الفرص والتحديات في استمرار التعليم الافتراضي (عن بعد) من وجهة نظر طلبة قسم علم الاجتماع والعمل الاجتماعي بجامعة السلطان قابوس

إعـــــداد

الباحثة/ ســـحر ســليمان المعمريـــة

باحثة ماجستير بقسم علم الاجتماع والعمل الاجتماعي

بكلية الآداب والعلوم الاجتماعية بجامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان

أ.م.د/ أمجد بن حسن بن عوض الحاج

أ.م.د/ ســـليمان عبدالله زكريـــا

أ.م.د/ وفـــاء بنت ســـعيد المعمريـــة

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية بجامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان

Email: sahar.mamari@gmail.com

DOI: 10.21608/aakj.2023.228415.1515

تاريخ الاستلام: ١٠/ ٨ /٢٠٢٣م

تاريخ القبول: ١/ ٩/٢٠٢٣م

ملخص:

هدفت الدراسة إلى تحديد فوائد ومخاطر التعليم الافتراضي (عن بعد) في قسم علم الاجتماع والعمل الاجتماعي من وجهة نظر الطلبة، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام المسح الاجتماعي لعينة مكونة من (٢٠٣) من الطلبة بقسم علم الاجتماع والعمل الاجتماعي الذين أكملوا على الأقل أحد المقررات الدراسية في ظل نظام التعليم الإلكتروني، وتمثلت أداة الدراسة في استخدام استبانة من إعداد الباحثين للوقوف على التحديات والفرص في التعليم الافتراضي بالقسم.

وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، أهمها أن الدرجة الإجمالية لمستوى فاعلية الممارسات التدريسية في ظل نظام التعليم الإلكتروني جاءت بدرجة أعلى من نظيرتها في ظل نظام التعليم التقليدي من وجهة نظر طلبة قسم علم الاجتماع والعمل الاجتماعي، في حين كانت أبرز التحديات التي تواجه تعلم الطلبة تظهر بمستويات أعلى في ظل تنفيذ التعليم التقليدي مقارنة بالتعليم الإلكتروني، ومن أهم التوصيات تضمين الخطة الدراسة بعدد من المقررات الإلكترونية، والدمج بينهم، بحيث يضمن الاستفادة القصوى منها، وضرورة عمل الورش والدورات لتعليم كيفية استخدام المنصات الافتراضية.

الكلمات المفتاحية: التعليم الافتراضي، المنصات التعليمية، التعليم الحضوري.

Abstract:

The study aimed at the benefits of virtual education in the Department of Sociology and Social Work in the Corona Covid-19 pandemic from the point of view of students. The study was based on the descriptive and analytical approach, using the social survey of a sample consisting of (203) of students in the Department of Sociology and Social Work, who have completed at least one of the courses. The study tool was to use a questionnaire prepared by researchers to evaluate the experience of the department in virtual education.

The study reached many results one of them, is the degree of overall evaluation of the level of effectiveness of teaching practices under the e-learning system was higher than its counterpart under the traditional education system. The second point of Sociology and Social Work, the challenges facing students' learning appeared at higher levels under the application of traditional education compared to E-learning. The study developed a set of proposals, with the aim of improving commendations including the study plan with a number of e-learning courses, and merging them, in order to ensure maximum benefit.

Keywords: virtual education, educational platforms, face-to-face ducation.

المقدمة:

إن التعليم الافتراضي عبر منصات التواصل التفاعلية مثل جوجل ميت أو زووم وغيرها والمنصات التعليمية مثل المودل أخذت بالتوسع والانتشار عالميا وبالأخص بعد تطبيقها خلال جائحة كورونا كوفيد ١٩، الجائحة التي أجبرت دول العالم من أجل استمرار حياتها، أنشطتها إلى التوجه نحو العالم الافتراضي عبر شبكات الإنترنت وتطبيقات التواصل الاجتماعي، فكما عرف عن الإنسان بأنه الكائن الوحيد القادر على التكيف مع كافة الظروف، نراه ينتصر على الجائحة من خلال إيجاد بدائل للتواصل والتفاعل واستمرار الحياة، فلجأ الإنسان إلى استخدام التكنولوجيا لتحقيق التعليم عبر التفاعلات المرئية بالصورة والصوت، الأمر الذي مكن البشر إلى الدخول في هذا العالم الافتراضي بدون تدريب ولا سابق إنذار، وهنا كان لابد أن أن نتخذ هذه القرارات بالرغم من عدم معرفتنا بنتائجها مسبقا، من مبدأ أعمل وقيم لاحقا.

مشكلة الدراسة

فرضت جائحة كورونا كوفيد ١٩ على المؤسسات التعليمية تغيير نظام تدريسها من الحضوري إلى الافتراضي من أجل مواصلة رسالتها التعليمية، فعملت جامعة السلطان قابوس كأولى المؤسسات التعليمية في سلطنة عمان إلى تطبيق التعليم الافتراضي في جميع المقررات، وبدأت الجامعة في تقديم رسالتها التعليمية، وتلتها المؤسسات التعليمية الأخرى، واليوم ونحن على مشارف انتهاء الجائحة، والرجوع إلى التعليم الحضوري في كافة المؤسسات التعليمية، بجامعة السلطان قابوس ترى أن التعليم الافتراضي (عن بعد) وجوده مهم في تحقيق رسالة الجامعة وخططها الاستراتيجية في توظيف التكنولوجيا في التعليم، فهناك يوجد مقررات تدرس عن بعد في الجامعة، وبالأخص مقررات متطلب الجامعة، وكلية الآداب والعلوم الاجتماعية تحظى بنصيب كبير من هذه المقررات، أما على مستوى قسم علم الاجتماع والعمل الاجتماعي نجد أن هناك مقررين هما عمان الدولة الإنسان، والمجتمع العماني، وعليه

تسعى الدراسة إلى الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي ما التحديات والفرص في التعليم الافتراضي (عن بعد) من وجهة نظر طلبة قسم علم الاجتماع والعمل الاجتماعي.

أهمية الدراسة

تهدف الدراسة إلى إثراء جانبين مهمين في المعرفة: الجانب النظري والجانب العملي. ففي الجانب النظري تساهم الدراسة في التعرف على الدراسات السابقة التي عملت في مجال التعليم الافتراضي، ورصد التحديات والفرص التي إتاحة التعليم عن بعد في مرحلة التعليم الجامعي. أما الجانب العملي فيتمثل في عرض تجربة قسم علم الاجتماع والعمل الاجتماعي في تطبيق التعليم عن بعد وأهم فوائده على الطلبة. وتقدم الدراسة التحديات التي تواجه الطلبة خلال تدريسهم المقررات الافتراضية أثناء الجائحة وبعد الجائحة، وعليه الدراسة الحالية تقدم مقترحات وتوصيات من أجل تطوير عملية تدريس المقررات الافتراضية في قسم علم الاجتماع والعمل الاجتماعي بجامعة السلطان قابوس.

أهداف الدراسة وتساؤلاتها

تسعى الدراسة الحالية إلى تحديد فوائد التعليم الافتراضي (عن بعد) في قسم علم الاجتماع والعمل الاجتماعي من وجهة نظر الطلبة، ومن أجل ذلك جاءت الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

١- التعرف على التحديات في التعليم الافتراضي من وجهة نظر الطلبة.

٢- الوقوف على الأدوات والوسائل المتبعة في تحقيق أهداف المقررات.

٣- التعرف على الفوائد المحصلة من التعليم الافتراضي في قسم علم الاجتماع والعمل الاجتماعي.

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي ما فوائد التعليم الافتراضي على قسم علم الاجتماع والعمل الاجتماعي في جائحة كورونا كوفيد ١٩؟ ويتم الإجابة على التساؤل التالي من خلال الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما التحديات في التعليم الافتراضي من وجهة نظر طلبة قسم علم الاجتماع والعمل الاجتماعي؟

٢- ما الوسائل والأدوات التي تم استخدامها من أجل في تحقيق أهداف المقررات؟

٣- ما الفوائد التي تم الحصول عليها في عملية التعليم الافتراضي؟

مفاهيم الدراسة:

التعليم الافتراضي عبر المنصات الإلكترونية: "هو التعليم الذي يقدم عن طريق آليات الاتصال الحديثة من حاسوب أو هاتف نقال، أو أي وسيلة أو عدة وسائط تتم عن طريق الإنترنت وبجميع أنواعها لتوصيل المعلومة للمتعلم في شكل محاضرات أو دروس أو نقاشات أو أختبارات لدعم عمليات التعلم وتيسير حدوثها في أي وقت ومكان" (بنطالب، ٢٠٢٢).

المنصات الإلكترونية: مواقع تُستخدم للتواصل بين الطلبة والأساتذة، يتم من خلال تبادل الأفكار والنصائح المفيدة، وتعد بيئة تعلم آمنة، بحيث تمكن الأساتذة من نشر الدروس و وضع الواجبات وتطبيق الأنشطة التعليمية وإجراء الإختبارات الإلكترونية (محمود، ٢٠٢٣).

التعليم الافتراضي عبر المنصات الإلكترونية إجرائيًا: هو قياس وتقييم واقع الممارسات التدريسية في ظل أنظمة التعليم الإلكتروني والتقليدي بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة على الأداة المستخدمة في هذه الدراسة.

الدراسات السابقة:

بناءً على ذلك أوضحت الدراسة أنَّ التعليم الإلكتروني نال اهتمامًا كبيرًا في الفترة الأخيرة من قبل الباحثين في الدراسات العربية والأجنبية، ومن الدراسات التي تمّت في هذا المجال دراسة (الحاج وآخرون،٢٠٢٢) التي سعت إلى التعرف على تأثير جائحة كوفيد-١٩ على الأخصائيين الاجتماعيين في التعامل مع الحالات الفردية في سلطنة عمان، وفهم التحديات والفرص المتاحة. وأثبتت الدراسة أن هنالك تأثير سلبي على أعمال الأخصائيين الاجتماعين في دراسة الحالات، وفي تنفيذ الخطط العلاجية جراء التعامل مع العملاء عبر المنصات الافتراضية (عن بعد) الذي فرضته الجائحة، كما أوضحت النتائج تأثر سلبي في أدوار الأخصائيين الاجتماعيين في مجالات عملهم. أوصت الدراسة بأهمية توفير برامج الكترونية من أجل استمرار الأخصائي الاجتماعي في أداء أدواره في المؤسسات التي يعمل بها، وضرورة تقديم تدريب لهم حول تقديم الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية عن بعد عبر منصات التواصل الاجتماعي لمواكبة تطورات الجائحة وغيرها من الأحداث الطارئة مستقبلاً.

وهدفت دراسة (محمود،٢٠٢٢) إلى الكشف عن مبررات استخدام التدريب الميداني الإلكتروني في الخدمة الاجتماعية، وأشارت النتائج أن وجود العديد من المبررات منها مبررات خاصة بطبيعة التدريب مثل: يعد استثمار للأساليب التكنولوجية في تدريب الخدمة الاجتماعية، ومبررات خاصة بعضو هيئة التدريس منها: يحقق النمو الذاتي للمهارات التكنولوجية لدى أعضاء هيئة التدريس، وأخرى مرتبطة بالطالب منها: تعزيز الشعور بروح الفريق بين الطلاب في العملية التدريبية الإلكترونية، ويعمل على إكساب الطلاب المهارات التدريبية الإلكترونية الحديثة.

ودراسة (محمد، ٢٠٢٢) ركزت إلى التعرف إلى التحديات التي تواجه تطوير الإعداد المهني لطلاب الخدمة الاجتماعية باستخدام التعليم الإلكتروني، وأشارت

النتـائج إلـى التحـديات تتمثـل هـذه التحـديات فـي: تحـديات البنيـة التحتيـة، والتقنيـة، وتحديات البيئة التعليمية، وتحديات مرتبطة بطلاب الخدمة الاجتماعية أنفسهم.

بينمـا دراسـة (الكـواري، ٢٠٢٢) هـدفت إلـى تحديـد متطلبـات تفعيـل ممارسـة الخدمـة الاجتماعيـة الرقميـة فـي مجـالات الممارسـة بالمجتمع القطري، وأوضـحت نتـائج الدراسـة أن غالبيـة عينـة الدراسـة يوافقـون علـى المتطلبـات المعرفيـة لتفعيـل ممارسـة الخدمـة الاجتماعيـة فـي مجـالات الممارسـة بالمجتمع القطري وذلك من خـلال: معـارف حـول طبيعـة الخدمـة الاجتماعيـة ومعـارف حـول معـايير ممارسـة الخدمـة الاجتماعيـة الرقميـة، كمـا أنهـم يوافقـون علـى المتطلبـات المهاريـة التـي تتضـمن: الممارسـة الرقميـة تعتمد علـى مهارة إدارة المشاعر، وممارسـة مهارات العلاج الرقمي بمجـالات الممارسـة ومهارة تقدير عائد التدخل المهني.

وهدفت دراسة (عبد المعطي، ٢٠٢١) إلى التوصل إلى برنامج مقترح للتدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية وفقًا لنظام التعليم الهجين في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية، وخلصت الدراسة بتحديد متطلبات للتدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية وفقًا لنظام التعليم الهجين في ظل جائحة كورونا.وأيضا دراسة (محمود، ٢٠٢١) هدفت إلى تحديد متطلبات تطوير مقررات الخدمة الاجتماعية في ضوء جودة نظام التعليم الجامعي الهجين، وأوضحت نتـائج الدراسـة أن متطلبـات تطـوير مقـررات الخدمـة الاجتماعيـة تمثلـت فـي: تحقيـق الترابط والتكامل بين الأهداف التعليمية ونواتج التعلم الحالية والمستقبلية، وخلق ثقافة تكنولوجية تقوم على التعليم الهجين، وصياغة المحتوى بشكل يسهل تنفيذه باستخدام المسـتحدثات التكنولوجيـة، دمـج الأنشـطة التكنولوجيـة التعليميـة فـي أنشـطة المقـرر وتطوير أساليب التقويم في ضوء التعليم الهجين، كما بين الدراسة بعض المعوقات التي تواجه تطوير مقررات الخدمة الاجتماعية من أهمها: عدم توفير الدعم المادي والفني

لإعداد مقررات جيدة وتطويرها، عدم وجود خطة معتمدة لتطوير مقررات الخدمة الاجتماعية بشكل دوري مستمر، عدم كفاية البرامج التدريبية.

دراسة (خلف،٢٠٢١) هدفت إلى تحديد مستوى أبعاد المهارات، وأبعاد عائد الممارسة المهنية لخريجي الخدمة الاجتماعية، وتحديد طبيعة العلاقة بين المهارات المهنية الرقمية وعائد الممارسة المهنية لخريجي الخدمة الاجتماعية وأوضحت نتائج الدراسة أنَّ مستوى أبعاد المهارات الرقمية لخريجي الخدمة الاجتماعية جاء مرتفع، مع وجود ارتباط طردي بين المهارات الرقمية وعائد الممارسة المهنية لخريجي الخدمة الاجتماعية، ومستوى المهارات المهنية الرقمية يختلف تبعًا إلى (السن، الجنس، مجال العمل، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، وأيضا هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى عائد الممارسة المهنية تبعًا إلى (السن، الجنس، مجال العمل، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

دراسة (عفان، ٢٠٢١) هدفت إلى تحديد متطلبات ممارسة نموذج إدارة الحالة الفردية في المجال المدرسي في ضوء التعليم عن بعد، وأوضحت نتائج الدراسة أنَّ أهم المتطلبات المعرفية اللازمة لممارسة نموذج إدارة الحالة في المجال المدرسي هو توفر المعرفة بمفهوم إدارة الحالة والمهارات المطلوبة لإدارة الحالة الفردية لدى الأخصائي الاجتماعي، أمَّا بالنسبة للمتطلبات المهارية فأن أهمها مهارة الملاحظة ومن ثم مهارة العمل الفريقي عند تطبيق إدارة الحالة، أمَّا بالنسبة للمتطلبات القيمية فأبرزها احترام المشاعر والتقبل والسرية، وبينت الدراسة المعوقات التي تحول دون تطبيق نموذج إدارة الحالة في المجال المدرسي وأهمها صعوبة توفير متطلبات ممارسة إدارة الحالة الفردية في المؤسسات الاجتماعية، وأن الخطط الدراسية الراهنة تعتمد على المناهج التقليدية، كما أن هناك قلة في أعداد أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة في إدارة الحالة الفردية.

دراسة (صابر،٢٠٢١) التي هدفت إلى محاولة تحديد الصعوبات التي تعيق استفادة طلاب الخدمة الاجتماعية من نظام التعليم الإلكتروني، وأوضحت نتائج الدراسة بأنّ أهم الصعوبات التي تواجه طلاب الخدمة الاجتماعية من نظام التعلم الإلكتروني هي الصعوبات العائدة للطلاب ومن ثم الصعوبات العائدة لإدارة الكلية، ومن ثم الصعوبات العائدة للمقرر الإلكتروني، ومن ثم الصعوبات الخاصة بعضو هيئة التدريس بالكلية وفي المرتبة الأخيرة جاءت الصعوبات العائدة بمنصة التعليم الإلكتروني. ودراسة (عبدالكريم عباس،٢٠٢١) التي هدفت إلى قياس أثر التعليم عن بعد لدى طلاب الخدمة الاجتماعية، وأوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين بالنسبة للآثار الإيجابية والسلبية للتعليم عن بعد لدى طلاب الخدمة الاجتماعية، كما أنه لا توجد فروق بالنسبة لدور المهنة سواءً مع (الكلية وأسرهم، ومع المجتمع وأسرهم)، وقد أوضحت الدراسة بعض المقترحات لتفعيل دور مهنة الخدمة الاجتماعية في تدعيم نظام التعليم عن بعد لدى الطلاب كتوفير وبناء شبكة حاسوبية قوية داخل الكلية، وتدريب الطلاب وفريق العمل بالكلية على اكتساب مهارات استخدام الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت وشبكات التواصل الاجتماعي.

دراسة (أحمد، ٢٠٢١) هدفت إلى تحديد المتطلبات اللازمة لتطبيق التدريب الإلكتروني على مهارات التدريب الميداني لطلاب الفرقة الثانية بكلية الخدمة الاجتماعية– جامعة الفيوم في ظل نظام التعليم الهجين، وأوضحت نتائج الدراسة موافقة عينة الدراسة على تنفيذ مهارات الخدمة الاجتماعية الكترونيًا؛ إذ أن التدريب الإلكتروني يتيح التواصل الشخصي للمشرفين مع الطلاب بالإضافة أن التدريب الإلكتروني يساعد في إدارة المشرفين لاجتماعات الطلاب عن بعد. وأوضحت دراسة (عبد الحفيظ،٢٠٢٠) واقع توظيف النظرية التفاعلية لتحسين مخرجات التعليم عن بعد لمقررات خدمة الجماعة في ظل جائحة كورونا والصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة

التدريس في توظيفها، فأشارت نتائج الدراسة أن من ضمن صعوبات توظيف النظرية التفاعلية لتحسين مخرجات التعليم عن بعد لمقررات خدمة الجماعة عدم تأهيل عضو هيئة التدريس لتوظيف النظرية التفاعلية لتحسين مخرجات التعليم عن بعد، واختراق المحتوى نتيجة لهجمات على منصات التعليم عن بعد، وبطء الاتصال بشبكة الإنترنت مما يؤثر على سرعة التفاعل، وعدم وجود غلاف مجهزة للتفاعل.

دراسة (سيد أحمد،٢٠٢٠) هدفت الدراسة إلى تحديد الكفاءات المهنية الواجب توافرها لدى عضو هيئة التدريس في التعليم عن بعد لمقررات الخدمة الاجتماعية بشكل عام ومقررات التعامل مع الأفراد بشكل خاص، بالإضافة إلى أن هذه الدراسة سعت لبناء مقياس لقياس هذه الكفاءات المهنية، وأوضحت نتائج الدراسة بأن الأبعاد التي تحديدها في هذا المقياس تمثلت في (السمات الشخصية، التدريس والتقويم، التفاعل مع الآخرين، الجانب المعرفي، توظيف التكنولوجيا).

دراسة (عبد الفتاح محمد، ٢٠٢٠) هدفت إلى وضع استراتيجية مقترحة للتعلم الإلكتروني بالاكتشاف مع جماعات التدريب الميداني من منظور طريقة العمل مع الجماعات، وأوضحت نتائج الدراسة أنَّ هناك متطلبات معرفية وتدريبية ومهارية وفنية لازمة لتطبيق استراتيجية التعلم الإلكتروني بالاكتشاف مع جماعات التدريب الميداني، بالإضافة إلى أن طبيعة استراتيجية التعلم الإلكتروني بالاكتشاف ملائمة لطبيعة مقر التدريب الميداني وتحقق نواتج التعلم (المعرفة والفهم- المهارات الذهنية- المهارات المهنية- المهارات العامة) والمرتبط بمادة التدريب الميداني وذلك بشكل كبير، وكشفت الدراسة عن وجود معوقات لتفعيل تلك الاستراتيجية أهمها عدم امتلاك الطلاب مهارة استخدام برمجيات التعلم الإلكتروني المرتبطة بتطبيق الاستراتيجية وعدم وجود منصة إلكترونية مخصصة للتدريب الميداني.

أمّا بالنسبة للدراسات الأجنبية التي ارتبطت بموضوع الدراسة الحالية فإنَّ دراسة (Gad،٢٠٢٢) هدفت إلى دراسة ميزات وفرص ومشاريع تنفيذ التعلم الإلكتروني في

تعليم العمل الاجتماعي، وأوضحت نتائج الدراسة أنّ التعلم الإلكتروني له مزايا كبيرة مقارنة بالتدريب التقليدي في الفصول الدراسية، واتضح بأن هناك عدد من التحديات أبرزها المتعلقة بالتقنية والاتصال غير المستقر، والحواجز النفسية، والمشتتات الخارجية. بينما قام Shahin (٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى وصف وتحليل واقع تعليم الخدمة الاجتماعية عن بعد في العالم العربي في ظل جائحة كورونا (كوفيد-١٩)، وأوضحت نتائج الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس لديهم اتجاهات سلبية نحو تعليم العمل الاجتماعي عن بعد، كما أشار التحليل الإحصائي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل متغير ومتغيرات العمر وسنوات الخبرة بين أفراد عينة الدراسة.

يتضح من خلال القراءة التقييمية لنتائج الدراسات السابقة، نجد أن بعضها حللت واقع تعليم الخدمة الاجتماعية عن بعد في العالم العربي كدراسة (Shahin، ٢٠٢٠)، وحددت دراسة (خلف، ٢٠٢١) أبعاد المهارات وأبعاد عائد الممارسة المهنية لخريجي الخدمة الاجتماعية، وأوضحت دراسة (الرنتيسي، ٢٠٢٢) ودراسة (علي،٢٠١٦)، ودراسة (عبدالكريم عباس، ٢٠٢١)، أنّ اتجاهات والاستعداد لدى طلبة الخدمة الاجتماعية مرتفعه نحو التعليم الإلكتروني، وأنَّ الأدوات والمهارات ونمط التعليم متوفر لدى الطلاب دارسي الخدمة الاجتماعية. كما كشفت الدراسات السابقة أهمية التدريب الإلكتروني في الخدمة الاجتماعية وهذا ما أكدته دراسة (محمود، ٢٠٢٢) ودراسة (عبدالمعطي، ٢٠٢١)، ودراسة (عبد المفتاح، ٢٠٢٠)، وناقشت دراسة كلًا من (الكواري، ٢٠٢٢) و(عنان، ٢٠٢١)، و(أحمد، ٢٠٢١)، و(محمود، ٢٠٢١) و(إبراهيم،٢٠٢٢) المتطلبات لتفعيل التعليم الإلكتروني في الخدمة الاجتماعية سواء كان على مستوى التدريب الإلكتروني وتفعيل وتطوير الممارسة الرقمية للخدمة الاجتماعية، وتمثلت هذه المتطلبات في (المتطلبات المعرفية، المهارية، التقنية، وغيرها)، وأوضحت دراسة كلًا من (الحاج وآخرون ٢٠٢٢) و (عبدالحفيظ، ٢٠٢٠)، واقع استخدام الأخصائيين الاجتماعيين للوسائل المادية والتطبيقات وغيرها في

الممارسة المهنية الرقمية، كما سعت دراسة (محمد، ٢٠٢٢)، و(صابر، ٢٠٢١)، و(Gad،٢٠٢٢) التعرف على التحديات والصعوبات التي تواجه تطوير الإعداد المهني لطلاب الخدمة الاجتماعية باستخدام التعليم الإلكتروني، وميزات تنفيذ التعلم الإلكتروني في تعليم العمل الاجتماعي الإلكتروني.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد الأدب النظري والإجراءات المنهجية للدراسة الحالية. وتميزت هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة في مقارنتها بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني تحديدًا لدى طلبة قسم علم الاجتماع والعمل الاجتماعي، وقد اهتمت الدراسة الحالية بتقييم تجربة قسم علم الاجتماع والعمل الاجتماعي في التعليم الافتراضي (عن بعد) من وجهة نظر طلبة القسم.

الإطار النظري:

أولاً: نظرية المسافة التعليمية:

تعتمد هذه النظرية على عاملين أساسيين وهما:

١- **إمكانية التفاعل والحوار:** ويعكس نوعية التفاعل بين المعلم والمتعلم والمتعلمين الآخرين والمحتوى التعليمي، وتعتمد على عدة عوامل منها طبيعة المحتوى التعليمي وشخصيات المتعلمين وفلسفة المتعلم، ونوعية التكنولوجيا المستخدمة وإمكانيات التفاعل التي توفرها.

٢- **هيكلة المحتوى التعليمي:** يلاحظ في الوقت الحالي توفر إمكانات أكبر لتصميم برامج تعليمية بمستويات عالية من التفاعل بين المتعلم والمعلم وبين المتعلم وباقي المتعلمين وكذلك بين المتعلم والمحتوى التعليمي التفاعلي، مما يقلل المسافة التعليمية بين المعلم والمتعلم.

ويشـار إلـى ذاتـي المـتعلم والتـي يـتم اعتبارهـا خاصـية تـرتبط بطبيعـة هيكلـة البرنامج مثلما تتعلق بطبيعة المتعلم، حيث أن البرامج التي تصمم بطريقة قليلة التنظيم تتطلب من المتعلم تحمل مسؤولية أكبر عن تعلمه، وتتيح له الفرصة لاتخاذ القرارات والخطة التعليمية المناسبة له.(الحارثية،٢٠٢٣)

ثانيا: النظرية البنائية:

تركز النظرية على أن الطالب هو محور العملية التعليمية، إذ أن المعلمين لا يمكن أن ينقلوا المعلومة بشكل مباشر إلى أذهان المتعلمين، وإنما لابد من إشراكهم بصورة فاعله في عملية التعلم ليتم بناء المعرفة الجديدة بناء على المعارف السابقة في أذهانهم.

وأكد الكثير من علماء التربية بأن العملية التعليمية لا يمكن حصرها في مثير واستجابة كما وصفته النظرية السلوكية، ولكن هو أبعد من ذلك فالتعليم يتطلب مجموعة من المهارات الذاتي لدى المتعلم تشمل التنظيم الذاتي وبناء المفاهيم من خلال التحليل والربط، والتفسير ونحوه، وتقوم النظرية البنائية على مجموعة من المعتقدات، فتفترض أن التعليم هو نتيجة للبناء العقلي؛ فيتعلم المتعلمون من خلال القيام بعملية المواءمة بين المعلومات الجديدة مع معارفهم، ومهاراتهم ومعتقداتهم السابقة حول موضوع التعلم، فيتم من خلالها استثارة فضولهم لاستكشاف العالم من حولهم بشغف ونشاط ويستمتعون عندما يربطون معتقداتهم السابقة الموجودة في أذهانهم بالعالم الواقعي الذي يحيط بهم (الحارثية، ٢٠٢٣)

وذكر تام Tam (٢٠٠٠) مجموعة من الخصائص الأساسية التي يجب توافرها في البيئات التعليمية البنائية؛ من أهمها المعرفة، والسلطة فيجب أن يتشارك المعلم والمتعلم الأدوار في العملية التعليمية، المجموعات في بيئات التعلم ستتكون من مجموعة من المتعلمين غير المتجانسين.

ويمكن التميز بين بيئات التعلم التقليدية بشكل عام، وبيئات التعلم البنائية، ففي البيئات التقليدية المنهج يركز على المهارات الأساسية، ولكن في التعليم البنائي المنهج يبدأ بالصورة الكلية ومن ثم يتعمق في الأجزاء الدقيقة، كما أن التقيد بما جاء في المنهج وتسلسله يكون بالغ الأهمية في التعلم التقليدي، ولكن في التعلم البنائي يتم إتاحة مساحة كبيرة لأسئلة المتعلمين واهتمامهم. (الحارثية،٢٠٢٣)

كما أن المعرفة متجددة في منصات التعلم الإلكتروني، ويتم تداولها ومشاركتها من قبل جميع المتعلمين وليس المعلم فقط، كما يتيح للمتعلمين فرصة العمل كفريق والتعاون في إنجاز المهام الموكلة لهم، أما بالنسبة للتقييم فيعتمد على تعزيز وبناء مهارات التقييم والنقد لدى المتعلمين.

ثالثاً: النظرية الترابطية:

تعد النظرية الترابطية حديثة النشأة نسبياً وتتمحور حول كيفية اكتساب المتعلمون المعارف في البيئات الافتراضية والإلكترونية، ولقد ارتبط ظهور هذه النظرية مع ظهور مجموعة من منصات التعلم الإلكتروني، ويمكن تعريف النظرية الترابطية على انها إيجاد روابط بين الأفراد من خلال التكنولوجيا، ومحولة تفسير كيف يتعلم هؤلاء الأفراد في البيئات الإلكترونية. (الحارثية، ٢٠٢٣)

وتقوم النظرية الترابطية على أربع مبادئ رئيسية وهي: الانفتاح والتنوع والاستقلالية والترابطية أو التفاعل.

ويمكن تعريف الانفتاح على أنه إمكانية الدخول إلى البيئات الإلكترونية دون معوقات وفي أي وقت يختاره المتعلم وهذا يدل على سهولة تدفق المعلومات في هذه البيئات.

كما أن المتعلمين يمكن يقومون بالتعلم بشكل منفرد أو بشكل جماعي ضمن فريق، ويجب أن يساهم هذا الفضاء الإلكتروني بشكل كبير في تسهيلا للمتعلم

ولمشاركة لمعرفة والخبرات والتجارب، كما يرتبط بالانفتاح أيضاً التنوع الذي يمكن تمثيله في تنوع الخبرات والتجارب التي يتم استعراضها ونشرها في البيئات الإلكترونية، كما يوجد تنوع في البيئات الإلكترونية من حيث الخلفيات الثقافية والمعرفية والتخصصية التي ينتمي لها المتعلمون، كما أكد الكثيرون بأن كل فرد في التعلم الإلكتروني مهماً ويمكن أن يساهم بشكل كبير من خلال خبراتهم في صنع الإبداع والابتكار في بيئة التعلم.

كما يمكن تحكم المتعلمين في تعلمهم من خلال مجموعة من الاختيارات التي تتجاوز الوقت، المدة، والمكان إلى اختيار مع من يتم التعلم، وغيرها من التفضيلات التي تشكل رغباتهم المستقلة، وتم الحديث عن الانفتاح والتنوع، والاستقلالية بشكل منفصل إلا أنها مترابطة فيما بينها وتتأثر جميعها بدرجة الترابط، أو التفاعل الي يتاح في البيئة الإلكترونية لتشارك المعرفة والخبرات ونشرها بين المتعلمين المشاركين في بيئة إلكترونية ما. (الحارثية، ٢٠٢٣).

رابعا: النظرية الاتصالية

تُعرَّف النظرية الاتصالية (Connectivism Theory) على أنها نظرية تتناول التعليم كشبكة من المعارف الشخصية التي يتم إنشاؤها بهدف إشراك الأفراد في العملية التعليمية، كما أنَّ سيمنز يعرفها بأنها نظرية تسعى إلى توضيح كيفية حدوث التعلم في البيئات الإلكترونية، وكيفية تأثرها بالتغييرات الاجتماعية، وتركز النظرية الاتصالية على التعلم الرقمي عبر الشبكات، وعلى استخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، كما أنها تنظر إلى التعلم على أنه المعرفة الإجرائية (nowledgeActionable K) التي يحصلها الفرد من خلال وسائل التواصل الاجتماعي وقواعد البيانات ومؤسسات التعليم وغيرها من المصادر الأخرى (أبولوم، ٢٠٢٣).

وقد قامت النظرية الاتصالية بدورًا مهمًا في التعليم الإلكتروني وكانت لها العديد من الآثار الإيجابية كظهور مفهوم بيئات التعلم والتعليم الشبكية، وتغير وتنوع دور المعلم فلم يعد دور المعلم مقدمًا للمعرفة هو خبير وقائد ومقيم للعملية التعليمية ومرشد للمتعلمين، وتعدّى دور المتعلم من كونه متلقي للمعرفة ليكون باحثًا عن المصادر التعليمية التي يحتاجها مع الحفاظ على شبكة تعليمية نشطة، وزيادة الاهتمام بمنصات التعلم المفتوحة وتعلم المهارات الرقمية، واتساع مجال المقررات الدراسية وطبيعة الأنشطة التعليمية وأسلوب التفاعل بين المتعلمين فيما بينهم من جهة وبينهم وبين المعلم من جهة أخرى(خلف، ٢٠٢١).

وتستفيد الدراسة الحالية من هذه النظريات في المقارنة بين التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني، قد ذكر كلًا من (صكح، ٢٠١٥) و(علي، ٢٠١٦) عددًا من مميزات التعليم الإلكتروني منها:

- نشر مفهوم أوسع للتعلم المستمر وتشجيع التعلم الذاتي.
- التغلب على بعض المشكلات التي تحول دون انتقال المتعلم و المتعلمين وتطوير أساليب العملية التعليمية مما يساعد على اختصار الوقت والجهد، واكتساب مهارات تكنولوجية تواكب تطورات العصر وتوفير أحدث المعارف وتوظيفها بشكل أسرع في العملية التعليمية.
- تعليم أعداد كبيرة في وقت قصير دون قيود.
- يمكن أن يتم التعليم بطريقة متزامنة أو غير متزامنة، بإتاحة المادة على الشبكة مما يتيح مرونة في المواعيد والمستويات التعليمية وسرعة التعلم، كما أنّ الاستمرارية في الوصول للمناهج تجعل الطلبة في حالة استقرار.
- تعدد طرق التقييم الذاتي والتغذية الراجعة الفورية للطالب، من خلال تصميم وبناء الاختبارات وإدارتها، مما يوفر دعم ابتكار وإبداع الطلاب ومساعدتهم على أداء واجباتهم مع إمكانية الاستعانة بالمعلمين.

وقد أدركت أغلب دول العالم أهمية التعليم الإلكتروني للتغلب على تحديات التعليم التقليدي وتطوير العملية التعليمي، إذ أنه:

- بيئة مشوقة للتعلم تؤدي إلى إتقان المادة التعليمية مما يزيد فاعلية التعلم.
- تطوير التعليم وتقديم محتويات المواد بطرق متعددة ومختلفة.
- زيادة كفاءة العملية التعليمية وتقليل الفاقد منها.
- تقليل وقت التعلم وزيادة فاعليته.
- تطوير المناهج والقضاء على الحشو والتكرار.
- تطوير الصورة النمطية لعضو هيئة التدريس من الملقن إلى المرشد والموجه (علي، ٢٠١٦).

الطريقة والإجراءات المنهجية:

منهج الدراسة:

اعتمدت الورقة البحثية على المنهج الوصفي المرتكز على المدخل المسحي، حيث تم الرجوع للعديد من الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بواقع عمليات التعليم والتعلم في ظل أنظمة التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي، وذلك بهدف تحديد مجموعة من المجالات تقيس في مجملها واقع الممارسات التدريسية في ظل هذه الأنظمة بالبرامج الأكاديمية التي يطرحها قسم علم الاجتماع والعمل الاجتماعي بكلية الآداب والعلوم الاجتماعية. وقد تم تطوير استبانة تشمل مجموعة من الأبعاد لجمع بيانات أولية من مجتمع الدراسة (طلبة القسم)، ومن ثم تم معالجة البيانات المتحصل عليها باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية.

مجتمع وعينة الدراسة

يتكون مجتمع هذه الدراسة من جميع طلاب وطالبات مرحلة الدراسات الجامعية الأولى بقسم علم الاجتماع والعمل الاجتماعي الذين أكملوا على الأقل أحد المقررات الدراسية في ظل نظام التعليم الإلكتروني والبالغ عددهم (٢٠٣) حسب

إحصاءات عمادة القبول والتسجيل لفصل الربيع (٢٠٢٢). وقد تم اختيار العينة باستخدام المعاينة العشوائية الطبقية Stratified Random Sampling، حيث يعتبر كل تخصص مجتمعا مستقلاً. وتم تحديد حجم العينة الطبقية استناداً إلى معادلة ستيفن ثامبسون (Steven Thompson، ٢٠١٢)، وذلك من خلال استخدام الصيغة الرياضية التالية:

ولتطبيق هذه الصيغة الرياضية، تم تحديد حجم الخطأ المسموح به ومستوى الثقة. تشير (N) إلى حجم مجتمع الدراسة (٢٠٣)، بينما تشير (d) إلى نسبة الخطأ المسموح بها، وتشير (Z) إلى الدرجة المعيارية التي تقابل مستوى الثقة المحدد، بينما تشير (P) إلى نسبة توفر الخاصية المدروسة وتساوي (٠.٥) حسب افتراض معادلة ستيفن ثامبسون. واستخدام الصيغة الرياضية السابقة، تم استخدام نسبة خطأ تساوي (٥%). باستخدام مستوى الثقة (٩٥%)، تكون القيمة المعيارية (Z) مساوية (١.٩٦). وبناءً على ذلك، يكون الحد الأدنى لعينة الدراسة كما يلي:

وبناءً على ذلك سيكون الحد الأدنى لحجم العينة مساوياً (١٣٤) طالباً وطالبة.

توزيع عينة الدراسة على التخصصات وحسب جنس الطالب

استناداً إلى التباين في أعداد الطلبة بكل تخصص، تم استخدام التوزيع المتناسب (Proportional Allocation) لإختيار العينات الجزئية من كل تخصص، والذي فيه يكون حجم العينة التي يتم اختيارها من كل تخصص متناسباً مع الوزن النسبي للتخصص إلى إجمالي مجتمع الدراسة (٢٠٣)، كما تراعي عملية التوزيع الأوزان النسبية لأعداد الطلبة حسب متغير جنس الطالب. الجدول رقم (١) يلخص العمليات الحسابية توزيع العينة على التخصصين وحسب جنس الطالب.

الجدول (١)

توزيع أعداد الطلبة في مجتمع وعينة الدراسة حسب متغيري التخصص وجنس الطالب

التخصص	إجمالي الطلبة			الوزن النسبي			حجم العينة		
	ذكور	إناث	إجمالي	ذكور	إناث	إجمالي	ذكور	إناث	إجمالي
علم الاجتماع	٢٨	٣٢	٦٠	٠.٤٧	٠.٥٣	٠.٣٠	١٨	٢٢	٤٠
العمل الاجتماعي	٦٥	٧٨	١٤٣	٠.٤٥	٠.٥٥	٠.٧٠	٤٣	٥١	٩٤
المجموع	**٩٣**	**١١٠**	**٢٠٣**	-	-	-	**٦١**	**٧٣**	**١٣٤**

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير استبانة تحتوي على (٤٦ فقرة) موزعة على (٥) أبعاد تقيس في مجملها واقع الممارسات التدريسية في ظل أنظمة التعليم الإلكتروني والتقليدي من وجهة نظر الطلبة. تم توزيع هذه الأبعاد كما يلي: تم تخصيص البعد الأول لقياس مستوى الفاعلية في إتاحة وتقديم المواد والمحتويات التعليمية للمقررات الدراسية ويتضمن (١٠) فقرات. البعد الثاني يقيس مستوى الفاعلية في التفاعل بين الطلبة وأعضاء الهيئة الأكاديمية ويشمل (٩) فقرات. البعد الثالث يقيس مستوى الفاعلية في تقييم تعلم الطلبة ومتابعة مدى تقدمهم في المقررات الدراسية ويتضمن (٨) فقرات. البعد الرابع تم تخصيصه لقياس مستوى الفاعلية في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة في المقررات الدراسية ويتضمن (١٢) فقرة. البعد الخامس يقيس اتجاهات الطلبة حول التحديات والصعوبات التي تواجه تنفيذ عمليات التعليم والتعليم في أنظمة التعليم الإلكتروني والتقليدي. وقد استخدمت الدراسة مقياس ليكرت(Likert) الخماسي للموافقة (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) لقياس اتجاهات الطلبة. ويشار إلى أن الاستجابة على فقرات الاستبانة بالأبعاد المختلفة تتطلب أن يقوم كل طالب/ طالبة بعملية التقييم لكل فقرة مرتين؛ الأولى في ظل تنفيذ نظام التعليم الإلكتروني، والثانية في ظل تنفيذ نظام التعليم التقليدي.

صدق وثبات أداة الدراسة

بعد الانتهاء من صياغة النسخة المبدئية من الاستبانة، تم التحقق من صدقها الظـاهري مـن خـلال عرضـها علـى مجموعـة مـن أعضـاء هيئـة التـدريس بالقسـم (٦ أعضاء) ٣ من تخصص علم الاجتماع، ومثلهم من تخصص العمل الاجتماعي. وقد تمت الاستجابة لملاحظاتهم ومقترحاتهم، ومن ثم إعادة صياغة الاستبانة في صورتها النهائية. وبعد التأكد من توافر الصدق الظاهري للاستبانة، تم توزيعها على عينة استطلاعية (=n٢٤)، بهدف قياس قيم معامل الثبات، حيث تم استخدام معامل ألفا كرونباخ. الجدول (٢) يوضح قيم معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد الاستبانة وللأبعاد مجتمعة، وتشير قيم معامل الثبات إلى قيم تعتبر مرتفعة، مما يشير إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

الجدول(٢)

قيم معاملات ثبات الأبعاد للممارسات التدريسية

في ظل أنظمة التعليم الإلكتروني والتقليدي

أبعاد الممارسات التدريسية	عدد الفقرات	قيمة المعامل	
		التعليم الإلكتروني	التعليم التقليدي
الفاعلية في إتاحة وتقديم المواد والمحتويات التعليمية للمقررات	١٠	٠.٨٥١	٠.٨٢٤
الفاعلية في التفاعل بين الطلبة وأعضاء الهيئة الأكاديمية	٩	٠.٦٧٠	٠.٧٧٤
الفاعلية في تقييم تعلم الطلبة ومتابعة مدى تقدمهم في المقررات	٨	٠.٨١٧	٠.٨٢٧
الفاعلية في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة في المقررات	١٢	٠.٨٠٩	٠.٨٦٨
التحديات والصعوبات التي تواجه تعلم الطلبة	٧	٠.٧٦٢	٠.٧١٠
كافة الأبعاد	**٤٦**	**٠.٩٠٤**	**٠.٩٠٥**

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما واقع الممارسات التدريسية في ظل أنظمة التعليم الإلكتروني والتقليدي بقسم علم الاجتماع والعمل الاجتماعي بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الطلبة؟

تتم الاجابة على هذا التساؤل من خلال مرحلتين: في المرحلة الأولى يتم الحصول على التقييم الكلي للممارسات التدريسية في ظل أنظمة التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي على مستوى كل بعد من أبعاد التقييم (موزعة حسب التخصصات وعلى مستوى القسم، بينما يتم في المرحلة الثانية تقييم الممارسات التدريسية على مستوى كل عنصر من عناصر التقييم الواردة بأبعاد التقييم المختلفة، وفي المرحلتين تتم عملية التقييم من خلال استخدام المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة، والأوزان النسبية المقابلة لها. وقد اعتمدت الدراسة على المحكّات الواردة بالجدول رقم (٣) لتقييم مستويات الممارسات التدريسية كما يراها طلبة القسم.

الجدول (٣):

محكّات الحكم على مستويات جودة البرامج الأكاديمية

م	المحكات		الحكم على مستوى الممارسات
	مدى قيم المتوسط	الأوزان النسبية	
١	١.٠٠ - ١.٨٠	٢٠% - ٣٦%	مستوى ممارسة متدني جداً
٢	١.٨٠ - ٢.٦٠	٣٦% - ٥٢%	مستوى ممارسة متدني
٣	٢.٦٠ - ٣.٤٠	٥٢% - ٦٨%	مستوى ممارسة متوسط
٤	٣.٤٠ - ٤.٢٠	٦٨% - ٨٤%	مستوى ممارسة مرتفع
٥	٤.٢٠ - ٥.٠٠	٨٤% - ١٠٠%	مستوى ممارسة مرتفع جداً

المصدر: إعداد الفريق البحثي

١- عرض ومناقشة النتائج على مستوى أبعاد تقييم الممارسات التدريسية في ظل أنظمة التعليم التقليدي والإلكتروني.

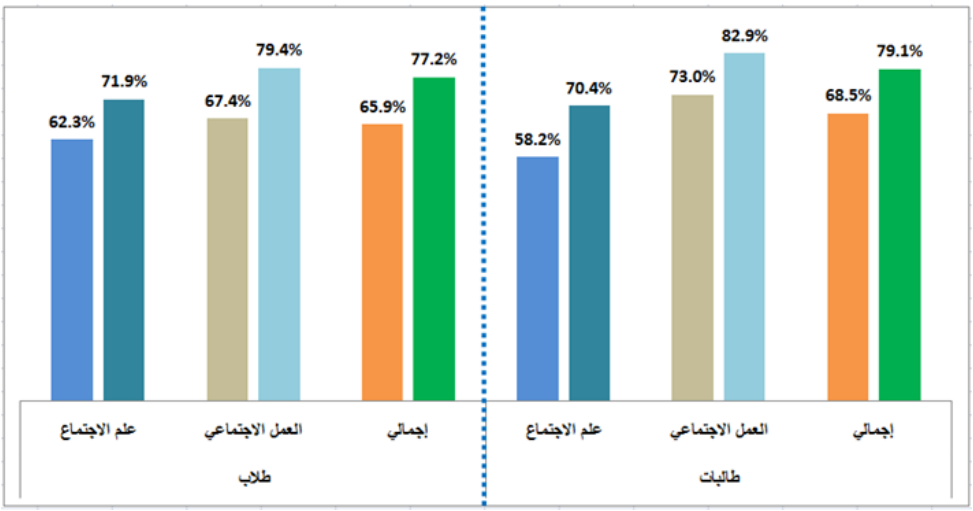
تم حساب المتوسطات الحسابية (والأوزان النسبية المقابلة لها) لاستجابات الطلبة على كل بعد من أبعاد تقييم الممارسات التدريسية في ظل أنظمة التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي. الجدول رقم (٤) يلخص نتائج المؤشرات الإحصائية المستخدمة في عملية التقييم موزعة على مستوى القسم وعلى مستوى التخصصات.

الجدول (٤):

المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لتقييم الممارسات التدريسية على مستوى الأبعاد

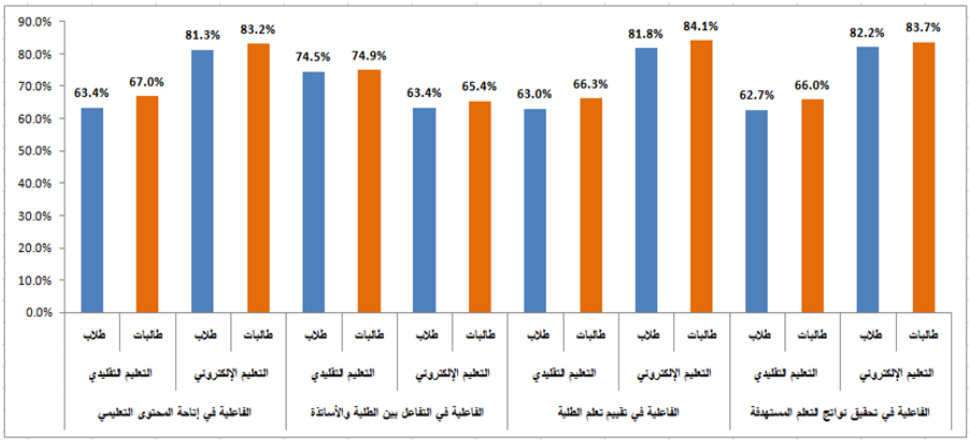
الأبعاد		التخصص				القسم	
		علم الاجتماع		العمل الاجتماعي			
		متوسط الاستجابة	الوزن النسبي	متوسط الاستجابة	الوزن النسبي	متوسط الاستجابة	الوزن النسبي
مستوى الفاعلية في إتاحة وتقديم المحتويات التعليمية للمقررات	تعليم تقليدي	٢.٩١	%٥٨.٢	٣.٤٢	%٦٨.٤	٣.٢٧	%٦٥.٤
	تعليم إلكتروني	٣.٧٥	%٧٤.٩	٤.٢٨	%٨٥.٥	٤.١٢	%٨٢.٤
مستوى الفاعلية في التفاعل بين الطلبة وأعضاء الهيئة الأكاديمية	تعليم تقليدي	٣.٣٢	%٦٦.٣	٣.٩٢	%٧٨.٣	٣.٧٤	%٧٤.٧
	تعليم إلكتروني	٢.٧٦	%٥٥.٢	٣.٤٢	%٦٨.٥	٣.٢٢	%٦٤.٥
مستوى الفاعلية في تقييم تعلم الطلبة ومتابعة مدى تقدمهم في المقررات	تعليم تقليدي	٢.٨٤	%٥٦.٩	٣.٤١	%٦٨.٢	٣.٢٤	%٦٤.٨
	تعليم إلكتروني	٣.٨٣	%٧٦.٧	٤.٢٩	%٨٥.٧	٤.١٥	%٨٣.١
مستوى الفاعلية في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة في المقررات	تعليم تقليدي	٢.٩٤	%٥٨.٨	٣.٣٤	%٦٦.٩	٣.٢٢	%٦٤.٥
	تعليم إلكتروني	٣.٨٧	%٧٧.٤	٤.٢٧	%٨٥.٤	٤.١٥	%٨٣.٠
الأبعاد مجتمعة	تعليم تقليدي	٣.٠٠	%٦٠.٠	٣.٥٢	%٧٠.٤	٣.٣٧	%٦٧.٣
	تعليم إلكتروني	٣.٥٥	%٧١.٠	٤.٠٦	%٨١.٣	٣.٩١	%٧٨.٢

تشير نتائج الجدول (٤) إلى أن درجة التقييم الإجمالي لمستوى فاعلية الممارسات التدريسية في ظل نظام التعليم الإلكتروني جاءت بدرجة أعلى من نظيرتها في ظل نظام التعليم التقليدي من وجهة نظر طلبة قسم علم الاجتماع والعمل الاجتماعي وذلك استناداً إلى قيم متوسطات الاستجابة (وأوزانها النسبية) التي تم حسابها للأبعاد مجتمعة وهي: (٣.٣٧) ووزنها النسبي (٦٧.٣%) لنظام التعليم التقليدي، و(٣.٩١) ووزنها النسبي (٧٨.٢%) لنظام التعليم الإلكتروني. تشير هذه النتيجة إلى أن الطلبة بصورة عامة يميلون لتفضيل نظام التعليم الإلكتروني على النظام التقليدي في تقديم المقررات التدريسية. وبمقارنة متوسطات التقييم على مستوى التخصصات، يبدو واضحاً أن مستويات التقييم من وجهة نظر الطلبة بتخصص العمل الاجتماعي هي الأعلى مقارنة بنظرائهم من تخصص علم الاجتماع. الشكل البياني رقم (١) يستعرض نتائج بعض المؤشرات الإضافية التي توضح مستويات الاختلاف موزعة حسب جنس الطالب، حيث يلاحظ بصورة عامة أن تقييمات الطالبات للممارسات التدريسية هي الأعلى مقارنة بنظرائهم الطلاب.



الشكل (١): مقارنة تقييم الممارسات التدريسية حسب متغيري جنس الطالب والتخصص

وفيما يتعلق بتحليل استجابات الطلبة في عينة الدراسة على مستوى كل بعد على حده على مستوى القسم، فتشير نتائج التحليل الإحصائي الواردة بالجدول رقم (٤) إلى أن مستويات تقييم الطلبة للممارسات التدريسية في ظل نظام التعليم الإلكتروني جاءت مرتفعة في كافة الأبعاد ما عدا البعد الذي يقيس مستوى الفاعلية في التفاعل بين الطلبة وأعضاء الهيئة الأكاديمية الذي جاءت فيه تقييمات الطلبة لمستويات التفاعل في ظل التعليم التقليدي مرتفعة مقارنة بنظام التعليم الإلكتروني. كما يلاحظ أن تقييم الطلبة للبعد المتعلق بالفاعلية في تقييم تعلم الطلبة ومتابعة مدى تقدمهم في المقررات هو الأعلى مقارنة ببقية الأبعاد. أما ما يتعلق بتحليل الاستجابات ومقارنة نتائجها حسب التخصص، فتشير النتائج إلى تقييم الطلبة من تخصص العمل الاجتماعي دائماً هو الأعلى مقارنة بتقييم نظرائهم من تخصص علم الاجتماع. الشكل البياني رقم (٢) يستعرض بعض المؤشرات الإضافية لمقارنة هذه النتيجة الأخيرة حسب متغير جنس الطالب، حيث يلاحظ بصورة عامة أن تقييم الطالبات للممارسات التدريسية على مستوى الأبعاد دائما تكون هي الأعلى مقارنة مع تقييم نظرائهم الطلاب.



الشكل (٢): مقارنة تقييم الممارسات التدريسية على مستوى الأبعاد حسب متغير جنس الطالب

بالإضـافة للمؤشـرات الإحصـائية السـابقة التـي تـم اسـتخدامها لتوصـيف واقـع الممارسات التدريسية في ظل نظامي التعليم التقليدي والإلكتروني، من المهم استعراض بعض النتائج الإحصائية للحكم على دلالة الفروقات بين استجابات الطلبة على الأبعاد المستخدمة في ظل النظامين. لتحقيق هذا الهدف، استخدمت الدراسة اختبار (t) للعينات المزدوجة (test-Paired samples t) على مستوى كل بعد من الأبعاد المستخدمة في تقييم الممارسات التدريسية وعلى مستوى الأبعاد مجتمعة. وفي هذا الاختبار، تنص الفرضية الصفرية أن لا توجد اختلافات ذات دالة إحصائية بين تقييم الطلبة للممارسات التدريسية في ظل نظام التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني (بمعنى أن الممارسات هي نفسها في ظل النظامين). يتم اتخاذ القرار بقبول أو رفض فرضية العدم باستخدام مستوى معنوية يساوي (١%). نتائج هذا الاختبار تسهم في التحديد الدقيق لدرجة الاختلاف في تقييم الطلبة للممارسات التدريسية، ويتم استخدام متوسطات الاستجابة على مستوى كل بعد على حدة وعلى مستوى الأبعاد مجتمعة. الجدول رقم (٣) يستعرض النتائج الإحصائية لهذا الاختبار. وحيث أن كافة قيم مستوى الدلالة (P-value) أقل من مستوى المعنوية المستخدم (١%)، فإنه يتم فرضية العدم والاستنتاج أن هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابة في ظل النظامين (التقليدي والإلكتروني). وحيث أن متوسطات التقييم في ظل التعليم الإلكتروني جاءت أعلى من متوسطات التقييم في ظل التعليم التقليدي في ثلاثة أبعاد (مستوى الفاعلية في إتاحة وتقديم المحتويات التعليمية للمقررات، مستوى الفاعلية في تقييم تعلم الطلبة ومتابعة مدى تقدمهم في المقررات، مستوى الفاعلية في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة في المقررات) وكذلك على مستوى كافة الأبعاد مجتمعة، فأنه يستنتج أن الفروقات ذات الدلالة الإحصائية لصالح مستويات التقييم في ظل التعليم الإلكتروني. في المقابل، فإنه يستنتج أن الفروقات ذات الدلالة الإحصائية جاءت لصالح مستويات التقييم في ظل التعليم التقليدي في البعد المتعلق بتقييم مستوى الفاعلية في التفاعل بين الطلبة وأعضاء الهيئة الأكاديمية، حيث كان متوسط الاستجابة أعلى من متوسط التقييم في ظل التعليم الإلكتروني.

الجدول (٥):

نتائج اختبار (t) للعينات المزدوجة

الأبعاد	متوسطات استجابات الطلبة		قيمة إحصائية الاختبار (t)	قيمة مستوى الدلالة (value-P)
	التعليم التقليدي	التعليم الإلكتروني		
مستوى الفاعلية في إتاحة وتقديم المحتويات التعليمية للمقررات	٣.٢٧	٤.١٢	١٥.٧٤٠-	٠.٠٠٠
مستوى الفاعلية في التفاعل بين الطلبة وأعضاء الهيئة الأكاديمية	٣.٧٤	٣.٢٢	١٢.٤٦٠	٠.٠٠٠
مستوى الفاعلية في تقييم تعلم الطلبة ومتابعة مدى تقدمهم في المقررات	٣.٢٤	٤.١٥	١٣.٨٩٩-	٠.٠٠٠
مستوى الفاعلية في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة في المقررات	٣.٢٢	٤.١٥	١٦.٤٠٥-	٠.٠٠٠
الأبعاد مجتمعة	**٣.٣٧**	**٣.٩١**	**١٥.٧٢٤-**	٠.٠٠٠

٢ – عرض ومناقشة النتائج على مستوى عناصر التقييم الواردة بكل بعد من أبعاد تقييم الممارسات التدريسية في ظل أنظمة التعليم التقليدي والإلكتروني

تم حساب المتوسطات الحسابية (والأوزان النسبية المقابلة لها) لاستجابات الطلبة على كل عنصر من عناصر التقييم الواردة بأبعاد تقييم الممارسات التدريسية في ظل أنظمة التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي. ويتم استعراض نتائج التقييم على مستوى كل عنصر موزعة حسب متغير التخصص. وحيث أن كل بعد من هذا الأبعاد يتضمن العديد من عناصر التقييم، فإنه من المهم تحديد العناصر التي تحظى بأعلى مستويات التقييم من وجهات نظر الطلبة حسب تخصصاتهم وعلى مستوى القسم، حيث أن عملية التحديد تسهم في ما يمكن الوصول إليه من توصيات ومقترحات من أجل تحسين وتعزيز الممارسات التدريسية التي يتبناها قسم علم الاجتماع والعمل الاجتماعي.

عرض ومناقشة نتائج التقييم للعناصر الواردة بالبعد المتعلق بالفاعلية في تقييم تعلم الطلبة وتقييم مدى تقدمهم في المقررات

كما تم توضيحه سابقاً، فإن تقييم الطلبة للعناصر الواردة ببعد الفاعلية في تقييم تعلم الطلبة ومتابعة مدى تقدمهم في المقررات هو الأعلى مقارنة ببقية الأبعاد المستخدمة في تقييم الممارسات التدريسية. الجدول رقم (٤) يعرض نتائج المؤشرات الإحصائية المتعلقة بعناصر التقييم في هذا البعد. يلاحظ أن كافة عناصر التقييم قد حصلت على متوسطات استجابة أعلى في ظل تنفيذ التعليم الإلكتروني مقارنة مع نفس العناصر في ظل التعليم التقليدي وذلك على مستوى القسم وعلى مستوى التخصصات. كما يلاحظ بصورة عامة، أن تقييم الطلبة من تخصص العمل الاجتماعي هو الأعلى مقارنة بنظرائهم من تخصص علم الاجتماع وذلك لكافة عناصر التقييم المستهدفة. وعلى مستوى عناصر التقييم، تشير النتائج الإحصائية أن أعلى تقييمات الطلبة من تخصص العمل الاجتماعي جاءت في العنصر المتعلق بمستوى فاعلية التغذية الراجعة حول الأنشطة والواجبات والأعمال، يليه العنصر المتعلق بإمكانية حصول الطالب على درجات عالية في الواجبات والاختبارات، ويلاحظ أن نفس العناصر قد حصلت على أعلى متوسطات التقييم من وجهة نظر الطلبة من تخصص علم الاجتماع ولكن مع اختلاف الترتيب. ومن ناحية الدلالة الإحصائية للفروقات بين متوسطات التقييم في ظل تنفيذ التعليم التقليدي والإلكتروني، فتشير نتائج اختبار (t) للعينات المزدوجة إلى أن الفروقات بين متوسطات التقييم تعتبر فروقات ذات دلالة إحصائية (عند مستوى معنوية ١%) على مستوى كل عنصر من عناصر التقييم الواردة في هذا البعد.

الجدول (٥):

المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لتقييمات الممارسات التدريسية لعناصر التقييم بالبعد المتعلق بمستوى الفاعلية في تقييم تعلم الطلبة ومتابعة مدى تقدمهم في المقررات الدراسية

الأبعاد		التخصص				القسم	
		علم الاجتماع		العمل الاجتماعي			
		متوسط الاستجابة	الوزن النسبي	متوسط الاستجابة	الوزن النسبي	متوسط الاستجابة	الوزن النسبي
درجة تنوع الأنشطة والواجبات والأعمال التي يكلف بها الطلبة	تعليم تقليدي	٢.٦٠	%٥٢.٠	٣.١٣	%٦٢.٦	٢.٩٧	%٥٩.٤
	تعليم إلكتروني	٣.٩٨	%٧٩.٥	٤.٢٤	%٨٤.٩	٤.١٦	%٨٣.٣
مستوى فاعلية الأنشطة والواجبات والأعمال في دعم تعلم الطلبة	تعليم تقليدي	٣.٠٨	%٦١.٥	٣.٦٧	%٧٣.٤	٣.٤٩	%٦٩.٩
	تعليم إلكتروني	٣.٥٥	%٧١.٠	٤.٢٦	%٨٥.١	٤.٠٤	%٨٠.٩
مستوى فاعلية التغذية الراجعة حول الأنشطة والواجبات والأعمال	تعليم تقليدي	٢.٦٠	%٥٢.٠	٣.٠٣	%٦٠.٦	٢.٩٠	%٥٨.١
	تعليم إلكتروني	٤.٠٠	%٨٠.٠	٤.٣٧	%٨٧.٤	٤.٢٦	%٨٥.٢
مستوى الحرص على استمرارية تقييم الطلبة أثناء عملية التعلم	تعليم تقليدي	٣.١٣	%٦٢.٥	٣.٥٥	%٧١.١	٣.٤٣	%٦٨.٥
	تعليم إلكتروني	٣.٨٥	%٧٧.٠	٤.٣٢	%٨٦.٤	٤.١٨	%٨٣.٦
مستوى كفاية الوقت المخصص للواجبات والاختبارات	تعليم تقليدي	٢.٧٣	%٥٤.٥	٣.١٧	%٦٣.٤	٣.٠٤	%٦٠.٧
	تعليم إلكتروني	٣.٩٠	%٧٨.٠	٤.١٧	%٨٣.٤	٤.٠٩	%٨١.٨
مستوى صعوبة أسئلة الاختبارات	تعليم تقليدي	٣.١٣	%٦٢.٥	٣.٦٩	%٧٣.٨	٣.٥٢	%٧٠.٤
	تعليم إلكتروني	٣.٥٣	%٧٠.٥	٤.٢٨	%٨٥.٥	٤.٠٥	%٨١.٠
إمكانية حصول الطالب على درجات عالية في الواجبات والاختبارات	تعليم تقليدي	٢.٦٠	%٥٢.٠	٣.٥٠	%٧٠.٠	٣.٢٣	%٦٤.٦
	تعليم إلكتروني	٤.٠٣	%٨٠.٥	٤.٣٤	%٨٦.٨	٤.٢٥	%٨٤.٩
مستوى تنوع أسئلة الاختبارات	تعليم تقليدي	٢.٩٠	%٥٨.٠	٣.٥٢	%٧٠.٤	٣.٣٤	%٦٦.٧
	تعليم إلكتروني	٣.٨٥	%٧٧.٠	٤.٣٢	%٨٦.٤	٤.١٨	%٨٣.٦

٣- عرض ومناقشة نتائج التقييم للعناصر الواردة بالبعد المتعلق بالفاعلية في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة في المقررات

الجدول رقم (٥) يعرض نتائج المؤشرات الإحصائية المتعلقة بعناصر التقييم في هذا البعد. وبصورة عامة، يلاحظ أن عناصر التقييم قد حصلت على متوسطات استجابة أعلى في ظل تنفيذ التعليم الإلكتروني مقارنة مع نفس العناصر في ظل التعليم التقليدي وذلك على مستوى القسم وعلى مستوى التخصصات. كما يلاحظ بصورة عامة، أن تقييم الطلبة من تخصص العمل الاجتماعي هو الأعلى مقارنة بنظرائهم من تخصص علم الاجتماع وذلك لكافة عناصر التقييم المستهدفة. وعلى مستوى عناصر التقييم، تشير النتائج الإحصائية أن أعلى تقييمات الطلبة جاءت على الترتيب في العنصر المتعلق بمستوى مساهمة طرق التدريس في تحسين قدراتي على تحمل المسؤولية، ثم العنصر المتعلق بمستوى التمكن من اكتساب مهارة عرض المعلومات بشكل ميسر ومفهوم، ثم العنصر المتعلق بمستوى مساهمة طرق التدريس في تحسين مهاراتي في البحث عن المعلومات. ومن ناحية الدلالة الإحصائية للفروقات بين متوسطات التقييم في ظل تنفيذ التعليم التقليدي والإلكتروني، فتشير نتائج اختبار (t) للعينات المزدوجة إلى أن الفروقات بين متوسطات التقييم تعتبر فروقات ذات دلالة إحصائية (عند مستوى معنوية ١%) على مستوى كل عنصر من عناصر التقييم الواردة في هذا البعد.

الجدول (٦):

المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لتقييمات الممارسات التدريسية لعناصر التقييم بالبعد المتعلق بمستوى الفاعلية في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة في المقررات

الأبعاد		التخصص				القسم	
		علم الاجتماع		العمل الاجتماعي			
		متوسط الاستجابة	الوزن النسبي	متوسط الاستجابة	الوزن النسبي	متوسط الاستجابة	الوزن النسبي
مستوى التمكن من اكتساب المعارف والمفاهيم الخاصة بالمقررات الدراسية	تعليم تقليدي	٢.٧٣	%٥٤.٥	٣.١٦	%٦٣.٢	٣.٠٣	%٦٠.٦
	تعليم إلكتروني	٣.٩٠	%٧٨.٠	٤.١٩	%٨٣.٨	٤.١٠	%٨٢.١
مستوى التمكن من اكتساب المهارات التطبيقية والعملية	تعليم تقليدي	٣.١٣	%٦٢.٥	٣.٦٨	%٧٣.٦	٣.٥١	%٧٠.٣
	تعليم إلكتروني	٣.٦٠	%٧٢.٠	٤.٢٦	%٨٥.١	٤.٠٦	%٨١.٢
مستوى التمكن من اكتساب مهارة عرض المعلومات بشكل ميسر ومفهوم	تعليم تقليدي	٢.٧٥	%٥٥.٠	٢.٩٩	%٥٩.٨	٢.٩٢	%٥٨.٤
	تعليم إلكتروني	٤.١٣	%٨٢.٥	٤.٣٧	%٨٧.٤	٤.٣٠	%٨٦.٠
مستوى مساهمة طرق التدريس في تطوير قدراتي في توظيف وسائل التقنية	تعليم تقليدي	٣.٠٨	%٦١.٥	٣.٥٤	%٧٠.٩	٣.٤٠	%٦٨.١
	تعليم إلكتروني	٣.٨٨	%٧٧.٥	٤.٣٣	%٨٦.٦	٤.١٩	%٨٣.٩
مستوى مساهمة طرق التدريس في تطوير قدراتي على التحليل النقدي للمعلومات	تعليم تقليدي	٢.٦٨	%٥٣.٥	٣.١٨	%٦٣.٦	٣.٠٣	%٦٠.٦
	تعليم إلكتروني	٣.٧٣	%٧٤.٥	٤.١٣	%٨٢.٦	٤.٠١	%٨٠.١
مستوى مساهمة طرق التدريس في تنمية قدراتي في تحليل المشكلات وحلها	تعليم تقليدي	٣.٠٥	%٦١.٠	٣.٦٨	%٧٣.٦	٣.٤٩	%٦٩.٩
	تعليم إلكتروني	٣.٦٣	%٧٢.٥	٤.٢٣	%٨٤.٧	٤.٠٥	%٨١.٠
مستوى مساهمة طرق التدريس في تحسين مهاراتي في البحث عن المعلومات	تعليم تقليدي	٢.٦٠	%٥٢.٠	٣.٥٢	%٧٠.٤	٣.٢٥	%٦٤.٩
	تعليم إلكتروني	٤.٠٠	%٨٠.٠	٤.٣٤	%٨٦.٨	٤.٢٤	%٨٤.٨
مستوى مساهمة طرق التدريس في تحسين قدراتي على العمل الجماعي	تعليم تقليدي	٣.٠٥	%٦١.٠	٣.٥٤	%٧٠.٩	٣.٤٠	%٦٧.٩
	تعليم إلكتروني	٣.٩٨	%٧٩.٥	٤.٣٠	%٨٦.٠	٤.٢٠	%٨٤.٠

الأبعاد		التخصص				القسم	
		علم الاجتماع		العمل الاجتماعي			
		متوسط الاستجابة	الوزن النسبي	متوسط الاستجابة	الوزن النسبي	متوسط الاستجابة	الوزن النسبي
مستوى مساهمة طرق التدريس في تحسين قدراتي على تحمل المسؤولية	تعليم تقليدي	٢.٧٣	%٥٤.٥	٣.٠٣	%٦٠.٦	٢.٩٤	%٥٨.٨
	تعليم إلكتروني	٤.١٥	%٨٣.٠	٤.٣٧	%٨٧.٤	٤.٣١	%٨٦.١
مستوى مساهمة طرق التدريس في تطوير قدراتي على التواصل اللفظي	تعليم تقليدي	٣.٣٥	%٦٧.٠	٣.٤٦	%٦٩.١	٣.٤٣	%٦٨.٥
	تعليم إلكتروني	٣.٩٥	%٧٩.٠	٤.٣٢	%٨٦.٤	٤.٢١	%٨٤.٢
مستوى مساهمة طرق التدريس في تطوير قدراتي على التواصل الكتابي	تعليم تقليدي	٢.٧٨	%٥٥.٥	٣.٠٩	%٦١.٧	٢.٩٩	%٥٩.٩
	تعليم إلكتروني	٣.٨٨	%٧٧.٥	٤.١٤	%٨٢.٨	٤.٠٦	%٨١.٢
مستوى مساهمة طرق التدريس في تنمية مهارة إدارة الوقت لدي	تعليم تقليدي	٣.٣٨	%٦٧.٥	٣.٢٦	%٦٥.١	٣.٢٩	%٦٥.٨
	تعليم إلكتروني	٣.٦٥	%٧٣.٠	٤.٢٤	%٨٤.٩	٤.٠٧	%٨١.٣

٤- عرض ومناقشة نتائج التقييم للعناصر الواردة بالبعد المتعلق بالفاعلية في إتاحة وتقديم المواد والمحتويات التعليمية للمقررات

الجدول رقم (٦) يعرض نتائج المؤشرات الإحصائية المتعلقة بعناصر التقييم في هذا البعد. ومثل ما تم ملاحظته في العدين السابقين، فإن عناصر التقييم في ظل تنفيذ التعليم الإلكتروني قد حصلت على متوسطات استجابة أعلى مقارنة مع نفس العناصر في ظل التعليم التقليدي وذلك على مستوى القسم وعلى مستوى التخصصات. وكذلك يلاحظ أن تقييم الطلبة من تخصص العمل الاجتماعي هو الأعلى مقارنة بنظرائهم من تخصص علم الاجتماع وذلك لكافة عناصر التقييم المستهدفة. وعلى مستوى عناصر التقييم، تشير النتائج الإحصائية أن أعلى تقييمات الطلبة جاءت على الترتيب في العنصر المتعلق بمستوى استخدام الاساتذة لطرق شيقة وغير مملة في تقديم المحتويات التعليمية، ثم العنصر المتعلق بمستوى توظيف شبكة الإنترنت في دعم عملية تعلم الطلبة، ثم العنصر المتعلق بمستوى استخدام الفيديوهات أو الرسومات

التوضيحية في تقديم المقررات الدراسية. ومن ناحية الدلالة الإحصائية للفروقات بين متوسطات التقييم في ظل تنفيذ التعليم التقليدي والإلكتروني، فتشير نتائج اختبار (t) للعينات المزدوجة إلى أن الفروقات بين متوسطات التقييم تعتبر فروقات ذات دلالة إحصائية (عند مستوى معنوية ١%) على مستوى كل عنصر من عناصر التقييم الواردة في هذا البعد.

الجدول (٧):

المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لتقييمات الممارسات التدريسية لعناصر التقييم بالبعد المتعلق بمستوى الفاعلية في إتاحة وتقديم المواد والمحتويات التعليمية للمقررات

الأبعاد		التخصص				القسم	
		علم الاجتماع		العمل الاجتماعي			
		متوسط الاستجابة	الوزن النسبي	متوسط الاستجابة	الوزن النسبي	متوسط الاستجابة	الوزن النسبي
مستوى إتاحة الملفات المتعلقة بالمحتوى التعليمي للمقررات ومشاركتها مع الطلبة	تعليم تقليدي	٢.٧٥	%٥٥.٠	٣.١٤	%٦٢.٨	٣.٠٢	%٦٠.٤
	تعليم إلكتروني	٣.٥٥	%٧١.٠	٤.٢١	%٨٤.٣	٤.٠١	%٨٠.٣
مستوى المرونة والسلاسة في الوصول إلى مصادر التعلم	تعليم تقليدي	٣.١٥	%٦٣.٠	٣.٧٩	%٧٥.٧	٣.٦٠	%٧١.٩
	تعليم إلكتروني	٣.٦٥	%٧٣.٠	٤.٢١	%٨٤.٣	٤.٠٤	%٨٠.٩
مستوى تعدد وتنوع مصادر التعلم (مثل الكتب والمراجع وقواعد البيانات وغيرها)	تعليم تقليدي	٢.٦٠	%٥٢.٠	٣.١٣	%٦٢.٦	٢.٩٧	%٥٩.٤
	تعليم إلكتروني	٣.٨٥	%٧٧.٠	٤.٢٣	%٨٤.٧	٤.١٢	%٨٢.٤
مستوى تنوع الطرق التي يستخدمها الاساتذة في تقديم المحتويات التعليمية	تعليم تقليدي	٣.٠٨	%٦١.٥	٣.٧١	%٧٤.٣	٣.٥٢	%٧٠.٤
	تعليم إلكتروني	٣.٦٣	%٧٢.٥	٤.٢٣	%٨٤.٧	٤.٠٥	%٨١.٠
مستوى استخدام الاساتذة لطرق شيقة وغير مملة في تقديم المحتويات التعليمية	تعليم تقليدي	٢.٦٨	%٥٣.٥	٣.٠٢	%٦٠.٤	٢.٩٢	%٥٨.٤
	تعليم إلكتروني	٤.٠٠	%٨٠.٠	٤.٣٩	%٨٧.٩	٤.٢٨	%٨٥.٥

الأبعاد		التخصص				القسم	
		علم الاجتماع		العمل الاجتماعي			
		متوسط الاستجابة	الوزن النسبي	متوسط الاستجابة	الوزن النسبي	متوسط الاستجابة	الوزن النسبي
مستوى التوازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية للمقررات الدراسية	تعليم تقليدي	٣.١٨	%٦٣.٥	٣.٦١	%٧٢.١	٣.٤٨	%٦٩.٦
	تعليم إلكتروني	٣.٨٥	%٧٧.٠	٤.٣٣	%٨٦.٦	٤.١٩	%٨٣.٧
مستوى الالتزام بتغطية كافة المحتويات والموضوعات المحددة مسبقاً	تعليم تقليدي	٢.٧٥	%٥٥.٠	٣.١٧	%٦٣.٤	٣.٠٤	%٦٠.٩
	تعليم إلكتروني	٣.٦٨	%٧٣.٥	٤.٢٠	%٨٤.٠	٤.٠٤	%٨٠.٩
مستوى التميز في استخدام العروض التقديمية (PowerPoint)	تعليم تقليدي	٣.٣٠	%٦٦.٠	٣.٦٣	%٧٢.٦	٣.٥٣	%٧٠.٦
	تعليم إلكتروني	٣.٤٥	%٦٩.٠	٤.٢٦	%٨٥.١	٤.٠١	%٨٠.٣
مستوى توظيف شبكة الإنترنت في دعم عملية تعلم الطلبة	تعليم تقليدي	٢.٧٠	%٥٤.٠	٣.٥١	%٧٠.٢	٣.٢٧	%٦٥.٤
	تعليم إلكتروني	٣.٩٠	%٧٨.٠	٤.٣٧	%٨٧.٤	٤.٢٣	%٨٤.٦
مستوى استخدام الفيديوهات أوالرسومات التوضيحية في تقديم المقررات الدراسية	تعليم تقليدي	٢.٩٠	%٥٨.٠	٣.٥١	%٧٠.٢	٣.٣٣	%٦٦.٦
	تعليم إلكتروني	٣.٩٠	%٧٨.٠	٤.٣٢	%٨٦.٤	٤.١٩	%٨٣.٩

٥- عرض ومناقشة نتائج التقييم للعناصر الواردة بالبعد المتعلق بالفاعلية في إتاحة وتقديم المواد والمحتويات التعليمية للمقررات

كما تم توضيحه سابقاً، فإن تقييم الطلبة للعناصر الواردة بالبعد المتعلق بمستوى الفاعلية في التفاعل بين الطلبة وأعضاء الهيئة الأكاديمية قد حصل على مستويات تقييم أعلى في ظل التعليم التقليدي مقارنة بالتعليم الإلكتروني. ولمزيد من المعلومات حول هذا البعد، يعرض الجدول رقم (٧) يعرض نتائج بعض المؤشرات الإحصائية. ويلاحظ تحقق الاستنتاج السابق في كافة عناصر هذا البعد ماعدا عنصرين هما: العنصر المتعلق بمستوى حرص الأساتذة على تشجيع الطلبة على

التعلم الذاتي، والعنصر المتعلق بمستوى حرص الأساتذة على مساعدة الطلبة في التغلب على المشكلات التي تواجههم أثناء التعلم، حيث كانت مستويات تقييم الطلبة لهذين العنصرين مرتفعة في ظل تنفيذ التعليم الإلكتروني مقارنة بالتقييم في ظل تنفيذ التعليم التقليدي. ومن ناحية الدلالة الإحصائية للفروقات بين متوسطات التقييم في ظل تنفيذ التعليم التقليدي والإلكتروني، فتشير نتائج اختبار (t) للعينات المزدوجة إلى أن الفروقات بين متوسطات التقييم تعتبر فروقات ذات دلالة إحصائية (عند مستوى معنوية ١%) على مستوى كل عنصر من عناصر التقييم الواردة في هذا البعد، ماعدا عنصر التقييم المتعلق بمدى تأثير وقت المحاضرة على التفاعل بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، حيث تعتبر الفروقات ليست دلالة إحصائية.

الجدول (٨):

المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لتقييمات الممارسات التدريسية لعناصر التقييم بالبعد المتعلق بمستوى الفاعلية في التفاعل بين الطلبة وأعضاء الهيئة الأكاديمية

الأبعاد		التخصص				القسم	
		علم الاجتماع		العمل الاجتماعي			
		متوسط الاستجابة	الوزن النسبي	متوسط الاستجابة	الوزن النسبي	متوسط الاستجابة	الوزن النسبي
مستوى السهولة في تواصل الطلبة مع الأساتذة	تعليم تقليدي	٣.٦٥	%٧٣.٠	٤.٢١	%٨٤.٣	٤.٠٤	%٨٠.٩
	تعليم إلكتروني	٢.٥٠	%٥٠.٠	٣.١٢	%٦٢.٣	٢.٩٣	%٥٨.٧
مستوى حرص الأساتذة على تشجيع الطلبة على التفاعل والنقاش	تعليم تقليدي	٣.٧٥	%٧٥.٠	٤.٣٨	%٨٧.٧	٤.١٩	%٨٣.٩
	تعليم إلكتروني	٢.٦٣	%٥٢.٥	٣.٢٩	%٦٥.٧	٣.٠٩	%٦١.٨
مستوى حرص الأساتذة على تشجيع الطلبة على التعلم الذاتي	تعليم تقليدي	٢.٥٠	%٥٠.٠	٣.١٢	%٦٢.٣	٢.٩٣	%٥٨.٧
	تعليم إلكتروني	٢.٨٨	%٥٧.٥	٣.٥٥	%٧١.١	٣.٣٥	%٦٧.٠

الأبعاد		التخصص				القسم	
		علم الاجتماع		العمل الاجتماعي			
		متوسط الاستجابة	الوزن النسبي	متوسط الاستجابة	الوزن النسبي	متوسط الاستجابة	الوزن النسبي
مستوى تفاعل الأساتذة مع استفسارات وأسئلة الطلبة اثناء المحاضرة	تعليم تقليدي	٣.٦٣	%٧٢.٥	٤.٣٣	%٨٦.٦	٤.١٢	%٨٢.٤
	تعليم إلكتروني	٣.٣٥	%٦٧.٠	٣.٦٧	%٧٣.٤	٣.٥٧	%٧١.٥
مستوى تفاعل الأساتذة مع استفسارات الطلبة خارج وقت المحاضرة	تعليم تقليدي	٣.٧٣	%٧٤.٥	٤.٣٧	%٨٧.٤	٤.١٨	%٨٣.٦
	تعليم إلكتروني	٢.٩٥	%٥٩.٠	٣.٧٢	%٧٤.٥	٣.٤٩	%٦٩.٩
مستوى حرص الأساتذة على مراعاة الفروقات الفردية بين الطلبة	تعليم تقليدي	٣.٤٣	%٦٨.٥	٤.٢٧	%٨٥.٣	٤.٠١	%٨٠.٣
	تعليم إلكتروني	٢.٥٠	%٥٠.٠	٣.٥٢	%٧٠.٤	٣.٢٢	%٦٤.٣
مستوى حماس الأساتذة نحو تعلم الطلبة	تعليم تقليدي	٣.٦٠	%٧٢.٠	٤.٢٠	%٨٤.٠	٤.٠٢	%٨٠.٤
	تعليم إلكتروني	٢.٠٠	%٤٠.٠	٣.٣٧	%٦٧.٤	٢.٩٦	%٥٩.٣
مستوى حرص الأساتذة على مساعدة الطلبة في التغلب على المشكلات التي تواجههم أثناء التعلم	تعليم تقليدي	٢.٨٠	%٥٦.٠	٣.٠١	%٦٠.٢	٢.٩٥	%٥٩.٠
	تعليم إلكتروني	٣.١٨	%٦٣.٥	٣.٤٦	%٦٩.١	٣.٣٧	%٦٧.٥
مدى تأثير وقت المحاضرة على التفاعل بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس	تعليم تقليدي	٢.٧٨	%٥٥.٥	٣.٣٥	%٦٧.٠	٣.١٨	%٦٣.٦
	تعليم إلكتروني	٢.٨٥	%٥٧.٠	٣.١١	%٦٢.١	٣.٠٣	%٦٠.٦

ثانياً: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما أبرز التحديات والصعوبات التي تواجه تعلم طلبة قسم علم الاجتماع والعمل الاجتماعي في ظل أنظمة التعليم التقليدي والإلكتروني؟

تتم الإجابة على هذا التساؤل من خلال الحصول على تقييمات الطلبة على مستوى كل عنصر من عناصر التقييم الواردة بالبعد المتعلق بالتحديات والصعوبات التي تواجه تعلم الطلبة في ظل أنظمة التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي (موزعة حسب التخصصات وعلى مستوى القسم. الجدول رقم (٩) يستعرض نتائج المؤشرات الإحصائية المستخدمة في عملية التقييم. وبصورة عامة، يلاحظ أن التحديات والصعوبات التي تواجه تعلم الطلبة تظهر بمستويات أعلى في ظل تنفيذ التعليم التقليدي مقارنة بالتعليم الإلكتروني. وعلى وجه التحديد تظهر تحديات وصعوبات التعليم التقليدي في المجالات التالية:طرق وأساليب تقييم تعلم الطلبة، وتوظيف التكنولوجيا في تعلم الطلبة، البحث عن المعلومات والوصول إليها، واكتساب المهارات التطبيقية. في المقابل، يلاحظ من استجابات الطلبة أن أبرز التحديات والصعوبات التي تواجه تعلم الطلبة في ظل التعليم الإلكتروني تتمثل في: التفاعل بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وتقديم وعرض المحتوى التعليمي للمقررات الدراسية، والتحديات التي يكون مصدرها الطلبة أنفسهم. ومن الملاحظات، أن تحديات وصعوبات تعلم الطلبة في ظل أنظمة التعليم التقليدي والإلكتروني تبرز بصورة أكبر وسط طلبة تخصص علم الاجتماع مقارنة بنظرائهم في تخصص العمل الاجتماعي. تشير نتائج الجدول رقم (٨) أن أبرز التحديات والصعوبات هي تلك الالصعوبات المتعلقة بطرق وأساليب تقييم تعلم الطلبة، يلي ذلك الصعوبات المتعلقة بتوظيف التكنولوجيا في تعلم الطلبة وذلك في ظل التعليم التقليدي، ثم الصعوبات المتعلقة بتفاعل الاساتذة مع الطلبة وذلك في ظل تنفيذ التعليم الإلكتروني.

الجدول (٩):

المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لتقييمات الطلبة

لأبرز التحديات والصعوبات التي تواجه تعلم الطلبة

الأبعاد		التخصص				القسم	
		علم الاجتماع		العمل الاجتماعي			
		متوسط الاستجابة	الوزن النسبي	متوسط الاستجابة	الوزن النسبي	متوسط الاستجابة	الوزن النسبي
حجم الصعوبات المتعلقة بتقديم وعرض المحتويات التعليمية للمقررات الدراسية	تعليم تقليدي	٤.٢٨	%٨٥.٥	٤.١١	٨٢.١ %	٤.١٦	٨٣.١ %
	تعليم إلكتروني	٤.٣٨	%٨٧.٥	٤.٠٩	٨١.٧ %	٤.١٧	٨٣.٤ %
حجم الصعوبات المتعلقة بتفاعل الاساتذة مع الطلبة	تعليم تقليدي	٣.٣٠	%٦٦.٠	٤.١٨	٨٣.٦ %	٣.٩٢	٧٨.٤ %
	تعليم إلكتروني	٤.٢٥	%٨٥.٠	٤.٢٦	٨٥.١ %	٤.٢٥	٨٥.١ %
حجم الصعوبات المتعلقة بطرق وأساليب تقييم تعلم الطلبة	تعليم تقليدي	٤.٥٣	%٩٠.٥	٤.٤١	٨٨.٣ %	٤.٤٥	٨٩.٠ %
	تعليم إلكتروني	٣.٧٨	%٧٥.٥	٤.٠٧	٨١.٥ %	٣.٩٩	٧٩.٧ %
حجم الصعوبات المتعلقة باكتساب المهارات التطبيقية والعملية	تعليم تقليدي	٤.٣٠	%٨٦.٠	٤.٠٤	٨٠.٩ %	٤.١٢	٨٢.٤ %
	تعليم إلكتروني	٤.١٥	%٨٣.٠	٤.٠٠	٨٠.٠ %	٤.٠٤	٨٠.٩ %
حجم الصعوبات المتعلقة بالبحث عن المعلومات والوصول إليها	تعليم تقليدي	٤.٣٣	%٨٦.٥	٤.٠٩	٨١.٧ %	٤.١٦	٨٣.١ %
	تعليم إلكتروني	٤.٢٣	%٨٤.٥	٤.١٢	٨٢.٣ %	٤.١٥	٨٣.٠ %
حجم الصعوبات المتعلقة بتوظيف التكنولوجيا في تعلم الطلبة	تعليم تقليدي	٤.٧٠	%٩٤.٠	٤.٣٢	٨٦.٤ %	٤.٤٣	٨٨.٧ %
	تعليم إلكتروني	٤.٢٣	%٨٤.٥	٤.٠٩	٨١.٧ %	٤.١٣	٨٢.٥ %
حجم الصعوبات التي يكون مصدرها الطالب/الطالبة	تعليم تقليدي	٣.٢٥	%٦٥.٠	٣.٣٢	٦٦.٤ %	٣.٣٠	٦٦.٠ %
	تعليم إلكتروني	٤.٢٣	%٨٤.٥	٣.٩٧	٧٩.٤ %	٤.٠٤	٨٠.٩ %

النتائج العامة:

- **مناقشة نتائج السؤال الأول:** المتعلق بواقع الممارسات التدريسية في ظل أنظمة التعليم الإلكتروني والتقليدي بقسم علم الاجتماع والعمل الاجتماعي بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الطلبة، أوضحت النتائج أنَّ درجة التقييم الإجمالي لمستوى فاعلية الممارسات التدريسية في ظل نظام التعليم الإلكتروني جاءت بدرجة أعلى من نظيرتها في ظل نظام التعليم التقليدي من وجهة نظر طلبة قسم علم الاجتماع والعمل الاجتماعي وبمقارنة متوسطات التقييم على مستوى التخصصات، يبدو واضحاً أن مستويات التقييم من وجهة نظر الطلبة بتخصص العمل الاجتماعي هي الأعلى مقارنة بنظرائهم من تخصص علم الاجتماع.
- **مناقشة نتائج السؤال الثاني:** المتعلق بالتحديات والصعوبات التي تواجه تعلم طلبة قسم علم الاجتماع والعمل الاجتماعي في ظل أنظمة التعليم التقليدي والإلكتروني، أظهرت النتائج أن التحديات والصعوبات التي تواجه تعلم الطلبة تظهر بمستويات أعلى في ظل تنفيذ التعليم التقليدي مقارنة بالتعليم الإلكتروني. وعلى وجه التحديد تظهر تحديات وصعوبات التعليم التقليدي في المجالات التالية:طرق وأساليب تقييم تعلم الطلبة، وتوظيف التكنولوجيا في تعلم الطلبة، البحث عن المعلومات والوصول إليها، واكتساب المهارات التطبيقية. في المقابل، يلاحظ من استجابات الطلبة أن أبرز التحديات والصعوبات التي تواجه تعلم الطلبة في ظل التعليم الإلكتروني تتمثل في: التفاعل بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وتقديم وعرض المحتوى التعليمي للمقررات الدراسية، والتحديات التي يكون مصدرها الطلبة أنفسهم. ومن الملاحظات، أن تحديات وصعوبات تعلم الطلبة في ظل أنظمة التعليم التقليدي والإلكتروني تبرز بصورة أكبر وسط طلبة تخصص علم الاجتماع مقارنة بنظرائهم في تخصص العمل الاجتماعي.

التوصيات:

- **تضمين الخطة الدراسة بعدد من المقررات الإلكترونية، والدمج بينهم، بحيث** يضمن الاستفادة القصوى منها.
- إجراء دراسات مماثلة على تخصصات مختلفة في الجامعة وعلى عينات من مختلف السنوات الدراسية.

المراجع العربية

- أبو النصر، م. (٢٠٢٠). الخدمة الاجتماعية الإلكترونية. المجلة العربية للمعلوماتية وأمن المعلومات، (١)، ٤٥-٨٢.
- أبو لوم، أ. (٢٠٢٣). النظرية الاتصالية "الترابطية" نظرية التعلم للقرن الحادي والعشرين. في الجريدة اليومية الأولى: أخبار البحرين، ٢٥/يناير/٢٠٢٣. (alkhaleej.com-akhbar). ١٦٣٧
- أبو هرجه، م. (٢٠١٦). تكنولوجيا المعلومات الرقمية كمتغير فى تنمية قدرة الأخصائيين الاجتماعيين على الممارسة المهنية الرقمية: واقع الممارسة الرقمية وتصور برنامج مقترح لتدريب الأخصائيين الاجتماعيين على استخدام تكنولوجيا المعلومات الرقمية في تنمية قدرتهم على الممارسة المهنية الرقمية. مجلة الخدمة الإجتماعية، (٥٥)، ٦٨-١٤١.
- أحمد، ر. (٢٠٢٠). مقياس الكفاءة المهنية لعضو هيئة التدريس في التعليم عن بعد لمقررات الخدمة الإجتماعية: الصدق والثبات. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، ٣(١٨)، ٦٣٧-٦٧١.
- أحمد، م. (٢٠٢١). المعوقات التي تواجه استخدام وسائل التعليم الإلكتروني لطلاب المرحلة الثانوية وتصور مقترح من منظور خدمة الجماعة لمواجهتها. المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية – دراسات وبحوث تطبيقية، ١(١٤)، ١٢٠-١٣٥.
- أحمد، م. (٢٠٢١). متطلبات تطبيق التدريب الإلكتروني عن بعد لطلاب الخدمة الاجتماعية في ظل نظام التعليم الهجين. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، (٢٣)، ١٢٩-١٧٣.
- بدر صابر، م. (٢٠٢١). صعوبات استفادة طلاب الخدمة الاجتماعية من تطبيق نظام التعليم الإلكتروني عن بعد ومقترحات حلها من منظور تنظيم المجتمع. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، ٢٦(٢)، ٣٢٩-٣٦٦.
- بنطالب، خ. (٢٠٢٢) التعليم الإلكتروني ومعايير الجودة. مجلة منار الشرق للتربية وتكنولوجيا التعليم، ١(٢)، ١-١٦.
- الحاج، أ؛ الخليلية، ش؛ العلوي، ع؛ والرئيسية، ع (٢٠٢٢). تأثير جائحة كوفيد-١٩ على الأخصائيين الاجتماعيين في التعامل مع الحالات الفردية في سلطنة عمان، المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية دراسات وبحوث تطبيقية، جامعة أسيوط. ١٧ (١). ٤٩-٨٠.

- الحداد، ن. (٢٠٢١). دور طريقة خدمة الجماعة الرقمية وتدعيم قيم المسؤولية الاجتماعية لدى الشباب باستخدام منصات التعليم عن بعد. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، ٢٥(١)، ٥٤-٩٩.
- خلف، م. (٢٠٢١). المهارات المهنية الرقمية وعلاقتها بعائد الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية: دراسة مطبقة على خريجي الخدمة الاجتماعية. مجلة الخدمة الاجتماعية، ١(٧٠)، ٨٩-١٣٨.
- الرنتيسي، أ. (٢٠٢٢). إتجاهات طلبة ماجستير الخدمة الاجتماعية نحو التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر طلبة جامعة القدس المفتوحة والجامعة الإسلامية أنموذجا. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني، ١٠(١٦)، ٦٦-٨٢.
- عبد الحفيظ، ح. (٢٠٢٠). واقع توظيف النظرية التفاعلية لتحسين مخرجات التعليم عن بعد لمقررات خدمة الجماعة في ظل جائحة كورونا. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، ٢٠(٢٠)، ٥٩-٩٤.
- عبد الكريم، أ، وأبو السعود، ن. (٢٠٢١). قياس أثر التعليم عن بعد على طلاب الخدمة الاجتماعية دراسة مطبقة بكلية الخدمة الاجتماعية- جامعة أسيوط. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، ٢٥(١)، ١٤-٥٤.
- العبدالكريم، خ. (٢٠١٧). أخلاقيات ممارسة الخدمة الاجتماعية الإلكترونية. مجلة الخدمة الاجتماعية، ٥٧(٧)، ١٥-٣٢.
- علي، س. (٢٠١٩). عصرنة مرفق التعليم الجزائري بين حتمية التغيير ومعوقات التطبيق – التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد نموذجًا-. مداخلة لصالح الملتقى الدولي: النظام القانوني للمرفق العام/ ٢٦-٢٧ نوفمبر ٢٠١٨، كلية الحقوق- جامعة المسيلة- الجزائر.
- علي، م. (٢٠٢١). صعوبات استفادة طلاب الخدمة الاجتماعية من تطبيق نظام التعليم الإلكتروني عن بعد ومقترحات حلها من منظور تنظيم المجتمع. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية، ٥٦(٢)، ٣٢٩-٣٦٦.
- علي، هـ. (٢٠١٦). استعداد الطلاب دارسي خدمة الجماعة للتعليم الإلكتروني. مجلة الخدمة الاجتماعية، (٥٥)، ٢٨٧-٣٧٧.
- لويزة، ح، ونور الهدى، ب. (٢٠٢١). واقع التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي، رسالة ماجستير. جامعة محمد خيضر- بسكرة.

- محمد سيد، ر. (٢٠٢٠). مقياس الكفاءة المهنية لعضو هيئة التدريس في التعليم عن بعد لمقررات الخدمة الاجتماعية: الصدق والثبات. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية،١٨ (١٨)، ٦٣٧-٦٧١.
- محمد مصطفى، م. (٢٠٢٠). واقع تعليم الخدمة الاجتماعية عن بعد في العالم العربي في ظل جائحة كورونا. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، ٢٠(٢٠)، ١٠٨٧-١١٢٤.
- محمد، م، و طنطاوى، أ، وأحمد،ع. (٢٠٢٢). الأمن المعلوماتي ومواجهة تهديدات البيئة الرقمية لدى شباب الجامعي نحو رؤية مقترحة من منظور الخدمة الاجتماعية. المجلة العربية للمعلوماتية وأمن المعلومات، ٩(٣)، ١٤١-١٥٦.
- محمود، م. (٢٠٢٣). تأثير برنامج تعليمي مقترح باستخدام المنصات التعليمية الإلكترونية على بعض نواتج التعلم لمقرر التدريب الميداني الداخلي لدى طلبة الفرقة الثالثة بكلية التربية الرياضية جامعة بني سويف. مجلة بني سويف لعلوم التربية البدنية والرياضية، ٦، ١٨٦-٢١٢.
- المعارك، أ. (٢٠١٢). النظرية الاتصالية. (٣). قسم المناهج وطرق التدريس. جامعة الملك سعود. م
- النجار، ع. (٢٠١٩). محددات تعليم الخدمة الاجتماعية عن بعد من منظور الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، ١٥، ٦٨٥-٧١٦.
- **المراجع الأجنبية**
- policy challenges in implementing Pedagogical and.(٢٠١٧). Alan, J .elearning in social work education *Journal of Technology in Human Services*، ٢٥(٢)، ١٧-٤٤.
- Learning and Social Work Education during COVID-E .(٢٠٢٢ad, S.(G *Public Organization Review*.١٩، ١-٢٢.
- ivism: A Learning theory for the digital Connect.(٢٠٠٤) .Siemens, G *Elearnspace*age□، ١-٧.