصات التعلم الإلكترونية (منصة شاميلو Chamilo) في جامعة سانتياغو بإسبانيا، وحددت نتائجها الاستراتيجيات التالية:

- تحميل المستندات التعليمية في شكل ملفات Word و PDF، وروابط مواقع الويب المتعلقة بالموضوعات التعليمية ذات الصلة بالمقررات الدراسية لقراءتها وتأملها على منصة التعلم من قبل المتعلمين، ومناقشتها مع المعلم بالفصل الدراسي في نفس الوقت، أو في وقت لاحق يحدده المعلم.
- توظيف منصة التعلم في تنفيذ الاختبارات الجزئية، والتي قد تتكون من أسئلة الاختيار من متعدد، والإجابات القصيرة، والمزاوجة، والأسئلة المفتوحة، أو غيرها من أنماط الأسئلة الأخرى، ويمكن توظيف ذلك قبل أو بعد شرح المعلم لموضوع الدرس المرتبط بالاختبار ومناقشته مع الطلاب بالفصل الدراسي.
- توظيف منصة التعلم في تنفيذ الدروس التعليمية، وذلك من خلال استخدام الأدوات المختلفة بتلك المنصات في عرض المحتوى التعليمي مثل: المستندات، ومقاطع الفيديو، وروابط مواقع الويب، والأدوات الأخرى.
- توظيف منصة التعلم كمنتدى تفاعلي، وذلك من خلال إيجاد مساحة بالمنصة التعليمية تمكن الطلاب من كتابة وتوليد أفكارهم، وتعليقاتهم وتحاورهم حول موضوع معين، والمساعدة والتواصل والتفاعل بين الطلاب والمعلم، وذلك مثل دعوة المعلم للطلاب بالمشاركة بأرائهم حول الأسئلة المطروحة بالمنتدى التفاعلي.
- توظيف منصة التعلم كفصل افتراضي لتجميع الطلاب والمعلم، وذلك من خلال إرسال المعلم رابط الفصل الافتراضي للطلاب عبر بريدهم الإلكتروني وتعريفهم بموعد اللقاء المحدد بهذا الفصل، وفيه يقدم المعلم للطلاب التفسيرات المختلفة للعناصر التي تم توظيفها بالمنصة التعليمية بما يساعدهم على الاستخدام الأمثل للأدوات بتلك المنصة.

وأكدت دراسة (Moreno, et al 2017) أن نجاح المتعلمين في منصات التعلم الإلكترونية يعتمد على كيفية تبني التكنولوجيا وتضمينها أنشطة التعلم الخاصة بهم، إضافة إلى قبول المتعلمين للتكنولوجيا، وعليه اهتمت الدراسة باقتراح نموذج للمتعلمين لشرح الاستخدام الفعال لاستخدام منصات التعلم الإلكترونية، وتكونت عينة الدراسة من (251) طالبًا من المسجلين في برامج إدارة الأعمال من بُعد، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تصورات الطلاب لفائدة النظام وسهولة استخدامه أثر إيجابيًا على استخدامهم للمنصات التعليمية، وأن هذه التأثيرات تتوسطها اتجاهات الطلاب نحو تلك المنصات، إضافة إلى أن فائدة النظام وسهولة استخدامه تتأثر بمعرفة الطلاب وكفاءتهم الذاتية، بالإضافة إلى تفاعل النظام وتيسير الظروف.

وقدمت دراسة حناوي (2018) تصورًا مقترحًا لمشروع منصة عربية مشتركة لمقررات الإلكترونية مفتوحة واسعة الانتشار لطلبة الجامعات عبر الوطن العربي في ضوء معايير الجودة، وشمل التصور المقترح: أهداف المشروع، وارتبطت بالارتقاء بمستوى الجامعات العربية لتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين بتقديم مقررات دراسية، وبناء قنوات اتصال تفاعلية بين أعضاء هيئة التدريس والخبراء والمتخصصين والطلاب، ومبررات المشروع، وتمثلت في تخفيض التكلفة، والإفادة من الخبرات العالمية والعربية المتميزة، واعتماد أنماط عالمية لمنصات التعلم بمعايير جودة عالية، وقيم المشروع، وتمثلت في الشراكة، والتعاون، والتميز والتنافسية البناءة والإبداع، والتنمية المجتمعية، وتحقيق معايير الجودة، ومتطلبات المشروع، وتمثلت في المتطلبات الإدارية، والبشرية، والمادية ولتقنية، والمالية وضمان الاستمرار، وعقبات وتحديات المشروع، ومراحل تنفيذ المشروع المقترح.

واقترحت دراسة (Valencia, et al 2018) مجموعة من معايير تصميم منصات التعلم الإلكترونية لزيادة فاعلية استخدامها، وتمثلت في المعايير التالية:

-التصميم الفني الجمالي: ويشمل تصميم الصفحة الرئيسية، وعدد ونوعية الأيقونات المستخدمة، وسهولة استخدامها، والجوانب الفنية لجودة المحتويات المقدمة، والجوانب التكميلية مثل التنظيم الإداري، والمعلومات والخدمات العامة، وجدولة الأنشطة، والأنشطة الترفيهية.

-التصميم التعليمي: ويشمل عرض الأهداف، وأدلة الدراسة، ومعلومات الدورة، والمرونة في استخدام المعلومات في بيئات مختلفة، والمحتويات المرتبطة بالأنشطة الفردية والتعاونية المقترحة المتعلقة بتوظيف الأدوات المتزامنة وغير المتزامنة، والتوافق بين الأهداف والمحتوى والأنشطة وأنواع التقويم المختلفة.

-الإجراء التعليمي: ويتضمن الجوانب المرتبطة ببناء المعرفة والاستفادة من المعرفة السابقة، وتعزيز التواصل، وتحديد أدوار المعلم والمتعلم، والإرشادات والتعليمات، والجوانب التشغيلية مثل التواصل، والتحفيز، والتقييم، وتوفير الموارد والمعلومات، وتقديم الدعم.

-الفئة الافتراضية: وهي التي تحدد مشاركة الطلاب في دراسة الدورة، ويجب أن تحتوي على العناصر الأساسية المرتبطة بمسار التعلم الذي يسمح للطلاب فيه الوصول للمعلومات في الأوقات المناسبة (أيام، أسابيع، شهور)، وتوظيف الفيديو والاتصال الدائم مع المعلم.

وأكدت دراسة (Luo, et al. 2019) بأنه يجب الاحتفاظ بالمتعلمين من خلال إقامة علاقات متناغمة بين المتعلمين والمعلمين في تعزيز الخبرة بمنصات التعلم الإلكترونية؛ حيث إن العلاقات المتناغمة لها تأثير على تجربة المتعلمين، فالأداء المدرك، والاستمتاع، والوجود الاجتماعي يعزز بدوره استمرار استخدام منصة التعلم الإلكترونية.

وبتحليل الدراسات والبحوث السابقة يتضح ما يلي:

- استخدم منصات التعلم الإلكترونية ضرورة وليس ترف في ظل أزمة كورونا التي تعاني منها الأنظمة التعليمية بجميع دول العالم.
- احتمالية عدم الاستفادة المثلى من منصات التعلم الإلكترونية رغم امتلاكها للعديد من الخصائص والمميزات بسبب عدم الاستعداد للتوظيف وفهم مستوى الجاهزية.
- أهمية عامل التكلفة؛ خاصة في الدول التي لم تستخدم منصات التعلم الإلكترونية على نطاق واسع قبل أزمة كورونا، وذلك من خلال النظر إلى الانفاق على التوظيف بأنه ليس استهلاكاً، ولكنه استثماراً في التعليم عوائده أكبر من عوائد الإنفاق على بعض القطاعات الأخرى، ويتم ذلك بتخصيص أموال لتطوير البنية التحتية، وتجهيزات المؤسسات التعليمية، وتدريب المعلمين والمتعلمين.
- أهمية تدريب المعلمين والمتعلمين لإكسابهم الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية المرتبطة باستخدام منصات التعلم الإلكترونية.
- ضرورة التوظيف المصغر لاستخدام منصات التعلم الإلكترونية قبل تعميمها من خلال التجريب لعدد محدود من المدارس أو الكليات لتحديد نقاط القوة وتعزيزها، ونقاط الضعف ومعالجتها.
- أهمية دور الجانب الإداري في التأكد من توافر الموارد التكنولوجية والبشرية وتقييم فاعليتها، وتحديد أهداف استخدام منصات التعلم الإلكترونية ونشرها، واستراتيجيات تنفيذها ومتابعتها وتطويرها، وتعزيز اهتمام مشاركة المعلمين والمتعلمين وتقديم الدعم والحوافز التشجيعية لهم، ومراقبة استخدامهم وعمل تقارير بذلك، وتبادل أفضل ممارسات الاستخدام.
- أهمية إجراء الدراسات والبحوث التي تساعد نتائجها في تحديد المتطلبات اللازمة لاستخدام منصات التعلم الإلكترونية، وقياس فاعلية استخدامها في الجوانب المختلفة، والتغلب على عيوب استخدامها، وتطويرها وزيادة فاعليتها.
- إمكانية توظيف منصات التعلم الإلكترونية باستراتيجيات ومستويات مختلفة وفقاً للهدف من استخدامها.

- أهمية مراعاة أسس ومعايير تصميم منصات التعلم الإلكترونية الفنية، والتعليمية، والتربوية لزيادة فاعلية استخدامها.

- أهمية الاستفادة من الخبرات السابقة لاستخدام منصات التعلم الإلكترونية من خلال التعرف على أنواعها، ونتائج تجارب استخدامها، ثم اختيار أحد هذه المنصات بما يتوافق مع أهداف وإمكانيات المؤسسة التي تتبنى استخدامها.

وبتحليل واستخلاص ما سبق عرضه يتضح أن منصات التعلم الإلكترونية تعد منظومة تعليمية تتضمن العديد من المكونات التي بينها علاقة تفاعلية بدءاً من أساسها الفلسفي الذي يهتم بحرية الجميع في الوصول إلى المعلومات ونشرها وتشاركها باستخدام أدوات التكنولوجيا من أي مكان وفي أي وقت بما يساعد المتعلمين في تحقيق نواتج تعلمهم المختلفة باعتمادهم على ذاتهم، وبتعاونهم ومشاركتهم مع الآخرين، ثم تحويل الأساس الفلسفي إلى نظريات تهتم بالجانبين المعرفي وما وراء المعرفي لعملية التعلم، وذلك وفق قواعد وقيود ومبادئ يمكن تطبيقها في بيئات التعلم الحقيقية أو الافتراضية، أو هما معاً، ثم يأتي دور الاستراتيجيات التعليمية التي تعمل على تفعيل هذه النظريات بتحديد الخطوات والإجراءات التي تتم بها عملية التعلم، ثم يأتي دور التصميم الذي يمثل عملية منهجية منظمة تهدف إلى تحديد الكيفية التي يحدث بها التعلم بمنصات التعلم الإلكترونية، وذلك من خلال وصف تفصيلي يستند إلى مجموعة من الأسس الفلسفية والنظرية، والاستراتيجيات التعليمية، والمعايير التي تم استخلاصها من خلال الممارسات التجريبية، ثم يتم اختبار ممارسات تلك التصميمات من خلال تجريبها وتقييم توظيفها ببيئات التعليم والتعلم للوصول إلى نتائج تثبت أو تنفي فاعليتها في المتغيرات المختلفة، ثم تعميم تنفيذها ومتابعته حالة ثبوت فاعليتها، ثم العمل على تطويرها لزيادة فاعليتها.

ومن الجدير بالذكر أن فاعلية استخدام منصات التعلم الإلكترونية ترتبط باختيار المؤسسات التعليمية لأحد أنواع هذه المنصات؛ حيث يعد من العوامل الرئيسية التي تؤثر في فاعلية استخدامها، وعليه يجب أن تختار المؤسسة التعليمية منصة التعلم التي تحقق أهدافها وتتوافق مع إمكانياتها، ويتطلب ذلك التعرف على أنواع منصات التعلم الإلكترونية.

وبالرغم من وجود مجموعة متنوعة من منصات التعلم الإلكترونية بمستويات مختلفة من التعقيد إلا أنها تشترك في المميزات التالية:

- إدارة محتوى التعلم ويتضمن الإنشاء والتخزين والوصول إلى الموارد.
- مشاركة المتعلم وإدارته من خلال معلومات عن المتعلم وتتبع تقدمه.
- الأدوات والخدمات مثل: المنتديات، ونظام الرسائل، والمدونات، والمناقشات الجماعية. (Tisovic, 2011, 118)

ولقد تطورت منصات التعلم الإلكترونية على مدى العقود الماضية من أدوات لتوزيع المواد وتقديم تقييمات مبنية على المسابقات لأنظمة معقدة تتيح خبرات تعليمية ثرية، وقد

تألف الجيل الأول من منصات التعلم الإلكترونية بشكل أساسي من أنظمة إدارة التعلم (LMS) Learning Management System، والتي تركز بشكل كبير على إنشاء وتوحيد محتوى التعلم، وتوزيع المواد على المتعلمين، وتوفير خدمات إدارة ومتابعة المتعلم، وعمليات التقييم، ولأغراض التقييم والأعداد المتزايدة من الطلاب، والحاجة للكفاءة والتعلم الموجه نحو النتائج، والرؤى الجديدة والتأثيرات الأخرى نشأت متطلبات جديدة لتكنولوجيا التعلم الإلكتروني، وأدى ذلك إلى تطور أنظمة إدارة التعلم إلى أنظمة برمجية معقدة قابلة للتطوير تتيح تجارب تعليمية غنية بالاستناد إلى الأنشطة ومسارات التعلم الفردية (Andergassen, et al, 2015).

وأما فيما يتعلق بأنظمة إدارة محتوى التعلم Learning Content Management System (LCMS) فهي أشمل من أنظمة LMS؛ حيث تركز على محتوى التعلم، وتتيح للمشاركين والمختصين التأليف والتخزين والمشاركة في تطوير وتعديل المحتوى، والذي يجب أن يتضمن أنشطة تفاعلية تعمل على زيادة دافعية الطلاب من خلال تفاعلهم مع المحتوى، والزملاء، والمعلمين، وتمكن هذا الأنظمة من قياس أداء الطلاب، ونتيجة هذا القياس الأداء تمكن من تطوير المحتوى.

وعلى الرغم من وجود فروق بين النوعين السابقين إلا أنه من الصعب مع التطورات التي حدثت لهذه الأنظمة التفريق بينهما؛ حيث تعد الأجيال الجديدة من هذه الأنظمة وحدات أساسية لمنصات التعلم الإلكترونية؛ لأنها تتكون من مكونات إضافية لها وظائف جديدة توسع من الوظائف الأساسية لهذه النظم، وعلى سبيل المثال أن بعض تطبيقات LMS تدمج المكونات الإضافية التي توسع قدرات إدارة الأداء وتدعم قواعد بيانات الكفاءة الوظيفية، في حين أن البعض الآخر من هذه الأنظمة يتضمن قدرات إدارة المحتوى للتخزين المركزي لجميع أشكال المحتوى، وتضيف وظائف أدوات جيل الويب الجديدة، ووظائف الشبكات الاجتماعية (Tisovic, 2011, 120).

ويمكن فهم ما سبق من خلال النظر إلى التغيرات التي حدثت بأحد أنظمة إدارة التعلم، وهو نظام مودل Moodle؛ حيث تم دمجها مع ما يعرف بالحياة الثانية Second Life، وأصبح يعرف باسم منصة سلودل Sloodle، والتي تسمح ببناء بيئات افتراضية ثلاثية الأبعاد يوجد بها العديد من الأشخاص في هيئة أفاتار Avatar، والذي يعبر عن شكل افتراضي ثلاثي الأبعاد لكل شخص يوجد بهذه البيئة، وتتميز هذه البيئات بمجموعة من الخصائص تنفرد بها عن غيرها من البيئات التعليمية الأخرى من أهمها: الإبحار الذي يسهم بشعور المستخدم بالانغماس، وتفاعله مع البيئة، وتحكمه الذاتي، وتعاونيه وتشاركه مع الآخرين، وقد أثبتت نتائج الدراسات والبحوث فاعلية استخدام منصة سلودل في العديد من المتغيرات مثل دراسة Herrington (2010) في تدعيم التدريس من بعد، وتنمية الكفاءة الذاتية لدى (17) طالباً من طلاب الماجستير، ودراسة اسماعيل (2018) في تنمية مهارات استخدام الشبكات الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، ودراسة الدوخي (2018) في تنمية مهارات استخدام برنامج اسكراتش لذوي صعوبات التعلم، ودراسة الياجزي (2018) في تنمية مهارات استخدام نظام سلودل لدى طالبات ماجستير تقنيات التعليم بجامعة الملك عبدالعزيز، وكذلك استفاد نظام مودل من التوجهات الحديثة مثل توظيفه للتلعيب، والتي أثبتت نتائج الدراسات والبحوث فاعليته مثل دراسة Sitra, et al (2017) والتي أكدت نتائجها الأثر الإيجابي لتوظيف عناصر التلعيب بنظام مودل على مشاركة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، واتجاههم نحو العملية التعليمية بشكل

عام، ودراسة Poondej & Lerdpornkulrat (2019) والتي توصلت نتائجها إلى فاعلية توظيف التلعيب بمنصة مودل في التحصيل المعرفي ورضا الطلاب الجامعيين في تايلاند عن أدوات التلعيب، ووجود اختلاف كبير في التفاعل لصالح المجموعة التي استخدمت التلعيب بنظام مودل.

ومن الجدير بالذكر أنه يمكن تصنيف منصات التعلم الإلكتروني في ضوء التكلفة، وإمكانيات التطوير للأنظمة المستخدمة (رخصة الاستخدام) إلى نوعين وهما:

- أنظمة مغلقة المصدر: وتعرف بالنظم التجارية أي لها مقابل مادي، وغير مسموح بتعديل الكود الخاص إلا من خلال الرجوع إلى المصدر الرئيسي مثل: (Blackboard).

- أنظمة مفتوحة المصدر أي أنها مجانية مثل: (Moodle) ويمكن للمستخدم تعديل الكود الخاص بها بما يتماشى مع طبيعة المقررات وطبيعة التعلم المراد عرضه على الطلاب (كابلي: وآخرون، 2012، 256).

ويتضح من التصنيف السابق المرتبط برخصة الاستخدام أنه يتعلق بالمؤسسات التي تتبنى توظيف المنصات، أما فيما يتعلق بمستخدمي المنصة أنفسهم فيمكن تصنيف المنصات في ضوء التكلفة التي يتحملونها إلى: منصات مجانية تمامًا، ومنصات مدفوعة بالكامل، ومنصات بها جزء مجاني وجزء مدفوع، ومنصات مدفوعة في الدورات المقدمة فقط ولكنها مجانية في المقالات التعليمية والكتب المفيدة في المجال.

ويمكن تصنيف منصات التعلم الإلكتروني في ضوء نوع المقررات التي تقدمها مودل (MOOC)، وهو اختصار للعبارة الإنجليزية: Massive Open Online Courses، وتعني المقررات الهائل المفتوح عبر الإنترنت، والبعض يسميها المقررات الإلكترونية واسعة الانتشار، والمقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر واسعة الالتحاق، والمقررات الجماعية العامة المباشرة، وهي مقررات تتميز بأنها مفتوحة على الإنترنت يدخلها عددًا ضخمًا من الطلاب، وتعرض وتشرح المقررات باستخدام الوسائط المختلفة مثل الفيديوهاات والنصوص وغيرها من وسائط، إضافة إلى أنها تتضمن مجموعة من الأدوات مثل: منتديات للتواصل بين الطلاب، وبينهم وبين المعلمين، وهي عالمية، ومتاحة بعدة لغات، وتحقق هدف التعلم الذاتي، والتعليم المستمر، وتمتاز بسهولة إنتاج المقررات ونشرها، وتُدار من قبل مؤسسات تعليمية مرموقة، وتقدم التعلم من بعد لأعداد ضخمة من المتعلم.

ولقد تم إنشاء أول منصة مفتوحة لمودل عبر الإنترنت عام 2008م في جامعة مانيتوبا بكندا، وذلك من خلال إعطاء دورة تدريبية بعنوان "التواصلية والمعرفة الترابطية" من قبل جورج سيمنز George Siemens، وستيفان داونز Stephan Downes، وهما من وضعنا نظرية الترابطية/الاتصالية واعتبرا مودل تطبيقًا عمليًا لنظريتهم (Siemens, 2012). وقد زاد عدد منصات مودل منذ عام 2011م ووصل عددها عام 2012م (17) منصة، وبعد عامين (44) منصة، وفي الوقت الحالي وصل عددها (60) منصة (Mikhail, et al, 2019. 5).

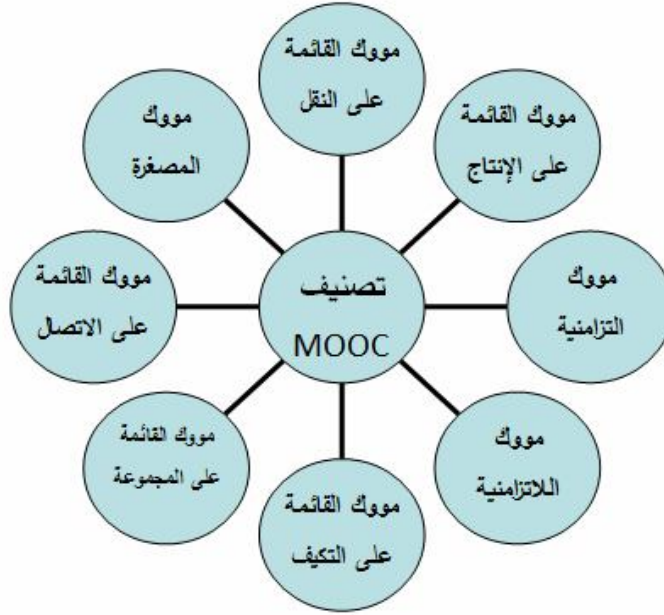
وتتملك مارك مجموعة من المميزات يمكن أن تحقق العديد من الفرص في المؤسسات التعليمية، وقد تم استخلاصها بمطالعة (أبو خطوة، 2016؛ الحارثي، 2016؛ Sokolova, 2014؛ و تشمل المميزات التالية: (Atapattu,et al, 2020; CHINH NGO, 2020

- تحقق مبدأ تكافؤ الفرص من خلال التعلم من بعد بشكل مجاني أو بأسعار بسيطة.
- توفر تكلفة شراء منصة تعلم إلكترونية للمؤسسات التعليمية.
- تزود المعلمين، والمتعلمين، والباحثين، والمطورين بمؤشرات لتقييم التعلم باستخدام تحليلات التعلم القائمة على الذكاء الاصطناعي.
- تمكن المعلمين من إنتاج المقررات ونشرها بسهولة وبعده لغات.
- تتيح الالتحاق بمنصاتها لأعداد ضخمة من المتعلمين.
- توفر المقررات بطرق منظمة وواضحة وسهلة الاستخدام.
- تحقق التعلم النشط، والتفاعل بين المتعلمين، والعمل المشترك على المستويين المحلي والعالمي.
- تحقق فرصة التعلم الذاتي والتعلم المستمر مدى الحياة.
- توفر طرق وأساليب متنوعة تناسب جميع المتعلمين.
- تحقق للمتعلمين مرونة التعلم من خلال التعلم في أي وقت ومن أي مكان
- تمكن المتعلم من التعلم بالسرعة التي تناسبه، ووفقا لجدوله الزمني الخاص اعتماداً على ذاته، واختياراته المفضلة من أي مكان بالعالم وفي أي وقت.
- تتيح وصول المتعلمين إلى العديد من المقررات ومصادر التعلم بالتخصصات المختلفة.
- توفر المقررات بمستويات تعليمية متنوعة تستمر فصلاً دراسياً للتعلم أو سلسلة من الدورات الدراسية لاكتساب معرفه شاملة بمجال الدراسة.
- تمنح المتعلمين شهادات إكمال المقررات الدراسية.
- توفر أساليب متنوعة من التقويم التكويني والختامي، والتغذية الراجعة أثناء التعلم وبعده.
- تمنح الفرصة للمتعلم في تحديد موعد الاختبارات النهائية في بعض المقررات.

- توفر أدوات للأمن والسلامة والخصوصية.

ويمكن إرجاع المميزات والفوائد التي تمتلكها منصات مووك إلى توظيفها المستمر للتطورات الحادثة منذ نشأتها؛ خاصة المرتبطة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والنظريات التي ركزت على عملية التعلم، وما وراء المعرفة، وتجارب التعلم، وذلك بهدف التطوير الذي يساعد في كسر الحواجز الجغرافية والاجتماعية والاقتصادية لربط فصل دراسي عالمي من المتعلمين، وتوفير الفرص لهم لتوسيع نطاق وصولهم، وتوسيع تأثيرهم التعليمي خارج جدران الفصل الدراسي، وذلك من خلال التصميم الذي يتمحور حول المتعلم، وجعل القيمة المميزة لموك ليس في إنشاء المحتوى، ولكن في عمليات التعلم نفسها، وهذا ما أكدته النظرية الترابطية بأنه يجب على المعلمين التعامل مع التعلم على أنه تكوين الروابط بدلاً من اكتساب المعرفة، وذلك بمساعدة المتعلم على تعلم كيفية التعلم من خلال دور المعلم الذي يزيد من الاستفادة الفعلية لمووك بالسماح للمتعلمين بإجراء اتصالاتهم الخاصة، ومووك توظف المنتديات، وشبكات التواصل الاجتماعي لدعم بناء المجتمع وإنشاء المعرفة التعاونية بمنصة التعلم، وتوظف سقالات التعلم والدعم لعمليات التعلم المعنية؛ خاصة المتعلمين الذين لا تمكنهم قدراتهم من الاكتفاء الذاتي لإنشاء ترابطات مستمرة داخل المساحات المتنوعة، وذلك بهدف القدرة على التنقل بين بيئات التعلم المعقدة، والتمييز بين الأشكال المختلفة للمعلومات، وتعزيز التفكير النقدي، وتوظف التلعيب لتحفيز المتعلمين على المشاركة النشطة والاستمرار فيها مثل استخدام الأسئلة والتحديات الأسبوعية والشارات والحوافز الرقمية، وتوظف خدمة التقييم RSS لإعلام المتعلم بالمحتويات المنشأة والاطلاع عليها (Kelsey, et al, 2017).

ولقد تم تصنيف منصات MOOC تبعاً للتطورات التي حدثت بها منذ إنشائها إلى عدة تصنيفات، ومنها تصنيف كونول Conole، (2014، 65)، والذي صنف مووك إلى فئتين رئيسيتين هما: xMOOCs وهي قائمة على التفاعل مع المحتوى وتتبنى أسلوب التعلم السلوكي بشكل أساسي، و cMOOCs وهي تركز على توظيف وسائل التواصل الاجتماعي، والتفاعل مع الأقران وتعتمد على نهج التعلم التواصلي. ومن التصنيفات المهمة التي توفر معلومات ترتبط بالوظائف المختلفة لمنصات مووك تصنيف كلارك Clark (2013). وقد حدد ثمانية أنواع يوضحها شكل (1):



شكل (1) يوضح تصنيف منصات التعلم الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOC)

ويتضح من شكل (1) أن مووك تتضمن الأنواع التالية:

1. مووك القائمة على النقل: وتهتم بتحويل المحتويات التعليمية لعرضها على أنها مووك.
2. مووك القائمة على الإنتاج: وتهتم بتصميم وإنتاج المحتويات بشكل مبتكر وخاص لمووك.
3. مووك التزامنية: وهي المقررات التي لها بداية ونهاية ثابتة (محددة الزمن).
4. مووك اللاتزامنية: وهي المقررات التي ليس لها بداية ونهاية ثابتة، وتكون متاحة في أي وقت (غير محددة الزمن).
5. مووك القائمة على التكيف: وهي التي تستخدم الخوارزميات التكيفية لتقديم تجارب تعليمية شخصية.
6. مووك القائمة على المجموعة: وهي التي تعتمد على عمل مجموعات الطلاب وتفاعلهم معًا.
7. مووك القائمة على الاتصال: وتهتم بالتركيز على ربط الأفراد والجماعات لإنتاج المعرفة من خلال ممارسة تجربة التعلم بدلاً من اتباع منهج صارم في التعلم.
8. مووك المصغرة: وتعتمد على تقديم المقررات التي تستمر لفترة أقل من مووك الأخرى (قصيرة الأجل).

وتجدر الإشارة إلى أن توظيف منصات موك في المؤسسات التعليمية يحتاج إلى التغلب على مجموعة التحديات التي قد تعوق هذا التوظيف، وتشمل هذه التحديات: الالتزام، ويرتبط بنصوص المواد واللوائح القانونية التي تلزم المعلمين باستخدام تلك المنصات مع تحسين وضعهم المادي لإيجاد دافع للاستخدام، والتكلفة، وترتبط بالوضع المالي الذي يوفر متطلبات الاستخدام، وإعطاء الحوافز التي تشجع على الاستخدام، والتأهيل المهني للاستخدام، ويرتبط بتدريب المعلمين، وتشجيعهم ومنحهم تقديرات الاستخدام، وحقوق الطبع والنشر، وترتبط بمشكلة ملكية المحتويات واقتباسها ونشرها للمستفيدين، والاستبدال، ويرتبط بوضع قواعد ومبادئ توجيهية جديدة بدلاً من القديمة مثل ما يرتبط بوجود المعلمين في الفصول الدراسية وأنشطتهم التدريسية بمنصات التعلم، والتصميم التعليمي، ويرتبط بالاحتياج إلى مفاهيم تعليمية خاصة بمنصات التعلم، واستراتيجيات اتصال، والمعرفة الأساسية لاستخدام أدوات التكنولوجيا، وتدريب المعلمين على ذلك (Michael, and Martin, 2014, 49-50).

ومن أشهر منصات موك منصة كورسيرا Coursera، وتأسست عام 2012م، وهي من أكبر المنصات التي تقدم الدورات المفتوحة في العالم، وتضم (23) مليون مستخدم، وتتعاون المنصة مع (190) شركة وجامعة لتوفير فرص التعلم من بعد والسير الذاتي الكامل للحصول على الشهادات الرقمية في مستويات البكالوريوس والدراسات العليا، وقد بلغ رضا المستخدمين لمزاياها الوظيفية (87%). وتقدم المنصة أكثر من (3900) دورة لتخصصات تغطي مجالات متنوعة مثل الأعمال، وعلوم الكمبيوتر، والعلوم الفيزيائية، والهندسة، والفنون، والعلوم الإنسانية، وتعلم اللغة، وتقدم درجات علمية بأسعار بسيطة من خلال المؤسسات الشريكة لها، وتقدم المنصة برامج مدعمة بالفيديو، والتمارين والواجبات المنزلية، والمهام المراجعة من الأقران، ومنتديات المناقشة، ومجموعة متنوعة من الخيارات وأنشطة التعلم، والأدوات التفاعلية (CHINH NGO, 2020; Raouna. 2020).

ومنصة ايدكس EDX وقد تم إنشاء هذه المنصة كمشروع مشترك بين جامعة هارفارد ومعهد ماساتشوستس للتكنولوجيا، ويمكن للطلاب الوصول إلى أكثر من (2500) دورة مقدمة من (140) مؤسسة للتعليم العالي، وتغطي موضوعات شائعة الاستخدام مثل علوم البيانات، والعلوم الإنسانية، وعلوم الكمبيوتر، وتستخدم المنصة نظامًا تعليميًا مفتوح المصدر متعدد الأدوات يدعم الاحتياجات المحددة للطلاب، والشهادات المهنية، والبكالوريوس، والدراسات العليا في بعض التخصصات (CHINH NGO, 2020).

ومنصة خان الأكاديمية Khan Academy، وتستند في مهمتها التنظيمية إلى الاعتقاد بأن التعليم حق من حقوق الإنسان، وتحقيقًا لهذه الغاية تقدم المنصة دورات مجانية بالكامل عبر الإنترنت تدمج مقاطع الفيديو التعليمية، والتمارين التدريبية ولوحة التحكم المخصصة. وتمكن الوصول إلى المواد التحضيرية للاختبارات الموحدة بأنواعها المختلفة، وتقدم المنصة الموارد للمعلمين وأولياء الأمور، وتخصيصها بما يتوافق مع المعايير وتتبع تقدم الطلاب من خلال أدوات التواصل، ومن خلالها أيضًا يمكن للمستخدمين التواصل مع الطلاب والمعلمين في جميع أنحاء العالم (CHINH NGO, 2020).

وأما في العالم العربي فقد شهد عدة مبادرات وتجارب في تطوير منصات مووك؛ خاصة وأنها اهتمت بتقديم مقررات دراسية مجانية باللغة العربية موجبة إلى المجتمع العربي في مختلف المجالات والتخصصات بجودة عالية تتماشى مع جودة مقررات مووك العالمية، وبالشراكة مع عدد من منصات التعلم الإلكترونية الرائدة والمرموقة في مجال مقررات مووك، ومن أشهر تلك المنصات العربية منصة رواق، ومنصة إدراك (حناوي، 2018، 32).

ومنصة رواق هي واحدة من أشهر المنصات العربية المتخصصة في التعلم من بعد، وكانت أول ما أنشئت بجهود فردية لتغطي تخصصات محدودة ومن ثم توسعت لاحقًا لتشمل عدد كبير من التخصصات والمجالات مثل العلوم الإنسانية واللغات والأعمال والتقنية والتسويق والإدارة والبرمجة وغير ذلك من المجالات التي تقدم المنصة فيها مواد عبر أساتذة ومختصون يقدمون محاضراتهم عبر تسجيلات فيديو ويتفاعلون مع الطلاب لاحقًا عبر المناقشات التي ترفق مع كل محاضرة، وتكون المحاضرات مقسمة إلى أجزاء صغيرة لا يتجاوز كل فيديو منها (15) دقيقة ينتهي باختبار فوري لضمان حصول الطالب على المعلومات الهامة من المحاضرة.

وأما منصة إدراك فقد تأسست بمبادرة من مؤسسة الملكة رانيا للتعليم والتنمية بهدف دفع التعليم في العالم العربي قدمًا والنهوض بقطاع التعليم لدوره الحاسم في العملية التنموية. وتعمل منصة إدراك بالشراكة مع منصة Edx واحدة من أشهر منصات مووك كما سبق توضيحه، وتقدم إدراك مقررات دراسية من بعد بمختلف المجالات وعبر أكاديميين مختصين وخبراء في مجالاتهم من مختلف بلدان العالم العربي، وتقدم شهادات معتمدة من قبلها عند إتمام الطالب لأي من المقررات وتوفر المنصة نوعين من التعليم، التعليم المستمر وهو عبارة عن دورات ودروس بمختلف العلوم، وقسم متخصص بالتعليم الدراسي لمساعدة الطلاب من الصف الأول حتى الثالث ثانوي.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك العديد من منصات التعلم الإلكترونية الأجنبية والعربية التي تقدمها الشركات العالمية مثل: شركة جوجل Google التي تقدم منصة جوجل كلاس روم Google Classroom، وشركة مايكروسوفت Microsoft التي تقدم منصة مايكروسوفت تيمز Microsoft Teams، وشركة ادمودو Edmodo التي تقدم منصة التعلم بنفس الاسم.

ومنصة جوجل كلاس روم Google Classroom تقدم خدمات تعليمية مجانية عبر الإنترنت، وطورتها شركة Google بهدف تيسير إدارة محتوى المقررات الإلكترونية، بما يتضمنه ذلك من مشاركة الملفات، وإنشاء وتوزيع وتصنيف المهام إلكترونيًا بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب ومتابعتها (لطفي، 2019، 178).

ومنصة إدمودو Edmodo هي منصة اجتماعية مجانية توفر للمعلمين والطلاب التواصل، والتعاون، وتبادل المحتوى وتطبيقاته الرقمية، والواجبات المنزلية والدرجات والمناقشات، وتجمع منصة إدمودو مميزات شبكات التواصل الاجتماعي، ونظم إدارة التعلم LMS، وتستخدم فيها أدوات ويب 0.2 (عبدالنعيم، 2016).

وأما منصة مايكروسوفت تيمز Microsoft Teams فقد تم إطلاقها من قبل شركة مايكروسوفت عام 2017م، وهي منصة تقدم مجموعة من الخدمات الإلكترونية المجانية من خلال مجموعة من الأدوات التي تمتلكها، والتي تتيح رفع المحتويات بأشكال متنوعة، وتمكن

المستخدمين من التواصل، والتعاون، والتشارك، والتناقش، والتقييم، والمتابعة بأشكال مختلفة، ويمكن من تكوين مجموعات العمل لأعداد كبيرة، ويمكن توظيفها في مجالي التعليم والتدريب.

وتجدر الإشارة إلى أنه بالرغم من تعدد وتنوع منصات التعلم الإلكترونية الذي اتضح في العرض السابق إلا إنها تشترك معاً في المميزات والفوائد التي تشجع على استخدامها وتوظيفها في التعلم من بعد بشكل كامل من خلال الاعتماد عليها كلياً في عملية التعلم، أو الاعتماد جزئياً من خلال دمجها مع التعلم السائد بالمؤسسات التعليمية، ومن الجدير بالذكر أن هذه المؤسسات بمختلف دول العالم اتجهت في ظل أزمة كورونا إلى استخدام منصات التعلم الإلكترونية لتحقيق التباعد الاجتماعي، وهذا يستدعي اهتمام الدراسات والبحوث بدراسة العوامل والمتغيرات التي تساعد في زيادة كفاءة توظيف تلك المنصات: خاصة وأن استخدامها أصبح ضرورة وليس ترفاً في ظل هذه الأزمة، إضافة إلى عدم ضمان الاستفادة المثلى من منصات التعلم الإلكترونية بسبب عدم الاستعداد للتوظيف وفهمه، خاصة وأن التوظيف لا يرتبط باستخدام هذه المنصات فقط، وإنما يرتبط من جانب آخر باتجاه القوى البشرية، وفي مقدمتهم أعضاء هيئة التدريس والطلاب نحو استخدام هذه المنصات ورغبتهم في الاستفادة منها في عملية التعلم، وذلك باعتبار أن الطرفين يعدان من العناصر الرئيسية لمنظومة التعلم باستخدام المنصات، وأن تفاعل استخدامهم بهذه المنصات قد يؤثر في نواتج التعلم لدى المتعلمين بشكل إيجابي حالة وجود هذا التفاعل، أو بشكل سلبي في حالة عدم وجوده.

ويعرف الاتجاه بأنه عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة (القبول أو الرفض) نحو أشخاص، أو أشياء، أو موضوعات، أو مواقف في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة (زهران، 2000، 17). كما يعرف الاتجاه بأنه حالة لدى الفرد للاستجابة لموضوع، أو شخص، أو موقف معين، وتتضمن الاستجابة ردوداً للفعل إيجابية أو سلبية تحدث نتيجة الخبرة، والتي تعبر عن تفاعل الفرد وتجاربه الحياتية في البيئة، حيث ترضي لديه دوافع مختلفة تعود عليه بشعور الرضى والسرور، أو تحبط لديه الدوافع، وهو استجابات تقويمية متعلمة إزاء الموضوعات أو الأحداث، أو غير ذلك من المثيرات (السامرائي، 2002). ويعبر الاتجاه عن استجابة الأفراد نحو موضوع معين أو قضية معينة سواء بالقبول، أو الرفض، أو التأييد، أو المعارضة (زيتون، 2003، 576).

ويتكون الاتجاه من ثلاثة مكونات رئيسية تشمل: المكون المعرفي الإدراكي، ويتمثل في الإطار الثقافي الذي يكتسبه الفرد عن طريق التعلم والتنشئة، والذي يتيح للفرد أن يسوغ أو يحكم وأن يقيم في ضوء هذه المرجعية الفكرية، والمكون النفسي الوجداني، ويستدل عليه من خلال مشاعر الفرد المحددة لقبوله أو رفضه لموضوع ما، والمكون الزووعي السلوكي، ويتمثل في مجموعة الاستجابات التي يقوم بها الفرد نحو موضوع ما، والتي تكون ترجمة لمعتقداته وأفكاره، وما يحمله من مشاعر نحو هذه الموضوع (سعد: والصالح، 2000).

وتتميز الاتجاهات بعدد من الخصائص من أهمها: أنها مكتسبة ومتعلمة وليست مورثة، وأنها تتكون بعلاقة الفرد مع الموضوع، وأنها تتعدد وتختلف حسب المثيرات المرتبطة بها ولها خصائص انفعالية، وأن الاتجاه يمثل الاتساق والاتفاق بين استجابات الفرد للمثيرات

الاجتماعية مما يسمح بالتنبؤ بها، والاتجاه قد يكون محدوداً أو عاماً وتغلب عليه الذاتية أكثر من الموضوعية من حيث محتواه ومضمونه المعرفي (محمد، 2017، 45).

وللاتجاهات عدة وظائف من أهمها أنها تحدد طريق السلوك وتفسره، وتنظم العمليات الانفعالية والمعرفية والإدراكية حول الموضوعات، وتساعد الأفراد على فهم السلوك واتخاذ القرارات في المواقف المختلفة، وأنها تنعكس على سلوك الفرد وتظهر في صورة أقوال وأفعال، إضافة إلى دورها في توجيه الفرد نحو الآخرين والأشياء بصورة تكاد تكون ثابتة (زهرا، 2000، 176).

وبتحليل ما سبق من تعريفات يمكن تعريف الاتجاهات بأنها تعبير عن استجابات الأفراد الموجبة (القبول، التأييد) أو السالبة (الرفض، المعارضة) نحو الأشخاص، أو الموضوعات، أو المواقف في البيئة التي تستثير الاستجابة، وتنتج هذه الاستجابة نتيجة خبرات الفرد وتفاعله مع المثيرات المختلفة في البيئة، وتمكن هذه الاستجابة من التنبؤ المستقبلي لسلوك الفرد نحو موضوع الاتجاه، وإمكانية تعديله أو توجيهه حالة الرغبة في ذلك.

وهناك عدة طرق تستخدم في قياس الاتجاهات لمعرفة الاستجابات الموجبة أو السالبة نحو موضوع الاتجاه، ومن أهمها: الملاحظة، والمقابلة الشخصية، وطريقة ثرستون، والتي تعتمد على قياس الاتجاه للحصول على استجابة بالتأييد التام، أو الرفض التام فقط، وهناك طريقة ليكرت، والتي تتضمن مستويات متدرجة للاستجابة وهي: (الموافقة التامة، والموافقة، والمحايدة، وغير الموافقة، وغير الموافقة التامة). وهي الطريقة التي ستستخدمها الدراسة الحالية في إعداد أداتها التي تتمثل في مقياس الاتجاه نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية.

وتجدر الإشارة إلى أنه يوجد العديد من الدراسات والبحوث التي اهتمت بالتعرف على الاتجاه نحو منصات التعلم الإلكترونية بالجامعات والدول المختلفة ومنها دراسة Alenezi (2012) والتي أثبتت نتائجها أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية اختلفت باختلاف الجنس؛ حيث إن الإناث أكثر إيجابية من الذكور، واختلفت أيضاً باختلاف العمر؛ حيث إن اتجاهات الذين تقل أعمارهم عن (44) سنة أكبر من الذين تزيد أعمارهم عن ذلك العمر، واختلفت باختلاف الخبرة التدريسية؛ حيث إن الذين لديهم خبرة أقل يميلون بشكل أكبر لاستخدام منصات التعلم الإلكترونية من الذين لديهم خبرة تدريسية أكثر من (10) سنوات، ودراسة Beetham, and Sharpe (2013) والتي اهتمت بقياس اختلاف اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية في جامعة المملكة المتحدة المفتوحة، وأشارت نتائجها إلى أن الاتجاهات اختلفت باختلاف الكلية والتخصص والمعتقدات حول التعليم، ودراسة Asiri (2014) والتي قارنت بين اتجاهات طلاب الدراسات العليا (الطلاب الدوليين، وطلاب الولايات المتحدة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن استخدام الطلاب لمنصات موك ساعد في زيادة معرفتهم، وإكسابهم الثقة بأنفسهم للاستمرار بالتعلم، واتجاهاتهم الإيجابية نحو استخدام منصات موك، وفضل معظمهم إبقاء موك في حساباتهم لاستخدامها مرات أخرى، ودراسة Jimoyiannis, and Koutsodimou (2015) والتي هدفت إلى قياس تصورات واتجاهات المعلمين في اليونان نحو استخدام منصات موك في تنميتهم المهنية، وذلك بعد إتمام دوراتهم بنسبة (82%)، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود نسبة تفاعل عالية

في إتمام الدورات التدريبية واتجاهات إيجابية نحو منصات مودو، ودراسة الجهني (2016) والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة دالة إحصائية بين اتجاه الطالب نحو استخدام منصة التعلم الإلكترونية إدمودو Edmodo ونواياهن السلوكية في استخدامه مستقبلاً، وكذلك بين الفائدة المدركة والكفاءة الذاتية والاتجاه نحو استخدام منصة التعلم، ودراسة الشواربة (2019) والتي أظهرت نتائجها أن درجة استخدام طلاب الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الخاصة لمنصات التعلم الإلكترونية جاءت بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغيري الجنس والتخصص، ووجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير العمر، وأن اتجاهات الطلاب نحو استخدام منصات التعلم جاءت إيجابية بدرجة مرتفعة، ووجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في الاتجاهات تعزى إلى متغير العمر والتخصص.

وبتحليل الدراسات والبحوث السابقة يتضح الآتي:

- اتجاهات المعلمين والمتعلمين نحو منصات التعلم الإلكترونية أحد المتغيرات الرئيسية التي تؤثر في فاعلية استخدامها.
- وجود علاقة بين الاتجاهات نحو منصات التعلم الإلكترونية وبين فاعلية استخدامها.
- أن هناك ارتباطاً بين الاتجاهات وبعض المتغيرات الأخرى مثل: الجنس، والخبرة، والتخصص، والعمر، والمعتقدات.
- إمكانية التنبؤ بسلوك الأفراد المرتبط باستخدام منصات التعلم الإلكترونية مستقبلاً.
- توفير معلومات تساعد في اتخاذ قرارات بتوجيه سلوك الأفراد وتعديله.
- وجود علاقة بين الاتجاهات والفائدة المدركة والكفاءة الذاتية.
- وانطلاقاً مما سبق يمكن توضيح أوجه الاستفادة من قياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة الأزهر نحو منصات التعلم الإلكترونية في النقاط التالية:
- تحديد الحالة الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب نحو منصات التعلم الإلكترونية، واستخدامه كمؤشر يوضح استعداد أعضاء هيئة التدريس والطلاب لاستخدام منصات التعلم الإلكترونية.
- يلقي الضوء على صحة أو خطأ التصورات النظرية الموجودة بالواقع بما يساعد في تطوير استخدام منصات التعلم الإلكترونية.
- تحديد نقاط القوة والضعف للعوامل والأبعاد المرتبطة بفاعلية وكفاءة استخدام منصات التعلم الإلكترونية.

- تزويد إدارة الجامعة بمعلومات تساعد في اتخاذ القرارات؛ خاصة التي تتعلق بتوجيه السلوك (المعرفي، والمهاري، والوجداني) لأعضاء هيئة التدريس والطلاب المرتبط باستخدام منصات التعلم الإلكترونية.
- تقديم التوصيات والمقترحات البحثية المستقبلية التي يتوقع أن تساعد في زيادة فاعلية استخدام منصات التعلم الإلكترونية.
- تهيئة المناخ المناسب لاستخدام منصات التعلم الإلكترونية بجامعة الأزهر لضمان فاعلية هذا الاستخدام واستمرارية تطويره.

وباعتبار أن الدراسة الحالية تهتم بمنصات التعلم الإلكترونية كإحدى المستجدات التكنولوجية؛ فمما لا شك فيه أن زيادة كفاءة هذه الأدوات وحسن توظيفها في التعليم يرتبط فقط بالاختيار والاستخدام الصحيح لها من قبل القوى البشرية؛ وإنما يرتبط من ناحية أخرى باتجاه هذه القوى البشرية (خاصة أعضاء هيئة التدريس والطلاب) نحو استخدام هذه الأدوات ورغبتهم في الاستفادة منها في العملية التعليمية باعتبارهما فئتين متكاملتين داخل الموقف التعليمي ومن غير المجدي أن تستخدم إحداهما هذه الأدوات بينما لا تستخدمها الفئة الأخرى؛ فاستخدام عضو هيئة التدريس لمنصات التعلم الإلكترونية ينطلق من اعتبارها أدوات مساعدة في إيصال المحتوى التعليمي بأشكاله المختلفة للطلاب، وتوجهه للمشاركة في إجراء الأنشطة خاصة الإثرائية، والمناقشة مع زملائه، كذلك يستخدمها عضو هيئة التدريس في التواصل التعليمي مع زملائه وطلابه، ويأتي استخدام الطالب لهذه الأدوات بالضرورة بتوصية من عضو هيئة التدريس وتحت إشرافه، حيث يستخدمها الطالب في الاطلاع والبحث عن المعلومات، ومشاركة زملائه في الأنشطة والمناقشات التي يثيرها عضو هيئة التدريس، وغير ذلك من الاستخدامات التعليمية الأخرى، وهنا يُتوقع كما أشار هنداوي، وكابلي (2013، 45) أن يكون لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية وإدراكهم لها ولأهميتها دور كبير في تحديد درجة فاعلية هذه الوسائل والأدوات في تحقيق الأهداف التعليمية المتوقعة من استخدامها في العملية التعليمية، خاصة وأنه من المعروف أن اتجاهات الأفراد قد تكون من الأسباب التي تدفعهم إلى تأييد؛ أو رفض استخدام المستجدات التكنولوجية في التعليم ومن بينها بالضرورة منصات التعلم الإلكترونية موضع اهتمام الدراسة الحالية، لذا ظهرت الحاجة إلى ضرورة التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب نحو استخدام هذه الأدوات في التعليم، كما ظهرت الحاجة أيضاً إلى معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين هذه الاتجاهات وبين بعض المتغيرات الأخرى كالتخصص، بمعنى هل يوجد أثر لتخصص عضو هيئة التدريس (شرعي - إنساني - عملي) على اتجاهه نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية، كذلك هل يوجد أثر لتخصص الطالب (شرعي - إنساني - عملي) على اتجاهه نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية (وهو ما تناوله الدراسة الحالية).

وبناءً عليه يمكن تصنيف الدراسة الحالية ضمن تيار الدراسات التي تحاول تهيئة المناخ اللازم لإدخال المستجدات التكنولوجية في التعليم، كأحد مسارات البحوث والدراسات في مجال تكنولوجيا التعليم، وذلك من خلال محاولتها الوقوف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب بالجامعة نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية، والتي ربما تأتي إيجابية من خلال نتائج الدراسة، وبالتالي يكون هناك اطمئنان إلى توظيف تلك الأدوات واستخدامها في

التعليم داخل الجامعة بشكل فعال، أو تُظهر النتائج سلبية اتجاهات أعضاء هيئة التدريس؛ أو الطلاب؛ أو اتجاهاتهما معاً، وبالتالي وفي ضوء قيمة وأهمية هذه الأدوات يتم توجيه انتباه المسؤولين عن العملية التعليمية بالجامعة للعمل على تغيير اتجاهات الفئة التي جاءت اتجاهاتها سلبية، وذلك كأساس لتهيئة المناخ المناسب لتوظيف واستخدام منصات التعلم الإلكترونية والاستفادة من إمكاناتها بشكل صحيح، ويشير على (1998، 59-64) في هذا الصدد إلى أن هذه الفئة من الدراسات والبحوث (دراسات وبحوث تهيئة المناخ) ضرورية لضمان نجاح المستحدثات التكنولوجية في تحقيق أهدافها، وبيان متطلبات تبنيها.

تحديد المشكلة:

تتحدد مشكلة الدراسة في الحاجة إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس مقارنة باتجاهات الطلاب بجامعة الأزهر نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية، وتحديد أثر نوع التخصص (شرعي – إنساني - عملي) في هذه الاتجاهات، وكذلك تأثير التفاعل بين مستوى الفئة (عضو هيئة تدريس – طالب) وبين نوع التخصص (شرعي – إنساني - عملي) على الاتجاهات نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية.

وبأني اهتمام الدراسة بالتعرف على اتجاهات هاتين الفئتين في ظل مواجهة الآثار السلبية لأزمة كورونا على النظم التعليمية، وما سببته من مشكلات كشفت النقاب عن الفوائد العديدة لمنظومة التعلم من بُعد Distance Learning، وتوظيفها على نطاق واسع؛ خاصة نماذج التعلم التي تعتمد على شبكة الانترنت مثل منصات التعلم الإلكترونية.

وبناءً عليه وفي ضوء تحديد مشكلة الدراسة فإنه يمكن عرض أسئلة الدراسة في الآتي:

1. ما مستوى اتجاهات أفراد العينة ككل نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية، بغض النظر عن مستوى الفئة أو نوع التخصص؟
2. هل تختلف الاتجاهات نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية باختلاف مستوى الفئة (أعضاء هيئة التدريس – الطلاب) بصرف النظر عن نوع التخصص.
3. هل تختلف الاتجاهات نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية باختلاف نوع التخصص (شرعي – إنساني - عملي) بصرف النظر عن مستوى الفئة.
4. هل يوجد تأثير للتفاعل بين مستوى الفئة (أعضاء هيئة التدريس – الطلاب) ونوع التخصص (شرعي – إنساني - عملي) على الاتجاهات نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية.

أهداف الدراسة:

1. التعرف على مستوى اتجاهات أفراد العينة ككل نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية).
2. مقارنة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس باتجاهات الطلاب بجامعة الأزهر نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية بصرف النظر عن تخصصهم.
3. تحديد أثر نوع التخصص (شرعي – إنساني - عملي) لأفراد العينة على اتجاهاتهم نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية بصرف النظر عن الفئة.
4. معرفة هل يوجد تأثير للتفاعل بين مستوى الفئة (عضو هيئة تدريس – طالب) وبين نوع التخصص (شرعي – إنساني - عملي) على الاتجاهات نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية لدى أفراد العينة.

حدود الدراسة:

1. اقتصرت هذه الدراسة على بعض أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة الأزهر (مكان عمل الباحثين).
2. لم تتناول الدراسة الحالية قياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس أو الطلاب بجامعة الأزهر نحو أداة أو منصة محددة من منصات التعلم الإلكترونية. وإنما شمل المقياس الحديث عن منصات التعلم الإلكترونية بصفة عامة.
3. تعرضت هذه الدراسة للتخصص (شرعي – إنساني - عملي) لأفراد العينة كمتغير تصنيفي، لاعتبارات معينة متعلقة بطبيعة التخصصات في جامعة الأزهر.
4. الحدود الزمنية لهذه الدراسة هو الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2019 – 2020م.

فروض الدراسة:

1. يتوقع الباحثون أن يكون مستوى اتجاهات أفراد العينة ككل نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية (موجباً)، بصرف النظر عن الفئة أو التخصص، ويمكن التعبير عن ذلك إجرائياً في الآتي:
2. " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين المتوسط الملاحظ لدرجات أفراد العينة ككل على مقياس الاتجاه نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية، والمتوسط الافتراضي للاتجاه المحايد نحو استخدام المنصات وذلك لصالح المتوسط الملاحظ لدرجات أفراد العينة ".
3. يتوقع الباحثون أن تكون اتجاهات أعضاء هيئة التدريس متساوية مع اتجاهات الطلاب نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية، ويمكن التعبير عن ذلك إجرائياً في الآتي:

4. " لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس ومتوسط درجات الطلاب على مقياس الاتجاه نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية يرجع إلى اختلاف مستوى الفئة (أعضاء هيئة التدريس - الطلاب) وذلك بصرف النظر عن نوع التخصص "
5. يتوقع الباحثون تأثر اتجاهات أفراد العينة نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية في التعليم بنوع التخصص (شرعي - إنساني - عملي)، بصرف النظر عن مستوى الفئة، ويمكن التعبير عن ذلك إجرائياً في الآتي:
6. " توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية ترجع إلى اختلاف نوع التخصص (شرعي - إنساني - عملي) بصرف النظر عن مستوى الفئة.
7. يتوقع الباحثون أن اتجاهات أفراد عينة الدراسة بفتحها (أعضاء هيئة تدريس - طلاب) نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية ترتبط بتخصصهم، أي يوجد تفاعل بين مستوى الفئة ونوع التخصص وذلك على مقياس الاتجاه، ويمكن التعبير عن ذلك إجرائياً في الآتي:
8. " توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية ترجع إلى تأثير التفاعل بين مستوى الفئة (أعضاء هيئة التدريس - الطلاب) ونوع التخصص (شرعي - إنساني - عملي) "

مصطلحات الدراسة:

1- الاتجاه Attitude:

هو عبارة عن استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبياً يحدد شعور الفرد، وسلوكه إزاء موضوعات معينة من حيث تفضيلها؛ أو عدم تفضيلها (راجح، 1985، 121).

ويمكن تعريف الاتجاه إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: الشعور العام والثابت نسبياً لدى أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة الأزهر من حيث تقبلهم؛ أو رفضهم لاستخدام منصات التعلم الإلكترونية، وأهميتها من الناحية العلمية والعملية، بحيث يكون هذا الشعور موجهاً لهم لاتخاذ موقف التأييد؛ أو المعارضة لهذا الاستخدام.

2- منصات التعلم الإلكترونية e-Learning Platforms:

ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها أنظمة تفاعلية للتعلم من بُعد يمكن توظيفها في التعليم بشكل كامل أو جزئي، وتجمع بين مميزات أنظمة إدارة المحتوى ومميزات الشبكات الاجتماعية، وتعتمد على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ونظريات التعليم والتعلم، ونتائج الدراسات والبحوث ذات الصلة، وتوفر للمتعلمين والمعلمين وأولياء الأمور والمعنيين الوصول إلى

المعلومات والأدوات والموارد التي تعمل على دعم وتعزيز وتقييم الخدمات التعليمية وإدارتها ومتابعتها وتطويرها بما يسهم في تحسين نواتج التعلم لدى المتعلمين.

3- الفئة Group:

تشير إجرائياً إلى تصنيف أفراد العينة وفقاً لموقعهم في المنظومة التعليمية بالجامعة، ولها مستويان هما: أعضاء هيئة التدريس – الطلاب.

4- أزمة فيروس كورونا (COVID-19):

ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها حدث صادم مفاجئ ارتبط بظهور فيروس جديد ليس له علاج حتى الآن، وتفشى في معظم دول العالم، وتسبب في وفاة مئات الآلاف بها، وبذلك هدد الأوضاع المستقرة للأفراد والمنظمات والدول في مختلف المجالات، ومن بينها مجال التعليم الذي انقطع الطلاب عن الذهاب لمؤسساته بمختلف دول العالم لتحقيق التباعد الاجتماعي الأمر الذي أدى إلى العديد من المشكلات التعليمية مما تطلب البحث عن حلول وآليات مبتكرة للتغلب عليها من خلال الاستفادة من التطورات الحادثة.

إجراءات الدراسة

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على متغيرين تصنيفيين Classificational Variables، هما: الفئة ولها مستويان (أعضاء هيئة التدريس – الطلاب)، والمتغير التصنيفي الآخر هو: التخصص وله ثلاثة مستويات (شرعي- إنساني - عملي)، واشتملت على متغير تابع واحد وهو الاتجاه نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية، والدراسة ليست تجريبية ولكن يمكن النظر إلى المتغيرات التصنيفية التي تضمنتها على أنها متغيرات (غير معالجة تجريبياً) يُراد معرفة تأثيرها وتأثير التفاعل بين مستوياتها على المتغير التابع.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية منهجين هما:

المنهج الوصفي المسحي، وذلك من خلال مسح اتجاهات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة الأزهر، والتعرف على مستوى اتجاهاتهم نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية، اعتماداً على مقياس اتجاه مُعد من قبل الباحثين لهذا الغرض.

المنهج السببي المقارن، ويسمى أحياناً بين علماء الاجتماع بالتصميم اللاحق أو الراجع ex-Post Facto Design، وهو منهج يهدف إلى دراسة ظاهرة معينة وتحديد أسبابها، عن طريق الفروق الموجودة فعلاً في الطبيعة، وليست الفروق التي يصنعها الباحث عمداً كما يحدث في المنهج التجريبي، وعلى ذلك فالمتغيرات المستقلة في الدراسات السببية المقارنة متغيرات غير معالجة تجريبياً ولا يتم معالجتها تجريبياً، لأنها متغيرات طبيعية موجودة في الواقع ولا يتم صنعها، وجوهر هذا المنهج هو المقارنة بين المجموعات التي تشترك في مجموعة من الخصائص وتختلف في خاصية واحدة، (إبراهيم وردادي، 2012، 72-74)، وهذا ينطبق على الدراسة الحالية.

العينة:

عينة الدراسة هي إحدى أنواع العينات غير العشوائية Nonrandom Samples، وهي ما يسمى بالعينة التطوعية Sample Volunteer. حيث بعد قيام الباحثين بتحويل المقياس إلى الشكل الإلكتروني ورفع على الويب باستخدام أحد خدمات "جوجل"، تم وضع رابط المقياس على الفيسبوك وبعض أدوات التواصل الأخرى ليتسنى لمن يرغب من الأفراد بجامعة الأزهر في كافة الكليات تقديم الاستجابة على المقياس؛ وقد وصل العدد الكلي للمستجيبين على المقياس إلى (692) طالباً وعضو هيئة تدريس: مقسمين كالتالي:

- (114) طالباً من التخصصات الشرعية (كلية الشريعة والقانون تخصص الشريعة الإسلامية - أصول الدين - الدعوة).
- (115) طالباً من التخصصات الإنسانية (كلية التربية تخصص اللغة العربية والتاريخ والجغرافيا واللغة الإنجليزية والفرنسية؛ مع استبعاد تخصص تكنولوجيا التعليم - كلية الدراسات الإنسانية شعبة التربية - كلية اللغات والترجمة؛ كلية اللغة العربية).
- (119) طالباً من التخصصات العملية (كلية التربية تخصص تكنولوجيا التعليم - كلية الزراعة - كلية العلوم - كلية الهندسة).
- (114) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالتخصصات الشرعية (كليات: الشريعة والقانون تخصص الشريعة الإسلامية - كلية أصول الدين والدعوة - كلية الدراسات الإسلامية).
- (114) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالتخصصات الإنسانية (كليات: التربية تخصصات المناهج وطرق التدريس - علم النفس - الصحة النفسية - الإدارة التعليمية - أصول التربية، كلية اللغات والترجمة - كلية اللغة العربية).
- (116) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالتخصصات العملية (كلية التربية تخصص تكنولوجيا التعليم - كلية الزراعة - كلية الهندسة - كلية العلوم - كلية الطب - كلية الصيدلة).

الأداة:

استلزم تحقيق أهداف الدراسة بناء مقياس للتعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة الأزهر نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية، وقد مر بناء المقياس بالخطوات التالية:

1- تحديد الهدف من مقياس الاتجاهات:

هدف المقياس إلى التعرف على اتجاه أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة الأزهر نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية.

2- تحديد طبيعة المقياس:

هناك ثلاث طرق أساسية لقياس الاتجاهات هي: طريقة ثرستون، وطريقة ليكرت، وطريقة تمايز المعاني، وقد اعتمدت الدراسة الحالية الحالي طريقة ليكرت Likert's Method of Summated Ratings لسهولة استخدامها، وتأكيد الدراسات السابقة المهتمة بمجال قياس الاتجاهات بصفة عامة والتي استخدمت هذه الطريقة على أنها تعطي معامل ثبات أكبر من الطرق الأخرى حتى في ضوء قلة عدد العبارات.

3- تحديد محاور المقياس:

تكون المقياس من عدد من المحاور، تضمن كل محور عدداً من العبارات ذات الصلة بالموضوع الفرعي للمحور، وهو ما يساهم في ضبط الاتساق الداخلي للمقياس، وقد اشتمل المقياس على المحاور الآتية ليتم في ضوء كل محور صياغة العبارات المرتبطة به:

المحور الأول: الاتجاه نحو الاطلاع على الجديد في مجال المستحدثات التكنولوجية التعليمية.

المحور الثاني: الاتجاه نحو الاستمتاع بالتعامل مع منصات التعلم الإلكترونية باعتبارها إحدى المستحدثات التكنولوجية.

المحور الثالث: الاتجاه نحو أهمية استخدام منصات التعلم الإلكترونية للتغلب على الظروف الطارئة التي تحول دون متابعة المواقف التعليمية المعتادة داخل المؤسسات التعليمية.

المحور الرابع: كفاءة منصات التعلم الإلكترونية مقارنة بالتعليم التقليدي.

المحور الخامس: الاتجاه نحو قيمة المحتوى التعليمي المُقدم من خلال منصات التعلم الإلكترونية.

المحور السادس: مستقبل توظيف منصات التعلم الإلكترونية.

4- صياغة عبارات المقياس:

تم صياغة مجموعة من العبارات، تمثل كل عبارة سلوكاً لفظياً إجرائياً، وقد بلغ عدد عبارات المقياس في صورته الأولية (38) عبارة، منها (18) عبارة موجبة، (20) عبارة سالبة، وقد تم مراعاة الصياغة المألوفة للعبارات، وأن تحتل كل عبارة إمكانية الاستجابة عليها من قبل عضو هيئة التدريس أو الطلاب بنفس المستوى من العمومية دون أن يكون هناك عبارات يمكن لأعضاء هيئة التدريس الاستجابة لها؛ بينما لا يستطيع الطلاب الاستجابة لها بسهولة؛ أو العكس.

5- قياس شدة الاستجابة:

تم وضع خمسة احتمالات للاستجابة على كل عبارة من عبارات المقياس تتفاوت في شدتها بين الموافقة التامة، وعدم الموافقة التامة، وتم وضع هذه الاحتمالات على المدى الخماسي، وهو المدى الذي تعتمد عليه طريقة ليكرت، وهذه الاحتمالات هي:

- موافق بشدة.

- موافق.

- محايد.

- غير موافق.

- غير موافق بشدة.

وقد تم توزيع العبارات على المحاور الفرعية للمقياس والتي سبق ذكرها، حيث اشتمل كل محور من المحاور الأربعة على عدد من العبارات ليصير العدد الكلي لعبارات المقياس (38) عبارة، ويوضح جدول (1) توزيع عبارات المقياس على المحاور وأرقامها، كما يوضح جدول (2) العبارات الموجبة والسالبة لمقياس الاتجاه:

جدول (1)

توزيع عبارات المقياس على المحاور وأرقامها

م	محاور المقياس	أرقام العبارات	عدد العبارات	النسبة المئوية
1	الاتجاه نحو الاطلاع على الجديد في مجال المستحدثات التكنولوجية التعليمية.	19 ، 22 ، 25 ، 29 ، 33 ، 35	6	15.79 / 0
2	الاتجاه نحو الاستمتاع بالتعامل مع منصات التعلم الإلكترونية باعتبارها إحدى المستحدثات التكنولوجية.	2 ، 13 ، 16 ، 20 ، 23 ، 34	6	15.79 / 0
3	الاتجاه نحو أهمية استخدام منصات التعلم الإلكترونية للتغلب على الظروف الطارئة التي تحول دون متابعة المواقف التعليمية المعتادة داخل المؤسسات التعليمية.	4 ، 9 ، 21 ، 24 ، 27 ، 36	6	15.79 / 0
4	كفاءة منصات التعلم الإلكترونية مقارنة بالتعليم التقليدي.	1 ، 17 ، 28 ، 30 ، 32 ، 37	6	15.79 / 0
5	الاتجاه نحو قيمة المحتوى التعليمي المُقدّم من خلال منصات التعلم الإلكترونية.	3 ، 6 ، 11 ، 12 ، 14 ، 15 ، 18	7	18.42 %
6	مستقبل توظيف منصات التعلم الإلكترونية.	5 ، 7 ، 8 ، 10 ، 26 ، 31 ، 38	7	18.42 %
	المجموع		38	100 / 0

جدول (2)

العبارات الموجبة والسالبة لمقياس الاتجاه

العبارة	نوعها	العبارة	نوعها	العبارة	نوعها
1	موجبة	14	سالبة	27	سالبة
2	سالبة	15	موجبة	28	سالبة
3	موجبة	16	سالبة	29	موجبة
4	سالبة	17	سالبة	30	سالبة
5	موجبة	18	موجبة	31	سالبة
6	سالبة	19	سالبة	32	موجبة
7	موجبة	20	موجبة	33	موجبة
8	سالبة	21	موجبة	34	سالبة
9	سالبة	22	سالبة	35	موجبة
10	سالبة	23	سالبة	36	سالبة
11	موجبة	24	سالبة	37	موجبة
12	موجبة	25	موجبة	38	موجبة
13	سالبة	26	موجبة		

6- تصحيح المقياس وتقدير بدائل الاستجابة:

لتقدير بدائل الاستجابة تم إعطاء وزن لكل بديل من البدائل الخمسة في صورة درجات متتالية وبمسافات متساوية تبدأ من (1): (5)، وعند التصحيح تأخذ كل عبارة درجة من الدرجات التي تبدأ من 5: 1 بحيث يكون درجة البديل (محايد) هي 3، وتقل الدرجة للاتجاه السلبي وتزداد للاتجاه الإيجابي حسب نوع العبارة سالبة أم موجبة كالتالي:

سالبة	موجبة	
(1)	(5)	موافق بشدة
(2)	(4)	موافق
(3)	(3)	محايد
(4)	(2)	غير موافق
(5)	(1)	غير موافق بشدة

تحديد صلاحية المقياس:

تم تحديد صلاحية المقياس من خلال الآتي:

6-1- عرض المقياس على مجموعة من المحكمين:

تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة في مجال المناهج وطرق التدريس، ومجال تكنولوجيا التعليم، ومجال علم النفس، وذلك للحكم على عبارات المقياس من حيث مدى دقة ومناسبة صياغة العبارات، وارتباط كل عبارة بالمحور الخاص بها، وتمثيل العبارات لموضوع



المقياس، وتلخصت نتيجة عرض المقياس على المحكمين في تعديل بعض الصياغات للعبارات، واعتبرت موافقة المحكمين على عبارات المقياس ومدى تمثيلها لموضوع المقياس دليلاً على صدقه، وظل المقياس مكوناً من (38) عبارة، (18) عبارة موجبة و(20) عبارة سالبة.

2-6- الدراسة الاستطلاعية لمقياس الاتجاه:

لمعرفة الخصائص السيكومترية لمقياس الاتجاه تم تطبيقه في صورته الأولى على عينة مكونة من (40) فرداً (خمسة عشر عضو هيئة تدريس، بالإضافة إلى خمس وعشرون طالباً من كليات التربية والتجارة والشريعة والقانون)، وتم القيام بالدراسة الاستطلاعية على تلك العينة بهدف:

1-2-6- تحديد صدق الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب الاتساق الداخلي للعبارات عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل عبارة والدرجة الكلية لكل فرد من أفراد العينة الاستطلاعية، وقد تراوحت معاملات الارتباط لعبارات المقياس بين (0.75 – 0.90)، وهي قيم مرتفعة.

كما تم حساب درجة الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين كل محور والمقياس ككل، ويوضح ذلك جدول (3) التالي:

جدول (3)

قيم معاملات الارتباط بين كل محور من محاور المقياس والمقياس ككل

م	المحور	معامل الارتباط
1	الأول	0.80
2	الثاني	0.87
3	الثالث	0.89
4	الرابع	0.90
5	الخامس	0.89
6	السادس	0.92

يتضح صلاحية المقياس للاستخدام وتحقيق الهدف الذي أُعد من أجله، حيث إن جميع القيم الخاصة بالمحاور الأربعة للمقياس جاءت مرتفعة كما هو وارد بالجدول السابق.

2-2-6- حساب ثبات المقياس:

تم استخدام معامل ألفا لكرونباخ Coefficient Alpha، وذلك لحساب ثبات مقياس الاتجاه، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.90)، وهي قيمة تؤكد صلاحية المقياس للاستخدام في الغرض الذي أُعد من أجله.

وبناءً عليه وبعد تجربة المقياس استطلاعياً والتأكد من صدقه وثباته، وإجراء التعديلات التي أشار بها المحكمين، أصبح المقياس يتكون في صورته النهائية من (38) عبارة.

7- التطبيق الأساسي لمقياس الاتجاهات:

في ضوء أهداف الدراسة، والفروض الخاصة بها، تم تحويل المقياس إلى الشكل الإلكتروني ورفعته على الويب باستخدام أحد خدمات "جوجل"، وتحديداً جداول بيانات جوجل Google Sheets حيث تم وضع رابط المقياس على الفيسبوك وبعض أدوات التواصل الأخرى ليتسنى لمن يرغب من الأفراد بجامعة الأزهر تقديم الاستجابة على المقياس، وبعد أسبوع وصل عدد المستجيبين إلى (715) وبمراجعة الاستجابات تم استبعاد عدد (23) استجابة لأفراد لم يستكملوا الإجابة على جميع عبارات المقياس؛ وبذلك وصل العدد الكلي إلى (692): بيانها كالتالي:

- (114) طالباً من التخصصات الشرعية.
- (115) طالباً من التخصصات الإنسانية.
- (119) طالباً من التخصصات العملية.
- (114) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالتخصصات الشرعية.
- (114) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالتخصصات الإنسانية.
- (116) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالتخصصات العملية.

وبعد التجميع الإلكتروني للاستجابات على المقياس، تمت عملية الفرز والتصنيف وفقاً للمتغيرات التصنيفية للدراسة، تمهيداً لمعالجة البيانات إحصائياً.

التحليل الإحصائي:

- فيما يتعلق بمعرفة مستوى اتجاهات أفراد العينة ككل نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية، تم حساب متوسط درجات الاستجابة لأفراد العينة على المقياس ككل، ومن ثم مقارنة المتوسط الملاحظ بالمتوسط الافتراضي؛ أو الاعتباري للاتجاه المحايد والذي يساوي (114)، ولمراعاة الدقة في التحليل الإحصائي وقع الاختيار من قبل الباحثين على اختبار "ت" لعينة واحدة One-Sample T Test ، وذلك لاختبار ما إذا كانت قيمة المتوسط الملاحظ على المقياس ككل تختلف إحصائياً عن قيمة المتوسط الافتراضي للاتجاه المحايد والمحددة مسبقاً.
- لاختبار الفروض المتعلقة بالمقارنة بين الاتجاهات، وتحديد أثر التخصص، وتأثير التفاعل بين مستوى الفئة ونوع التخصص على الاتجاه، تم استخدام أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه Two-Way Analysis of Variance، لتحقيق هذا الهدف، مع استخدام اختبار شيفيه Scheffe' Test في حال

الحصول على نسبة فائقة "f" دالة إحصائياً وذلك لإجراء المقارنات البعدية المتعددة، وقد تم إجراء جميع التحليلات الإحصائية باستخدام برنامج SPSS الإصدار (21).

عرض النتائج

1) مستوى اتجاهات أفراد العينة ككل نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية، وهي النتيجة التي ترتبط باختبار الفرض الأول:

تم حساب متوسط درجات الاستجابة على المقياس (المتوسط الملاحظ)، وذلك لأفراد العينة ككل، ومن ثم مقارنة المتوسط الملاحظ بالمتوسط الافتراضي؛ أو الاعتباري للاتجاه المحايد والذي يساوي (114)، باستخدام اختبار "ت" لعينة واحدة One-Sample T Test، وذلك لاختبار ما إذا كانت قيمة المتوسط الملاحظ على المقياس ككل تختلف إحصائياً عن قيمة المتوسط الافتراضي للاتجاه المحايد والمحددة مسبقاً، ويعرض ذلك جدول (4) التالي:

جدول (4)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين المتوسط الملاحظ لدرجات الاستجابة لأفراد العينة ككل على مقياس الاتجاه نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية، وبين المتوسط الافتراضي للاتجاه المحايد

المتوسط المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	الفرق بين درجة	قيمة	الدلالة			
المجموعة	الملاحظ	الافتراضي	المعياري للعينة	للمتوسط	الحرية	"ت" المشاهدة		
أفراد العينة ككل	131.92	114	40.31	1.53	17.92	691	11.69	0.000
ن = 692								

باستقراء النتائج في جدول (4) يتضح أن قيمة "ت" لدلالة الفرق بين المتوسط الملاحظ لدرجات أفراد العينة ككل على المقياس والمتوسط الافتراضي للاتجاه المحايد بلغت (11.69) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين قيمة المتوسط الملاحظ لدرجات أفراد العينة والذي بلغ (131.92)، وبين المتوسط الافتراضي للاتجاه المحايد، والذي تبلغ قيمته (114)، وذلك لصالح المتوسط الأعلى؛ وهو المتوسط الملاحظ لدرجات أفراد العينة، الأمر الذي يعني قبول الفرض الأول من فروض الدراسة، والذي ينص على أنه:

" يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين المتوسط الملاحظ لدرجات أفراد العينة ككل على مقياس الاتجاه نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية، والمتوسط الافتراضي للاتجاه المحايد نحو استخدام المنصات وذلك لصالح المتوسط الملاحظ لدرجات أفراد العينة "

وبناءً عليه تم التوصل هنا إلى أن اتجاه أفراد العينة ككل نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية جاء في المستوى الإيجابي.

2) المقارنة بين الاتجاهات وفقاً لمتغيري الدراسة ومستويي كل متغير وأثر التفاعل بين تلك المستويات، وهي النتائج المرتبطة باختبار الفروض (الثاني، الثالث، الرابع):

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية، ويوضح جدول (5) هذه المتوسطات والانحرافات المعيارية وفقاً لمتغيري الدراسة ومستوياتهما:

جدول (5)

المتوسطات الطرفية Terminal Means، ومتوسطات الخلايا Cell Means، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات

الفئة		طلاب		أعضاء هيئة تدريس		التخصص
المتوسط الطرفي	ع	م	ع	م		
93.93	35.35	90.27	34.18	97.59	34.18	شرعي
134.65	24.73	133.86	24.26	135.45	24.26	إنساني
166.11	24.53	163.98	16.82	168.30	16.82	عملي
		129.88		133.98		المتوسط الطرفي

ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطات الدرجات وفقاً لمتغيري الدراسة وفروضها الثلاثة المتعلقة بالمقارنة بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس واتجاهات الطلاب بجامعة الأزهر نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية بصرف النظر عن تخصصهم، والمقارنة بين تأثير نوع التخصص (شرعي - إنساني - عملي) على الاتجاهات بصرف النظر عن مستوى الفئة، وكذلك تأثير التفاعل بين مستوى الفئة ونوع التخصص على الاتجاهات نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية، استُخدم أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه، ويلخص جدول (6) نتائج تحليل التباين المستخدم:

جدول (6)

ملخص نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه للدرجات على مقياس الاتجاه نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	النسبة الفائية (ف)	مستوى الدلالة عند (0.05)
الفئة (أعضاء هيئة تدريس - طلاب)	3363.55	1	3363.55	4.496	*
التخصص (شرعي - إنساني - عملي)	605890.16	2	302945.081	404.980	*
التفاعل بين الفئة والتخصص	941.05	2	470.528	0.629	غير دالة
الأخطاء	513161.73	686	748.049		
الإجمالي المصحح	1122946.94	691			

وفيما يلي عرض لنتائج اختبار الفروض الثلاثة المتعلقة بالمقارنة بين الاتجاهات:

1-2- ما يتعلق بالمقارنة بين اتجاه أعضاء هيئة التدريس واتجاه الطلاب بجامعة الأزهر نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية بصرف النظر عن تخصصهم، وهي النتيجة التي ترتبط باختبار الفرض (الثاني):

يتضح من جدول (6) أن قيمة (ف) F-Ratio، لمغير الفئة (أعضاء هيئة التدريس - طلاب)، والتي تم الحصول عليها وهي (4.496) دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، وهذا يدل على أن الفئة كمتغير لها تأثير على الاتجاهات، ولما كان متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس على مقياس الاتجاه بصرف النظر عن تخصصهم، والذي بلغ (133.98)، أكبر من متوسط درجات الطلاب بصرف النظر عن تخصصهم، والذي بلغ (129.88)، كما هو مبين في جدول (5) فإنه يمكن القول بأن النتيجة جاءت لصالح أعضاء هيئة التدريس، حيث جاءت اتجاهاتهم أكثر إيجابية عن اتجاهات الطلاب، وبناءً عليه يتم رفض الفرض الصفري الثاني من فروض الدراسة والذي نص على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس ومتوسط درجات الطلاب على مقياس الاتجاه نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية يرجع إلى اختلاف مستوى الفئة (أعضاء هيئة التدريس - الطلاب) وذلك بصرف النظر عن نوع التخصص".

وقبول الفرض البديل والذي ينص على أنه: "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس ومتوسط درجات الطلاب على مقياس الاتجاه نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية يرجع إلى اختلاف مستوى الفئة (أعضاء هيئة التدريس - الطلاب) وذلك بصرف النظر عن نوع التخصص".

ولمعرفة مستوى اتجاهات كل فئة من الفئتين (أعضاء هيئة التدريس - الطلاب)، هل جاءت في المستوى الإيجابي؛ أم السلبي؛ أم في المستوى المحايد؟، يمكن مقارنة المتوسط الملاحظ لكل فئة من الفئتين بالمتوسط الافتراضي؛ أو الاعتباري للاتجاه المحايد للاستجابة على المقياس والذي يساوي (114)، وبناءً عليه ومن خلال مقارنة قيمة المتوسط الملاحظ لدرجات أعضاء هيئة التدريس والذي بلغ (133.98)، بقيمة المتوسط الافتراضي للاتجاه المحايد، والتي تبلغ قيمته (114)، يلاحظ وجود فرق لصالح المتوسط الأعلى؛ وهو المتوسط الملاحظ لدرجات أعضاء هيئة التدريس، وبهذا يمكن القول أن اتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية، بصرف النظر عن تخصصهم جاء في المستوى الإيجابي.

أما بالنسبة للمتوسط الملاحظ لدرجات الطلاب والذي بلغت قيمته (129.88) فعند مقارنته بالمتوسط الافتراضي للاتجاه المحايد، والتي بلغت قيمته (114)، يلاحظ وجود فرق لصالح المتوسط الأعلى؛ وهو المتوسط الملاحظ لدرجات الطلاب، وبهذا يمكن القول أن اتجاه الطلاب نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية، بصرف النظر عن تخصصهم جاء في المستوى الإيجابي.

2-2- ما يتعلق بالمقارنة بين التخصص (شعري - إنساني - عملي) وتأثيره على الاتجاه نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية بصرف النظر عن الفئة، وهي النتيجة التي ترتبط باختبار الفرض (الثالث) من فروض الدراسة:

يتضح من جدول (6) أن قيمة (ف) F-Ratio، لمتغير التخصص (شعري - إنساني - عملي)، والتي تم الحصول عليها وهي (404.98) دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، وهذا يدل على أن التخصص كمتغير له تأثير على الاتجاهات، وبناءً عليه يتم قبول الفرض الثالث من فروض الدراسة، والذي نص على أنه: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية ترجع إلى اختلاف نوع التخصص (شعري - إنساني - عملي) بصرف النظر عن مستوى الفئة.

ولما كان متوسط درجات أفراد العينة تخصص (عملي) على مقياس الاتجاه بصرف النظر عن الفئة، هو الأكبر بين متوسطات التخصص والذي بلغ (166.11)، مقارنة بتخصص الشعري بصرف النظر عن الفئة والذي بلغ (93.93) ومتوسط الإنساني بصرف النظر عن الفئة والذي بلغ (134.65)، كما هو مبين في جدول (5) فإنه يمكن القول بأن النتيجة جاءت لصالح التخصص العملي بصرف النظر عن الفئة.

ولمعرفة مستوى اتجاهات أفراد العينة في كل تخصص من التخصصات (شعري - إنساني - عملي)، هل جاءت في المستوى الإيجابي: أم السلبي: أم في المستوى المحايد؟، يمكن مقارنة المتوسط الملاحظ لدرجات أفراد العينة في كل تخصص من التخصصات الثلاثة بالمتوسط الافتراضي؛ أو الاعتباري للاتجاه المحايد والذي يساوي (114)، وبناءً عليه ومن خلال مقارنة قيمة المتوسط الملاحظ لدرجات أفراد العينة ذوي التخصص الشعري والذي بلغ (93.93)، بقيمة المتوسط الافتراضي للاتجاه المحايد، والتي تبلغ (114)، يلاحظ وجود فرق لصالح المتوسط الأعلى؛ وهو المتوسط الافتراضي للاتجاه المحايد، وهذا يدل على أن اتجاه أفراد العينة ذوي التخصص الشعري نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية، بصرف النظر عن الفئة جاء في المستوى السلبي.

كما يلاحظ من خلال مقارنة قيمة المتوسط الملاحظ لدرجات أفراد العينة ذوي التخصص الإنساني والتي بلغت (134.65)، بقيمة المتوسط الافتراضي للاتجاه المحايد، والتي تبلغ (114)، وجود فرق لصالح المتوسط الأعلى؛ وهو المتوسط الملاحظ لدرجات أفراد العينة ذوي التخصص الإنساني، مما يدل على أن اتجاه أفراد العينة ذوي التخصص الإنساني نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية، بصرف النظر عن الفئة جاء أيضاً في المستوى الإيجابي.

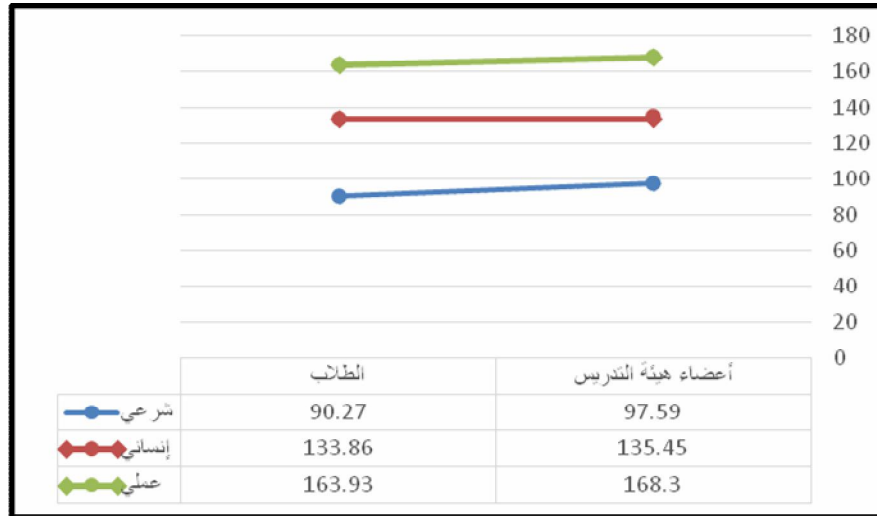
ويلاحظ أيضاً من خلال مقارنة قيمة المتوسط الملاحظ لدرجات أفراد العينة ذوي التخصص العملي والتي بلغت (166.11)، بقيمة المتوسط الافتراضي للاتجاه المحايد، والتي تبلغ (114)، وجود فرق لصالح المتوسط الأعلى؛ وهو المتوسط الملاحظ لدرجات أفراد العينة ذوي التخصص العملي، مما يدل على أن اتجاه أفراد العينة ذوي التخصص العملي نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية، بصرف النظر عن الفئة جاء أيضاً في المستوى الإيجابي.

2-3- ما يتعلق بتأثير التفاعل بين مستويي متغير الفئة (أعضاء هيئة التدريس – الطلاب)، ومستويات متغير التخصص (شرعي – إنساني - عملي) على الاتجاه نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية، وهي النتيجة التي ترتبط باختبار الفرض (الرابع) من فروض الدراسة:

يتضح من جدول (6) أن قيمة (ف) F-Ratio، للتفاعل بين الفئة (أعضاء هيئة التدريس – الطلاب) والتخصص (شرعي – إنساني - عملي)، والتي تم الحصول عليها وهي (0.629) غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، وهذا يعني أنه ليس هناك أثر للتفاعل بين مستويي الفئة ونوع التخصص على الاتجاه نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية.

وهذا لا يتفق مع ما تم توقعه والتعبير عنه في الفرض الرابع، والذي نص على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية ترجع إلى تأثير التفاعل بين مستوى الفئة (أعضاء هيئة التدريس – الطلاب) ونوع التخصص (شرعي – إنساني - عملي)، مما يعني العدول إلى الفرض الصفري، والذي ينص على عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية ترجع إلى تأثير التفاعل بين مستوى الفئة (أعضاء هيئة التدريس – الطلاب) ونوع التخصص (شرعي – إنساني - عملي).

ويوضح شكل (2) التالي عدم التفاعل بين متغيري الدراسة بمستوياتهما باستخدام المتوسطات عن طريق التمثيل البياني كما هو مبين بجدول (5):



شكل (2) تمثيل بياني يوضح عدم التفاعل بين متغيري الدراسة بمستوياتهما باستخدام المتوسطات

من خلال الشكل السابق يلاحظ عدم التقاء خطوط التمثيل البياني عند نقطة معينة مما يدل على وجود عدم وجود تفاعل بين متغيري الدراسة بمستوياتهما.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

1- فيما يتعلق بمستوى اتجاهات أفراد العينة ككل نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية:

أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين المتوسط الملاحظ لدرجات أفراد العينة ككل على مقياس الاتجاه نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية، والمتوسط الافتراضي للاتجاه المحايد نحو استخدام المنصات وذلك لصالح المتوسط الملاحظ لدرجات أفراد العينة "وبناءً عليه تم التوصل إلى أن اتجاه أفراد العينة ككل نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية جاء في المستوى الإيجابي.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى توفر قدر كاف من الوعي بمميزات وإمكانات منصات التعلم الإلكترونية وذلك لدى أفراد عينة الدراسة بصفة عامة، بل وربما تعدى الأمر مرحلة توافر الوعي إلى الممارسة والاستخدام الفعلي لهذه المنصات في العملية التعليمية من قبل معظم أفراد عينة الدراسة وهو ما انعكس بالإيجاب على اتجاهاتهم نحو استخدامها، وبناءً عليه يمكن القول بأن الاتجاه الإيجابي لدى أفراد عينة الدراسة والذي تم التحقق منه هنا يرجع إلى وعي معظمهم بمميزات منصات التعلم الإلكترونية، والتي من أهمها: أنها تتيح التعلم في أي وقت ومن أي مكان، وفي العديد من المحتويات؛ إضافة إلى توفير المشاركة النشطة للمتعلم، وزيادة تواصله وتفاعله وتشاركه مع زملائه ومعلمه مما يساعد على تنمية قدراته، وزيادة دوافعه نحو التعلم بما يسهم في تحسين نواتج تعلمه؛ كما أن منصات التعلم الإلكترونية توفر الدروس والمقررات التعليمية في أشكال إلكترونية متعددة يمكن تحميلها وحفظها والاطلاع عليها في أي وقت ومن أي مكان، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتقدم لهم العديد من مصادر التعلم المرتبطة بأهداف التعلم؛ كما تعمل على الحفاظ على خصوصية المتعلمين؛ حيث يتم الدخول فيها باسم مستخدم وكلمة مرور؛ إضافة إلى مجانية معظم المنصات التعليمية، إضافة إلى احتوائها للعديد من اللغات، ومنها اللغة العربية واللغة الإنجليزية وغيرها، وسهولة وإمكانية إنشاء منصة تعلم إلكترونية، إضافة إلى سهولة الوصول إليها واستخدامها، والتطوير والتحديث المستمر للاستفادة من التطورات التقنية والعلمية في زيادة فاعلية منصات التعلم الإلكترونية؛ كما أن تلك المنصات تجمع بين مميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني ومميزات شبكات التواصل الاجتماعي، وتوفر مكتبة رقمية تحتوي على مصادر التعلم للمحتوى العلمي، وتمكن المتعلمين من الاستفادة من التنوع الثقافي والمعرفي المرتبطة بأهداف التعلم، وتوفير العديد من الأنشطة المرتبطة بمحتويات التعلم، والاختبارات المختلفة، وتمنح المتعلمين شهادات اجتياز المقررات، وتعمل على دعم التعليم في المنزل، وإتاحة الفرصة لأولياء الأمور في متابعة تعلم أبنائهم، بالإضافة إلى العديد من المميزات الأخرى.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Asiri (2014)، ودراسة Jimoyiannis, & Koutsodimou (2015)، وكذلك دراسة الجني (2016)، ودراسة الشواربة (2019).

2- فيما يتعلق بالمقارنة بين الاتجاهات وفقاً لمتغيري الدراسة ومستوي كل متغير وأثر التفاعل بين تلك المستويات:

2-1- ما يتعلق بالمقارنة بين اتجاه أعضاء هيئة التدريس واتجاه الطلاب بجامعة الأزهر نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية بصرف النظر عن تخصصهم:

توصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس ومتوسط درجات الطلاب على مقياس الاتجاه نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية يرجع إلى اختلاف مستوى الفئة (أعضاء هيئة التدريس – الطلاب) وذلك بصرف النظر عن نوع التخصص، وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس.

وبمقارنة قيمة المتوسط الملاحظ لدرجات أعضاء هيئة التدريس بقيمة المتوسط الافتراضي للاتجاه المحايد وجد فرق لصالح المتوسط الملاحظ لدرجات أعضاء هيئة التدريس، وأثبت هذا أن اتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية، بصرف النظر عن تخصصهم جاء في المستوى الإيجابي.

كما وجد أن اتجاه الطلاب نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية، بصرف النظر عن تخصصهم جاء أيضاً في المستوى الإيجابي، من خلال مقارنة قيمة المتوسط الملاحظ لدرجاتهم بقيمة المتوسط الافتراضي للاتجاه المحايد؛ إلا أن متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس على المقياس جاءت أعلى من متوسط درجات الطلاب.

ويمكن إرجاع وجود فرق لصالح أعضاء هيئة التدريس وإيجابية اتجاهاتهم بصورة أكبر عن الطلاب نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية إلى وجود درجة معقولة من الوعي لدى أعضاء هيئة التدريس بصفة عامة بأهمية منصات التعلم الإلكترونية، والدور الذي يمكن أن تؤديه كأدوات مساعدة في عمليات التعليم والتعلم، وخاصة في مجال ممارسة الأنشطة التعليمية وأنشطة التواصل بينهم وبين طلابهم، وبينهم وبين بعضهم البعض، ويأتي هذا الوعي بالضرورة من خلال ما أولته جامعة الأزهر مؤخراً من اهتمام بتطبيقات التعليم والتعلم الإلكتروني داخل الجامعة، والعمل على تشجيع أعضاء هيئة التدريس على توظيف واستخدام أدوات التعلم الإلكتروني المختلفة، والاستفادة منها داخل إطار نظم إدارة التعلم الإلكتروني، وذلك من خلال عقد الدورات التي تهتم بهذا الجانب لدى أعضاء هيئة التدريس، وهو ما انعكس بالضرورة على اتجاهاتهم نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية باعتبارها أدوات للتعلم الإلكتروني، ويمكن إرجاع هذه النتيجة أيضاً إلى الاستخدام الفعلي من جانب الكثير من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر لأدوات التعليم والتعلم الإلكتروني.

أما فيما يتعلق باتجاه الطلاب نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية، والذي جاء إيجابياً أيضاً ولكن بنسبة أقل من اتجاه أعضاء هيئة التدريس، فيمكن إرجاع ذلك إلى أن وعي الطلاب بجامعة الأزهر بأدوات التعليم والتعلم الإلكتروني وأهميتها وأدوارها في العملية التعليمية جاء أيضاً على درجة معقولة ولكن يحتاج إلى ضرورة المتابعة بصورة أكبر، خاصة في ظل اهتمام الجامعة بتشجيع أعضاء هيئة التدريس من خلال عقد دورات تدريبية لهم دون

الطلاب على استخدام وتوظيف تطبيقات التعلم الإلكتروني المختلفة، ويمكن أن يكون هذا سبباً جوهرياً وراء النتيجة التي يتم مناقشتها حالياً.

2-2- ما يتعلق بالمقارنة بين التخصص (شعري - إنساني - عملي) وتأثيره على الاتجاه نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية بصرف النظر عن الفئة، وهي النتيجة التي ترتبط باختبار الفرض (الثالث) من فروض الدراسة:

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية ترجع إلى اختلاف نوع التخصص (شعري - إنساني - عملي) بصرف النظر عن مستوى الفئة.

ولما كان متوسط درجات أفراد العينة تخصص (عملي) على مقياس الاتجاه بصرف النظر عن الفئة، هو الأكبر بين متوسطات التخصص، مقارنة بتخصص الشعري، ومتوسط التخصص الإنساني؛ فإنه يمكن القول بأن النتيجة جاءت لصالح التخصص العملي بصرف النظر عن الفئة.

وبناءً عليه يمكن إرجاع الفرق الذي جاء لصالح أفراد العينة ذوي التخصص العملي في اتجاهاتهم نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية إلى طبيعة التخصص العملي والذي يتضمن كثير من الخصائص أهمها التركيز على التطبيقات العملية والتمارين والحاجة إلى استخدام الوسائط من صور وفيديوهات ورسومات وغيرها في عرض المحتوى التعليمي، وهو ما توفره أدوات التعليم الإلكتروني بتميز، وهو ما انعكس على اتجاهات أصحاب التخصص العملي دون النظر إلى الفئة (أعضاء هيئة تدريس - طلاب) وذلك نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية، يلهم في درجة الإيجابية أصحاب التخصص الإنساني؛ بينما جاءت اتجاهات أصحاب التخصص الشعري بصفة عامة أقل نظراً لطبيعة التخصص الشعري والتي تركز في كثير من الأحيان على المحتوى التعليمي النظري والذي قد لا يتوافر له إمكانية الدعم بالوسائط كالفيديو والصور والرسومات بنفس مستوى التخصص العملي والإنساني، وبالتالي اعتماد أصحاب التخصص الشعري على أدوات التعليم الإلكتروني وغيرها من الوسائل التكنولوجية وشعورهم بأهميتها يمكن أن يكون أقل من أصحاب التخصصين العملي والإنساني، وهو ما انعكس بالضرورة على اتجاهاتهم نحو هذه الأدوات، وهذا تفسير عام لتأثير التخصص بصرف النظر عن الفئة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Beetham, & Sharpe (2013) والتي توصلت إلى أن الاتجاهات نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية اختلفت باختلاف الكلية والتخصص والمعتقدات.

2-3- فيما يتعلق بتأثير التفاعل بين مستويي متغير الفئة (أعضاء هيئة التدريس - الطلاب)، ومستويات متغير التخصص (شعري - إنساني - عملي) على الاتجاه نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية، وهي النتيجة التي ترتبط باختبار الفرض (الرابع) من فروض الدراسة:

أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية

ترجع إلى تأثير التفاعل بين مستوى الفئة (أعضاء هيئة التدريس – الطلاب) ونوع التخصص (شرعي – إنساني - عملي).

ويمكن تفسير ذلك في ضوء أنه على الرغم من وجود فروق دالة بين التخصصات لصالح تخصص معين، إلا أنه يلاحظ وجود التباين داخل كل تخصص على حدة مما يشير إلى تباين اتجاه أفراد العينة في استخدام المنصات وتبني بعض أفراد العينة استخدام تلك التقنيات بشكل فردي وليس عملاً مؤسسياً، وأيضاً اختلافات القنوات لدى أفراد العينة بقبول وجدوى ذلك من عدمه.

توصيات الدراسة

تأسيساً على ما تقدم، وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج، فإنه يمكن التوصية بما يلي:

1. توجيه أنظار القائمين على العملية التعليمية بضرورة تشجيع أعضاء هيئة التدريس والطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، وخاصة المرحلة الجامعية، وفي مختلف التخصصات على توظيف منصات التعلم الإلكترونية في عمليات التعليم والتعلم، والاستفادة من إمكاناتها الهائلة؛ خاصة في ظل الظروف الاجتماعية الطارئة.
2. بما أنه قد ثبت من خلال نتائج الدراسة الحالية وجود إيجابية واضحة في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب (عينة الدراسة الحالية بصفة عامة) نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية فلا بد من اهتمام الجامعة بتدعيم هذه المستوى من الاتجاه بعقد دورات تدريبية بصفة دورية لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس والطلاب للتعامل مع أدوات التعليم الإلكتروني المختلفة ومن بينها بالضرورة منصات التعلم الإلكترونية.
3. ثبت من خلال نتائج الدراسة الحالية وجود تدن واضح في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب (عينة الدراسة الحالية من ذوي التخصص الشرعي بصفة خاصة) نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية، لذا لا بد من اهتمام الجامعة بعقد دورات تدريبية لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس والطلاب للتعامل مع أدوات التعليم الإلكتروني المختلفة ومن بينها بالضرورة منصات التعلم الإلكترونية؛ حتى يمكنهم الاستفادة منها وتوظيفها للتوظيف الأمثل لخدمة العملية التعليمية.
4. إنشاء لجنة من الخبراء في مجال تكنولوجيا التعليم لوضع معايير خاصة لضمان جودة إنشاء المحتوى التعليمي وممارسة الأنشطة التعليمية وإدارتها على منصات التعلم الإلكترونية.

مقترحات بدراسات مستقبلية

في ضوء أهداف الدراسة الحالية، وحدودها والنتائج التي أسفرت عنها، يمكن اقتراح الدراسات المستقبلية الآتية:

1. اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلبة نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية، وعلاقتها بالجنس (ذكور – إناث).
2. اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية، وعلاقتها بمستوى التأهيل (تربوي – غير تربوي).
3. اقتصر عينة الدراسة الحالية على أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة الأزهر، ومن الممكن أن تتناول دراسات أخرى مقارنة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعات أخرى، كما يمكن أن تتناول الدراسات المستقبلية أيضاً مقارنة اتجاهات المعلمين والطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة، وذلك نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية.
4. كما يمكن أن تتناول الدراسات المستقبلية دراسة تستهدف التوصل لتصور مقترح لتوظيف منصات التعلم الإلكترونية في العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر.

المراجع

أولا- المراجع العربية:

- أبو خطوة، السيد عبدالمولى. (2016). المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار (MOOCs) وعوامة التعليم، مجلة التعليم الإلكتروني، متاح على:
<http://emag.mans.edu.eg/index.php?sessionID=36&page=news&task=show&id=466>
- أبو موسى، مفيد أحمد أمين. (2018). دراسة وصفية لمنصة تعليمية تمزج التطورات التكنولوجية الحديثة في عمليتي التعلم والتعليم: تجربة خاصة مع التوجيهي الأردني، مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث - جسر، المعهد الدولي للدراسة والبحث، مج4، ع4، 2-18.
- إسماعيل، محمد إسماعيل. (2018). تصميم بيئة تعلم إلكترونية ثلاثية الأبعاد قائمة على استراتيجيات مجموعات العمل الجماعي لتنمية مهارات استخدام الشبكات الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ج2، ع177، 784-841.
- إطميزي، جميل؛ والسالمي، فتحي. (2019). الموارد التعليمية المفتوحة: الاستخدام والمشاركة والتبني، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- الباوي، ماجدة إبراهيم؛ وغازي، أحمد باسل. (2019). أثار استخدام المنصة التعليمية Google Classroom في تحصيل طلبة قسم الحاسبات لمادة Image Processing واتجاهاتهم نحو التعليم الإلكتروني، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المؤسسة الدولية لأفاق المستقبل، مج2، ع2، 123 - 170.
- الجهني، ليلى سعيد. (2016). تقصي نوايا طالبات الدراسات العليا السلوكية في استخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً باستخدام نموذج قبول التقنية، مجلة كلية التربية والعلوم الإنسانية، جامعة بابل، ع28، 68-90.
- الحارثي، إيمان بنت عويضة. (2016). متطلبات تفعيل المقززات المفتوحة واسعة الانتشار (MOOCs) عبر الانترنت ودرجة أهميتها وتوفرها والاتجاهات نحوها في الجامعات السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مج27، ع106، ج1، 99-142.
- الحبشي، آيات بنت علوي حسين؛ وبدر، بثينة بنت محمد بن محمود. (2017). أثار استخدام المنصات التعليمية لمتابعة الواجبات المنزلية في الكفاءة الذاتية المدركة وتحصيل الرياضيات لطالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة. مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مج20، ع9، 25 - 58.
- الحلفاوي، وليد سالم محمد؛ وزكي، مروة زكي توفيق. (2015). تكنولوجيا التعليم من التقليدية إلى الرقمية، مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبدالعزيز.

الدوخي، هنادي خليل هلال. (2018). فاعلية بيئة افتراضية ثلاثية الأبعاد في تنمية مهارات استخدام برنامج اسكراتش لذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها.

الزيات، فتحى مصطفى. (2004). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، ط 2، سلسلة علم النفس المعرفي 2، القاهرة، دار النشر للجامعات.

السمرائي، نيمية صالح. (2002). مقدمة في علم النفس، عمان، دارزهران للنشر والتوزيع.

السنوسي، هالة عبدالقادر سعيد. (2019). أدوار المنصات الإلكترونية E-platforms والشبكات الإجتماعية social networks كبيئات تعلم تواصلية تشاركية في التعليم الإلكتروني في ضوء خبرة الطالبة، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ع 181، ج 3، 57 - 89.

الشبيبة، ثرياء بنت سليمان بن حمد؛ والعياصرة، محمد عبد الكريم. (2019). أثر استراتيجيات الصف المقلوب "Flipped Classroom" في التحصيل الدراسي: دراسة ببيومترية، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دارسمات للدراسات والأبحاث، مج 8، ع 3، متاح على: <http://search.mandumah.com/Record/999627>

الشواربة، دالية خليل عبد الكريم. (2019). درجة استخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الخاصة للمنصات التعليمية الإلكترونية، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

العتوم، عدنان يوسف؛ وآخرون. (2005). علم النفس التربوي، عمان، دار المسيرة.

العضون، نادية حسين؛ وجيليل، وسن ماهر. (2013). التعلم المعرفي، واستراتيجيات معالجة المعلومات، عمان، الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع.

الياجزي، فاتن. (2018). فاعلية بيئة تعلم ثلاثية الأبعاد في تنمية مهارات استخدام نظام إدارة بيئات التعلم الافتراضية (Sloodle) لدى طالبات ماجستير تقنيات التعليم بجامعة الملك عبدالعزيز، رسالة ماجستير، جامعة الملك عبدالعزيز.

اليونسكو. (2020). الآثار السلبية لإغلاق المدارس، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، متاح على:

<https://ar.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>

حناوي، مجدي محمد رشيد. (2018). تصور مقترح لمشروع منصة عربية مشتركة لمقررات إلكترونية مفتوحة واسعة الانتشار لطلبة الجامعات عبر الوطن العربي في ضوء معايير الجودة، المجلة الدولية لضمان الجودة، مج 1، ع 1، 27-43.

خميس، محمد عطية. (2012). النظرية الترابطية (2) Connectivism Theory. مجلة تكنولوجيا التعليم، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مج 22، ع 4، 4-1.

درويش، عبد الكريم أبو الفتوح. (1998). التعليم والتدريب من خلال الشبكات الإلكترونية، مجلة التربية، مركز البحوث التربوية، الكويت، مج 9، ع (31)، ص 108-115.



- زهران، حامد عبدالسلام. (2000). علم النفس الاجتماعي، ط6، القاهرة، عالم الكتب.
- زيتون، عايش محمود. (2007). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، عمان، دار الشروق.
- زيتون، كمال عبدالحميد. (2003). التدريس نماذجه ومهاراته، القاهرة، عالم الكتب.
- زين الدين، محمد محمود. (2006). تطوير كفايات المعلم للتعليم عبر الشبكات، في: منظومة التعليم عبر الشبكات، تحرير محمد عبد الحميد، القاهرة، عالم الكتب.
- سعد، على؛ والصالح، غسان. (2000). اتجاهات طلبة الجامعة نحو ظاهرة الغش الامتحاني، المجلة العربية للتربية، مج20، ع1، 159-198.
- سنون، ريهام محمد حسن محمد. (2015). فاعلية استخدام العصف الذهني في بيئة التعلم الجوال لتنمية مهارات حل المشكلات لدى طلاب تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهم نحوه، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس.
- شريف، أسماء بسام؛ والدولت، عدنان سالم فلاح. (2019). أثر استخدام المنصات التعليمية في تعديل مفاهيم البيولوجية البديلة لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية بغزة، شئون البحث العلمي والدراسات العليا، مج27، ع6، 484 - 498.
- عبدالحميد، عبدالعزيز طلبة. (2015). دور تكنولوجيا التعليم في برامج إعداد المعلم من أجل التميز، المؤتمر العلمي الدولي الثالث "برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دار الضيافة بجامعة عين شمس، 12-13 أغسطس، 281-286.
- عبدالنعيم، رضوان محمد رضوان. (2016). المنصات التعليمية: المقررات التعليمية المتاحة عبر الانترنت، عمان، دار العلوم للنشر والتوزيع.
- عزازي، فاتن محمد عبد المنعم. (2009). التخطيط الاستراتيجي للتعليم من بعد بين النظرية والتطبيق، القاهرة، مكتبة ابن سينا.
- على، على محمد عبد المنعم. (1998). طبيعة بحوث تكنولوجيا التعليم المسارات الحالية والمستقبلية. المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، (8)، 59-64.
- فارس، نجلاء محمد؛ وإسماعيل، عبدالرؤوف محمد. (2017). التعليم الإلكتروني: مستحدثات في النظرية والاستراتيجية، القاهرة، عالم الكتب.
- قطامي، يوسف محمود. (2013). استراتيجيات التعليم والتعلم المعرفية، عمان، دار المسيرة.
- كابلي، طلال حسن ، وآخرون. (2012) التعليم الإلكتروني: التقنيات المعاصرة ومعاصرة التقنية، المدينة المنورة، مكتبة دار الإيمان.

لاشين، سمر. (2009). فاعلية نموذج التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التنظيم الذاتي والأداء الأكاديمي في الرياضيات، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، ع151، 135-167.

لطفي، إيمان محمد عبدالعال. (2019). استخدام منصة Google Classroom التعليمية لتدريس مقرر إلكتروني مقترح في التغذية الصحية للمعاقين وفاعليته في تنمية التحصيل المعرفي والاتجاه لدى الطلاب المعلمين، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب ع 115، 165-202.

محمد، إيمان زكي موسى. (2017). أثر التفاعل بين نمط التشارك ومصدر التقويم في منصة التعلم الاجتماعية على تنمية نواتج التعلم ودافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، مجلة تكنولوجيا التربية-دراسات وبحوث، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، ع31، 307-416.

محمد، هبة هاشم. (2017). استخدام منصة Edmodo في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا والاتجاه نحو توظيفها في تدريس الدراسات الاجتماعية لطلاب الدبلوم العام بكلية التربية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر، ع 90، 99-139.

محمود، إبراهيم يوسف محمد. (2015). أثر التفاعل بين حجم محتوى التعلم المصغر (صغير - متوسط - كبير) ومستوى السعة العقلية (منخفض - مرتفع) على تنمية تحصيل طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم الفوري والمؤجل لمفاهيم تكنولوجيا المعلومات، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع70، ج2، 15-77.

محمود، إبراهيم يوسف محمد. (2016). نوع التنافس (الفردى - الجماعى) في التلعيب وأثره على تنمية التحصيل والدافعية نحو التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، مجلة تكنولوجيا التعليم، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مج28، ع1، 163-255.

مصطفى، أكرم فتحي. (2014). استراتيجيات التعلم الإلكتروني المتكاملة، مجلة التعليم الإلكتروني، جامعة المنصورة، ع13، متاح على:

<http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=421&sessionID=33>

مهنأوي، مصطفى محمد. (2014). فاعلية توظيف التطبيقات الجمعية وتطبيقات التشبيك الاجتماعى عبر الانترنت في تنمية مهارات تصميم البرامج التعليمية لطلاب تكنولوجيا التعليم، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة حلوان.

مهوس، محمد مهوس فلاج؛ والعمري، محمد عبدالقادر. (2015). تصورات أعضاء هيئة التدريس حول فاعلية المنصات التعليمية الإلكترونية في رفع مستوى التفاعل الصفى لدى طلبة كلية علوم وهندسة الحاسب الآلى في جامعة حائل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

هنداوي، أسامة سعيد علي؛ وكابلي، طلال حسن (2013). دراسة مقارنة لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة طيبة نحو استخدام أدوات الويب 2.0 في التعليم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. (36)2، 40-94.



يماني، هناء عبدالرحيم. (2007). التدريب الإلكتروني وتحديات العصر الرقمي. ورقة عمل مقدمة إلى ملتقى التدريب والتنمية. الجمعية السعودية للإدارة، الرياض، في الفترة من 1-3 مايو.

ثانيا - المراجع الأجنبية:

- Alenezi, A. M. (2012). Faculty members' perception of e-learning in higher education in the Kingdom of Saudi Arabia (KSA) (Doctoral dissertation, Texas Tech University).
- Almarabeh, T, & Mohammad, H, & Yousef, R. & Majdalawi, Y. (2014). The University of Jordan E-Learning Platform: State, Students' Acceptance and Challenges. Journal of Software Engineering and Applications, 7, 99-107.
- Al-Said, K. (2015). Students' Perceptions of Edmodo and Mobile Learning and their Real Barriers towards them. TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 14.(2)
- Andergassen, M, & et al. (2015). The Evolution of E-Learning Platforms from Content to Activity Based Learning, Information Systems and New Media Vienna University of Economics and Business (WU) Vienna, Austria, 20-24 September 2015, Florence, Italy Proceedings of 2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL), A: https://www.researchgate.net/publication/308831601_The_evolution_of_e-learning_platforms_from_content_to_activity_based_learning_The_case_of_LearnWU
- Asiri, O. (2014) . A comparison Between International and US Graduate Students' Attitudes and Experiences Using Massive Open Online Courses (MOOCs).
- Arnseth, H. (2008). Activity theory and situated learning theory: Contrasting views of educational practice. Pedagogy, culture and society, 16, 3, 289-302.
- Atapattu, T, & Falkner, K, & Tarmazdi, H. (2020). Topic-wise Classification of MOOC Discussions: A Visual Analytics Approach, Proceedings of the 9th International Conference on Educational Data Minin, Hamid Tarmazdi School of Computer Science University of Adelaide Adelaide, Australia, A: http://scholar.google.com/eg/scholar_url?url=https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED592727.pdf&hl=ar&sa=X&scisig=AAGBfm3cceIQYdsnxJGCRJEsB_34G6c0A&noss=1&oi=scholar
- Beetham, H., & Sharpe, R. (2013). Rethinking pedagogy for a digital age: Designing for 21st century learning. Routledge

- Boutefara, T; & Mahdaoui, L. (2017). The Isolation Emotion: An Emotional Point of View on Teaming and Group Tools in E-Learning Environments, International Association for Development of the Information Society, Paper presented at the International Association for Development of the Information Society (IADIS) International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (14th, Vilamoura, Algarve, Portugal, Oct 18-20), ERIC: ED579489.
- CHINH NGO. (2020). 10 Best Free and Affordable Platforms for Online Courses, A: <https://www.bestcolleges.com/blog/platforms-for-online-courses/>
- Clark, D. (2013, April 16). MOOCs: taxonomy of 8 types of MOOC. Donald Clark Plan B [Blog post]. Retrieved from <http://donaldclarkplanb.blogspot.co.uk/2013/04/moocstaxonomy-of-8-types-of-mooc.html>
- Conole, G. (2014). A new classification schema for MOOCs. The International Journal for Innovation and Quality in Learning, 2(3), 65-77. Retrieved from <http://empower.eadtu.eu/images/fields-of-expertise/OERsMOOCs/INNOQUAL-Issue-3Publication-Sep-2014-FINAL-w-cover.pdf#page=72>
- Felix, M. (2006). e-Learning Theories in Practice: A Comparison of three Methods, J. of Universal Science and Technology of Learning, vol. 0, no. 0, 3-18.
- Gonzalez, V. & Amparo, V & Medina, A. (2017). Strategies Used by Professors through Virtual Educational Platforms in Face-to-Face Classes: A View from the Chamilo Platform, English Language Teaching; Vol. 10, No. 8; 2017 ISSN 1916-4742 E-ISSN 1916-4750 Published by Canadian Center of Science and Education, ERIC: EJ1147033.
- Herrington, D. (2010). Evaluation of Learning Efficiency and Efficacy in a Multi-User Virtual Environment, Journal of Digital Learning in Teacher Education 27, (2), 75-65, ISTE (International Society for Technology in Education). 800.336.5191
- Holland, C., & Muilenburg, L. (2011). Supporting student collaboration: Edmodo in the classroom. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (Vol. 2011, No. 1, pp. 3232-3236).
- Kats, Y.(2010). Learning management system echnologies and software solutions for online teaching : tool and applications. Pennsylvania: IGI global.



- Kelsey L. & Michele, F. & Thomas, P. & Trudi, E. (2017). Metaliteracy as Pedagogical Framework for Learner-Centered Design in Three MOOC Platforms: Connectivist, Coursera and Canvas, *Open Praxis*, vol. 9 issue 3, July–September 2017, pp. 267–286.
- Kurbel, K. (2004). Virtuality on the Students and on the Teachers Sides: A Multimedia and Internet based International Master Program, ICEF Berlin Gmbll (EDS), Proceedings on the International Conference on Technology Supported Learning and Training – onlin Fduca, Berlin, Germany, pp. 133-136.
- Luo, N; & Zhang, Y; & Zhang, M. (2019). Retaining Learners by Establishing Harmonious Relationships in E-Learning Environment, *Interactive Learning Environments*, v27 n1 p118-131, ERIC: EJ1199400.
- Marques, B; & Villate, J; & Vaz de, C. (2015). A Proposal to Enhance the Use of Learning Platforms in Higher Education, International Association for Development of the Information Society, Paper presented at the International Association for Development of the Information Society (IADIS) International Conference on e-Learning (Las Palmas de Gran Canaria, Spain, Jul 21-24), ERIC: ED562470.
- Michael, K, & Martin, E. (2014). Introducing MOOCs to Austrian Universities - Is It Worth It to Accept the Challenge?, *The International Journal for Innovation and Quality in Learning*, pp. 46-52.
- Mikhail N, & Sergei V, & Alexey G. (2019). MOOC AND MOOC DEGREES: NEW LEARNING PARADIGM AND ITS SPECIFICS, *International Transaction Journal of Engineering, Management, & Applied Sciences & Technologies*.
- Moreno, V; & Cavazotte, F; & Alves, I. (2017). Explaining University Students' Effective Use of E-Learning Platforms, *British Journal of Educational Technology*, v48 n4 p995-1009, ERIC: EJ1143148.
- Ozatok, M., & Brett, C. (2012). Social Presence and Online Learning : A Review Of Research, *The Journal Of Distance Education*, 26 (2). UNESCO. OER development and publishing initiatives. Av: http://oerwiki.iiepunesco.org/index.php?title=OER_development_and_publishing_initiatives.
- Ouma, G; & Awuor, F; & Kyambo, B. (2013). E-Learning Readiness in Public Secondary Schools in Kenya, *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, v16 n2 p97-110, ERIC: EJ1017522.

- Paavola, S. & Lipponen, L. & Hakkarainen, K. (2004). Models of Innovative Knowledge Communities and Three Metaphors of Learning. *Review of Educational Research*, 74/(4), pp. 557-576.
- Poondej, C & Lerdpornkulrat, T. (2019). Gamification in e-Learning: A Moodle Implementation and Its Effect on Student Engagement and Performance, *Interactive Technology and Smart Education*, v17 n1 p56-66, ERIC: EJ1245582.
- Raouna, K. (2020). The 11 Best Online Learning Platforms (for 2020), A: <https://www.learnworlds.com/online-learning-platforms/>
- Saavedra, Jaime. (2020). Learn how the World Bank Group is helping countries with COVID-19 (coronavirus), Available at: <https://blogs.worldbank.org/team/jaime-saavedra>.
- Sabina R. (2020). 10 key features of an e-learning platform, a: <https://justcoded.com/blog/7-key-features-of-an-e-learning-platform>
- Sanders, K. (2012). An examination of the academic networking site Edmodo on student engagement and responsible learning, Doctoral dissertation, university of south Carolina.
- Siemens, G. (2012). Adjacent possible: MOOCs, Udacity, edX, Coursera. xED Book Blog, Retrieved November 7, 2012 from <http://www.xedbook.com/?p=81>
- Sitra, O, & Katsigiannakis, V, & Karagiannidis, C. & Mavropoulou, S. (2017). The Effect of Badges on the Engagement of Students with Special Educational Needs: A Case Study, *Education and Information Technologies*, v22 n6 p3037-3046, ERIC: EJ1162416.
- Sokolova, S. (2014). What are the advantages of MOOCs and how can you benefit from them?, Available at: <https://www.linkedin.com/pulse/whatadvantages-moocs-benefits>.
- Tisovic, J. (2011). leArning plATforms, in E-learning methodologies A guide for designing and developing e-learning courses, Food and Agriculture Organization of the United Nations, A: <http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi8mOSXNDqAhWpYlUKHasOBgYQFjAKegQIAhAB&url=http%3A%2F%2Fwww.fao.org%2F3%2Fi2516e%2Fi2516e.pdf&usg=AOvVaw1vTyPg9FjrgS25GueMYBrn>
- Valencia, H; & Enríquez, J; Tigreros, M. (2018). Innovative Scenarios in the Teaching and Learning Process: A View from the Implementation of Virtual Platforms, *English Language Teaching*, v11 n7 p131-141, ERIC: EJ1183447.
- Van, M, & Sweller, L. (2005). Cognitive Load Theory and Complex Learning: Recent Developments and Future Directions, *Educational Psychology Review*. (17). Pp. 147-177.



- Worarit, K; & Pachoen, K; & Chaiyot, R. (2011) the development of self directed learning by using sdl e-training system, European, Journal Of Social Sciences, 21.(4)
- Yuan, L & Wilbert, K. (2008). Open Educational Resources - Opportunities and Challenges for Higher Education. Briefing paper prepared for the UK Joint Information Systems Committee Centre for Educational Technology & Interoperability Standards (JISC CETIS).