البحث الحادى عشر :

اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز خلال جائحة كوفيد-١٩

إعداد :

د. علي بن محمد الربيعان

أستاذ مساعد تقنيات تعليم كلية التربية

جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية

د. أماني بنت عبد الله بن جوير

أستاذ مساعد تقنيات تعليم كلية التربية

جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية

اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز خلال جائحة كوفيد-١٩

د. علي بن محمد الربيعان
أستاذ مساعد تقنيات تعليم كلية التربية
جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية
د. أماني بنت عبد الله بن جوير
أستاذ مساعد تقنيات تعليم كلية التربية
جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
التعلم الإلكتروني لم يكن حديثًا في الميدان التعليمي بالذات في المرحلة التعليمية الجامعية، لكن ما زاد من أهميته أنه هو المخرج الوحيد لاستمرارية التعليم في كافة أنحاء العالم حين علقت الدراسة لأكثر من ٩٤٪ طالب وطالبة في العالم حسب إحصائيات اليونسكو لأزمة كورونا خلال عام ٢٠٢٠، وهو ما قاد الباحثين ليتعرفا على توجهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني في هذا الظرف الطارئ وموقفهم منه حيث لم يعد خياراً يمكن الاستغناء عنه، وقد استخدم الباحثان الاستبانة كأداة بحث بعد تحكيمها والتحقق من خلال حساب صدقها الظاهري وثباتها، لذا كانت عينة الدراسة هم طلاب وطالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في مختلف التخصصات ومختلف المستويات الجامعية، كما اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية وبلغ عددها (٢٦٢) طالبا وطالبة يمثلون مجتمع الدراسة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود اختلاف بين اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني في المستويات الدراسية المختلفة كما أظهرت أن هناك فروقا بين اتجاه الطلاب والطالبات.

الكلمات المفتاحية: التعلم الإلكتروني، اتجاهات الطلبة، التعليم العالي ، جائحة كورونا

Student Attitudes Towards Online Learning at Prince Sattam Bin Abdulaziz University During COVID-19

Dr.Ali bin Mohammed Al-Rabian & Dr. Amani bint Abdullah bin Jowair

Abstract:

ONLINE Learning was not new in the educational field, particularly in universities. Despite of that, COVID-19 makes online learning more important than before because it is the only to continue teaching and learning process during the pandemic not only in Saudi context, however it is over the world because suspending schools and universities, attendance for more than 94% of students in the world according to UNESCO statistics for the COVID-19 crisis on March 2020. This matter led the researchers to investigate students' attitudes towards online learning. The sample of the study is chosen randomly. The sample is 269 students, male and female who study in the Prince Sattam Bin Abdul-AzizUniversity. The methodology of the research is a questionnaire that has been arbitrated and checked its validity and reliability. The results of the study show a difference between students 'attitudes towards online learning at different academic levels. Also, results show that there is a difference between male and female towards this kind of learning.

Keywords: Student Attitudes - Online Learning - Sattam Bin Abdulaziz University - COVID-19

• **المقدمة**:

فرضت أزمة كورونا على معظم الدول إغلاق معظم أنشطة مؤسساتها لاسيما المؤسسات التعليمية وأنشطتها الأكاديمية. ونتيجة لذلك، بدأت العديد من المدارس والجامعات بتقديم دروسها إلكترونيا لضمان استمرارية العملية التعليمية ولضمان استكمال المقررات الدراسية في وقتها المحدد. وعلى الرغم مما فرضته الجائحة من التحول السريع للتعلم الإلكتروني وقد أطلق عليه في بعض الأدبيات التربوية التعليم من بعد والذي يحمل العديد من مميزات التعلم الإلكتروني إلا أن هناك العديد من التحديات التي تواجه هذا النوع من التعلم أهمها الجلوس لساعات طويلة على الأجهزة الإلكترونية وانقطاع الإنترنت. لذا تهدف الدراسة الحالية إلى استكشاف تصورات الطلبة بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز نحو التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا.

• **مشكلة الدراسة**:

فوجئ العالم أجمع منتصف عام ٢٠٢٠ بأزمة أثرت على جميع القطاعات الحيوية في كافة دول العالم ومن أبرز هذه القطاعات وأهمها هو قطاع التعليم بكافة مستوياته وأنواعه العام والعالي والتدريب، ومما يجلي هذا الأثر هو عدد المنقطعين عن التعليم بسبب تعليق الحضور عن المدارس،ففي منتصف أبريل ٢٠٢٠ كان هناك ٩٤ ٪ من طلبة المدارس على مستوى العالم علق حضورهم لمدراسهم وجامعاتهم خلال الجائحة في ٢٠٠ بلدا (اليونسكو، ٢٠٢٠) ، وهذا ما جعل جميع أنظمة العالم التعليمية تتداعى إلى محاولة التقليل من أثار الأزمة على طلبتها من خلال مناهج وتطبيقات مختلفة سواء كان من خلال القنوات التعليمية او التعلم الإلكتروني ونحو ذلك من الحلول التي تسعى في هدفها الرئيس إلى التقليل من الفاقد التعليمي لدى منسوبيها، من هنا أتت التقنية لتلعب دورا محوريا في تجاوز الأزمة والتقليل من آثارها السلبية، وقد كان للتعليم الإلكتروني دورا بارزا خاصة مع تطور نظم إدارة التعلم وتعزيز إمكانياتها من خلال إتاحة العديد من الوسائط التعليمية الإلكترونية المتعددة (Multimedia)، أحد أهم الأدوات التي تم تطبيقها في جميع القطاعات التعليمية لتحقيق أهداف الرسالة التعليمية في العديد من الدول كالولايات المتحدة الأمريكية، المملكة المتحدة، فنلندا، سنغافورة، المملكة العربية السعودية، مصر، الجزائر، المغرب وغيرها من الدول العالمية والإقليمية فالتعلم الإلكتروني يوفر حلا في سد هذه الفجوة والتقليل من الفاقد التعليمي لدى الطلبة ، وقد أتت هذه الورقة العلمية للكشف عن اتجاهات طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز نحو هذا النوع من التعليم ومدى فاعليته من وجهة نظرهم كونهم هم المخرج الأهم في العملية التعليمية.

• **أسئلة الدراسة**:

- ما واقع الاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني خلال جائحة كورونا لدى طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) فى الاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني ومحاورها خلال جائحة كورونا لدى طلبة جامعة الأمير

سطام بن عبد العزيز بحسب (الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص، متوسط الوقت اليومي الذي تقضيه في التعلم من خلال الإنترنت)؟

- ما مكونات العلاقة بين محاور الاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني خلال الجائحة لدى طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟
- ما أبرز الإيجابيات والتحديات التي واجهها طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز أثناء التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا؟

- **أهداف الدراسة**:

تهدف الدراسة الحالية إلى

- معرفة متوسط الوقت الذي يقضيه الطلبة على الإنترنت في التعلم الإلكتروني خلال جائحة كورونا؟
- دراسة تصورات الطلبة بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز نحو التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا.
- معرفة العلاقة بين المتغيرات الديموغرافية (الجنس والعمر) بفعالية المحاضرات في التعلم الإلكتروني؟
- معرفة أبرز التحديات التي واجهت الطلبة أثناء التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا؟
- معرفة أبرز الإيجابيات التي حققها الطلبة أثناء التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا؟

- **أهمية الدراسة**:

تبرز أهمية هذه الدراسة في:

- مسايرة الاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بتوظيف التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي.
- تمثل استجابة لما يُنادي به التربويون في الوقت الحاضر من ضرورة التحول من التعلم التقليدي للتعلم عبر الإنترنت بعد جائحة كورونا
- توجيه نظر أعضاء هيئة التدريس إلى أهم التحديات التي يواجهها الطلاب خلال التعلم الإلكتروني.
- تقديم مقياس لتقييم اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا.
- فتح المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات حول مشكلات التعلم الإلكتروني وإيجاد الحلول المناسبة لها.
- قلة عدد الدراسات التي هدفت إلى استطلاع رأي الطلاب حول التعلم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز لذا سعت الدراسة للبحث عن ذلك ومعرفة أبرز التحديات والإيجابيات التي وجدها الطلاب خلال التعلم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا.

- **حدود الدراسة**:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تقييم اتجاهات الطلبة بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز نحو التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا.

- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على طلاب وطالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.
- الحدود البشرية: طلاب وطالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.
- الحدود الزمنية: يتم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٤٢ هـ).

• **مصطلحات الدراسة**:

• **اتجاهات الطلبة**:

معرفة مقدار التوجهات التي يبديها الطلبة نحو التعلم الإلكتروني وفاعليته من وجهة نظرهم ومدى استمتاعهم به واستفادتهم منه وما يرونه من إيجابيات في التعلم الإلكتروني خلال الازمةِ والتحديات التي واجهتهم خلال عملية تعلمهم، ويتم قياس هذا الاتجاه إجرائيا من خلال المقياس الذي أعد في هذه الدراسة لهذا الغرض.

• **التعلم الإلكتروني**:

عملية تعليمية تشكل منظومة قائمة على بيئة إلكترونية تفاعلية رقمية يتم من خلالها التواصل بين المعلم والمتعلم وتتضمن هذه المنظومة كتبا وأنشطة إلكترونية وعملية تواصل حيّة ومسجلة بواسطة الشبكات الإلكترونية والأجهزة الحاسوبية والأجهزة الذكية. (Singh&Thurman, ٢٠١٨) .

• **خلفية الدراسة**:

أجرى (Brown, & Park,2016) دراسة أظهرت نتائجها أن هناك اختلافاً قليلاً بين تعلم الطلاب من خلال أسلوب التعلم الإلكتروني وبين أسلوب التعلم التقليدي. كما كشفت دراسات أخرى أن الطلاب شعروا بأن تدريس المعلم وجها لوجه في الفصول التقليدية كان أفضل من تدريسه لهم إلكترونيا، كما لم يكن التعلم الإلكتروني أفضل من التعلم في الفصول التقليدية (Brocato, Bonanno, & Ulbig, (2013; Allen, & Seaman, 2013. كما وجدت نتائج دراسة أخرى أجراها عمرو وآخرون أن درجات الطلاب الذين حضروا التعلم الإلكتروني كانت أقل من درجات الطلاب الذين حضروا في الفصول الدراسية التقليدية (Amro, Mundy, & Kupczynski, 2015). كما وجدت نتائج دراسة أخرى أن التعلم الإلكتروني ساعد التعلم الإلكتروني المتعلمين على سهولة جدولة المحاضرات ومنح مزيد من المرونة في التعلم مقارنة بالتعلم في الفصول التقليدية (Saad, Busteed, & Ogisi, 2013). كما أشارت العديد من البحوث والدراسات على أهمية معرفة اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا (Bisaria, & Lovrić, Farčić, Mikšić, &Včev, ؛Saxena, 2020; Unger, &Meiran, 2020 .2020; Rahiem, 2020)

وأما ما يتعلق بآثار هذه الاتجاهات فقد أظهرت الدراسات أن عملية التعلم الإلكتروني تسرع من عملية التعليم والتعلم لأن من خصائصها إتاحة الوصول إلى المنصات على مدار الساعة سواء كان ذلك متزامنًا مع زملائهم الطلاب أو مع

أساتذتهم مع كامل الإتاحة للمحتوى التعليمي الرقمي (Chang، ٢٠١٦)، ونظراً لهذه المزايا الكبيرة هناك توقع بمزيد من الانتشار للتعليم الإلكتروني والاستثمار فيه في قطاع الأعمال وتتوقع هذه القطاعات أن يصل نمو الاستثمار الإلكتروني في التعليم إلى مستويات غير مسبوقة ويبلغ ٦٥.٤١ مليار دولار بحلول عام ٢٠٢٣ بمتوسط نمو يزيد عن ٧٪ ((Research and Markets, 2018).

وربما يُطرح سؤال مهم في التعلم الإلكتروني ما السبب الذي يجعل بعض الطلبة أقل إقبالا على التعلم الإلكتروني في ظل هذا الانتشار الواسع والكبير وبالذات في ظل أزمة كأزمة كورونا حيث التعلم الإلكتروني هو السبيل الوحيد للتعلم سواء في التعليم العام أو في التعليم الجامعي، تعزو الدراسات ذلك إلى العديد من الأسباب سواء منها ما يتعلق بالبنية التحتية للأنظمة التقنية المطبقة في الجامعات ، أو لنقص الخبرات في هذا التعلم الإلكتروني ونحو ذلك ، وقد أشارت احدى الدراسات إلى أمر مهم وهو أن الطلبة في التعلم الإلكتروني يحتاجون إلى مزيد من الانضباط الذاتي كون التعلم من بعد مفتوحا وزيادة إمكانية انشغال المتعلم بأمور أخرى غير التعلم لعدم تواجده في قاعة التعلم أمام أساتذته كما في التعليم التقليدي .(Allen & Seaman, 2007)، لذا نجد أن المعالجات في هذا الاتجاه بدأت من خلال تصميم تطبيقات إلكترونية تعزز الانضباط كما في المتصفحات التي تضمن النزاهة وتعزز الرقابة وكما في تعزيز استخدام التعلم المتزامن في العملية التعليمية وتغليبه على التعلم غير المتزامن ونحو ذلك.

ومما أشارت إليه الأبحاث في شأن الفروق في التعليم والتعلم الإلكتروني بين الذكور والإناث، فقد اختلفت نتائج الأبحاث في ذلك، حيث أشارت بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق بين الجنسين من الطلبة في الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني كما في دراسة كلا من (Bisaria, & Saxena, 2020;Martin, Budhrani, & Wang, 2019) وكذلك الدراسة التي أجرها (Hussein, 2011) والدراسة التي أجراها (Aydin, 2005) وخلصت نتائج دراساتهم إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الاتجاهات نحو التعلم عبر الإنترنت يمكن عزوها لاختلاف الجنس. في المقابل توصلت نتائج دراسات أخرى مثل دراسة (Chase, 2002)أن هناك فروقا بين الجنسين من أعضاء هيئة التدريس في الاتجاه نحو التعليم والتعلم الإلكتروني لاسيما في مجال التصميم التعليمي، كما أكدت نتائج الدراسة التي أجراها (Shea, 2007) إلى أن هناك اختلافا بين الذكور والإناث فيما يتعلق بدوافع التدريس عبر الإنترنت. كما توصلت نتائج الدراسة التي أجراها كلا من (Campbell &Varnhagen, 2002) إلى ميل أعضاء هيئة التدريس من الإناث إلى التطلع إلى استكشاف المزيد من العلاقات بين المنهجيات واستخدام التقنية في عملية التدريس أكثر من الذكور، وهذا الاختلاف بين نتائج الدراسات يدعو إلى إجراء مزيد من الدراسات لاستكشاف إن كان ثمّة هناك فروق بين الجنسين في الاتجاه نحو عملية التعليم والتعلم الإلكتروني مع أهمية الأخذ بالحسبان السياقات الاجتماعية والاقتصادية وأثرها في ذلك.

• **الدراسات السابقة**:

ففي دراسة أجراها كلا منBisaria and Saxena(٢٠٢٠) في الهند وجدت النتائج أن غالبية الطلاب يعتقدون أن الفصول الدراسية عبر الإنترنت لم تكن فعالة مثل التدريس التقليدي ولكن التعلم الإلكتروني ساعد على التقليل من الحاجة إلى التنقل والسفر، إضافة إلى انخفاض تكلفة التعلم الإلكتروني وتوفير المرونة في العملية التعليمية وفي أوقات التعلم. بالرغم من ذلك، وجدت الدراسة أن معظم الطلاب يعتقدون أن التعلم الإلكتروني ساعد على زيادة التفاعل بين المعلم والطالب والتفاعل بين المتعلمين فيما بينهم. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب وجدوا أن التعلم الإلكتروني المتزامن ساعد على شرح حتى المقررات التي تحتاج إلى عروض توضيحية مثل الموضوعات المختبرية أو الموضوعات التي تتضمن استخدام السبورات بشكل أفضل وأكثر فاعلية من التعلم الإلكتروني غير المتزامن. كما أوضحت الدراسة أن غالبية الطلاب كانوا محايدين فيما يتعلق بما إذا كان التعلم الإلكتروني مفيدا في جعل الموضوع أكثر إثارة للاهتمام وما إذا كانت درجاتهم ستتحسن بعد حضور المحاضرات عن بعد. كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الجنس وأراء الطلاب حول فاعلية التعلم الإلكتروني. كما أنه كلما زاد متوسط الوقت الذي يقضيه الطالب في التعلم الإلكتروني، كلما زاد شعور الطالب بالآثار الصحية السلبية للتعلم الإلكتروني. لذلك أكد الباحثان على أنه يبدو أنه لا يزال هناك مجال للتحسين في الطريقة التي يتم بها إجراء التعلم الإلكتروني وأنها غير جاهزة بعد لاستبدال أسلوب التدريس التقليدي تمامًا (Bisaria, & Saxena, 2020).

وفي دراسة الحالة التي أجراها (Basilaia, Kvavadze, 2020) لمدرسة خاصة فيها ٩٢٠ طالبا، درب خلالها ٨٦ معلما عبر الانترنت على كيفية توظيف التقنية في العملية التعليمية وذلك في بداية جائحة كورونا (COVID-19)، وقد كانت الدراسة عملية التحول من الدراسة التقليدية في الفصول الدراسية إلى الدراسة الإلكترونية عبر الإنترنت وقد خلصت الدراسة إلى نجاح عملية التحول وأن هناك إمكانية لاستثمار هذا التحول مستقبلا ، ويتجلى ذلك بكونه حافزا للطلاب بأن يتعلموا بطريقة اكثر استقلالية ، وتكييف المعلمين المهام الموكلة إليهم مع التحولات الجديدة في عملية التعليم والتعلم، كما أكدت الدراسة على أهمية طرح نوع جديد من القوانين واللوائح والأنظمة تتماشى مع طرق التعليم والتعلم الجديدة، خاصة فيما يتعلق بإيجاد آليات جديدة في تقويم مخرجات التعليم والتقليل من الغش والانتحال في الاختبارات.

وفي الدراسة التي أجراها (Fernando, Patrizia and Tiziana, 2020) حول التعلم عبر الإنترنت والتعلم من بعد في حالات الطوارئ الفرص والتحديات في دراسة لحالة في إيطاليا – والتي تعد حسب منظمة الصحة العالمية من أكبر الدول المتضررة من الجائحة وتأتي في مقدمة الدول الموبوءة - وذلك من خلال البيانات النوعية تتركز حول التحليل الكيفي لمنتديات المناقشة عبر الإنترنت وكذلك تحليل مقالات في الويب والتشريعات والبيانات الإحصائية حول الحالة

قيد الدراسة، وقد أظهرت النتائج العديد من التحديات التي تواجه التعليم خلال الأزمات سواء كانت تقنية أو تربوية أو اجتماعية ،التحديات التقنية تكمن في ضعف البنى التحتية للإنترنت خاصة مع تزامن الطلبة في الدخول على النظم التعليمية كما يكمنا لتحدي التقني في ضعف إمكانيات بعض الأسر مما جعلهن اكثر افتقارا بين الطلبة للأجهزة الحاسوبية التي تمكنهم من متابعة عملية التعليم والتعلم.

أما ما يتعلق بالتحديات في الجوانب التربوي فيكمن في افتقار تأهيل المعلمين لهذا النوع من التعليم خاصة فيظل النقص الظاهر في المحتوى المنهجي المنظم مقابل وفرة المواد التعليمية عبر الانترنت والفضاء المفتوح، كما أظهرت العملية التعليمية خلال الجائحة - حسب الدراسة - إلى افتقار المعلمين إلى آليات دعم التفاعل وغياب السياسات التحفيزية لدى النظم التربوية، وقد أظهرت الدراسة كذلك أن التحدي الاجتماعي يتركز بضعف التفاعل البشري بين الطلبة وزملائهم وبين المعلمين كذلك وأقرانهم.

وفي دراسة أجراها (Yousef & Ahmad,2020) في دراسة حول التحديات في التعلم الإلكتروني في قطاع التعليم العالي الخاص خلال جائحة كورونا وكيفية التغلب عليها، طرحت الدراسة عددا من المقترحات لتجاوز هذه التحديات من خلال تقديم ورش عمل أو برامج تدريبية حول إدارة الإنترنت في فصول المتعلمين ، إتاحة منصات تكون عملية وفاعلة في عملية التدريس لتحفز القائمين على العملية التعليمية لمزيد من التفاعل مع طلبتهم ، كما أنه لا بد من تعزيز إمكانية الوصول إلى الانترنت بسرعات تسمح بإستمراريةٍ عملية التواصل لأطراف العملية التعليمية سواء كان التواصل حيا ومباشرا أم كان من خلال المواد المرفوعة على نظم إدارة التعلم وقد كان انقطاع الانترنت ربما أحد الأسباب التي جعلت الطلبة -حسب الدراسة - أقل تركيزًا وأقل إقبالا على التعليم والتعلم من بُعد كما أن ذلك حال دون حضور الطلاب للدروات التدريبية عبر الإنترنت.

وفي الدراسة التي أعدها (Hodges, Moore, Lockee, Trust, BondH, 2020) وتهدف إلى تسليط الضوء على الفرق بين التعلم عبر الانترنت وبين التعلم عن بعد في حالات الطوارئ، وقد قام الباحثون بتصميم نموذج مكون من شروط تقييم ومجموعة من الأسئلة التي يمكن من خلالها تقييم التدريس من بعد في حالات الطوارئ لاختلاف متطلباتها وحالاتها عن التعلم الإلكتروني في الحالات غير الطارئة، وخلصت الدراسة إلى أن هناك اختلافا جليا بين هذين النوعين من التعليم من حيث نوع المدخلات والمخرجات وكذلك العملية التعليمية، من هذه الفروق أنه ربما تكون الأنشطة غير المتزامنة أكثر منطقية من الأنشطة المتزامنة. كما خلصت الدراسة إلى أنه ينبغي مراعاة المرونة سواء مع السياسات المنظمة للعملية التعليمية أو مع المواعيد النهائية للدورات التدريبية والتطويرية، كما أنها أشارت إلى نقطة هامة تتعلق بأهمية تجنب المساواة بين التعليم في حالة الطوارئ وبين التعلم الإلكتروني فلكل منهما ظروفه ومعززات نجاحه وهذا سيقود صانع القرار التربوي إلى تطوير التعليم في حالات الطوارئ ليكون علاجا لأي حالات طوارئ مستقبلية ربما تواجهها المجتمعات التربوية والتعليمية مستقبلا بعد زوال جائحة كورونا.

- **منهجية الدراسة وإجراءاتها**:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي، كما استخدم الباحثان الاستبانة لاستطلاع أراء الطلبة بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز حول التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا. تم استطلاع أراء الطلبة لغرض تقديم لمحة عن واقعهم وكذلك معرفة أبرز إيجابيات التعلم الإلكتروني والتحديات التي يواجهها الطلبة في التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا. تم بناء الاستبانة بعد الاطلاع على الدراسات السابقة.

- **عينة الدراسة**:

تم اختيار عينة الدراسة من مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية وبلغ عدد العينة (٢٦٢) ممثلة لمجتمع الدراسة، وفيما يأتي خصائص العينة الديموغرافية.

- **الخصائص الديموغرافية للعينة**:

جدول (١): توزيع العينة من حيث الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية من عدد العينة
ذكر	129	49.2
أنثى	133	50.8
العينة ككل	262	100.0

جدول (٢): توزيع العينة من حيث المستوى الدراسي

المستوى	العدد	النسبة المئوية من عدد العينة
الأول	4	1.5
الثاني	9	3.4
الثالث	15	5.7
الرابع	10	3.8
الخامس	77	29.4
السادس	24	9.2
السابع	99	37.8
الثامن	24	9.2
العينة ككل	262	100.0

جدول (٣): توزيع العينة من حيث التخصص

التخصص	العدد	النسبة المئوية من عدد العينة
تخصصات إنسانية	210	80.2
تخصصات صحية	38	14.5
تخصصات علمية	14	5.3
العينة ككل	262	100.0

جدول (٤): توزيع العينة من حيث متوسط الوقت اليومي الذي تقضيه في التعلم من خلال الإنترنت

متوسط الوقت	العدد	النسبة المئوية من عدد العينة
ساعة إلى ساعتين يومياً	109	41.6
ساعتين إلى ثلاثة ساعات يومياً	57	21.8
ثلاثة ساعات إلى أربع ساعات يومياً	40	15.3
أكثر من أربع ساعات	56	21.4
العينة ككل	262	100.0

يتضح من توزيع العينة أنها ممثلة لمجتمع الدراسة من حيث الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، ومتوسط الوقت الذي تقضيه على الإنترنت.

• **أداة الدراسة**:

استخدم الباحثان استبانة، وقد تم بنائها بعد الاطلاع على الدراسات السابقة وقد تكونت الاستبانة من خمسة محاور؛ يتكوّن كل محور من مجموعة من العبارات هي مجموعة من الأسئلة المغلقة من نوع ليكرت الخماسي، تقيس هذه الأسئلة أو البنود في مجملها تصورات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا وهي كالآتي:

- المحور الأول: متعة التعلم ويتكون من (٨) عبارات.
- المحور الثاني: تسهيل عملية التعلم وسرعتها ويتكون من (٧) عبارات.
- المحور الثالث: تطوير وتحسين مهارات وأداء المتعلم ويتكون من (٦) عبارات.
- المحور الرابع: التفاعلية والمشاركة ويتكون من (٦) عبارات.
- المحور الخامس: تنوع مصادر التعلم الإلكتروني ويتكون من (٦) عبارات.

وقد جاء تقدير العبارات وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي حيث تم منح درجات محددة لكل إجابة كالتالي خمس درجات على (موافق بشدة) وأربع درجات على (موافق) وثلاث درجات على (موافق إلى حد ما) ودرجتان على (غير موافق) ودرجة واحدة على (غير موافق بشدة). كما تحتوي الاستبانة على سؤالين مفتوحين هما:

- أبرز الإيجابيات التي حققها الطلبة أثناء عملية التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا؟
- أبرز التحديات التي واجهها الطلبة أثناء التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا؟

• **صدق أداة الدراسة**:

تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال حساب الصدق الظاهري

١- الصدق الظاهري(صدق محتوى الأداة)

حيث تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين تألفت من (خمسة) أعضاء من ذوي الخبرة في مجال المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم والقياس والتقويم وذلك لهدف إبداء الرأي حول وضوح العبارات لمحاور الاستبانة ومدى اتساق العبارات مع كل محور، والصياغةٍ اللغوية ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله وتعديل أو إضافة ما يرونه مناسباً لكل عبارة أو محور. وقد تم الأخذ بجميع ملاحظات المحكمين وإجراء ما يلزم من تعديل بالإضافة أو الحذف في ضوء مقترحاتهم. وخرجت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (٣٣) عبارة.

٢-صدق البناء:

تم حساب الاتساق الداخلي للفقرات ومحاورها من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمحورها والدرجة الكلية للاستبانة ويوضح جدول (٨) النتائج

جدول (٥): معاملات ارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع محورها والدرجة الكلية

م	الفقرة	ارتباط درجة	ارتباط درجة
1	أشعر بأنه يمكنني التعلم بشكل أفضل في التعليم التقليدي	0.308*	0.479**
2	أجد متعة في التعلم الإلكتروني	0.430**	0.789**
3	غيّر التعلم الإلكتروني من اتجاهاتي نحو بعض المقررات الدراسية	0.622**	0.510**
4	أفضل التعلم الإلكتروني رغم ما يواجهنى من صعوبات	0.466**	0.822**
5	يمكن أن يؤثر التعلم الإلكتروني على عمليتي التعليم والتعلم سلبيا	0.319*	0.632**
6	أشعر بالحرج عندما يطلب مني عضو هيئة التدريس المشاركة في عملية التعلم الإلكتروني	0.449**	0.304*
7	أرى أن التعلم الإلكتروني يجعل المحاضرات أكثر متعة وجاذبية	0.378**	0.816**
8	أشعر بالملل عند تقديم عضو هيئة التدريس المحاضرة الكترونيا	0.334*	0.677**
المحور الأول: متعة	1	0.488**	
1	يقلل التعلم الإلكتروني من متاعب التنقل من وإلى الجامعة	0.555**	0.488**
2	يساعد التعلم الإلكتروني على خفض تكلفة التعلم	0.775**	0.675**
3	أفضل مرونة وسهولة تسليم الواجبات والتكاليف عبر الإنترنت مقارنة بالتسليم اليدوى في التعليم التقليدى	0.725**	0.613**
4	يقلل التعلم الإلكتروني زمن عملية التعلم	0.676**	0.588**
5	يسهل استيعاب وفهم المفاهيم في التعلم الإلكتروني لإمكانية إعادة مشاهدة المحاضرات المسجلة	0.693**	0.587**
6	يساعدني التعلم الإلكتروني على سرعة استرجاع المعلومات حيث تعرض المعلومة بصور مختلفة (الكتابة، الصوت، الصوت والصورة معا،.....)	0.848**	0.862**
7	أعتقد أن التعلم الإلكتروني يفيد في جميع مقرراتي الدراسية	0.793**	0.796**
المحور الثاني: تسهيل	1	0.914**	
1	يحسن التعلم الإلكتروني من أدائي في الاختبارات	0.875**	0.808**
2	يساعدني التعلم الإلكتروني على تحسين مستوى تحصيلي الدراسي	0.896**	0.818**
3	يساعدني التعلم الإلكتروني في تنمية استقلاليتي وتحفيزي على التعلم ذاتيا	0.843**	0.840**
4	يزيد التعلم الإلكتروني من فاعلية التعلم بصورة أفضل من التعلم التقليدى	0.919**	0.890**
5	أعتقد أن التعلم الإلكتروني يحسن من مهارات التواصل والتفكير	0.865**	0.828**
6	يتم تقويم أدائي بصورة مستمرة في التعلم الإلكتروني	0.826**	0.804**
المحور الثالث: تطوير	1	0.954**	
1	أشعر بأن التعلم الإلكتروني زاد من تفاعلي مع زملائي	0.844**	0.774**
2	أعتقد أن التعلم الإلكتروني يزيد من التفاعل بين عضو هيئة التدريس والطالب	0.879**	0.823**
3	تعجبني خاصية التفاعل مع أستاذي وزملائي لمناقشة الدروس في التعلم الإلكتروني	0.871**	0.812**

م	الفقرة	ارتباط درجة	ارتباط درجة
4	أعتقد أن التعلم الإلكتروني يساعدني في زيادة مشاركة أفكاري وآرائي مع زملائي	0.900**	0.838**
5	أرى أن التعلم الإلكتروني يساعدني على تنمية روح التعاون مع زملائي	0.897**	0.856**
6	أعتقد أن التعلم الإلكتروني ينمي الرقابة الذاتية لدى المتعلم	0.812**	0.778**
المحور الرابع: الفاعلية	1	0.938**	
1	أشعر أن التعلم الإلكتروني يقلل من الاعتماد على عضو هيئة التدريس والكتاب المقرر كمصدرين وحيدين في عملية التعلم	0.775**	0.667**
2	أعتقد أن التعلم الإلكتروني غير من دور عضو هيئة التدريس كمصدر رئيس للمعلومات	0.765**	0.633**
3	أعتقد أن التعلم الإلكتروني يوفر مصادر تعلم مختلفة تتناسب مع احتياجات كل طالب (كتب إلكترونية، منتديات نقاش، .....)	0.841**	0.787**
4	يوفر التعلم الإلكتروني جميع احتياجات مقرراتي الدراسية (مراجع، عروض، مواد مسجلة،.....)	0.802**	0.777**
5	أرى أن التعلم الإلكتروني زاد من تنوع مصادر البحث عندنا	0.843**	0.787**
6	أشعر أن التعلم الإلكتروني نوّع أساليب تقويم أعمالنا (مشاريع، أبحاث، عروض .....)	0.749**	0.674**
المحور الخامس:	1	0.907**	

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

يتضح من جدول (٥):

أن (٣٠) فقرة حصلت على معاملات ارتباط مرتفعة مع محورها عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وأن (٣) فقرات حصلت على معاملات ارتباط مع محورها عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، بينما حصلت (٣٢) فقرة وجميع والمحاور على معاملات ارتباط مرتفعة مع الدرجة الكلية للاستبانة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وحصلت (١) فقرة على معامل ارتباط مع الدرجة الكلية للاستبانة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) هذا يعني أن الاستبانة صادقة وصالحة للتطبيق.

- **ثبات أداة الدراسة**:

تم التأكد من ثبات الاستبانة من خلال حساب معامل ثبات ألفا بين فقرات الاستبانة ومحاورها.

أ. **معامل ثبات ألفا** (Cronbach's Alpha)

تم حساب معامل ثبات ألفا لفقرات الاستبانة مع محاورها الفرعية ويوضح جدول (٦) معامل ثبات ألفا لمحاور الاستبانة.

جدول (٦): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

المحور	عدد الفقرات+ محورها	معامل ثبات ألفا
متعة التعلم	9	0.442
تسهيل عملية التعلم وسرعتها	8	0.779
تطوير وتحسين مهارات وأداء المتعلم	7	0.811
الفاعلية والمشاركة	7	0.810
تنوع مصادر التعلم الإلكتروني	7	0.798
الاستبانة ككل	34	0.751

يتضح من جدول (٦): أن جميع معاملات الثبات (ألفا كرونباخ) للمحاور مع فقراتها مرتفعة وتتراوح بين (٠.٤٤٢ -٠.٨١١) فيما بلغ ثبات الاستبيان كاملا (٠.٧٥١)، مما يدل على أن أداة الدراسة (الاستبيان) تتصف بالثبات ويطمئن الباحثان لاستخدامها.

- **تصحيح أداة الدراسة**:

يصحح الاستبيان؛ للحكم على درجة الوعي في كل عبارة فقد حدد الباحثان ثلاث مستويات (مرتفعة، متوسطة، منخفضة) بناءً على المعادلة التالية: طول الفترة = (الحد الأعلى – الحد الأدنى) / عدد المستويات، وبالتالي حُسِبَ المدى (٥ -١) /٣= ١.٣٣ وهو طول الفئة، بعد ذلك أضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (الواحد الصحيح) لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول (٧).

جدول (٧): طول الخلايا لتفسير متوسطات العبارات

منخفضة	متوسطة	مرتفعة
٢.٣٣ فأقل	٢.٣٤-٣.٦٧	أكثر من ٣.٦٧

- **الأساليب الإحصائية**:

من خلال استخدام البرنامج الإحصائي، تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- الإحصاء الوصفي (التكرارات، النسب، الوسط الحسابي، الانحراف المعياري).
- معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات الإحصائي للاستبيان.
- معامل ارتباط بيرسون لصدق الاتساق الداخلي للاستبيان، والإجابة على السؤال الثالث.
- اختبار ت (*t-Test*) لدلالة الفروق بين آراء عينة الدراسة تعزى لمتغير (الجنس).
- تحليل التباين الأحادي(*one way ANOVA*) لدلالة الفروق بين آراء عينة الدراسة تعزى لمتغيرات (المستوى الدراسي، والتخصص، متوسط الوقت اليومي الذي تقضيه في التعلم من خلال الإنترنت).

- **عرض النتائج ومناقشتها**:

- **إجابة السؤال الأول**:

للإجابة على السؤال الأول الذي مؤداه: "ما واقع الاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني خلال جائحة كورونا لدى طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟" تم حساب المتوسط والمتوسط المرجح والنسبة المئوية والفئة، وفيما يأتي عرض جداول النتائج.

جدول (٨): المتوسطات والانحرافات المعيارية والفئات لاستجابات الطلبة على الاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني خلال جائحة كورونا

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف	الفئة
1	أشعر بأنه يمكنني التعلم بشكل أفضل في التعليم التقليدي	3.24	1.362	متوسط
2	أجد متعة في التعلم الإلكتروني	3.7	1.419	مرتفع
3	غيّر التعلم الإلكتروني من اتجاهاتي نحو بعض المقررات الدراسية	3.77	1.234	مرتفع
4	أفضل التعلم الإلكتروني رغم ما يواجهني من صعوبات	3.55	1.423	متوسط
5	يمكن أن يؤثر التعلم الإلكتروني على عمليتي التعليم والتعلم سلبياً	2.96	1.367	متوسط
6	أشعر بالحرج عندما يطلب مني عضو هيئة التدريس المشاركة في عملية التعلم	2.1	1.18	منخفض
7	أرى أن التعلم الإلكتروني يجعل المحاضرات أكثر متعة وجاذبية	3.38	1.454	متوسط
8	أشعر بالملل عند تقديم عضو هيئة التدريس المحاضرة إلكترونياً	2.86	1.341	متوسط
المحور الأول: متعة التعلم		3.20	0.40	متوسط
1	يقلل التعلم الإلكتروني من متاعب التنقل من وإلى الجامعة	4.66	0.691	مرتفع
2	يساعد التعلم الإلكتروني على خفض تكلفة التعلم	4.18	1.188	مرتفع
3	أفضل مرونة وسهولة تسليم الواجبات والتكاليف عبر الإنترنت مقارنة بالتسليم	4.11	1.208	مرتفع
4	يقلل التعلم الإلكتروني زمن عملية التعلم	3.27	1.384	متوسط
5	يسهل استيعاب وفهم المفاهيم في التعلم الإلكتروني لإمكانية إعادة مشاهدة	3.86	1.326	مرتفع
6	يساعدني التعلم الإلكتروني على سرعة استرجاع المعلومات حيث تعرض المعلومة	3.82	1.277	مرتفع
7	أعتقد أن التعلم الإلكتروني يفيد في جميع مقرراتي الدراسية	3.28	1.484	متوسط
المحور الثاني: تسهيل عملية التعلم وسرعتها		3.88	1.16	مرتفع
1	يحسن التعلم الإلكتروني من أدائي في الاختبارات	3.44	1.371	متوسط
2	يساعدني التعلم الإلكتروني على تحسين مستوى تحصيلي الدراسي	3.52	1.375	متوسط
3	يساعدني التعلم الإلكتروني في تنمية استقلاليتي وتحفيزي على التعلم ذاتياً	3.94	1.213	مرتفع
4	يزيد التعلم الإلكتروني من فاعلية التعلم بصورة أفضل من التعلم التقليدي	3.48	1.411	متوسط
5	أعتقد أن التعلم الإلكتروني يحسن من مهارات التواصل والتفكير	3.54	1.377	متوسط
6	يتم تقويم أدائي بصورة مستمرة في التعلم الإلكتروني	3.57	1.275	متوسط
المحور الثالث: تطوير وتحسين مهارات وأداء المتعلم		3.58	1.63	متوسط
1	أشعر بأن التعلم الإلكتروني زاد من تفاعلي مع زملائي	3.37	1.402	متوسط
2	أعتقد أن التعلم الإلكتروني يزيد من التفاعل بين عضو هيئة التدريس والطالب	3.51	1.43	متوسط
3	تعجبني خاصية التفاعل مع أستاذي وزملائي لمناقشة الدروس في التعلم	3.58	1.387	متوسط
4	أعتقد أن التعلم الإلكتروني يساعدني في زيادة مشاركة أفكاري وآرائي مع	3.45	1.402	متوسط
5	أرى أن التعلم الإلكتروني يساعدني على تنمية روح التعاون مع زملائي	3.48	1.392	متوسط
6	أعتقد أن التعلم الإلكتروني ينمي الرقابة الذاتية لدى المتعلم	3.94	1.307	مرتفع
المحور الرابع: الفاعلية والمشاركة		3.55	1.69	متوسط
1	أشعر أن التعلم الإلكتروني يقلل من الاعتماد على عضو هيئة التدريس والكتاب	3.78	1.215	مرتفع
2	أعتقد أن التعلم الإلكتروني غير من دور عضو هيئة التدريس كمصدر رئيس	3.63	1.258	متوسط
3	أعتقد أن التعلم الإلكتروني يوفر مصادر تعلم مختلفة تتناسب مع احتياجات	3.83	1.29	مرتفع
4	يوفر التعلم الإلكتروني جميع احتياجات مقرراتي الدراسية (مراجع، عروض،	3.74	1.342	مرتفع
5	أرى أن التعلم الإلكتروني زاد من تنوع مصادر البحث عندنا	3.88	1.231	مرتفع
6	أشعر أن التعلم الإلكتروني نوّع أساليب تقويم أعمالنا (مشاريع، أبحاث، عروض	3.88	1.145	مرتفع
المحور الخامس: تنوع مصادر التعلم الإلكتروني		3.79	1.31	مرتفع
اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني		3.59	1.11	متوسط

يتضح من جدول (٨):

- جاء المحور الأول (متعة التعلم) في مستوى متوسط ككل، ويدل ذلك على أن الطلبة لا يجدون متعة التعلم بشكلها الكامل من خلال التعلم الإلكتروني في

ظل جائحة كورونا، وانخفض متوسط الاستجابة على عبارة (أشعر بالحرج عندما يطلب مني عضو هيئة التدريس المشاركة في عملية التعلم الإلكتروني) حيث يعد ذلك دليلا على انخفاض الرهبة في التعامل مع مجموعة من الزملاء بين الطلبة، ويعطي راحة في التعامل بين عضو هيئة التدريس والطلبة. وفي نفس الوقت نجد ارتفاع في عبارات (أجد متعة في التعلم الإلكتروني، غيّر التعلم الإلكتروني من اتجاهاتي نحو بعض المقررات الدراسية) ويدل ذلك على أن بعض المقررات يصلح معها التعلم الإلكتروني وتكون ممتعة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة التي أكد فيها الطلاب على أن التعلم الإلكتروني قد لا يقدم المزيد من الإثارة والمتعة لدى المتعلمين في جميع المقررات الدراسية (على سبيل المثال، دراسة *Bisaria, & Saxena, 2020*) ويعزو الباحثان ذلك إلى مدى ضعف امتلاك بعض أعضاء هيئة التدريس للمهارات الكافية ومعرفة آليات توظيف الأنشطة الإثرائية الإلكترونية في التعلم الإلكتروني.

- جاء المحور الثاني (تسهيل عملية التعلم وسرعتها) في مستوى مرتفع ككل، ويدل ذلك على أن التعلم الإلكتروني مفيد في مقررات الجامعة، وهنا ترتفع عبارات (يقلل التعلم الإلكتروني من متاعب التنقل من وإلى الجامعة، يساعد التعلم الإلكتروني على خفض تكلفة التعلم، أفضل مرونة وسهولة تسليم الواجبات والتكاليف عبر الإنترنت مقارنة بالتسليم اليدوي في التعليم التقليدي، يسهل استيعاب وفهم المفاهيم في التعلم الإلكتروني لإمكانية إعادة مشاهدة المحاضرات المسجلة، يساعدني التعلم الإلكتروني على سرعة استرجاع المعلومات حيث تعرض المعلومة بصور مختلفة (الكتابة، الصوت، الصوت والصورة معا،.....)، وأن العبارة (أعتقد أن التعلم الإلكتروني يفيد في جميع مقرراتي الدراسية) جاءت في مستوى متوسط يدل ذلك على أن التعلم الإلكتروني من وجهة نظر الطلاب قد لا يصلح لكافة المقررات الجامعية. وبصورة عامة أثبتت النتائج الكمية للدراسة الحالية، أن التعلم الإلكتروني ساعد على تسهيل عمليتي التعليم والتعلم وسرعتهما وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة (*Chang*، ٢٠١٦) التي أكدت على أن التعلم الإلكتروني يسهل عملية التعلم من خلال زيادة سرعته.
- جاء المحور الثالث (تطوير وتحسين مهارات وأداء المتعلم) في مستوى متوسط ككل، ويدل ذلك على أن الطلبة لم يجدوا تغييرا في مهاراتهم بالقدر الكافي عن طريق التعلم الإلكتروني، فيما جاءت العبارات التي تدل على عدم تطوير وتغيير مهارات الطلبة عن طريق التعلم الإلكتروني في مستوى متوسط، وهي: (يحسن التعلم الإلكتروني من أدائي في الاختبارات، يساعدني التعلم الإلكتروني على تحسين مستوى تحصيلي الدراسي، يزيد التعلم الإلكتروني من فاعلية التعلم بصورة أفضل من التعلم التقليدي، أعتقد أن التعلم الإلكتروني يحسن من مهارات التواصل والتفكير، يتم تقويم أدائي بصورة مستمرة في التعلم الإلكتروني) وارتفعت عبارة (يساعدني التعلم الإلكتروني في تنمية استقلاليتي

وتحفيزي على التعلم ذاتياً) مما يدل على أن التعلم الإلكتروني يزيد من المسؤولية والاستقلالية التعليمية والأكاديمية لدى الطلبة.

- جاء المحور الرابع (الفاعلية والمشاركة) في مستوى متوسط ككل، ويدل ذلك أن التعلم الإلكتروني يقلل من الفاعلية والتفاعل والمشاركة بين الطلبة وجاءت عبارات المحور في التفاعل والمشاركة في مستوى متوسط، وهي: (أشعر بأن التعلم الإلكتروني زاد من تفاعلي مع زملائي، أعتقد أن التعلم الإلكتروني يزيد من التفاعل بين عضو هيئة التدريس والطالب، تعجبني خاصية التفاعل مع أستاذي وزملائي لمناقشة الدروس في التعلم الإلكتروني، أعتقد أن التعلم الإلكتروني يساعدني في زيادة مشاركة أفكاري وآرائي مع زملائي، أرى أن التعلم الإلكتروني يساعدني على تنمية روح التعاون مع زملائي) فيما ارتفعت العبارة (أعتقد أن التعلم الإلكتروني ينمي الرقابة الذاتية لدى المتعلم) مما يؤكد على دور التعلم الإلكتروني في زيادة استقلالية ومسؤولية الطالب الأكاديمية والتعليمية.
- جاء المحور الخامس (تنوع مصادر التعلم الإلكتروني) في مستوى مرتفع ككل، ويدل ذلك على أهمية التعلم الإلكتروني في تنوع مصادر التعلم الأكاديمية حيث يسمح بالاطلاع على قواعد البيانات والمكتبات الإلكترونية بشكل أوسع، وجاءت عبارات المحور في اتجاه مرتفع، وهي: (أشعر أن التعلم الإلكتروني يقلل من الاعتماد على عضو هيئة التدريس والكتاب المقرر كمصدرين وحيدين في عملية التعلم، أعتقد أن التعلم الإلكتروني يوفر مصادر تعلم مختلفة تتناسب مع احتياجات كل طالب (كتب إلكترونية، منتديات نقاش، .....)، يوفر التعلم الإلكتروني جميع احتياجات مقرراتي الدراسية (مراجع، عروض، مواد مسجلة،....)، أرى أن التعلم الإلكتروني زاد من تنوع مصادر البحث عندنا أشعر أن التعلم الإلكتروني نوّع أساليب تقويم أعمالنا (مشاريع، أبحاث، عروض ....)، فيما لا يزال الطلبة يرون أهمية عضو هيئة التدريس كمصدر رئيس للمعلومة حيث جاءت العبارة (أعتقد أن التعلم الإلكتروني غير من دور عضو هيئة التدريس كمصدر رئيس للمعلومات).
- جاءت (اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني) في مستوى متوسط ككل، ويعد ذلك منطقياً في ظل وجود ثلاث محاور في الاستبانة في مستوى متوسط، وجاءت (١٨) عبارة في مستوى متوسط بنسبة (٥٥٪)، فيما جاءت (١٤) عبارة في مستوى مرتفع بنسبة (٤٢٪)، وجاءت (١) عبارة في مستوى منخفض بنسبة (٣٪)، ويدل ذلك على أن التعلم الإلكتروني يصلح لبعض المقررات ولا يصلح لمقررات أخرى وأنه لا يزيد من فاعلية الطلبة ومشاركاتهم، فيما ينمي الاعتماد على الذات والاستقلالية الأكاديمية لدى الطلبة، ويرفع الحرج عن بعض الطلبة ذوي التفاعل المنخفض.

- **إجابة السؤال الثاني**:

للإجابة على السؤال الثاني الذي مؤداه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) على الاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني ومحاورها خلال

جائحة كورونا لدى طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بحسب (الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص، متوسط الوقت اليومي الذي تقضيه في التعلم من خلال الإنترنت)؟" تم استخدام اختبار ت independent t. test لمعرفة الفروق بحسب الجنس، وتحليل التباين الأحادي (one-way ANOVA) لمعرفة الفروق بحسب (المستوى الدراسي، والتخصص، ومتوسط الوقت اليومي الذي تقضيه في التعلم من خلال الإنترنت) واستخدم اختبار ليفين لتجانس المجموعات Levene's Test for Equality of Variances) ووجد أنه غير دال عند مستوى (٠.٠٥) مما يؤكد التوزيع الاعتدالي للعينة، وفيما يأتي عرض النتائج.

١- الفروق بحسب الجنس

تم استخدام اختبار ت independent t. test لمعرفة الفروق بحسب الجنس.

جدول (٩): نتائج اختبار ت independent t. test لاستجابات الطلبة على الاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني خلال جائحة كورونا بحسب الجنس

المتغير	المتوسط		الانحراف المعياري		درجات الحر	قيمة ت	مستوى الدلا
	ذكور	إناث	ذكور	إناث			
متعة التعلم	25.67	25.47	3.547	2.819	260	0.527	0.599
تسهيل عملية التعلم وسرعتها	26.82	27.54	6.421	6.174		0.925	0.356
تطوير وتحسين مهارات و أداء المتعلم	20.54	22.41	7.089	6.805		2.180	0.03
الفاعلية والمشاركة	20.53	22.1	7.21	7.168		1.768	0.078
تنوع مصادر التعلم الإلكتروني	22.35	23.14	6.213	5.699		1.068	0.286
اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني	115.91	120.65	26.631	25.583		1.469	0.143

يتضح من جدول (٩) أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠.٠٥) على المحور الثالث (تطوير وتحسين مهارات وأداء المتعلم) بين الطلبة بحسب الجنس لصالح الإناث. ويدل ذلك على أن الإناث يرين أن التعلم الإلكتروني يحسن من أدائهن ويطور مهاراتهن.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) على محاور (متعة التعلم، تسهيل عملية التعلم وسرعتها، الفاعلية والمشاركة، تنوع مصادر التعلم الإلكتروني) وعلى الاستبانة ككل (اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني) مما يبين أن الطلبة جميعا يتبنون اتجاهات متقاربة نحو التعلم الإلكتروني باختلاف الجنس، وهنا لا يؤثر الجنس على الاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني في تلك المحاور. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة التي تؤكد على عدم وجود فروق بين الجنسين في الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني (على سبيل المثال، *Bisaria, & Saxena, 2020; Martin, Budhrani, & Wang, 2019; Aydin, 2005*)

٢- الفروق بحسب المستوى الدراسي

لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لدى أفراد العينة على متغيرات الدراسة تعزى إلى متغير المستوى الدراسي، استخدم تحليل التباين الأحادي one way ANOVA لحساب الفروق

جدول (١٠): نتائج تحليل التباين بين أفراد العينة على متغيرات الدراسة بحسب متغير المستوى الدراسي باستخدام تحليل التباين ANOVA

م	المتغير	مصدر	مجموع المربعات	درجات	مربع	نسبة	مستوى
١	متعة التعلم	بين	116.084	7	16.583	1.654	0.121
		داخل	2546.179	254	10.024		
		المجموع	2662.263	261			
٢	تسهيل عملية التعلم وسرعتها	بين	794.258	7	113.465	3.019	0.005
		داخل	9547.578	254	37.589		
		المجموع	10341.836	261			
٣	تطوير وتحسين مهارات و أداء المتعلم	بين	1275.248	7	182.178	4.024	0.000
		داخل	11498.237	254	45.269		
		المجموع	12773.485	261			
٤	الفاعلية والمشاركة	بين	1169.170	7	167.024	3.414	0.002
		داخل	12428.253	254	48.930		
		المجموع	13597.424	261			
٥	تنوع مصادر التعلم الإلكتروني	بين	438.465	7	62.638	1.802	0.087
		داخل	8830.909	254	34.767		
		المجموع	9269.374	261			
٦	اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني	بين	15182.851	7	2168.979	3.370	0.002
		داخل	163456.218	254	643.528		
		المجموع	178639.069	261			

يتضح من جدول (١٠):

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠.٠٥) على متغيرات (تسهيل عملية التعلم وسرعتها، تطوير وتحسين مهارات وأداء المتعلم، الفاعلية والمشاركة، اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني) تعزى إلى متغير المستوى الدراسي، ويدل ذلك على أن المستوى الدراسي يؤثر في اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني في تلك المتغيرات.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) على متغيرات (متعة التعلم، تنوع مصادر التعلم الإلكتروني) تعزى إلى متغير المستوى الدراسي، ويدل ذلك على أن المستوى الدراسي لا يؤثر في اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني في تلك المتغيرات.

ولمعرفة المجموعة التي أحدثت الفروق تم حساب معامل شيفيه(Scheffe) للفروق البعدية وسوف يتم استبعاد المحاور التي لا يوجد بها فروق ذات دلالة، ويوضحها جدول (١١)

جدول (١١): حساب معامل شيفيه(Scheffe)للفروق البعدية بحسب المستوى الدراسي

المتغير	المستوى	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع
تسهيل عملية التعلم وسرعتها	الثاني	6.167						
	الثالث	5.3	.867					
	الرابع	3.1	3.06	2.20				
	الخامس	3.318	2.84	1.98	0.21			
	السادس	0.833	5.33	4.46	2.26	2.48		
	السابع	5.177	.990	.123	2.07	1.85	4.34	
	الثامن	7.333	1.16	2.03	4.23	4.01	6.5	2.15
تطوير وتحسين مهارات و أداء المتعلم	الثاني	5.417						
	الثالث	3.683	1.73					
	الرابع	.150	5.56	3.83				
	الخامس	1.633	3.78	2.05	1.78			
	السادس	2.958	8.37	6.64	2.80	4.59		
	السابع	2.912	2.50	.772	3.06	1.27	5.8*	
	الثامن	6.083	0.66	2.4	6.23	4.45	9.0*	3.172
الفاعلية والمشاركة	الثاني	5.806						
	الثالث	4.917	.889					
	الرابع	1.35	4.45	3.56				
	الخامس	2.899	2.90	2.01	1.54			
	السادس	-.250-	6.05	5.16	1.60	3.14		
	السابع	4.826	.980	.091	3.47	1.92	5.07	
	الثامن	8.083	2.27	3.16	6.73	5.18	8.3*	3.25
تنوع مصادر التعلم الإلكتروني	الثاني	4						
	الثالث	2.333	1.66					
	الرابع	0.8	3.20	1.53				
	الخامس	1.753	2.24	.580	0.95			
	السادس	.708	4.70	3.04	1.50	2.46		
	السابع	2.949	1.05	0.61	2.14	1.19	3.65	
	الثامن	4.208	0.20	1.87	3.40	2.45	4.91	1.259
اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني	الثاني	25.52						
	الثالث	19.21	6.31					
	الرابع	7.85	17.6	11.3				
	الخامس	13.37	12.1	5.84	5.52			
	السادس	.208	25.7	19.4	8.05	13.5		
	السابع	20.05	5.47	0.83	12.2	6.68	20.2	
	الثامن	29.08	3.55	9.86	21.2	15.7	29.2*	9.03

* The mean difference is significant at the 0.05 level.

يتضح من جدول (١١) أن:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) على المحور الثالث (تطوير وتحسين مهارات وأداء المتعلم) بين الطلبة في المستوى السادس والمستوى السابع لصالح طلبة المستوى السادس. ويدل ذلك على أن طلبة المستوى السادس هم من أحدثوا الفروق في هذا المتغير ويرون أن التعلم الإلكتروني يحسن من أدائهم ويطور مهاراتهم.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) على المحور الثالث (تطوير وتحسين مهارات وأداء المتعلم) بين الطلبة في المستوى السادس والمستوى الثامن لصالح طلبة المستوى السادس. ويدل ذلك على أن طلبة المستوى السادس هم من أحدثوا الفروق في هذا المتغير ويرون أن التعلم الإلكتروني يحسن من أدائهم ويطور مهاراتهم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) على المحور الرابع (الفاعلية والمشاركة) بين الطلبة في المستوى السادس والمستوى الثامن لصالح طلبة المستوى السادس. ويدل ذلك على أن طلبة المستوى السادس هم من أحدثوا الفروق في هذا المتغير ويرون أن التعلم الإلكتروني يزيد الفاعلية والمشاركة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) على الاستبانة ككل (اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني) بين الطلبة في المستوى السادس والمستوى الثامن لصالح طلبة المستوى السادس. ويدل ذلك على أن طلبة المستوى السادس هم من أحدثوا الفروق في هذا المتغير وأن اتجاهاتهم نحو التعلم الإلكتروني أفضل من نظرائهم في المستويات الدراسية الأخرى.

٣- الفروق بحسب التخصص

لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لدى أفراد العينة على متغيرات الدراسة تعزى إلى متغير التخصص، تم استخدام تحليل التباين الأحادي one way ANOVA لحساب الفروق

جدول (١٢): نتائج تحليل التباين بين أفراد العينة على متغيرات الدراسة بحسب متغير التخصص باستخدام تحليل التباين ANOVA

م	المتغير	مصدر	مجموع المربعات	درجات	مربع	نسبة	مستوى
١	متعة التعلم	بين	93.345	2	46.672	4.706	0.010
		داخل	2568.919	259	9.919		
		المجموع الكلي	2662.263	261			
٢	تسهيل عملية التعلم وسرعتها	بين	47.037	2	23.518	.592	0.554
		داخل	10294.799	259	39.748		
		المجموع الكلي	10341.836	261			
٣	تطوير وتحسين مهارات و أداء المتعلم	بين	197.568	2	98.784	2.034	0.133
		داخل	12575.917	259	48.556		
		المجموع الكلي	12773.485	261			
٤	الفاعلية والمشاركة	بين	117.227	2	58.613	1.126	0.326
		داخل	13480.197	259	52.047		
		المجموع الكلي	13597.424	261			
٥	تنوع مصادر التعلم الإلكتروني	بين	68.112	2	34.056	0.959	0.385
		داخل	9201.262	259	35.526		
		المجموع الكلي	9269.374	261			
٦	اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني	بين	1574.589	2	787.294	1.152	0.318
		داخل	177064.480	259	683.647		
		المجموع الكلي	178639.069	261			

يتضح من جدول (١٢) أن:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠.٠٥) على متغير (متعة التعلم) تعزى إلى متغير التخصص، ويدل ذلك على أن التخصص يؤثر في اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني في متعة التعلم.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) على متغيرات (تسهيل عملية التعلم وسرعتها، تطوير وتحسين مهارات وأداء المتعلم، الفاعلية والمشاركة، تنوع مصادر التعلم الإلكتروني، اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني) تعزى إلى متغير المستوى الدراسي، ويدل ذلك على أن التخصص لا يؤثر في اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني في تلك المتغيرات.

ولمعرفة المجموعة التي أحدثت الفروق تم حساب معامل شيفيهScheffe للفروق البعدية وسوف يتم استبعاد المحاور التي لا يوجد بها فروق ذات دلالة، ويوضحها جدول (١٣).

جدول (١٣): حساب معامل شيفيهScheffe للفروق البعدية بحسب التخصص

المتغير	التخصص	إنسانية	صحية
متعة التعلم	صحية	.148	
	علمية	2.667*	2.519*

* The mean difference is significant at the 0.05 level.

يتضح من جدول (١٣) أن:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) على متغير (متعة التعلم) بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الإنسانية لصالح التخصصات العلمية، ويدل ذلك على أن التخصصات العلمية ترى التعلم الإلكتروني ممتع.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) على متغير (متعة التعلم) بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الصحية لصالح التخصصات العلمية، ويدل ذلك على أن التخصصات العلمية ترى التعلم الإلكتروني ممتع.

٤- الفروق بحسب متوسط الوقت اليومي الذي تقضيه في التعلم من خلال الإنترنت

لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لدى أفراد العينة على متغيرات الدراسة تعزى إلى متغير متوسط الوقت اليومي الذي تقضيه في التعلم من خلال الإنترنت، تم استخدام تحليل التباين الأحادي one way ANOVA لحساب الفروق:

يتضح من جدول (١٤) أن: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠.٠٥) على متغيرات (متعة التعلم، تسهيل عملية التعلم وسرعتها، تطوير وتحسين مهارات وأداء المتعلم، الفاعلية والمشاركة، تنوع مصادر التعلم الإلكتروني، اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني) تعزى إلى متغير متوسط الوقت اليومي الذي تقضيه في التعلم من خلال الإنترنت، ويدل ذلك على أن متوسط الوقت اليومي الذي تقضيه في التعلم من خلال الإنترنت لا يؤثر في اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني في تلك المتغيرات.

جدول (١٤):نتائج تحليل التباين بين أفراد العينة على متغيرات الدراسة بحسب متغير متوسط الوقت اليومي الذي تقضيه في التعلم من خلال الإنترنت باستخدام تحليل التباين ANOVA

م	المتغير	مصدر	مجموع المربعات	درجات	مربع	نسبة	مستوى
١	متعة التعلم	بين	16.536	3	5.512	0.538	0.657
		داخل	2645.727	258	10.255		
		المجموع الكلي	2662.263	261			
٢	تسهيل عملية التعلم وسرعتها	بين	149.304	3	49.768	1.260	0.289
		داخل	10192.532	258	39.506		
		المجموع الكلي	10341.836	261			
٣	تطوير وتحسين مهارات وأداء المتعلم	بين	147.633	3	49.211	1.006	0.391
		داخل	12625.852	258	48.937		
		المجموع الكلي	12773.485	261			
٤	الفاعلية والمشاركة	بين	143.275	3	47.758	0.916	0.434
		داخل	13454.149	258	52.148		
		المجموع الكلي	13597.424	261			
٥	تنوع مصادر التعلم الإلكتروني	بين	49.557	3	16.519	0.462	0.709
		داخل	9219.817	258	35.736		
		المجموع الكلي	9269.374	261			
٦	اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني	بين	1339.242	3	446.414	0.650	0.584
		داخل	177299.827	258	687.209		
		المجموع الكلي	178639.069	261			

- **إجابة السؤال الثالث**:

للإجابة على السؤال الثالث الذي مؤداه: "ما مكونات العلاقة بين محاور الاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني خلال جائحة كورونا لدى طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟" تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب معاملات الارتباط بين المحاور، وفيما يأتي عرض النتائج.

جدول (١٥): معاملات ارتباط بيرسون بين محاور اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني

	المحور الأول:	المحور الثاني: تسهيل	المحور الثالث: تطوير	المحور الرابع: الفاعلية	المحور الخامس: تنوع	اتجاهات الطلبة
المحور الأول: متعة التعلم	1	.355**	.381**	.367**	.340**	.488**
المحور الثاني: تسهيل	.355**	1	.847**	.806**	.797**	.914**
المحور الثالث: تطوير	.381**	.847**	1	.894**	.832**	.954**
المحور الرابع: الفاعلية	.367**	.806**	.894**	1	.810**	.938**
المحور الخامس: تنوع	.340**	.797**	.832**	.810**	1	.907**
اتجاهات الطلبة نحو	.488**	.914**	.954**	.938**	.907**	1

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يتضح من جدول (١٥) أن:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين جميع المحاور، ويدل ذلك على أن مكونات العلاقة بين محاور اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني مرتفعة مما يؤكد اتساق المحاور وأهميتها في اتجاهات الطلبة.

◄◄ يعد محور متعة التعلم أقل المحاور ارتباطاً بالمحاور الأخرى مما يدل على أن الطلاب ليس لديهم المتعة الكافية في التعلم الإلكتروني ويؤكد ذلك ما توصلت له نتائج السؤال الأول.

• **إجابة السؤال الرابع**:

للإجابة على السؤال الرابع الذي مؤداه: "ما أبرز الإيجابيات والتحديات والتي واجهها طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز أثناء التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا؟" طرح سؤالين مفتوحين وتحليل مضمون إجابات الطلاب، وفيما يأتي عرض النتائج.

• **أبرز الإيجابيات التي حققها الطلبة أثناء عملية التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا؟**

وجاءت الايجابيات في تحليل إجابات الطلبة كما يأتي:

تنمية الرقابة الذاتية لدى المتعلم، وتعزيز المواهب والإبداعات لدى الطلبة، توفير الوقت والجهد، أقل تكلفة، إمكانية تسجيل المحاضرة وإعادة سماعها في الوقت المناسب، ، مشاركة بفاعليه مع عضو هيئة التدريس، القدرة على المشاركة مع عضو هيئة التدريس لما في البعض من خجل، التفاعل والتعاون مع زميلاتي الطالبات في انجاز الاعمال، عدم استخدام وسائل التنقل للذهاب إلى الجامعة، مشاركه مع الزميلات والمعلم بطريقه اسهل، عدم وجود غيابات للطلاب بكثرة، التنوع في عملية تجاوب الطلاب، تقديرات الطلاب مرتفعة، تنوع في تقسيم الدرجات و تنوع المشاركات، البحث بشكل مكثف في جميع مصادر المعلومات و تحري مصداقية المعلومة، وبالتالي نقدم معلومات صحيحة من مصادر موثوقة و بشكل علمي موثق، الوقاية من الإصابة خلال الجائحة، تعلم الجميع على الأجهزة الحديثة، تغلب الطلبة على المشاكل التقنية، وتعلم طرق رفع الواجبات والمناقشات والدخول بسلاسة للمحاضرات والفصول الافتراضية.

ويتضح من الإجابات أن الطلبة يجدون سهولة في التعلم الإلكتروني عن التعلم التقليدي ومشاركات وفاعلية وأن التعلم الإلكتروني أثر بشكل إيجابي على درجاتهم. وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة التي وجدت أن التعلم الإلكتروني ساعد المتعلمين على التعلم (Saad, Busteed, &Ogisi, 2013)

• **أبرز التحديات التي واجهها الطلبة أثناء التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا؟**

صعوبة الدخول للموقع، الحضور مبكرا، ضعف وتعليق الإنترنت، عدم استعداد الأهالي لهذا الأمر بتوفير الأجهزة والاحتياجات، طلب البحوث المتكررة والاختبارات المتنوعة، كثرة الأعمال المطلوبة، التفريق بين التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني في تقدير الدرجات، التدريب الميداني عن بعد من اكثر التحديات التي واجهها الطلاب، التدريب الميداني يحتاج تدرب في المدارس لكي يحقق اهداف هذا المقرر، ضغط بعض أعضاء هيئة التدريس على الطلبة من حيث الواجبات وتقليص وقت الاختبار القصير لأن اكبر همهم أن الطالب لا يغش وهذا يؤثر كثيرا على الطلبة الذين اجتهدوا وذاكروا جيدا والوقت يخذلهم،

كثرة التكاليف بشكل مرهق جدا لم يعد لي وقت خاص بي خلال اليوم، عدم قبول بعض أعضاء هيئة التدريس للمشاكل التقنية الموثقة بالصور كعذر حال دون دخول الطالبة للمحاضرة وتقوم بإنزال الغياب، مشاكل تعطل البلاك بورد واختفاء المقررات، أن الاختبارات حضوري وهذا غير متوافق مع عملية التعلم الإلكتروني، الجانب التطبيقي في الطب، التدريب العملي، عصف ذهن الطالب اثناء المحاضرة، الملل وكثرة الملهيات أثناء عمليه التدريس بحيث أن الطالب يسيطر على نفسه ويواجه كل التحديات، محاولة المشاركة، البحث بشكل موسع عن المعلومات، تعليق البرامج وقت الاختبارات النهائية كانت ترعبنا، لم نكن في البداية جاهزين لعدم توفر الأجهزة اللوحية، صعوبة فهم بعض الدروس في بعض المواد، معايير المذاكرة والدراسة مختلفة عن التعلم التقليدي، عدم نشر محاضرات مسجلة في كل المواد، سرعة تسليم المهام واتخاذ الاجراءات بشكل سريع بين عضو التدريس والطلاب، الإلمام بالمقرر الدراسي ومحاوله استيعابه، عند إرسال المتطلبات بشكل سليم وفي الوقت المحدد يكون هناك خلل من الموقع مما يجعل المعلم اللجوء الى الحسم من الدرجات على التأخر برغم من أن خطأ التأخير لم يكن من الطالب إنما من الموقع، بعض أعضاء هيئة التدريس يراعون المشكلة والبعض الاخر لا يهتم ويخصم من الدرجات مما يؤثر على الحالة النفسية للطلبة بالرغم من حرصهم وإرسال الواجب في الوقت المحدد إلا أنه لا يتم مراعاة الخطأ غير الذاتي، الشرود عن الدرس، عضو هيئة التدريس لا يعرف الطالب اللامبالي من المبالي والمهتم وغير المهتم لأمور دراستهم.

يتضح من استجابات الطلبة عن التحديات أنها تتعلق بمشكلات الانترنت ومشكلات البلاك بورد ومشكلات مع عدم تفهم عضو هيئة التدريس، وكثرة التكاليف والواجبات، ومشكلات تتعلق بالتدريب الميداني، وأن بعض المقررات قد لا يتناسب تقديمها عن طريق التعلم الإلكتروني وهذا ما يؤكد نتائج السؤال الأول.

- **توصيات الدراسة**:

خلصت الدراسة إلى بعض المقترحات البحثية التي تحتاج إلى مزيد من البحث والاستقصاء، منها:

- هل هناك علاقة لمتغير الجنس في الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني خاصة في سياق المملكة العربية السعودية وأهمية تسليط الضوء على هذه العلاقة مع الأهمية البالغة في عدم إغفال السياقات الاجتماعية عند محاولة فهم هذه الظاهرة.
- هل للمرحلة الدراسية والتخصصات الجامعية أثر في اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني في المرحلة الجامعية.
- مقدار العلاقة بين غياب الدعم الفني التقني وبين خلق توجهات إيجابية لدى الطلبة نحو التعلم الإلكتروني.
- هل هناك علاقة بين اتجاهات الطلبة وسائل التواصل الاجتماعي والتطبيقات الإلكترونية وبين اتجاهاتهم نحو التعلم الإلكتروني.

- هل هناك فرق في اتجاهات الطلبة حول نظم إدارة التعلم المختلفة وبالأخص (*Google Classroom،Blackboard, Classera*) لكثرة استعمالها في التعلم الإلكتروني خلال الجائحة مع عدم إغفال غيرها من نظم إدارة التعلم المطبقة في المرحلة الجامعية.

• المراجع:

- Allen, I. E., & Seaman, J. (2007). Making the grade: Online education in the United States, 2006. [Sloan Consortium. PO Box 1238, Newburyport, MA 01950].
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2011). Going the distance: Online education in the United States, 2011. Sloan Consortium. PO Box 1238, Newburyport, MA 01950.
- Alsaaty, F. M., Carter, E., Abrahams, D., &Alshameri, F. (2016). Traditional versus online learning in institutions of higher education: Minority business students' perceptions. Business and Management Research, 5(2), 31-41.
- Amro, H. J., Mundy, M. A., &Kupczynski, L. (2015). The Effects of Age and Gender on Student Achievement in Face-To-Face and Online College Algebra Classes. Research in Higher Education Journal, 27.
- Aydin, C. H. (2005). Turkish mentors' perception of roles, competencies and resources for online teaching. Turkish Online Journal of Distance Education, 6(3), 1–23.
- Basilaia, G., &Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. Pedagogical Research, 5(4), em0060. https://doi.org/10.29333/pr/7937 Retrieved, 18/12/2020.
- Bhagat, K. K., Wu, L. Y., & Chang, C. Y. (2016). Development and validation of the perception of students towards online learning (POSTOL). Journal of Educational Technology & Society, 19(1), 350-359.
- Bisaria, C., Campus, P., (2020). Perception of Students Towards Online Education During Covid-19 Crisis. Alochana Chakra Journal,IX (V), 4328-4337.
- Brocato, B. R., Bonanno, A., &Ulbig, S. (2015). Student perceptions and instructional evaluations: A multivariate analysis of online and face-to-face classroom settings. Education and Information Technologies, 20(1), 37-55.
- Brown, J. C., & Park, H. S. (2016). Longitudinal student research competency: Comparing online and traditional face-to-face learning platforms. Advances in Social Work, 17(1), 44-58.
- Campbell, K., &Varnhagen, S. (2002). When faculty use instructional technologies: Using Clark's delivery model to

understand gender differences. Canadian Journal of Higher Education, 32(1), 31–56.
- Chang, V. (2016). Review and discussion: e-Learning for academia and industry. International Journal of Information Management.
- Chase, C. A. (2002). The impact of gender differences and levels of expertise in instructional design (Doctoral dissertation). Wayne State University.
- Cortés, A., & Barbera, E. (2013, October). Cultural differences in students' perceptions towards online learning success factors. In European Conference on e-Learning (p. 555). Academic Conferences International Limited.
- Dabaj, F. (2009). The Role of Gender and Age on Students' Perceptions towards Online Education Case Study: Sakarya University, Vocational High School. Online Submission, 8(2).
- Fernando F., Patrizia G., &Tiziana, G. (2020) Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. Retrieved, 18/12/2020.
- Gyampoh, A. O., Ayitey, H. K., Fosu-Ayarkwah, C., Ntow, S. A., Akossah, J., Gavor, M., &Vlachopoulos, D. (2020). Tutor Perception on Personal and Institutional Preparedness for Online Teaching-Learning during the COVID-19 Crisis: The Case of Ghanaian Colleges of Education. African Educational Research Journal, 8(3), 511-518.
- Hussein, H. B. (2011). Attitudes of Saudi universities faculty members towards using learning management system (JUSUR). Turkish Online Journal of Educational TechnologyTOJET, 10(2), 43-53.
- Lovrić, R., Farčić, N., Mikšić, Š., &Včev, A. (2020). Studying During the COVID-19 Pandemic: A Qualitative Inductive Content Analysis of Nursing Students' Perceptions and Experiences. Education Sciences, 10(7), 188.
- Martin, F., Budhrani, K., & Wang, C. (2019). Examining faculty perception of their readiness to teach online. Online Learning, 23(3).
- Opeyemi, O. Z., Adeyemi, A. A., Olajuwon, T. D., Nike, O., &Oloruntosin, B. S. O. (2019). Perception of nursing students towards online learning: A case study of Lautech open and distance learning centre, Ogbomoso, Oyo State, Nigeria. Galore International Journal of Health Sciences and Research, 4(4), 23-30.
- Rahiem, M. D. (2020). The emergency remote learning experience of university students in indonesia amidst the COVID-19 crisis. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19(6), 1-26.

- Research and Markets Global E-learning Market 2018–2023: Market is Expected to Reach $65.41 Billion.(2018).https://www.Prnewswire.com/news-releases/global-elearning-market-2018-2023-market-is-expected-to-reach-6541-billion-300591856.html.
- Shea, P. (2007). Bridges and barriers to teaching online college courses: A study of experienced faculty in thirty-six colleges. Journal of Asynchronous Learning Networks, 11(2), 73– 128.
- Singh, V., Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). American Journal of Distance Education, 33(4), 289–306.
- UNESO (2020) Learning during Covid-19 and beyond 2020. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_arabic.pdf) Retrieved, 17/12/2020
- Unger, S., &Meiran, W. (2020). Student attitudes towards online education during the COVID-19 viral outbreak of 2020: Distance learning in a time of social distance. International Journal of Technology in Education and Science, 4(4), 256-266.
- Yang, Y., & Cornelius, L. F. (2004). Students' perceptions towards the quality of online education: A qualitative approach. Association for Educational Communications and Technology.
- Yusuf, B.N., & Ahmad, J. (2020). Are we prepared enough? A case study of challenges in online learning in a private higher learning institution during the Covid-19 outbreaks. Hodges, C., Moore, S. Lockee, B., Trust, T., Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning Retrieved, 18/12/ 2020.

❋❋❋❋❋❋❋