نماذج التعليم الجامعي الافتراضي وإمكانية تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في نظام التعليم السعودي "دراسة ميدانية"

إعداد

د/ ناجي عبد الوهاب هلال

أستاذ مساعد بقسم أصول التربية – كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي

أستاذ مشارك بقسم أصول التربية – كلية التربية – جامعة القصيم

نماذج التعليم الجامعي الافتراضي وإمكانية تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في نظام التعليم السعودي "دراسة ميدانية"

ملخص الدراسة:

يعد التعليم الافتراضي أحد الأنماط الجديدة للتعليم عن بعد، التي جاءت استجابة لثورة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، حيث إن لهذا النوع من التعليم أهمية بالغة في تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع. وتعد "الجامعة الافتراضية" إحدى صيغ الجامعات التي تقوم بتوفير فصول دراسية عبر الإنترنت، بدون حدود زمنية أو مكانية أو وظيفية أو تنظيمية. ويعد مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية من المبادئ التي اهتمت بها المجتمعات والحضارات الإنسانية على مر العصور، إلا أن الواقع يشير إلى وجود فجوة بين ما يعلن عنه، وما هو في الواقع الفعلي. ولقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الجامعات الافتراضية يمكن أن تسهم في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم العالي. كما خلصت نتائج العديد من الدراسات إلى وجود مشكلات في نظام التعليم الجامعي التقليدي تحول دون تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية. وتضم هذه المشكلات زيادة الطلب على التعليم الجامعي على الرغم من ضعف القدرة الاستيعابية للجامعات، والجمود والشكلية في هياكل المؤسسات الجامعية، وضعف الإمكانات المادية عن الوفاء بالمتطلبات الأساسية للتطوير والتحديث باستخدام تكنولوجيا المعلومات بما يواكب التغيرات العالمية.

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مفهوم وأهداف ونماذج التعليم الجامعي الافتراضي، بالإضافة إلى الوقوف على العوامل التي تحد من تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في نظام التعليم الجامعي التقليدي السعودي، وبحث إمكانية تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية على ضوء التعليم الجامعي الافتراضي. استمدت الدراسة الحالية أهميتها من أهمية الموضوع الذي تصدت له، حيث إن التوجهات العالمية والعربية ركزت على التعليم الافتراضي، كما أنه يعد صيغة تساعد على التوسع في التعليم العالي بما يحقق تكافؤ الفرص التعليمية.

اعتمدت الدراسة على منهجية مركبة تقوم على وجهة النظر البرجماتية في الحصول على المعرفة، وهي تستند إلى التصميم البحثي المختلط الكمي/الكيفي، والذي يقوم على

المنهج الوصفي؛ نظراً لأنه يتناسب مع طبيعة الدراسة من حيث الوصف والتفسير والتحليل، استخدمت الدراسة الاستبانة والمقابلة كأدوات لجمع البيانات، حيث طبقتا على عينة من طلاب وطالبات بعض الكليات العملية والنظرية بجامعة القصيم في مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا. توصلت الدراسة إلى أن هناك نماذج متعددة للتعليم الجامعي، تختلف فيها نسبة المكون الافتراضي من نموذج إلى آخر، وأن التعليم الجامعي الافتراضي يزيد من تكافؤ الفرص التعليمية بين المتعلمين من خلال التغلب على العوامل التي تحول دون حصولهم على الفرص التعليمية المناسبة في نظام التعليم الجامعي السعودي. أوصت الدراسة بأهمية تطبيق النماذج المتنوعة للتعليم الجامعي الافتراضي بجانب التعليم التقليدي، حتى يتم مقابلة احتياجات جميع الراغبين في الحصول على الفرص التعليمية التي تناسب ظروفهم الاقتصادية، والأسرية، وظروف العمل، أو البعد المكاني عن مقر الجامعات.

الكلمات المفتاحية: التعليم الجامعي الافتراضي– الجامعة الافتراضية– نماذج التعليم الافتراضي – تكافؤ الفرص التعليمية.

Models of virtual university education and the possibility of achieving the principle of equal educational opportunities in the Saudi education system “A field study"

Abstract

Virtual learning is considered as one of the new patterns of distance education, which came in response to the revolution of communications and information technology, as this type of education is essential to social and economic development. The "virtual university" is considered to be one university education forms that provide online classes, without time, spatial, functional or organizational limits. The principle of equality of educational opportunities was among the principles that were the focused of human societies and civilizations throughout ages. Despite the constant pursuit by human societies to achieve this principle, the reality refers to the existence of a gap between what announced, and what is in actual fact. Many studies have indicated that virtual universities contribute to the realization of the principle of equality of educational opportunities and democratization of higher education. Several studies concluded that many problems face traditional university education system that prevent achieving its it role in quality of educational opportunities, these problems include the increased demand for university education despite the weak absorptive capacity. In addition, problems related to the high cost of university education, the inertia and formal structures of academic institutions and the weakness of physical capabilities to meet the basic requirements of modernization and development that is based on using information technology to keep pace with global changes, were also indicated.

The present study aimed at identifying the concept of virtual learning, its objectives and justifications, as well as standing up to factors that effect equal educational opportunities in the Saudi Arabian university education system, and exploring the possibility of the realization of the principle of equal educational opportunities in the light of virtual university education models. The present study is significant because of the importance of its subject, as the global

trends and Arab nations focused on virtual learning. Virtual education also provides a form that assists in the expansion in higher education in order to achieve equal educational opportunities. It is expected that the study will recommend models of virtual university education that might have positive impact on the development of Saudi Arabian higher education system.

The study was based on a mixed methodology that is based on pragmatism as a philosophical stance; it fits with its nature in terms of description, interpretation and analysis. This approach was based on the application of a questionnaire and open interviews as an instrument for data collection from a sample of students at some scientific and theoretical faculties in Qassim University at bachelor and postgraduate levels. It was found that there are various virtual university education models, depending on the percentage of the virtual component, from one model to another. The results indicated that virtual education increased equality of educational opportunities through overcoming factors that affect equality of education opportunities in Saudi university education system. It was recommended, that various virtual university education models should be adopted beside the traditional one, to be able to meet different needs of learners and to overcome economic, work, familial and distance circumstances

Keywords: Virtual university education – Virtual university – Virtual education models – Equality of educational opportunities

أولاً الإطار العام للدراسة:

مقدمة

شهد العالم منذ نهاية الألفية الثانية وبداية الألفية الثالثة العديد من التحديات والتغيرات والتطورات السريعة والمتلاحقة، التي كان لها انعكاساتها على كافة مناحي الحياة، وكان من أهم معالم هذه التحديات الانفجار المعرفي وما صاحبه من ثورة في مجالات الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، أدت إلى بروز ظاهرة العولمة بأبعادها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. كل هذه التغيرات أدت إلى أن تكون المعرفة هي القوة المسيطرة في العالم، ومن امتلكها فقد امتلك زمام القوة والسيطرة، وبالتالي فإن ذلك ألقى على الدول المزيد من التبعات لمواجهة هذه التحديات، ومحاولة الحصول على النصيب الأوفر من التكنولوجيا والمعرفة، على اعتبار أنها أساس التنمية الاجتماعية والاقتصادية للمجتمعات.

ولم تكن المؤسسات التعليمية – خاصة الجامعات –بمنأى عن هذه التغيرات والتحديات. فقد أكدت دراسة المهدي على أن هذه التغيرات والتحديات أحدثت تحولات جوهرية، شاملة، وعميقة في منظومة العمل التربوي والتعليمي شملت فلسفته، وسياساته، ومؤسساته وبرامجه، حيث إن نجاح التربية يقاس بمدى سرعة استجابتها لهذه المتغيرات المتسارعة (٢٠٠٦: ص ٩). كما تعد هذه المؤسسات الأدوات الرئيسة التي تعتمد عليها الأمم في مواجهة تحديات العولمة، والانفجار المعرفي، وثورة المعلومات والاتصالات من خلال الاهتمام بالبحث العلمي الذي يؤدي إلى توليد الأفكار وإنتاج المعرفة في كافة المجالات والتخصصات، ويتم نشرها من خلال التدريس، ويتم تطبيقها في سوق العمل. ولقد أصبحت أنظمة التعليم العالي التقليدية غير قادرة على استيعاب هذا الكم المتنامي من المعرفة، حتى لا يتم احتكارها من قبل دولة من الدول أو فئة من فئات المجتمع، لجأت إلى أنماط وصيغ تعليمية جديدة تساعد على تنوع طرق التعليم والتعلم، وتسهم في تيسير عملية استيعاب الكم اللامحدود للمعرفة، وبما يراعى ظروف المتعلمين في الحصول على المعارف الجديدة.

إن الثورة الهائلة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فرضت على التربية أن تعمل على توسيع فرص اتصال الأفراد بمصادر المعلومات، والتدريب على كيفية

الحصول عليها وتحليلها وفهمها وتنمية قدراتهم ومهاراتهم المختلفة، وأكدت بعض الدراسات (الدسوقي، ٢٠٠٣: ص ٢٤٨ ؛ عبد الحي، ٢٠٠٥: ص٧) على أنه نتيجة للثورة الهائلة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وظهور شبكة المعلومات، بدت التوجهات الإلكترونية الحديثة، وظهرت العديد من المصطلحات والمفاهيم المرتبطة بها، ومنها ما يعرف بالحكومة الإلكترونية e-Government، والتعليم الإلكتروني e-Learning، والمدرسة الإلكترونية e-School، والتعليم بمساعدة الكمبيوتر Computer-based Instruction، وتكنولوجيا الوسائط المتعددة Multimedia Technology، ومراكز مصادر التعلم Learning Resources Center، والمكتبة الإلكترونية e-Library، والكتاب الإلكتروني e-Book، والتعليم الكوني Global Instruction، والتعليم المفتوح Open Instruction، والتدريس الافتراضي Virtual Instruction، والفصول الافتراضية Virtual Classrooms، والتعليم عن بعد Distance Education، والتدريب عن بعد Distant Training، والتعليم الرقمي Digital Instruction، والتعليم المبني على شبكة الإنترنت Internet-based Instruction، والمحتوى الإلكتروني e-Content، والتعليم المباشر على الخط Online Instruction.

ويعد التعليم الافتراضي أحد الأنماط الجديدة للتعليم عن بعد، والتي جاءت استجابة لثورة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، حيث تؤكد دراسة الخناق (٢٠١٠: ص ٩٣) أن لهذا النوع من التعليم أهمية بالغة في تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع، حيث تزايدت حاجة المجتمع له نتيجة لما يوفره من فصول دراسية تتيح للعاملين التعليم المستمر، أو ما يطلق عليه التعليم مدى الحياة، حيث يتيح الفرصة لاكتساب معارف ومهارات جديدة. وعلى الرغم من تخوف البعض من أن استخدام التعليم الافتراضي قد يقلل من التواصل أو التفاعل المباشر بين الطالب والأستاذ، إلا أن الواقع يشير إلى أن البرامج التي يتم تدريسها بطريقة نظامية لا تقل عنها في حالة تدريسها من خلال التعليم الافتراضي (Edwards, 2001, p. 604)، كما تشير دراسة الشهري وحمدي (٢٠١١: ص ١٩٣) إلى أن التعليم الافتراضي يقوم على فكرة استثمار التقنيات ووسائل الاتصال لإتاحة المعلومات للطالب في أي مكان وفي أي وقت، وأن الواقع الافتراضي يوفر فرصاً كبيرة للتفاعل بين الطالب

والأستاذ، بشكل يحاكي الاتصال المباشر وجهاً لوجه Face–to–Face في منظومة التعليم التقليدي، وذلك من خلال النقاش الحي والحوار التفاعلي، إضافة إلى مساهمته في حل بعض المشكلات التعليمية، وإتاحة الفرصة للطلاب الذين لا يتمكنون من الالتحاق بالتعليم الأكاديمي التقليدي، أو لمواصلة دراساتهم العليا بدون عوائق.

وفي إطار تطوير التعليم الجامعي، وأهمية إدخال التعليم الإفتراضي في سياق التعليم الجامعي، فإن ذلك يستمد من أهمية التعليم الجامعي ذاته، حيث أكد شيرين مرسي (٢٠١٨: ص ١٧٤) على أن التعليم الجامعي يأتي في قمة السلم التعليمي في مختلف الدول؛ لما له من دور بارز وحيوي في تحقيق التقدم لكل من الدول المتقدمة والدول النامية على حد سواء، حيث يظهر أثر مردوده في شكل مخرجات من القوى العاملة ذات المعرفة والمهارات المبدعة في كل قطاع من قطاعات الحياة، فضلًا عن دوره في تكوين الفرد والمجتمع وبلورة ملامحه حاضرًا ومستقبلًا، المر الذي جعل مناقشة أموره وتقويمها وتطويرها عملية مستمرة موصولة في كل مكان.

وتأتي الجامعة الإفتراضية كأحد أشكال تطوير التعليم الجامعي، حيث ذكرت الخناق (٢٠١٠: ص ٩٣) أن "الجامعة الافتراضية" تعد إحدى صيغ الجامعات التي تقوم بتوفير فصول دراسية افتراضية عبر الإنترنت، بدون حدود زمنية أو مكانية أو وظيفية أو تنظيمية، والتي تؤسس عن طريق تطور الجانب المعرفي الذي تمتلكه هذه الجامعات، وتوفر بيئة تعتمد على تصميم تطبيقات وتسهيلات واتصالات تربوية وتعليمية بين الطلبة والأساتذة معتمدة في ذلك على تكنولوجيا المعلومات. ولقد فرضت هذه التطورات وضع الخطوات الأولى لدراسة مثل هذه الجامعات والإحاطة بخصائصها وأبعادها، وتحديد متغيرات أخرى تؤثر عليها وتتفاعل معها.

يعد مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية من المبادئ التي اهتمت بها المجتمعات والحضارات الإنسانية على مر العصور؛ حيث نادت بها الحضارات القديمة الفرعونية، والصينية، واليونانية، كذلك نادت بها الأديان السماوية: الإسلام والمسيحية واليهودية، وأكدت عليها كافة المواثيق الدولية. فيؤكد وهبة (٢٠١٦: ص ١٠٤) على أن تحقيق المساواة وتكافؤ الفرص والعدالة بين البشر قضية شغلت تفكير الناس منذ القِدم، فالعدالة صفة من

صفات الله عز وجل، والمساواة والعدالة لها مجالات عدة، وأحد هذه المجالات هو المجال التعليمي، فهل يستطيع المجتمع أن يعدل بين أبنائه تعليميًّا من خلال حصولهم على تعليم يتناسب مع ظروفهم وفئاتهم المختلفة بغض النظر عن الجنس أول اللون أو المستوى الاقتصادي أو الاجتماعي. بالمثل تشير دراسة الخوالدة (٢٠٠٣: ص ٢٥٣) إلى أن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية مكفول في الإسلام، ويقوم على العدل بين الناس بغض النظر عن الفروق بينهم، فتوفر لهم فرص التعليم والظروف المناسبة لذلك، وأوصت الدراسة بضرورة تبني الأنظمة التربوية في البلاد العربية والإسلامية لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والتركيز على تنويع محتوى، وطرق وأساليب التعليم بما يسهم في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.

ويذكر وهبة (٢٠١٦: ص ١٠٤) أن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية هو مبدأ يمس قيمة المساواة والعدالة الاجتماعية وتحقيق ديمقراطية التعليم في المجتمع، وهذا المبدأ في جوهره ليس مجرد تكافؤ فرص القبول في التعليم، إنما هو أيضًا تكافؤ في فرص الاستمرار في التعليم، والاستمرار في التحصيل والدراسة، وما يتطلبه ذلك من مضاعفة الاهتمام بمن هم أقل حظًا من الناحية الاجتماعية أو الثقافية أو الإقتصادية أو التعليمية. وأشارت دراسة عبد الله (٢٠٠٠: ص ٣٨) إلى أنه على الرغم من السعي المستمر من جانب المجتمعات الإنسانية لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، إلا أن الواقع يشير إلى وجود فجوة بين ما يعلن عنه في الخطاب الرسمي، والتطبيق الفعلي؛ مما دفع الكثير من المهتمين بشؤون التعليم للبحث عن المعوقات والعقبات التي تحول دون تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية. وفي هذا الصدد أشارت دراسة العجمي (٢٠٠٢: ص ٢٠٥) إلى تقرير اللجنة الوطنية المصرية لليونسكو، الذي أكد على أن التعليم في الألفية الثالثة يواجه تحديات ضخمة تتمثل في ضرورة توفير فرص التعليم للجميع، وتحسين وتطوير التعليم بما يتلاءم من متطلبات القرن الحادي والعشرين، ويتم ذلك من خلال توفير التعليم المستمر لجميع أفراد المجتمع باتباع أساليب ونظم تعليم متعددة ومتنوعة تعتمد على الاستعانة بمنجزات الثورة التكنولوجية في مجال الاتصالات والمعلومات. وفي هذا الإطار أكدت دراسة جوري روزنبلت (Guri–Rosenblit, 2001, p.487) على أن ديمقراطية التعليم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتطور

تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتي ساعدت بدورها على إحداث تحولات في التعليم العالي من التقليدية إلى الافتراضية.

وعلى ضوء تزايد الطلب على التعليم الجامعي بما يساعد على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، أدركت وزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية الحاجة الملحة لتوفير التعليم الجامعي لآلاف من الطلاب والطالبات، وضرورة مقابلة هذه الحاجة بأساليب علمية تقوم على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية، لذا تم تأسيس المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد بهدف دعم جهود الجامعات السعودية في هذا النوع من التعليم، من خلال تقديم برامج للتعليم عن بعد بما في ذلك التعليم الافتراضي (الصالح، ٢٠٠٧: ص ٣٨).

وعلى الرغم من تأكيد الأهداف العامة لسياسة التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية على ضرورة الأخذ بآخر ما توصلت إليه التكنولوجيا، على مستوى العالم نتيجة لما أحدثه التطور التقني الهائل من تغييرات كبيرة في التعليم، إلا أن دراسة الشهري وحمدي(٢٠١١: ص ١٩٥) أشارت إلى أن التقدم الكمي في مجال تكنولوجيا المعلومات لم يواكبه تقدم نوعى، حيث مازال نظام التعليم الافتراضي في بداياته المبكرة، وهو بحاجة إلى مزيد من الدراسات، وأن المتأمل في واقع تكنولوجيا التعليم في المملكة العربية السعودية يدرك أن المجال بحاجة ماسة إلى جهود تطويرية مكثفة ومستمرة باعتبار أن التعليم الافتراضي في المملكة حديث العهد.

وعلى ضوء ما تم مناقشته من تغيرات عالمية، وما تطلبه من ضرورة إعادة النظر في نظم التعليم الجامعي التقليدية بما يتناسب مع الثورة التكنولوجية وتوظيفها في تطوير صيغ وأساليب تعليمية حديثة تسهم في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، تعد الدراسة الحالية محاولة للوقوف على التعليم الجامعي الافتراضي، وإمكانية إسهامه في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في نظام التعليم السعودي.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من التأكيد على أهمية تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية على مستوى الدول العربية، إلا أن هناك عدداً من المعوقات التي تحول دون ذلك، فقد أكدت دراسة حوالة (٢٠٠٧: ص ١٢٠) على وجود عدد من المعوقات والعقبات التي تواجه تحقيق الفرص التعليمية في الدول العربية، وترجع هذه المعوقات لأسباب وعوامل اجتماعية أو ثقافية أو اقتصادية أو جغرافية. وأشارت دراسة عبد المطلب (٢٠٠٩ ، ص ص٣٣-٣٤) إلى عدد من العوامل والأسباب التي يمكن أن تحول دون تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية يمكن تلخيصها فيما يلي:

- تزايد الطلب على الالتحاق بالتعليم الجامعي، مما يتطلب المزيد من الإمكانات المادية والبشرية والتي غالباً ما يصعب توفيرها.
- ضعف التوجه نحو ديمقراطية التعليم الجامعي.
- اهتمام السياسات التعليمية العربية بتغليب الجانب الكمي على الجانب الكيفي في التعليم الجامعي.
- ضعف الاستجابة لتحديات العولمة والانفجار المعرفي وثورة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات.

وتمشياً مع ما أكدته الدراسات من أهمية تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية عن طريق صيغ وأنماط تعليمية جديدة، فإن الحاجة تدعو الجامعات التقليدية القائمة إلى الأخذ بصيغ التعليم الافتراضي، فتشير دراسة المهدي (٢٠٠٦، ص ص١٥-١٨) إلى أن الحاجة للأخذ بنظام التعليم الافتراضي تأتي من عدة منطلقات أولها مواجهة الطلب المتزايد على التعليم الجامعي، وثانيها يرتبط بتزايد مستخدمي شبكة المعلومات، ويرتبط المنطلق الثالث بما يحويه التعليم العالي التقليدي من سلبيات لها آثارها الواضحة على تأخر وصول الجامعات العربية إلى قائمة الخمس مئة جامعة الأفضل على مستوى العالم، ويعكس المنطلق الرابع ما يحويه التعليم الافتراضي من مميزات أشارت إليها العديد من الدراسات العلمية، كما يؤكد المنطلق الخامس على ضرورة استثمار الإرهاصات الموجودة داخل المجتمع وتساعد في تحقيق بيئة مواتية للتعليم الافتراضي.

وخلصت العديد من الدراسات (جورج، ٢٠٠٨: ص ٣١٧ ؛ كعكي، ٢٠٠٨: ص ٤ ؛ محمد، ٢٠٠٧: ص ٢٧٤ ؛سلامة، ٢٠٠١: ص ٥٦؛ Vlasceanu & Davies, 2001, p. 475) إلى وجود مشكلات في نظام التعليم الجامعي التقليدي تحول دون تحقيقه لأهدافه، وتشمل هذه المشكلات زيادة الطلب على التعليم الجامعي على الرغم من ضعف القدرة الاستيعابية للجامعات، وصعوبة تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وارتفاع كلفة التعليم الجامعي، والجمود والشكلية في هياكل المؤسسات الجامعية وتنظيمها ومحتوى برامجها والأساليب التي تعتمد عليها، بالإضافة إلى ضعف الإمكانات المادية عن الوفاء بالمتطلبات الأساسية للتطوير والتحديث باستخدام تكنولوجيا المعلومات بما يواكب التغيرات العالمية.

كما أن التعليم الجامعي التقليدي في المملكة العربية السعودية، ليس بمنأى عن المشكلات السابقة بالإضافة إلى ضعف البنية التحتية والبشرية والتكنولوجية، وضعف تأهيل الأساتذة الجامعيين من حيث استخدامهم للحاسب الآلي والإنترنت، وقلة البرامج التربوية والمحتوى الإلكتروني المكتوب باللغة العربية (سيد، ٢٠٠٦: ص ٥)، وحيث إن المملكة خطت إلى مرحلة جديدة تتطلب دعماً ملحوظاً للتعليم الجامعي الافتراضي بما يحقق تكافؤ الفرص التعليمية، فإن ذلك يتطلب دراسة هذا النوع من التعليم بهدف بنائه على أسس متينة، وحشد جميع الموارد اللازمة لنجاحه، حيث أن بيئة التعليم الافتراضي تعد غاية في التعقيد، وهي مزيج من التكنولوجيا، والإدارة والتنظيم وأصول التدريس، كما أنها نمط جديد من إدارة المعرفة وثقافة التعليم والتعلم (محمود ؛ عبد العليم؛ الحارثي ، ٢٠١١: ص ٢١٢).

وأكدت دراسة مرسي (٢٠١٨: ص ص ١٧٩-١٨٠) على أن التربية بشكلها التقليدي غير قادرة على إتاحة الفرص التعليمية للجميع، ومن ثم فيبقى الأمر مرهونًا باتباع نماذج وصيغ تعليمية جديدة مختلفة للتعليم بحيث يكون تعليمًا للكافة، تعاونيًّا ديمقراطيًّا مفتوحًا وبلا نهاية، يتخطى حدود الزمان والمكان، قادرًا على تلبية احتياجات الشرائح المختلفة من المجتمع التي حرمت من الخدمات التعليمية، أو التي لم تستفد من هذه الخدمات بالصورة المثلى. كما أنه في ظل المشكلات السابقة يأتي التعليم الافتراضي مخرجاً لمأزق التعليم الجامعي التقليدي من خلال توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في

العملية التعليمية، حيث نادت كثير من دول العالم وبعض الدول العربية بتبني هذا النوع من التعليم من خلال إجراء الدراسات ووضع التصورات لإنشاء جامعات افتراضية في هذه الدول (الدهشان، ٢٠٠٧: ص ٢٠). وينطبق ذلك على المملكة العربية السعودية من خلال تبني النماذج الملائمة للتعليم الجامعي الافتراضي بما يسهم في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، وذلك ما تركز عليه الدراسة الحالية.

تساؤلات الدراسة:

يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

١- ما مفهوم التعليم الافتراضي، وما أهدافه؟

٢- ما النماذج المختلفة للتعليم الجامعي الافتراضي؟

٣- ما العوامل التي تحد من تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في نظام التعليم الجامعي السعودي؟

٤- ما إمكانية تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في نظام التعليم السعودي على ضوء التعليم الجامعي الافتراضي؟

٥- ما النموذج الأمثل للتعليم الجامعي الافتراضي لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في نظام التعليم السعودي؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- التعرف على مفهوم التعليم الافتراضي وأهدافه.

٢- الكشف عن النماذج المختلفة للتعليم الجامعي الافتراضي.

٣- الوقوف على العوامل التي تحد من تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في نظام التعليم الجامعي السعودي.

٤- الكشف عن إمكانية تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية على ضوء التعليم الجامعي الافتراضي.

٥- تحديد النموذج الأمثل للتعليم الجامعي الافتراضي لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في نظام التعليم السعودي.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من النقاط الآتية:

١- من أهمية الموضوع الذي تتصدى له، حيث إن التوجهات العالمية والعربية ركزت على التعليم الافتراضي، وإن الكثير من المؤتمرات والندوات أوصت بضرورة الأخذ بهذا النوع من التعليم، حيث إنه من المتوقع أن يكون هذا النوع من التعليم من أكثر أنماط التعليم شيوعاً في المستقبل (سليمان ويوسف، ٢٠١٠ ؛ جورج، ٢٠٠٨ ؛الدهشان، ٢٠٠٧ ؛ سيد، ٢٠٠٦ ؛ الصالح، ٢٠٠٧ ؛ محرم وأشرف، ٢٠٠٤ ؛الدسوقي، ٢٠٠٣ ؛ Leire & Amaia, 2010 ؛ Pursula, et al., 2005 ؛Donat, 2001)، وإن هذا النوع من التعليم يسهم بصورة كبيرة في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

٢- حداثة المجال وعلاقته بمسايرة تحديات العصر بما في ذلك العولمة والانفجار المعرفي، وثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وما أدت إليه من زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي.

٣- يعد التعليم الجامعي الافتراضي صيغة تساعد على التوسع في التعليم العالي بما يحقق تكافؤ الفرص التعليمية.

٤- ما تكشف عنه الدراسة من نماذج للتعليم الجامعي الافتراضي يمكن أن يكون لها أثر إيجابي في تطوير نظام التعليم العالي السعودي، وذلك على أساس تبني النماذج الملائمة للبيئة السعودية.

٥- يعد الموضوع بمحوريه الرئيسين؛ التعليم الافتراضي وتكافؤ الفرص التعليمية من أولويات البحث، حيث يتناول التجديد والتطوير في نظام التعليم العالي من خلال تبني صيغ ونماذج تعليمية حديثة تساعد على التخلص من مشكلات نظام التعليم الجامعي التقليدي، وتزيد من تكافؤ الفرص التعليمية بين أفراد المجتمع بغض النظر عن النوع، أو العمل، أو خلفياتهم الاجتماعية والثقافية والاقتصادية.

حدود الدراسة:

١-الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على نماذج التعليم الجامعي الافتراضي وإمكانية تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في نظام التعليم السعودي.

٢-الحد البشرى: طبقت استبانة الدراسة على عينة عشوائية طبقية من طلاب وطالبات جامعة القصيم في مرحلتي البكالوريوس Undergraduate والدراسات العليا Postgraduate (١١٦ طالبًا وطالبة)، بينما طبقت المقابلة مع (٢٠ طالبًا وطالبة) من الذين أبدوا موافقتهم للمشاركة في المقابلة.

٣-الحد المكاني: بعض الكليات النظرية والعملية في جامعة القصيم، والتي تضم كلية التربية وكلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية، وكلية العلوم.

٤-الحد الزمني: طبقت أداتا الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من عام ٢٠١٥م.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على التصميم البحثي المركب أو المختلط الذي يقوم على نظرية المعرفة التي ترتكز على وجهة النظر البرجماتية، والتي تؤكد على أنه يمكن استخدام طرق وأساليب عديدة لحل المشكلات البحثية، ومن ثم فإن تصميم البحث الحالي من النوع المختلط (الكمي/الكيفي) . أشارت دراسة جونسون وأونويجبوزي (Johnson and Onwuegbuzie, 2004: 17) إلى أن التصميم البحثي المختلط يقوم على منهجية تعتمد على الدمج بين الطرق والأساليب الكمية والنوعية في دراسة واحدة، للوصول إلى أفضل الحلول لمشكلة الدراسة. في الدراسة الحالية يقوم الجانب الكمي على الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة عشوائية طبقية من طلاب جامعة القصيم، بينما يعتمد الجانب الكيفي أو النوعي على المقابلة مع عدد من الراغبين منهم في المشاركة، حيث يستخدم المنهج الوصفي، الذي يتناسب مع طبيعة الدراسة من حيث الوصف والتفسير والتحليل. حيث يعتمد المنهج الوصفي على وصف ما هو قائم، وتفسيره، كما يهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، كما يهتم أيضًا بتحديد الممارسات السائدة والتعرف على المعتقدات والاتجاهات عند كل من الأفراد والجماعات (جابر، وكاظم، ٢٠٠٩: ص١٣٤ ؛ سليمان،٢٠٠٩: ص ١٤٠). ويقوم المنهج الوصفي بدراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في

الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، من خلال جمع المعلومات والبيانات عنها، ثم تصنيفها وتنظيمها والتعبير عنها كميًّا، وكيفيًّا بحيث يؤدي ذلك إلى الوصول إلى فهم للعلاقات بين هذه الظاهرة وغيرها من الظواهر (عبيدات وآخرون، ١٩٩٢، ص ص١٨٧-١٨٨)، ومن ثم صياغة عدد من التعميمات أو النتائج التي يمكن أن تكون أساساً يقوم عليه تصور نظري محدد للإصلاح أو التطوير، ووضع مجموعة من التوصيات التي يمكن أن ترشد السياسة المجتمعية (الطيب وآخرون، ٢٠٠٠: ص ١٠٥). ويساعد التصور النظري في اقتراح الحلول لمشكلة الدراسة ومن ثم تحديد الإجراءات اللازمة لتطبيق هذه المقترحات عن طريق الجهات المسؤولة بما يفيد المجال والمجتمع ككل.

مصطلحات الدراسة:

حيث أن عنوان الدراسة يتناول "نماذج التعليم الجامعي الافتراضي وإمكانية تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في نظام التعليم السعودي"، وبالتالي فإن المصطلحات الرئيسة للدراسة تتضمن الآتي: التعليم الجامعي الافتراضي- الجامعة الافتراضية- نماذج التعليم الافتراضي - تكافؤ الفرص التعليمية، ويكتفى في هذا الجزء من الدراسة بعرض المفاهيم الإجرائية لمصطلحات الدارسة على أن يتم تناولها بصورة أكثر تفصيلاً في الإطار النظري.

- **التعليم الجامعي الافتراضي Virtual University Education** : تعرف الدراسة الحالية التعليم الجامعي الافتراضي إجرائيًّا بأنه نمط من أنماط التعليم الجامعي المستحدثة، والذي له فلسفته وأهدافه وسماته، والذي يعتمد على الحواسب الآلية وشبكة المعلومات في توصيل المعلومات والمعارف للطالب، وإتاحة علاقة تفاعل بين الأستاذ والطالب، في ظل وجود محتوى وأنشطة وأساليب تدريس إلكترونية، بحيث يتم إتاحة فرص تعليمية متكافئة لأفراد المجتمع الراغبين في مواصلة التعليم الجامعي من خلال التغلب على الحواجز الزمانية والمكانية والمادية والثقافية.

- **الجامعة الافتراضية Virtual University:** تعرف الجامعة الافتراضية إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنها مؤسسة للتعليم العالي، ذات إمكانات مادية وبشرية، وتقدم فرصًا تعليمية ملائمة للطلاب متخطية الحدود الزمانية والمكانية والاجتماعية والاقتصادية،

والثقافية والمراحل العمرية، مستخدمة في ذلك شبكة المعلومات والاتصالات والتي تساعد على القيام بكافة الأنشطة التعليمية والإدارية.

- **نماذج التعليم الافتراضي Virtual Education Models:** يوجد تقسيمات عديدة لنماذج التعليم الجامعي الافتراضي، وعادةً ما يتم تقسيمها على حسب حجم المكون الافتراضي في النموذج، أو يتم تقسيمها حسب نوع الجامعات. وتصنفها الدراسة الحالية إلى ثلاثة نماذج رئيسة تشمل:

– نموذج الجامعة الافتراضية المستقلة.

– نموذج التكامل بين الجامعة التقليدية والافتراضية.

– النموذج المختلط أو ما يسمى نموذج الشبكة والذي يضم الأنماط الافتراضية والتقليدية داخل نفس الجامعة.

- **مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية Equality of Educational Opportunities:** يعرف مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في الدراسة الحالية بأنه المبدأ الذي يرتكز على توفير فرص التعليم الجامعي لكافة أبناء المجتمع من خلال مواجهة كافة العقبات الزمانية والمكانية، والاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والعمرية التي تحول دون حصولهم على هذه الفرص، وذلك من خلال إدخال صيغ تعليمية جديدة تعتمد على تكنولوجيا تعليمية حديثة ومنها التعليم الافتراضي.

الدراسات السابقة:

تعد الدراسة الحالية إضافة لغيرها من الدراسات في مجال التعليم الجامعي الافتراضي وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية. يعرض هذا الجزء ملخصاً للدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية. تأتي الدراسات السابقة في إطار العديد من السياقات التي تمثل الدول المتقدمة والنامية على السواء، وتغطي هذه السياقات عددًا من قارات العالم بما فيها أفريقيا، وأوروبا، وآسيا، وأمريكا الشمالية، وأستراليا. يتم عرض الدراسات السابقة من حيث التطور التاريخي لها؛ من الأحدث إلى الأقدم. كما يتم تصنيف هذه الدراسات السابقة

إلى دراسات عربية ودراسات أجنبية، يلي ذلك تعليق عام يستعرض أوجه التشابه والاختلاف وإمكانية الاستفادة، والفجوة المعرفية التي تغطيها الدراسة الحالية.

١- الدراسات العربية:

هدفت دراسة شيرين مرسي (٢٠١٨) إلى التعرف على مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم الجامعي المصري، وأهم انعكاسات التحديات العالمية والمحلية على تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم الجامعي المصري، بالإضافة إلى الوقوف على دور التعليم المدمج في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، والمعوقات التي تحول دون ذلك، مع اقتراح السيناريوهات المستقبلية البديلة لتفعيل دور التعليم المدمج في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم الجامعي المصري. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، بالإضافة إلى اسلوب السيناريوهات كأحد أساليب دراسة المستقبل. توصلت الدراسة إلى وجود فجوات فيما يتعلق بأبعاد تكافؤ الفرص التعليمية، والتي تتمثل في التمييز بين الذكور الإناث، وسوء توزيع الكليات والأقسام والتخصصات، وضعف نظم التقويم والامتحانات، ومن المعوقات التي تحد من تكافؤ الفرص التعليمية: خصخصة التعليم، ضعف ميزانيات التعليم الجامعي المصري، وتزايد الفجوة الرقمية، وضعف الطاقة الاستيعابية بالجامعات، وتدني جودة البنية التحتية التكنولوجية بالجامعات المصرية. توصلت الدراسة إلى ثلاثة سيناريوهات لمستقبل التعليم المدمج ودوره في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم الجامعي المصري وتشمل: السيناريو الامتدادي، والسيناريو الإصلاحي، والسيناريو الابتكاري، وأوصت الدراسة بتبني السيناريو الإصلاحي تمهيداً للإعداد للسيناريو الابتكاري.

وقام وهبة (٢٠١٦) بدراسة بهدف الكشف عن مظاهر الخلل في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في مصر، بالإضافة إلى الوقوف على بعض النماذج والصيغ الدولية الرائدة في مجال علاقة الشراكة المجتمعية بتكافؤ الفرص التعليمية، والتعرف على واقع دور الشراكة المجتمعية في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بمرحلة التعليم الأساسي في مصر، ومعوقات تحقيقها، وإعداد تصور مستقبلي مقترح لمتطلبات تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في مرحلة التعليم الأساسي في مصر من خلال الشراكة المجتمعية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بشقيه التحليلي والمسحي، والذي يقوم على استخدم استبانة

كأداة لجمع البيانات، والتي طبقت على عينة قوامها (٢٩١) من أعضاء مجال الأمناء والآباء والمعلمين بمدارس التعليم الأساسي، ومسئولي مجالس الأمناء والآباء والمعلمين بمديريات وإدارات التربية والتعليم، ومديري ووكلاء مدارس التعليم الأساسي، وقيادات ومسئولي إدارات ومديريات التربوي التعليم بمحافظات القاهرة، والجيزة، وأسيوط، وسوهاج. توصلت الدراسة إلى وجود قصور في تبني ومشاركة الأحزاب السياسية والنقابات المهنية، ومؤسسات المجتمع المدني لقضايا التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية، بالإضافة إلى ضعف التنسيق والتكامل بين الجهود الحكومية والأهلية في مجال الشراكة بهدف تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية. قدمت الدراسة تصوراً مقترحاً يقوم على توثيق العلاقة بين المجتمع المحلي والمؤسسات التعليمية، والعمل على تفعيل أنشطة مجالس الآباء والأمناء والمعلمين بما يساعد في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، مع الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة في هذا المجال.

سعت دراسة خلاف (٢٠١٥) إلى التعرف على ماهية الجامعة الافتراضية من حيث مفهومها ونشأتها ومبرراتها، وأهدافها وأنماطها، وإلقاء الضوء على الخبرات الرائدة للجامعة الافتراضية في كل من فنلندا والهند وكندا، مع الكشف عن أوجه التشابه وأوجه الاختلاف لنماذج جامعات افتراضية في هذه الدول، ومحاولة الاستفادة من هذه الخبرات في إعداد تصور مقترح لإنشاء الجامعة الافتراضية المصرية. اعتمدت الدراسة على مدخل حل المشكلات، وهو منهج براين هولمز الذي يستخدم في دراسات التربية المقارنة، حيث يقوم على اختيار المشكلة وتحليلها، وصياغة مقترحات السياسة التعليمية، وتحديد القوى والعوامل المؤثرة والتنبؤ. توصلت الدراسة إلى وجود بعض أوجه التشابه والاختلاف في الجامعات الافتراضية في كل من فنلندا، والهند، وكندا في عدة محاور منها سياسات القبول ، والأهداف، والبرامج الدراسية، والوسائط التعليمية، وتمويل وإدارة الجامعات الافتراضية في كل منها. قدمت الدراسة تصورًا مقترحًا لجامعة افتراضية مصرية وحددت رؤيتها ورسالتها، وأهدافها، وإجراءات القبول والتسجيل بها، والبرامج الدراسية، والدرجات العلمية التي تمنحها، ونظم تمويلها وإدارتها.

هدفت دراسة رجم، ودادن (٢٠١٥) إلى الوقوف على مفهوم التعليم الافتراضي، وأبرز التحديات التي تواجهه، ومدى وعي الطلبة والأساتذة بجامعة ورقلة بالجزائر بمفهوم التعليم الافتراضي، ومدى تفاعلهم مع هذا النوع من التعليم، والكشف عن أثر استخدام موقع التعليم الافتراضي للجامعة على جودة التعليم. اعتمدت الدراسة على منهجية مركبة تقوم على المنهج الوصفي، باستخدام المقابلة مع عينة من أساتذة الجامعة، واستبانة طبقت على عينة من المسجلين على موقع التعليم الافتراضي للجامعة. توصلت الدراسة إلى أن التعليم الافتراضي يعد مكملاً للتعليم التقليدي، بالإضافة إلى أن نسبة الإقبال على موقع التعليم الافتراضي متدنٍّ نظراً لغياب الثقافة الإلكترونية وقلة توعية وتدريب الطلاب على استخدام الموقع، كما أن النتائج أكدت على أن التعليم الافتراضي يسهم في رفع جودة التعليم العالي. وقد أوصت الدراسة بنشر ثقافة التعليم الافتراضي بين الطلاب والأساتذة، وتدريب الطلاب على استخدام موقع التعليم الافتراضي للجامعة.

سعت ديرانية (٢٠١٢) إلى الكشف عن مدى فاعلية الجامعة العربية المفتوحة في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية للمرأة الأردنية، والكشف عن ارتباط فاعليتها ببعض المتغيرات ذات العلاقة مثل : دخل الأسرة ، التخصص ، عمل الطالبات ، العمر ، والحالة الاجتماعية للطالبات. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي الذي يقوم على استبانة طبقت على عينة عشوائية بسيطة من الطالبات الملتحقات بالجامعة العربية المفتوحة خلال العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م. تم تصميم استبانة لقياس مدى فاعلية الجامعة العربية المفتوحة في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية للمرأة في المجتمع الأردني كما تراها الطالبات الملتحقات بالجامعة. توصلت الدراسة إلى أن الفرص التعليمية التي تقدمها الجامعة إلى الطالبة كانت نسبيًّا مرتفعة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفرص التعليمية التي تقدمها الجامعة للطالبات تعزى لمتغير الدخل الشهري للطالبات، بينما هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الفرص التعليمية التي تقدمها الجامعة للطالبات تعزى لكل من التخصص، وعمل الطالبات، وعمر الطالبات، والحالة الاجتماعية للطالبات. أوصت الدراسة بالتوسع في الفرص التعليمية المتاحة للطالبات خاصة من العاملات وربات الأسر، وتذليل العقبات وتوفير الظروف المواتية لهن للنجاح في دراستهن.

أما دراسة الأصيل (٢٠١١) فكشفت عن درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في نظام التعليم الافتراضي في الجامعة الافتراضية السورية، فضلاً عن معرفة المتغيرات الأخرى المرتبطة بتطبيق جودة التعليم الافتراضي مثل (الجنس، الصفة الوظيفية، سنوات الخبرة في الجامعة الافتراضية السورية، والسن). ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة تتكون من أربعة مجالات للجودة الشاملة في نظام التعليم الافتراضي ، تشمل: خدمات الاتصال والإنترنت، متابعة العملية التعليمية وتطويرها، إدارة الجامعة الافتراضية، خدمة الجامعة الافتراضية للمجتمع. توصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة جاءت متوسطة، ولم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة ودرجة التطبيق. أوصت الدراسة بمتابعة الخريجين وإسهام الجامعة الافتراضية في توفير فرص عمل لخريجيها، وإقامة دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بها في مجال تكنولوجيا المعلومات، والعمل على نشر ثقافة الجودة بالجامعة، وإعداد خطة لتقييم العمل بالجامعة وفق معايير الجودة الشاملة.

وقام كل من الشهري ؛ حمدي (٢٠١١) بدراسة بهدف التعرف على درجة وعي أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز في المملكة العربية السعودية بنظام الفصول الافتراضية، واتجاهاتهم نحوها، وأثر متغيرات الخبرة والمؤهل العلمي على درجة هذا الوعي، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي الذي يقوم على استخدام أداتين إحداهما خاصة بدرجة الوعي، والأخرى بالاتجاه نحو الفصول الافتراضية، حيث طبقتا على عينة عشوائية طبقية من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز. توصلت الدراسة إلى أن درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بنظام الفصول الافتراضية كانت مرتفعة، سواء من حيث أساسيات نظام الفصول الافتراضية وأهميتها، وعقبات استخدامها، وبالمثل فقد كانت اتجاهاتهم نحو استخدامها موجبة بدرجة مرتفعة، وذلك فيما يرتبط بقبولهم لها والدور الجديد لأعضاء هيئة التدريس نحوها. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة الوعي بالفصول الافتراضية، تعزى لمتغيري الخبرة، والتخصص. أوصت الدراسة بتوفير البنية التحتية اللازمة لنظام الفصول الافتراضية، والتوسع في نظام الفصول الافتراضية والاسترشاد بتجارب الدول المتقدمة في هذا المجال.

وأجرى داود (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى الوقوف على واقع التعليم العالي في سلطنة عمان، والتعرف على طبيعة الجامعة الافتراضية ودواعي الأخذ بها، والتعرف على الخبرات الأجنبية في هذا المجال. استخدمت الدراسة المنهج المقارن بمدخله الوصفي. عرضت الدراسة لنماذج بعض الخبرات الدولية في مجال الجامعات الافتراضية، متخذة ثلاثة نماذج للجامعات الافتراضية في كل من كندا، وماليزيا، والجامعة الإفريقية الافتراضية، وذلك من خلال عدة محاور شملت النشأة والأهداف والإدارة والتمويل، وسياسة القبول، والبرامج الدراسية، وتقويم الدارسين. اقترحت الدراسة تصورًا لإنشاء جامعة افتراضية عمانية على أن تكون جامعة خاصة بما يضمن مشاركة القطاع الخاص العماني للاستثمار في التعليم العالي، وزيادة روح التنافس بين الجامعات.

وتناولت دراسة سليمان ؛ يوسف (٢٠١٠) العلاقة بين التعليم الافتراضي وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، حيث إن التعليم الافتراضي يؤدي إلى زيادة إمكانية تواصل الطلاب فيما بينهم، والشعور بالمساواة، وسهولة الوصول للأستاذ، وإمكانية تطوير طرق التدريس، وتوفر المناهج طوال ساعات اليوم، وتقليل الأعباء الإدارية على المعلم. وكان من ضمن أهداف هذه الدراسة التعرف على الجامعة الافتراضية وأنواعها وخصائصها، والوقوف على بعض التجارب العالمية في هذا المجال، وإعداد تصور مقترح لإنشاء نظام للتعليم الجامعي الافتراضي في مصر. استخدمت الدراسة منهج البحث المقارن، حيث ناقشت الدراسة بعض معوقات التعليم الافتراضي والتي شملت المعوقات الفنية والتكنولوجية، وعدم القناعة بفكرة التعليم الافتراضي، ومعوقات التقويم، والمعوقات البشرية والمادية والإدارية، والاختراق المعلوماتي. وكان من ضمن الخبرات الدولية التي عرضتها الدراسة في مجال التعليم الافتراضي الخبرات الباكستانية، والبريطانية، والأسترالية. ومن خلال التصور المقترح، اقترحت الدراسة التوسع في إنشاء مراكز للتعليم الافتراضي داخل الجامعات التقليدية، أو إنشاء جامعة افتراضية مستقلة.

وأجرت الخناق (٢٠١٠) دراسة هدفها المنشود التعرف على مفهوم هندسة المعرفة، ودورها في عناصر ومتطلبات استحداث الجامعة الافتراضية. اعتمدت الدراسة على استخدام المنهج الوصفي الذي يقوم على استبانة طبقت على عينة من أعضاء هيئة التدريس في ٤

جامعات عراقية. أكدت نتائج الدراسة على أن تبني مشروع الجامعة الافتراضية هو السبيل المناسب والأوفر حظًّا لمواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية والمعلوماتية التي يشهدها العالم في هذا المجال، وتعد الجامعة الافتراضية أحد صيغ المنظمات الافتراضية التي تقوم بتوفير فصول دراسية عبر الإنترنت، والتي تنجز عن طريق تطور الجانب المعرفي الذي تمتلكه هذه الجامعات، وتوظيف إمكانات تكنولوجيا المعلومات لإنجاح المحاولات التي تهدف إلى محاكاة التفكير الإنساني والذاكرة الإنسانية. وأكدت الدراسة أنه يمكن الاستعانة بهندسة المعرفة لتمثيل المعرفة التي تمتلكها الجامعات من أجل خزنها وتراسلها ومشاركتها مع المتحالفين والمتشاركين والمتعاملين معها.

وقامت جورج (٢٠٠٨) بدراسة تهدف إلى التعرف على دور الجامعة الافتراضية في مواجهة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي، وإعداد تصور مقترح لتطبيق نظام الجامعة الافتراضية في مصر على ضوء كل من واقع المجتمع وبعض النماذج الدولية. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الذي يقوم على جمع البيانات وتصنيفها وتحليلها. عرضت الدراسة نماذج للجامعات الافتراضية من الولايات المتحدة الأمريكية، وكندا، واسكتلندا، وماليزيا، وباكستان، وسوريا، ومشروع الجامعة الافتراضية البحر متوسطية. حدد التصور المقترح للجامعة الافتراضية خصائص هذه الجامعة من حيث مقرها، وإعداد موقعها على شبكة المعلومات، وإدارتها، ومراكزها، وأدلتها وأهدافها، والفئات المستهدف قبولها، ونظام وبرامج الدراسة، ومواصفات أعضاء هيئة التدريس، والتمويل.

وهدفت دراسة رزق (٢٠٠٨) إلى الوقوف على مفهوم الاعتماد الأكاديمي وأهدافه وأهميته، ومبرراته، وأنواعه، ومراحله ومعاييره، والخبرات والتجارب الدولية في مجال تطبيق الاعتماد الأكاديمي، بالإضافة إلى التعرف على مفهوم الجامعة الافتراضية، ومعايير تميزها، والعوامل التي تؤدي إلى نجاحها، والنماذج العالمية، ومن ثم بناء تصور مقترح لجامعة افتراضية يتحقق من خلالها نظام الاعتماد الأكاديمي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الذي يعتمد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات والتي طبقت على عينة من أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة المنصورة. عرضت الدراسة لبعض نماذج الاعتماد الجامعي الأكاديمي والتي شملت جامعات الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة، وسويسرا،

وبولندا، وكوريا الجنوبية. كما ناقشت الدراسة عدداً من نماذج الجامعات الافتراضية، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن من العوامل التي تساعد الجامعة الافتراضية على تحقيق أهدافها توفير نظام دعم تكنولوجي وإداري وتعليمي لأعضاء هيئة التدريس والطلاب، مع توفير مصادر التطوير المهني والتدريب المستمر لأعضاء هيئة التدريس، وتوظيف برامج مناسبة لإدارة العمليات بالجامعة. كما شمل التصور المقترح للجامعة الرؤية والرسالة والأهداف، والمناهج والبرامج والتدريس، والدراسات العليا والبحث العلمي، والهيئة التدريسية والبحثية، والإدارة والقيادة الجامعية، وخدمة المجتمع، وإدارة وإنتاج المعرفة.

كشفت دراسة الدهشان (٢٠٠٧) عن التحديات التي تواجه الجامعات التقليدية والتي يمكن أن تحد من الفرص التعليمية، حيث يأتي ضمن هذه التحديات عدم قدرة هذه الجامعات على استيعاب الأعداد المتزايدة من الطلاب، والتكدس الطلابي، ومحدودية فرص التعليم المتوافرة حاضراً ومستقبلاً، ونقص الموارد اللازمة لتقديم مستوى جيد من التعليم الجامعي، والتغيرات السريعة الحادثة في سوق العمل، وفقر المكتبات الجامعية للمعلومات والمراجع. كما سعت الدراسة إلى التعرف على العوامل التي أدت إلى ظهور وانتشار الجامعات الافتراضية، والوقوف على مفهوم الجامعة الافتراضية وخصائصها، وآلية العمل بها، وتحديد معوقات الأخذ بها في العالم العربي. من خلال تحليل الأدبيات التي تناولت الجامعة الافتراضية، لخصت الدراسة العوامل التي أدت إلى ظهور وانتشار الجامعات الافتراضية والتي شملت نمو التعليم عن بعد، ونمو وتطور تكنولوجيا المعلومات متعددة الوسائط، والعوامل الاجتماعية والاقتصادية، كما لخصت الدراسة مقومات الجامعة الافتراضية في بوابة إلكترونية آمنة، ومواقع إلكترونية، ومجتمع افتراضي إلكتروني، ونظام إدارة إلكترونية. من القضايا التي أثارتها الدراسة بخصوص الجامعة الافتراضية البعد الإنساني في التعليم الافتراضي، السرية والأمان في التعليم الافتراضي، التقويم والامتحانات، وآليات ضمان الجودة والاعتماد. كما لخصت الدراسة معوقات الأخذ بالجامعة الافتراضية في العالم العربي ومنها ضعف البنية التحتية للاتصالات، والرفض والمقاومة، وقلة انتشار خدمة الإنترنت، والتكلفة المادية العالية للتكنولوجيا.

وأجريت دراسة محمد (٢٠٠٧) بهدف التعرف على فلسفة الجامعة الافتراضية ونظام التعليم بها، ومبررات تطبيقها بالمجتمع المصري، والجدوى الاجتماعية والاقتصادية لإنشاء جامعة افتراضية في مصر، وإعداد تصور مقترح لإنشاء جامعة افتراضية في مصر. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث أشارت الدراسة إلى أن فلسفة الجامعات الافتراضية تقوم على عدة مبادئ تشمل ديمقراطية التعليم، والتعليم المستمر، والدراسة الذاتية المحفزة، والتعليم الحر، والمرونة. حددت الدراسة مبررات إنشاء الجامعات الافتراضية في مصر على ضوء التطور المتسارع في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وارتفاع كلفة التعليم العالي، وزيادة الطلب الاجتماعي وتحقيق ديمقراطية التعليم، وإتاحة فرص التعليم والتدريب المستمر. شملت الفوائد الاجتماعية والاقتصادية التي حددتها الدراسة خفض كلفة التعليم، والأجور، وتوفير مصادر جديدة للتمويل، وإعداد الكوادر البشرية المتخصصة، وتدويل التعليم الجامعي، وزيادة معدل الاستيعاب بالتعليم الجامعي، وقضاء وقت الفراغ ودعم الثقافة القومية، وتحقيق المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية. خلصت الدراسة إلى تصور مقترح للجامعة الافتراضية المصرية من حيث رؤيتها ورسالتها وأهدافها، وبرامجها، والفئات المستهدفة، ونظم الدراسة، والوسائط والمواد التعليمية المستخدمة، وأعضاء هيئة التدريس، والتقويم، والإدارة والتمويل.

عددت دراسة المهدي (٢٠٠٦) ضرورات الأخذ بالتعليم الافتراضي، ومنها الضرورات الاقتصادية، والاجتماعية، والمستقبلية، كما أضافت الدراسة أن التعليم الافتراضي يتيح فرص التعليم العالي لمن فاتهم الالتحاق به، ومواجهة زيادة الطلب الاجتماعي على الجامعات التقليدية، والعمل على استحداث أشكال جديدة من التعليم الجامعي. وتناولت الدراسة المقصود بالتعليم الافتراضي والأطر الفكرية الحاكمة له، والتوجهات التربوية المعاصرة التي يمكن الاستفادة منها في هذا المجال، والمقومات اللازمة لنجاحه، والمعوقات التي تحول دون الأخذ به، ومتطلبات تحقيق فلسفته في نظام التعليم المصري. استخدمت الدراسة المنهج الفلسفي، حيث طبقت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس من بعض الجامعات المصرية. قسمت الدراسة المقومات اللازمة للتعليم الافتراضي إلى مقومات بشرية ومقومات مادية. وأشارت نتائج الدراسة

الميدانية إلى أن الفلسفة الحاكمة للتعليم الافتراضي تستند إلى الثورة المعرفية، والثورة التكنولوجية، والعولمة. توصلت الدراسة إلى أن متطلبات الأخذ بنظام التعليم الافتراضي تشمل توفير جاهزية إلكترونية داخل المجتمع، وتعريب البرامج الإلكترونية، ونشر الثقافة الإلكترونية داخل المجتمع، وتفعيل التكنولوجيا في التعليم قبل الجامعي، والأخذ بالشراكة المجتمعية في تدعيم التعليم الافتراضي.

وهدفت دراسة محرم ؛ أشرف (٢٠٠٤) إلى التعرف على الأسس التي تقوم عليها الجامعات الافتراضية على ضوء بعض التجارب العربية والعالمية، بالإضافة إلى الوقوف على الفرص والتحديات الناتجة عن تطبيق الجامعة الافتراضية في الواقع المصري. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، حيث عرضت الدراسة الجامعات الافتراضية في خمسة نماذج رئيسة من الجامعات الافتراضية. كما ناقشت الدراسة بعض المعالم الأساسية للتجارب العربية والعالمية في الجامعات الافتراضية وإمكانية الاستفادة منها في التعليم العالي المصري، حيث شملت هذه المعالم اللاعبين الأساسيين في الجامعة الافتراضية، سواء الحكومة أو الجامعات التقليدية أو شركات ومؤسسات العمل، ومنتجي المحتوى، وموردي الأدوات، والشركاء التعليميين مع الجامعات الافتراضية ذاتها. وشملت أوجه الاستفادة من هذه التجارب من حيث التعرف على خصائص البنية التحتية، والاستفادة من خبرات التعليم، والاعتماد على دور الجامعات التقليدية القائمة بالفعل.

هدفت دراسة الخوالدة (٢٠٠٣) إلى بيان الآثار التربوية لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في التربية الإسلامية من خلال الوقوف على مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية في التربية الإسلامية، والفئات التي شملها مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في مؤسسات التربية الإسلامية، ودور المعلمين في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في التربية الإسلامية، بالإضافة إلى التعرف على آثار تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في المؤسسات التربوية الإسلامية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الاستقصائي، وتوصلت إلى أن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية يقوم على أساس العدل بين الناس بغض النظر عن الفروق بينهم، فتوفر فرص التعليم والظروف المناسبة لذلك. كما أظهرت النتائج تحقق تكافؤ فرص التعليم في مؤسسات التربية الإسلامية، بالإضافة إلى تنوع الفئات التي شملها تكافؤ الفرص التعليمية.

أوصت الدراسة بضرورة تبنى الأنظمة التربوية في البلاد العربية والإسلامية لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والتركيز على تضمين المناهج والكتب الدراسية أهدافاً، ومحتوًى، وطرائق تدريس متنوعة، لتسهم في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

وأجرى كل من محمد ؛ الحسيني (٢٠٠٢) دراسة بهدف إلى التعرف على التعليم الجامعي عن بعد وفلسفته وأهدافه وخصائصه وصيغه، بالإضافة إلى الوقوف على واقع التعليم الجامعي عن بعد في الوطن العربي، وماهية الجامعة الافتراضية وخصائصها على ضوء بعض الخبرات والتجارب العالمية في أسكتلندا، وكندا، وإفريقيا، ومن ثم إعداد تصور مقترح لجامعة افتراضية عربية على ضوء الخبرات الأجنبية بما يتناسب مع ظروف المجتمع العربي. استخدمت الدراسة المنهج المقارن، وأشارت إلى أن فلسفة الجامعة الافتراضية تقوم على التعليم العالي مدى الحياة، وحددت الدراسة متطلبات الجامعة الافتراضية، سواء الخاصة بأعضاء هيئة التدريس، أو الطلاب، بالإضافة إلى مبررات الأخذ بالجامعة الافتراضية، والتي شملت تحول الاقتصاد العالمي، والتعليم الذاتي، وتغير بنى المهن والوظائف، والانتشار التكنولوجي المتسارع، ومضاعفة أعباء التعليم الجامعي، ومواجهة نمو التعليم الجامعي. ضمت محاور الجامعة الافتراضية المقترحة فلسفتها وأهدافها، وأسلوب إنشائها، والبرامج ووسائط التعليم، والإدارة والتمويل، وأعضاء هيئة التدريس، وأساليب التقويم.

كشف دراسة عبد الله (٢٠٠٠) عن علاقة تكافؤ الفرص التعليمية ببعض المتغيرات الشخصية (كالجنس، والدين، ومستوى تعليم الوالدين)، والمتغيرات المجتمعية (كالظروف الاقتصادية، والاجتماعية والتاريخية والسياسية والجغرافية)، بالإضافة إلى التوصل إلى مقياس يستخدم لتقويم الفرص التعليمية المتاحة لأفراد أو فئات المجتمع حسب هذه المتغيرات، والتعرف على مدى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في مصر، والتنبؤ بمسارات تكافؤ الفرص التعليمية مستقبلاً. اعتمدت الدراسة على استخدام المنهج المنظومي القائم على التحليل الوظيفي للمؤشرات الإحصائية. توصلت الدراسة إلى أن تكافؤ الفرص التعليمية يتناسب طرديًّا مع عدد الفرص المتاحة لأصحاب الظروف الخاصة مثل: المعاقين، وربات البيوت، والعاملين، بالإضافة لبعض الظروف المجتمعية مثل: الفقر والإقامة في المناطق الريفية، كما يتناسب طرديًّا مع درجة ارتباط الدخل للأفراد بعدد سنوات تعلمهم،

ويتناسب عكسيًا مع نسبة الأمية. أوصت الدراسة برفع نسبة الملتحقين بالتعليم العالي، مع الحد من الكثافة الطلابية لكل جامعة، والارتقاء بمستوى التعليم الحكومي إلى مستوى لا يقل عن التعليم الخاص.

٢-الدراسات الأجنبية:

تناولت دراسة أرفين ونور (Arfeen & Noor, 2017) وضع التعليم الإلكتروني من قبل جامعة باكستان الافتراضية (Virtual University of Pakistan (VUP ، في تحسين الجودة، وزيادة مستوى الإتاحة للتعليم في أي مكان. أوضحت الدراسة مبررات تطبيق نظام إدارة التعليم المفتوح القائم على توفير التعليم العالي لطلاب الجامعة الافتراضية الباكستانية. انصب تركيز التعلم الإلكتروني على الطبقة العاملة في المجتمع، وفي مجال تدريب القوى العاملة، بالإضافة الأفراد الذين يعانون من الحرمان من الفرص التعليمية، خاصة من النساء، لعدة أسباب منها عدم القدرة على تحمل نفقات الدراسة النظامية المستمرة في الجامعة. كما أن التعليم الالكتروني في الجامعة الافتراضية يسهم في تمكين المرأة من خلال التغلب على العقبات المادية التي تحول دون حصولهن على فرص التعليم العالي. وعلى الرغم من إنه في جامعة باكستان الافتراضية، يتم فصل الطلاب والمدربين مكانياً، إلا أن نظام التعليم الإلكتروني ييسر عمليتي التعليم والتعلم. قامت الدراسة بإجراء التحليل البيئي الرباعي (SWOT)، الخاص بنقاط القوة، ونقاط الضعف، والفرص والتهديدات التي تواجه نظام التعليم الإلكتروني، والذي يعد حلاً فعالاً فيما يتعلق بالتكلفة في دولة نامية مثل باكستان. ألقت الدراسة الضوء على تحديث أهداف قطاع التعليم العالي، والابتكار فيه، ونقل وتعزيز الخدمات التعليمية من خلال توفير الوصول المفتوح إلى المعرفة، وأن نظام التعليم الإلكتروني يؤدي إلى حدوث تحولات نوعية في الجامعات التقليدية وزيادة المرونة. أسهمت نتائج الدراسة إلى حد كبير في تحديد التدخل السياسي اللازم من قِبل القيادات العليا، والوكالات المانحة لضمان تمكين المحرومين، خاصة النساء، باستخدام التعليم الإلكتروني من خلال الجامعة الافتراضية مما يقلل الفجوة بين الجنسين وييسر الحصول على فرص التعليم العالي.

أكدت دراسة تانج وكارشيلمان (Tang & Carr-Chellman, 2016) أنه بالرغم من أن الحكومات الصينية المتعاقبة تركز جهودها نحو لتحسين التعليم، توجد كثير من السلبيات مثل عدم تكافؤ الفرص التعليمية، وزيادة كلفة التعليم في نظام التعليم الحالي في الصين. إن تقديم العديد من البرامج الدراسية الإلكترونية يعد الأمل الأساسي لحل مشكلة عدم تكافؤ الفرص التعليمية في الصين من خلال تمكين فئات متنوعة من السكان من الحصول على الفرص التعليمية، المجانية، التي تتيح لها الوصول الدائم إلى الموارد التعليمية المهمة. اعتمدت الدراسة الحالية على تطبيق أسلوب البحث النوعي السردي للوقوف على الخبرات المعاشة من قبل المتعلمين الملتحقين ببرامج التعليم الإلكتروني المجاني المفتوح، وكيف ساعد هذا النوع من التعليم الإلكتروني في التغلب على المشكلات التي يعاني منها نظام التعليم في الصين. اعتمد الدراسة على منهجية التثليث التي تعتمد على تكامل البيانات التي تم جمعها من خلال المقابلات، والملاحظات، والمنشورات الالكترونية. توصلت الدراسة إلى أن برنامج التعليم الالكتروني المفتوح له تأثير محدود فيما يتعلق بمشكلة تكافؤ الفرص التعليمية في الصين. ومن خلال التعرف على وجهات نظر المتعلمين نحو التعليم الالكتروني المفتوح، قدمت الدراسة عدد من التطبيقات التي يمكن من خلال تبني و إنتشار التعليم الالكتروني في الصين بما يسهم في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.

أشارت دراسة كارنوي، وآخرين (Carnoy et al., 2012) إلى أن الاتجاه نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات للوصول إلى أكبر عدد من المستفيدين، يعد من السمات البارزة لما يسمى بالثورة العالمية في التعليم العالي. وعلى الرغم من وجود دراسات أكدت على أن الطلاب قد يدرسون المقررات والمواد التعليمية عبر الإنترنت، بجانب وجهًا لوجه face-to-face كما يتم في حالة الجامعات التقليدية، وبالتالي فطريقة دراسة الطلاب للمحتوى الدراسي ليس العامل الوحيد الذي يضمن استمرارهم للحصول على الدرجة العلمية، حيث تعد مواصلة الطلاب للدراسة في حد ذاتها غاية مهمة تصبو إليها مؤسسات التعليم العالي. تفترض الدراسة الحالية أن ظروف حياه الطلاب الملتحقين بالجامعات الافتراضية تختلف عن ظروف نظرائهم الذين يدرسون وجهًا لوجه في الجامعات التقليدية. وبناء على البيانات التي تم جمعها من الجامعة الافتراضية الكتالونية، وجامعه كتالونيا المفتوحة، فقد تم

اختبار هذه الفرضية مباشرة باستخدام نظام الدرجة غير المتجانسة لنظام التعليم العالي الكتالوني/الأسباني لتقدير ما إذا كان عدد المقررات أو المدة اللازمة للحصول على الدرجات العلمية المختلفة ترتبط بصورة كبيرة بمدى استمرار الطالب في الدراسة. وتحلل الدراسة عدة مجموعات متتالية من الطلاب (الذين التحقوا للدراسة في الفترة من ٢٠٠٠-٢٠٠٣)، والذين يدرسون في الجامعة الكتالونية المفتوحة، ومن ثم تحديد العوامل التي تؤثر على سرعة إنجازهم لدرجاتهم العلمية. توصلت الدراسة إلى معدل الإنجاز بشكل عام منخفض، ولكن الطلاب الذين يأخذون برامج دراسية أقصر في جامعة كتالونيا المفتوحة أكثر احتمالًا لإكمالهم درجاتهم العلمية بنجاح. وهذا يوحي بأن الجامعات الافتراضية تعمل – من وجهة نظر طلابها – في ظل قيود مختلفة جدًّا عن نظرائهم الذين يدرسون في الجامعات التقليدية. تعد نتائج الدراسة مهمة بالنسبة للمسؤولين الجامعيين الذين يطلقون برامج لدرجات علمية من خلال التعليم عن بعد، واتخاذ قرارات على درجة عالية من الأهمية لهذه الفئة من الطلاب، كذلك يمكن أن تخدم أرباب العمل في قرارات حول إمكانية دعم موظفيهم للحصول على درجات علمية عليا من خلال الدراسة في برامج تعليمية افتراضية عبر شبكة المعلومات.

أكدت دراسة يو شنج وجيكوب (Yao Cheng & Jacob, 2012) على أن الظاهرة العالمية للتوسع في التعليم العالي وتكافؤ الفرص التعليمية تعد أحد التغيرات الاجتماعية الرئيسة منذ الحرب العالمية الثانية. حيث إنه في عام ١٩٤٩ لم توجد في تايوان سوى جامعة واحدة وثلاث كليات صغيرة. وبعد ٦٠ سنة ، ارتفع عدد مؤسسات التعليم العالي إلى ١٦٣ ، تشمل ١٤٧ منها الجامعات/الكليات، بالإضافة إلى١٦ كليه صغيرة. وكانت الجدلية بين العدالة وإتاحة فرص التعليم العالي مجالًا رئيسًا للنقاش بين التربويين وصانعي السياسات في تايوان منذ أكثر من عقد مضى. إلى جانب تزايد أعداد الملتحقين بالتعليم العالي، أصبحت قضية تكافؤ الفرص التعليمية في مرحلة التعليم العالي مسألة ذات أهميه متزايدة. بتحليل العلاقة بين التوسع والتقسيم الطبقي للفرص التعليمية عن طريق دراسة استقصائية للتعليم العالي أجراها مركز بحوث التقويم والتطوير التربوي في جامعه تايوان الوطنية التقليدية. وتشير النتائج إلى أن التوسع في التعليم العالي لا يوازي بالضرورة تكافؤ فرص الحصول على التعليم العالي. ويتعزز هذا الاستنتاج استناداً إلى ما خلصت إليه

الدراسة من أن العرق، والوضع الاجتماعي الاقتصادي، وعدم المساواة بين الجنسين قد انخفضت عموماً بالنسبة لطلاب التعليم العالي الذين يلتحقون بالمسار المهني الإلزامي، ولكنهم زادوا بالنسبة للمسار العام الذي يتضمن حرية اختيار البرامج والمقررات.

عرضت دراسة لير وأمايا (Leire & Amaia, 2010) بعض القضايا للتفكير في إمكانية تطبيق التعليم المختلط (الافتراضي/النظامي) في الجامعات التقليدية، خاصة في نظام التعليم الجامعي الإسباني. وفي هذا الخصوص رأت الدراسة أنه من المحتمل أن البيئات التعليمية الافتراضية تلبي بعض الحاجات التي تم مناقشتها في اتفاقية بولونيا، وذلك بغرض الحفاظ على جودة التدريس، وفي نفس الوقت استغلال ميزة الإمكانات والوظائف التي تتيحها أطر التعليم الافتراضي. ترى الدراسة أن أسلوب التعليم في الجامعات المفتوحة يعد عملية معقدة، حيث تواجه العديد من المعوقات التكنولوجية، والإدارية والبشرية. ومن ثم، فإنه عند وضع خطط للجامعات، فإنه من الضروري تحليل بعض المؤشرات المرتبطة باستخدام تكنولوجيا المعلومات، مع توجيه مزيد من الاهتمام الخاص بالتعليم والتعلم، وعلى ضوء ذلك فإنه من الممكن تحديد المعوقات الأساسية وتصميم إستراتيجيات للتكامل بينهما في النظام التعليمي. وفي النهاية فإن بعض المبادرات الهامة بدأت في الاتحاد الأوربي، وتم وضع إطار لتطبيق فعال للبيئات التعليمية الجديدة الافتراضية في مجال التعليم العالي.

أشارت نتائج دراسة كل من سارلاك وهاستيانى (Sarlak & Hastiani, 2008)إلى أن النسبة السنوية للطلاب الملتحقين بالجامعة الافتراضية الإيرانية خلال الفترة من ٢٠٠٤– ٢٠٠٧ وصلت إلى أقل من ٠,٥% من عدد الطلاب الملتحقين بالجامعات التقليدية. وقد تعزى هذه النسبة المنخفضة للالتحاق بالتعليم الافتراضي إلى انخفاض مستوى ثقة الطالب بهذا النوع من المؤسسات التعليمية. إن الطلاب منخفضي الثقة في الجامعة الافتراضية أقل احتمالاً للالتحاق ببرامج التعليم الافتراضي عن بعد. أشارت الدراسة إلى أن كثيرًا من العوامل تؤثر على مستوى ثقة الطالب، ومنها الآراء حول جودة التعليم في الجامعة الافتراضية، ومهارات أعضاء هيئة التدريس، والسمعة الأكاديمية. تناولت الدراسة خمسة عوامل كمؤشرات أو خلفيات لمستوى ثقة الطالب تشمل السمعة الأكاديمية، والكفاءة الإدارية، وحجم المؤسسة التعليمية، ومصروفات دراسية عادلة، والظروف البيئية الملائمة، بالإضافة

إلى ثلاثة عوامل كنتائج تشمل اتجاهات الطالب، والرغبة، والمغامرة. كما تم تحديد العلاقة بين هذه العوامل باستخدام نموذج رياضي يسمى المعادلات الهيكلية النموذجية. تشير نتائج التحليل إلى أن السمعة الأكاديمية، وملاءمة البيئة التعليمية لأنشطة الجامعة الافتراضية تعد من أهم محددات ثقة الطالب في التعليم الافتراضي. بالإضافة إلى ذلك، فإن مستوى ثقة الطالب يؤثر بصورة كبيرة على رغبة الطالب للدراسة في الجامعات الافتراضية. اقترحت الدراسة بعض التطبيقات لتطوير نظريات وسياسات عمل للجامعات الافتراضية.

ناقشت دراسة بورسيولا، وورستات، ولاكسونوني (Pursula,Warstat & Laaksoneni, 2005) أساليب وإستراتيجيات الجامعة الافتراضية والتنمية في أوربا. ناقشت الدراسة في جزء منها العمل الذي تم في النشاط الخامس للاتحاد الأوربي، وعلى الخبرات التي تم حصولها من ست شبكات من شبكات الجامعات الافتراضية للاتحاد الأوربي في هذا المجال. حيث ترى الدراسة أن التعليم الإلكتروني e–Learning، وأسلوب الجامعة الافتراضية يمكن أن يستخدم لتطوير عمليتي التعليم والتعلم، داخل وخارج الحرم الجامعي. وخلال الثلاث سنوات الماضية، فإن الجامعات على ما يبدو أنها تهدف فقط إلى تنمية التعليم والتعلم داخل الحرم الجامعي من خلال تكنولوجيا المعلومات والاتصالاتICT. ولقد تم مؤخراً استخدام التعليم الإلكتروني كأداة للتعاون الدولي والحراك الافتراضي، حيث بدأ تطويره من خلال أنشطة الاتحاد الأوربي الخاصة ببرامج التعليم الإلكتروني، ومن خلال أنشطة بعض شبكات الجامعات الأوربية. ولتعزيز الجامعات الافتراضية والتعليم الإلكتروني فإن هناك حاجة للالتزام بالقيام بعدد من الإجراءات على العديد من المستويات منها ما هو على مستوى الاتحاد الأوربي ككل أو على مستوى المؤسسة التعليمية الواحدة.

أشارت دراسة بولك وكورنفورد (Pollock & Cornford, 2002) إلى أن بدء تطبيق تكنولوجيا المعلومات الجديدة أدى إلى نقاشٍ واسعٍ حول تطور التعليم العالي. إن العلماء والإداريين في الجامعات أصبح لديهم اهتمام بالغ بالفرص والتهديدات الناتجة عن الجامعة الافتراضية. وعلى الرغم من كثير مما كتب عن التعليم العالي الافتراضي، فإن القليل مما قيل عن العمل الفعلي الذي يتضمنه ويحتويه هذا النوع من التعليم. واستناداً إلى رؤى علم الاجتماع التكنولوجي، فإن الدراسة لخصت محاولات إحدى الجامعات ربط أفكار

عن الافتراضية، مع تأسيس شبكات الاتصال والبنى التحتية اللازمة للجامعة التقليدية. اعتمدت الدراسة على تحليل ملاحظات أساتذة وطلاب التعليم الافتراضي التي جرت في المملكة المتحدة.

وتوصلت دراسة دونات (Donat, 2001) إلى أن الجامعة الإفريقية الافتراضية تحاول أن تقابل المتطلبات الكبيرة، للخدمات التربوية في إفريقيا والتي لم يتم تلبيتها. حيث يتطلب ذلك تقديم الخبرات والدروس وإدخال ما يلزم من تعديلات بغرض رفع مستوى الكفاءة. إن هذه الجامعة تسعى إلى التعامل مع هذه القضايا من خلال توظيف تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات الحديثة لتقديم تعليم وتدريب مثمر. تعد الجامعة الإفريقية الافتراضية المؤسسة التعليمية الوحيدة على المستوى الإفريقي والتي تمتلك القدرة على تقديم تعليم عن بعد يرتكز على التكنولوجيا. إن عمل الجامعة الافتراضية الإفريقية يؤدي إلى زيادة إتاحة تعليم عالي الجودة، وضمان جودة الدراسات على المستوى الدولي، وتفعيل التفاعل بين الأكاديميين على المستوى الإفريقي فيما بينهم، ومع وغيرهم على مستوى العالم.

قامت دراسة إدواردز (Edwards, 2001) بإلقاء الضوء على أوجه الغموض الذي يعتري تطوير التعليم العالي الافتراضي. أشارت الدراسة إلى أن أقل تخصصات التعليم العالي استجابة لتطوير استخدام التعليم الافتراضي هو العلوم الإنسانية. وبتسليط الضوء والبحث والتنقيب تبين أن هناك العديد من الأسباب التي أدت إلى ذلك الوضع، وعلى الرغم من ذلك فإن ما يؤدي إلى قبول التعليم الافتراضي في هذه التخصصات يرجع إلى عامل غير مباشر، تتطلبه قضايا التعليم الافتراضي، وهو تقويم طرق التدريس. بالإضافة إلى العلوم الإنسانية ترى الدراسة أن التعليم النظام التقليدي بصفة عامة موجه من خلال الأستاذ الجامعي، ولا يركز على تعليم الطلاب كيف يعلمون أنفسهم، ومن ثم فإنه من المتوقع أن يتقبلوا بصورة كبيرة التعليم والتعلم الافتراضي.

يهدف الجزء الأول من دراسة جوري روزنبلت (Guri-Rosenblit, 2001) إلى الكشف عن النماذج الراهنة للجامعات الافتراضية، والتي تقدم أشكالًا متعددة للتعليم عن بعد. أشارت الدراسة إلى أن التدريس على المستوى الجامعي يتم تقديمه في الوقت الحاضر من خلال خمسة نماذج تنظيمية رئيسة على الأقل تشمل: الجامعات ذات التعليم عن بعد (١)

أحادي النمط، (٢) الثنائي أو الجامعات ذات النمط المختلط، (٣) والخدمات الممتدة، و(٤) المجموعات أو المشروعات المشتركة، و(٥) الجامعات المعتمدة على التكنولوجيا الجديدة. تقوم الدراسة بتحليل خصائص تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجديدة في سياق هذه النماذج الخمسة، بالإضافة إلى المشكلات المرتبطة بتطبيقها. يناقش الجزء الثاني من الدراسة التوجهات المستقبلية لتطوير التعليم عن بعد في أنظمة التعليم العالي والتي تشمل خمسة مجالات رئيسة: الدوائر أو التجمعات الطلابية المحتملة، والأدوار الجديدة لأعضاء هيئة التدريس، والأنماط الجديدة لإنتاج المعرفة ونشرها، وإعادة هيكلة البنى التحتية التنظيمية للجامعات، وأثر العولمة على أسواق التعليم العالي. خلصت الدراسة إلى بعض الصعوبات التي تواجه عمليات تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجديدة في العديد من أنظمة التعليم العالي، وتقديم بعض المقترحات لكيفية التعامل مع المشكلات الرئيسة.

٣- تعليق عام على الدراسات السابقة:

يلاحظ من العرض السابق للدراسات السابقة ما يلي:

- اهتمام دول العالم بصفة عامة والدول العربية والمملكة العربية السعودية بصفة خاصة بموضوع التعليم الافتراضي.
- معظم الدراسات السابقة نظرية تحليلية أو مقارنة، إلا أنه يوجد عدد قليل من الدراسات الميدانية التي تنبع من الواقع مثل دراسات مرسي (٢٠١٨)، ووهبة (٢٠١٦)، الأصيل (٢٠١١)، الشهري؛ حمدي (٢٠١١)، المهدي (٢٠٠٦).
- ركزت معظم الدراسات السابقة على وضع تصورات نظرية لجامعات افتراضية في عدد من البلدان العربية على ضوء الخبرات الدولية في هذا المجال، مثل دراسات داود (٢٠١٠)، سليمان ؛ يوسف (٢٠١٠)، جورج (٢٠٠٨)، رزق (٢٠٠٨)، محمد (٢٠٠٧)، محمد ؛ الحسيني (٢٠٠٢). ذلك يدل على ضعف الممارسات في هذا المجال على المستوى العربي بصفة بعامة ونظام التعليم السعودي بصفة خاصة، مما يدعو إلى المزيد من الدراسات لتهيئة الظروف المناسبة لتطبيق التعليم الافتراضي بما يسهم في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.

- قلة الدراسات التي تناولت التعليم الافتراضي في السياق السعودي، ومنها دراسات الشهري؛ حمدي (٢٠١١)، مما يدل على الحاجة إلى مزيد من الدراسات لهذا النوع من التعليم في البيئة السعودية.
- قلة الدراسات التي تناولت نماذج التعليم الافتراضي، فلا يوجد سوى أربع دراسات فقط، وجميعها خارج السياق السعودي، إلا أن باقي الدراسات تناولت النماذج بصورة نظرية تحليلية، ولم تتناولها بصورة ميدانية، وذلك ما سوف تركز عليه الدراسة الحالية. ومن الدراسات التي أشارت إلى نماذج التعليم الافتراضي: مرسي (٢٠١٨)، أرفين ونور (Arfeen & Noor, 2017)، تانج وكارشيلمان (Tang & Carr–Chellman, 2016)، وخلاف (٢٠١٥)، رزق (٢٠٠٨)، محرم ؛ أشرف ٠(٢٠٠٤)، جوري روزنبلت (Guri–Rosenblit, 2001)
- قلة الدراسات التي تناولت تكافؤ الفرص التعليمية في سياق التعليم الجامعي، ومنها مثل دراسة مرسي (٢٠١٨)، ووهبة (٢٠١٦)، دراسة أرفين ونور (Arfeen & Noor, 2017)، ودراسة تانج وكارشيلمان (Tang & Carr–Chellman, 2016)، دراسة يو شنج وجيكوب (Yao Cheng & Jacob, 2012)، حيث ركز عدد قليل منها على تكافؤ الفرص التعليمية في إطار التعليم العام وليس الجامعي،و الخوالدة (٢٠٠٣)، ودراسة عبد الله (٢٠٠٠).
- قلة الدراسات التي تجمع بصورة مباشرة بين متغيري التعليم الجامعي الافتراضي، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وذلك ما تركز عليه الدراسة الحالية.
- تفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري، وتحليل نتائج الدراسة الميدانية.

إجراءات الدراسة:

١- تمت الإجابة عن التساؤل الأول للدراسة: "ما مفهوم التعليم الافتراضي وما أهدافه ؟" من خلال تحليل الأدبيات التي تناولت التعليم الافتراضي من حيث المفهوم والأهداف.

٢- للإجابة عن التساؤل الثاني للدراسة: "ما النماذج المختلفة للتعليم الجامعي الافتراضي؟" فقد تم تحليل الأدبيات التي تناولت نماذج التعليم الجامعي الافتراضي، سواء من حيث أنواع الجامعات الافتراضية، أو أنماط التكامل بينها وبين الجامعات التقليدية.

٣- تمت الإجابة عن التساؤل الثالث للدراسة: "ما العوامل التي تحد من تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في نظام التعليم الجامعي السعودي؟" من خلال تطبيق الاستبانة والمقابلة المفتوحة مع عينة من طلاب وطالبات جامعة القصيم في مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا.

٤- للإجابة عن التساؤل الرابع للدراسة: "ما إمكانية تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في نظام التعليم السعودي على ضوء التعليم الجامعي الافتراضي؟" فقد تم تطبيق الاستبانة، والمقابلة المفتوحة مع عينة من طلاب وطالبات جامعة القصيم في مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا.

٥- للإجابة عن التساؤل الخامس للدراسة: "ما النموذج الأمثل للتعليم الجامعي الافتراضي لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في نظام التعليم السعودي؟"، فقد تم تحديد النماذج المثلى للتعليم الجامعي الافتراضي من خلال الإطار النظري للدراسة ونتائج الدراسة الميدانية التي استندت إلى الجزء الأخير من الاستبانة، وتم دعمهما بنتائج المقابلة مع بعض أفراد عينة الدراسة.

ثانياً: الإطار النظري للدراسة:

مقدمة:

تركز الدراسة الحالية على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية من خلال التعليم الجامعي الافتراضي، ومن ثم فإن الإطار النظري للدراسة يبدأ بالمتغير الأول للدراسة وهو مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، من حيث مفهومه، وفلسفته واتجاهاته، والعوامل المؤثرة فيه، يلي ذلك المتغير الثاني وهو التعليم الجامعي الافتراضي من خلال الوقوف على مفاهيم التعليم الجامعي الافتراضي، والجامعة الافتراضية، وأهداف التعليم الجامعي الافتراضي، ونماذج التعليم الجامعي الافتراضي، ثم يأتي الجزء الذي يربط بين متغيري الدراسة حيث يتناول دور التعليم الجامعي الافتراضي في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية: Equality of Educational Opportunities

يعد مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية من المبادئ التي اهتمت بها المجتمعات الإنسانية على مر العصور منذ ظهور المؤسسات التعليمية؛ حيث نادت به الثقافات القديمة في مصر والصين واليونان، وتحول هذا المبدأ إلى ركيزة أساسية للديمقراطية في العهود المبكرة للمسيحية والإسلامية، وأصبح حلماً تسعى إليه كافة المجتمعات الحديثة في ظل ما حدث فيها من ثورات تحررية، وما ارتضته من نصوص وردت في الإعلانات والمواثيق الدولية. وعلى الرغم من السعي الدائب من جانب المجتمعات الإنسانية، الذي استهدف تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، إلا أن الواقع يشير إلى وجود فجوة كبيرة بين ما يعلن عنه في الخطاب الرسمي والتطبيق الفعلي، ولقد دفع هذا التفاوت الكثير من المهتمين بشؤون التعليم إلى البحث عن المعوقات التي تحول دون تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بالصورة التي تستهدفها وتصبو إليها المجتمعات، وكشفت الدراسات عن الكثير من العوامل التي تؤدي إلى التفاوت في تكافؤ الفرص بين الأفراد، حيث تأتي بعض هذه العوامل من خارج النظام التعليمي، والبعض الآخر يأتي من داخله (عبد الله، ٢٠٠٠: ص ٣٨). وقبل مناقشة العوامل المؤثرة على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، فإنه يتطلب الوقوف على مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية.

مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية:

يعد تكافؤ الفرص التعليمية من أهم مرتكزات السياسة التعليمية لأي مجتمع من المجتمعات؛ لأنه يضمن العدالة في الحصول على الوظائف والأدوار الاجتماعية، ومن ثم تحقيق الحراك الاجتماعي الإيجابي، حيث ذكرت دراسة الرشيدي، والعازمي، والعجمي (٢٠١٢، ص ص٥٩٦-٥٩٧) أن تكافؤ الفرص التعليمية يشير إلى "فتح الطريق لجميع الأطفال والشباب في المجتمع ممن لديهم الاستعداد للاستمرار في التعليم، ومن ثم الحصول على الوظائف والأدوار ذات المسؤولية والقوة بغض النظر عن الخلفيات الاقتصادية والاجتماعية لأسرهم".

وتؤكد بعض الدراسات على أهمية التنوع في الفرص التعليمية المتاحة، وتهيئة كافة الظروف الملائمة لذلك، فيشير الحبيب (٢٠٠٤: ص ٦٠٣) إلى أن تكافؤ الفرص التعليمية يعني توفير الفرص التعليمية لكل فرد من أفراد المجتمع مع تنويعها وإيجاد الأجواء الملائمة والأسباب الداعمة التي تجعله يستفيد من هذه الفرص في تنمية قدراته واستعداداته إلى أقصى درجة ممكنة، مهما كانت خلفية الفرد الاجتماعية والاقتصادية. كما يؤكد تعريف حوالة (٢٠٠٧: ص ١١٣) لتكافؤ الفرص التعليمية على أهمية الاستمرار في التعليم، فيشير هذا المفهوم إلى تعميم التعليم ونشره بحيث يكون لكل فرد الحق في الالتحاق والاستمرار بجميع مراحل التعليم، دون أي تمييز بسبب النوع أو المستوى الاجتماعي أو الاقتصادي أو المنطقة الجغرافية، وذلك من خلال المساواة في توفير الإمكانات المادية والبشرية والاستفادة منها.

وينطوي مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية على العدالة والمساواة في الحصول على الفرص التعليمية، وأن يكون معيار التمييز فقط بين أفراد المجتمع في الحصول على هذه الفرص هو القدرات والإمكانات العقلية. ويؤكد وهبة (٢٠١٦: ص ص ١١٩-١٢٠) على أن مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية في جوهره يعني ألا يكون للوضع الاقتصادي أو الاجتماعي تأثير في فرص الفرد في الوصول إلى المستوى التعليمي الذي يتناسب وإنجازه التعليمي وقدراته ومواهبه، بحيث لا تقف إمكانيات الفرد المادية أو طبقته الاجتماعية عائق أمامه في مواصلة تعليمه أو حصوله على فرصة التعليم المناسبة. بالمثل يرى عبد الله (٢٠٠٠: ص ٤٥) أن مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية يشير إلى "منح أبناء المجتمع كافة الحقوق التعليمية بغض النظر عن أوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية، وأن يكون المحك الوحيد في قبول الأفراد وانتقالهم بين أنواع التعليم هو الاستعدادات والقدرات العقلية شريطة تحييد كل العوامل المؤثرة في هذه الاستعدادات والقدرات". وعلى ضوء مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية فقد توصلت دراسة الخوالدة إلى عدة استنتاجات (٢٠٠٣: ص ٥٥):

- إن تكافؤ الفرص التعليمية يعني أن التعليم متاح لكل أفراد المجتمع الراغبين بالالتحاق به دون تمييز، وذلك بتهيئة الظروف المناسبة لكي يتمكنوا من تلقي العلم في

مؤسساته المختلفة بغض النظر عن الجنس أو اللون أو المستوى الاقتصادي أو الاجتماعي مع محاولة التغلب على العوائق التي تؤدي إلى التفاوت.

- إن واجب الدولة أن تعمل جاهدة على تهيئة الفرص التعليمية لكل أفراد المجتمع للالتحاق بالتعليم في مؤسساته ومراكزه المختلفة، فيتسنى لكل فرد الحق في التعليم، وفي تطوير نفسه، وبيئته، فيشعر أنه لا يختلف عن الآخرين، فلا يحرم من التعليم لفقره أو لتدني مستوى أسرته الاقتصادي أو لعاهة أصابته، لا سيما وأن التاريخ أثبت أن كثيرًا من العلماء والأدباء والمصلحين والمفكرين كانوا نتاج ظروف صعبة قاسية، ومع ذلك فقد أبدعوا في العلوم التي تخصصوا فيها.
- إن تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية يكون في توفير تلك الفرص قبل أو عند الالتحاق بالتعليم وفي نتائج التعليم ومخرجاته، ويستلزم ذلك الاهتمام بقدرات المتعلم وميوله واهتماماته، وكذلك في استفادة المتعلم من خدمات التعليم المتاحة.

وفي إطار الربط بين تكافؤ الفرص ونوعية التعليم الجامعي، بما في ذلك التعليم الإفتراضي، فتعرف مرسي (٢٠١٨: ص ١٨٨) تكافؤ الفرص التعليمية بأنه يعني إتاحة فرص التعليم المتميز لجميع أفراد المجتمع الراغبين في مواصلة التعليم الجامعي، من خلال الصيغ والبدائل التعليمية المناسبة، بحيث يستفيد المتعلمين الاستفادة المثلى التي تمكنهم من مواصلة تعليمهم بالمرحلة الجامعية، وما بعد التخرج والإلتحاق بسوق العمل، بغض النظر عن أي فوارق أو اختلافات تعود إلى المستوى الاقتصادي أو الاجتماعي والثقافي أو العمر، أو الجنس أو محل الإقامة. وعلى ضوء تعدد مفاهيم تكافؤ الفرص التعليمية، وتداخلها مع بعض المفاهيم الأخرى، تحدد دراسة الرشيدي وآخرين (٢٠١٢: ص ٦٠١) مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية في ثلاثة أبعاد رئيسة تتضمن الحق في التعليم، والمساواة في التعليم، والاستمرار في التعليم، ويمكن توضيح هذه الأبعاد فيما يلي:

- الحق في التعليم: يقصد به توفير الفرص التعليمية المتاحة بالمجان، وإزالة العقبات التي تحول دون استفادة كل فرد منها.
- المساواة في التعليم: يتطلب ذلك توفير الإمكانات المادية والبشرية التي تيسر الاستفادة الكاملة من الفرص التعليمية.

- الاستمرار في التعليم: من خلال حق الفرد في مواصلة التعليم المناسب لقدراته واستعداداته واحتياجاته.

وعلى ضوء ما سبق من مفاهيم، ترى الدراسة الحالية أن تكافؤ الفرص التعليمية يعبر عن توفير فرص التعليم الجامعي لكافة أبناء المجتمع من خلال مواجهة كافة العقبات الزمانية والمكانية، والاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والعمرية التي تحول دون حصولهم على هذه الفرص، وذلك من خلال إدخال صيغ تعليمية جديدة تعتمد على تكنولوجيا تعليمية حديثة ومنها التعليم الافتراضي.

فلسفة واتجاهات مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية:

ظهرت عدة اتجاهات نحو تكافؤ الفرص التعليمية، حيث يرى البعض أن الفرص التعليمية ترتبط بالطبقات الاجتماعية التي ينتمي لها أفراد المجتمع، ويرى البعض الآخر أن تكافؤ الفرص التعليمية يرجع إلى قدرات الأفراد وإمكاناتهم العقلية، ويركز الاتجاه الثالث على تقديم تربية تعويضية وتغيير مجمل الأوضاع المجتمعية. وفي هذا الإطار فقد لخصت دراسة نصر (٢٠٠٣: ص ص٢١٣-٢١٤) الاتجاهات التربوية المختلفة من مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في ثلاثة اتجاهات رئيسة تمثل الاتجاهات الفلسفية والتربوية التي يقوم عليها مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، و تشمل: الاتجاه المحافظ، والاتجاه الليبرالي والاتجاه الراديكالي، ويمكن تناول هذه الاتجاهات فيما يلي.

- الاتجاه المحافظ: ساد هذا الاتجاه لتكافؤ الفرص التعليمية في الدول الصناعية حتى الحرب العالمية الأولى، ويقوم على أن الله تعالى قد منح كل فرد الاستعدادات التي تتلاءم مع الفئة أو الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها منذ ولادته، وهذا الاتجاه يأخذ منحى سلبيًّا من تكافؤ الفرص التعليمية من وجهة نظر بعض العلماء من المحافظين المتشددين، حيث يرون أن الدعوة إلى المساواة والعدالة الاجتماعية قد ساهمت في إضعاف الصلابة في النظم التعليمية التي هي أحد شروط النوعية الجيدة للتعليم. كما يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الرغبة في أن يكون لمؤسسات التعليم كلها وضع متساوٍ لن ينتج عنه إلا الضرر، أما المحافظون المعتدلون فيشجعون على انتقاء الموهوبين من بين الجماهير وإكرام الأفراد الذين يتم اصطفاؤهم؛ لأنهم يمثلون بموهبتهم دعماً للاقتصاد.

- الاتجاه الليبرالي: مع تطور الأوضاع الاجتماعية في الغرب اشتدت الحاجة إلى أيدٍ عاملة متعلمة، واقتضى ذلك التطور ظهور فلسفة جديدة، هي أن كل فرد يولد ولديه مقدار شبه ثابت من الكفاءة والذكاء، ومن ثم يجب تصميم النظام التعليمي بشكل تزول معه العوائق الخارجية الاقتصادية والجغرافية، بالإضافة إلى أهمية الاستفادة من الذكاء الموروث لأبناء الطبقات الدنيا، والذي يؤهلهم للترقي الاجتماعي، ويقرر أصحاب هذا الاتجاه أن كل فرد يجب أن تتاح له فرصة تعليمية متساوية بصرف النظر عن الطبقة التي ينتمي إليها، فعندما يدخل الأولاد للنظام التعليمي، ويترقون ويكافَؤون على عملهم بناءً على كفاءتهم التي تقاس بوسائل عادلة، منها اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل الدراسي، وبذلك تحل هذه المعايير محل معايير الطبقة الاجتماعية والخلفية الاقتصادية والاتصالات الشخصية، وهي معايير لا تخفي تحيزها الاجتماعي والطبقي إلى جانب أنها تعد إحدى أدوات الفرز الاجتماعي للطلاب عند دخول مراحل التعليم، فالذي تغير المعيار ولم يتغير التحيز الأيديولوجي والفكري لكل من المعيارين السابقين، فهم يضعون تكافؤ الفرص التعليمية على خط البداية، وليس على المرحلة الأخيرة.
- الاتجاه الراديكالي: نجم هذا الاتجاه عن حركة النقد الشديدة للاتجاه الليبرالي، وهو اتجاه ينحصر في ثلاثة آراء أساسية متباينة في حل مشكلة تكافؤ الفرص التعليمية، أولها يتجه إلى اعتماد تربية تعويضية خصوصاً في إطار دور الحضانة ورياض الأطفال، والثاني يدعو إلى تغيير مجمل الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية، والثالث يدعو إلى تقديم مساندة تربوية شاملة حيث تعطى على مدى طول السلم التعليمي ولا سيما عند بدء كل مرحلة دراسية حتى بلوغ درجة الإتقان المطلوب.

على ضوء الاتجاهات السابقة فإن الدراسة الحالية تتفق مع الاتجاه الثاني؛ الاتجاه الليبرالي، حيث تكون الفرص التعليمية متاحة للجميع، بحيث يمكن تصميم النظام التعليمي مع ظروف المتعلمين الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والأسرية، وبحيث يمكن التغلب على العوائق الزمنية والمكانية في العملية التعليمية، ويعد التعليم الافتراضي بنماذجه المختلفة وسيلة يمكن من خلالها تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

العوامل المؤثرة على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية:

للتغلب على المشكلات والعقبات التي تحول دون تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، فإن ذلك يستلزم الوقوف على العوامل التي تؤثر على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، فقد تأخذ هذه العوامل أبعاداً اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية، فقد أشارت دراسة عبد الله (٢٠٠٠: ص ٤٦) إلى أن الاهتمام بالعوامل المؤثرة في تكافؤ الفرص التعليمية يعد قديماً قدم المناداة بنشر التعليم واعتباره حقًّا من حقوق جميع أبناء المجتمع، فلقد كشفت الدراسات عن العديد من هذه العوامل كالموقع الجغرافي للمجتمع الذي ينتمي إليه الفرد، والأنشطة الاقتصادية السائدة، والمستوى الاقتصادي، والمستوى الحضاري للمجتمع، والتركيبة العرقية للسكان، والموارد والخدمات المتاحة للأسرة، وأنماط العمل، والتنظيمات الاجتماعية، والسياسية العاملة للدولة، والنفقات التعليمية، والمنح الدراسية المتاحة، والقوانين واللوائح المنظمة، والبيئة الأسرية، والخصائص الشخصية للطالب، والأهداف البعيدة والقريبة التي تسعى الدولة إلى تحقيقها، والبرامج المساندة للخدمات الاجتماعية، وحجم مشاركة الأهالي في التعليم، هذا بالإضافة إلى بعض العادات والتقاليد السائدة والتي تفضل نوعية معينة من التعليم عن غيرها، أو حرمان الإناث من تعليم بعينه.

كما أن هناك عددًا من العوامل التي تحد من تكافؤ الفرص في التعليم، بعضها يأتي من داخل النظام التعليمي، والبعض الآخر يأتي من المجتمع المحيط، وذكر العجمي (٢٠٠٢، ص ص٢٠٧-٢١١) عدداً من العوامل التي يمكن أن تحد من تكافؤ الفرص التعليمية، منها تحيز النظام التعليمي ضد المعوقين، وتحيز التعليم النظامي لجانب الذكور مقارنة بالإناث، وتحيز النظام التعليمي ضد الفقراء والمحرومين والمهمشين، وضعف الطاقة الاستيعابية للتعليم النظامي، وضعف جودة التعليم النظامي.

وحول ما إذا كان التعليم استثمارًا أو استهلاكًا، أدركت معظم الدول أن التعليم يعد من أفضل الاستثمارات، وذلك لما للتعليم من عوائد اقتصادية مباشرة وغير ومباشرة على الفرد وعلى المجتمع. وبناء على ذلك اهتمت هذه الدول بالتعليم باعتباره أساس التنمية الشاملة، ببعديها الاقتصادي والاجتماعي، إلا أن الظروف الاقتصادية في بعض الدول، قد تتطلب فرض رسوم دراسية مرتفعة على المتعلمين مما يحول دون تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص

التعليمية . وفي هذا الصدد أشار عبد الله (٢٠٠٠: ص ٤٧) إلى أن الأبحاث والدراسات التي تناولت قضية العلاقة المتبادلة بين التعليم والاقتصاد أظهرت الحاجة إلى توفير التعليم لكافة أبناء المجتمع لما لهذه السياسة من عائد يجني ثماره المجتمع والأفراد، وعلى الرغم من اقتناع معظم الدول بهذه السياسة، إلا أن العامل المادي وقف حائلاً في سبيل تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

بجانب العوامل الاقتصادية التي تحد من تكافؤ الفرص التعليمية، فهناك أيضًا عدد من العوامل الاجتماعية، وترتبط هذه العوامل عادةً بالطبقة الاجتماعية والمستوى التعليمي للأسرة، وبعض العادات والتقاليد السائدة. وذكرت دراسة عبد الله (٢٠٠٠: ص ٥١) أن العوامل الاجتماعية التي تحول دون تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية متعددة الجوانب، وهذه الجوانب تبدأ بالمجتمع ونظرته للعائد الاجتماعي من التعليم، والنظام الاجتماعي السائد، وما يسود فيه من المعتقدات والأديان، وما يشيع داخله من عادات وتقاليد، وشكل نسيجه الاجتماعي، وعلاقته بسوق العمل، وما يحدث داخله من تغيرات، وما يرجوه من أهداف، هذا بالإضافة إلى فلسفته التعليمية، وتنتهي بالفرد ومركزه الاجتماعي وقابليته الاجتماعية وطموحاته، وذلك مروراً بأي مظاهر للاختلافات التي توجد بين الفرص التعليمية المتاحة للأفراد وترجع لأسباب اجتماعية. وحيث أن العوامل الاجتماعية المؤثرة على تكافؤ الفرص التعليمية تتضمن أبعاداً ثقافية، وبالتالي يمكن تصنيفها إلى عوامل ثقافية/اجتماعية، وتتضمن هذه الجوانب الثقافية العادات والتقاليد السائدة، والأديان والمعتقدات.

في مقابل تكافؤ الفرص التعليمية، تناول البعض العوامل المختلفة التي تؤدي إلى تفاوت الفرص التعليمية، فيرجع تفاوت الفرص التعليمية إلى عدة عوامل منها الموقع الجغرافي، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي، والظروف الصحية، والخدمات التعليمية المتاحة، والنوع، وضعف قدرة النظام التعليمي على الاستيعاب في ظل زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم، وفي هذا الإطار أشارت دراسة الخوالدة (٢٠٠٣، ص ص٥٥-٥٧) إلى عدة أشكال لتفاوت الفرص التعليمية، فقد تأخذ أشكال التفاوت بين الريف والحضر، نتيجة للتفاوت الاقتصادي والاجتماعي بين أفراد المجتمع، وتفاوت الخدمات التعليمية التي تقدم لهم، والتفاوت بين النساء والرجال في الحصول على الفرص التعليمية، والهدر التربوي

نتيجة عجز النظام التعليمي عن استيعاب كل من هم في سن التعليم. كما عددت الدراسة الفئات التي قد تكون أكثر عرضة لعدم تكافؤ الفرص التعليمية، ومنها: الفقراء واليتامى، والمرأة، وذوو الاحتياجات الخاصة، والبدو الذين يعيشون في أماكن بعيدة.

وبناء على ما سبق يمكن للدراسة الحالية أن تلخص العوامل المؤثرة في تكافؤ الفرص التعليمية في النقاط الآتية:

- العوامل الاقتصادية: ترتبط هذه العوامل عادة بضعف المستوى الاقتصادي سواء للأفراد الراغبين في الحصول على فرص تعليمية، أو للمجتمع أو الدولة التي ينتمي لها هؤلاء الأفراد. فعلى الرغم من زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم فقد تحول الظروف الاقتصادية دون استيعاب جميع الراغبين في الحصول على فرص تعليمية. كما قد لا تتيح ظروف العمل في كثير من الأحيان لحصول أفراد المجتمع على فرص تعليمية تتناسب مع ظروف عملهم.
- العوامل الاجتماعية: وتظهر هذه العوامل بصورة جلية في سيادة نظام الطبقة الاجتماعية من خلال إتاحة فرص تعليمية لبعض طبقات المجتمع وحرمان باقي طبقات المجتمع.
- العوامل الثقافية: وترتبط هذه العوامل ببعض العادات والتقاليد السائدة في المجتمع، فقد يتحيز النظام التعليمي السائد في المجتمع للذكور مقارنة بالإناث، كأن يكون تعليم الإناث محدودًا في بعض المجتمعات، أو تمييز أنواع من التعليم للذكور دون الإناث، وقد يكون التمييز بسبب الدين أو اللغة أو العرق.
- العوامل الجغرافية: وقد ترتبط هذه العوامل بالبعد المكاني للراغبين في التعليم، بالإضافة إلى تحيز النظام التعليمي لصالح المناطق الحضرية على حساب المناطق الريفية، أو التحيز للمدن على حساب القرى من خلال التوسع في إنشاء المؤسسات التعليمية في المدن والمناطق الحضرية على حساب القرى والمناطق الريفية.
- الظروف الأسرية: قد تحول الظروف الأسرية ورعاية الأطفال دون حصول الآباء والأمهات على فرص تعليمية تناسب هذه الظروف.

- الظروف الصحية: ترتبط هذه الظروف عادة ببعض الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث إن النظام التعليمي في بعض الأحيان لا يتيح الفرص التعليمية المناسبة لهذه الفئات، خاصة أصحاب الإعاقات؛ مثل: الإعاقات العقلية، أو البصرية، أو السمعية، أو الحركية.
- السن: فقد يتحيز النظام التعليمي للصغار والشباب مقارنة بكبار السن، وذلك من خلال حرمان فئات كبار السن من فرص تعليمية مناسبة، وتعويض ما فقدوه في السابق من فرص تعليمية، فقد تشترط بعض البرامج التعليمية سنًّا معينًّا للالتحاق بها.

وفي ظل العديد من العوامل السابقة، التي تحد من تكافؤ الفرص التعليمية، فإن هناك حاجة إلى إدخال سياسات سواء على مستوى النظام الاجتماعي، أو النظام التعليمي تحد من تأثير هذه العوامل بما يزيد من تكافؤ الفرص المتاحة لجميع أبناء المجتمع، حيث أكدت دراسة عبد الله (٢٠٠٠: ص ٦٤) على أن التوزيع العادل للفرص التعليمية يضمن الاعتراف بأن لكل إنسان حقًّا في إشباع حاجاته الأساسية من التعليم بما يؤهله للاندماج الكامل والنشط في المجتمع، وذلك بتمكين كل شخص، بما في ذلك أبناء الطبقات الفقيرة، وكذلك أبناء المناطق الريفية من الإفادة من فرص الالتحاق بكافة أنواع ومراحل التعليم، مع إزالة العوائق التي تحد من فرص الاستزادة من التعليم والمعرفة، وتحريرها من سيطرة الطبقات المتميزة والمناطق الحضرية.

يتضح مما سبق من استعراض لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية أنه يعبر عن توفير فرص التعليم الجامعي لكافة أبناء المجتمع من خلال مواجهة كافة العقبات الزمانية والمكانية، الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والعمرية التي تحول دون حصولهم على هذه الفرص، ويتطلب ذلك صيغًا تعليمية جديدة، يأتي التعليم الجامعي الافتراضي في مقدمتها. كما استندت فلسفة تكافؤ الفرص التعليمية إلى ثلاثة اتجاهات رئيسة تشمل الاتجاه المحافظ، والاتجاه الليبرالي، والاتجاه الراديكالي، حيث تتبنى الدراسة الحالية الاتجاه الليبرالي الذي يقوم على تهيئة كافة الظروف للراغبين في مواصلة التعليم، والتخلص من العقبات التي تحول دون ذلك. ويأتي الجزء التالي من الإطار النظري للدراسة للإجابة عن التساؤل الأول

للدراسة: "ما مفهوم التعليم الافتراضي وما أهدافه ؟"، ويتم ذلك من خلال تحليل الأدبيات التي تناولت التعليم الافتراضي من حيث المفهوم والأهداف، كما هو موضح فيما يلي.

- **مفهوم التعليم الجامعي الافتراضي Virtual University Education**

للوقوف على مفهوم التعليم الافتراضي Virtual Education، فإن ذلك يتطلب توضيح معنى مصطلح افتراضي Virtual، حيث أشار خلاف (٢٠١٥: ص ١١٤) إلى أن مصطلح افتراضي يطلق على كل ما ليس له وجود مادي ملموس، ويمكن أن ينطبق ذلك على نقل الخبرات التعليمية للمتعلمين من خلال توظيف شبكة المعلومات، على عكس التعليم في الجامعات التقليدية حيث يتم نقل الخبرات التعليمية للمتعلمين مباشرة من خلال ما تمتلكه الجامعة من إمكانات مادية وبشرية.

ولقد تعددت مفاهيم التعليم الافتراضي، حيث يشير البعض إلى أن التعليم الافتراضي عبارة عن تعليم إلكتروني يعتمد على الحواسب الآلية وشبكة المعلومات، ويقوم على عدم التواصل المباشر بين الأستاذ والطالب، حيث تعرف دراسة محمد (٢٠٠٧: ص ٢٨٦) التعليم الافتراضي في هذا الإطار بأنه صيغة تعليمية مستحدثة تستخدم مختلف أشكال الدراسة الإلكترونية باستخدام شبكة المعلومات وعبر أجهزة الكمبيوتر، وتقوم على الفصل بين المعلم والمتعلم، ويتم التواصل بينهما في أوقات محددة تتطلبها عملية التعلم. كما يشير البعض الآخر إلى أن التعليم الافتراضي يعد شكلاً من أشكال التعليم عن بعد يعتمد على التعلم الذاتي، فتعرف دراسة المهدي (٢٠٠٦: ص ٢٤) التعليم الافتراضي بأنه إحدى صيغ التعليم العالي عن بعد، يتم من خلاله الاعتماد على التكنولوجيا المتقدمة؛ حيث يعد الإنترنت وسيطًا أساسيًّا في إتمام عمليات التعليم والتعلم بطريقة ذاتية تمكن المتعلم من اكتساب المعارف والمهارات، والتي يتم التوصل إليها عن طريق استعمال برامج التصفح على شبكة الإنترنت.

وتشير دراسة أخرى عن التعليم الافتراضي إلى كافة عناصر العملية التعليمية؛ المادية والبشرية، وأنماط التفاعل بين الأستاذ والطالب، واعتبار أن الطالب هو محور العملية التعليمية في هذا النوع من التعليم، حيث يعرف محمود وآخرون (٢٠١١: ص ٢٠٨) التعليم الافتراضي بأنه يعد نمطاً حديثاً من أنماط التعليم عن بعد Distance Education،

يقوم على فكرة استثمار الإمكانات التكنولوجية في عمليات التعليم والتعلم، بالإضافة إلى استخدام وسائل الاتصال لإيصال المحتوى التعليمي إلى الطالب في أي مكان وفي أي وقت، مما يوفر فرصاً أكبر للتفاعل بين الأستاذ والطالب، يماثل الذي يحدث وجهاً لوجه face-to-face في منظومة التعليم التقليدي، ويتم ذلك من خلال النقاش الحي عبر شبكة المعلومات Online Discussion، والحوار التفاعليInteractive Dialogue، ويكون الطالب مشاركاً فاعلاً في العملية التعليمية، وبذلك يكون الطالب محور العملية التعليمية.

وتؤكد بعض التعريفات على العلاقة الوثيقة بين التعليم الافتراضي وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية من خلال حل بعض المشكلات التعليمية، حيث إنه يتيح الفرص التعليمية المناسبة لمن لم تساعدهم ظروفهم على الالتحاق بنمط التعليم التقليدي، فأشارت دراسة الشهري وحمدي (٢٠١١: ص ١٩٣) إلى أن التعليم الافتراضي يعمل على إتاحة الفرص للطلاب الذين لم يتمكنوا من الالتحاق بالتعليم الأكاديمي التقليدي لمتابعة دراساتهم العليا، إضافة إلى مساهمته في حل الكثير من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية لفئات مختلفة من الطلاب والعمل على تلبية احتياجاتهم المستمرة. ، ويرى هيليسل (Helesel, 2001, p. 39) أن التعليم الافتراضي يعد نمطاً من أنماط التعليم الإلكتروني، وهو إحدى الصيغ الجديدة التي صاحبت التقدم الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والذي يمكن من خلاله تخطي الحواجز والعقبات بين الدول، ويسمح للراغبين من الأفراد الذين كانت ظروفهم حجر عثرة، وعائقًا عن الاستمرار أو الالتحاق بالتعليم التقليدي بمواصلة تعليمهم العالي في أي مكان وتحت أي ظروف.

على الرغم من أهمية التكامل بين التعليم التقليدي والتعليم الافتراضي، إلا أن البعض يشير إلى استقلالية نمط التعليم الافتراضي عن التعليم التقليدي، فتشير الغراب (٢٠٠٣: ص ٢٣) إلى أن التعليم الافتراضي هو نوع من أنواع التعليم عن بعد Distance Education، وهو نمط تعليمي قائم بذاته، له فلسفته وأهدافه ومناهجه وسماته الخاصة، كما أن له دوره التنموي، وفي هذا النمط من التعليم لا يكون هناك اتصال مباشر بين المعلم والمتعلم، سواء في نفس البلد، أو في بلاد متباعدة، إلا أن هناك اتصالاً غير مباشر بينهما بواسطة وسيلة اتصال معينة، إما عن طريق المراسلة البريدية، وشرائط الكاسيت والفيديو، أو

عبر شبكة الإنترنت، أو غير ذلك من وسائل الاتصال الحديثة، ومع التقدم العلمي والتكنولوجي، وتطور شبكة الاتصالات، ووفرة مصادر المعلومات من قواعد بيانات وكتب إلكترونية ودوريات وموسوعات ومواقع تعليمية، تحسنت البيئة التعليمية لهذا النوع من التعليم، وأصبحت أكثر تفاعلاً وأسرع استجابة من محيطها.

ويعرفه نوفل (٢٠٠٢: ص ٦٥) على ضوء مدخلاته المادية والبشرية، وعلاقته بمجتمع المعرفة بأنه شكل من أشكال التعليم عن بعد، يعتمد على التكنولوجيا الحديثة، مثل الحواسب Computers، وشبكات الإنترنت Internet، والوسائط المتعددة Multimedia، ومحركات البحث e-Search Engines، والمكتبات الإلكترونية e-Libraries كوسيلة اتصال بين أطراف العملية التعليمية من معلمين ومتعلمين ومؤسسة تعليمية، وهو طريقة حديثة في التعليم قوامها الأساسي كل أنوع الوسائل والخدمات التي توفرها التكنولوجيا التربوية الإلكترونية الحديثة، ويتميز بأنه يوفر الوسائل والخدمات التي تساعد الطالب على امتلاك المعرفة، وسرعة الوصول إليها في أي مكان أو زمان، بأية طريقة، وبلا حدود للمعرفة في ظل تراكم المعرفة وتعدد مصادرها في المجتمع؛ الذي بات يعرف بمجتمع المعرفة Knowledge Society .

على ضوء التعريفات السابقة للتعليم الافتراضي تعرف الدراسة الحالية التعليم الجامعي الافتراضيUniversity Virtual Education إجرائيًا بأنه نمط من أنماط التعليم الجامعي المستحدثة، والذي له فلسفته وأهدافه وسماته، والذي يعتمد على الحواسب الآلية وشبكة المعلومات في توصيل المعلومات والمعارف للطالب، وإتاحة علاقة تفاعل بين الأستاذ والطالب، في ظل وجود محتوى وأنشطة وأساليب تدريس إلكترونية، بحيث يتم إتاحة فرص تعليمية متكافئة لأفراد المجتمع الراغبين في مواصلة التعليم الجامعي من خلال التغلب على الحواجز الزمانية والمكانية والمادية والثقافية.

- **الجامعة الافتراضية Virtual University**

على الرغم من تعدد مفاهيم الجامعة الافتراضية إلا أنها تشير في معظمها إلى البعد المؤسسي لها، كما تؤكد على دورها في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية من خلال تجاوزها للحواجز الزمانية والمكانية، بالإضافة إلى عدم اقتصارها على مرحلة عمرية محددة.

فعرفها داود (٢٠١٠: ص ١٤١) بأنها مؤسسة جامعية تقدم تعليمًا عاليًا عن بعد للطلاب في أماكن إقامتهم بغض النظر عن فئاتهم العمرية، وذلك باستخدام شبكة الإنترنت Internet كوسيلة لتوصيل البرامج والمقررات الدراسية، إلا أنه ليس لها كيان مادي موجود على أرض الواقع، لكنها تمكن من إحداث عمليات التعليم والتعلم عبر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. يلاحظ أن هذا التعريف لم يتطرق إلى المكون المادي للجامعة الافتراضية، حيث إن لها إمكانات مادية ترتكز على بنيتها التحتية، وإمكانات بشرية من أعضاء هيئة تدريس، وعاملين وإن كانت أعدادهم قليلة. وفي هذا الصدد أشارت دراسة زيدان (٢٠١٠: ص ٢٣٢) إلى أن الجامعة الافتراضية مؤسسة تعليمية تقدم خدماتها عن بعد متجاوزة الحدود المكانية والزمانية، ومنشأها الجامعة التقليدية، وبيئتها التعليمية افتراضية، ومقرها الافتراضي شبكة المعلومات. ويؤكد مفهوم المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم على المكون المادي وعلى الاتساع الجغرافي للجامعة الافتراضية، حيث أشار هذا المفهوم إلى أن الجامعة الافتراضية عبارة عن "مؤسسة تعليمية عن بعد في المقام الأول في أداء مهامها على الإنترنت، وتحتوي على أقل ما يمكن من المكونات المادية من المباني الجامعية، ومعظم نشاطات الجامعة يتم تنفيذها بواسطة الإنترنت وعن بعد، إذ إن الجامعة تشمل مجموعة مكونات افتراضية مثل: المكتبات، والصفوف الدراسية، والمساقات، و مكتب القبول والتسجيل ومكتب المالية، وتتم أنشطة هيئة التدريس، والإدارة، والدارسين من خلال الاتصال عبر شبكة الحاسوب، وهذا النوع يغطي مناطق جغرافية واسعة" (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٣: ص ٦).

بالإضافة إلى الخدمات والأنشطة التعليمية التي تقوم بها الجامعة الافتراضية، أضاف الدهشان (٢٠٠٧: ص ٣٠) في تعريفه لها الأنشطة الإدارية، فعرفها بأنها "مؤسسة للتعليم عن بعد تعتمد في عملها على الإنترنت في توصيل المعلومات للدارسين في أماكن إقامتهم، وتقديم الدعم التعليمي، بالإضافة إلى استخدام نفس التكنولوجيا للأنشطة الأساسية مثل الإدارة: كالتسويق وتسجيل الطلاب، ودفع المصروفات، والإنتاج والتوزيع والتطوير للمواد التعليمية، وإلقاء المحاضرات والتعليم، وتقديم النصح والاستشارة المهنية، وتقييم الطلاب والامتحانات".

واستخلصت جورج (٢٠٠٨: ص ٣٣٣) تعريفًا للجامعة الافتراضية بأنها مؤسسة تقدم التعليم الجامعي، وأنها تعد صيغة من صيغ التعلم عن بعد، من خلال بنية تعليمية إلكترونية متكاملة لمنح درجات علمية مختلفة سواء على مستوى البكالوريوس أو الدراسات العليا أو برامج تدريبية، وذلك من خلال استخدام شبكة الإنترنت لتوصيل البرامج والمقررات التعليمية والبحثية والتي تتسم بالكثرة والتنوع، والتميز والجودة العالية، دون الحاجة إلى التواجد داخل الحرم الجامعي، بل وتوصيل الخدمة التعليمية إلى الجمهور المستهدف في مكانه وفي الوقت الذي يريده؛ لذا فالجمهور المستهدف للجامعة الافتراضية عريض يشمل معظم الراغبين في التعليم الجامعي، كما يمكن تقييم الطلاب وتقديم الامتحانات من خلال توظيف تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وشبكة الإنترنت. يتضح من هذا التعريف أن التعليم الافتراضي يخدم قطاعًا كبيرًا من الدارسين في الزمان والمكان الذي يناسبهم.

أشارت بعض التعريفات بصورة صريحة إلى علاقة الجامعة الافتراضية وتكافؤ الفرص التعليمية، فعرفها فريمان وآخرون (Freeman et.al., 2000, p.22) بصورة موجزة بأنها "مؤسسة تقوم بتوفير فرص التعليم العالي إلى الطلاب مستخدمة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتوصيل خدماتها وبرامجها ومقرراتها ومدهم بالدعم الأكاديمي"، كما أكد نوفل (٢٠٠٠) على أن الجامعة الافتراضية مؤسسة تقدم بشكل مباشر فرصاً تعليمية للطلاب، وتستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تقديم البرامج والمقررات ودعم عمليات التعليم والتعلم، كما تستخدمها في عمليات أخرى مثل الإدارة، وإنتاج مواد تعليمية، وتوزيعها ونشرها، وفي خدمات الإرشاد والتقويم. كما عرفها محمد (٢٠٠٧: ص ٢٨٩) بأنها مؤسسة تعليمية تتيح مزيداً من فرص الدراسة الجامعية، وتستوعب أعداداً طلابية أضعاف ما تستوعبه الجامعة النظامية، وتتنوع خلالها أساليب المعرفة، وتتناسب مع متطلبات العصر التكنولوجية وتتفاعل معها، وتستثمر أغلب طاقات المجتمع الإلكتروني من إمكانات تكنولوجية، وبشرية من خريجي المدارس والجامعات، وكبار السن وغيرهم من القطاعات المختلفة.

بالمثل يعرفها البعض بأنها تنظيم يأتي سياق التعليم العالي، وفي إطار دورها في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، فيذكر عطية (٢٠١٣: ص ٤٠٤) أن مصطلح الجامعة

الافتراضية يستخدم للإشارة إلى نوع من التنظيم للتعليم العالي الذي يقدم من خلال تكنولوجيا الاتصال الحديثة، وتطور تقنيات وإمكانات الكمبيوتر والإنترنت دون أن يحتاج الدارسون إلى الانتظام في أي جامعة تقليدية، تتطلب منهم الحضور لتلقي المحاضرات في موقع الجامعة، والالتقاء مع الأساتذة وجهاً لوجه، والمشاركة في مختلف الفاعليات والأنشطة التي تعرفها الحياة في الحرم الجامعي التقليدي. كذلك يعرفها خلاف (٢٠١٥، ص ص١٠٥-١٠٦) على ضوء دورها في تحقيق الفرص التعليمية للمتعلمين بأنها جامعة بلا جدران، أو ائتلاف لمجموعة من الجامعات تتحدى قيود الزمان والمكان، وتعمل على إشباع حاجة الراغبين في مواصلة دراساتهم، سواء كانوا من العاملين أو ربات البيوت، أو ممن يتطلعون إلى تحسين ظروف حياتهم، حيث إنها توفر وصولاً مناسباً للتعليم بطرق الإلكترونية سريعة دون أن يضطر الدارس للذهاب إلى مقر الجامعة، إذ يستطيع وهو في موقع عمله أو منزله الرجوع إلى جهاز الحاسب وتشغيله للوصول إلى الجامعة الافتراضية التي يختارها، ومتابعة تعليمه بالطريقة التي تناسبه باستخدام أحدث آليات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات عبر شبكة الإنترنت دون النظر إلى أعمار الدارسين، أو ظروفهم الاقتصادية أو الاجتماعية أو الثقافية أو الجغرافية، وتسهم مباشرة في تلبية احتياجات سوق العمل.

على ضوء ما سبق من تعريفات فإن الدراسة الحالية تعرف الجامعة الافتراضية إجرائيًّا بأنها مؤسسة للتعلم العالي، ذات إمكانات مادية وبشرية، وتقدم فرصًا تعليمية ملائمة للطلاب متخطية الحدود الزمانية والمكانية والاجتماعية والاقتصادية، والثقافية والمراحل العمرية، مستخدمة في ذلك شبكة المعلومات والاتصالات والتي تساعد في القيام بكافة الأنشطة التعليمية والإدارية.

أهداف التعليم الجامعي الافتراضي:

تعددت أهداف التعليم الجامعي الافتراضي ما بين تطوير وإصلاح التعليم الجامعي التقليدي، وما بين ديمقراطية التعليم وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، ويمكن تلخيص هذه الأهداف وفق دراسة دونت (Donat, 2001, p 580) في النقاط الآتية:

- تحسين جودة التعليم من خلال توظيف أفضل المصادر الأكاديمية الدولية من خلال الإشراف وتقديم البرامج التدريبية للأكاديميين من الجامعات التقليدية، وإعداد المواد التعليمية التي يتم تقديمها من خلال شبكة الجامعة الافتراضية.
- الإسهام في سد الفجوة الرقمية من خلال تحسين الاتصال بين المراكز التعليمية بالجامعات التقليدية مع الجامعة الافتراضية، بما يتيح التدريب في كافة المجالات والتخصصات.
- تيسير عملية التواصل بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات التقليدية من جانب، والطلاب وأصحاب المهن من جانب آخر، مما يتيح الفرصة للقيام بدور فعال نحو عصر المعرفة والمشاركة في مصادر التعليم المختلفة.
- المساعدة في خفض هجرة العقول البشرية من خلال تقديم بدائل عن الدراسة في الخارج، وتقديم تعليم عالي الجودة، بنفس المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي.
- التدريب على المهارات المتخصصة للأخصائيين، والمساهمة في تحسين مهارات سوق العمل حيث تعد الجامعة الافتراضية قاطرة الاستثمار والتنمية.
- تحسين قدرات مؤسسات التعليم العالي من أجل تحقيق إدارة أفضل وتمويل مستمر والتوسع في خدماتها التعليمية من خلال التعليم عن بعد.

وأضافت دراسة خلاف (٢٠١٥، ص ص١٢٤-١٢٦) عددًا من أهدف التعليم الجامعي الافتراضي في الآتي:

- تسويق الخدمات التعليمية من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وجودة التعليم الإلكتروني من خلال التعليم عن بعد.
- خفض تكلفة التعليم الجامعي التقليدي من خلال إدخال التعليم الافتراضي.
- تقديم برامج تعليمية متنوعة وفقاً لمستوى الدرجة العلمية، سواء البكالوريوس أو الدبلومات أو الماجستير والدكتوراه.
- إكمال دور الجامعات العامة والخاصة، وتوفير التعليم مدى الحياة، وإعداد أجيال قادرة على المنافسة، والتعامل مع عصر المعرفة.

ويركز البعض على الإسهام المباشر للتعليم الجامعي الافتراضي في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، حيث أكدت دراسة دونت (Donat, 2001, p 580) على أن التعليم الافتراضي يؤدي إلى زيادة مستوى الإتاحة في التعليم العالي والتعليم المستمر من خلال الوصول إلى أعداد كبيرة من الطلاب وأصحاب المهن في مواقع مختلفة في ذات الوقت، في توقيت يتلاءم مع ظروفهم الحياتية. كما حيث لخص محمد (٢٠٠٧: ص ٢٩١)، ما ذكره حجي (٢٠٠٣، ص ص١٦٥-١٦٦) أن التعليم الجامعي الافتراضي يسهم في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وديمقراطية التعليم، وذلك من خلال:

- إتاحة فرص التعليم العالي لجميع أفراد وفئات المجتمع، والمساهمة في حل المشكلات الناجمة عن عجز مؤسسات التعليم العالي عن استيعاب الإعداد المتزايدة من الطلاب.
- توفير فرص التعليم والتدريب للفئات المحرومة التي فاتتها الفرص نتيجة لظروف اجتماعية أو اقتصادية أو ثقافية.
- العمل على تحقيق فرص المزاوجة أو التناوب بين التعليم والعمل للفئات الملتحقة في سوق العمل، من خلال الحصول على فرص التعليم العالي في أوقات تناسب ظروف عملهم.

بالمثل، خلصت دراسة خلاف (٢٠١٥، ص ص١٢٤-١٢٦) إلى عددٍ من أهدف التعليم الجامعي الافتراضي التي تتعلق بتكافؤ الفرص التعليمية منها:

- توفير فرص التعليم الجامعي والعالي للراغبين في مواصلة دراستهم بعد المرحلة الثانوية، أو لمن حرموا فرص الالتحاق بالجامعة لأي سبب من الأسباب دون الحاجة إلى بناء حرم جامعي مادي.
- قبول الطلاب فقط على أساس مؤهلاتهم التعليمية بغض النظر عن العرق، واللون، والجنس، والدين، والإعاقة، والمواقع الجغرافية، أو السن، ومن ثم تحقيق العدالة وتكافؤ الفرص التعليمية.
- إتاحة البرامج المرنة التي تتناسب مع الراغبين في مواصلة الدراسة، خلال توفير فرص أفضل للتعلم الذاتي، واختيار مجال الدراسة.

- التحرر من قيود الزمان والمكان؛ لأن التعليم الافتراضي يعد صيغة ومدخلًا جديدًا لتقديم برامج تعليمية متنوعة عن بعد عبر الإنترنت.
- تقديم تعليم إلكتروني مبني على الإنترنت في مستوى التعليم الجامعي، والتغلب على معوقات التعليم الجامعي التقليدي التي تحد من القدرة على مواصلة الدراسة.
- توفير العديد من الخيارات أمام المتعلمين للحصول على برامج أو درجات علمية دون التقيد بالمكان والزمان.

وبناء على العرض السابق لأهداف التعليم الجامعي الافتراضي، فإن هذا النوع من التعليم يحقق عدداً من الأهداف المهمة منها: خفض كلفة التعليم، وتحقيق التكامل بين مؤسسات التعليم العالي من خلال تيسير عملية الاتصال بين هذه المؤسسات، ويعمل كذلك على الحد من هجرة العقول من خلال تقديم بدائل عن الدراسة في الخارج، وتوظيفه في تقديم البرامج التدريبية عن بعد لتحسين مهارات سوق العمل في كافة المجالات والتخصصات. ويأتي تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ضمن أهداف التعليم الجامعي الافتراضي، وذلك من خلال زيادة مستوى الإتاحة في التعليم الجامعي لجميع فئات المجتمع، سواء من الطلاب أو أصحاب المهن بغض النظر عن العقبات الاجتماعية، أو الاقتصادية، أو الثقافية، أو الزمنية أو المكانية، أو الظروف المادية التي تواجههم.

نماذج التعليم الجامعي الافتراضي Virtual University Education Models

يأتي هذا الجزء من الإطار النظري للإجابة عن التساؤل الثاني للدراسة "ما النماذج المختلفة للتعليم الجامعي الافتراضي؟" ويتم ذلك من خلال تحليل الأدبيات التي تناولت نماذج التعليم الجامعي الافتراضي، وتصنيف هذه النماذج وفق أهدافها، أو عوائدها الاقتصادية، أو مدى استقلالها، أو حجم أو نسبة المكون الافتراضي فيها.

أثيرت كثير من التساؤلات حول النماذج المثلى للتعليم الجامعي الافتراضي، وما علاقة التعليم الجامعي التقليدي النظامي، والافتراضي وفق هذه النماذج، حيث أشارت دراسة إدواردز (Edwards, 2001, p 603) إلى أن البرامج التي يتم تدريسها بطريقة تقليدية أو نظامية لا تختلف عنها في حالة تدريسها من خلال التعليم الافتراضي، حيث يتخوف البعض من أن استخدام التعليم الافتراضي قد يقلل من التواصل أو التفاعل المباشر بين الأستاذ

والطالب. وفي هذا الإطار أثارت الأحمدي (٢٠٠٨) في عنوان دراستها التساؤل "إلى أي مدى يمكن أن تكون الجامعات الافتراضية بديلاً عن الجامعات التقليدية؟"، وتوصلت إلى إجابة مفادها أنه لا يمكن أن يكون التعليم الافتراضي بديلاً كليًّا للتعليم التقليدي، وإنما يمكن الاستفادة من التعليم الافتراضي في دعم أوجه القصور في التعليم التقليدي.

وقد يمكن تحديد النموذج الأمثل للتعليم الافتراضي طبقاً لأنواع التخصصات الدراسية سواء النظرية الإنسانية أو العملية التطبيقية، فذكر إدواردز (Edwards, 2001, p 604) أنه يوجد نوع من الحوار في الجامعات يتضمن أفكاراُ متضاربة ويثير العديد من التساؤلات حول علاقة الأهداف الرئيسة للجامعات بالتعليم الافتراضي، وأقل جوانب هذا التضارب كانت فيما يتعلق بدراسة العلوم الإنسانية من خلال التعليم الافتراضي، وأكثرها نقاشاً كان فيما يتعلق بدراسة العلوم التطبيقية، والتكنولوجية، وبدرجة أقل مقارنة بتخصصات العلوم الطبيعية والاجتماعية. كما يبدي أعضاء هيئة التدريس المتخصصون في العلوم الإنسانية تخوفهم من التأثر بالقيم الجامعية المرتبطة بأهمية التفاعل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

هناك تصنيفات عدة للتعليم الجامعي الافتراضي، فعلى سبيل المثال ناقشت دراسة رزق (٢٠٠٨) عدداً من نماذج الجامعات الافتراضية، حيث شملت: (١)الجامعات الافتراضية الرفيعة، والتي هي أقرب إلى الجامعة التقليدية مع استخدام بعض جوانب التعليم الإلكتروني، بالإضافة إلى (٢) نموذج التكامل بين التقليدية والافتراضية، ويقوم على التكامل بين جامعتين إحداهما تقليدية والأخرى افتراضية، (٣) ونموذج الجامعة الافتراضية المهنية (نموذج المجموعة المتزامنة)، ويتم من خلالها تقديم خدمات تعليمية إلكترونية للبالغين من خلال دورات متخصصة، (٤) ونموذج التحالف أو الشبكة، والذي يقوم على التعاون والتحالف بين عدد من المؤسسات التعليمية من أجل تقديم خدمات التعليم الافتراضي، (٥) ونموذج الجامعات الافتراضية التخصصية، وهي جامعة افتراضية حكومية تقوم على تلبية احتياجات سوق العمل في مختلف المجالات والتخصصات. حيث أظهرت نتائج الدراسة أن نموذج الجامعة الافتراضية الرفيعة جاء في مقدمة النماذج الخمسة للجامعات الافتراضية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

بما أن التعليم الافتراضي يعد أحد أنماط التعليم عن بعد، فلكي يتم التوصل إلى نماذج ملائمة للتعليم الجامعي الافتراضي، فإن ذلك يتطلب الوقوف على نماذج التعليم عن بعد، ووضع التعليم الافتراضي في هذه النماذج، والإفادة من ذلك في تحديد نماذج للتعليم الجامعي الافتراضي، حيث عرضت دراسة جوري روسنبلت (Guri-Rosenblit, 2001, pp 490-492) نماذج جامعات التعليم عن بعد، وحددت موقع التعليم الافتراضي في هذه النماذج، حيث ذكرت الدراسة أن التعليم عن بعد على المستوى الجامعي يتم تقديمه في العصر الراهن من خلال خمسة أنماط رئيسة تشمل: جامعات النمط الفردي أو الأحادي للتعليم عن بعد، جامعات النموذج الثنائي أو المختلط للتعليم عن بعد، النماذج الممتدة، نماذج المجموعات، والجامعات الجديدة القائمة على التكنولوجيا. كل نموذج من هذه النماذج يمكن تقسيمه إلى مجموعة جزئية، فعلى سبيل المثال فالجامعات القائمة بصورة كلية على التعليم عن بعد، تختلف فيما بينها في العديد من الخصائص، حيث يعمل البعض منها كجامعات وطنية كبيرة، بينما يعمل البعض الآخر بصورة محدودة على مستوى الأقاليم، كما يعتمد عدد قليل منها على سياسة الباب المفتوح في نظام القبول، بمعنى قبول جميع المتقدمين بدون شروط، بينما تؤكد غالبية الجامعات على نفس شروط القبول لباقي الجامعات التقليدية، ويعد كل من النموذج الثنائي أو المختلط، ونموذج المجموعات من النماذج الرائدة للتعليم عن بعد، ويمكن تناول هذه النماذج بإيجاز فيما يلي.

(١) **جامعات النمط الفردي أو الأحادي** : معظم جامعات النمط الأحادي، تم إنشاؤها منذ السبعينيات من القرن الماضي، مثل الجامعة البريطانية المفتوحة، حيث يوجد أكثر من ثلاثين جامعة في العالم تأخذ بهذا النمط، حيث إن معظم الجامعات الكبيرة للتعليم عن بعد قد أدخلت تكنولوجيا المعلومات في برامجها بدرجة محدودة، وأن عمليات التعليم والتعلم في هذه الجامعات لا زالت تقليدية تعتمد على مواد التعلم الذاتي المطبوعة. حيث إن نمو جامعات التعليم عن بعد قد انخفض خلال فترة الثمانينيات من القرن الماضي، وقد يرجع ذلك إلى قلة الحاجة إلى مثل هذا النوع من الجامعات، وأن جامعة واحدة للتعليم عن بعد تعد كافية على مستوى الدولة الواحدة.

(٢) **جامعات النمط الثنائي أو المختلط:** يتكون هذا النمط من الجامعات من نوعين: الأول هو الثنائي والثاني هو المختلط، ويعد النموذج الثنائي أو المزدوج من النماذج

الرائدة للتعليم عن بعد. وقد نشأ هذا النموذج أساساً في كل من أستراليا وكندا، وجنوب أوروبا حيث المساحات الشاسعة، والمسافات المتباعدة بين المناطق المختلفة (Guri-Rosenblit, 1999, p 491). وفي هذا النوع من الجامعات يتم التدريس داخل وخارج الجامعة في ذات الوقت، ويتم القبول بنفس متطلبات القبول بالنسبة لفئات الطلاب الذين يدرسون داخل الجامعة أو خارجها. والفكرة الرئيسة التي تقوم عليها الجامعات المزدوجة هي أنه يتم تقديم نفس المناهج داخل الحرم الجامعي On-campus، وخارجه Off-campus من خلال قنوات الاتصال المناسبة. ومن الطبيعي أن يتم استخدام تكنولوجيا المعلومات لتيسير برامج التعليم للطلاب الذين يدرسون بنمط التعليم عن بعد، ولقد تحول النموذج الثنائي إلى نموذج رائد في أنظمة التعليم العالي على مستوى العالم، حيث تبنته العديد من الجامعات التقليدية لتقديم العديد من صيغ التعليم عن بعد.

أما بالنسبة للنوع الثاني، المختلط، فقد تطور أساساً في جامعات النموذج الثنائي للتعليم عن بعد، وبدأ تطبيقه على الطلاب الذين يدرسون داخل مقر الجامعة، والذين يدرسون مقررات عبر شبكة الإنترنت، بجانب استخدام الدراسة التقليدية وجهًا لوجه face-to-face. حيث ذكر ترو أن نسبة من الطلاب رأت أنه من المناسب لظروفهم دراسة بعض المقررات من خلال شبكة المعلومات Online، كما أنهم يفضلون الدمج بين الأسلوبين؛ الدراسة التقليدية، والدراسة عبر شبكة المعلومات (Trow, 1999, p 5)، ومن ثم الأخذ بالنمط المختلط للتعليم عن بعد، حيث إنه من المتوقع حدوث توسع في النمط الثنائي والنمط المختلط للتعليم عن بعد خلال العقود القادمة، وعلى ضوء ذلك فإن العديد من الجامعات الافتراضية قد نشأ بالفعل في الجامعات التقليدية على ضوء هذه النماذج.

(٣) **الجامعات الممتدة:** نشأ نمط الجامعات الممتدة أو الخدمات الممتدة في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث إن معظم الجامعات الأمريكية، بما في ذلك الجامعات البحثية الرائدة، لها أقسام تعليمية ممتدة تقدم برامج دراسية للكبار في مجالات متنوعة، ولكن معظم هذه البرامج لا توضع في إطار درجات علمية، بمعنى أنها ليست بغرض الحصول على درجات علمية، وإنما تقدم في إطار التعليم المستمر، والتنمية المهنية، وتوسيع مستوى

المعارف، أو لقضاء وقت الفراغ، حيث تبنت كثير من هذه البرامج استخدام تكنولوجيا المعلومات في تقديم مقرراتها.

(٤) **نمط المجموعات:** ويطلق على هذا النمط التعليم الجمعي عن بعد، ويعد من النماذج الرائدة التي ظهرت خلال العقدين الأخيرين من القرن الماضي، ويقوم هذا النمط على حدوث نوع من التعاون والترابط بين عدد من الجامعات، سواء على المستوى القومي أو على المستوى الدولي، وذلك بغرض تقديم عدد من برامج التعليم عن بعد. ولقد بدأ هذا النمط بالظهور في سياق أنظمة التعليم الأوربية في عدد من الدول مثل النرويج، والسويد، وفنلندا، والدنمارك، وإيطاليا. كما بدأت كثير من هذه التجمعات تحدث بين عدد من الجامعات عبر المحيطات مثل التجمع بين عدد من الجامعات في إنجلترا، وكندا وأستراليا لتقديم برامج في الاقتصاد والإدارة في فيتنام. هذا النموذج أدى إلى اتجاه بريطانيا إلى البدء في إنشاء الجامعة الإلكترونية e–University، وذلك بالتعاون بين عدد من الجامعات البريطانية، والصينية والأندونيسية، وماليزيا وسنغافورة والولايات المتحدة الأمريكية.

(٥) **الجامعات الجديدة القائمة على التكنولوجيا:** يعد هذا النمط الأكثر تنوعاً مقارنة بباقي النماذج السابقة، حيث يشمل كل مؤسسات التعليم العالي التي تعتمد على التعليم عن بعد من خلال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، حيث تسمى هذه الجامعات بالجامعات الافتراضية Virtual Universities، وبعض هذه الجامعات لها مقر مستقل بذاته، ومعتمدة Accredited، مثل الجامعة التكنولوجية الوطنية بالولايات المتحدة الأمريكية، والبعض الآخر تعمل من خلال موقع إلكتروني مثل جامعة كاليفورنيا الافتراضية. كثير من هذه الجامعات هي جامعات خاصة، وقليل منها حكومي، والبعض منها يمنح عدد من الدرجات العلمية، والغالبية الأخرى تمنح دبلومات متخصصة، بالإضافة إلى برامج التعليم المستمر. كما تعمل الجامعة الوطنية التكنولوجية كوسيط بين الجامعات الرائدة والعديد من المؤسسات والشركات، حيث أنه ليس لها هيئة تدريسية خاصة بها، وتقدم برامجها من خلال الأقمار الصناعية وشبكات الاتصالات (Trow, 1999, P 10)، وتعد جامعة فونكس إحدى الجامعات الافتراضية الناجحة في الولايات المتحدة الأمريكية، وأنها تهدف إلى الربح، وليس لديها مقر رئيس، وتقدم برامج التعليم عن بعد التي تصممها بنفسها، وتدمج بين

التعليم التقليدي المباشر وجهًا-لوجه face-to-face، وبين التعليم الإلكتروني على مستوى الولايات المتحدة.

عرضت دراسة عطية (٢٠١٣، ص ص٤٠٩-٤١٠)، ودراسة خلاف (٢٠١٥، ص ص١٢٨-١٢٩) بناءً على تقرير مرصد التعليم العالي بلا حدود Observatory on Borderless Higher Education لعام ٢٠٠٤ (OBHE, 2004) عدة تصنيفات للجامعات الافتراضية، منها ما يكون وفقًا لأهدافها، أو عوائدها الاقتصادية، أو مدى استقلالها أو تحالفها مع مؤسسات تعليمية أخرى كالتالي:

١- تصنيف الجامعات الافتراضية وفقاً لأهدافها: إلى جامعات تهدف إلى تصدير التعليم العالي، وجامعات تهدف إلى توسيع فرص التعليم، وجامعات تهدف إلى تطوير البحث العلمي، وجامعات تهدف إلى تنمية الاقتصاد المحلي.

٢- تصنيف الجامعات الافتراضية وفقًا لربحيتها: وتقسم إلى جامعات افتراضية ربحية، وجامعات افتراضية غير ربحية.

٣- تصنيف الجامعات وفقاً لتبعيتها واستقلالها: وتقسم إلى جامعات افتراضية حكومية، وجامعة افتراضية خاصة أو أهلية.

٤- تصنيف الجامعات الافتراضية من حيث عدد المؤسسات المشتركة بها إلى جامعات افتراضية مستقلة منفردة ذات نمط واحد Single Mode ، وجامعات افتراضية وسيطة ذات نمط ثنائي Dual Mode يجمع بين الافتراضية والتقليدية، بالإضافة إلى الجامعات الافتراضية الائتلافية Virtual University Consortium ، والتي تقوم على تحالف مكون من عدة جامعات، وقد يكون هذا التحالف على المستوى الوطني، أو على المستوى الإقليمي أو على المستوى الدولي.

٥- الجامعة الوسيطة Brokerage University: وهي عبارة عن اتفاق بين جامعة أو مؤسسة معتمدة من جامعات افتراضية معتمدة، تقدم برامجها ودرجاتها العلمية من خلال بوابة الجامعة الوسيطة.

٦- جامعات تقليدية تقدم مقررات افتراضية: وهي جامعات تقليدية معتمدة تقدم مقررات افتراضية من خلال شبكة الإنترنت.

وبناءً على ما سبق يمكن الاستفادة من نماذج جامعات التعليم عن بعد، والتصنيفات المختلفة للتعليم الجامعي الافتراضي في استحداث تصنيف لنماذج الجامعات الافتراضية، ويمكن أن يتم تقسيم نماذج الجامعات في الدراسة الحالية حسب المؤسسات وما تقدمه من برامج تعليم افتراضية إلى ثلاثة نماذج رئيسة لمؤسسات التعليم الجامعي الافتراضي تشمل:

- نموذج الجامعة الافتراضية المستقلة.
- نموذج التكامل بين الجامعة التقليدية والجامعة الافتراضية.
- النموذج المختلط أو ما يسمى نموذج الشبكة والذي يضم الأنماط الافتراضية والتقليدية داخل نفس الجامعة.

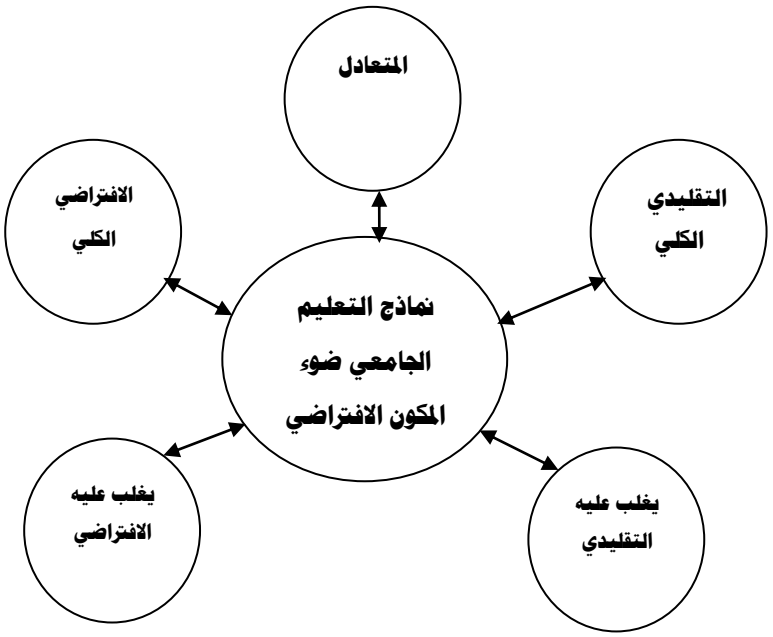
كما هو موضح في جدول (١)، وشكل (١) تصنف الدراسة الحالية نماذج التعليم الجامعي داخل الجامعة الواحدة، أو من خلال تحالف لأكثر من جامعة، حسب نسبة المكون الافتراضي في برامجها، إلى خمسة نماذج للتعليم الجامعي هي:

- التعليم الجامعي التقليدي الكلي: ويمكن أن يطلق عليه النظامي الكلي، حيث تكون نسبة المكون الافتراضي في هذا النموذج يساوي صفر% ويستلزم الانتظام الكلي للطلاب للدراسة في الجامعة.
- التعليم الجامعي الافتراضي الكلي: تكون نسبة المكون الافتراضي في هذا النموذج ١٠٠%، تكون الدراسة فيه إلكترونياً، وعن بعد، و لا يتطلب حضور المتعلمين إلى مقر الجامعة على الإطلاق.
- التعليم الجامعي المختلط الذي يغلب عليه التعليم الافتراضي على النظامي: تزيد نسبة المكون الافتراضي في هذا النموذج عن ٥٠% من ساعات البرامج الدراسية، ويستلزم حضور الدارسين نسبة تقل عن ٥٠% من الساعات المخصصة للبرامج الدراسية.
- التعليم الجامعي المختلط الذي يغلب عليه النظامي على الافتراضي: تكون نسبة المكون الافتراضي في هذا النموذج أقل من ٥٠% من البرامج الدراسية، ويستلزم حضور الدارسين أكثر من ٥٠% من الساعات المخصصة للبرامج الدراسية.
- التعليم الجامعي المختلط الذي يتساوى فيه التعليم الافتراضي والنظامي: ويمكن أن يطلق عليه النموذج المتعادل، أو المتوازن، ويكون هذا النموذج متوازنًا بين التعليم الافتراضي

والنظامي، وتكون فيه نسبة المكون الافتراضي ٥٠% من الساعات المخصصة للبرنامج الدراسي، ويستلزم حضور الدارسين بنسبة٥٠% من الساعات المخصصة للبرامج الدراسية.

جدول (١) نماذج التعليم الجامعي وفقاً لنسبة المكون الافتراضي (اعداد الباحث)

م	نموذج التعليم الجامعي	نسبة المكون الافتراضي	نسبة المكون النظامي
١	التعليم الجامعي النظامي الكلي.	صفر%	١٠٠%
٢	التعليم الجامعي الافتراضي الكلي.	١٠٠%	صفر%
٣	التعليم الجامعي المختلط الذي يغلب عليه التعليم الافتراضي على النظامي.	أكثر من ٥٠%	أقل من ٥٠%
٤	التعليم الجامعي المختلط الذي يغلب عليه النظامي على الافتراضي.	أقل من ٥٠%	أكثر من ٥٠%
٥	التعليم الجامعي المختلط الذي يتساوى فيه التعليم الافتراضي والنظامي (المتعادل).	٥٠%	٥٠%



شكل (١) تصنيف نماذج التعليم الجامعي وفقاً لنسبة المكون الافتراضي (إعداد الباحث)

وبذلك يكون قد تم الإجابة عن التساؤل الثاني للدراسة: "ما النماذج المختلفة للتعليم الجامعي الافتراضي؟"، وذلك من خلال التعرف على النماذج المختلفة للتعليم الجامعي الافتراضي، واقتراح الدراسة تصنيفاً لهذه النماذج كما هو موضح أعلاه، يقوم بتصنيف هذه النماذج وفق نسبة المكون الافتراضي في كل نموذج، والتي تتراوح ما بين صفر%، ١٠٠%، سواء داخل الجامعة الواحدة أو تحالف لجامعتين أو أكثر سواء أكانت تقليدية أو افتراضية. ويأتي الجزء التالي من الإطار النظري ليربط بين متغيري الدراسة من خلال التعرف على علاقة التعليم الجامعي الافتراضي بتكافؤ الفرص التعليمية.

التعليم الافتراضي وتكافؤ الفرص التعليمية:

يأتي هذا الجزء من الإطار النظري للكشف دور التعليم الجامعي الافتراضي في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بصفة عامة، وفي سياق نظام التعليم الجامعي السعودي بصفة خاصة.

وبناء على تقارير اليونسكو بشأن توظيف الثورة التكنولوجية في التعليم بما يحقق تكافؤ الفرص التعليمية، فقد أشارت دراسة العجمي (٢٠٠٢: ص ٢٠٥) إلى أنه ثمة اتفاق عالمي على أن التعليم في الألفية الثالثة يواجه بتحديات ضخمة تتمثل في ضرورة توفير فرص التعليم للجميع، وتحقيق العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص للجميع، وتحسين وتطوير التعليم، وملاءمته لمتطلبات القرن الحادي والعشرين، وتوفير التعليم المستمر، وتتطلب الاستجابة لهذه التحديات الاستعانة بمنجزات الثورة التكنولوجية في مجال الاتصالات والمعلومات، واتباع الأساليب والنظم المتعددة في مجال التعليم عن بعد بكافة أشكاله ومجالاته، حتى يتسنى لكثير من الدول النامية مواكبة القرن الحادي والعشرين، بحيث تصبح هذه الدول فاعلة ومنتجة وليست تابعة مستهلكة.

أكدت دراسة ميرسوتس (Merisotis, 2001, pp 589-590) على أن التكنولوجيا وتأثيراتها على الجودة، وتكافؤ الفرص التعليمية كانت ولا زالت مركز اهتمام الكثير من مؤسسات التعليم العالي، حيث إن التكنولوجيا تؤثر على التعليم العالي من عدة مستويات بداية من الأجهزة العلمية، ودعم البنية التحتية، إلى أنظمة الإدارة، ويعد التعليم والتعلم من أكثر الجوانب تأثراً وعلى المدى الطويل بتكنولوجيا المعلومات، فعلى سبيل المثال

فإن ما يقرب من نصف عدد مؤسسات التعليم العالي على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية تقدم برامج تعليمية من خلال شبكة المعلومات، واتخذت أشكالًا عدة مثل الفصول الافتراضية، ومجموعات المناقشات من خلال البريد الإلكتروني، كما تشير الإحصاءات إلى أنه يوجد طالب واحد من بين كل عشرة طلاب يدرس على الأقل أحد مقررات التعليم الافتراضي عن البعد في إطار الحصول على الدرجة العلمية.

وفي ظل التحديات والمتغيرات العالمية، فإن هناك حاجة لتلبية حاجات المجتمعات من الفرص التعليمية بما يساعد على مواجهة هذه التحديات، حيث يعد النظام التعليمي بشكله التقليدي قادراً على تلبية الطلب المتزايد على التعليم، وبالتالي فإن هناك حاجة لإدخال أنماط جديدة من التعليم تساعد على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، بحيث تتلاءم هذه الأنماط مع الظروف الفردية والاجتماعية المتغيرة، ويعد التعليم الافتراضي أحد هذه الأنماط. وفي هذا الصدد أشارت دراسة العجمي (٢٠٠٢: ص ٢٠٥) إلى أنه في ظل التطور الحضاري الذي يتطلب نوعاً من التعليم يمكن الناس من مواجهة حاجاتهم ومطالب مجتمعهم، بالإضافة إلى التزايد المعرفي والسكاني، وزيادة المد الديمقراطي، وما تفرضه هذه العوامل من وجوب مساعدة الأفراد على فهم مسؤولياتهم بتوفير الفرص المتكافئة لتعليمهم، ازداد الطلب الاجتماعي على التعليم بصورة لم يسبق لها مثيل، وأصبح ينظر إليه على أنه حق من حقوق الإنسان.

بالمثل عددت دراسة فلاسينيو وديفيز (Vlasceanu & Davies, 2001, p476) العوامل المرتبطة بالحاجة إلى التعليم الافتراضي بما يساعد على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وتشمل هذه العوامل ما يلي:

- تطوير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، خاصة التحول من الصيغة "الكهربائية" التي تعتمد على أجهزة الاتصال السلكية التقليدية إلى "نماذج بالشبكة المرتبطة بالحياة"، وظهور شبكة التواصل الاجتماعي.
- زيادة الطلب على التعليم العالي، والذي يختلف بصورة متزايدة، حيث إن المجموعات المختلفة من المتعلمين لها حاجات مختلفة، وأنماط تعليمية مختلفة، ومصادر تمويل معينة.

- التغيرات الديموجرافية، والتي تؤدي عادةً إلى اختلاف أنماط التعليم بين دول الشمال والجنوب، أو بين الدول المتقدمة والنامية، وفي بعض الأحوال يحدث هذا الاختلاف داخل حدود الوطن الواحد.
- ظهور قضايا العولمة، ومنها ما يرتبط بالحاجة إلى إحراز مزيد من التقدم في مجال تكافؤ الفرص التعليمية، خاصة ما يرتبط بالإتاحة، والنقاش حول ما إذا كانت التربية خدمة، أو سلعة، والأهمية المتزايدة لدور الجامعات في تنمية المجتمعات المحلية.
- ظهور أهمية السوق كوسيلة لتحديد العلاقة بين العرض والطلب في التعليم العالي، مما أدى إلى حدوث نوع من التنافسية الاقتصادية بين مؤسسات التعليم العالي في تقديم الخدمة التعليمية.

وأكد البعض على أهمية التعليم الافتراضي في تحقيق الفرص التعليمية، حيث أشارت دراسة بيتر مان (Peterman, 2000, p 27) إلى أن جامعة بارك Park University بولاية ميسوري Missouri بالولايات المتحدة الأمريكية تقدم بعض برامج التعليم عن بعد من خلال التعليم الافتراضي، وكان هناك استحسان من الطلاب للدراسة بطريقة التعليم الافتراضي، حيث أشار الطلاب إلى أن برنامج التعليم الافتراضي لم يكن فقط ميسراً إتاحته للطلاب ولكن له أيضًا العديد من المميزات، حيث أشار الطلاب إلى أن الفصول الافتراضية تحد من صعوبة عملية التواصل في حالة الطريقة التقليدية، وذلك نظراً لبعد المسافة بين مكان الإقامة والجامعة، كما زاد من حرية الطلاب بالمشاركة بما يتناسب مع ظروفهم الشخصية، حيث إن برامج التعليم الافتراضي تتيح الفرصة للطلاب للمشاركة في التوقيتات التي تناسبهم، ولقد أشار الطلاب الكبار الذين لديهم أسر وأطفال صغار إلى أن الفصول الافتراضية المسائية ملائمة جدًّا لظروفهم الأسرية، كذلك الطلاب الذين يعملون أثناء الدارسة تتيح لهم الفصول الافتراضية الحضور أون لاين Online من خلال شبكة المعلومات، في الأوقات التي تتناسب مع ظروف عملهم، حيث يستطيع الطلاب الدخول إلى الفصول الافتراضية في أي وقت يناسبهم، قد يكون في وقت متأخر من الليل أو في الصباح الباكر، أو في نهاية الأسبوع، بما يتناسب مع ظروفهم. كما أشار الطلاب إلى أن البيئة

الافتراضية تتيح لهم الفرصة للتعرف على أساتذتهم وزملائهم من الطلاب بصورة أفضل مقارنة بنظام التعليم التقليدي، كما تعمق هذه الفصول المشاركة والتفاعل الذي عادة ما يكون غير متاح في الفصول التقليدية النظامية.

مما سبق يتضح أن التعليم الجامعي الافتراضي يعمق من تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية من خلال الاستجابة للطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي، مع مراعاة الظروف المتنوعة والمتغيرة للمتعلمين، بحيث يتغلب هذا النوع من التعليم على الحدود الزمنية والمكانية، ويتناسب مع الظروف الاجتماعية والاقتصادية والأسرية التي تحول دون الحصول على الفرص التعليمية.

التعليم الافتراضي وتكافؤ الفرص في سياق التعليم الجامعي السعودي

تواجه مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية –مثل كثير من مثيلاتها على مستوى العالم– العديد من التحديات، بعضها خارجي، والبعض الآخر داخلي، وبالنسبة للتحديات الخارجية فيفرضها الواقع الدولي والتحولات العالمية والتي منها استحداث نظم تعليمية حديثة مثل التعليم عن بعد، بأشكاله المختلفة، بما في ذلك التعليم الافتراضي، وتطور مجالات البحث العلمي، وتزايد استخدام الوسائط الإلكترونية في الجامعة، وزيادة التعاون العلمي بين مؤسسات التعليم العالي، وتدويل التعليم، وتنامي الاتجاه نحو خصخصة التعليم العالي، والبحث عن مصادر بديلة لتمويل مؤسسات التعليم العالي والتوجه إلى مزيد من الشراكة بين مؤسسات التعليم العالي وقطاعات الإنتاج (خوج، ٢٠٠٨: ص ٢٠٤). أما بالنسبة للتحديات الداخلية فأشار السعيد (٢٠٠٣: ص ١٣١) إلى أن هذا النوع من التحديات غالباً ما ترتبط بمكانة التعليم العالي في المجتمع السعودي، ما يتبعه من تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم، بالإضافة إلى الوضع الراهن لمنظومة التعليم العالي، منها ضعف الطاقة الاستيعابية لمؤسسات التعليم العالي، وصعوبة التوازن بين الكم والكيف في منظومة عمل مؤسسات التعليم العالي، كذلك صعوبة إنتاج خريج ملائم لمستجدات العصر في ظل الطبيعة المتغيرة لأنماط، وأشكال، ومهارات مهن المستقبل.

أكدت خوج (٢٠٠٨: ص ٢٠٥) أنه انطلاقاً مما يواجه التعليم العالي في المملكة من تحديات، وهي في مجملها تصطبغ بنفس ملامح التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم

العالي في المنطقة العربية، والتي أدت إلى قصور فيما يخص الوظائف التعليمية، والبحثية والخدمية لهذه المؤسسات، وبناء على ما قد يؤدي إليه التوجه المستقبلي للمجتمع من حدوث تغيرات عديدة قد تطال جميع المجالات العلمية والتكنولوجية والسياسية والاقتصادية، والإعلامية، والثقافية والبيئية، فإن ذلك يتطلب من مؤسسات التعليم العالي أن تتبنى نظماً وصيغاً تعليمية حديثة تستطيع أن تواجه تلك التحديات، وتستطيع في نفس الوقت أن تتكيف مع تلك المتغيرات الحادثة في المجتمع سواء أكانت المتغيرات مرتبطة بالعوامل الخارجية، أو العوامل الداخلية سالفة الذكر.

أشارت دراسة كل من الشهري، وحمدي (٢٠١١: ص ١٩٥) إلى أن من أهم مرتكزات سياسة التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية هو الأخذ بآخر ما توصلت إليه التكنولوجيا، على مستوى العالم نتيجة لما أحدثه التطور التكنولوجي الهائل من تغييرات كبيرة في التعليم، ومن هنا فقد اهتم التربويون بتطبيق نظام الفصول الافتراضية في مؤسسات التعليم العالي، حيث تؤكد الدراسة أيضًا على أن التقدم الكمي في مجال تكنولوجيا المعلومات لم يواكبه تقدم نوعى في قدرات أعضاء هيئة التدريس ووعيهم واتجاهاتهم نحو استخدام التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية، فمازال نظام الفصول الافتراضية في بداياته المبكرة، وهو بحاجة إلى مزيد من التجارب والبحث والدراسة، فالمتأمل في واقع تكنولوجيا التعليم في المملكة العربية السعودية يدرك أن المجال بحاجة ماسة إلى جهود تطويرية مكثفة ومستمرة باعتبار أن تجارب الفصول الافتراضية في المملكة حديثة العهد.

وعلى الرغم من ضعف الممارسات في مجال التعليم الجامعي الافتراضي، فقد أشارت دراسة الصالح (٢٠٠٧: ص ٣٨) إلى أن وزارة التعليم قدر أدركت الحاجة الماسة إلى توفير فرص التعليم الجامعي لآلاف من الطلبة، وضرورة مقابلة هذه الحاجة بأساليب عملية لتلبية الطلب المتزايد على التعليم الجامعي، لذا تم تأسيس المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد، بهدف دعم جهود الجامعات السعودية في هذا النوع من التعليم، ففي جامعة الملك سعود وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن وجامعة الملك فيصل يدرس الطلاب بعض المقررات الأساسية بصورة افتراضية من خلال شبكة المعلومات، كما أسست كل من جامعات الملك عبد العزيز، وأم القرى، والملك خالد مراكز للتعلم عن بعد والتعلم

الإلكتروني، حيث يتم إتاحة بعض المحاضرات من خلال شبكة المعلومات، كما بدأت وكالة كليات البنات بوزارة التربية والتعليم مشروعاً طموحاً للتعليم عن بعد باستخدام نظام البث الفضائي (VSAT) لتعليم الطالبات عن بعد في أكثر من (١٠٠) كلية للبنات في أنحاء المملكة.

وتتركز جهود التعليم الجامعي الافتراضي على مستوى المملكة في الجامعة السعودية الإلكترونية، بفروعها المختلفة، وطبقاً لموقعها الإلكتروني (الجامعة السعودية الإلكترونية، ١٤٣٣)، فقد صدرت الموافقة الرسمية على إنشائها بتاريخ ١٤٣٩/٩/١٠هـ، وقد جاءت الموافقة على إنشائها باعتبارها مؤسسة تعليمية حكومية تقدم التعليم العالي والتعلم مدى الحياة، وأن تكون مكملة لمنظومة المؤسسات التعليمية تحت مظلة مجلس التعليم العالي. وتضم الجامعة كلية العلوم الإدارية والمالية، وكلية الحوسبة والمعلوماتية، وكلية العلوم الصحية، وكلية العلوم والدراسات النظرية. وتمنح الجامعة درجات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه في التخصصات التي تتوافق مع شروط ولوائح التعليم العالي في المملكة، إضافة إلى منح شهادة الدبلوم في البرامج المهنية التي تلبي احتياجات سوق العمل، فضلًا عن تنظيم دورات في التعلم المستمر والتعلم مدى الحياة لأصحاب المهن والتخصصات المختلفة.

يقع المقر الرئيس للجامعة السعودية الإلكترونية في مدينة الرياض، تضم الجامعة عدة فروع لها في الدمام، جدة، المدينة، القصيم، أبها، الجوف، الطائف، تبوك، جازان، والإحساء.، وتسعى الجامعة إلى الحصول على الاعتمادات الأكاديمية داخليًا وخارجيًا بما يساعد على رفع جودة مخرجاتها، كما تقدم الجامعة تعليمًا عاليًا مبنيًا على تطبيقات تقنيات التعلم الإلكتروني والتعليم المدمج، الذي يدمج بين التعليم بالحضور المباشر، والحضور عن طريق التقنية، بما يتناسب مع ظروف الدارسين، وتدعم الجامعة مفهوم التعلم مدى الحياة لكافة أفراد المجتمع السعودي، وتهدف الجامعة السعودية الإلكترونية إلى (الجامعة السعودية الإلكترونية، ١٤٣٣):

- أن تكون ممثلًا وطنيًا وبيت خبرة في مجال اختصاصها .

- تقديم نموذج تعليم عالٍ مرن ومتميز، يدعم مهارات التعلم الذاتي وتقديم المعلومات وغيرها من مهارات المعلوماتية الحديثة، وذلك من خلال بيئة افتراضية أكثر استجابة لمتطلبات التنمية الشاملة وسوق العمل.
- تقديم تعليم عالٍ مبني على نماذج التعليم المستند إلى تطبيقات وتقنيات التعلم الإلكتروني، ونقل وتوطين المعرفة الرائدة بالتعاون مع جامعات وهيئات عالمية وأعضاء هيئة تدريس عالميين، بمحتوى تعليمي راقٍ من مصادر عالمية متعددة، وتوطينه بما يناسب المجتمع السعودي.
- دعم رسالة ومفهوم التعلم الإلكتروني والتعليم المدمج مدى الحياة لكافة أفراد المجتمع السعودي.

تم افتتاح فرع الجامعة السعودية الإلكترونية في منطقة القصيم في مدينة بريدة عام ١٤٣٥هـ، ويسعى الفرع إلى تيسير كافة التسهيلات اللازمة للتوسع في التخصصات والنشاطات الطلابية والاجتماعية وفق خطة الجامعة المقرة من قبل مجلسها، وكذلك العمل على بناء مقار خاصة في شطر الطلاب والطالبات، بحيث يتم خدمة أكبر قطاع من المجتمع السعودي (فرع الجامعة السعودية الإلكترونية بالقصيم، ١٤٣٥).

يتضح مما سبق أن نظام التعليم الجامعي السعودي يواجه العديد من تحديات العصر والتي تشمل الانفجار المعرفي، وثورة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، بالإضافة إلى ما يرتبط بذلك من العولمة بتداعياتها المختلفة، وفي ظل زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي بما يحقق تكافؤ الفرص التعليمية، فهناك حاجة ملحة إلى إدخال أنماط جديدة من التعليم، خاصة التعليم الإفتراضي الذي يمكن من خلاله التغلب على المعوقات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والزمنية والمكانية التي تحد من تكافؤ الفرص التعليمية. وتعد تجربة التعليم الجامعي الافتراضي حديثة العهد في العديد من الجامعات السعودية، بالإضافة إلى وجود العديد من التحديات التي تواجه هذه التجربة، وتشمل هذه التحديات الحاجة إلى تهيئة أعضاء هيئة التدريس والطلاب على استخدام أدوات التعليم الافتراضي وذلك من خلال إكسابهم المهارات والخبرات اللازمة. وتعد الجامعة السعودية الإلكترونية أبرز جهود المملكة العربية السعودية في نشر التعليم الجامعي الافتراضي لخدمة قطاع كبير

من المجتمع السعودي، من خلال إتاحة الفرص التعليمية التي تساعدهم في التغلب على العقبات الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية التي تحول دون حصولهم على هذه الفرص. وبالتالي هناك حاجة للوقوف على العوامل التي تحد من تكافؤ الفرص التعليمية في نظام التعليم الجامعي السعودي، وكيفية توظيف النماذج المتنوعة للتعليم الجامعي الافتراضي في مواجهة تلك العوامل، وذلك ما سوف يتم تناوله في الدراسة الميدانية فيما يلي.

ثالثاً: الدراسة الميدانية:

مقدمة:

هدفت الدراسة الميدانية إلى الإجابة عن ثلاثة من أسئلة الدراسة، حيث تم الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة من خلال الوقوف على العوامل التي تحد من تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في نظام التعليم الجامعي السعودي، كما تمت الإجابة عن السؤال الرابع للدراسة من خلال الكشف عن إمكانية تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية على ضوء التعليم الجامعي الافتراضي، وتمت الإجابة عن السؤال الخامس من خلال الوقوف على نماذج التعليم الافتراضي التي تتناسب مع المتعلمين في سياق التعليم الجامعي السعودي.

أدوات الدراسة:

تعتمد الدراسة على الاستبانة والمقابلة الشخصية المفتوحة مع بعض أفراد العينة كأدوات لجمع البيانات. بالإضافة إلى ذلك فإنه يستفاد من المقابلة المفتوحة في التأكيد على نتائج الدراسة الميدانية. حيث أجرى الباحث عددًا من المقابلات مع بعض أفراد العينة والتي أفادت في فهم وتفسير نتائج الدراسة. وقد تم إجراء المقابلات مع الطلاب والطالبات في صورة مجموعة عقب انتهاء محاضراتهم، وتمت مقابلة الطلاب وجهاً لوجه ومقابلة الطالبات من خلال الشبكة الإلكترونية التي يتم عن طريقها تدريس الطالبات من خلال أعضاء هيئة التدريس.

تم إعداد الاستبانة بصورتها المبدئية بناءًا على الإطار النظري والدراسات السابقة. وبعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة تم تطبيقها في صورتها النهائية على عينة من طلاب وطالبات جامعة القصيم في مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا. تضمنت الاستبانة في

صورتها النهائية أربعة محاور رئيسة تشمل: البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة، والعوامل التي تحول دون تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم الجامعي التقليدي ، بالإضافة إلى دور التعليم الجامعي الافتراضي في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، ثم تحديد النماذج المناسبة للتعليم الجامعي الافتراضي لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

الثبات والصدق:

الثبات: تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة، حيث طبقت الاستبانة في صورتها المبدئية على عينة حجمها (٣٠) من طلاب وطالبات جامعة القصيم في مرحلتي البكالوريوس، والدراسات العليا. حيث وجد من خلال المعالجة الإحصائية لنتائج هذا التطبيق أن معامل الثبات ألفا كرونباخ Cronbach–Alpha يساوى٠,٩١، وهي قيمة جيدة إحصائيًا للتأكد من ثبات الأداة.

الصدق: استخدمت الدراسة الصدق الظاهري أو صدق المحتوى للتأكد من صدق أداة الدراسة. وتقوم هذه الطريقة للتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال تحكيم الأداة في صورتها المبدئية من قبل مجموعة من المحكمين ممن لديهم خبرة في مجال الدراسة. حيث تم عرض الصورة المبدئية لاستبانة الدراسة على مجموعة مكونة (١٣) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في التخصصات التربوية المختلفة، خاصة ممن يعملون بكلية التربية، جامعة القصيم، ومن الرتب العلمية المختلفة من الأساتذة، والأساتذة المشاركين، والأساتذة المساعدين. وتم أخذ آرائهم حول أداة الدراسة وتم تعديلها على ضوء ما أبدوه من ملاحظات وما أجروه من تعديلات، وما قدموه من مقترحات. وللتأكد من صدق الأداة بطريقة أخرى من خلال حساب معامل الصدق الذاتي من المعادلة الآتية:

معامل الصدق = الجذر التربيعى لمعامل الثبات

وبالتالي فإن معامل الصدق = ٠,٩٥، وتدل هذه القيمة على ارتفاع معامل صدق الأداة، وهي قيمة جيدة إحصائيًا وتدل على صدق الأداة، وبالتالي تم إجراء التعديلات اللازمة على الاستبانة لتصبح في صورتها النهائية التي تم تطبيقها على عينة الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

استخدمت الدراسة الحزمة الإحصائية لبرنامج SPSS لإجراء المعالجة الإحصائية للنتائج، ومن المعالجات الإحصائية التي استخدمتها الدراسة ما يلي:

- معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الأداة.
- معامل الصدق الذاتي: للتأكد من صدق أداة الدراسة، وتم حساب معامل الصدق من خلال إيجاد الجذر التربيعي لمعامل الثبات.
- التكرارات والنسب المئوية: للتعرف على الوصف التفصيلي لعينة الدراسة، والعوامل التي تحد من تكافؤ الفرص التعليمية، ودور التعليم الجامعي الافتراضي في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، وتحديد النماذج المثلى للتعليم الجامعي الافتراضي بما يحقق تكافؤ الفرص التعليمية.

- **وصف عينة الدراسة:**

جدول (٢) وصف عينة الدراسة

البيان/ نوع المدارس		العدد	%
النوع	ذكور	٥٦	٤٨,٣
	إناث	٦٠	٥١,٧
	الإجمالي	١١٦	١٠٠
فئات السن	أقل من ٢٢ سنة	٣٤	٢٩,٣
	من ٢٢ إلى أقل من ٢٥ سنة	٥٦	٤٨,٣
	من ٢٥ إلى أقل من ٣٠ سنة	٢٢	١٩
	٣٠ سنة فأكثر	٤	٣,٤
	الإجمالي	١١٦	١٠٠
الحالة الاجتماعية	متزوج	٢٠	١٧,٢
	أعزب	٩٤	٨١
	غير ذلك (مطلق-أرمل)	٢	١,٧
	الإجمالي	١١٦	١٠٠
نوع العمل إن وجد	حكومي	١٢	١٠,٣

البيان/ نوع المدارس		العدد	%
	خاص	١٠	٨,٦
	لا أعمل	٩٤	٨١
	الإجمالي	١١٦	١٠٠
نوع الكلية	نظرية إنسانية	٩٧	٨٨
	عملية تطبيقية	١٩	١٢
	الإجمالي	١١٦	١٠٠
نوع البرنامج الدراسي	بكالوريوس	٩٦	٨٢,٨
	دراسات عليا (ماجستير – دكتوراه)	٢٠	١٧,٢
	الإجمالي	١١٦	١٠٠

يتضح من جدول (٢) أن نسبة الذكور والإناث في عينة الدراسة تكاد تكون متساوية (٤٨,٣%، ٥١,٧% على الترتيب)، مما يدل على أن العينة ممثلة لنوعي الطلاب، كما أن ما يقرب من (٧٧,٤%) من الطلاب في المرحلتين العمريتين (أقل من ٢٢ سنة)، (من ٢٢ إلى ٢٥ سنة)، وذلك كون أن أغلب أفراد العينة من الطلاب في مرحلة البكالوريوس (٨٢,٨%)، وهم عادة أصغر سنًّا، مقارنة بنظرائهم بمرحلة الدراسات العليا (١٧,٢%). كما يتضح أن غالبية أفراد العينة غير متزوجين (٨١%)، حيث إنهم من صغار السن في مرحلة البكالوريوس، مقارنة ممن هم متزوجون (١٧,٢%)، وهم في الغالب الأكبر سنًّا، وفي مرحلة الدراسات العليا، وبالتالي فإن الحاجة إلى التعليم الافتراضي قد تختلف من مرحلة دراسية إلى أخرى، فقد تكون الحاجة إلى التعليم الافتراضي في مرحلة الدراسات العليا أكبر منها في حالة مرحلة البكالوريوس، نظراً للظروف الأسرية لهذه الفئة.

كما يتبين من الجدول أن غالبية أفراد العينة، وهم غالباً في مرحلة البكالوريوس لا يعملون وبنسبة (٨١%) من حجم العينة، مقارنة بمن يعملون، سواء في القطاع الحكومي أو في القطاع الخاص، وهم بنسبة (١٩%)، وهم غالباً من طلاب الدراسات العليا. وقد تكون الحاجة إلى التعليم الافتراضي لفئة من يعملون أكبر مقارنة مع من لا يعملون. كما يتضح من الجدول أن غالبية أفراد العينة ينتمون إلى الكليات النظرية الإنسانية وبنسبة (٨٨%)، مقارنة بمن ينتمون إلى الكليات العملية التطبيقية (١٢%)، وهذه النسب طبيعية، حيث إن

أعداد الطلاب في الكليات النظرية الإنسانية، تفوق نظيرتها في حالة الكليات العملية التطبيقية، وقد يكون التعليم الافتراضي في حالة الكليات النظرية الإنسانية أكثر مناسبة من الكليات العملية التطبيقية. أما بالنسبة للطلاب والطالبات الذين أبدوا الموافقة للمشاركة في المقابلة المفتوحة فبيانهم كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٣) أعداد وأكواد الطلاب المشاركين في المقابلة

م	النوع	المرحلة الدراسية	العدد	الكود	الإجمالي
١	طلاب	بكالوريوس	٣	ذ ك١، ذ ك٢، ذ ك٣	٧
٢	طالبات		٤	ن ك١، ن ك٢، ن ك٣، ن ك٤	
٣	طلاب	دراسات عليا	٧	ذ ع١، ذ ع٢، ذ ع٣، ذ ع٤، ذ ع٥، ذ ع٦، ذ ع٧	١٣
٤	طالبات		٦	ن ع١، ن ع٢، ن ع٣، ن ع٤، ن ع٥، ن ع٦	

يتضح من جدول (٣) أن غالبية أفراد العينة من الطلاب والطالبات الذين أبدوا الموافقة على المشاركة في المقابلة، وتم إجراء المقابلة معهم كانت من طلاب مرحلة الدراسات العليا (١٣)، في مقابل (٧) ممن هم في مرحلة البكالوريوس، مما يدل على اهتمام طلاب الدراسات العليا بالتعليم الافتراضي، باعتباره بديلاً تعليميًّا يتصف بالمرونة مع الظروف الاجتماعية والاقتصادية للطلاب والطالبات. ويمكن توضيح أكواد الطلاب والطالبات المشاركين فيما يلي:

- طلاب مرحلة البكالوريوس: ثلاثة طلاب أكوادهم: ذ ك١، ذ ك٢، ذ ك٣، حيث يرمز الحرف (ذ) للنوع ذكور، وحرف (ك) للمرحلة وهي مرحلة البكالوريوس.
- طالبات مرحلة البكالوريوس : أربع طالبات أكوادهن: ن ك١، ن ك٢، ن ك٣، ن ك٤، حيث يرمز الحرف (ن) إلى النوع إناث، وحرف (ك) إلى المرحلة الدراسية وهي مرحلة البكالوريوس.
- طلاب مرحلة الدراسات العليا: سبعة طلاب أكوادهم :ذ ع١، ذ ع٢، ذ ع٣، ذ ع٤، ذ ع٥، ذ ع٦، ذ ع٧، حيث يرمز الحرف (ذ) للنوع ذكور، وحرف (ع) إلى المرحلة وهي مرحلة الدراسات العليا.

- طالبات مرحلة الدراسات العليا: ست طالبات أكوادهن: ن ع١، ن ع٢، ن ع٣، ن ع٤، ن ع٥، ن ع٦، حيث يرمز الحرف (ن) إلى النوع إناث، وحرف (ع) إلى المرحلة الدراسية وهي مرحلة الدراسات العليا.

نتائج الدراسة الميدانية:

تناقش النتائج الكمية والنوعية للدراسة الميدانية فيما يلي العوامل التي تحد من تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في نظام التعليم الجامعي السعودي التقليدي النظامي، ودور التعليم الافتراضي في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، والنماذج المثلى للتعليم الجامعي الافتراضي التي تساعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.

النتائج الخاصة بالعوامل التي تحد من تكافؤ الفرص التعليم في التعليم الجامعي التقليدي:

يأتي الجزء الأول من نتائج الدراسة الميدانية للإجابة عن التساؤل الثالث للدراسة: "ما العوامل التي تحد من تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في نظام التعليم الجامعي السعودي؟" من خلال تطبيق الاستبانة والمقابلة المفتوحة مع عينة من طلاب وطالبات جامعة القصيم في مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا.

النتائج الخاصة بمعوقات تكافؤ الفرص/العوامل التي تحد من تكافؤ الفرص التعليمية

جدول (٤) النتائج المرتبطة بالعوامل التي تحد من تكافؤ الفرص التعليمية

م	العبارة	ك	%	الترتيب
٣	بعد المسافة بين محل الإقامة ومقر الجامعة.	٥٢	٤٤,٨٣	١
٧	مشكلات النقل والمواصلات بالنسبة للطالبات.	٣٨	٣٢,٧٦	٢
١	التعليم النظامي يتطلب التفرغ التام للطلاب والطالبات.	٢٨	٢٤,١٤	٣
٢	صعوبة الظروف الاقتصادية تعوق الدراسة في التعليم النظامي، حيث قد تستدعي الدراسة النظامية تكاليف ترتبط باستئجار سكن أو الإقامة بالقرب من الجامعة.	٢٦	٢٢,٤١	٤
٥	ارتباط المرأة بالمنزل والأسرة.	٢٤	٢٠,٦٩	٥
٩	زواج البنت وعدم استكمال الدراسة.	٢٢	١٨,٩٧	٦

م	العبارة	ك	%	الترتيب
٦	الدراسة الصباحية تتعارض مع مواعيد العمل الرسمية مما يعوق مواصلة الدراسة نظاميًا.	٢٠	١٧,٢٤	٧
١٣	الظروف العمرية، حيث إنه كلما زاد السن كلما زادت التزامات الفرد بما يعوق نسبيًا التفكير في مواصلة الدراسة.	٢٠	١٧,٢٤	٧
٨	الظروف الصحية أو الإعاقة الجسدية.	١٨	١٥,٥٢	٨
١٠	مشكلة عدم وجود محرم للطالبات مما يعوق التحاقها بالتعليم الجامعي ومواصلة الدراسة.	١٨	١٥,٥٢	٨
١١	صعوبة الحصول على تفرغ جزئي أو كلي من جهة العمل لمواصلة التعليم الجامعي.	١٤	١٢,٠٧	٩
١٢	الظروف الثقافية، وعادات المجتمع وتقاليده، حيث لا يسمح للمرأة في المجتمع السعودي بالاختلاط في التعليم.	٦	٥,١٧	١٠
٤	التعليم النظامي يؤثر سلبًا على الاستقرار الأسري للطلاب.	٢	١,٧٢	١١

تشير النتائج الموضحة في جدول (٤) إلى أن هناك اتفاقًا بين أفراد العينة حول العوامل والظروف التي تحد من تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم الجامعي النظامي إلا أنه يوجد تفاوت في رتبها ومستوياتها من حيث تأثيرها على تكافؤ الفرص التعليمية، فقد كان بعد المسافة بين سكن الطالب ومقر الجامعة يعد من أكثر العوامل التي يمكن أن تؤثر سلباً في الحصول على الفرص التعليمية، فقد جاء في المرتبة الأولى بين هذه العوامل بنسبة (٤٤,٨٤%)، يرتبط به ويليه في الترتيب، مشكلة النقل والمواصلات بالنسبة للطالبات، فقد جاءت في المرتبة الثانية وبنسبة (٣٢,٧٦%)، وجاءت حاجة التعليم النظامي للتفرغ التام في المرتبة الثالثة وبنسبة (٢٤,١٤%)، يليها في الترتيب صعوبة الظروف الاقتصادية والنفقات المرتبطة بالتعليم النظامي والتي تحول دون مواصلة الدراسة، في المرتبة الرابعة و بنسبة (٢٢,٤%).

أما بالنسبة لارتباط المرأة بالمنزل والأسرة، وزواج البنت فقد جاءا في المرتبتين الخامسة والسادسة على الترتيب، وبنسب (٢٠,٦٩%، ١٨,٩٧%)، وتعد هذه النسب متوسطة مقارنة بسابقتها من العوامل؛ لأنها قد تكون أكثر ارتباطًا بالطالبات المتزوجات، و الأكبر سنًّا، وهن عادة في مرحلة الدراسات العليا، وجاء كل من تعارض الدراسة الصباحية

مع مواعيد العمل، وظروف السن في المرتبة السابعة، وبنسبة (١٧,٢٤%)، وتعد هذه النسب متوسطة مقارنة بما سبقها من عوامل؛ لأن هذه العوامل قد تكون أكثر ارتباطًا بالطلاب الذين يعملون أو الأكبر سنًّا، وهم عادة في مرحلة الدراسات العليا لا في مرحلة البكالوريوس. جاءت كل من مشكلة الظروف الصحية أو الإعاقة، ومشكلة عدم وجود محرم للطالبات لمواصلة الدراسة في المرتبة الثامنة وبنسبة متوسطة مقارنة بغيرها من الظروف والعوامل التي تحد من تكافؤ الفرص التعليمية (١٥,٥٢%)، وهذه الظروف ترتبط عادة بعدد محدود من الطلاب أو الطالبات، ويتطلب ذلك الاعتماد على أنماط جديدة من التعليم الجامعي، مثل التعليم الافتراضي، بما يحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لهذه الفئة.

أما بالنسبة لكل من صعوبة الحصول على تفرغ دراسي، والظروف والعوامل الثقافية التي تحد من تعليم المرأة فقد جاءت في مراتب متأخرة؛ في المرتبتين التاسعة والعاشرة على الترتيب وحصلت على (١٢,٠٧%، ٥,١٧%)، وتعد هذه النسب منخفضة مقارنة بما سبقها من العوامل والمشكلات التي تحد من تكافؤ الفرص التعليمية، وقد يعزى ذلك لعدم الحاجة إلى الحصول على تفرغ دراسي في مرحلة البكالوريوس بالنسبة لأغلبية الطلاب والطالبات، بالإضافة إلى قبول المجتمع السعودي بإلحاق البنات في التعليم الجامعي مع مراعاة الضوابط الشرعية المرتبطة بعدم الاختلاط في التعليم، على عكس ما كان في فترات زمنية سابقة من عدم إلحاق البنات بالتعليم. وجاء أن التعليم النظامي يؤثر سلباً على الاستقرار الأسري في المرتبة الحادية عشرة والأخيرة، وبنسبة منخفضة بلغت (١,٧٢%)، ويعزى ذلك إلى اهتمام المجتمع السعودي بالتعليم الجامعي، بالإضافة إلى أن غالبية أفراد العينة من غير المتزوجين ممن هم في مرحلة البكالوريوس، بالإضافة إلى أنه قد يوجد نوع من التعاون داخل الأسر التي يلتحق فيها الزوج أو الزوجة في برامج الدراسات العليا.

تقدم النتائج الكمية السابقة – والتي تم الحصول عليها من خلال الاستبانة – تحليلاً للظروف والعوامل التي تحول دون تحقيق تكافؤ الفرص التعليم الجامعي من وجهة نظر الطلاب والطالبات بجامعة القصيم، ويأتي الجزء التالي ليقدم مزيداً من التحليل لهذه العوامل من خلال النتائج النوعية/الكيفية التي تم الحصول عليها من خلال مقابلة بعض أفراد عينة الدراسة.

١- العوامل الاقتصادية:

ربط بعض أفراد عينة الدراسة بين العوامل الاقتصادية التي تحد من تكافؤ الفرص التعليمية وعدد من المؤشرات المرتبطة بها، مثل: نفقات الانتقال، والسفر، والسكن للدراسة في الجامعة بسبب البعد المكاني، أو تعارض الدراسة النظامية في الجامعة مع ظروف ومواعيد العمل، رغم وجود حاجة ملحة للعمل، حيث ذكر أحد الطلاب بأنه "توجد مشكلات في التعليم النظامي التقليدي وذلك لأنه قد يتعارض من ظروف الطلاب لأنه يلزم من كونه نظاميًّا التفرغ التام للطلاب، يقول: إن التعليم النظامي لا يعتمد الدراسة إلا بتفرغ تام، كذلك قد تكون هناك ظروف اقتصادية تعوق هذا النوع من التعليم، مثل بعد المسافة فيحتاج الطالب إلى السفر، ومن ثم العناء والنفقات، وهذا يكبده أضرارًا اقتصادية لا يستطيع تحملها" (ذ ع١)، فقد أكدت دراسة تانج وكارشيلمان (Tang & Carr-Chellman, 2016)، ودراسة وهبة (٢٠٢٦)، ودراسة جورج (٢٠٠٨)، ودراسة عبد الله (٢٠٠٠) في هذا الصدد أن ارتفاع كلفة التعليم الجامعي تعد من العوامل التي تحول دون الحصول على الفرص التعليمية، ويضيف طالب آخر بأن "الحاجة الاقتصادية تدفع الطالب أن يسلك سبل العمل اختصارًا للطريق" (ذ ع٣). وقد لا يتوفر للطالب دخل شهري ثابت، وإذا توفر قد يكون منخفضًا، ولا يفي بنفقات التعليم، حيث أشار أحد الطلاب إلى أن من المشكلات التي تحول دون الحصول على فرص تعليمية "عدم توفر دخل شهري كافٍ لالتزامه بالحضور والمشاركة وتحمل كافة النفقات التعليمية المناطة به" (ذ ع٧). وأشار طالب آخر إلى أن بعض الطلاب أو الخريجين الذين يرغبون في مواصلة دراساتهم العليا قد يبحثون عن وظيفة أو أي عمل إضافي، فذكر أحد الطلاب بأن "البعض يبحث عن وظيفة يكون له منها دخل ثابت، ويرى أن دراسته الجامعية تأخذ وقتاً طويلاً وجهدًا حتى يصل إلى الوظيفة؛ لذا لا يحرص على إكمال دراسته" (ذ ع٦)، بالإضافة إلى "انشغال بعض الأفراد بالبحث عن زيادة الدخل من خلال الأعمال الحرة، رغبة في توفير مستوى ملائم للعيش لأسرته وأبنائه" (ذ ع٦)، وقد ترتبط الظروف الاقتصادية بعوامل أخرى قد "تتعلق ببعد السكن، وهذا ما يؤدي إلى استئجار المسكن الذي يكلف الطالب مبالغ مادية" (ذ ع٤).

كما أكدت دراسة تانج وكارشيلمان (Tang & Carr-Chellman, 2016)، و دراسة عبد الله (٢٠٠٠) إلى أن العامل المادي قد يقف حائلاً دون تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص

التعليمية، فذكر بعض الطلاب أن "بعض الكليات التطبيقية في الجامعات، تتطلب الكثير من المصروفات، وذلك قد يدفع ببعض الطلاب غير القادرين إلى التسرب من الجامعة وعدم إكمال دراستهم"(ذ ع٦). كما تتطلب الدراسة في الجامعات الأهلية نفقات مرتفعة لا تتناسب مع الظروف الاقتصادية للطلاب الراغبين في الحصول على فرص تعليمية خاصة في مرحلة الدراسات العليا، حيث أشارت إحدى الطالبات بأنه "لا شك أن الظروف الاقتصادية قد تقف عائقاً أمام الانتظام في الجامعات التي تفرض رسوماً عالية على الدراسة" (ن ع١).

وأشار البعض إلى أنه قد تتوافر برامج لطلاب البكالوريوس في بعض الجامعات الناشئة القريبة، وهو ما لا يتوفر لطلاب الدراسات العليا، حيث إن الجامعات الناشئة عادة لا يتوفر فيها برامج للدراسات العليا، وبالتالي فقد يضطر بعض الطلاب إلى السفر لمسافات طويلة، وما يتبعه من نفقات كثيرة، فأشار أحد الطلاب إلى أنه "من فترة قريبة كانت الجامعات قليلة العدد وبعيدة عن كثير من المدن الطرفية مما يكلف على الطالب وأسرته، هذا بالنسبة لطالب البكالوريوس، أما بالنسبة لطالب الدراسات العليا فأغلب الجامعات الناشئة لا توجد فيها برامج ماجستير مما يضطر الطالب إلى السفر لاستكمال دراسته، وهذا بالطبع فيه تكلفة"(ذ ع٢)، وقد يكون التعليم الافتراضي حلاً لمشكلة التكلفة، حيث أكدت دراسة كل من خلاف (٢٠١٥)، رجم ودادن (٢٠١٥)، الهنيدي (٢٠١٠)، ودراسة محمد (٢٠٠٧) زيادة تكلفة التعليم الجامعي النظامي التقليدي.

٢-العوامل الأسرية:

قد تكون العوامل الأسرية سدًّا منيعًا يصدُّ ويحول دون الحصول على فرص التعليم الجامعي، ويتربع عرش هذه العوامل والظروف الزواج وبناء أسرة وما يترتب عليه من التزامات نحو الأسرة، ورعاية وتربية الأبناء، خاصة الإناث اللاتي لديهن رغبة في مواصلة التعليم الجامعي وتحول ظروفهن الأسرية دون ذلك. فقد أكد طالب على أن "وضعه الاجتماعي والأسري قد لا يسمح له فقد يكون ملتزمًا بأبنائه في الدراسة في منطقة وقد يكون تعليمه في منطقة أخرى، فلا يكون مستقراً بذلك الوضع، وكذلك قد يعوق الواقع الاجتماعي للمرأة في تعليمها وانشغالها في أمور المنزل فلا تستطيع الالتزام بالتعليم النظامي"(ذ ع١).

وقد تكون كذلك هناك أعباء أسرية إضافية على الرجل والمرأة، حيث قد تكون المرأة عاملة ولديها أطفال يدرسون بالمدارس، فذكرت إحدى الطالبات أن من العوامل التي تحول دون تكافؤ فرص التعليم الجامعي "عمل المرأة ، في وجود أطفال في مرحلة التعليم بالمدارس" (ن ع٢)، وترتبط هذه المشكلات غالباً بطلاب وطالبات الدراسات العليا، حيث إن الكثير منهم لديه أسر وأطفال يرعاهم، حيث توصلت دراسة أرفين ونور (Arfeen & Noor, 2017)، ودراسة ديرانية (٢٠١٢) إلى أن أنماط التعليم الجامعي عن بعد، ومنها الافتراضي، تتيح فرصًا تعليمية جيدة للطالبات ممن لديهن أسر وأطفال.

وقد تكون هناك أعباء أسرية إضافية على بعض الراغبين في مواصلة الدراسة بالجامعة، حيث ذكر أحد الطلاب بأن هناك بعض الظروف الأسرية التي يمكن أن تحول دون الحصول على فرصة تعليمية بالجامعة "وهذا يتأتى في حالة كون الطالب متزوجاً مسؤولاً عن بيت أبيه بعد وفاته بحكم أنه أكبر أخوته فيجد صعوبة في استكمال الدراسة، لكون الجامعة بعيدة عن مسكنه بمسافة لا يستطيع أن يتردد عليها يوميًّا أو حتى يومين في الأسبوع، بالإضافة إلى بعده عن أهله في أيام الدراسة وهذا السبب له ضغوطٌ نفسية مما يدفعه إلى ترك الدراسة، أو تأجيلها إلى حين"(ذ ع٤). وقد يكون للطالب مسئوليات كبيرة، كونه الابن الأكبر أو العائل الوحيد لأسرته وأخوته "إذا كان الطالب الابن الأكبر ولم يكن والده على قيد الحياة، أو أنه وحيد أبويه" (ذ ع٧)

٣-ظروف العمل:

في كثير من الأحوال تكون ظروف العمل غير مواتية لكثير من الراغبين في مواصلة دراساتهم الجامعية، حيث ذكر أحد الطلاب أن "أكبر المشكلات التي تواجه الملتحقين بالجامعة هي عدم موافقة جهة العمل، والتزام الجامعة بمواعيد صباحية ثابتة، مما يجعل الدارس يواجه صعوبة في مواصلة الدراسة"(ذ ع٢). وقد يجد كثير من الطلاب صعوبة في الحصول على تفرغ دراسي من جهات عملهم، بحيث يسمح لهم الحصول على الفرص التعليمية ومواصلة الدراسة بالجامعات، كما قد يصعب في كثير من الأحيان الموازنة بين أوقات التعليم والعمل، حيث ذكرت إحدى الطالبات أن "الالتحاق بالتعليم النظامي لاستكمال الدراسة أمامه عقبات ترجع إلى صعوبة الانتظام في الدراسة لقلة فرص التفرغ من

الوزارة، وبالتالي يكون الحل والملاذ في التعليم الافتراضي، كذلك التفرغ الجزئي قد يكون حلًا للمشكلة" (ن ع٣)، حيث أكدت دراسة عبد الله (٢٠٠٠) على أن ظروف العمل قد تؤثر سلباً على تكافؤ الفرصة التعليمية، إلا أن دراسة أرفين ونور (Arfeen & Noor, 2017) ، ودراسة دونت (Donat, 2001) أشارت إلى أن التعليم الجامعي الافتراضي يعمل على زيادة مستوى الإتاحة للتعليم العالي والتعليم المستمر لأصحاب المهن المختلفة في أوقات تتلاءم مع ظروف العمل.

وقد يحدث لدى بعض الطلاب نوع من المفاضلة بين العمل، ومواصلة الدراسة، وفي معظم الأحيان تكون نتيجة المفاضلة لصالح العمل، على اعتبار أن العمل بأشكاله المتعددة يلبي حاجات الإنسان، فقد أشار أحد الطلاب إلى "عدم القناعة بالتعليم وأن السوق والتجارة أفضل من التعليم"(ذ ك٣)، وقد لا يتيح التعليم الجامعي التقليدي درجة من المرونة تسمح للراغبين في مواصلة الدراسة مساءً، في غير أوقات العمل، فأشار أحد الطلاب أن من عوامل عزوف الطلاب عن مواصلة الدراسة في الجامعات "قلة الجامعات التي تمنح البكالوريوس عن طريق الانتظام بنظام الدراسة المسائية"(ذ ك١)، وقد أكدت دراسة الخناق (٢٠١٠) على أن الفصول الافتراضية يمكن أن تتيح للعاملين فرص التعليم المستمر، كما أشار حجي (٢٠٠٣) بإمكانية المزاوجة بين التعليم والعمل من خلال التعليم الجامعي الافتراضي.

٤-العوامل الجغرافية:

ألمح عدد من الطلاب والطالبات إلى مشكلة لا يمكن تجاهلها أو التغاضي عنها، ألا وهي الانتقال الى مقر الجامعة لمواصلة الدراسة، وقد ترهق هذه المشكلة كاهل الإناث أكثر من الذكور حيث إن نقل الطالبات عادة ما تكون مسؤولية الأسرة، وولي الأمر الذي يعجز أحيانًا من النقل لظروفٍ طارئة من مرضٍ أو عملٍ أو سفرٍ أو غيره، مما يحد من حصولهم على فرص تعليمية، فقد ذكرت إحدى الطالبات بأنه "في المجتمع السعودي يعد النقل مشكلة لدى الطالبات"(ن ع١). وترتبط هذه المشكلة بطبيعتها بالعامل الجغرافي الذي يتعلق ببعد المسافة بين مقر السكن والجامعة، بالإضافة إلى صعوبة توفر وسائل مناسبة للنقل، حيث أشارت إحدى الطالبات إلى "بعد المسافات بين الجامعات والكليات وصعوبة

وسائل النقل لدينا"(ن ع٢). كذلك ترجع هذه المشكلة في طبيعتها إلى توفر مؤسسات التعليم العالي في المدن والمناطق الحضرية بصورة أكبر مقارنة بالمناطق الريفية، حيث أشارت دراسة الخوالدة (٢٠٠٣) إلى حدوث تفاوت في الفرص التعليمية بين الريف والحضر، وأكدت دراسة مرسي (٢٠١٨) أن البعد المكاني يحول دون الحصول على الفرص التعليمية المناسبة.

على الرغم مما أكدت عليه دراسة حوالة (٢٠٠٧) من أهمية تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، بحيث يكون للفرد الحق في الاستمرار في التعليم دون تمييز بسبب المنطقة الجغرافية التي ينتمي إليها الطلاب، فإن العوامل الجغرافية قد تحول دون الحصول على الفرص التعليمية بسبب بعد المسافة بين مقر إقامة الطلاب والجامعة، ويرتبط ذلك بعدة عوامل فرعية مثل عدم توافر التخصصات والبرامج التعليمية المناسبة في الجامعات القريبة، مما يتطلب ذلك الانتقال إلى جامعات بعيدة، أو أن تكون هناك صعوبة في تحقيق شروط القبول في جامعات قريبة، مما يجعل الطلاب يحاولون الحصول على فرص تعليمية في جامعات بعيدة عن مقر إقامتهم، فقد ذكر أحد الطلاب أن الصعوبات التي تحول دون الحصول على فرصة تعليمية "عدم توفر البرامج في مقر سكن الدراس مما يتطلب انتقاله"(ذ ع٣)، وأضافت طالبة "عدم توفر القبول في الجامعات القريبة والمتاحة"(ن ع٣).

٥-العوامل الثقافية:

أكدت دراسة العجمي (٢٠٠٢)، ودراسة الخوالدة (٢٠٠٣) على أن النظام التعليمي التقليدي يتحيز إلى جانب الذكور مقارنة بالإناث، ويعد ذلك من العوامل التي تحد من تكافؤ الفرص التعليمية. فقد تواجه الطالبات العديد من المشكلات التي تحول دون حصولهن على فرصة لمواصلة دراستهن الجامعية، سواء بالنسبة لمرحلة البكالوريوس أو مرحلة الدراسات العليا، وعادة ترتبط هذه المشكلات بعدد من العوامل الثقافية، التي ترتبط كذلك بالبعد المكاني، حيث تتطلب دراسة الطالبة وجود محرم، بالإضافة إلى عدم الاختلاط في التعليم، في ظل قلة أعداد أعضاء هيئة التدريس من النساء، فقد ذكرت إحدى الطالبات مشكلة "عدم توفر كادر مؤهل من أعضاء هيئة التدريس الإناث" (ن ع٤)، وأشار طالب إلى أن "الرجل يختلف عن المرأة، فالمرأة محكومة بعادات وتقاليد المجتمع السعودي التي تحكم الرجل أيضًا

وتعاليم الشريعة الإسلامية"(ذ ع٧)، وأضافت طالبة أن "عادات المجتمع وتقاليده قد تكون سببًا، فعلى سبيل المثال المرأة في المجتمع السعودي لا يسمح لها بالاختلاط" (ن ك٢). وفي إطار العوامل الثقافية الخاصة بتعليم البنات ذكرت إحدى الطالبات "أن الطالبة قد تواجه مشكلات غاية في الصعوبة إذا كان منزل أسرتها بعيداً عن جامعتها بحيث لا تستطيع أن تأتي إليها ذهاباً وإياباً في يوم واحد، ويرتبط بذلك مشكلة عدم وجود محرم، وقد يؤدي ذلك إلى حرمانها من مواصلة الدراسة" (ن ع٥). والصعوبات والمشكلات المرتبطة بتعليم البنت معروفة في المجتمع السعودي، فذكرت نفس الطالبة "مشكلة النوع، فكلنا يعلم معاناة الأنثى وخاصة في الدراسات العليا والتي ذكرنا أنها غالباً في أماكن بعيدة مما يتطلب سفرها مع محرم"(ن ع٥)، وفي هذا الإطار أكدت دراسة ديرانية (٢٠١٢)، و حوالة (٢٠٠٧)، ودراسة عبد الله (٢٠٠٠) على أهمية الحصول الفرص التعليمية المناسبة دون تمييز بسبب النوع.

٦-العوامل التعليمية والشخصية:

كذلك العوامل الشخصية والتعليمية قد تكون معول هدمٍ لمواصلة الدراسة بالجامعة، ومن ثم عدم اللحاق بقطار الفرص التعليمية وفقدانها، وقد سلط أحد الطلاب الضور على بعض العوامل الشخصية المرتبطة بالطالب من ضعف التواصل مع الغير، وعدم القدرة على ضبط الإنفعالات عند العرض والنقاش والحوار (ذ ع٧). كما عرجت إحدى الطالبات الى بعض الصفات الشخصية السلبية كالخجل وعدم الثقة بالنفس (ن ك١)، حيث أكدت دراسة صيام (٢٠١٣) بأن التعليم الجامعي التقليدي قد يتضمن بعض الحواجز النفسية بين الطالب والأستاذ.

ومن العوامل التعليمية التي تؤدي إلى فقدان الفرص التعليمية عدم مناسبة التخصصات المتاحة في التعليم الجامعي النظامي لبعض الطلاب، وصعوبة شروط القبول في التخصصات المرغوب فيها، فأشار أحد الطلاب إلى "عدم مناسبة التخصصات المتاحة للطالب وعدم قبوله في التخصص المرغوب"(ذ ع٨)، وقد تكون بعض التخصصات النادرة متاحة في عدد من الجامعات دون غيرها، مما يصعب عملية الالتحاق بهذه التخصصات، فأشار أحد الطلاب "إلى وجود بعض التخصصات في جامعات معينة في مناطق معينة،

وبالتالي يصعب على الدارس الانتقال إلى تلك المنطقة مع أسرته ويصعب أيضًا بقاء الأسرة في منطقة وهو في منطقة أخرى (ذ ع٥).

ومن العوامل التعليمية الأخرى المرتبطة بالتعليم الجامعي التقليدي قلة عدد الجامعات أو البرامج التعليمية المتاحة، مما يصعب معه استيعاب جميع المتقدمين لمواصلة الدراسة بالجامعة، حيث أكدت دراسة المهدي (٢٠٠٦) على ضعف قدرة الجامعات التقليدية النظامية على استيعاب الأعداد المتزايدة من الطلاب على مستوى الوطن العربي. فقد ذكر أحد الطلاب أن "قلة الجامعات مقارنة بعدد الطلاب المتقدمين عامل آخر مما ينتج عنه رفض لبعض المتقدمين وإحباطهم واختيارهم في لحظة يأس لمسار مختلف كالعمل مثلًا"(ذ ع٨). وبصورة أخرى قد تكون الأماكن المخصصة للقبول في الجامعات غير كافية لاستيعاب جميع المتقدمين للدراسة، خاصة في مرحلة الدراسات العليا حيث أشار أحد الطلاب إلى "كثرة عدد طلاب الجامعة وقلة عدد المقاعد فيها بحيث يقل عدد المقبولين في الجامعة بسبب أن المقاعد محدودة(ذ ع٣)"، ويرتبط بقلة الأماكن المتاحة للقبول في الجامعة حدوث نوع من المنافسة بين المتقدمين للقبول بالجامعات على أساس معدلاتهم في مرحلة الثانوية العامة، حيث أشارت إحدى الطالبات إلى "رفع سقف القبول في الجامعات"(ن ع٥)، وبصورة أخرى قد يكون "تدنى معدل الدراسة في المرحلة الثانوية"(ن ك٢)، حائلاً دون قبول الطلاب للدراسة في الجامعات في المجالات والتخصصات التي يرغبون في دراستها، وأكدت طالبة على أن عزوف الطلاب عن مواصلة دراساتهم العليا بالجامعات قد يرجع إلى أن "شروط القبول في بعض الجامعات وبالذات نسبة الثانوية العامة، ودرجة اختبار القدرات والتحصيل قد يحول دون التحاق البعض بالتخصص الذي يريدونه، وبالتالي العزوف عن إكمال دراستهم"(ن ع٥)

هذا بالإضافة إلى وجود مجموعة من العوامل التي تؤدي إلى تقليل الفرص التعليمية في التعليم الجامعي التقليدي، وترتبط هذه العوامل بمستوى جودة التعليم الجامعي التقليدي، فقد يكون مستوى جودة البرامج، أو المناهج الجامعية أو طرق التدريس المستخدمة منخفضاً، حيث ذكر أحد الطلاب أن "المناهج تتسم باحتوائها على الجزء النظري أكبر من العملي ولا تراعي تطورات العصر وتغيراته ولذا تنفر الطالب من دراستها بسبب التركيز على

حفظ ذلك المحتوى الهائل من المعلومات، ومن ثم تفريغها في ورقة الإجابة، أما طرق التدريس فهي تتصف بالإلقاء والتلقين فقط دون النظر للتطبيق وتلك الأمور تعد من أسباب تسرب الطالب من الجامعة وعدم إكمال تعليمه"(ذ ك١)، بالإضافة إلى أنه قد يحدث بعض المشكلات بين بعض الطلاب وأعضاء هيئة التدريس نتيجة للاحتكاك المباشر، فأشار طالب إلى "المشاكل غير المحلولة بين الطلاب أو مع أعضاء هيئة التدريس (ذ ع١)، وذكر آخر أنه قد تكون هذه المشكلات نتيجة "تغيب بعض أعضاء هيئة التدريس وتصلبهم في التعامل مع الطلاب"(ذ ك٢)، بالإضافة إلى العوامل المتعلقة ب "طول اليوم الدراسي". (ن ع٢)، و"التكليفات الكثيرة في الدراسة"(ن ع٢)، و"ضعف الجوانب الإدارية في الجامعات"(ذ ع١)، و "ضعف تفعيل الإرشاد الأكاديمي"(ذ ع٦)، خاصة في مرحلة الدراسات العليا. كل هذه العوامل قد تجعل العديد من الطلبة يحاولون الحصول على فرص تعليمية أفضل في الجامعات الأهلية، حيث ذكر أحد الطلاب بأنه "يتوجه الطلاب للجامعات الأهلية لوجود أقسام أكثر وفرصة الدراسة الخارجية"(ذ ع٤).

٧-عامل السن:

على الرغم من أن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية يؤكد على أنه يجب أن يحصل كل فرد على فرصته في التعليم في أي مرحلة عمرية (الرشيدي وآخرون، ٢٠١٢)، فإن هناك عددًا من الصعوبات المرتبطة بسن الأفراد الراغبين في مواصلة الدراسة بالجامعة. حيث ذكر أحد الطلاب بأنه "كلما زاد السن كلما زادت التزامات الفرد بما يعوق نسبيًّا التفكير في مواصلة الدراسة"(ذ ع٧). وقد تشترط بعض الجامعات سنًّا معينًا لقبول الطلاب، خاصة في مرحلة الدراسات العليا، أو قد تتطلب تقارير طبية تبين حالة المتقدم الصحية ومدى قدرته على مواصلة الدراسة، فقد ذكرت طالبة أن "هناك حد عمري معين للدراسات العليا"(ن ع٤)، ويعالج التعليم الجامعي الافتراضي مسألة السن، حيث أكدت دراسة محمد (٢٠٠٧) على أن الجامعة الافتراضية تتيح مزيداً من فرص الدراسة الجامعية لكبار السن.

وقد يرتبط عامل السن بمجموعة من الجوانب النفسية للمتعلم، والتي ترتبط عادة بوجود فروق عمرية بين المتعلمين، فقد أشار أحد الطلاب إلى أنه " من ناحية فارق السن،

فقد يجد بعض الناس صعوبة في التعلم مع طلاب فارق السن بينهم كبير وهذا قد يعيقهم في طريقة التدريس" (ذ ع٣).

كما أنه قد تتاح الفرص التعليمية في الجامعات في مرحلة عمرية متأخرة، يصعب فيها على المتقدمين مواصلة الدراسة بالجامعة، فذكر طالب أن "بعض الناس لا تتاح لهم الفرصة لاستكمال دراستهم إلا متأخرا وعند تقدمه في العمر، وهذا يمثل عليه عبئًا في الانتقال، خاصة إذا كان المكان بعيدًا عن مقر سكنه"(ذ ع٢).

٨-الظروف الصحية:

قد تحول الظروف الصحية في كثير من الأحيان دون حصول الأفراد على فرص تعليمية، أو أن تكون البرامج المتاحة غير مهيأة لقبول طلاب لديهم أي نوع من الإعاقات سواء الخاصة بالأطراف، أو الإعاقات السمعية أو البصرية، فقد أكدت دراسة العجمي (٢٠٠٢)، ودراسة الخوالدة (٢٠٠٣) في هذا الصدد على أن تحيز النظام التعليمي ضد الفئات الخاصة يعد من العوامل التي تحد من تكافؤ الفرص التعليمية، حيث أشار أحد الطلاب بأن "العجز البدني والمرضي"(ذ ع٧)، قد يكون معوقاً يحول دون حصول بعض الأفراد على فرص مواصلة التعليم الجامعي.

يتضح مما سبق وجود عدد من العوامل التي يمكن أن تحد من حصول الراغبين في مواصلة التعليم الجامعي على الفرص التعليمية التي تناسبهم، وتتنوع هذه العوامل ما بين الاقتصادية، والثقافية، والجغرافية، والشخصية، وبعض العوامل الأخرى المرتبطة بالسن والظروف الصحية. كل ذلك يدعو إلى تبني أنماط جديدة من التعليم الجامعي، حيث يعد التعليم الجامعي الافتراضي بأشكاله ونماذجه المختلفة من أهم هذه النماذج، ويأتي الجزء التالي من نتائج الدراسة الميدانية للتعرف على دور التعليم الجامعي الافتراضي في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية من خلال التغلب على العقبات والمشكلات التي تحد منها.

النتائج الخاصة بدور التعليم الافتراضي في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية:

يأتي هذا الجزء من الدراسة الميدانية للإجابة عن التساؤل الرابع للدراسة "ما إمكانية تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في نظام التعليم السعودي على ضوء التعليم الجامعي

الافتراضي؟" من خلال تطبيق الاستبانة، والمقابلة المفتوحة مع عينة من طلاب وطالبات جامعة القصيم في مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا.

جدول (٥) النتائج المرتبطة بدور التعليم الجامعي الافتراضي في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية

م	العبارة	ك	%	الترتيب
١	يمكن حل بعض مشكلات التعليم النظامي من خلال التعليم الافتراضي بحيث تتوفر فصول افتراضية تحل مشكلة بعد المسافة وتسهل على المرأة الدراسة في منزلها.	٤٦	٣٩,٦٦	١
٨	توفير دروس تطبيقية عن طريق تحميلها على شبكة الإنترنت، وتكون هذه الدروس تفاعلية يناقش فيها الطلبة مع الأستاذ، وذلك دون الحاجة إلى الحضور إلى القاعة.	٣٨	٣٢,٧٦	٢
٦	أن تتم المحاضرات من خلال الشبكة العنكبوتية (الإنترنت) والحضور جزء من المحاضرات في الجامعة وتكون الاختبارات إما عن طريق الكتاب المفتوح في المنزل أو الحضور إلى الجامعة فقط في أيام الاختبارات.	٣٦	٣١,٠٣	٣
٢	إتاحة مساحة من الحرية في التعليم الجامعي من خلال التعليم الافتراضي.	٣٠	٢٥,٨٦	٤
٤	إمكانية الدمج بين التعليم الافتراضي والنظامي.	٣٠	٢٥,٨٦	٤
٣	يتناسب التعليم الافتراضي مع أغلب التخصصات النظرية أكثر من التطبيقية.	٢٤	٢٠,٦٩	٥
٥	التعليم الافتراضي مناسب جدًا للتعليم في مرحلة الدراسات العليا.	٢٢	١٨,٩٧	٦
٧	يساعد التعليم الافتراضي على إرسال التكليفات إلكترونيًا ويمكن مناقشتها دون الحاجة إلى الحضور إلى قاعات المحاضرات.	٢٢	١٨,٩٧	٦

تشير النتائج الموضحة في جدول (٥) إلى أنه يوجد شبه اتفاق بين أفراد عينة الدراسة حول الأدوار المختلفة للتعليم الجامعي الافتراضي في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، إلا أنه يوجد تفاوت في نسب ومستويات هذه الأدوار من وجهة نظرهم، فقد جاءت العبارات ١، ٨، ٦ في مراتب متقدمة من هذا المحور، حيث جاء دور التعليم الجامعي الافتراضي في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية من خلال التغلب على البعد المكاني، خاصة بالنسبة لتيسير الدراسة للمرأة في منزلها، في المرتبة الأولى من هذا المحور وبنسبة (٣٩,٦٦%)، يليها في الترتيب دور التعليم الافتراضي في توفير الدروس التطبيقية التفاعلية من خلال شبكة المعلومات دون الحاجة إلى حضور قاعات الدراسة في المرتبة

الثانية، وبنسبة (٣٢,٧٦%)، وجاء توفر المحاضرات من خلال شبكة الإنترنت بجانب الحضور الجزئي لمقر الجامعة خاصة للاختبارات في المرتبة الثالثة وبنسبة (٣١,٠٣%).

أما بالنسبة للعبارات ٢، ٤، ٣ فقد جاءت في مراتب متوسطة بين أدوار التعليم الجامعي الافتراضي في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، فقد جاء كل من الحرية التي يتيحها التعليم الافتراضي، وإمكانية دمجه مع التعليم النظامي في المرتبة الرابعة من هذا المحور وبنسبة (٢٥,٨٦%)، وجاءت مناسبة التعليم الجامعي الافتراضي للتخصصات النظرية مقارنة بالتخصصات العملية في المرتبة الخامسة من هذا المحور، وبنسبة (٢٠,٦٩%)، أما بالنسبة للعبارتين ٥، ٧ فقد جاءتا في المرتبة الأخيرة من هذا المحور، حيث إن التعليم الجامعي الافتراضي أكثر مناسبة لمرحلة الدراسات العليا، كذلك يمكن استخدامه في إرسال التكليفات الدراسية إلكترونيًّا من الطلاب إلى الأساتذة، وبنسبة (١٨,٩٧%)

قدمت النتائج الكمية السابقة – والتي تم الحصول عليها من خلال الاستبانة – تحليلاً للأدوار المختلفة للتعليم الجامعي الافتراضي في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية من وجهة نظر الطلاب والطالبات بجامعة القصيم، ويأتي الجزء التالي ليقدم مزيداً من التحليل لهذه الأدوار من خلال النتائج النوعية/الكيفية التي تم الحصول عليها من خلال مقابلة بعض أفراد عينة الدراسة.

١-التغلب على العوائق الخاصة بالظروف الأسرية:

أشار بعض أفراد العينة بأن التعليم الجامعي الافتراضي قد يتسم بنوع من المرونة، بما يؤدي إلى حل الكثير من المشكلات والعقبات التي تواجه الراغبين في الالتحاق بالتعليم الجامعي، حيث ذكر أحد الطلاب أن "التعليم الجامعي الافتراضي يشكل – بلا شك – حلًّا لجزء كبير من المشكلات، فلو حسبنا فارق الزمن الذي سيتم توفيره بهذا الأسلوب وجعلناه في صالح من لا يتوفر لهم الوقت، مثل المنشغل بتربية الأبناء، أو ربة المنزل... سيتم حل المشكلة"(ذ ع٦). وذكرت دراسة ديرانية (٢٠١٢)، ودراسة بيتر مان (Peterman, 2000) في هذا الصدد أن الفصول الافتراضية المسائية تكون أكثر مناسبة للطلاب الكبار المتزوجين والذين لديهم أسر وأطفال صغار.

٢-التغلب على العوائق الجغرافية وبعد المسافة:

كما يمكن للتعليم الجامعي الافتراضي التغلب على العوائق المكانية المرتبطة ببعد المسافة بين الطلاب وبين الجامعة، وما يتبعه من الحاجة إلى الوقت والجهد وتوفير وسائل النقل المناسبة، فقد ذكر أحد الطلاب أنه "يمكن حل بعض هذه المشكلات من خلال التعليم الافتراضي بحيث تتوفر فصول افتراضية تسهل على البعيد" (ذ ع١)، وأكد طالبة على بعض الإيجابيات المرتبطة بالتعليم الجامعي الافتراضي، حيث ذكرت أن "لهذا النوع من التعليم بعض الإيجابيات منها توفير الوقت والجهد، والمسافة بالنسبة لمن يكون خارج منطقة المؤسسة التعليمية وأيضًا يعد تطور التكنولوجيا عاملاً مهمًّا في خدمة هذا النوع من التعليم"(ن ع٦)، وفي هذا الإطار أكدت دراسة مرسي (٢٠١٨) على التعليم الالكتروني يساعد في التغلب على الحواجز المكانية، كما يؤكد بيتر مان(Peterman, 2000) على أن الفصول الافتراضية تحد من العقبات الجغرافية الناشئة عن بعد المسافة بين مكان إقامة الطالب والجامعة.

٣-التغلب على المعوقات الثقافية:

يعد التعليم الجامعي الافتراضي عاملاً مهمًّا في التغلب على المشكلات الثقافية المرتبطة بتعليم المرأة، من خلال إتاحة الفرص التعليمية لها وهي موجودة في منزلها، حيث ذكرت إحدى الطالبات، أن التعليم الجامعي الافتراضي يعد بمثابة " حل لكثير من البنات في الأسر الرافضة لمبدأ تدريس الرجل للنساء" (ن ع٦)، وذكرت طالبة أخرى أنه "يمكن حل بعض هذه المشكلات من خلال التعليم الافتراضي بحيث تتوفر فصول افتراضية تسهل على المرأة في منزلها"(ن ع١)، بما يسمح للمرأة القيام بواجباتها المنزلية وتربية أبنائها، وفي نفس الوقت تستفيد من الفرص التعليمية المتاحة عن طريق التعليم الجامعي الافتراضي. حيث أكدت دراسة أرفين ونور(Arfeen & Noor, 2017) على أن التعليم الإفتراضي يتيح للنساء فرصة كبيرة لمواصلة الدراسة من المنزل.

٤-التغلب على المشكلات الشخصية:

كما يمكن أن يساعد التعليم الجامعي الافتراضي على حل كثير من المشكلات النفسية للمتعلمين؛ لأنه لا يتضمن الحضور وجهًا لوجه مع الطلاب والأساتذة، فقد ذكر أحد

الطلاب أنه يمكن أن يفيد "أصحاب المشاكل الشخصية والنفسية" (ذ ك١)، حيث أكدت دراسة صيام (٢٠١٣: ص ١٩٨) على أن التعليم الافتراضي يعمل على إزالة الحواجز النفسية بين الأستاذ والطالب من خلال تعزيز التعلم الذاتي وتعزيز التفاعل الإلكتروني بين الطلاب.

٥- محددات وآليات للتعليم الافتراضي لحل مشكلات التعليم الجامعي التقليدي بما يحقق تكافؤ الفرص التعليمية:

على الرغم من أهمية التعليم الجامعي الافتراضي في التغلب على العوامل التي تحد من تكافؤ الفرص التعليمية في نظام التعليم التقليدي، فإن هناك عدداً من المحددات ترتبط بالتعليم الجامعي الافتراضي منها ما يرتبط بجودة برامجه، وأساليب التدريس و التقويم، وحضور الطلاب، والمواد التعليمية، ونوعية التخصصات التي تتم دراستها من خلاله، وتسجيل وقبول الطلاب، وغيرها من الجوانب الإدارية، حيث يتم مناقشة هذه المحددات فيما يلي.

يتيح التعليم الافتراضي درجة كبيرة من التعلم الذاتي، مع إمكانية استيعاب أكبر عدد من الطلاب في وجود عدد كبير من البرامج الدراسية، حيث ذكر أحد الطلاب أنه "مع تطور التعليم أصبح الطالب هو الباحث عن المعلومة والمعلم هو الموجه له، وأيضًا لهذا النوع من التعليم بعض الإيجابيات ومنها زيادة أعداد الطلاب في التعليم النظامي، كذلك توفير الوقت والجهد، والمسافة بالنسبة لمن يكون خارج منطقة المؤسسة التعليمية، وأيضًا يعد تطور التقنية عاملاً مهمًّا في خدمة هذا النوع من التعليم"(ذ ع٣). ويتفق ذلك مع دراسة محمد والحسيني (٢٠٠٢) التي أكدت على أن التعليم الجامعي الافتراضي يتيح درجة عالية من التعلم الذاتي، بالمثل أكدت دراسة الدهشان (٢٠٠٧) على أنه يعمل على استيعاب الأعداد المتزايدة من الطلاب في التعليم الجامعي التقليدي. إضافة إلى ما سبق فإن التعليم الجامعي الافتراضي يتميز بدرجة عالية من المرونة، تتيح الفرصة للطلاب المحرومين من التعليم لمواصلة دراساتهم الجامعية، التي حالت ظروفهم دون الحصول عليها، فذكرت إحدى الطالبات أن التعليم الجامعي الافتراضي يقوم على"استغلال التقنية الحديثة في مرونة التعليم

للمحرومين منه"(ن ع٦)، ويتفق ذلك مع دراسة محمد (٢٠٠٧) التي أشارت إلى أن التعليم الجامعي الافتراضي يضمن ديمقراطية التعليم من خلال تحقيق المرونة والتعليم الحر.

كما أشار بعض الطلاب إلى أن التعليم الجامعي الافتراضي يساعد على حل بعض المشكلات المرتبطة بالتعليم الجامعي التقليدي، حيث يتيح هذا النوع من التعليم الحرية والمرونة في عمليتي التعليم والتعلم، شريطة أن يحضر الطلاب فقط أثناء التقويم، فقد ذكر أحد الطلاب أنه "يمكن حل بعض هذه المشكلات من خلال التعليم الافتراضي بحيث تتوفر فصول افتراضية أو جعل التعليم حرًّا والالتزام بمنهج معين، ويكون الحضور إلزاميًّا للتقييم"(ذ ع١).

وفي إطار التأكيد على جودة التعليم الجامعي الافتراضي، فقد أشارت دراسة صيام (٢٠١٣)، ودراسة سارلاك وهاسياني (Sarlak & Hastiani, 2008) إلى أن عامل الجودة يؤثر على ثقة الطالب في مثل هذا النوع من التعليم، فقد أكد بعض الطلاب على أهمية الجدية في التعليم الافتراضي من خلال تحديد آليات تضمن حضور الطلاب من بعد، أو آليات خاصة بالتقويم والاختبارات، فقد أكد أحد الطلاب على "الاهتمام بهذا النوع من التعليم وتطويره بحيث يؤتي ثماره، فمثلًا يكون هناك آلية لتتأكد من حضور الطالب للمحاضرة، وتنظيم آلية دقيقة للاختبارات تمنع الغش مثلًا، أيضًا الاهتمام بإعداد الاختبارات التي تقيس مستوى تحصيل الطالب الحقيقي" (ذ ع٦)، وأكدت طالبة على أهمية أن تتسم برامج التعليم الافتراضي بالجدية، حيث "يمكن أن يكون التعليم الجامعي الافتراضي بشكله الكامل حلًّا لكثير من مشكلات التعليم النظامي ولكن مع وضع ضوابط تتعلق بالتواصل الكامل عن طريق وسائل التواصل والتقنية، بالإضافة إلى ضرورة الحضور أثناء الاختبارات، أو وضع بدائل لا تقل فاعلية في التقويم عن الاختبارات كالأبحاث مثلًا"(ن ع٣).

وأكد بعض الطلاب أن التعليم الجامعي الافتراضي يمكن أن يعالج عيوب عمليات التعلم والتعليم في التعليم الجامعي التقليدي "من خلال توفير دروس تطبيقية ترفع على الإنترنت، وتكون هذه الدروس تفاعلية يتناقش فيها الطلبة مع الأستاذ، ويحضر الدارسون ويعطون الواجبات ويقيمون في ضوئها من قبل الأستاذ، وذلك دون الحضور إلى القاعة؛

وبذلك يكونون قد حققوا نواتج التعلم المطلوبة منهم، ويمكن لعضو هيئة التدريس التأكد من ذلك من خلال المناقشات التفاعلية والامتحانات" (ذ ع٧).

كما ذكر البعض أهمية توظيف شبكات التواصل الاجتماعي، والأجهزة الذكية في التعليم الجامعي الافتراضي، فأشار أحد الطلاب إلى أهمية "الاستفادة من تطورات العصر الحاضر والاستفادة من وسائل التواصل الاجتماعي في إيجاد بيئة تعليم افتراضية مثل إيجاد مجموعات مغلقة يكون الانضمام إليها مقتصراً على الدارسين، ويمكن تنزيل المحاضرات فيها كتابيًّا أو فيديوهات تعليمية على اليوتيوب ... كذلك يمكن الاستفادة من الأجهزة الذكية وبالذات برنامج الواتس أب في التدريس الافتراضي، وعن طريق وضع قروبات مغلقة يكون الانضمام إليها برسوم، وتكون القروبات موجهة للتعليم والاستفسارات"(ذ ع٢).

بجانب التعليم الإلكتروني الافتراضي فقد حدد بعض الطلاب وسائل أخرى للتعليم الجامعي عن بعد منها استخدام القنوات التلفزيونية التعليمية، فقد ذكر طالب "من خلال التعليم التلفزيوني حيث يكون سهلًا وميسرًا لصاحب الظروف الاقتصادية الصعبة، وأيضًا لا توجد معارضة اجتماعية، ويعد ذلك من أكثر الحلول نجاعة للظروف الأسرية، ولا يوجد حد معين للعمر إذا التحقت به أيضًا يحل مشكلة النوع... على أن تعرض الدروس على التلفزيون؛ ومن ثم يكون هناك اختبار في مراكز معينة لتقييم المستوى المعرفي للطلاب" (ذ ع٧).

ومن الجوانب الإيجابية للتعليم الجامعي الافتراضي من وجهة نظر الطلاب، إمكانية إتاحة عدد كبير من التخصصات المتنوعة، فقد أشارت إحدى الطالبات إلى "إتاحة فرصة لأكبر عدد من التخصصات"(ن ك٣). كما أنه يتميز بسهولة التعامل مع الدروس والتكليفات والواجبات الإلكترونية، ذكر أحد الطلاب "سهولة التعامل مع الدروس والتكاليف إلكترونيًّا بسبب توفرها وسهولة الحصول عليها"(ذ ك١)، بالإضافة إلى إمكانية الإفادة من المكتبات الرقمية عن بعد، حيث أكدت دراسة الغراب (٢٠٠٣) على أن التعليم الافتراضي يعمل على توفير مصادر المعلومات من قواعد البيانات، والكتب والدوريات والموسوعات الإلكترونية والمواقع التعليمية، كما أشارت إحدى الطالبات إلى أن "وجود المكتبات الرقمية يسهم في اتساع أفق المعرفة لدى الطلاب"(ن ع٧) ، بالإضافة إلى إمكانية تسجيل المادة التعليمية،

والاستفادة منها لاحقاً في الأوقات التي تناسب الطلاب، فقد ذكر طالب "إمكانية تسجيل المحاضرات على الأجهزة ودراستها لاحقاً"(ذ ك٣)، وإمكانية التواصل مع الأساتذة إلكترونيًّا في غير أوقات الدوام "التواصل مع الأساتذة في أوقات متعددة من اليوم". (ذ ك١)، حيث أكدت دراسة سليمان ويوسف (٢٠١٠) في هذا الإطار على سهولة التواصل مع الأساتذة طوال ساعات اليوم.

كما يمكن أن يساعد التعليم الجامعي الافتراضي على تيسير الإجراءات الإدارية، والعمل على حل كثير من العقبات الموجودة في التعليم الجامعي التقليدي، فقد أشارت إحدى الطالبات إلى "إمكانية تأجيل الدراسة الافتراضية دون قيود الجامعات الحالية" (ن ك٤)، وذكر طالب " إمكانية تغيير التخصص وسهولة الإجراءات"(ذ ع٥)، ويتفق ذلك مع ما أكدت عليه دراسة الدهشان (٢٠٠٧) من أن التعليم الجامعي الافتراضي يعمل على تيسير الأنشطة الإدارية بالجامعة مثل تسجيل الطلاب، ودفع المصروفات.

يتضح مما سبق أن التعليم الجامعي الافتراضي يساعد في مواجهة كثير من العقبات أو الظروف التي تحول دون حصول الراغبين في مواصلة الدراسة على الفرص التعليمية التي تناسبهم، حيث إنه من خلال التعليم الجامعي الافتراضي يمكن مواجهة الظروف الاقتصادية، والثقافية، والجغرافية، والشخصية، والتعليمية المرتبطة بالتعليم الجامعي التقليدي. كما أوضحت النتائج أن هناك بعض المحددات التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند تبني نماذج التعليم الافتراضي، ومن ضمن هذه المحددات التأكيد على أهمية الدمج بين التعليم الجامعي الافتراضي والتقليدي، بالإضافة إلى التأكيد على جودة برامج التعليم الجامعي الافتراضي.

النماذج المثلى للتعليم الافتراضي في سياق التعليم الجامعي السعودي:

يأتي هذا الجزء من الدراسة الميدانية للإجابة عن التساؤل الخامس للدراسة "ما النموذج الأمثل للتعليم الجامعي الافتراضي لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في نظام التعليم السعودي؟"، يتم تحديد النموذج الأمثل من خلال الإطار النظري للدراسة ونتائج الدراسة الميدانية، حيث تشتمل نتائج الدراسة الميدانية على نتائج كمية استخدمت فيها

الاستبانة كأداة للدراسة، ونتائج نوعية وقد استخدمت فيها المقابلات مع بعض أفراد عينة الدراسة، توصلت الدراسة فيما يلي إلى عدد من النتائج.

جدول (٦) النتائج المرتبطة بالنموذج المناسب للتعليم الجامعي المناسب لتحقيق الفرص التعليمية

م	نموذج التعليم الجامعي المفضل	ك	%	الترتيب
٥	التعليم الجامعي المختلط الذي يتساوى فيه التعليم الافتراضي والنظامي.	٣٤	٢٩,٣	١
١	التعليم الجامعي النظامي الكلي.	٣٠	٢٥,٩	٢
٣	التعليم الجامعي المختلط الذي يغلب عليه الافتراضي على النظامي.	٢٠	١٧,٢	٣
٤	التعليم الجامعي المختلط الذي يغلب عليه النظامي على الافتراضي.	٢٠	١٧,٢	٣
٢	التعليم الجامعي الافتراضي الكلي.	١٢	١٠,٣	٤

تشير النتائج الموضحة في جدول (٦) إلى حاجة الطلاب والطالبات إلى تنوع أنماط التعليم الجامعي ما بين الافتراضي والنظامي، وأنه لا يوجد نمط محدد يمكن الاكتفاء به، فقد جاء نمط التعليم الجامعي المختلط الذي يتساوى فيه التعليم الافتراضي والنظامي في المرتبة الأولي من وجهة نظر أفراد العينة وبنسبة (٢٩,٣%)، يليه في الترتيب التعليم الجامعي النظامي الكلي وبنسبة (٢٥,٩%) ، ويرجع ذلك إلى تشكك بعض أفراد العينة من الاعتماد فقط على التعليم الافتراضي بالإضافة إلى أن غالبية أفراد العينة ممن هم في مرحلة البكالوريوس، وهم أكثر حاجة للانتظام في الدراسة مقارنة بنظرائهم في مرحلة الدراسات العليا، وجاء كل من نمطي التعليم الجامعي المختلط الذي يغلب عليه المكون الافتراضي أو الذي يغلب المكون النظامي في المرتبة الثالثة وبنسبة(١٧,٢%)، وجاء نمط التعليم الافتراضي الكلي في المرتبة الرابعة الأخيرة وبنسبة (١٠,٣%)، ويرجع ذلك إلى أن غالبية أفراد العينة ممن هم في مرحلة البكالوريوس، وأن التعليم الجامعي الافتراضي الكلي قد يكون أكثر مناسبة لمن هم في مرحلة الدراسات العليا.

أكد بعض الطلاب من خلال المقابلة إلى وجود عدد من المحددات الخاصة بنماذج التعليم الجامعي الافتراضي، والتي يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند تحديد النموذج الأمثل، منها أن التعليم الجامعي الافتراضي قد يكون أكثر مناسبة للتخصصات النظرية مقارنة بالتخصصات التطبيقية، فذكر أحد الطلاب بأن "التعليم الافتراضي يتناسب مع أغلب

التخصصات النظرية، أما التخصصات التطبيقية تتطلب مجهودات كبيرة"(ذ ع٢)، وأكدت نتائج دراسة إدواردز (Edwards, 2001) في هذا المجال على أن التعليم الافتراضي قد يكون أكثر مناسبة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مقارنة بالعلوم التطبيقية. وفي جميع الأحول فإنه من المهم التأكيد على أهمية التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب من خلال التعليم الافتراضي.

وأكدت بعض النتائج بإمكانية الدمج بين التعليم الجامعي الافتراضي والتقليدي، ويتفق ذلك مع دراسة ترو التي أشارت إلى أن بعض الطلاب يفضلون الدمج بين الدراسة التقليدية، والدراسة عبر شبكة المعلومات (Trow, 1999)، فذكر أحد الطلاب أنه "يختلف من المادة النظرية والتطبيقية، فالمواد التطبيقية قد يصعب معها التعليم الافتراضي، أما النظرية من المقترح أن تكون محاضرة افتراضية وأخرى غير افتراضية"(ذ ك٢)، كما اقترح بعض الطلاب إمكانية تحديد نسبة أو حجم المكون الافتراضي في البرامج الدراسية وفقاً لظروف الطلاب والطالبات، فقد ذكر أحد الطلاب أن "كل حالة لابد أن تدرس لوحدها لعلاجها وفق احتياجاتها وظروفها الخاصة، وتعالج وفق التعليم الافتراضي لبعض المواد أو كلها حسب حالة الطالب وظروفه"(ذ ع٤)، بالمثل أشار طالب آخر إلى إمكانية الدمج بين نمطي التعليم الجامعي الافتراضي والتقليدي، حيث ذكر أنه يمكن "أن تتم المحاضرات من خلال الشبكة العنكبوتية (الإنترنت) والحضور جزء من المحاضرات في الجامعة، وتكون الاختبارات إما عن طريق الكتاب المفتوح في المنزل أو الحضور إلى الجامعة فقط في أيام الاختبارات" (ذ ع٥). وذكر البعض أن التعليم الجامعي الافتراضي قد يكون أكثر مناسبة لمرحلة الدراسات العليا مقارنة بمرحلة البكالوريوس، "وأن التعليم الافتراضي مناسب جدًّا للتعليم في مرحلة الدراسات العليا"(ذ ع٣).

توصيات ومقترحات الدراسة:

- التعليم الجامعي الافتراضي لن يكون دائمًا بديلاً عن التعليم الجامعي التقليدي، وإنما مكملاً له، ومتكاملًا معه، بالإضافة إلى أن النموذج الخماسي للتعليم الجامعي (شكل١ ، وجدول ١) يوضح وجود المكون الافتراضي في التعليم في أربعة نماذج بجانب التعليم الجامعي التقليدي، فلا يمكن الجزم بأن أحد هذه

النماذج أفضل من غيرها، وبالتالي فإن الدراسة الحالية توصي بتبني مبدأ التنوع في التعليم الجامعي الافتراضي، من خلال تطبيق النماذج الخمسة للتعليم الجامعي، بما يتناسب مع الاحتياجات المتنوعة والمتغيرة للمتعلمين.

- في إطار تبني الدراسة الحالية لمبدأ التنوع في التعليم الجامعي، فإنها تؤكد أيضًا على أهمية الأخذ بمبدأ التكامل بين مؤسسات التعليم الجامعي سواء من حيث الجامعات التقليدية، أو الافتراضية، أو الجامعات المختلطة التي تقدم برامج تعليمية افتراضية أو تقليدية، ويمكن إحداث هذا التكامل من خلال إتفاقيات للتعاون بين الجامعات بأنماطها المختلفة أو من خلال تبنى نموذج جامعة تضم الأنماط المختلفة من التعليم الجامعي التي تتنوع فيه نسبة المكون الإفتراضي بما يتناسب مع ظروف المتعلمين، وبما يحقق مبدأ تكافؤ الفرص.
- صعوبة تبني نموذج بعينه من نماذج التعليم الافتراضي، حيث تواجه النماذج المختلفة للتعليم الافتراضي العديد من التحديات التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار، حيث إن هذه التحديات تشمل:

(١) نوعية أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بالتعليم الجامعي الافتراضي، ومدى امتلاكهم للمهارات والقدرات اللازمة لمثل هذا النوع من التعليم، ويتطلب هذا التحدي حسن اختيار أعضاء هيئة التدريس ومعاونهم من القائمين على تقديم الأنماط المختلفة للتعليم الجامعي. بالإضافة إلى أهمية التركيز على التدريب والتنمية المهنية لهذه الكوادر بما يسهم في أكتساب وصقل المهارات المختلفة اللازمة لتقديم أنماط متنوعة من التعليم الجامعي.

(٢) نوعية الطلاب الذين يدرسون من خلال التعليم الجامعي الافتراضي، ومدى امتلاكهم للمهارات اللازمة له، ومدى قدرتهم على استخدام أدواته. ويتطلب ذلك التحدي تحديد الشروط اللازمة لقبول الطلاب خاصة في مرحلة الدراسات العليا بما يضمن امتلاك الطلاب الحد الأدني من المهارات اللازمة لنمط التعليم الجامعي الذي يختاره الطلاب.

(٣) توافر الأدوات المنوط بأعضاء هيئة التدريس استخدامها في عمليات التعليم والتعلم الافتراضي. ويتطلب هذا التحدي إتاحة البنية التحتية والتكنولوجية

الملائمة لتقديم المواد التعليمية من خلال شبكة المعلومات، ومن خلال الفصول الإفتراضية.

(٤) استخدام صيغ جديدة لإنتاج ونشر المعرفة التي تقوم على المصادر الإلكترونية. حيث يتطلب ذلك تدشين المواقع الألكترونية الخاصة بقواعد المعلومات العربية والأجنبية التي تخدم الطلاب في مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا، كما يمكن تحميل المواد التعليمية على هذه المواقع بحيث تكون متاحة للطلاب في أى مكان وفي أى وقت.

(٥) إعادة تقييم الإمكانات المؤسسية للجامعات، وقدرة بنيتها التحتية على تحقيق أهداف التعليم الافتراضي. ويتطلب ذلك أن يكون التقييم دورياً، بحيث يضمن استمرار العملية التعليمية بنجاح من خلال التغلب على العقبات الإدارية والتكنولوجية.

(٦)ضمان جودة مخرجات التعليم الجامعي الافتراضي على ضوء احتياجات سوق العمل. ويتطلب ذلك أن تخضع المؤسسات الجامعية ببرامجها المختلفة الإفتراضية وغير الإفتراضية لمعايير القياس والتقويم المعتمدة من قبل هيئات الجودة والإعتماد على المستويين القومي والدولي.

وبناء على تلك التحديات، فإنه يتطلب تهيئة المؤسسات التي تقدم التعليم الجامعي، بما في ذلك الافتراضي، ويتطلب ذلك التأهيل المناسب لأعضاء هيئة التدريس، وتوفير البنية التحتية اللازمة لنشر التعليم الجامعي الافتراضي، بالإضافة إلى إدخال الأبعاد الكمية والكيفية للتعليم الجامعي الافتراضي في الاعتبار، من خلال التأكيد على استيعاب جميع الراغبين في مواصلة التعليم الجامعي على تنوع ظروفهم واحتياجاتهم المختلفة، بالإضافة إلى التأكيد على جودة البرامج المقدمة، ومن ثم فإن الدراسة الحالية تتبنى مبدأ عدم الحرمان من الفرص التعليمية لجميع الراغبين، بالإضافة إلى التأكيد على جودة البرامج المقدمة، فقد أشارت نتائج المقابلة مع أفراد عينة الدراسة إلى بعض المحددات المرتبطة بجودة التعليم الجامعي الافتراضي، وبالتالي فإنه من الضروري اتخاذ كافة الآليات والوسائل وتطبيق المعايير اللازمة للتأكد من جودة برامج التعليم الافتراضي بأنماطه ونماذجه المختلفة.

- يتم تحديد نموذج التعليم الجامعي، ونسبة المكون الافتراضي منه من خلال دراسة الطلب واحتياجات التعليم الافتراضي في المناطق المختلفة في المملكة حتى يتم تلبية هذا الطلب من خلال برامج للتعليم الافتراضي تقدمها الجامعات.
- لكي يتاح للراغبين في الحصول على فرص تعليمية تناسب ظروفهم فإنه يتطلب الإعلان عن برامج التعليم الافتراضي باستخدام جميع الوسائل اللازمة من منشورات ومطبوعات وقنوات تلفزيونية وإذاعية، ومواقع إلكترونية وبمقر الجامعات.
- ضرورة التنوع في برامج التعليم الجامعي مع تنوع نسبة التعليم الافتراضي لكي يتناسب من شرائح متعددة في المجتمع، ولكي يتيح حرية الاختيار لأفراد المجتمع الراغبين في الحصول على فرص في التعليم الجامعي.

قائمة المراجع

١-المراجع العربية:

الأحمدي، عائشة (٢٠٠٨). إلى أي مدى يمكن أن تكون الجامعات الافتراضية بديلاً للجامعات التقليدية؟ رؤى واستراتيجيات تربوية، المؤتمر السنوي الثالث للمركز العربي للتعليم والتنمية، توظيف المعلوماتية في ثقافة الأجيال العربية، في الفترة من ٥-٧ فبراير، القاهرة، ص ص٣٧١-٣٩٤.

الأصيل، ميساء محمد (٢٠١١). مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الافتراضية السورية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، مج ٩، ع ٤، ص ص٦٤-١٠٠.

جابر، عبد الحميد جابر، وكاظم، أحمد خيري(٢٠٠٩). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة المصرية، القاهرة.

الجامعة السعودية الإلكترونية (١٤٣٣). تعريف بالجامعة وتأسيسها. تاريخ دخول الموقع الإلكتروني ١٤٣٦/٢/١٥هـ
https://www.seu.edu.sa/sites/ar/Pages/main.aspx

الجامعة السعودية الإلكترونية، فرع القصيم (١٤٣٥). لمحة عن الجامعة السعودية الإلكترونية فرع القصيم. تاريخ دخول الموقع الإلكتروني ١٤٣٦/٢/١٥هـ https://www.seu.edu.sa/sites/ar/branches/Alqassim/Pages/main.aspx

جورج، جورجيت دميان (٢٠٠٨). الجامعة الافتراضية مدخل لمواجهة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي، رؤية تربوية معاصرة، المؤتمر السادس عشر "التعليم من بعد في الوطن العربي: الواقع والمأمول"، الجمعية المصرية للتربية المقارنة، جامعة قناة السويس، كلية التربية ببورسعيد، ٢٦-٢٧ يناير، ص ص٣١٤-٣٨٦.

الحبيب، عبد الرحمن بن محمد بن علي (٢٠٠٤) دور كليات المجتمع في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربية والدراسات الإسلامية، مج ١٧، ع٢، ص ص ٥٩٣-٦٥٠.

حجي، أحمد إسماعيل (٢٠٠٣). التعليم الجامعي المفتوح من بعد: من المراسلة إلى الجامعة الافتراضية، مدخل إلى علم تعليم الراشدين المقارن، القاهرة: عالم الكتب.

حوالة، سهير محمد (٢٠٠٧). السياسة التعليمية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية: دراسة تحليلية، مجلة العلوم التربوية، ع ٤، ص ص ١٠٦-١٦٤.

خلاف، أحمد عبد النبي عبد العال (٢٠١٥) تصور مقترح للجامعة الافتراضية المصرية في ضوء الاستفادة من خبرات وملامح الجامعة الافتراضية في كل من جمهورية فنلندا والهند وكندا، مجلة التربية المقارنة والدولية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، مصر، س ١، ع١، ص ص٩٣-٢٦٠.

الخناق، سناء عبد الكريم (٢٠١٠). هندسة المعرفة ودورها في استحداث الجامعة الافتراضية، مجلة الباحث، ع ٧، ص ص٩٣-١٠٦.

الخوالدة، ناصر أحمد (٢٠٠٣). الآثار التربوية لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في التربية الإسلامية، مؤتة للبحوث والدراسات، مج ١٨، ع ١، ص ص ٤٥-٦٨.

خوج، فخرية بنت محمد إسماعيل (٢٠٠٨). مدى استفادة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية من الصيغ الجامعية في عصر المعلوماتية، مجلة مستقبل التربية العربية، مج ١٤، ع ٥١، يونيه، ص ص ٢٠١-٢٦٢.

داود، عبد العزيز أحمد محمد (٢٠١٠). تصور مقترح لجامعة افتراضية بسلطنة عمان في ضوء بعض الخبرات الأجنبية، مجلة آفاق جديدة في تعليم الكبار، ع ١٠، ص ص ١٣١-٢٠٦.

الدسوقي، محمد إبراهيم (٢٠٠٣). الألعاب التعليمية الإلكترونية، مدخل لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، "مؤتمر تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة"، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بالاشتراك مع جامعة حلون، ٣-٤ ديسمبر، ص ص ٢٤٧-٢٧٤.

الدهشان، جمال (٢٠٠٧). الجامعة الافتراضية أحد الأنماط الجديدة في التعليم الجامعي، المؤتمر القومي السنوي الرابع عشر (العربي السادس) "آفاق جديدة في التعليم الجامعي العربي"، جامعة عين شمس، مج ٢، في الفترة من ٢٥-٢٦، ص ص ١٦-٦٣.

ديرانية ، عبير نعيم قاسم (٢٠١٢) مدى فاعلية الجامعة المفتوحة في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية للمرأة في المجتمع الأردني كما تراها الطالبات الملتحقات بالجامعة، المجلة التربوية، الكويت، ع١٠٣ ، مج٢٦ ، ص ص٦١ -٩٤.

رجم، خالد، و دادن، عبد الغني (٢٠١٥). تقييم فعالية التعليم الافتراضي في الجامعة الجزائرية: دراسة حالة موقع التعليم الافتراضي بجامعة ورقلة، المجلة الجزائرية للتنمية الاقتصادية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ع٣، ص ص٨٧-٩٧.

رزق، حنان عبد الحليم (٢٠٠٨). الجامعة الافتراضية وتحقيق نظام الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم الجامعي في ضوء بعض التجارب والخبرات العالمية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ع٦٨، ج٣، ص ص٤٥٨-٥٦٣.

الرشيدي ، حسين مجبل، العازمي، عبد الله سالم، والعجمي ، حجاج مبارك (٢٠١٢). السياسة التعليمية بدولة الكويت في ضوء مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية، دراسة

تحليلية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ج١، ع١، ص ص٥٨٥ – ٦١٤.

زيدان، أسامة محمود (٢٠١٠). الجامعة الافتراضية: مدخل جديد لتطوير التعليم الجامعي، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ع ٤٢، ص ص ٢٢١-٢٨٩.

السعيد، محمود السعيد (٢٠٠٣). تطوير التعليم الجامعي في مصر في ضوء بعض التحديات المعاصرة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع ١١٨.

سلامة، عادل عبد الفتاح (٢٠٠١). التعليم الجامعي عن بعد، المؤتمر السنوي الثامن "مخرجات التعليم الجامعي في ضوء معطيات العصر"، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، ١٣-١٤ نوفمبر.

سليمان، السعيد السعيد بدير؛ يوسف، يحيى إسماعيل محمود (٢٠١٠). تطوير التعليم الجامعي المصري في ضوء خبرات بعض الدول في مجال الجامعات الافتراضية، المؤتمر الثامن عشر "تطوير التعليم في الوطن العربي"، الجمعية المصرية للتربية المقارنة، كلية التربية جامعة بني سويف، مج٣، ٦-٧ فبراير، ص ص١١٣٧-١٢٠٥

سليمان، سناء (٢٠٠٩) مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس، ومهاراته الأساسية، القاهرة: عالم الكتب.

سيد: صفاء(٢٠٠٦). نموذج مقترح لإدارة تلوث البيئة الثقافية في التعليم عن بعد – مدخل تحليلي للتعليم الإلكتروني في الجامعة العربية المفتوحة، المؤتمر السنوي الثاني "التخطيط الإستراتيجي للتعليم المفتوح والإلكتروني في إطار للتميز"، مركز التعليم المفتوح، جامعة عين شمس، ج ٢، ص ص٢٧-٢٨.

الشهري، علي بن سالم بن علي؛ حمدي، نرجس عبد القادر (٢٠١١). درجة وعي أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز في المملكة العربية السعودية بنظام الفصول الافتراضية واتجاهاتهم نحوه، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مج ٢١، ع ٣، ص ص ١٩٢-٢٥١.

الصالح، بدر (٢٠٠٧). متطلبات دمج التعليم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء المجال، رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، ع ٢٩، ص ص٣٥-٦٣.

صيام، محمد وحيد (٢٠١٣). تطبيقات التعلم والتدريب الإلكتروني الافتراضي في الجامعات الإلكترونية الافتراضية، نموذج الجامعة الافتراضية السورية في التعلم والتدريب الإلكتروني: تجربة الواقع وآفاق التطوير، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، مج ١١، ع٤، ص ص١٩٠-٢٠٨.

الطيب، محمد عبد الظاهر، والدريني، حسين، وبدران، شبل، ونجيب، كمال، والبيلاوي، حسن. (٢٠٠٠): مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الحي، رمزي (٢٠٠٥). التعليم العالي الإلكتروني، محدداته ومبرراته ووسائطه، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

عبد الله، عبد المنعم محمد محمد (٢٠٠٠). نموذج معياري مقترح للحكم على درجة تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في مصر، مجلة كلية التربية بأسيوط، مج ١٦، ع ٢، ص ص ٣٧-١٠٣.

عبد المطلب، أحمد محمود محمد (٢٠٠٩). تكافؤ الفرص في التعليم الجامعي – الحكومي والخاص –من منظور تشريعي، المؤتمر العلمي التاسع "تحديات التعليم في العالم العربي"، ١٠-١١ نوفمبر، ص ص ٣٢ - ٦٢.

عبيدات، ذوقان، عدس، عبد الرحمن، و عبد الحق، كايد.(١٩٩٢). البحث العلمي، مفهومه، أدواته، أساليبه، ط ٤، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

العجمي، محمد حسنين عبده (٢٠٠٢). التعليم الموازي لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بجمهورية مصر العربية ضرورة عصرية لماذا؟ وكيف؟، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ع ٥٠، ص ص٢٠٠-٢٨٧.

عطية، سعيد محمود مرسي (٢٠١٣). الجامعة الافتراضية مدخل لتطوير التعليم عن بعد بجامعة الزقازيق : دراسة تحليلية، دراسة تربوية وفلسفية، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق ، ع ٧٨ ، ص ص٣٩١ -٤٣٨.

الغراب، إيمان محمد (٢٠٠٣). التعليم الإلكتروني، مدخل إلى التدريب غير التقليدي، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.

كعكي، سهام بنت محمد صالح (٢٠٠٨). تطبيقات إصلاح التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، المؤتمر العلمي التاسع "تطوير التعليم في الوطن العربي: الواقع والمأمول"، كلية التربية، جامعة الفيوم، ١٤-١٥ أكتوبر، ص ص٢-٣٠.

اللجنة الوطنية المصرية لليونسكو (١٩٩٦). التعليم عن بعد، اجتماع الخبراء في مجال التعليم عن بعد، القاهرة، ٢٦-٢٩ مايو.

محرم، أشرف؛ كامل، نبيل (٢٠٠٤). الجامعات الافتراضية صيغة جديدة للتوسع في التعليم العالي المصري: الفرص والتحديات، المؤتمر السنوي الأول للمركز العربي للتعليم والتنمية "مستقبل التعليم الجامعي العربي"، المركز العربي للتعليم والتنمية بالتعاون مع جامعة عين شمس، ج ١، ٣-٥ مايو، ص ص ٥٩٢-٦٣٠.

محمد، سليمان عبد ربه؛ الحسيني، عزة أحمد محمد (٢٠٠٢). تصور مقترح للتعليم الجامعي عن بعد في الوطن العربي على ضوء بعض التجارب الأجنبية، المؤتمر السنوي التاسع "التعليم الجامعي عن بعد: رؤية مستقبلية"، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، مج ٢، ١٧-١٨ ديسمبر، ص ص ١٧٦-٢٤٣.

محمد، ماهر (٢٠٠٧). الجدوى الاجتماعية والاقتصادية لإنشاء جامعة افتراضية بجمهورية مصر العربية، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، مج ٢٣، ع ١، ج ٢، ص ص ٢٧٠-٣٣٨.

محمود، أشرف ؛ عبد العليم، أحمد؛ الحارثي، فهد (٢٠١١). تصور مقترح لجامعة الطائف الافتراضية في ضوء خبرات بعض الدول: دراسة استشرافية باستخدام أسلوب بيرت، مجلة الثقافة والتنمية، ع ٥٠، ص ص ٢٠٦-٢٩٢.

مرسي، شرين عيد. (٢٠١٨). دور التعليم المدمج في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم الجامعي المصري: تصور مستقبلي، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مج ٢٩، ع ١١٣، ص ص ١٧٣-٢٥٦.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٣): مشروع الإستراتيجية العربية للتعليم عن بعد، المؤتمر التاسع للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، دمشق.

المهدي، مجدي صلاح طه (٢٠٠٦). فلسفة التعليم الافتراضي وإمكانية تطبيقه في التعليم الجامعي المصري: دراسة تحليلية على ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، مجلة مستقبل التربية العربية، مج ١٢، ع ٤٣، ص ص ٩-١٣٢.

نصر، نوال. (٢٠٠٣). تكافؤ الفرص التعليمية بين الريف والحضر بمرحلة التعليم الأساسي في مصر: دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ٢٧، ج ١، ص ص ٢٠٩-٢٦١.

نوفل، محمد نبيل (٢٠٠٢). الجامعة والمجتمع في القرن الحادي والعشرين، المجلة العربية، مج ١، ع ٢٢، القاهرة، ص ص ١٤٣-١٨٣.

الهنيدي، جمال محمد (٢٠١٠). تصور مقترح لإنشاء جامعة افتراضية عربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف – المملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية، الثقافة والتنمية، مج ٢، ع ٣٤، ص ص٧٤-١٦٧.

وهبة، عماد صموئيل (٢٠١٦). تصور مستقبلي لمتطلبات تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في مرحلة التعليم الأساسي من خلال الشراكة المجتمعية: دراسة ميدانية، مجلة الثقافة والتنمية، س ١٦، ع ١٠٥، ص ص ١٠٢-٢١٦

٢- المراجع الأجنبية:

Arfeen, Irfanullah & Noor, Amna. (2017). Assessment of the e-Learning System of Virtual University of Pakistan, *Proceedings of the European Conference on Games Based Learning*, 33-38.

Carnoy, Martin; Rabling Brenda; Castano-Munoz, Jonatan; Montoliu, Josep and Vinuesa, Teresa. (2012)Who attends and completes virtual universities: the case of the Open University of Catalonia (UOC), High Educ, 63:53-82.

Donat, Bruno (2001). International Initiatives of the Virtual University and Other Forms of Distance Learning: The Case of the African Virtual University, *Higher Education in Europe*, Vol. XXVI, No. 4, pp. 577-588.

Edwards, Kenneth.(2001). Virtual Versus Classical Universities: Liberal Arts and Humanities, *Higher Education in Europe*, Vol. XXVI, No. 4, pp.603-607.

Freeman, Howard; Routen, Tom ; Patel, Daxa; Ryan, Steve and Scott, Bernard (2000). The virtual university the internet and resource based learning, London: British Library Catalog.

Guri-Rosenblit, Sarah. (2001). Virtual Universities: Current Models and Future Trends, *Higher Education in Europe*, Vol. XXVI, No. 4, pp. 487-499.

Helesel, S. (2001). Virtual Reality and Education, *Australian Journal of Educational Technology*, Vol. 16, No. 2.

Johnson, B., & Onwegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come, *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26.

Leire, Urcola & Amaia, Artola. (2010). Virtual Learning Environments in Spanish Traditional Universities, World Academy of Science, *Engineering and Technology*,No. 66, pp. 912-917.

Merisotis, Jamie (2001). Quality and Equality in Internet-Based Higher Education:Benchmarks for Success, *Higher Education in Europe*, Vol. XXVI, No. 4, pp. 589-597.

The Observatory on Borderless Higher Education (OBHE) (2004). *National Virtual Universities*.

http://www.obhe.ac.uk/what_we_do/key_resource/key_resource_sept_2004_national_virtual_universities, Acessed on 21/2/2015.

Peterman, Thomas (2000) Elements of Success at a Traditional/Virtual University: Lessons Learned from Three Years of Growth in Cyberspace, *The Journal of Academic Librarianship*, Vol. 26, No.1, pp. 27-32.

Pollock, Neil & Cornford, James. (2002). The theory and practice of the virtual university: working through the work of making work mobile, *Minerva*, No. 40, pp.359–373.

Pursula M.,Warstat, M, and Laaksoneni, I. (2005). Virtual university-a vehicle for development, cooperation and internati ونalisation in teaching and learning, *European Journal of Engineering Education*, Vol. 30, No. 4, pp. 439-446.

Sarlak, Mohammad & Hastiani, Asghar. (2008). Trust in Virtual Universities, *Journal of Social Sciences*, Vol. 4, No. 3, pp.237-245.

Tang, Hengtao & Carr-Chellman, Alison. (2016). Massive Open Online Courses and Educational Equality in China: A Qualitative Inquiry, *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 9(1), 49-66.

Trow, M. (1999). Lifelong learning through the new information technologies, Higher Education Policy, 122, pp. 201-217.

Vlasceanu, Lazar & Davies, John. (2001). Virtual and classical universities between complementarity and contrast. In Virtual versus classical universities: Conflict or Collaboration? *Higher Education in Europe*, Vol. XXVI, No. 4, pp. 475-485.

Yao, Cheng & Jacob, James (2012) Expansion and Stratification of Higher Educational Opportunity in Taiwan, Chinese Education and Society, vol. 45, nos. 5–6, pp. 112–133.