مجلة العلوم التربوية
جـامعـــة قطـــــر

تاريخ الاستلام: 2022/08/29 | تاريخ التحكيم: 2023/01/05 | تاريخ القبـول: 2023/04/06

OPEN ACCESS

جـودةُ المسـاقاتِ الإلكترونيـةِ فـي برنامـج ماجسـتير التَّربيـة فـي الجامعـاتِ الفلسطينيةِ من وجهة نَظر الطَّلبة

نهى إسماعيل عطير
أستاذ مشارك، برنامج التأهيل التربوي، كلية الآداب والعلوم التربوية، جامعة فلسطين التقنية (خضوري)–فلسطين
n.iter@ptuk.edu.ps

رفاء جمال الرمحي[1]

ملخص

هدفت الدراسة إلى تطوير معايير جودة المساق الإلكتروني واستخدامها لتقييم جودة مساقات إلكترونية ببرنامج ماجستير التربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة. اتبعت الدراسة المنهج الخليط؛ الكمي والكيفي، وتكونت عينة الدراسة من (80) طالبة وطالبًا استجابوا لاستبانة تكونت من (41) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: معايير جودة المساقات الإلكترونية في اللقاء المتزامن عبر ZOOM، وأهداف المساقات الإلكترونية في اللقاء المتزامن وغير المتزامن، وبيئة Moodle في اللقاء المتزامن وغير المتزامن. استجاب (11) من أفراد العينة لأسئلة المقابلة التي تكونت من (5) أسئلة مفتوحة عن نقاط القوة والضعف للمساقات الإلكترونية، واقتراحات التطوير. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أبرزها: جاءت الدرجة الكلية لمجالات جودة المساق الإلكتروني الثلاثة مرتفعة (76.3)، وجاءت درجة توفر معايير جودة المساقات الإلكترونية للمجالات الثلاثة مرتفعة وتراوحت بين (70.3)، و(82.2). كما أظهرت الدراسة أن المساقات الإلكترونية توفر الوقت والجهد، وتتيح المجال لإمكانية مشاهدة المحاضرات المسجلة في أي زمان ومكان، إضافة إلى تنوع مصادر التعلم وأنشطة التعلم والتقويم فيها. في حين أظهرت الدراسة أن عيوب المساقات الإلكترونية تمثلت في تقليلها من التواصل البصري مع المحاضرين والزملاء، إضافة إلى افتقار بعض المعلمين إلى مهارات استخدام استراتيجيات التعلم الإلكتروني، ومن أبرز اقتراحات الطلبة: التنويع باستخدام استراتيجيات التعلم الإلكتروني وبالمصادر، وتوفير شرائح العرض على المنصة التعليمية قبل موعد المحاضرة، وضرورة تفاعل المحاضر مع طلبة المساق، والابتعاد عن التلقين لتحفيز انتباه الطلبة. في ضوء هذه النتائج خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات، من أبرزها: تبنِّي دائرة الجودة الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية لقائمة معايير جودة المساقات الإلكترونية التي طورتها الدراسة، وبناء برنامج تدريبي عن منحى التعلم الإلكتروني بخصوص (تصميم التدريس، واستراتيجيات التدريس، وطرق التقييم والتقويم)، وتدريب الأكاديميين كافة عليه.

الكلمات المفتاحية: معايير جودة مساق إلكتروني، مساق إلكتروني، التعلم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن، موودل

1 أستاذ مشارك، تعليم الرياضيات، كلية التربية، جامعة بيرزيت–فلسطين. ralramahi@birzeit.edu

للاقتباس: عطير، نهى إسماعيل والرمحي، رفاء جمال. (2024). جودة المساقات الإلكترونية في برنامج ماجستير التربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة. **مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر، 24**(2)، ص119–150. https://doi.org/10.29117/jes.2024.0178

© 2024، عـطير والرمحـي، الجهـة المرخـص لها: الجهة المرخـص لها: مجلة العلوم التربويـة، دار نشر جامعة قطـر. نُشرت هذه المقالة البحثيـة وفقًا لشروط Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). تسـمح هـذه الرخصـة بالاسـتخدام غير التجـاري، وينبغـي نسـبة العمـل إلى صاحبـه، مـع بيـان أي تعـديلات عليـه. كما تتيـح حريـة نسـخ، وتوزيـع، ونقـل العمل بأي شـكل مـن الأشـكال، أو بأيـة وسـيلة، ومزجه وتحويلـه والبنـاء عليه، طـالما يُنسـب العمـل الأصلي إلى المؤلـف. https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0

Journal of
Educational Sciences
Qatar University

Received: 29/08/2022 | Peer-reviewed: 05/01/2023 | Accepted: 06/04/2023

OPEN ACCESS

Quality of E-Courses in the Master of Education Program in the Palestinian Universities from the Students' Point of View

Nuha Ismail Iter

Associate Professor, Teacher Qualification Program, Faculty of Art and Education, Palestine Technical University (Kadoorie)–Palestine

n.iter@ptuk.edu.ps

Refa' Jamal Ramahi[1]

Abstract

This study aimed to evaluate the quality of e-courses in the Master of Education program in Palestinian universities from the students' point of view.

The study used the mixed methodology (quantitative and qualitative). (80) students responded to the questionnaire of (41) items and were distributed in three domains, and (11) students responded to the interview of (5) open questions about the strength and weakness points of e-courses and suggestions for development. The study findings are: The total degree of the three domains of the e-courses quality was high (76.33); the degree of the quality standards of e-courses of each domain is high, since it was between (70.3-82.2). The study showed that the main advantages of the e-courses are that they save time and effort and provide the opportunity to watch the recorded lectures at anytime and anywhere, alongside a diversity in learning sources as well as in learning and evaluating activities. Whereas the main disadvantages of e-courses were found out by the study to be that they reduce the visual communication with the lecturers, in addition to the lack of skills of some lecturers in using e-learning strategies. Most prominent suggestions are to diversify the use of e-learning strategies, and considering the necessity of providing slides on the Moodle before the lecture.

The study recommended adoption of the list of quality standards for e-courses developed in this study by the Academic Quality Department in universities, developing a training program on the e-Learning approach (concerning teaching designs, teaching strategies, and assessment methods), and training all academics on it.

Keywords: E-courses quality standards; E-course; Synchronous and asynchronous e-learning; Moodle

1 Associate Professor, Mathematics Education, Faculty of Education, Birzeit University–Palestine. ralramahi@birzeit.edu

Cite this article as: Iter, N.I. & Ramahi, R.J. (2024). Quality of e-Courses in the Master of Education program in Palestinian universities from the students' point of view. *Journal of Educational Sciences, Qatar University, 24*(2), pp. 119-150. https://doi.org/10.29117/tis.2024.0178

© 2024, Iter & Ramahi. licensee, JES & QU Press. This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0), which permits non-commercial use of the material, appropriate credit, and indication if changes in the material were made. You can copy and redistribute the material in any medium or format as well as remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited. https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0

مقدمة

ترتبط تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات ارتباطًا مباشرًا بجميع نواحي الحياة الاجتماعية والتعليمية؛ فالتطوير المستمر في هذا السياق هو زيادة استخدام المعلمين لأساليب التدريس الإلكترونية (حسامو، 2011)، وازدادت ممارسة التربويين لمنحى التعلم الإلكتروني بعد جائحة كورونا منذ عام 2020، تجاوبًا مع تأثيرات الجائحة حيث استخدم التعليم عبر الانترنت حتى لا تتوقف العملية التعليمية (الحاج ودحنس، 2020). وأصبح التعليم والتعلّم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي ضرورة وأولوية في معظم أنحاء العالم (العاقل، 2021).

يعتمد التعلم الإلكتروني على الإنترنت والحاسب الآلي، وشبكة الإنترنت، والوسائط والمكتبات الإلكترونية؛ أي إنه تعلم عن بعد دون الذهاب إلى قاعات الدراسة، الأمر الذي يقوم على استغلال جميع التقنيات في إيصال المعلومات بأكبر فائدة وأقل وقت وجهد، ومن المتوقع أن يصبح هذا النوع من التعليم هو النمط السائد في المستقبل القريب (بن علي، 2011). واستجابة لمثل هذا النوع في التعليم، اقتضت الضرورة وجود تغييرات في تصميم المناهج وطرق التقييم في العملية التعليمية (حرابي وحمداوي وسعودي، 2020).

هناك فوائد متنوعة للتعلم الإلكتروني؛ فهو يسهم في تحقيق المساواة، وتسهيل الوصول إلى المعلم بإرسال الاستفسارات السريعة، وإمكانية الحصول على المعلومات بأكثر من طريقة، والحصول على المساعدة، والاستفادة القصوى من الزمن، وتطوير التعلم الذاتي للطلبة (لحبيب،2021). ورغم هذه الفوائد والميزات للتعلم الإلكتروني، فهناك معوقات وتحديات في مجملها تتعلق بعدم تأهيل المعلمين لمثل هذا النوع من التعليم، وبالبنية التحتية وقلة توفر الأجهزة، وكذلك زيادة العبء الوظيفي على المعلمين، وغيرها (ذوقان وموسى، 2021)، بالإضافة إلى ضعف التفاعل الإنساني بين المدرس والمُتعلم، وقلة خبرة المدرسين والمتعلمين في التعامل مع الوسائل التكنولوجية الحديثة، والعزلة التي تنشأ بسبب تفاعل المتعلم مع أجهزة الهواتف الذكية بدلًا من التواصل والتفاعل بين الطلبة على نحوٍ مباشر (المهناوي، 2020). كما أن الكثير من الطلبة غير متاح لديهم هواتف خلوية أو أجهزة حاسوب خاصة بهم. وتدني الدافعية لدى الطلبة شكل تحديًا أمام نجاح فاعلية المساقات الإلكترونية؛ بسبب أن التعلم الإلكتروني يعدُّ تعلمًا ذاتيًا يعتمد على دافعية المتعلم (Alqahtani & Rajkhan, 2020).

هناك مخاوف كثيرة للدول بشأن جودة التعليم في الجامعات عبر الإنترنت؛ ففي دراسة كروفورد وآخرين (Crawford et al., 2020) التي راجعت إجراءات (20) جامعة من جامعات العالم التي استجابت للتحول الرقمي إبان الجائحة، أظهرت الدراسة أن الوقت لم يكن كافيًا عند التحول المفاجئ للتعلم الإلكتروني لعمل استجابة عالمية جماعية منسقة بخصوص الممارسات المثلى للتعليم عبر الإنترنت، ومبادئ أصول التدريس التي اعتُمدت عند التحول السريع إلى التدريس الرقمي حتى (نيسان 2020)، وأن الجامعات التي تمر بفترة تغير سريع تحتاج إلى معرفة مدى قدرتها على مراقبة جودة تصميم التعلم على نحوٍ مستمر. وتضيف هذه الدراسة أنه يوجد اعتراف بضرورة توحيد الجهود من أجل تعلم رقمي أفضل في المستقبل دون المساس بمعايير الجودة الأكاديمية على مستوى الجامعة وعلى مستوى الدولة، هذه الدراسة وغيرها تشير إلى أهمية الجودة الأكاديمية للتعلم الإلكتروني.

التعلمُ الإلكتروني

أصبح التعلم الإلكتروني بأنواعه المختلفة مطلبًا أساسيًا، وتوضع المساقات على بيئة موودل تحسبًا لأي طارئ ولتوفير مصادر تعلم أخرى للطلبة جنبًا إلى جنب مع اللقاءات الوجاهية. موودل (Moodle) هو نظام إدارة التعلم عبر الإنترنت (LMS)، وهو أحد منصات التعلم الشائعة القائمة على الويب، ولديه القدرة على تحسين التواصل بين الطلاب، وبينهم وبين المدرس. بالإضافة إلى ذلك، فإنه يطور التفكير النقدي من خلال استخدام العروض التقديمية للوسائط المتعددة والروابط الإضافية لمواقع الويب المفيدة (Memon & Rathore, 2018). موودل هو برنامج مجاني للتعلم الإلكتروني يكون توفيره وصيانته وتحسينه باستمرار من خلال نموذج تطوير برمجيات المصدر المفتوح (Chewe & Chitumbo, 2012). لقد طُورت الكثير من المساقات الإلكترونية المنفَّذة ضمن خيارات التعلم الإلكتروني، التي أشار إليها علي (2011)، منها التعلم الإلكتروني المتزامن Synchronous e-Learning، وفيه يتمكن المعلم والطالب من المناقشة وتقديم التغذية الراجعة بطريقة فورية، ويجري ذلك عبر منصات التعلم الافتراضية؛ والتعلم الإلكتروني غير المتزامن Asynchronous e-Learning، وهذا النوع لا يتطلب وجود جميع أطراف العملية التعليمية التعلمية بالاتصال المباشر في نفس الوقت؛ إذ يمكن للطالب العودة إلى المحاضرات والدروس المسجلة حسب الأوقات المناسبة له، ويستطيع الطالب الرجوع إلى المادة وإعادة دراستها إلكترونيًا، ولكن لا يستطيع المتعلم أخذ التغذية الراجعة فوريًّا خلال العملية التعليمية.

أجريت عدة دراسات للوقوف على واقع التعلم الإلكتروني، منها دراسة الحنتولي (2016) في جامعة النجاح، وغسان (2020) في كلية فلسطين التقنية، ودراسة الغامدي وسمارجي (Al Ghamdi & Samarji, 2016)؛ فقد تناولت فاعلية المحتوى الإلكتروني، والتدريس والتقييم والتفاعل في التعلم الإلكتروني، واتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني، والصعوبات التي تواجه طاقم مركز التعلم الإلكتروني، وتوصلت إلى أن من أكثر التحديات التي تواجه التعلم الإلكتروني: ضعفَ الإنترنت، ونقص الدعم الفني، وقلة توفر الأجهزة والبرمجيات، ونقص التدريب على استراتيجيات التعلم الإلكتروني. أما دراسة كانوال ورحمان (Kanwal & Rehman, 2017)، فوقفت على التحديات الرئيسة وراء تبني التكنولوجيا وقبولها في التعليم عن بعد، من خلال دمج هذه التحديات في نموذج قبول التكنولوجيا، وتوصلت إلى أن الخبرة في التعامل مع الإنترنت كانت أهم القضايا التي تعيق اعتماد نظام التعليم عن بعد في باكستان. إن عملية التحول من النظم الاعتيادية في التعليم إلى النظم الإلكترونية تتطلب العديد من العناصر الاجتماعية والتعليمية والاقتصادية، كالبنية التحتية من «إنترنت، وأجهزة حاسوب»، والمادة العلمية المناسبة لهذا النمط، والعناصر البشرية الملائمة لهذا النظام، مع الحاجة إلى تكثيف الجهود لتخطي العقبات، والحاجة إلى دراسات تشخيصية لواقع التعلم الإلكتروني (نور الدين وخديجة، 2021).

وتشير نتائج عدد من الدراسات، مثل (Al-Rawashdeh et al., 2021)، و(Afghani, 2021)، و(Alassaf & Szalay, 2020)، و(Crawford et al., 2020)، و(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2020)، و(اليونسكو،

2020)، إلى وجود اختلاف بوجهات نظر الطلبة بين مؤيد ومعارض ومحايد بشأن فكرة المساقات الإلكترونية، وإلى أن بعض الطلبة لديهم تصورات إيجابية عن التعلم الإلكتروني، والبعض الآخر لديهم توتر وقلق من استخدامه. وتوصي هذه الدراسات باستخدام طرق التعليم والتعلم الحديثة عند تطبيق التعلم الإلكتروني، والتأكد من وصول الطلبة إلى المحتوى الإلكتروني، ومن امتلاك المعلمين لمهارات تصميم التعليم عبر الإنترنت وتقديمه، ومدى جودة المساقات التدريسية التي تطرح عبر الإنترنت، وبضرورة اعتماد التعلم الإلكتروني في فلسطين مسانداً وداعمًا للتعليم الوجاهي، وتوفير منصات تعليم وتواصل إلكتروني متخصصة في احتياجات مؤسسات التعليم العالي، وتوفير التدريب للطلبة والمحاضرين على أدوات التعلم الإلكتروني، ودعم التعلم الإلكتروني بأنظمةٍ وقوانين، وتوجيه مؤسسات التعليم العالي إلى خلق توازن في كيفية الاعتماد على التعلم الإلكتروني، ومراعاة معايير الجودة الأكاديمية عند تطوير مساقات إلكترونية.

جودةُ المساقات في التعلم الإلكتروني

تضمَّن الأدب التربوي العديدَ من التعريفات لجودة المساقات في التعليم الإلكتروني؛ فقد عرفها الحنيطي (2014) على أنها قدرة المؤسسة التعليمية على تحقيق الأهداف المرجوة التي تتبناها بمستوى جيد، ويرتبط تحقيق الأهداف بالعديد من العوامل، منها: جودة المدخلات المادية والبشرية، وكيفية استثمار هذه المدخلات استثمارًا جيدًا، وجودة النظام تعني قدرته على تحقيق التوازن بين الكم والكيف وضمانه. أما مصطلح الجودة في التعليم فقد عرفها الحارثي (2014) على أنها نظام شامل متكامل يتناول جوانب النظام التعليمي المختلفة من المدخلات والعمليات والمخرجات بقصد تحسين منتجاتها. وعليه فإن الجودة في التعلم الإلكتروني هي تركيبة مكونة من جودة التصميم وجودة الأداء وجودة المخرجات؛ بمعنى أن يكون التصميم محدِّدًا للمواصفات التي يجب مراعاتها في التخطيط والعمل، وأن يكون الأداء وفق المعايير المعلنة والمحددة، وأن يكون المنتج التعليمي والخدمات محقِّقة للمعايير والمواصفات المتوقَّعة. ويُعرف المركز الوطني للتعليم الإلكتروني (2022) جودة التعلم الإلكتروني بأنها عملية تهدف إلى الارتقاء بالعملية التعلمية التعليمية وتحقيق نقلة نوعية، من خلال تطبيق مجموعة من المعايير والإجراءات التي تُطبَّق لتحسين المنتج التعليمي، كما تتضمن المواصفاتِ والخصائصَ المتوقعة في هذا المنتج وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات، مع توفر أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية. وعليه يمكن القول إن نجاح نظام التعلم الإلكتروني مرتبط بملاءمة المخرجات للأهداف المحددة وفي ضوء تحقيقها لمعايير الجودة المعتمدة (حياة، 2019).

تستند معظم معايير الجودة للتعلم الإلكتروني إلى «أفضل الممارسات» المحددة من خلال التجربة والبحث، وتشترك هذه المعايير في المكوِّنات الأساسية السبعة التالية لخلق بيئة فعالة ولتسهيل عملية التعلم، وقد اعتُمد على هذه المعايير في بناء أسئلة الاستبانة؛ إذ قسِّمت إلى 3 أقسام: معايير تنفيذ المساق الإلكتروني ضمن اللقاء المتزامن عبر الزوم، ومعايير أهداف المساق الإلكتروني، ومعايير تصميم وتنفيذ المساق في بيئة Moodle، وأبرز هذه المكونات

تحديدُ أهداف التعلم، وهو: ما يتوقع الطالبُ أن يتعلمه في المساقات الإلكترونية؟ عادة ما تُسرَد الأهداف في خطة المساقات، ويمكن تطوير أهداف التعلم للمساق أو للبرنامج الأكاديمي ككل. وثَمَّ مكوِّن التقييمات التي تعدُّ هامة لمعرفة مدى تحقق أهداف المساق، ويجب أن تكون التقييمات متنوعة، مثل الاختبارات والامتحانات والأوراق والمشاريع، والمهام الأدائية، وتصميم التقييمات لقياس التقدم نحو تلك الأهداف. بالإضافة إلى مكوِّن محتوى المساق وأنشطته، ويقصد بها الأنشطةُ والإجراءات المقررة والمراجع التي تستخدم لتحقيق أهداف المساق، وتختلف باختلاف طبيعة المساق؛ فمثلًا المساقات العملية يختلف محتواها وأنشطتها عن المساق النظري. والمكوِّن الرابع هو متطلبات التكنولوجيا؛ فإلى جانب المساعدة الفنية التي يقدمها الدعم الفني في الجامعة، قد تتضمن أشكال الدعم الأخرى برامجَ تعليميةً وأدلة مرجعية، تتضمن تعليمات ونصائح بشأن استكشاف الأخطاء وإصلاحها ومعلومات عن الخصوصية والبيانات؛ فإن المساقات الإلكترونية تستخدم التكنولوجيا لتحسين تجربة التعلم وليس تعقيدها. والمكوِّن الخامس هو التقييم والتحسين؛ إذ يستغرق تطوير المساقات الإلكترونية وقتًا وموارد، ولكن المهمة لا تنتهي عند الانتهاء من تطوير المساق؛ فإن البرامج الجيدة تحتوي على خطط للمراجعة المستمرة للتأكد من أن جميع مصادر التعلم محدثة، وطرق التواصل، وطرق التفاعل، والمواد والتقييمات. يجب أن تتضمن هذه المراجعة والتغذية الراجعة وجهة نظر المدرسين والطلبة على حد سواء (Venable, 2020).

لقد أولت الحكومات والجامعات جودة التعلم الإلكتروني أهمية قصوى، وهناك دراسات عديدة درست جودة التعلم الإلكتروني بوجهٍ عام والمساقات الإلكترونية بوجهٍ خاص؛ فقد درس القضاة (2020) جودة التعلم الإلكتروني من جوانبَ متعددة، مركزًا على الأبعاد الآتية: تقييم أعضاء هيئة التدريس، وتقييم العملية التعليمية عن بعد، والبنية التحتية. ودرس أفغاني (Afgani,2021) مكونًا آخرَ يركز على تفاعل أعضاء هيئة التدريس والطلبة. واستند النجدي (2012) إلى معايير الجودة العالمية في التعلم الإلكتروني، وفحص مدى مطابقة معايير الجودة التربوية والتقنية في نظام التعلم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة مع معايير الجودة العالمية، مبينًا المكوناتِ التي استند إليها في تقييم جودة المساقات الإلكترونية، وهي: وضوحُ الأهداف، وتنوع آليات تقويم الطلبة، وفعالية الأساليب التعليمية المستخدمة، إضافة إلى توفر الوصول إلى المصادر التعليمية والمراجع الإلكترونية بسهولة. ووضع عبد المنعم ونشوان (2014) قائمةَ معايير جودة التعلم الإلكتروني في الجامعات، بالتركيز على ثلاثة مكونات: استخدام التعليم الإلكتروني، وأداء المحاضر وتطوره، وتوفر التعليم الإلكتروني، وتوصلت دراستهما إلى أن مستوى جودة التعلم الإلكتروني منخفضة جدًا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى. وفي دراسة تاروس وآخرين (Tarus et al., 2015) في الجامعات الحكومية الكينية، التي تناولت معيقات تحقيق جودة التعليم عن بعد، كان التركيز على مجموعة من المحاور: البنية التحتية والتكلفة وضعف الإنترنت، وسياسات التعليم عن بعد، والمهارات التقنية اللازمة، ومهارات تطوير المحتوى. ومن الدراسات التي أجريت عن جودة التعلم الإلكتروني، دراسة كل من: (جواد، 2021؛ هشام، 2020؛ Obeidat, Obeidat, & Shalabi, 2020; Puriwat & Tripopsakul, 2021)، وجميعها توصلت إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلبة وأعضاء هيئة التدريس نحو: جودة التعليم الإلكتروني، ونحو فاعلية

التعلم الإلكتروني، ونحو تجربتهم في تقييم الطلبة عبر التعلم الإلكتروني، ونحو المنصة التعليمية إذ تمكِّنهم من الوصول إلى المحتوى التعليمي بسهولة، أما عن نقاط الضعف فأبرزها وجود مشاكل في شبكة الإنترنت، والنقص في تنويع الأساليب المستخدمة في التعلم الإلكتروني.

مما سبق يتبين أن عملية التحول من النظم الاعتيادية في التعليم إلى النظم الإلكترونية ليس بالأمر السهل، وإنما يعدُّ عملية معقدة تتطلب التحضير والتقييم المستمر، وتثير الكثير من المخاوف على جودة نتاجات التعلم، لا سيما مع ظهور العديد من المتطلبات لنجاحه، من هنا ظهرت الحاجة إلى هذه الدراسة للكشف عن جودة المساقات الإلكترونية في برامج الماجستير في التربية من وجهة نظر الطلبة في الجامعات الفلسطينية؛ فقد نُفذت في سياقات مختلفة زمانيًا ومكانيًا عن معظم الدراسات السابقة؛ فكان السياق استخدام التعلم الإلكتروني إلزاميًّا، سواء كان التدريس عبر منصات التعلم الإلكتروني، أو تطبيق المساقات الإلكترونية. طُورت قائمةُ معايير لجودة المساقات الإلكترونية آخذةً بعين الاعتبار التكاملَ بين التعلم المتزامن وغير المتزامن، والإمكانيات التقنية في فلسطين. كما يوجد عوز في الجامعات إلى معايير الجودة لتجويد التعلم الإلكتروني الذي تحتاج إليه فلسطين في حالات طوارئ متعددة. تشابهت هذه الدراسة مع بعض الدراسات التي طورت معايير الجودة واستخدمتها للتقييم، وهذا ما قامت به هذه الدراسة، لكنها تناولت أبعادًا مختلفة للجودة تتلاءم مع السياق الذي نفذت به؛ فإنها قد أخذت بعين الاعتبار اللقاءات المتزامنة، وبيئة موودل، وجودة أهداف المساقات الإلكترونية في شقَّيْها المتزامن وغير المتزامن، وتشابهت مع بعض الدراسات في تقييم المساقات من وجهة نظر الطلبة، واختلفت عن تلك التي تناولت وجهات نظر المعلمين إلى جانب الطلبة، كما اختلفت هذه الدراسة عن بعض الدراسات السابقة؛ كونها نفذت في سياق دُرست فيه معظم المساقات إلكترونيًا إلزاميًّا لا اختياريًّا.

مُشكلة الدراسة

يتزايد الطلب على التعلم الإلكتروني عامًا بعد عام؛ نظرًا لتمتعه بمزايا عدة مقارنة بالتعلم الاعتيادي، من حيث التكلفة والمرونة وإمكانية الوصول إلى المعلومات، كما أنه متاح لجميع الفئات العمرية ولذوي الاحتياجات الخاصة. يعدُّ هذا المنحى صديقًا للبيئة؛ كونه لا يعتمد على الأوراق، وكونه نهجًا للتعلم مدى الحياة (Alqahtani & Rajkhan, 2020)، بالإضافة إلى الاستمرارية في الوصول إلى محتوى المساقات؛ مما يؤدي بدوره إلى الطمأنينة لدى المتعلم، وسهولة التغيير والتعديل في طرق التدريس، وحل إشكالية أعداد الطلبة العالية، والتقييم الفوري والسريع للطلبة (سليمان وبن كورة، 2020). لقد برزت إشكالية هذه الدراسة عندما تحوَّل العالم إلى تدريس المساقاتِ الجامعية جلِّها عبر منصات التعلم الإلكتروني وبيئاته، وقد لوحظ من خبرة الباحثتين أن قلة تدريب الأكاديميين على بناء مساقاتٍ إلكترونية مراعيةٍ لمعايير الجودة يؤدي إلى تصميم مساقات قد تكون غير محقِّقة لنتاجات التعلم، ووجود تفاوتٍ بين المساقات من حيث جودة التصميم والتنفيذ والتقييم، وهو ما قد لا يحقق معايير دائرة الجودة الأكاديمية في الجامعات. ومن خلال تدريس الباحثتين للمساقات، لوحظ أن هناك طلبة لا يلتزمون بحضور اللقاء المتزامن، وهناك طلبة يتمنون العودة إلى اللقاءات الوجاهية، وفي بعض المساقات يلتزم الطلبة بالحضور ويتمنون أن يبقى

التعليم عبر الإنترنت، في ضوء ذلك برز تفاوتٌ في وجهة نظر الطلبة فيما يتعلق بجودة المساقات الإلكترونية التي طُرحت في الجامعات الفلسطينية في أثناء الجائحة وبعدها، وعليه تتلخص مشكلة الدراسة في تقصي مدى جودة المساقات الإلكترونية في برنامج ماجستير التربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة.

أسئلةُ الدراسة

في ضوء الافتراضات السابقة، حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مدى توفرِ معايير جودة المساقات الإلكترونية في اللقاء المتزامن عبر ZOOM (زووم) في برنامج ماجستير التربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة؟
2. ما مدى توفر معايير جودة أهداف المساقات الإلكترونية في شقَّيها المتزامن وغير المتزامن في برنامج ماجستير التربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة؟
3. ما مدى توفر معايير جودة بيئة موودل للمساقات الإلكترونية في برنامج ماجستير التربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة؟
4. ما أبرزُ نقاط القوة في المساقات الإلكترونية في شقَّيها المتزامن وغير المتزامن في برنامج ماجستير التربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة؟
5. ما أبرز نقاط الضعف في المساقات الإلكترونية في شقَّيها المتزامن وغير المتزامن في برنامج ماجستير التربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة؟
6. ما أبرز الاقتراحات لتحسين جودة المساقات الإلكترونية من وجهة نظر الطلبة؟

أهدافُ الدراسة

سعت هذه الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

1. تطويرُ قائمة معايير جودة المساقات الإلكترونية (المتزامن وغير المتزامن)، من خلال مراجعة الأدب التربوي المتعلق بجودة التعلم الإلكتروني.
2. تقييمُ جودة المساقات الإلكترونية في برنامج ماجستير التربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة.
3. تحديدُ أبرز نقاط القوة ونقاط الضعف في تصميم المساقات الإلكترونية وتنفيذها في برنامج ماجستير التربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة.
4. وضعُ اقتراحات تسهم في تحسين جودة المساقات الإلكترونية في برنامج ماجستير التربية في الجامعات الفلسطينية.

أهميةُ الدراسة

1. الأهميةُ النظرية تسهم في توفير مراجعَ مختلفةٍ عن جودة التعلم الإلكتروني ومعايير الجودة، وفي تنظيم الأدب النظري المتعلق بجودة المساقات الإلكترونية وتلخيصه وترتيبه.
2. الأهميةُ التطبيقية: توفير قائمة معايير جودة المساقات الإلكترونية لدوائر الجودة الأكاديمية في الجامعات، وتحسين جودة المساقات الإلكترونية باعتماد هذه المعايير في أثناء التصميم والتنفيذ، وفتح مجالٍ لعمل دراسات بحثية تقييمية باستخدام المنهجية والأداة ذاتها لتقييم جودة مساقات إلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

حدودُ الدراسة

اقتصرت الدراسة على طلبة ماجستير التربية في جامعتَي فلسطين التقنية خضوري وبيرزيت، المسجلين في المساقات التي درست إلكترونيًا في الفصل الدراسي الثاني 2020/ 2021، الذين استجابوا للاستبانة الإلكترونية. واقتصرت الدراسة على تقييم جودة المساقات الإلكترونية الملتحقِ بها طلبةُ برنامج ماجستير التربية في جامعتي فلسطين التقنية خضوري وبيرزيت، ومن محدِّدات الدراسة تطبيق الأداتين على عينة متيسرة، وقد طُبِّقتا باستخدام النماذج الإلكترونية.

مصطلحاتُ الدراسة والتعريفات الإجرائية

فيما يلي التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

- **جودةُ التعلم الإلكتروني**: عملية تهدف إلى الارتقاء بالعملية التعلمية التعليمية وتحقيق نقلة نوعية، من خلال تطبيق مجموعة من المعايير والإجراءات لتحسين المنتج التعليمي، (المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، 2022).

وتعرف إجرائيًا بأنها عملية ضبط وتأكيد تهدف إلى تجويد العملية التعلمية التعليمية، وتسعى إلى إحداث نقلة نوعية في النتاجات، والعمليات، والمدخلات، وذلك باستخدام مجموعة من المعايير.

- **معاييرُ جودة التعلم الإلكتروني**: مجموعة من المكونات توزعت في سبعة محاور: أهداف التعلم، والتقييمات، ومحتوى المساق وأنشطته، وتفاعل أعضاء هيئة التدريس والطلبة، ودعم الطلبة عن بعد، ومتطلبات التكنولوجيا، والتقييم والتحسين، (Venable, 2020).

وتعرف إجرائيًا بأنها مجموعة من المواصفات والسمات التي يجب أن تتحقق بالمدخلات والعمليات ومخرجات التعلم الإلكتروني.

- **المساقُ الإلكتروني**: هو مساق ينفَّذ ضمن خيارات التعلم الإلكتروني (علي،2011).

ويعرف إجرائيًا بأنه المساق الذي يدرَّس عن بعد عبر منصات إلكترونية، وينفَّذ من خلال الزوم، ويُصمَّم عبر منصة موودل.

- **التعلـمُ الإلكـتروني المتزامـن** (Synchronous e-Learning): نمـط مـن التعلـم، يتمكـن المعلـم والطالـب فيـه مـن المناقشـة وتقديـم التغذيـة الراجعـة عـلى نحـوٍ فـوري، ويكـون ذلـك عـبر منصـات التعلـم الافتراضيـة (عـلي، 2011).

ويعرف إجرائيًا بأنه التعليم الذي ينفذ عبر لقاءات تُجدول في مواعيد المحاضرات، بحيث يلتقي الطلبة ومدرسوهم عبر قنوات اتصال إلكترونية مثل ZOOM، ويناقشون أحد موضوعات المساق لفترة زمنية محددة ومتفق عليها مسبقًا ومعلنٍ عن وقتها على بيئة موودل.

- **التعلـمُ الإلكـتروني غـير المتزامـن** (Asynchronous e-Learning) هـو النـوع مـن التعلـم الـذي لا يتطلـب وجـود جميـع أطـراف العمليـة التعليميـة التعلميـة بالاتصـال المبـاشر بالوقـت نفسـه؛ إذ يمكـن للطالـب العـودة إلى المحـاضرات والـدروس المسـجلة حسـب الأوقـات المناسـبة لـه، ويسـتطيع الطالـب الرجـوع إلى المـادة وإعـادة دراسـتها إلكترونيًـا، ولكـن لا يسـتطيع المتعلـم أخـذ التغذيـة الراجعـة فوريًّـا خـلال العمليـة التعليميـة (عـلي،2011).

ويعرف إجرائيًا بأنه مجموعة الأنشطة ومصادر التعليم والتعلم التي تنظَّم وفق الخطة الدراسية، وتنصَب وفق تسلسل زمني معلن على بيئة موودل.

- **بيئـةُ مـوودل** (Moodle): هـو برنامـج مجـاني للتعلـم الإلكـتروني يكـون توفـيره وصيانتـه وتحسـينه باسـتمرار مـن خـلال نمـوذج تطويـر برمجيـات المصـدر المفتـوح (Chewe & Chitumbo, 2012).

ويعرف إجرائيًا بأنه منصة تساعد على تطبيق نظام إدارة التعلم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي، وتتضمن الأنشطة والمصادر والتقييمات والتغذية الراجعة، والخطط والتعليمات، والإرشادات.

منهجُ الدِّراسة وإجراءاتها

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي، ضمن البحث المختلط (كمي/ كيفي)؛ وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة وأسئلتها، وطبقت الدراسة وفقًا للإجراءات الآتية:

1. مراجعةِ الأدب التربوي لتطوير قائمة المعايير المتضمَّنة في القسم الثاني من الاستبانة.
2. تحديدِ مجتمع الدراسة، وهم الطلبة المسجلون في برنامج ماجستير التربية في الجامعتين.
3. جمعِ البيانات الكمية من خلال استجابة الطلبة لأسئلة الاستبانة الإلكترونية المرسلة إليهم على رابط إلكتروني وفق نماذج جوجل، والكيفية من خلال إجابتهم عن أسئلة المقابلة.

4. تحليلِ البيانات بواسطة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، والتحليل الوصفي (Descriptive) لتحديد المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية ودرجة التقييم، والتكرارات.
5. استخدامِ معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) ومعامل ارتباط بيرسون لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.

مجتمعُ الدراسة

مجتمع الدراسة تكوَّن من طلبة ماجستير التربية كافة في الجامعتين، البالغ عددهم (262) طالبًا وطالبة.

عينةُ الدراسة

شارك في الدراسة (30%) من مجتمع الدراسة من طلبة برنامج ماجستير التربية في جامعتي فلسطين التقنية خضوري وبيرزيت، البالغ عددهم (80) طالبًا وطالبة، وهم يمثلون العينة المتيسرة وهم الذين استجابوا إلكترونيًا، و(11) من الطلبة استجابوا لأداة المقابلة.

أدواتُ الدراسة

لجمع بيانات الدراسة استُخدمت أداتان طُورتا لتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة عن أسئلتها، هما:

أولًا: الاستبانة

بُنيت أداة الدراسة تبعا للخطوات الآتية:

1. مراجعةُ الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بجودة التعلم الإلكتروني، ومنها: دليل جودة التعلم الإلكتروني، أحدُ وثائق وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية (2020)، وتضمن (40) مؤشرًا موزعًا على ثلاثة محاور (إدارة التعلم الإلكتروني، والمحتوى التعليمي، والتقييم والتقويم). ومنها مكونات معايير جودة التعلم الإلكتروني لفينابل (Venable, 2020)، التي توزعت على سبعة محاور: أهداف التعلم، والتقييمات، ومحتوى المساق وأنشطته، وتفاعُل أعضاء هيئة التدريس والطلبة، ودعم الطلبة عن بعد، ومتطلبات التكنولوجيا، والتقييم والتحسين. وكذلك تقرير مركز التعليم المستمر في جامعة بيرزيت (2009) عن دور التعلم المدعم إلكترونيًا في التعليم الجامعي، حيث توزعت المعايير على سبعة مجالات، هي: الدعم الفني والإداري، وتنظيم التعلم، وتصميم التعليم والتعلم، والتكامل بين اللقاء الصفي واللقاء الإلكتروني، وتقييم تعلم الطلبة، وبيئة التعلم الافتراضية، والاتجاهات نحو التعلم المدعم إلكترونيًا. ومنها أيضًا قائمة معايير جودة التعلم الإلكتروني التي طورها عبد المنعم ونشوان (2014)، وتضمنت (46) معيارًا توزعت على ثلاثة مجالات: استخدام التعليم الإلكتروني، وأداء المحاضر وتطوره، وتوفر التعليم الإلكتروني. وكذلك معايير

القضاة (2020)، وعددها (9) معايير موزعة على ثلاثة مجالات لتقييم الجودة: تقييم أعضاء هيئة التدريس، وتقييم العملية التعليمية عن بعد، وتقييم البنية التحتية. وبالإفادة من هذه الدراسات والتقارير أُعدت قائمة معايير جودة المساقات الإلكترونية لهذه الدراسة التي تكونت من (41) معيارًا.

2. ضُمِّنت قائمة المعايير في الاستبانة التي تكونت من قسمين: الأول بيانات ديموغرافية، والثاني تفرع منه ثلاثة مجالات معايير جودة المساقات الإلكترونية؛ وتكون المجال الأول من (12) فقرة، والمجال الثاني من (14) فقرة، والمجال الثالث من (15) فقرة، كما يأتي:

جدول (1): مجالات الاستبانة معايير جودة المساقات الإلكترونية

المجال الأول: معايير جودة المساقات الإلكترونية في اللقاء المتزامن عبر Zoom		**المجال الثاني: معايير جودة الأهداف للمساقات الإلكترونية**		**المجال الثالث: معايير جودة بيئة موودل للمساقات الإلكترونية**	
الفقرات	12-1	الفقرات	26-13	الفقرات	41-27

3. استخدم مقياس ليكرت الخماسي لاستجابات المبحوثين.

الصدقُ الظاهري للاستبانة (صدق المحكمين)

راجعت الباحثتان القائمة، وللتأكد من الصدق الظاهري للأداة عُرضت صورتها الأولية على محكَّمين من مركز التعلم الإلكتروني في جامعة فلسطين التقنية خضوري، ضمَّ كلًّا من عميد التعلم الإلكتروني في الجامعة، ورئيس قسم مساقات التعليم الإلكتروني، وإداريي بيئة موودل (LMS) وفنييها في جامعة فلسطين التقنية خضوري، واستُفيد من ملاحظاتهم، وأعيدت الصياغة لبعض الفقرات وعُدلت، بعد ذلك أُخرجت الاستبانة بصورتها النهائية وحُولت إلى استبانة إلكترونية.

صدقُ الاتساق الداخلي للاستبانة

طُبقت الاستبانة على عينة استطلاعية من طلبة مساق قيادة المشاغل والصفوف بلغت (17) طالبًا وطالبة من برنامج ماجستير التعليم المهني والتقني في جامعة فلسطين التقنية خضوري، وحُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، كما يتضح من جدول (2):

جدول (2): معامل ارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة

المجال الأول: معايير جودة المساقات الإلكترونية في اللقاء المتزامن عبر Zoom			المجال الثاني: معايير جودة الأهداف للمساقات الإلكترونية			المجال الثالث: معايير جودة بيئة موودل للمساقات الإلكترونية		
الرقم	معامل بيرسون	مستوى الدلالة المحسوب	الرقم	معامل بيرسون	مستوى الدلالة المحسوب	الرقم	معامل بيرسون	مستوى الدلالة المحسوب
1	0.818	0.000	13	0.847	0.000	27	0.759	0.000
2	0.921	0.000	14	0.782	0.000	28	0.844	0.000
3	0.850	0.000	15	0.854	0.000	29	0.844	0.000
4	0.904	0.000	16	0.800	0.000	30	0.856	0.000
5	0.869	0.000	17	0.777	0.000	31	0.841	0.000
6	0.897	0.000	18	0.785	0.000	32	0.835	0.000
7	0.886	0.000	19	0.844	0.000	33	0.804	0.000
8	0.953	0.000	20	0.871	0.000	34	0.779	0.000
9	0.943	0.000	21	0.833	0.000	35	0.822	0.000
10	0.671	0.000	22	0.721	0.000	36	0.794	0.000
11	0.883	0.000	23	0.852	0.000	37	0.793	0.000
12	0.931	0.000	24	0.828	0.000	38	0.783	0.000
			25	0.862	0.000	39	0.883	0.000
			26	0.864	0.000	40	0.894	0.000
						41	0.871	0.000

مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من جدول (2) أن معاملات الارتباط لجميع فقرات الاستبانة تراوحت ما بين (0.671–0.953)، وأشارت النتائج إلى أن درجات الفقرات ترتبط مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه ارتباطًا ذا دلالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للاستبانة.

ثباتُ الأداة

فُحص ثبات الأداة من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا، وتظهر قيم الثبات للمجالات الثلاثة في جدول رقم (3):

جدول (3): ثبات الأداة

الرقم	المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
	معايير جودة المساقات الإلكترونية في اللقاء المتزامن عبر ZOOM.	12	0.929
	معايير جودة أهداف المساقات الإلكترونية في اللقاء المتزامن وغير المتزامن.	14	0.888
	معايير جودة بيئة Moodle في اللقاء المتزامن وغير المتزامن.	15	0.948
	الأداة كاملة	41	0.928

يظهر في الجدول أن معامل كرونباخ ألفا للدرجة الكلية يساوي 0.928، وهو معامل ثبات مرتفع، كما أن جميع معاملات كرونباخ ألفا للمجالات تراوحت بين (0.888–0.948)؛ أي إن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات ومناسبة لأغراض الدراسة.

ثانيًا المقابلة

أُعدت أسئلتها لدعم البيانات الكمية والاستدلال على نتائج الدراسة الكمية، وتكونت المقابلة من (3) أسئلة، كما يأتي:

1. ما أبرزُ نقاط القوة في المساقات الإلكترونية في برنامج ماجستير التربية في الجامعات الفلسطينية؟
2. ما أبرزُ نقاط الضعف في المساقات الإلكترونية في برنامج ماجستير التربية في الجامعات الفلسطينية؟
3. ما أبرزُ اقتراحات الطلبة في برنامج ماجستير التربية في الجامعات الفلسطينية لتحسين جودة المساقات الإلكترونية؟

نتائجُ الدِّراسة ومناقشتها

بعد جمع البيانات وتحليلها رُجع إلى جدول رقم (4) مقياس المحك المعتمد لتحديد مدى توفر المعيار.

جدول (4): مقياس المحك

درجة الموافقة	منخفضة جدًا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدًا
المتوسط الحسابي	أقل من 1.80	1.81 – 2.60	2.61- 3.40	3.41 – 4.20	أكثر من 4.21

فيما يلي عرضًا لنتائج الدراسة من خلال عرض الإجابات عن أسئلتها:

السؤالُ الأول، ونصه: ما مدى توفر معايير جودة المساقات الإلكترونية في اللقاء المتزامن عبر ZOOM في برنامج ماجستير التربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة؟

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والدرجة الكلية لاستجابات الطلبة على جميع فقرات المجال الأول في الاستبانة، كما يظهر في الجدول (5):

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية
لدرجة توفر معايير جودة المساقات الإلكترونية في اللقاء المتزامن عبر ZOOM

الرقم	السؤال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقييم
1	تشجيع الطلبة على التفاعل فيما بينهم عبر ZOOM في أثناء اللقاء المتزامن.	3.63	1.078	%72.60	مرتفعة
2	استخدام أنشطة كسر الجمود لزيادة فرص التواصل بين الطلبة.	3.31	1.231	%66.18	متوسطة
3	توظيف العروض التقديمية لإثارة اهتمام المتعلم بمحتوى التعلم.	3.74	1.070	%74.80	مرتفعة
4	توظيف الأكاديمي للوسائط المتعددة (فيديوهات، وصور، ورسومات).	3.67	1.140	%73.43	مرتفعة
5	إعطاء حافز للطلبة للإقبال على تعلم المساق في أثناء اللقاء الإلكتروني المتزامن.	3.59	1.127	%71.86	مرتفعة
6	تبادل الأدوار بين المعلم والطالب في قيادة النقاشات في اللقاء المتزامن.	3.77	1.087	%75.30	مرتفعة
7	توظيف عمل المجموعات الصغيرة في أثناء اللقاء الإلكتروني.	3.41	1.321	%68.14	مرتفعة
8	استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة تخدم موضوع اللقاء.	3.36	1.288	%67.16	متوسطة
9	تنويع الأنشطة لمراعاة خصائص الطلبة في اللقاء المتزامن.	3.19	1.286	%63.70	متوسطة
10	تقديم تلخيص (إجمال) للنقاشات باستمرار.	3.61	1.092	%72.10	مرتفعة
11	استخدام استراتيجية الصف المعكوس؛ كونها ملائمة للتعلم والتعليم عبر الإنترنت.	3.37	1.308	%67.40	متوسطة
12	استخدام استراتيجيات تدريس تلائم التعلم الإلكتروني المتزامن.	3.56	1.173	%71.12	مرتفعة
	المتوسط الكلي للمجال	3.515	1.042	%70.30	مرتفعة

مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يشير الجدول إلى أن نسبة تقييم طلبة برنامج ماجستير التربية في الجامعتين كانت متوسطة في كل من الأسئلة (9، 2، 8، 11) على الترتيب؛ فقد تراوحت ما بين (63.70%–67.40%)، وكانت مرتفعة في كل من المعايير (7، 12، 5، 10، 1، 3، 6) على الترتيب، وجاءت درجة تقييم الطلبة الكلية لمعايير جودة المساقات الإلكترونية في اللقاء المتزامن عبر ZOOM مرتفعة وبنسبة (70.30%)، تعزى هذه النتيجة إلى وجود تفاوت بين المحاضرين في استخدام استراتيجيات التدريس المناسبة للتعلم الإلكتروني المتزامن، وتتفق مع إفادات الطلبة: ط11 يقول: «تتمثل نقاط

القوة في استخدام بعض المعلمين لاستراتيجيات مختلفة عن اللقاء الاعتيادي، ومحاولة الإبداع في تطبيق استراتيجية التدريس الملائمة للمحتوى، بالإضافة إلى تسجيل اللقاء، ومن ثَمَّ إمكانية الرجوع إليه في أثناء الدراسة»، أما ط6 فيقول: «تتمثل نقاط القوة في إتاحة المجال للطالب للعودة إلى حضور المحاضرات قي الوقت الذي يناسبه، وتعزيز المادة العلمية بالفيديوهات والصور على نحوٍ متزامن مع اللقاء»، وتتفق مع نتائج دراسات الرواشدة وآخرين (Al Rawashde et al., 2021)، وأفغاني (Afghani, 2021) في أن عددًا كبيرًا من الطلبة لديهم تصورات إيجابية عن التعليم الإلكتروني، ومع دراسة العساف وسزالي (Alassaf & Szalay, 2020) في أنه مفيد للطلبة الذين يشعرون بالخجل من التفاعل مع الآخرين وجهًا لوجه.

السؤالُ الثاني، ونصه: ما مدى توفر معايير جودة أهداف المساقات الإلكترونية في شقَّيْها المتزامن وغير المتزامن في برنامج ماجستير التربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة؟

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والدرجة الكلية لاستجابات الطلبة على جميع فقرات المجال الثاني في الاستبانة، كما يظهر في الجدول الآتي:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية
لدرجة توفر معايير جودة أهداف المساقات الإلكترونية في شقَّيها المتزامن وغير المتزامن

الرقم	السؤال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقييم
13	وضع أهداف تعلم قابلة للتحقيق.	3.96	0.828	%79.26	مرتفعة
14	يرتبط كل نشاط وواجب بأهداف التعلم.	4.03	0.894	%80.50	مرتفعة
15	تحقق المادة التعليمية المطروحة إلكترونيًا أهداف التعلم كافة.	3.83	0.933	%76.54	مرتفعة
16	طرح واجبات لقياس مدى تحقق أهداف التعلم.	3.99	0.928	%79.76	مرتفعة
17	إرفاق النشاط ببند تقييمي لقياس مدى تحقق الهدف التعليمي.	3.65	0.989	%73.08	مرتفعة
18	إشراك الطلبة في أهداف التعلم في بداية اللقاء وفي بداية المساق (الأهداف معلنة).	3.77	1.052	%75.30	مرتفعة
19	طرح أنشطة تربط أهداف التعلم بحياة الطالب.	3.79	0.971	%75.80	مرتفعة
20	تلتقي الأهداف بتوقعات المتعلم والمحتوى التعليمي.	3.67	0.962	73.34%	مرتفعة
21	وضع مؤشرات أداء لقياس مدى تحقق الأهداف.	3.52	0.989	%70.38	مرتفعة
22	توزيع زمن اللقاء على الأهداف الرئيسة.	4.01	0.901	%80.24	مرتفعة
23	اختيار المحتوى الذي يسهم في تحقيق أهداف التعلم.	4.06	0.953	%81.24	مرتفعة

الرقم	السؤال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقييم
24	اختيار الأنشطة المتزامنة وغير المتزامنة التي تسهم في تحقيق أهداف التعلم.	3.78	1.037	%75.56	مرتفعة
25	اختيار مصادر التعلم التي تسهم في تحقيق الأهداف في اللقاء المتزامن أو غير المتزامن.	3.77	1.028	%72.30	مرتفعة
26	تسهم اللقاءات المتزامنة للمساق في بناء مجتمع تعلمي.	3.73	1.072	%74.56	مرتفعة
	المتوسط الكلي للمجال.	3.83	0.796	%76.50	مرتفعة

مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

تشير النتائج في الجدول أن درجة تقييم طلبة برنامج ماجستير التربية في جامعتَي فلسطين التقنية خضوري وبيرزيت كانت مرتفعة في كل من أسئلة المجال الثاني؛ فجاءت النسب تتراوح ما بين (70.38%–81.24%)، وفيما يتعلق بدرجة تقييم الطلبة الكلية لمعايير جودة الأهداف للمساقات الإلكترونية ZOOM، فقد بلغت (76.50%)؛ أي إنها مرتفعة، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى وجود أهداف معلنة في خطة المساق المثبتة على بيئة Moodle، ومن خبرتهما أيضًا وجدتا أن المحاضر قد يشرك الطلبة في بداية المحاضرة في أهداف المساق، وقد لا يشركهم، كما أن معظم الطلبة يقولون إن بعض المدرسين وليس الجميع يعلنون عن أدوات واستراتيجيات قياس وتقييم مدى تحقق الأهداف ويلتزمون بها. ط7 يقدم اقتراحًا في ضوء نقاط قوة ونقاط ضعف جودة الأهداف وقياس مدى تحقُّقها، قائلًا: «أقترح أن يُتَّفَق على طرق التقييم منذ البداية وألا تُغيَّر خلال الفصل الدراسي»، وط10 يقول: «تقاس الأهداف في المساق الإلكتروني بفاعلية ونجاح بوجود دكتور قادر على التعامل مع الطلاب بفاعلية، من خلال سبلٍ كتكوين مجموعات نقاش عبر زووم بين الطلاب في أثناء المحاضرات، وطرح قضايا تحتاج إلى التفكير والاستنتاج، مع مراعاة عدم السرد، واستخدام استراتيجيات تدريس متنوعة تجذب الطالب للمتابعة»، وتتفق هذه النتائج مع دراسة العساف وسزلري (Alassaf & Szalay, 2020)، التي أظهرت أن التعلم الإلكتروني يمكنه تحقيق الأهداف التعليمية في فترة قصيرة وبأقل جهد، ومع دراسة بوريوات وتريبيساكول (Puriwat & Tripopsakul, 2021)، التي أشارت إلى الرضا الكبير من الطلبة عن جودة التعلم الإلكتروني.

السؤالُ الثالث، ونصه: ما مدى توفر معايير جودة بيئة موودل للمساقات الإلكترونية في برنامج ماجستير التربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة؟

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والدرجة الكلية لاستجابات الطلبة على جميع فقرات المجال الثالث في الاستبانة، كما يظهر في الجدول الآتي:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية
لدرجة توفر معايير جودة بيئة موودل للمساقات الإلكترونية

الرقم	المعيار	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقييم
27	يوفر الأكاديمي خطة للمساق الإلكتروني.	4.37	0.828	%87.00	مرتفعة جدًا
28	يوفر المعلومات بصورة دائمة للمستخدمين كافة.	4.21	0.904	%84.20	مرتفعة جدًا
29	يسهل حصول الطلبة على المعلومات الموثقة.	4.19	0.882	%83.70	مرتفعة
30	يوفر العروض، والمحاضرات، والملخصات الدراسية بصورة إلكترونية.	4.17	0.905	%83.46	مرتفعة
31	يسهل الحصول على المراجع العلمية والبحث فيها.	4.01	1.006	%80.24	مرتفعة
32	يسهل التعامل مع تصميم بيئة Moodle.	4.21	0.890	%84.20	مرتفعة جدًا
33	يستخدم الوسائل البصرية والمؤثرات الصوتية بصورة فاعلة ومؤثرة.	3.80	1.042	%76.06	مرتفعة
34	يمكِّن المعلم من تقويم طلبته بطرق متنوعة.	3.78	1.012	%75.56	مرتفعة
35	يمكن المستخدم من الحصول على المادة التعليمية في أي زمان.	4.19	0.868	%83.70	مرتفعة
36	تبدو واجهات بيئة Moodle بمظهر مقبول.	4.19	0.838	%83.70	مرتفعة
37	سهولة الانتقال بين المحاضرات الإلكترونية على صفحة موودل.	4.11	0.894	%82.22	مرتفعة
38	تقسيم المساق إلى أسابيع يسهل التعامل مع المساق الإلكتروني.	4.35	0.824	%86.92	مرتفعة جدًا
39	توفير مصادر التعلم المختلفة (كتب، وفيديوهات، ....) على بيئة Moodle.	3.99	0.968	%79.76	مرتفعة
40	يوجد تكامل بين المطروح على بيئة Moodle واللقاء المتزامن.	4.09	0.911	%81.72	مرتفعة
41	إدارة اللقاء الإلكتروني المتزامن تنسجم مع إدارة اللقاءات على Moodle.	4.01	0.981	%80.24	مرتفعة
	المتوسط الكلي للمجال	4.11	0.757	%82.20	مرتفعة

مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

جاءت درجة تقييم الطلبة الكلية لمعايير جودة بيئة موودل للمساقات الإلكترونية مرتفعة بنسبة (82.20%)، كما جاءت درجة التقييم مرتفعة للأسئلة (34، 33، 39، 41، 31، 40، 37، 30، 29، 35، 36، 32)، وتراوحت النسب بين (75.56%–83.70%)، ويُعزى ذلك إلى التزام المحاضرين والطلبة بقرارات وزارة التعليم العالي بالتوجه نحو التعلم الإلكتروني عن بعد، استجابةً لتعليمات منظمة الصحة العالمية، كما أن الطلبة يشعرون بحريةٍ أكثرَ عند استخدام

التعلم الإلكتروني؛ فإلزامية حضور اللقاء الإلكتروني غير متبوعة بعقوبات، وهذا يتفق مع دراسات غسان (2020)، وهشام (2020)، وبوريوات وتريبساكول (Puriwat & Tripopsakul, 2021). وتتفق هذه النتائج مع دراسات حمدتو (2020)، وعبيدات وعبيدات وشلبي (Obeidat, Obeidat, & Shalabi, 2020)، وهشام (2020)، وبوريوات وتريبساكول (Puriwat & Tripopsakul, 2021)؛ فقد أشارت النتائج إلى: فاعلية التعليم الإلكتروني، ووجود صلاحية الوصول إلى المواد الدراسية من خلال موودل، وتوفر المحتوى التعليمي الإلكتروني، وضرورة التنويع في مصادر التعليم عبر هذا النوع من التعلم، وأن الاتجاهات إيجابية نحو بيئة موودل أو منصة التعلم الإلكتروني في الجامعة، واختلفت مع دراسة عبد المنعم ونشوان (2014)، التي أظهرت نتائجُها أن مستوى جودة التعلم الإلكتروني منخفضة جدًا (32.8%)، مع وجود العديد من المعيقات لتوظيف التعلم الإلكتروني في جامعة الأقصى.

نتائجُ أداة المقابلة

للوصول إلى النتائج حُلِّل المحتوى بطريقة استقرائية، ورُمِّزت استجابات المبحوثين للمقابلة، وصُنفت وفق مجالات معايير جودة المساقات الإلكترونية، وحُسبت التكرارات والنسب المئوية للاستجابات، وفيما يلي عرضًا لهذه الاستجابات وتكراراتها ونسبها المئوية حسب السؤال، وحسب مجالات معايير جودة المساق الإلكتروني:

السؤالُ الرابع، ونصه: ما أبرز نقاط القوة في المساقات الإلكترونية في شقَّيها المتزامن وغير المتزامن في برنامج ماجستير التربية في الجامعات الفلسطينية؟

فيما يلي الاستجابات وتكراراتها ونسبها المئوية حسب مجالات معايير جودة المساق الإلكتروني:

أ. أبرز نقاط القوة في المساقات الإلكترونية (اللقاء المتزامن ZOOM) من وجهة نظر الطلبة، ويُظهر الجدول رقم (8) جميع نقاط قوة تعليم المساقات الإلكترونية (اللقاء المتزامن ZOOM) من وجهة نظر الطلبة.

جدول (8): التكرارات والنسب المئوية لنقاط قوة تعليم المساقات الإلكترونية (اللقاء المتزامن ZOOM) من وجهة نظر الطلبة

الرقم	الاستجابة وفق معايير الجودة	التكرارات	النسبة المئوية
1	توفير الوقت والجهد في الوصول إلى المحاضرات، ولا سيما من ناحية التنقل والسفر.	6	%54.5
2	إمكانية حفظ المحاضرات وسهولة مشاهدتها في وقت لاحق.	5	%45.5
3	اختيار الطالب لبيئة التعلم المريحة.	4	%36.4
4	توظيف العروض التقديمية والوسائط المتعددة (فيديوهات، وصور، ورسومات) في أثناء المحاضرة.	3	%27.3
5	استثمار وقت المحاضرة في توضيح المادة على نحو متكامل وتام.	2	%18.2
6	الراحة في طرح بعض المسائل ومناقشتها إلكترونيًا.	2	%18.2

الرقم	الاستجابة وفق معايير الجودة	التكرارات	النسبة المئوية
7	استخدام الأنشطة واستراتيجيات تدريس مختلفة تلائم التعلم الإلكتروني المتزامن.	1	%9.1
8	الإبداع في استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة تخدم موضوع اللقاء.	1	%9.1
9	سهولة تدوين الملاحظات.	1	%9.1
10	مواكبة التعلم الإلكتروني لطبيعة الأفراد وميولهم في التواصل الافتراضي، عوضًا عن التواصل الوجاهي.	1	%9.1

تُظهر (54.5%) من استجابات الطلبة الذين جرت معهم المقابلة أن المساقات الإلكترونية توفر الوقت والجهد في الوصول إلى المحاضرات ولا سيما من ناحية التنقل والسفر، أما (45.5%) من الطلبة فيرون أن التعلم الإلكتروني يسهِّل إمكانية حفظ المحاضرات وسهولة مشاهدتها في وقت لاحق، أما (36.4%) من الطلبة فيشعرون براحة أكبر لاختيارهم بيئة التعليم التي تناسبهم، ويعزى ذلك إلى الاستجابة لتعليمات منظمة الصحة العالمية بتقليل التنقل من خلال استخدام التعلم الإلكتروني عن بعد، وأيضًا تسجيل المحاضرات بصفته قرارًا إداريًّا من الجامعات جاء ليسهل على الطلبة الإفادة من التسجيلات والرجوع إلى الشرح والتوضيح أكثر من مرة. وتتفق مع نتائج دراسات الرواشدة وآخرين (Al Rawashde et al., 2021)، وأفغاني (Afghani, 2021) في أن عددًا كبيرًا من الطلبة لديهم تصورات إيجابية عن التعليم الإلكتروني، ومع دراسة العساف وسزالي (Alassaf & Szalay, 2020) في أنه مفيد للطلبة الذين يشعرون بالخجل من التفاعل مع الآخرين وجهًا لوجه.

ب. أبرز نقاط القوة في الأهداف وقياس مدى تحققها في المساق الإلكتروني من وجهة نظر الطلبة، يُظهر الجدول رقم (9) جميع نقاط القوة في الأهداف وقياس مدى تحققها في المساق الإلكتروني من وجهة نظر الطلبة.

جدول (9): التكرارات والنسب المئوية لنقاط القوة في الأهداف وقياس مدى تحققها في المساق الإلكتروني من وجهة نظر الطلبة

الرقم	الاستجابة وفق معايير الجودة	التكرارات	النسبة المئوية
1	تحقيق أهداف المساق التعليمي باستخدام المحاضر لخطة واستراتيجيات مناسبة.	5	%45.5
2	تحقيق الأهداف بالتعاون ما بين الطالب والمحاضر.	2	%18.2
3	امتلاك المحاضرِ الخبرةَ الكافية، وأسلوبًا مناسبًا لقياس مدى تحقيق الأهداف.	2	%18.2
4	الابتعاد عن المؤثرات الخارجية مثل التشويش الخارجي (تعليق دوام، مشاكل الاحتلال).	1	%9.1
5	تحقق أهداف المساق العلمي عند التزام المحاضر، وإحساسه العالي بالمسؤولية.	1	%9.1

تُبين (45.5%) من استجابات الطلبة الذين جرت معهم المقابلة أن من الممكن تحقيق أهداف المساق التعليمي

إلكترونيًا، وذلك باستخدام المحاضر لخطة واستراتيجيات مناسبة للمساق، أما (18.2%) من الطلبة فيرون أن تحقيق أهداف المساق الإلكتروني بالتعاون ما بين الطالب والمحاضر، وكذلك (18.2%) من الطلبة يرون أن المحاضر قادر على قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية في حال امتلاكه الخبرةَ الكافية، وأسلوبًا مناسبًا لقياس مدى تحقيق الأهداف، ويعزى ذلك إلى وجود خطة للمساق متضمنةٍ لأهداف وخطة تقييم معلنة ومتوفرة باستمرار على بيئة موودل، وهذا يتفق مع دراسة العساف وسزلري (Alassaf & Szalay, 2020)، التي أظهرت أن التعلم الإلكتروني يمكنه تحقيق الأهداف التعليمية في فترة قصيرة وبأقل جهد.

ج. أبرز نقاط القوة المتعلقة بمحتوى المساق، ومصادر التعلم، وأنشطة التعلم المتوفرة على بيئة Moodle الخاصة بالمساق الإلكتروني من وجهة نظر الطلبة، يُبين الجدول رقم (10) جميع نقاط القوة المتعلقة بـ (محتوى المساق، ومصادر التعلم، وأنشطة التعلم) المتوفرة على بيئة Moodle الخاصة بالمساق الإلكتروني من وجهة نظر الطلبة.

جدول (10): التكرارات والنسب المئوية لنقاط القوة المتعلقة بمحتوى المساق، والمصادر، والأنشطة على بيئة Moodle من وجهة نظر الطلبة

الرقم	الاستجابة وفق معايير الجودة	التكرارات	النسبة المئوية
1	استخدام المحاضر لأنشطة التعليم المختلفة.	8	%72.7
2	التزام المحاضر ومهنيته في توفير محتوى التعليم الملائم للعملية التعليمية.	6	%54.5
3	قدرة المحاضر على توظيف المصادر التعليمية للمساقات الإلكترونية.	5	%45.5
4	استخدام منصة التعليم (Moodle) جيدًا في خدمة التعليم الإلكتروني.	2	%18.2
5	توفير مراجع وأبحاث إلكترونية إضافية إلى سلسلة التعليم الإلكتروني.	1	%9.1
6	توفير منتديات حوار ونقاش للطلبة على بيئة Moodle بعيدًا عن المؤثرات الخارجية.	1	%9.1

تُظهر (72.7%) من استجابات الطلبة الذين جرت معهم المقابلة أن معظم المحاضرين يستخدمون أنشطة التعليم المختلفة، أما (54.5%) من الطلبة فيتفقون على التزام المحاضر ومهنيته في توفير محتوى التعليم الملائم للعملية التعليمية، في حين أن (45.5%) من الطلبة يؤكدون على قدرة المحاضر على توظيف المصادر التعليمية للمساقات الإلكترونية، ويعزى ذلك إلى أن بيئة موودل ونظام (LMS) يتضمنان قائمة من الأنشطة وقائمة من المصادر تسهل على المحاضر تنظيمها وفق الأسابيع ووفق المحاضرات، مما يسهل على الطلبة التعامل مع المحتوى، وقد يختلف تنظيمها وتنوعها من محاضر إلى آخر، وهذا يتفق مع دراسة الحنتولي (2016) بخصوص قدرة بيئة موودل على الاحتفاظ بالمعلومات على نحوٍ دائم وإمكانية العودة إليها في وقت لاحق، ومع نتائج المقابلة؛ فقد أفاد (72.7%) أن معظم المحاضرين يستخدمون أنشطة التعلم المختلفة، و(54.5%) بمهنية المحاضرين في توفير المحتوى الملائم على بيئة موودل.

السؤالُ الخامسُ، ونصه: ما أبرز نقاط الضعف في المساقات الإلكترونية في شقَّيها المتزامن وغير المتزامن في برنامج ماجستير التربية في الجامعات الفلسطينية؟

فيما يلي الاستجابات وتكراراتها ونسبها المئوية حسب مجالات معايير جودة المساق الإلكتروني:

د. أبرز نقاط الضعف في المساقات الإلكترونية (اللقاء المتزامن ZOOM) من وجهة نظر الطلبة، يُبين الجدول رقم (11) جميع نقاط الضعف في المساقات الإلكترونية التي يواجهها الطلبة في أثناء تعلمهم، كما ورد في استجاباتهم لأسئلة المقابلة.

جدول (11): التكرارات والنسب المئوية لنقاط الضعف في المساقات الإلكترونية (اللقاء المتزامن ZOOM) من وجهة نظر الطلبة

الرقم	الاستجابة وفق معايير الجودة	التكرارات	النسبة المئوية
1	يُلغي المساق الإلكتروني التواصل البصري بين الطالب والمحاضر.	5	%45.5
2	انقطاع التيار الكهربائي أو الإنترنت المفاجئ خلال المحاضرة.	3	%27.3
3	يُلغي المساق الإلكتروني جميع التفاعلات التي من شأنها أن تَصقل شخصية الطالب.	2	%18.2
4	عدم القدرة على شرح المساقات العملية على نحوٍ مماثل في اللقاءات الوجاهية.	2	%18.2
5	عدم الالتزام الحقيقي من الطالب بالحضور والتفاعل في المحاضرات التزامنية.	2	%18.2
6	غياب المتعة، وقلة الأنشطة.	2	%18.2
7	كثرة التقييمات التي تُشكل عبئًا على الطالب.	1	%9.1
8	ارتفاع معدلات الملل داخل المحاضرة.	1	%9.1
9	عدم ملاءمة بعض الاستراتيجيات التعليمية في شرح المادة العلمية.	1	%9.1
10	قلة اهتمام الطالب عند انتهاء المطلوب منه خلال الفصل الدراسي.	1	%9.1
11	صعوبة حل بعض المسائل الإدارية.	1	%9.1

تبين (45.5%) من استجابات الطلبة الذين جرت مقابلتُهم أن المساقات الإلكترونية تُلغي التواصل البصري بين الطالب والمحاضر، أما (27.3%) من الطلبة فيرون أن تعليم المساقات إلكترونيًا من شأنه أن يواجه مشكلات انقطاع التيار الكهربائي أو الإنترنت خلال المحاضرة. ويمكن عزو ذلك إلى وجود عدد كبير من المستخدمين في ساعات المحاضرات، مما يؤدي إلى وجود ضغط على شبكات الإنترنت، كما أن بعض الطلبة يشترون حزمًا محددة قد تنتهي في أثناء المحاضرة، فهذا متعلق بالبنية التحتية ليس فقط للجامعة وإنما للدولة، ويتفق هذا مع دراسة نور الدين وخديجة (2021)، التي أشارت إلى أن النظم الإلكترونية تتطلب العديد من العناصر الاجتماعية والتعليمية

والاقتصادية، كالبنية التحتية من «إنترنت، وأجهزة حاسوب»، ومع دراسة تاروس وآخرين (Tarus et al., 2015)، التي أشارت إلى أن من أبرز معيقات تحقيق جودة التعليم عن بعد عدمَ كفاية البنية التحتية والدعم المالي، وضعف الإنترنت.

هـ. أبرز نقاط الضعف في الأهداف وقياس مدى تحققها في المساق الإلكتروني، يُبين الجدول رقم (12) جميع نقاط الضعف في الأهداف وقياس مدى تحققها في المساق الإلكتروني من وجهة نظر الطلبة:

جدول (12): التكرارات والنسب المئوية لنقاط ضعف الأهداف
وقياس مدى تحققها في المساق الإلكتروني من وجهة نظر الطلبة

الرقم	الاستجابة وفق معايير الجودة	التكرارات	النسبة المئوية
1	ضعف قدرة المحاضر على قياس مدى تحقق الأهداف عند الطلبة.	4	%36.4
2	انخفاض مستوى تحقيق بعض المساقات الإلكترونية لبعض أهداف التعلم.	3	%27.3
3	انقطاع التيار الكهربائي أو ضعف الإنترنت يؤثران في قياس مدى تحقق الأهداف.	1	%9.1
4	افتقار بعض موضوعات التعلم إلى استراتيجيات مناسبة لتحقيق أهداف التعلم.	1	%9.1
5	غياب التفاعل البصري الذي يسهِّل قياس تحقق أهداف المساقات الإلكترونية.	1	%9.1
6	عدم تحقيق أهداف المساقات العملية كافة.	1	%9.1

تُبين (36.4%) من استجابات الطلبة الذين جرت معهم المقابلة ضعف قدرة المحاضر على قياس مدى تحقق الأهداف عند الطلبة، و(27.3%) من الطلبة يتفقون على انخفاض مستوى تحقيق بعض المساقات الإلكترونية لبعض أهداف التعلم، ويمكن عزو ذلك إلى قلة تدريب المحاضرين على عمليات القياس والتقويم الخاص بالتعلم الإلكتروني، فيضطر المعلم إلى استخدام أدوات قياس محدودة قد تتمثل في أسئلة مناقشة لا يتجاوب معها الجميع، كما يمكن عزوُ ذلك إلى غياب التواصل البصري الذي يساعد في التعرف على مدى ارتياح الطالب تجاه المادة التعليمية، وقد يكون بسبب اختزال المحاضر لبعض الأهداف التي تحتاج إلى الوقت والجهد، أو بسبب ضعف قدرة المعلم على توظيف بيئة موودل توظيفًا فعَّالًا. ويتفق ذلك مع دراسة عبد المنعم ونشوان (2014)، التي أظهرت نتائجها وجود العديد من المعيقات لتوظيف التعليم الإلكتروني.

و. أبرز نقاط الضعف المتعلقة بـ: محتوى المساق، ومصادر التعلم، وأنشطة التعلم المتوفرة على بيئة Moodle الخاصة بالمساق الإلكتروني، يُبين الجدول رقم (13) جميع نقاط الضعف المتعلقة بـ (محتوى المساق، ومصادر التعلم، وأنشطة التعلم) المتوفرة على بيئة Moodle الخاصة بالمساق الإلكتروني من وجهة نظر الطلبة.

جدول (13): التكرارات والنسب المئوية لنقاط الضعف المتعلقة بمحتوى المساق، والمصادر، والأنشطة على بيئة Moodle من وجهة نظر الطلبة

الرقم	الاستجابة وفق معايير الجودة	التكرارات	النسبة المئوية
1	قلة استخدام بعض المحاضرين لأنشطة التعلم المناسبة.	7	%63.6
2	قلة عرض محتوى المساقات الإلكترونية بطريقة تناسب الطلبة.	5	%45.5
3	قلة استخدام مصادر التعليم بطريقة ملائمة للتعليم الإلكتروني.	4	%36.4
4	قلة ارتياح لاستخدام بيئة Moodle وتصميمها.	1	%9.1
5	قلة استخدام استراتيجيات التعلم عن بعد.	1	%9.1
6	قلة تعزيز المساقات الإلكترونية بالأبحاث والمراجع الإضافية.	1	%9.1
7	تأخر بعض المحاضرين في توفير الكتاب الأساسي للمساق على Moodle.	1	%9.1

تُظهر (63.6%) من استجابات الطلبة الذين حضروا المقابلة أن بعض المحاضرين لا يستخدمون أنشطة التعلم المناسبة للتعلم الإلكتروني؛ إذ إن أنشطة التعلم مقيَّدة بخبرة المحاضر في عرض المادة التعليمية، أما (45.5%) من الطلبة فيؤكدون على قلة عرض محتوى المساقات الإلكترونية بطريقة تناسب الطلبة، أما (36.4%) منهم فيؤكدون على قلة استخدام مصادر التعلم والتعليم بطريقة ملائمة للتعليم الإلكتروني، ويمكن عزو ذلك إلى أن المحاضرين غير مدربين على استخدام قوائم أنشطة ومصادر التعلم الإلكتروني المتوفرة على بيئة موودل، وهذا يتفق مع دراسات (جواد،2021)، و(هشام، 2020)، و(Obeidat, Obeidat, & Shalabi, 2020)؛ فقد أجمعت على وجود نقص في تنويع أساليب التدريس والتقييم التي يستخدمها المحاضرون في أثناء التعلم الإلكتروني.

السؤال السادس، ونصه: ما أبرز اقتراحات الطلبة في برنامج ماجستير التربية في الجامعات الفلسطينية لتحسين جودة المساقات الإلكترونية؟

يُبين الجدول رقم (14) جميع اقتراحات الطلبة لتحسين جودة المساقات الإلكترونية من وجهة نظرهم:

جدول (14): التكرارات والنسب المئوية لاقتراحات الطلبة لتحسين جودة المساقات الإلكترونية

الرقم	المقترح	التكرارات	النسبة المئوية
1	ضرورة التنويع في استخدام استراتيجيات التعليم الإلكتروني.	4	%36.4
2	توفير شرائح العرض على المنصة التعليمية قبل موعد المحاضرة.	3	%27.3
3	ضرورة تفاعل المحاضر مع طلبة المساق، وإشراكهم بمختلف النشاطات الممكنة.	3	%27.3
4	التأكد من حضور الطالب وتفاعله مع المحاضر في أثناء المحاضرة.	2	%18.2
5	ضرورة الاتفاق على طرق التقييم في بداية الفصل الدراسي.	2	%18.2
6	استخدام المنصة التعليمية ودعمها بالوسائط التعليمية المختلفة.	2	%18.2

الرقم	المقترح	التكرارات	النسبة المئوية
7	التأكد من سير المحاضرات التعليمية على نحوٍ سليم وفعَّال.	2	%18.2
8	تحضير محتوى واستراتيجيات المساق الإلكتروني مُسبقًا.	2	%18.2
9	عقد الدورات التدريبية للمحاضرين للتمكن من استخدام استراتيجيات التعلم المناسبة.	1	%9.1
10	ضرورة إشراك الطالب في تحضير بعض الموضوعات التعليمية وشرحها.	1	%9.1
11	ضرورة الأخذ بعين الاعتبار استفسارات الطلبة ومشاكلهم والرد عليها في الوقت المناسب.	1	%9.1
12	الاستعانة باللقاءات الوجاهية عند الضرورة.	1	%9.1
13	ضرورة وجود حماية للمحاضرات المتوفِّرة من اطِّلاع غير المخوَّلين عليها.	1	%9.1
14	زيادة الوقت المتاح في الامتحانات.	1	%9.1
15	توعية الطلبة بضرورة التعليم الإلكتروني، واحترام العلم الذي تعلموه، والعمل به، وبذل الجهد.	1	%9.1
16	ضرورة زيادة عدد المصادر التعليمية، إضافة إلى الكتاب المعتمد.	1	%9.1
17	تطوير نظام الحوافز والعقوبات؛ لمنع استخدام الغش في الامتحانات، ولإنجاز المشاريع.	1	%9.1

عند النظر إلى أبرز اقتراحات الطلبة لتحسين جودة المساقات الإلكترونية، نرى أن (36.4%) من استجاباتهم على المقابلة تركز على ضرورة التنويع في استخدام استراتيجيات التعليم الإلكتروني، مثل إعطائهم مجالًا للعمل في مجموعات صغيرة لتحفيز انتباههم، و(27.3%) من الطلبة يؤكدون على ضرورة توفير العروض على المنصة التعليمية قبل موعد المحاضرة؛ وذلك ليتسنَّى للطالب تحضير المادة العلمية، ومتابعة المحاضر في أثناء المحاضرة، وكذلك (27.3%) من الطلبة يرون أن من الضروريِّ تفاعلَ المحاضر مع طلبة المساق، وإشراكهم بمختلف النشاطات الممكنة، وكسر جمود التلقين لتحفيز انتباه الطلبة، ويمكن عزو ذلك إلى قلة إشراك الطلبة بخطة التدريس وبطرق التقييم منذ البداية، وإلى أن تكليفهم بشرح جزء من المادة يجعلهم يركزون على جزئياتهم فقط، وإلى اعتماد بعض المحاضرين على سرد مادة الكتاب المقرر؛ فكل هذه مؤشرات استدعت طرح مثل هذه الاقتراحات لتحسين جودة التعلم الإلكتروني، وهذا يتفق مع دراسات (Al-Rawashdeh, et al., 2021)، و(Afghani, 2021)، و(Alassaf & Szalay, 2020)، و(Crawford et al., 2020) و(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2020)، و(اليونسكو، 2020)، التي أوصت بضرورة امتلاك المعلمين لمهارات تصميم التعليم عبر الإنترنت، واستخدام طرق التعليم والتعلم الملائمة للتعلم الإلكتروني، وتمكين الطلبة من الوصول إلى المحتوى، وتدريب الطلبة والمحاضرين على أدوات التعلم الإلكتروني، ودعم التعلم الإلكتروني بأنظمةٍ وقوانينَ، وتطبيق معايير الجودة الأكاديمية عند تطوير مساقات إلكترونية.

استنتاجات

تتلخص نتائج الدراسة فيما يأتي:

1. الدرجةُ الكلية لتقييم الطلبة لتوفر معايير جودة المساقات الإلكترونية في اللقاء المتزامن عبر ZOOM جاءت مرتفعة (70.30%).
2. الدرجةُ الكلية لتقييم الطلبة لتوفر معايير جودة الأهداف للمساقات الإلكترونية ZOOM جاءت مرتفعة (76.50%).
3. الدرجةُ الكلية لتقييم الطلبة لتوفر معايير جودة بيئة موودل للمساقات الإلكترونية جاءت مرتفعة (82.20%).
4. أبرزُ نقاط قوة المساقات الإلكترونية أنها توفر الوقت والجهد، وأن التعلم الإلكتروني يسهِّل حفظ المحاضرات واسترجاعها.
5. أبرزُ نقاط الضعف: أن المساقات الإلكترونية تُلغي التواصل البصري، وتواجه مشاكلَ بسبب انقطاع التيار الكهربائي المفاجئ والضعف في الإنترنت، وأن بعض المحاضرين لا يستخدمون أنشطة التعلم المناسبة والملائمة للتعلم الإلكتروني.
6. أبرزُ اقتراحات الطلبة لتحسين جودة المساقات الإلكترونية: التنويع في استخدام استراتيجيات التعلم الإلكتروني، وتوفير مصادر التعلم على المنصة التعليمية قبل موعد المحاضرة.

التوصيات

في ضوء النتائج، أوصت الدراسة بما يأتي:

1. تبنِّي دائرة الجودة الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية لقائمة معايير جودة المساقات الإلكترونية المطوَّرة المستخدمة باستبانة الدراسة.
2. بناءُ برنامج تدريبي عن منحى التعلم الإلكتروني لتدريب المحاضرين على معايير الجودة.
3. تشكيلُ فرق من الجامعات لتصميم مساقات إلكترونية، بحيث يتكون كل فريق من مصمم تربوي ومختص وسائط تعلم ومختص بالمحتوى التعليمي.
4. إجراء دراسات تجريبية لفحص أثر مساقات مصممة وفق معايير الجودة، ودراسات ارتباطية بين معايير جودة المساق الإلكتروني ورضا الطلبة، واتجاهات أعضاء هيئة التدريس وأدائهم، ودراسات تصف مدى جاهزية الجامعات للتعلم الإلكتروني.

المراجع

أولًا: العربية

بن علي، محمد. (2011). **اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس**. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

جواد، بتول. (2021). اتجاهات طلبة الدراسات العليا نحو جودة التعليم الإلكتروني من وجهة نظرهم. **مجلة واسط للعلوم الإنسانية**، 17(47)، 247–292.

الحاج، فتحي عمرو ودحنس، عمرو سالم أحمد. (2020). واقع التعليم الإلكتروني في كلية تقنية المعلومات بجامعة الزاوية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب. **مجلة كلية الاقتصاد للبحوث العلمية**، 6 (عدد خاص بالمؤتمر الدولي الافتراضي).

الحارثي، إبراهيم. (2014). **تجويد التعليم باستخدام المعايير وإدارة الجودة الشاملة**. مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، السعودية.

حرابي، سارة وحمداوي، نزيه وأنوار، سعودي. (2020). **واقع التعلم الإلكتروني عن بعد، مذكرة مكملة لنيل شهادة الليسانس في علوم الإعلام والاتصال**، جامعة بوضياف، المسيلة، الجزائر.

حسامو، سهى علي. (2011). واقع التعليم الإلكتروني في جامعة تشرين من وجهة نظر كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، **مجلة جامعة دمشق**، 27، 243–278.

حمدتو، هشام. (2020). **مدى تطبيق وفعالية التعليم الإلكتروني في الجامعات السودانية بولاية الخرطوم** [دراسة ماجستير غير منشورة]. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

الحنتولي، تغريد. (2016). **واقع التعليم الإلكتروني في جامعة النجاح الوطنية ودوره في تحقيق التفاعل بين المتعلمين من وجهة نظر طلبة كلية الدراسات العليا برامج كلية التربية وأعضاء الهيئة التدريسية** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الحنيطي، عبد الرحمن. (2004). **معايير الجودة والنوعية في التعلم المفتوح والتعليم عن بعد**. سلسلة إصدارات الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد، الأردن.

حياة، قزادري. (2019). ضوابط ومعايير الجودة في التعليم الإلكتروني. **مجلة التعليم عن بعد والتعليم المفتوح**، جامعة بني سويف، اتحاد الجامعات العربية، 7(13)، 119–148

ذوقان، غسان وزاهر، موسى. (2021). معوقات استخدام التعليم الإلكتروني في المدارس الحكومية بمحافظة نابلس من وجهة نظر المشرفين التربويين. **المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، (23)، 2415–4822.

سليمان، أحمد وبن كورة، حامد. (2020). أهمية التعليم الإلكتروني، ومدى تطبيقه، ومعوقاته، بجامعة الزاوية. **مجلة القرطاس للعلوم الإنسانية والتطبيقية**، (8)، 212–237.

العاقل، محمد. (2021). واقع التعليم الإلكتروني في ظل الإصلاحات الجديدة بالجامعة الجزائرية. **مجلة الرواق للدراسات الاجتماعية**، 7(1)، 686-703.

عبد المنعم، رانيا ونشوان، تيسير. (2014). مستوى جودة التعليم الإلكتروني ومعوقات توظيفه بجامعة الأقصى من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. **مجلة جامعة الأزهر**، 16(2)، 93-124.

علي، راجية. (2011). التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أساتذة الجامعة. **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، 3(6)، 100-116.

القضاة، فادي. (2020). تقييم جودة التعليم الإلكتروني وأثرها على درجة رضا طلبة الجامعات: دراسة حالة – جامعة طيبة في المملكة العربية السعودية. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية**، 29(1)، 21-44.

قوطة، خالد والدلو، غسان. (2020). فعالية التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر طلبة كلية فلسطين التقنية. **مجلة كلية فلسطين التقنية للأبحاث والدراسات**، (7)، 213-240.

لحبيب، بن عريبة. (2021). التعليم الإلكتروني بين تعدد المفاهيم وتطوير مخرجات التعليم. **مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية**، 72، 125-136.

مركز التعليم المستمر في جامعة بيرزيت. (2009). **تقرير دور التعليم المدعم إلكترونيًا في التعليم الجامعي**. جامعة بيرزيت، فلسطين.

المركز الوطني للتعليم الإلكتروني. (2022). **دليل معايير ضبط جودة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد في التعليم العام**. المملكة العربية السعودية، استُرجع بتاريخ: 2022/5/19. https://rcepunesco.ae › EPPS

المهناوي، أحمد. (2020). توظيف التعليم الإلكتروني لتجويد التعليم الثانوي في العراق. **مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع**، (57)، 128-135.

نجدي، سمير. (2012). تقويم جودة التعلم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة في ضوء المعايير العالمية للجودة. **المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح**، 3(6)، 11-48.

نور الدين، بن سولة ومختار، خديجة. (2021). التعليم عن بعد بالجزائر: دراسة استطلاعية على عينة من طلبة الجامعة. **مجلة دراسات في التنمية والمجتمع**، 6(3)، 183-199.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (2020). **دليل معايير جودة التعلم الإلكتروني**. العراق، استُرجع بتاريخ: 10/ 8/ 2021. http://cloud.uobasrah.edu

اليونسكو. (2020). **التعليم عن بعد، مفهومه، أدواته وإستراتيجياته، دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني**. على الرابط: https://en.unesco.org/sites/default/files/policy-breif-distance-learning-f-1.pdf

ثانيًا: الأجنبية

References:

‘Abd al-Mun‘im, Rāniyā wa Nashwān, Taysīr. (2014). mustawá Jawdah al-Ta‘līm al-iliktrūnī wa-mu‘awwiqāt twẓyfh bi-Jāmi‘at āl’qṣá min wijhat naẓar a‘ḍā’ al-Hay’ah al-tadrīsīyah. (in Arabic), *Majallat Jāmi‘at al-Azhar*, *16*(2), 93-124.

Afghani, A. A. (2021). Evaluating the user experience of e-learning in the distance education program at Taibah University--opportunities for learner interaction, strategies for improvement, and student attitudes about electronically-based instruction. *International Journal of Higher Education*, *10*(4), 151–160.

Alassaf, P. & Szalay, Z. G. (2020). Transformation toward e-learning: Experience from the sudden shift to e-courses at COVID-19 time in Central European countries; Students’ satisfaction perspective. *Studia Mundi - Economica, 7*(3), 75–85. https://doi.org/10.18531/studia.mundi.2020.07.03.75-85

Al Ghamdi, M. A. & Samarji, A. (2016). Perceived barriers towards e-Learning by faculty members at a recently established university in Saudi Arabia. *International Journal of Information and Education Technology*, *6*(1), 23. http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1310407.pdf

Al-Ḥājj, Fatḥī wa ‘Amr, dḥns. (2020). wāqi‘ al-Ta‘līm al-iliktrūnī fī Kullīyat Taqnīyat al-ma‘lūmāt bi-Jāmi‘at al-Zāwiyah min wijhat naẓar a‘ḍā’ Hay’at al-tadrīs wa-al-ṭullāb, (in Arabic). *Majallat Kullīyat al-iqtiṣād lil-Buḥūth al-‘Ilmīyah*, *6* (‘adad khāṣṣ bālm’tmr al-dawlī al-iftirāḍī).

Al-Ḥārithī, Ibrāhīm. (2014). *tajwīd al-Ta‘līm bi-istikhdām al-ma‘āyīr wa-idārat al-jawdah al-shāmilah*, (in Arabic). Maktabat al-Malik Fahd al-Waṭanīyah, al-Riyāḍ,

Alḥntwly, Taghrīd. (2016). *wāqi‘ al-Ta‘līm al-iliktrūnī fī Jāmi‘at al-Najāḥ al-Waṭanīyah wa-dawruhu fī taḥqīq al-tafā‘ul bayna al-muta‘allimīn min wijhat naẓar ṭalabat* (in Arabic). Kullīyat al-Dirāsāt al-‘Ulyā Barāmij Kullīyat al-Tarbiyah wa-A‘ḍā’ al-Hay’ah tdrysyh, Risālat mājistīr ghayr manshūrah, Jāmi‘at al-Najāḥ al-Waṭanīyah, Nābulus, Filasṭīn.

Al-Ḥunaytī, ‘Abd al-Raḥmān. (2004). *ma‘āyīr al-jawdah wālnw‘yh fī al-ta‘allum al-maftūḥ wa-al-ta‘līm ‘an ba‘-da*, (in Arabic). Silsilat Iṣdārāt al-Shabakah al-‘Arabīyah lil-ta‘līm al-maftūḥ wa-al-ta‘līm ‘an ba‘da, al-Urdun.

‘Alī, Rājiyah. (2011). al-Ta‘līm al-iliktrūnī min wijhat naẓar asātidhat al-Jāmi‘ah, (in Arabic). *Majallat al-bāḥith fī al-‘Ulūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimā‘īyah*, *3*(6), 100-116.

Al-Markaz al-Waṭanī lil-ta‘līm al-iliktrūnī. (2022). *Dalīl ma‘āyīr ḍabṭ Jawdah al-Ta‘līm al-iliktrūnī wa-al-ta‘līm ‘an ba‘da fī al-Ta‘līm al-‘āmm, al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah*, (in Arabic). accessed 19/5/2022 https://rcepunesco.ae › EPPS ›

Almhnāwy, Aḥmad. (2020). Tawẓīf al-Ta‘līm al-iliktrūnī ltjwyd al-Ta‘līm al-thānawī fī al-‘Irāq. (in Arabic). *Majallat al-Funūn wa-al-adab wa-‘ulūm al-Insānīyāt wa-al-ijtimā‘*, (57), 128-135.

Alqahtani, A. Y. & Rajkhan, A. A. (2020). E-learning critical success during the COVID-19 pandemic: A comprehensive analysis of e-learning Managerial perspectives. *Education Sciences*, *10*(9), 216.

Al-Quḍāh, Fādī (2020). Taqyīm Jawdah al-Ta‘līm al-iliktrūnī wa-atharuhā ‘alá darajat Riḍā al-ṭalabah al-jāmi‘āt: dirāsah ḥālat-Jāmi‘at Ṭaybah fī al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah, (in Arabic). *Majallat al-Jāmi‘ah al-Islāmīyah lil-Dirāsāt al-iqtiṣādīyah wa al-Idārīyah*. *29*(1) 21-44.

Al-Rawashdeh, A. Z., Mohammed, E. Y., Al Arab, A. R., Alara, M., & Al-Rawashdeh, B. (2021). Advantages and

disadvantages of using e-learning in university education: Analyzing students' perspectives. *Electronic Journal of E-Learning*, *19*(3), 107–117. https://doi.org/10.34190/ejel.19.3.2168

Al-Yūniskū. (2020). *al-Ta'līm 'an ba'da, mafhūmuhu, adawātuh wāstrātyjyāth*. Dalīl lṣān'y al-Siyāsāt fī al-Ta'līm al-Akādīmī wa-al-mihnī wa-al-tiqnī, (in Arabic). https://en.unesco.org/sites/default/files/policy-breif-distance-learning-f-1.pdf

Chewe, P. & Chitumbo, E. M. M. (2012). Moodle adoption at the University of Zambia: Opportunities and challenges. *Science Journal of Sociology and Anthropology*, *2*(4) 46-52.

Crawford, j., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P., & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, *3*(1). https://journals.sfu.ca/jalt/index.php/jalt/index

Dhūqān, Ghassān wa Zāhir, Mūsá.(2021). Mu'awwiqāt istikhdām al-Ta'līm al-iliktrūnī fī al-Madāris al-ḥukūmīyah bi-Muḥāfaẓat Nābulus min wijhat naẓar almshrfyn al-Tarbawīyīn, (in Arabic). *al-Majallah al-Dawlīyah lil-'Ulūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimā'īyah*, (23), 2415-4822.

Elango, R., Vijaya, K., & Gudep, M. S. (2008). Quality of e-learning: An analysis based on e-learners' perception of e-learning. *Electronic Journal of e-Learning*. *6*(1), 31-44.

Ḥayāt, qzādry. (2019). Ḍawābiṭ wa-ma'āyīr al-jawdah fī al-Ta'līm al-iliktrūnī. (in Arabic). *Majallat al-Ta'līm 'an ba'da wa-al-ta'līm al-maftūḥ, Jāmi'at Banī Suwayf, Ittiḥād al-jāmi'āt al-'Arabīyah*, *7*(13), 119-148.

Ḥmdtw, Hishām. (2020). *Madá taṭbīq wa-fa'ālīyat al-Ta'līm al-iliktrūnī fī al-jāmi'āt al-Sūdānīyah bi-Wilāyat al-Kharṭūm, dirāsah mājstyrghyr manshūrah*, (in Arabic). Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi'at al-Sūdān lil-'Ulūm wa-al-Tiknūlūjiyā.

Ḥrāby, Sārah wa Ḥamdāwī, Nazīh wa Anwār, Sa'ūdī (2020). *wāqi' al-ta'allum al-iliktrūnī 'an ba'da*, (in Arabic). Mudhakkirah mukammalah li-nayl shahādat al-līsāns fī 'ulūm al-I'lām wa-al-Ittiṣāl, Jāmi'at Būḍyāf.

Ḥsāmw, Suhá. (2011). wāqi' al-Ta'līm al-iliktrūnī fī Jāmi'at Tishrīn min wijhat naẓar kull min a'ḍā' al-Hay'ah al-tadrīsīyah wālṭlbh, (in Arabic). *Majallat Jāmi'at Dimashq*, *27*, 243-278.

Ibn 'Alī, Muḥammad. (2011). *Ittijāhāt wa-taṭbīqāt ḥadīthah fī al-Manāhij wa-ṭuruq al-tadrīs*, (in Arabic). Dār al-Masīrah lil-Nashr wa-al-Tawzī', 'Ammān, al-Urdun.

Jara, M. & Mellar, H. (2010). Quality enhancement for e-learning courses: The role of student feedback**.** *Computers & Education*, *54*(3), 709-714.

Jawād, Batūl. (2021). Ittijāhāt ṭalabat al-Dirāsāt al-'Ulyā Naḥwa Jawdah al-Ta'līm al-iliktrūnī min wijhat naẓarihim, (in Arabic). *Majallat Wāsiṭ lil-'Ulūm al-Insānīyah*, *17*(47), 247-292.

Kanwal, F. & Rehman, M. (2017). Factors affecting e-learning adoption in developing countries–empirical evidence from Pakistan's higher education sector. IEEE Access, (5),10968-10978.

li-Ḥabīb, ibn 'rybh. (2021). al-Ta'līm al-iliktrūnī bayna Ta'addud al-mafāhīm wa-taṭwīr mukhrajāt al-Ta'līm, (in Arabic). *Majallat jīl al-'Ulūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimā'īyah,*72, 125-136.

Markaz al-Ta'līm al-Mustamirr fī Jāmi'at Bīrzayt. (2009*). taqrīr Dawr al-Ta'līm almd'm alktrwnyan fī al-Ta'līm al-Jāmi'ī,* Filasṭīn, (in Arabic). Jāmi'at Bīrzayt, Filasṭīn.

Memon A. R. & Rathore F. A. (2018). Moodle and online learning in Pakistani medical universities: An opportunity worth exploring in higher education and research. *Journal of the Pakistan Medical Association, 68*(7), 1076-1078

Najdī, Samīr. (2012). Taqwīm Jawdah al-ta'allum al-iliktrūnī fī Jāmi'at al-Quds al-Maftūḥah fī ḍaw' al-ma'āyīr al-'Ālamīyah lil-jawdah, (in Arabic). *al-Majallah al-Filasṭīnīyah lil-ta'līm al-maftūḥ*, *3*(6), 11-48.

Nūr al-Dīn, ibn swlh wa Mukhtār, Khadījah.(2021). al-Ta'līm 'an ba'da bi-al-Jazā'ir: dirāsah istiṭlā'īyah 'alá 'ayyinah min ṭalabat al-Jāmi'ah, (in Arabic). *Majallat Dirāsāt fī al-tanmiyah wa-al-mujtama'*, *6*(3), 183-199.

Obeidat, A., Obeidat, R., & Al-Shalabi, M. (2020). The Effectiveness of Adopting e-Learning during COVID-19 at Hashemite University. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, *11*(12), 96-104.

Puriwat, W., & Tripopsakul, S. (2021). The impact of e-learning quality on student satisfaction and continuance usage intentions during covid-19. *International Journal of Information and Education Technology*, *11*(8), 368-374

Qwṭh, Khālid wa al-Dallū, Ghassān.(2020). fa'ālīyat al-Ta'līm al-iliktrūnī fī ẓill jā'ḥh kwrwnā min wijhat naẓar ṭalabat Kullīyat Filasṭīn al-Tiqniyah, (in Arabic). *Majallat Kullīyat Filasṭīn al-Tiqniyah lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt*, (7), 213-240

Sulaymān, Aḥmad wa-Bin kwrh, Ḥāmid. (2020). Ahammīyat al-Ta'līm al-iliktrūnī, wa-madá taṭbīqih, wa-mu'awwiqātuhu, bi-Jāmi'at al-Zāwiyah, (in Arabic). *Majallat al-qirṭās lil-'Ulūm al-Insānīyah wa-al-Taṭbīqīyah,* (8), 212-237

Tarus, J. K., Gichoya, D., & Muumbo, A. (2015). Challenges of implementing e-learning in Kenya: A case of Kenyan public universities. *International review of research in open and distributed learning*, *16*(1), 120-141.

Venable, M. (2020). *The 7 qualities of an effective online course*. https://www.bestcolleges.com/blog/effective-online-course-quality/?fbclid=IwAR3w-aUPuot-4ve52ufIjPBdAYyb7w6PW3RExuWsB699q97KW_lwQCn-3Vi0

Wizārat al-Ta'līm al-'Ālī wa-al-Baḥth al-'Ilmī. (2020). *Dalīl ma'āyīr Jawdah al-ta'allum al-iliktrūnī*, (in Arabic). al-'Irāq, accessed 10/8/2021. http://cloud.uobasrah.edu

تصريحات ختامية:

- يصرح المؤلف/ المؤلفون بالحصول على موافقة الأشخاص المتطوعين للمشاركة في الدراسة وعلى الموافقات المؤسسية اللازمة.
- تتوفر البيانات الناتجة و/ أو المحلَّلة المتصلة بهذه الدراسة من المؤلف المراسل عند الطلب.

Final declarations:

- The authors declare that they got the required voluntary human participants consent to participate in the study as well as the necessary institutional approvals.
- The datasets generated and/or analyzed during the current study are available from the corresponding author upon reasonable request.