عمادة الدّراسات العليا

جامعة القدس

درجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس

أماني محمود داود الزير

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

2025م/1446هـ

درجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس

إعداد

أماني محمود داود الزير

بكالوريوس هندسة الكترونية- جامعة القدس- فلسطين

إشراف الدكتورة: إيناس ناصر

قُدّمت هذه الرّسالة استكمالًا لمتطلبات درجة الماجستير في تخصّص أساليب التّدريس العامة / عمادة الدّراسات العليا/ كلية العلوم التربوية- جامعة القدس

2025م/1446

جامعة القدس

عمادة الدّراسات العليا

برنامج أساليب التّدريس

إجازة الرّسالة

درجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس

اسم الطّالبة: أماني محمود داود الزير

الرّقم الجامعي: 22220250

المشرف: د. إيناس ناصر

نوقشت هذه الرّسالة وأُجيزت بتاريخ 28 /05/ 2025 من قبل أعضاء لجنة المناقشة المُدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

رئيس لجنة المناقشة: د. إيناس ناصر التّوقيع:

ممتحنًا داخليًا: د. محسن عدس التّوقيع:

ممتحنًا خارجيًا: د. رشيد جيوسي التّوقيع:

القدس – فلسطين

1446هـ/2025م

الإهداء

{ وَآخر دعواهم أن الحمد لله رب العالمين}

الحمد لله على البدء والختام، من قال أنا لها نالها

وبكلِ حب وامتنان أُهدي ثمرة نجاحي وتخرجي:

إلى من أحمل اسمه بكل افتخار، إلى من علمني أن الدنيا كفاح وسلاحها العلم، إلى فخري وقوتي وملاذي واعتزازي (والدي)

إلى من جعل الله الجنة تحت أقدامها، إلى القلب الحنون وسر نجاحي وإصراري ونبض قلبي، ودفء أيامي، وسر سعادتي (والدتي الغالية)

إلى من جاد عليّ بوقته، وأكرمني بفضله، إلى رفيق الدرب، وصديق أيامي، إلى من شجعني ودعمني (زوجي الحبيب)

إلى فلذة كبدي، وأجمل هدايا الرحمن، إلى قرة العين وبهجة القلب، إلى من تحّمل تقصيري وانشغالي عنه ابني (محمد).

إلى الركن الثابت حين تميل، إلى من شددت عضدي بهم، إلى من يحلو بهم الطريق، وتزهر الأيام (إخوتي وأخواتي)

إلى من كانت لي أمًّا ثانية، واحتوتني بدعواتها جعل الله لكِ نصيبًا من الفخر بهذا الإنجاز (والدة زوجي)

إلى من علمني حرفًا طيلة مسيرتي الدراسية، ولم يبخلوا علي أساتذتي الكرام كل باسمه ومقامه

إلى كل من آمن بي وشجّعني إلى من شاركني لحظات التعب والنجاح، أهدي تخرجي

الباحثة

أماني محمود داود الزير

إقرار:

أقرّ أنا مُعِدة الرّسالة أنّها قُدّمت لجامعة القدس، لنيل درجة الماجستير، وأنّها كانت نتيجة أبحاثي الخاصّة، باستثناء ما أُشير إليه حيثما ورد، وانّ هذه الرّسالة أو أي جزءٍ منها، لم يُقدّم لنيل أيّة درجة عُليا لأيّة جامعة، أو معهد آخر.

التّوقيع:

الاسم: أماني محمود داود الزير

التاريخ: 28-05-2025

الشكر والتقدير

قال تعالى: "وقال رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والذي وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين". (سورة النمل، آية (19))

وإقرارا بالفضل، وانطلاقا من قول الرسول صل الله عليه وسلم من لا يشكر الناس لا يشكر الله، فإني أجد لزاما علي أن أتقدم بالشكر والعرفان لجامعة القدس، ولعمادة الدراسات العليا، التي أتاحت لي الفرصة لإكمال دراستي.

كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير والاحترام إلى مشرفتي الدكتورة إيناس ناصر، التي لم تبخل علي بالنصح أو التوجيه، لإتمام هذا العمل، فلها كل الشكر والتقدير.

كما وأتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى لجنة المناقشة الكريمة المتمثلة بالدكتور محسن عدس ممتحناً داخلياً والدكتور رشيد جيوسي ممتحناً خارجياً لملاحظاتهم وآرائهم القيمة التي ساهمت في إثراء الرسالة.

وأخيرا أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى كل من مد لي يد العون والمساعدة وأسدى لي نصحاً أو عوناً أو توجبهاً أو إرشاداً أو دعوة بظهر غيب، حتى تمكنت من إنجاز هذا العمل بنجاح.

الباحثة

أماني الزير

الملخّص:

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي منهجًا لدراستها، حيث تّكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة القدس في فلسطين، والبالغ عددهم (11900) طالب وطالبة، في حين تكونت عينة الدراسة من (440) طالب وطالبة من جامعة القدس، أي ما نسبته (3.7%) تقريبًا من مجتمع الدراسة للعام الدراسي (2025/2024). ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء أداة الدراسة الأولى وهي استبانة لقياس درجة توافر معايير جودة الالكترونية في جامعة القدس، وتكونت من (56) فقرة، موزعة على (7) معايير، كما قامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة الثانية وهي المقابلة وتكونت من 7 أسئلة، وتم التحقق من صدقهما وثباتهما قبل تطبيق الدراسة.

خرجت الدراسة بجملة من النتائج أهمها أن الدرجة الكلية لتوافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس بلغت (70%) وهي متوسطة، وكذلك جميع مجالات الاستبانة كانت متوسطة، ما عدا المجال الرابع معيار جودة التصميم الفني فقد بلغت نسبته (78.4%) والمجال الثاني جودة المحتوى التعليمي فقد بلغت نسبته (73.4%) وهي درجة عالية، وكما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي ولصالح الدراسات العليا، ولم تظهر فروقًا ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس أو التخصص.

وأظهرت نتائج المقابلات تبايناً في تقييم طلبة البكالوريوس وطلبة الماجستير لمعايير جودة المحاضرة الالكترونية، حيث أكد طلبة الماجستير وضوح أهداف المحاضرات الإلكترونية وتحققها غالبًا، وأشار الطلبة إلى مراعاة التسلسل والترابط بعرض المحتوى بما يتفق وتحقيق الأهداف، وأن المحاضرين يستخدمون استراتيجيات وأنشطة تعليمية متنوعة كالتعلم التعاوني والنقاشات والأسئلة المحفزة للتفكير قدر الإمكان. بالمقابل أكد طلبة البكالوريوس أن أهداف المساق تعرض في بداية الفصل فقط وأن غالبية المحاضرات لا يذكر المحاضر الأهداف، وأتفق جميعهم أن تركيز المحاضرات على العرض المباشر مع قلة تفعيل أنشطة واستراتيجيات تعليمية متنوعة بما يراعي الفروق الفردية بينهم. كما أكد جميع الطلبة سهولة الوصول إلى المحاضرات والمحتوى، وأشاروا إلى وجود مشكلات تقنية متكررة. وأكد جميعهم محدودية التفاعل البصري واقتصار المحاضرين على التواصل اللفظي. أما فيما يتعلق بسياسة التقويم فاتفق جميع الطلبة على أنه يتم توضيح سياسة التقويم في بداية المساق، حيث أكد طلبة البكالوريوس جميعهم اعتماد التقويم على الامتحانات

فقط، بينما اتفق طلبة الماجستير جميعهم أن أدوات التقويم واستراتيجياته متنوعة من مشاريع وعروض تقديمية وملفات إنجاز ومشاريع.

وبناءً على النتائج السابقة تُوصي الباحثة بضرورة تعميم معايير جودة المحاضرة الإلكترونية في جامعة القدس، وضرورة إجراء دراسات أخرى شبيهة بهذه الدراسة تتناول متغيرات أخرى وربما أداوت قياس أخرى، وتنظيم برامج تدريبية مستمرة للمحاضرين لتطوير مهارات التعليم الإلكتروني.

الكلمات المفتاحية: معايير الجودة، المحاضرة الالكترونية.

The Degree of Availability of E-Lecture Quality Standards at Al-Quds University

Prepared by: Amani Mahmoud Dawood Alzeer

Supervised by: Dr. Inas Aref Nasser

Abstract

This study aimed to identify the degree to which the standards of electronic lecture quality are met at Al-Quds University. The researcher adopted the descriptive method. The study population consisted of all students at Al-Quds University in Palestine, totaling 11,900 students. The sample included 440 students, representing approximately 3.7% of the study population for the academic year 2024/2025. To achieve the study objectives, the researcher developed two instruments: a questionnaire consisting of 56 items distributed across seven quality standards, and a semi-structured interview composed of seven questions. The validity and reliability of both instruments were verified prior to application.

The results indicated that the overall degree of availability of electronic lecture quality standards at Al-Quds University reached (70%), which is considered a moderate level. All questionnaire domains also showed moderate levels, except for the domain of "Technical Design Quality" (78.4%) and "Educational Content Quality" (73.4%), which were rated high. The findings also revealed statistically significant differences in the perceived availability of quality standards based on the academic level variable, in favor of graduate students. No significant differences were found regarding gender or field of study.

Interview results showed a clear divergence between undergraduate and graduate students. Graduate students confirmed the clarity and achievement of lecture objectives, the structured and coherent presentation of content aligned with objectives, and the use of varied teaching strategies such as collaborative learning, discussions, and critical thinking questions. On the other hand, undergraduate students indicated that course objectives are often only presented at the beginning of the semester, with limited reference during lectures. They also noted inconsistency in content organization, rapid transitions between topics, and limited activation of diverse teaching strategies that consider individual differences.

All participants agreed that accessing lectures and content is easy and flexible, while they also reported frequent technical issues. Furthermore, students pointed out the lack of visual interaction and reliance mainly on verbal communication. Regarding assessment, all students stated that assessment policies are clarified at the beginning of the course. However, undergraduate students indicated reliance on exams only, while graduate students reported a variety of assessment tools, including projects, presentations, and portfolios.

The researcher recommends the institutional adoption of electronic lecture quality standards at Al-Quds University, the development of continuous training programs for instructors to enhance e-teaching competencies, and conducting further studies that explore other variables and utilize different assessment tools to enrich the understanding and improvement of e-learning practices.

Keywords: Quality standards, electronic lecture.

الفصل الأوّل

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 مقدمة الدراسة

2.1 مشكلة الدراسة

3.1 أهداف الدراسة

4.1 أسئلة الدراسة

5.1 فرضيات الدراسة

6.1 أهمية الدراسة

7.1 حدود الدراسة

8.1 مصطلحات الدراسة

الفصل الأوّل

خلفية الدّراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

شهد التعليم في العصر الحديث تحولًا جوهريًا بفضل التقدم التكنولوجي الذي أتاح استراتيجيات وأساليب تعليمية حديثة أبرزها التعليم الإلكتروني. ويعد التعليم الإلكتروني من أبرز الأساليب التي أسهمت في توفير فرص التعلم عن بُعد من خلال المحاضرات الالكترونية، مما جعل المعرفة في متناول الجميع في أي زمان ومن أي مكان، فالتعليم الإلكتروني يوجه المتعلمين بصفة عامة لتبادل المعرفة والمعلومات مع بعضهم البعض، وتحمل مسؤولية تعلمهم، لأن عملية التعلم ستستمر وتدوم طوال حياتهم في عصر تطورات تكنولوجيا التعليم، لذا لابدّ من مشاركة المعلومات مع الآخرين وتطبيق ما يتعلموه داخل قاعات الدراسة وخارجها (إسماعيل، 2009).

وفي ظل التطور السريع في تقنيات التعليم، بدأ المفهوم التقليدي للمحاضرة يتطور متمثلًا بظهور المحاضرة الإلكترونية. ويذكر أن المحاضرة من الاستراتيجيات الشائع استخدامها في التدريس، وتتم من خلال تقديم المحاضر للدروس بأسلوب الإلقاء المباشر للطلبة ، واشتق لفظ محاضرة من طبيعة العلاقة بين المعلم وطلبته، فهو يحاضرهم عن طريق المعلومات المقدمة لهم والتي يتوجب عليهم استيعابها وحفظها لاسترجاعها فيما بعد، ويعتبرها الكثير من المربين أسلوبًا جيدًا في تمكين الطلبة من اكتساب المعلومات والمفاهيم بطريقة

فعالة، ويعتبرها البعض نقطة الانطلاق التي يمكن من خلالها بناء خبرات الطلبة وترتيب وتنظيم المعارف والحقائق الجديدة لديهم (اللقاني، 1995). وتعرف المحاضرة بأنها إلقاء كلمة قد تكون طويلة عن موضوع دراسي يتلقاه الطلبة كمستمعين، وغالباً ما ينظر للطلبة على أنهم سلبيون فيما يتعلق بتعلمهم في حالة تلقي المحاضرات سماعيًا (Schlosser & Simonson, 2005). بينما يعتبرها البعض أسلوب عرض شفوي، قد يتضمن إضافة وسائل تعليمية مثل (صور، أفلام، ورسوم)، ويتم فيه عرض المعلومات من قبل المعلم دون إتاحة المجال للمتعلمين بطرح أية أسئلة أو استفسارات أثناء المحاضرة، كما أن المعلم نفسه لا يطرح على المتعلمين أية أسئلة، ويقتصر دور المتعلمين على الاستماع وتدوين الملاحظات والأفكار والمعلومات التي تقدم لهم، وقد يتاح للطلبة فرصة طرح استفساراتهم بعد انتهاء المعلم من الشرح (الحصري والعنيزي، 2000).

ويمكن تقديم محتوى المحاضرة إلكترونيًا وذلك باستخدام الوسائط المتعددة من ملفات الصوت والنصوص المكتوبة ومقاطع الفيديو والصور والرسومات، ويمكن للمعلم أن ينقل الدرس عن طريق إلقاء المحاضرات عبر الشبكة، وقد تتم المحاضرة بطريقة تزامنية أو غير تزامنية، ويقصد بالطريقة التزامنية اللقاء المباشر بين المعلم والمتعلم عبر الشبكة في الوقت ذاته، ويمكن أن تكون بشكل غير تزامني حيث يتم نشرها على شبكة الإنترنت وإرسالها فيما بعد للمتعلمين عن طريق البريد الإلكتروني، كما يمكن تسجيلها وبثها والاستفادة منها كمرجع للمتعلمين في المستقبل من خلال الإنترنت (Anderson, 2008).

وتعد المحاضرة الإلكترونية أحد أهم الأساليب الجديدة للتعليم الالكتروني، ولكي تكون المحاضرة الالكترونية فعّالة، يجب أن تكون ذات صلة بخصائص المتعلمين ونوع التعلم الذي يفترض أن يحققه، حيث أن الاقتراحات لتصميم واختيار أساليب التدريس داخل المحاضرة الالكترونية يجب ألّا تأخذ في الاعتبار طبيعة الموضوع فقط، ولكن أيضاً كيف يتعلم المتعلم، وهو الأمر الذي يشجع المتعلم على الإبداع والنقد، فمن الحقائق المعروفة أن التقدم البشري يأتي من خلال تعزيز التفكير الإبداعي والنقدي لدى المتعلم (Donche, 2013). ويمكن تعريف المحاضرة الإلكترونية على أنها طريقة لتقديم الحقائق والمعلومات من خلال ملفات الصوت أو الفيديو أو النصوص أو العروض التقديمية، وإعدادها للمتعلم من خلال المقرر، حيث يمكن تحميلها وسماعها ومشاهدتها في أي وقت، ويمكن أن تحتوي المحاضرة على بعض الروابط المرتبطة بموضوع الدرس (جاد، 2014).

وتهدف المحاضرة الإلكترونية إلى مساعدة الراغبين في التعلم من أي مكان وفي أي وقت، فالشخص المرتبط بأعمال ووظائف أو المريض ولا تسمح ظروفه بالتفرغ للدراسة وترك أعماله، سيستطيع التواصل مع الجامعات

والمعاهد والمدارس لإكمال دراسته أو تدريبه من خلال هذا الأسلوب في التعليم، ومع تزايد اعتماد المؤسسات التعليمية على التعليم الالكتروني، أصبح من الضروري تقييم جودة المحاضرات الإلكترونية وفقًا لمعايير واضحة لضمان تحقيق الأهداف التعليمية بأعلى كفاءة وفاعلية (الكبيسي وأبو غازي، 2013).

يعد مفهوم الجودة أحد فروع علوم الإدارة الهامة، وقد بدأت نشأتها تظهر بعد الحرب العالمية الثانية، وتحديداً في اليابان حيث طبقت أسس الجودة على الصناعة فأحدثت نقلة نوعية هائلة، تلتها الولايات المتحدة في الخمسينات من القرن الماضي، ثم بدأ المفهوم يتسلل إلى جميع المهن وأنشطة الحياة في جميع أنحاء العالم ومنها التعليم (الفتلاوي، 2008). وتزايد الاهتمام بتحقيق ضمان جودة التعليم العالي في العقود الأخيرة، وتطمح غالبية مؤسسات التعليم العالي إلى تحقيق معايير جودة التعليم العالي، فالجودة في التعليم تختلف عن الجودة في المجالات الأخرى، فجودة التعليم لا تخص منتجًا أو سلعة للتسويق ولكنها تخص مواصفات الطلبة الخريجين وكيفية تقديمهم لسوق العمل، ويتطلب تحقيق هذا الهدف من الجامعات وضع مواصفات الخريجي الذي يحتاجه سوق العمل. وعليه تعد معايير جودة المحاضرة الإلكترونية من الأسس التي تضمن فعالية هذا الأسلوب التعليمي في نقل المعرفة، وتشمل هذه المعايير جوانب متعددة مثل جودة تصميم المحتوى، وسهولة الاستخدام، والتفاعل بين المعلم والطلبة، وأساليب واستراتيجيات التقويم المستخدمة، حيث أن جودة المحاضرات الإلكترونية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتصميمها وفقًا للمبادئ العلمية والتربوية التي تدعم الفهم العميق للطلبة، إذ أن تصميم المحاضرات الإلكترونية دون مراعاة هذه المعايير قد يؤدي إلى إضعاف تأثير المحتوى المقدم، مما يؤثر سلبًا على تجربة الطلبة التعليمية (Clark & Mayer, 2011).

بناءً على ذلك، تهدف الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على أهمية توافر معايير جودة المحاضرة الإلكترونية، باعتبارها استراتيجية أساسية في العملية التعليمية الحديثة توفر فرصًا للطلبة للوصول إلى المحتوى التعليمي بيسر وسهولة، ولضمان فعالية هذه المحاضرات يتطلب الأمر إشراف محاضرين وكوادر أكاديمية ذات كفاءة وخبرة ودراية بمعايير جودة المحاضرة الجامعية بشكل عام والمحاضرة الالكترونية بشكل خاص، وقادرين على توظيف التقنيات الحديثة والوسائط التعليمية المتنوعة التي تساعد الطلبة على الاستفادة القصوى من المحاضرات، وتحفزهم للتعلم الذاتي المستمر، ومن هُنا فإن اعتماد معايير واضحة لجودة المحاضرة الإلكترونية يعد أمرًا ضرورياً لضمان تقديم تجربة تعليمية متكاملة وفعالة.

2.1 مشكلة الدّراسة

نظراً للأوضاع الراهنة التي مر بها التعليم على مستوى العالم في السنوات الأخيرة، والتي اضطرت فيها جميع المؤسسات التعليمية في كافة المراحل للجوء إلى التعليم الالكتروني، ظهرت الحاجة إلى استمرار

التعليم في المدارس والجامعات وذلك من خلال المحاضرات الالكترونية، فأصبح ضمان جودة المحاضرات الالكترونية حاجة ملّحة للتأكد من تلبيتها لمعايير الجودة، كون جودة هذه المحاضرات يؤثر على المؤسسة التعليمية وفي مدى إقبال الطلبة عليها ويؤثر على تحصيل الطلبة أيضاً.

في هذا السياق، ظهرت الحاجة إلى دراسة درجة توافر معايير جودة المحاضرة الإلكترونية في جامعة القدس، حيث يُحتمل أن تواجه الجامعة بعض التحديات المتعلقة بالتصميم الفني، والبنية التحتية التقنية، والتفاعل بين الطلبة والمحاضرين، وطرق التقييم. حيث توصلت دراسة أبو شعيب (2020) إلى بعض المعوقات التي تحول دون نجاح التعليم الإلكتروني وتمثلت بالتكاليف المادية والظروف الصعبة التي تحول دون الاتصال بالإنترنت، ومقاومة بعض العاملين للتغيير واعتماد أساليب التعليم التقليدية، بالإضافة إلى تحديات السياسة الإسرائيلية وعرقلتها لتطوير البنية التحتية. وتحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي: ما درجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس.

3.1 أهداف الدّراسة

هدفت هذه الدّراسة إلى:

- التعرّف إلى درجة توافر معايير جودة المحاضرات الالكترونية في جامعة القدس.
- التعرف إلى دور بعض المتغيرات (الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي) في درجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس.

4.1 أسئلة الدّراسة

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مدى توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس؟

السؤال الثاني: هل يختلف توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس باختلاف (الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص)؟

5.1 فرضيات الدراسة

قامت الباحثة بتحويل السؤال الثاني إلى الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتوافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتوافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتوافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس تعزى لمتغير التخصص.

6.1 أهميّة الدّراسة

1.6.1 الأهميّة النظرية:

تبرز الأهمية النظرية لهذه الدراسة في تناولها موضوعاً هاماً ومثيراً للجدل والتفكير خاصة بعد جائحة كورونا، بالإضافة إلى الظروف التي يعيشها شعبنا الفلسطيني تحت الاحتلال من قيود تعيق الوصول إلى بيئة تعليمية مستقرة، الأمر الذي يجعل من هذه الدراسة ضرورة لإلقاء الضوء على درجة توافر معايير جودة المحاضرات الالكترونية في جامعة القدس، وقد تعد هذه الدراسة الأولى حسب علم الباحثة الأولى من نوعها التي تهتم بتقييم جودة المحاضرات الالكترونية في جامعة القدس، وقد تساعد في فتح آفاق جديدة لدراسات أخرى تهتم بموضوع جودة المحاضرات الالكترونية في جامعات أخرى.

2.6.1 الأهميّة العملية:

تتلخص **الأهميّة العملية** للدراسة بأنها قد تُسهم في الوصول إلى معايير لتطوير جودة المحاضرة الالكترونية بجامعة القدس في ضوء التطورات المتسارعة والاتجاهات العالمية الحديثة، والتي يمكن الرجوع إليها من قبل الهيئات التدريسية. وقد توجه نظر المهتمين إلى ضرورة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية لتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس (تحسين جودة التعليم الالكتروني) بجامعة القدس بما يعود بالنفع على الطلبة. كما وقد تساهم في تشخيص نقاط الضعف ونقاط القوة في تقديم وإعداد المحاضرة الالكترونية. ومن ناحية أخرى فهي توفر مجموعة معايير حول جودة معايير المحاضرة الإلكترونية لمن يهمه الموضوع من الدارسين والباحثين. وتأمل الباحثة أن تفتح هذه الدراسة المجال أمام باحثين آخرين لعمل دراسات أخرى وتناول متغيرات جديدة، خاصة أن الدراسات قليلة في هذا الموضوع حسب علم الباحثة.

7.1 حدود الدّراسة

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود الآتية:

الحد الموضوعي: تناولت هذه الدراسة درجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس.

الحد المكاني: أجريت هذه الدراسة في جامعة القدس في فلسطين.

الحد البشري: اقتصرت هذه الدراسة على طلبة جامعة القدس.

الحد الزماني: أجريت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الأكاديمي (2024–2025).

8.1 مصطلحات الدّراسة

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

المعايير (Standards):كلمة (المعايير) جمع، مفردها معيار ، وتعرف في اللغة "كل ما يقاس به غيره، وهو النموذج المحقق لما يجب أن يكون عليه الشيء في ضوء ما وضع من أجله" (ابن منظور، 2003 ، ص255) . أما اصطلاحًا تُعرّف بأنها القواعد النموذجية أو الأطر المرجعية أو الشروط التي نحكم من خلالها أو نقيس سلوكيات الأفراد والأعمال وأنماط التفكير (شحاتة، 2003).

وتعرف الباحثة المعيار إجرائيًا بأنه مقياس يتضمن عدد من المؤشرات للحكم على جودة المحاضرة الالكترونية.

الجودة (Quality): هي مجموعة من السمات والخصائص للخدمات تكون قادرة على تلبية احتياجات محددة (المديرس، 2004).

معايير الجودة: هي تلك الشروط والمواصفات التي ينبغي توافرها في نظام التعليم، والتي تتمثل في جودة الإدارة، والبرامج التعليمية من حيث الأهداف وطرائق التدريس ونظام التقويم ثم جودة المعلمين، والتي تسهم في تحقيق مخرجات تتصف بالجودة، وفي الوقت ذاته تعمل على تلبية احتياجات المستفيدين (علي، 2002).

المحاضرة الالكترونية (E–Lecture): عرف جادين (Jadin et al., 2009) المحاضرة الإلكترونية بأنها محاضرة قائمة على مجموعة من الوسائط التفاعلية، وتوفر إمكانية وصول الطلبة للمحاضرة ومصادر التعلم بسهولة ويسر.

وتعّرف الباحثة المحاضرة الالكترونية إجرائيا بأنها لقاءات تعليمية عبر الانترنت يمكن حضورها من أي جهاز متصل بالإنترنت، وتتيح للطلبة والمعلمين إجراء المناقشات، وتوفير وسائل تعليمية متنوعة مثل الفيديوهات والألواح التفاعلية وغيرها. وصممت **الباحثة استبانة ومقابلة لقياس درجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية.**

جامعة القدس: هي جامعة عربية فلسطينية، يقع الحرم الرئيسي للجامعة في مدينة أبو ديس، توفر الجامعة فرصة التعليم العالي والدراسة فيها منتظمة، وتضم كليات متعددة ومجموعة من المعاهد والمراكز التعليمية المتخصصة. (الموقع الالكتروني لجامعة القدس www.alquds.edu).

الفصل الثّاني

الإطار النّظري والدّراسات السّابقة

1.2 الإطار النّظري

2.2 الدّراسات السّابقة

3.2 التعقيب على الدّراسات السّابقة

الفصل الثّاني

الإطار النّظري والدّراسات السّابقة

يتناول هذا الفصل عرضاً مفصّلًا للإطار النظري لموضوع الدراسة الخاص بمعايير جودة المحاضرة الالكترونية، ومن ثم الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بالموضوع، وتم عرضها من الأحدث إلى الأقدم، والتعقيب على الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية.

1.2 الإطار النظري

1.1.2 التعليم الالكتروني

1.1.1.2 نشأة التعليم الالكتروني

ظهر خلال العقدين الماضيين اهتمام كبير في استخدام الحاسوب بعملية التعليم والتعلم، نتيجة التطورات التي حدثت في تقنيات الحاسوب والاتصالات والتي توجت بشبكة الإنترنت الذي حول العالم إلى قرية صغيرة، وقد بدأ التعليم يأخذ أشكالاً عدة فمنها التعليم المبرمج والتعلم عن بعد، والتعليم بمساعدة الحاسوب، والتعليم عبر الإنترنت.

ويعتبر سكينر أول مبتكر للتعليم المبرمج ففي عام 1954، حيث واجهت الولايات المتحدة الأمريكية نقصاً في عدد المعلمين، واقترح العالم سكينر التعليم المبرمج بناء على ما توصل إليه من نتائج الاشتراط الإجرائي، ويعتبر التعليم المبرمج أسلوب التعليم الذاتي إذ يعطي المتعلم فرصة تعليم نفسه، حيث يقوم البرنامج بدور الموجه نحو تحقيق أهداف معينة، ويتم ذلك بواسطة أدوات والآلات التدريس المختلفة أو كتاب مبرمج، وبهذا يتم تناول الجوانب المعرفية والمهارات المتنوعة.

بدأ مصطلح التعليم الالكتروني بالتردد في بداية عقد التسعينات، وذلك بعد تحقيقه نجاحات ملحوظة في دعم العملية التعليمية. مما دفع العديد من المهتمين بذلك المجال إلى استغلال ما توصلت إليه التقنيات الحاسوبية وعلوم الاتصالات حتى تؤسس لنظام تعليم إلكتروني مرن يتفاعل، حيث إن العالم عاش في الفترة الأخيرة ثورة علمية وتكنولوجية كبيرة، كان لها الأثر العميق في شتى مجالات الحياة، وأصبح من الواجب على التعليم البحث عن طرق تعليمية جديدة تعتمد على تكنولوجيا الحاسوب لمواجهة تحديات عديدة منها زيادة الإقبال على التعليم في ظل قلة المعلمين (الشبول وعليان، 2014).

ولتحقيق أهداف التعليم الالكتروني يجب أن تتوفر العناصر الأساسية التي تؤدي إلى إنجاحه، والتي منها أعضاء هيئة التدريس والطلبة والتقنيات الحديثة، والعنصر الأساسي هو عضو هيئة التدريس الذي يعتبر الأساس لإنجاح العملية التعليمية من خلال قدرته على التعامل مع التقنيات الحديثة وتسخير تكنولوجيا المعلومات وإخضاعها لغايات وأهداف العملية التعليمية (نصرات، 2014).

2.1.1.2 مفهوم التعليم الإلكتروني

لقد ظهر الاهتمام بمفاهيم وقضايا التعليم الإلكتروني قبل عقد التسعينات، ففي عام 1982م أثارت إحدى الدراسات مجموعة من الأسئلة والقضايا الهامة، ودعت هذه الدراسة إلى الاهتمام بالبحث العلمي في مجال التعليم الإلكتروني، وكشفت عن التغيرات التي يجب أن تصاحب الثورة التقنية في التعليم سواء في مجال نظريات التعلم التي ارتكزت فروضها أساسًا إلى التعلم بواسطة النص المطبوع، أو في مجال أساليب القياس التربوي والسياسات التربوية وأثر هذه التقنية في الهوية الشخصية وما هي خصائص المتعلمين وغيرها من قضايا جديرة بالاهتمام، وقد شهد عقد الثمانينات اعتماد الأقراص المدمجة للتعليم، لكنها افتقرت لميزة التفاعل بين المادة والمعلم والمتعلم، ثم جاء انتشار الإنترنت مبرراً لاعتماد التعليم الإلكتروني عند الحاجة، ففي النصف الثاني تقريباً من عقد التسعينات حدث تغير كبير في مفاهيم هذا التعلم وظهرت مصطلحات وقضايا جديدة داخله، ومع تطور شبكة الإنترنت و ازدياد أعداد المشتركين بدأ التفكير الجاد حول إمكانية استغلالها في تقديم التعليم ، وبذلك ظهر مفهوم التعليم الإلكتروني (الشبول وعليان، 2014).

مفهوم التعليم الإلكتروني: هو نوع من التعليم يعتمد على استخدام الوسائل الإلكترونية في استقبال المعلومات واكتساب المهارات والتفاعل بين الطلبة والمعلمين، ولا يشترط وجود مباني مدرسية أو صفوف دراسية بل يلغي جميع المكونات المادية للتعليم، ويرتبط هذا النوع من التعليم بالوسائل الإلكترونية والشبكات التعليمية والاتصالات، وأشهرها شبكة المعلومات الدولية (الانترنت) التي أصبحت وسيطًا فاعلاً (العياصرة، 2017).

ويعرف الملاح (2010) التعليم الإلكتروني بأنه أسلوب تعليم يستخدم وسائل وتقنيات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة والمكتبات الإلكترونية وبوابات الإنترنت سواء أكان ذلك عن بُعد أو في قاعة الدراسة، فالمغزى هو استخدام التقنية بجميع أنواعها وأشكالها في إيصال المعلومات للمتعلم بأقل وقت وجهد وأكثر كفاءة.

ويرى غلوم (2003) بأنه نظام تعليمي يعتمد على استخدام تقنيات المعلومات وشبكات الحاسوب والانترنت في دعم وتوسيع نطاق العملية التعليمية.

3.1.1.2 فلسفة التعليم الالكتروني

تستند فلسفة التعليم الإلكتروني إلى توسيع نطاق التعليم بشكل عام والتعليم الجامعي خاصة، كونه نظامًا مرنًا يتيح فرصة التعليم والتعلم لأفراد المجتمع كافة بما يتلاءم وظروفهم دون وجود أي عوائق تعيقهم عن استكمال تعليمهم مثل العمر أو الجنسية أو المؤهل. ويهدف التعليم الإلكتروني إلى جعل المواقف التعليمية أكثر تفاعلاً وحيوية، وقائمة على بيئة مهيأة للنمو والتعلم لمساعدة المتعلم في فهم المعلومات كمحترف بالعالم الذي يعيش فيه وسيعمل به. وعليه يجب أن يتعلم المتعلم كإنسان وليس كدارس مواد تعليمية، لأن التعلم الفعّال يهتم بالجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، وأن يدرك المتعلم أن المعلم ليس لديه جميع الإجابات. وفي المقابل على المعلم أن يدرك أنه ليس كل شيء لجميع المتعلمين، وأنه يجب أن يتعامل مع تنوع المعلومات وتناقضاتها، وذلك يخلق الفرصة لفهم المتعلم وتغيير نظرته للمعلومات، وتكنولوجيا التعليم والمعلومات تعرض تنوع المعلومات وتنمى متناقضاتها، فسرعة التغير التكنولوجي تحتّم على المتعلم البحث عن الطرق المتنوعة لتوظيف المعلومات وتحديد الإمكانيات التطبيقية للمعلومة، والتحكم فيها وتحمل مسؤولية ما تعلمه، ومثال ذلك الإنترنت الذي يساعد المتعلم على مشاركة الآخرين في المعلومات وتحمل مسؤولياتها، كما يشعر المتعلم بأنه ليس مسئول فقط عن نفسه وإنما عن الآخرين أيضاً، وذلك لكونه عضو في هذا المجتمع. ويرتكز التعليم الإلكتروني على توجيه المتعلمين لخبرات متنوعة في عالم يتسم بديمقراطية المعلومات، بتوفيره لطرق تعلم الكترونية متعددة ومتنوعة، وبتنظيمه الفعال لقاعات الدراسة الإلكترونية،

وإعداد هيئات التدريس للتعامل مع التجهيزات التكنولوجية واستخدامها كأدوات تعليمية تحددها الأنشطة والاستراتيجيات المتنوعة ومن بينها المناقشات الجماعية، والتعليم التعاوني وغيرها (إسماعيل، 2009).

4.1.1.2 سمات وخصائص التعليم الالكتروني :

يمتاز التعليم الإلكتروني بمجموعة من الخصائص والسمات تبعاً لما توفره الأدوات والتقنيات المستخدمة فيه، ومن أهم سماته وخصائصه ما يلي (العيدي وبوفاتح، 2018)، (نصرات، 2014):

يتميز التعليم الإلكتروني بأنه نظاما تعليماً مرناً مخطط له، له مدخلاته وعملياته ومخرجاته. وهو نظام تعليم لأعداد كبيرة يحدث في أي وقت ومن أي مكان، ويعتمد في تقديم محتواه على الوسائط الرقمية المتعددة (الصوت، الصورة، النص، الحركة)، ولا يقتصر على أن يكون تعليماً عن بعد وحسب وإنما قد يحدث داخل الفصل الدراسي، وهو لا يلغي دور المعلم بل يسانده ويمكنه من مساعدة المتعلمين في أي وقت، كما أنه يقلل النفقات المالية، ويعزز التعلم الذاتي.

5.1.1.2 أهداف التعليم الإلكتروني

لا تعد التكنولوجيا في حد ذاتها المحور الأساسي لتغيير أو تحسين العملية التعليمية، وإنما الاستراتيجيات التعليمية والهيكل الإداري وما يرتبط به من عمليات ومهارات هي الأساس لنجاح أي تكنولوجيا داخل التعليم الجامعي، وينبغي التعامل مع التكنولوجيا على أنها وسيلة مساندة وليست هدفًا بحد ذاتها. ولهذا السبب، من المهم أن يدرك صناع القرار في الجامعات أن التعليم عن بُعد يُنظر إليه من قِبل العديد من المتخصصين باعتباره مسألة أكاديمية بالدرجة الأولى، لا مجرد قضية تقنية. ورغم أن تكنولوجيا المعلومات قد تكون محفزًا للتغيير، إلا أن جوهر العملية التعليمية يظل مرتبطًا بعناصر أكاديمية تتطلب اهتمامًا خاصًا. ويحدد جون وآلان (John & Alan, 2004) أهداف التعليم الإلكتروني فيما يلي:

- تحسين جودة التعليم.
- تحقيق التعلم بطرق تناسب خصائص المتعلم وبأسلوب مشوق وممتع.
- زيادة كفاءة المؤسسات والطلبة.
- تحقيق رضا العملاء المستفيدين من الخدمة التعليمية.
- توسيع نطاق المؤسسات التعليمية لتشمل المناطق النائية.
- زيادة كفاءة المؤسسات التعليمية، لجذب أكبر عدد من الطلاب من كافة أرجاء العالم، مما يسهم في زيادة كفاءة الأفراد والارتقاء بمستواهم المهني والأكاديمي خاصة في دول العالم النامي.

- نشر ثقافة التعلم الذاتي والتي تمكن من تحسين وتنمية قدرات المتعلمين بأقل تكلفة وجهد.

6.1.1.2 أهمية التعليم الإلكتروني:

يُعد التعليم الإلكتروني حافزاً للتعلم مدى الحياة يُشجّع على التعلم الذاتي، ويُمكن المتعلمين التحكم في سرعة تعلمهم واختيار المواد التي تناسب احتياجاتهم واهتماماتهم، وتتجلى أهميته في أنه يُتيح إمكانية الوصول إلى المعرفة من أي مكان وزمان، وبالتالي يوفر فرصًا تعليمية لأكبر عدد ممكن من الأفراد، خاصةً الذين يعيشون في مناطق نائية أو يواجهون صعوبات في التنقل أو في حالات الطوارئ، وبذلك يتجاوز الحواجز الجغرافية والزمنية التي تعيق عملية التعليم التقليدي، ويتيح إمكانية الوصول إلى المعلومات بكافة أشكالها، ويدعم التفاعل والعمل الجماعي من خلال المنتديات والمناقشات والمحادثات الجماعية، بالإضافة لتقليل تكاليف التنقل وتكاليف الوسائل التعليمية التقليدية وبالتالي تقليل الجهد والعناء والوقت (الموسى، 2002).

7.1.1.2 مقومات التعليم الإلكتروني:

يرتكز التعليم الإلكتروني على استخدام التكنولوجيا والانترنت في دعم العملية التعليمية، ولكي يتحقق هذا النوع من التعليم يجب أن تتوافر مقومات مادية كأجهزة الحواسيب الحديثة وشبكة الانترنت والشبكة الداخلية للمدرسة، والكتب الإلكترونية، والمكتبة الإلكترونية، وبرامج تشغيل متخصصة للمتعلمين لتحضير الدروس والامتحانات وتقويم الطلبة ، بالإضافة إلى برامج تشغيل خاصة بالطلبة، ومهما توفرت الإمكانيات المادية لن تتحقق أهداف التعليم الإلكتروني من غير وجود كوادر بشرية مدربة تدريباً مناسبًا ومؤهلة لإدارة وتنفيذ التعليم الإلكتروني، حيث أن المعلم هو أساس التعليم الإلكتروني فهو من يتفاعل مع المتعلم إلكترونيًا، وهو الذي يتولى أعباء الإشراف التعليمي، ويوجه تعلم الطلبة ويتابعهم (الحمداني، 2006).

8.1.1.2 تحديات الإقبال على التعليم الالكتروني

أشارت كل من دراسة فودة (2007) ودراسة الكيلاني (2010) إلى مجموعة من التحديات التي قد تحول دون إقبال المعلم التقليدي على التعليم الالكتروني ، ومن أبرزها القلق بشأن عدم توافر المهارات الفنية أو الوقت لتعلم مهارات جديدة، كما يشكل الجهد المطلوب من المعلم لمتابعة أداء الطلبة والتواصل معهم وتقديم المعلومات الفورية ومتابعة البريد الإلكتروني عبئًا إضافيًا على المعلم، بالإضافة لضعف القناعة لدى بعض المدرسين التقليديين بجدوى التعليم الإلكتروني وايجابياته مما يجعلهم يعزفون عنه، وتتفاقم هذه التحديات في

ظل الافتقار للبنية التحتية جيدة الاتصالات، وغياب وجود معايير واضحة للتعليم الالكتروني، فضلاً عن نقص الدعم والتعاون المقدم من أجل إنجاح التعليم الالكتروني.

9.1.1.2 أنواع التعليم الإلكتروني

يصّنف التعليم الالكتروني وفقاً للتقسيم الزمني إلى نوعين هما:

1) التعليم الالكتروني المتزامن: يتطلب هذا النمط من التعليم تواجد المعلم والطلبة في الوقت ذاته، وهذا يعني تبادل ونقل المعلومات دون تأخير كما هو الحال في التعليم التقليدي، بالإضافة للمشاركة والحضور المتزامن، ومن ايجابياته حصول المتعلم على تغذية راجعة فورية، والمشاركة في المحادثات بالإضافة لتقليل التكلفة فلا حاجة للذهاب للمدارس أو المعاهد والجامعات، ولكن من سلبياته حاجته إلى أجهزة الكترونية وشبكة انترنت جيدة (الكيلاني، 2004).

2) التعليم الالكتروني غير المتزامن: لا يتطلب هذا النوع المشاركة الآنية للطلبة والمعلم، ولا يتطلب التجمع في مكان واحد في الوقت ذاته، لأن المادة الدراسية تخزن على وسائط الكترونية كصفحات الويب والبريد الالكتروني وما شابه ذلك من وسائط الكترونية، ومن ايجابياته أن الطلبة يختارون أوقات التعلم المناسبة بما يتلاءم مع جداولهم وفي الوقت الذي يرغبون فيه، وبإمكان الطلبة التواصل مع معلميهم عن طريق البريد الالكتروني أو الهاتف في حال كان لديهم أسئلة يريدون الاستفسار حولها، ولكن من سلبياته أن المتعلم لا يحصل على تغذية راجعة فورية من المعلم (عيسى، 2003).

10.1.1.2 الجودة في التعليم الإلكتروني:

الجودة في التعليم الإلكتروني تتكون من جودة التصميم وجودة التنفيذ وجودة المخرجات، وجودة التصميم تعني أن تكون المواصفات التي يجب مراعاتها في التخطيط والعمل محددة، وأن يكون الأداء وفق المعايير المحددة والمعلنة مسبقاً، وأن تكون المخرجات التعليمية محققة للمعايير والمواصفات المتوقعة، وعليه يمكن القول أن نجاح نظام التعليم الالكتروني يقاس بمدى توافق المخرجات مع الأهداف المنشودة وفي ضوء تحقيقه لمعايير الجودة المحددة. وتقاس الجودة بمؤشرات وهي تتمثل في بيانات يمكن قياسها وتعتمد عليها كمقياس للجودة أو الإنجاز مثلا نسبة عدد أعضاء هيئة التدريس الذين يحملون شهادة الدكتوراه في جامعة من الجامعات يمكن الاستناد إليها كمؤشر لجودة هيئة التدريس. ونسبة الخرجين الذين يعملون في مجال تخصصهم يمكن الاستناد إليها كدليل لملائمة البرامج التعليمية لسوق العمل. لذلك ينبغي وضع العديد من المؤشرات لتقييم الإنجاز (طعيمة، 2006).

وتمثل الجودة أحد أهم المتطلبات بالنسبة للتعليم بشكل عام والتعليم الإلكتروني بشكل خاص، حيث تزايد الاهتمام بجودة التعليم الإلكتروني في الآونة الأخيرة، وتزايدت جهود إيجاد معايير لهذه الجودة نظرا لأهمية ذلك في تحسين مخرجات العملية التعليمية، وتأهيل خريجيها للمنافسة في مختلف ميادين العمل ووفق معايير دولية.

ويعّرف جودة (2008) **الجودة** على أنها: مدى المطابقة مع المتطلبات، فكلما كانت مواصفات المنتج مطابقة لمتطلبات العميل كلما كان هذا المنتج ذو نوعية جيدة.

والجودة في التعليم عبارة عن نظام شامل متكامل يتناول جوانب النظام التعليمي المختلفة من المدخلات والعمليات والمخرجات بقصد تحسين منتجاتها (الحارثي، 2014).

11.1.1.2 خصائص ومواصفات الجودة في التعليم الإلكتروني

تتطلب الجودة في التعليم الإلكتروني توافر مجموعة خصائص ومواصفات أهمها (حياة، 2019):

1. استخدام تكنولوجيا المعلومات وكافة أنواع المعارف بطريقة فعالة، أي بالطريقة التي تمكن المتعلم الحصول على المعارف والمهارات والتقنيات التي تساعده على الإبداع.
2. توفير المواد والوسائل التعليمية وكافة البرمجيات اللازمة في عملية التعليم والتعلم.
3. تتطلب البرامج التعليمية المعتمدة في نظام التعليم الإلكتروني تقييماً باستمرار في ضوء مختلف المستجدات الثقافية والاجتماعية لاستخلاص التغذية الرجعية للقيام بإدخال الإصلاحات والتطوير.
4. التطوير في أداء أعضاء هيئة التدريس، مما يسهم في رفع جودة المخرجات التعليمية.
5. الاهتمام بالنظام الإداري والفني والعمل على إزالة كل المعيقات والعقبات التي قد تعيق كفاءته.

12.1.1.2 معايير الجودة بالنسبة للتعليم الإلكتروني

تُمثل المعايير الحد الأدنى من المواصفات المطلوبة التي يجب توافرها في أي نظام إلكتروني تعليمي لتطويره وكي يلحق بالمستوى الأعلى، ولكي يؤدي وظيفته في العملية التعليمية، وتحدد المعايير المخرجات المرغوبة متمثلة فيما ينبغي أن يقوم به النظام الالكتروني (الحلفاوي، 2011).

مفهوم معايير الجودة : تعرف معايير الجودة على أنها مؤشرات المستوى المتوقع تضعها هيئة مسئولة بشأن هدف معين أو الكفاءة المطلوبة لتحقيق قدر منشود من الجودة كما تعرف بأنها المستوى المطلوب

للأداء أو الإطار المرجعي الذي يقوم على أساسه الأداء الواقعي ويحدد مدى ابتعاده أو اقترابه من هذا المعيار (السنبل، 2001) .

13.1.1.2 أهمية معايير جودة التعليم الإلكتروني

ترجع أهمية معايير جودة التعليم الإلكتروني إلى الآتي (العنزي وخلف الله، 2016):

- تمثل المعايير أساساً للمصلحة التربوية حيث تسهم في تحديد مواصفات الجودة لكل من الطلبة والمؤسسة التعليمية.
- حاجة المؤسسات التعليمية والجامعات إلى معايير تمكنهم من تلبية احتياجات المتعلمين، وتشجعهم على الالتحاق بهذه المؤسسات.
- تقلل من حدة الخلافات حول ما يتم تدريسه وما يجب تحقيقه.
- تساعد في الحكم على جودة التعليم، من أجل تحسين المخرجات التعليمية.
- الحاجة إلى عدد من المعايير التي تساعد المتعلمين على الاختيار الصحيح من بين الأنواع العديدة من فرص التعلم المتاحة لهم، والتي تختلف من حيث النفقات والجودة ومدى الإتاحة.

13.1.1.2 طرائق وأساليب التعليم الالكتروني

تعد المحاضرة الالكترونية أحد أهم أساليب التعليم الالكتروني، بحيث تشمل المبادئ والأساليب التي يستخدمها المعلمون لتمكين تعلم الطلبة، ولكي تكون المحاضرة الالكترونية مناسبة وفعالة، يجب أن تراعي خصائص المتعلمين ونوع التعلم الذي يفترض أن يحققه، حيث أن التخطيط لتصميم واختيار أساليب التدريس داخل المحاضرة الالكترونية يجب ألّا تأخذ في الاعتبار طبيعة الموضوع فقط، ولكن يجب أن تأخذ بعين الاعتبار كيف يتعلم المتعلمون أيضًا، وهو الأمر الذي يشجع المتعلم على الإبداع والنقد، فمن الحقائق المعروفة أن التقدم البشري يأتي من خلال التفكير الذي من شأنه أن يعزز الإبداع والنقد لدى المتعلم(Donche ,2013).

14.1.1.2 التعليم الالكتروني في فلسطين: شهد التعليم الإلكتروني في فلسطين تطورًا ملحوظًا في السنوات الأخيرة، خاصةً خلال جائحة كورونا وما بعدها من ظروف سياسة صعبة فرضت التحول إلى التعليم الالكتروني كخيار أساسي لضمان استمرارية العملية التعليمية.

وقد أظهرت دراسة عصيدة (2024) أن وزارة التربية والتعليم بذلت جهودًا كبيرة في رقمنة التعليم، خاصة بعد جائحة كورونا، رغم ما واجهته من معوقات لا سيما في مدينة القدس. وبيّنت دراسة الشريف وآخرون (2021) أن متطلبات التعليم الإلكتروني متوفرة بدرجة كبيرة من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية. في المقابل، كشفت دراسة الحايك والحلبي (2021) غياب التوجه الاستراتيجي الحقيقي نحو التعليم الإلكتروني في غزة قبل جائحة كورونا بسبب ضعف البنية التحتية، وأوصت بالاعتماد على التعليم المدمج وتطوير أنظمة الجودة والتدريب. كما وتوصلت دراسة أبو شعيب (2020) إلى العديد من العقبات التي تواجه التعليم الإلكتروني في فلسطين، أبرزها ضعف الإمكانيات المالية وارتفاع التكاليف في ظل غياب التمويل الكافي لمشاريع التكنولوجيا، وكذلك صعوبة الوصول إلى الإنترنت بسبب تكلفته المرتفعة، كما أن الظروف الاقتصادية الصعبة وارتفاع نسب الفقر تؤثر على قدرة المواطنين في توفير الأجهزة اللازمة، مما يعيق تعميم التعليم الإلكتروني، ويُضاف إلى ذلك عدم رغبة بعض المعلمين بالتغيير ، إلى جانب تحديات سياسية ناتجة عن الاحتلال الإسرائيلي وعرقلته لتطوير البنية التحتية، خصوصًا في مناطق ج والقدس الشرقية، مما يصعّب تطبيق التعليم عن بعد في تلك المناطق على سبيل المثال.

ومن جانب آخر، توصلت دراسة جلاد (2024) إلى أن الجامعات الفلسطينية تمتلك جاهزية جيدة من حيث البنية التحتية ومهارات التدريس، لكنها لا تزال تواجه تحديات متوسطة في التنفيذ، وأوصت بتطوير آليات التقييم الإلكتروني ومحاكاة التجارب الدولية. وعليه، فإن واقع التعليم الإلكتروني في فلسطين يتسم بالتقدم التدريجي، لكنه يواجه تحديات تقنية واقتصادية تتطلب استراتيجيات تطوير شاملة ومستدامة.

2.1.2 المحاضرة الالكترونية

1.2.1.2 مفهوم المحاضرة

اشتق مصطلح المحاضرة Lecture من الكلمة اللاتينية Lactare بمعنى القراءة بصوت عالي ، وتاريخياً يمكن إرجاع المحاضرة إلى القرن الخامس قبل الميلاد عندما كانت شائعة عند الإغريق، وتعد المحاضرة من أساليب التدريس المتبعة عندما يكون الهدف تقديم معلومات جديدة، وتتم بإلقاء المحاضر المعلومات على أسماع الطلبة، وليس بالضرورة مشاركة المتعلمين بالمناقشة، وتعرف المحاضرة بأنها : عبارة عن شرح وتوضيح لفظي لموضوع أو مشكلة يقدمه شخص متخصص أو يمتلك خبرة في المجال لمجموعة من الطلبة، والمحاضرات إما أن تكون تقليدية أو إلكترونية، فالمحاضرة التقليدية أو الطريقة الإلقائية هي في الواقع طريقة قديمة وفيها يلقي المعلم الدرس إلقاء يعتمد على نفسه دون اهتمام بالطلبة بمعنى أن النشاط فيها قاصر على

المعلم وحده، وما على المتعلم إلا الإنصات الكامل والالتزام بما يقال، وطريقة المحاضرة من الطرق الشائعة جداً في مدارسنا وجامعاتنا ومعاهدنا (هنداوي، 2018) .

2.2.1.2 خصائص المحاضرة الفاعلة

ينبغي على المعلم عند تقديم موضوع أو وحدة جديدة أن يكون شرحه مبسط ومشوقًا وألا يطيل الشرح، وأن يقدم فكرة عامة عن الموضوع ويوضح علاقته بما سبق دراسته وأن يبين أهميته. وينبغي توضيح الطرق المختلفة لدراسة الموضوع الجديد ومناقشة أسس تقويم التحصيل الدراسي لهذا الموضوع. وعليه إثارة حب الاستطلاع لدى الطلبة، وبناء اتجاهات ايجابية نحو حل المشكلات، وإعطاء الطلبة فكرة عن الموضوعات الرئيسية التي ستطرح، وتكييف سرعة الإلقاء حسب الأهمية، وحسب قدرة الفصل على المتابعة مع مراعاة ما إذا كان تسجيل الملاحظات ضروريًا، وعليه أن يحفظ للفصل يقظته، وتحفيزه لحل المشكلات بإبراز بعض المشكلات أثناء الإلقاء، أو بإلقاء سؤال بين آن وآخر على أحد المتعلمين أو على الفصل بأكمله للتأكد من مدى فهمهم، بالإضافة لاستخدام الوسائل التعليمية والشارحة للتوضيح عند الحاجة (ريان، 1993).

3.2.1.2 مزايا المحاضرة

تمتاز المحاضرة بإمكانية عرض المادة التعليمية بسرعة ومنطقية، وبأنها تناسب المجموعات التعليمية بأي عدد كان، ويمكن إعطاء التوجيهات بوضوح، ومن ثم التأكد من أن كل المتعلمين قد وصلتهم المعلومات المطلوبة، وتعتبر من أسهل الأساليب بالنسبة للمعلم من حيث إمكانية ترتيبها والتحكم فيها (جاد، 2014).

4.2.1.2 عيوب المحاضرة

رغم شيوع استخدام أسلوب المحاضرة إلا أن لها عيوب تتمثل في كونها أقل طرق التدريس التي يمكنها أن تشجع على بقاء أثر التعلم على المدى الطويل، وأن اعتمادها كأسلوب دائم يمكن أن يؤدي إلى الضجر والملل لدى الكثير من المتعلمين، وهناك احتمال كبير لانقطاع التواصل أثناء المحاضرة، ولا يتم فيها تشجيع التفكير بأشكاله المختلفة (جاد، 2014).

5.2.1.2 محددات المحاضرة : تتمثل محددات المحاضرة بأنها ليست مناسبة للتدريب على كل أنواع المهارات (خاصة العملية)، كما أن مسئولية المادة التعليمية تقع على عاتق المحاضر فقط في ظل غياب

مشاركة فاعلة من المتعلمين الأمر الذي قد يرهقه، وهناك من يواجه صعوبة في تقييم مخرجاتها التعليمية (Brewer & others,2001).

6.2.1.2 المحاضرة الالكترونية (E-Lectures)

1.6.2.1.2 مفهوم المحاضرة الإلكترونية

تعد المحاضرة الالكترونية أحد أكثر الاستراتيجيات شيوعًا عبر الانترنت، وتنوعت تعريفاتها فهي بيئة تعلم افتراضية متزامنة تتيح التواصل في الوقت نفسه رغم تواجد المعلمين والطلبة في أماكن مختلفة بما يسمح بتقديم لفظي منظم لموضوعات دراسية في مجال تقنيات التعليم، معززاً بالوسائط المتعددة من خلال أدوات الفصل الافتراضي من أهمها: التفاعل المباشر بين المعلم والمتعلم، المحتوى التفاعلي، التحاور الصوتي المباشر، دعم المحتوى العلمي بالوسائط المتعددة، دعم السبورة الالكترونية (الجزار وشلتوت، 2014).

والمحاضرة الالكترونية هي طريقة من طرائق التدريس تستخدم في مجال التعليم والتدريب في كافة المستويات الدراسية بالاستفادة من نظم الاتصالات الرقمية ومن أهمها الشبكات والأنظمة الالكترونية التفاعلية للفصول الدراسية الافتراضية كوسيلة أساسية للتعليم والتواصل بين المعلم والمتعلم (Guotas &Sharma, , 2012).

2.6.2.1.2 أهداف المحاضرة الإلكترونية

تهدف المحاضرة الالكترونية إلى توفير بيئة تعليمية تفاعلية تمكّن المتعلم من خوض تجارب وخبرات تعليمية متعددة ومتنوعة، لتفعيل مشاركته الإيجابية متجاوزة بذلك المكان والزمان ، كما تهدف إلى خلق التفاعل بين المتعلم والمعلم والمتعلم وزملاؤه والمتعلم والمحتوى وذلك لتحقيق الاستفادة القصوى من خبراتهم من خلال تبادل الآراء والخبرات التعليمية عبر مجموعة من الأدوات التفاعلية (Dolphy, 2015). وقد أتاحت شبكة الانترنت التفاعل بين المتعلمين من خلال مجموعة كبيرة من أدوات الاتصال والتفاعل الالكتروني، ويشير جاد (2014) إلى نمطين من أنماط أدوات التفاعل داخل البيئات الالكترونية وهي: أدوات اتصال متزامنة Synchronous تمكن المتعلمين من التواصل عندما يشاركون في نفس النظام التعليمي في نفس الوقت وتشمل غرف المحادثة والمؤتمرات بأنواعها، وأدوات اتصال غير متزامنة Asynchronous Tools تمكن المتعلمين من التواصل في الوقت الذي يناسبهم وتشمل خدمة البريد الالكتروني، ولوحات النشرات، والمنتديات.

9.2.1.2 تصميم المحاضرة الالكترونية: ترى الجزار وشلتوت (2014) أن تصميم المحاضرة الإلكترونية يتطلب مجموعة من الخطوات منها: التخطيط الناجح ويتضمن إعداد المادة التعليمية ووضع مخطط لها مع توضيح الأهداف التعليمية لعناصر المحتوى، واختيار أو تصميم منصة لتقديم المحتوى التعليمي، وتقديم المحاضرة مع ربط محتوى المحاضرة بخلفيات المتعلمين عن الموضوع، واستخدام عدة مصادر تعليمية وتقنيات متنوعة، وطرح الأسئلة المتنوعة خلال المحاضرة لتحفيز تفاعل المتعلمين، وإنهاء المحاضرة الإلكترونية بتنفيذ تقويم ختامي يهدف لقياس مدى تحقق الأهداف المنشودة.

10.2.1.2 مزايا المحاضرة الإلكترونية

تمتاز المحاضرات الإلكترونية بعدة مزايا من أهمها إمكانية حضور المحاضرة في الوقت المناسب، وإمكانية إعادة تشغيلها أو أجزاء منها لمرات متعددة وفي أي وقت لمراجعة بعض الأجزاء الصعبة أو التي تحتوي على تفصيلات معقدة، وهذا لا يحدث في الأساليب التقليدية لتقديم المحاضرة في الفصل الدراسي. وكثير من المتعلمين يتلقون محاضرات تقليدية عبر الشبكة، ويمكن للمعلم أن يحدد من يرغبون في الحضور معه أو يشتركون في هذا المقرر، كما يمكن حماية الدخول على هذه المحاضرات باستخدام كلمة مرور، ويمكن أن يرفع المعلم محاضرته على إحدى صفحات الويب أو يرسلها إلى المتعلمين من خلال البريد الإلكتروني بالإضافة لإمكانية تسجيلها وبثها من خلال الشبكة، كما يمكن أن يستخدم أسلوب مؤتمرات الفيديو لبث المحاضرة عبر الشبكة، ويمكن كذلك إعداد المحاضرة من خلال أحد نظم تأليف عروض الوسائط المتعددة وتخزينها على خادم الشبكة حتى يقوم المتعلم بإنزالها ومتابعتها في أي وقت يناسبه فيما بعد (زين الدين، 2005).

ويشير الكبيسي وأبو غازي (2013) إلى مجموعة من المميزات التي تمتاز بها المحاضرات الالكترونية وتشمل: تخفيض تكاليف التعليم، وإعطاء المتعلم الفرصة لاختيار ما يريد أن يدرسه في الوقت الذي يريده، و الفرصة للتقييم الذاتي حيث تتاح للمتعلم حل التمارين ومعرفة مستواه في الحال، وتشجع المتعلم الاعتماد على نفسه، وتسهم في حل بعض المشكلات التربوية مثل تزايد أعداد الطلاب وعدم استيعابهم في الفصل التقليدي، ومساعدة الطلبة على الانخراط في التعليم عبر الإنترنت، وتتيح المحاضرة الالكترونية للمعلمين التفاعل مع الطلبة من خلال البريد الإلكتروني، والدردشة على الانترنت.

11.2.1.2 سلبيات المحاضرة الإلكترونية: على الرغم من المميزات العديدة التي تتميز بها المحاضرة الالكترونية، إلا أن بعض الدراسات قد أشارت إلى بعض سلبيات المحاضرة الإلكترونية منها: أن تحضير وإعداد المواد وتحميلها يستغرق وقتا طويلاً ويتطلب من المحاضرين أن يبذلوا جهدًا إضافيًا عن الجهد

المبذول في أساليب التدريس التقليدية (Waters, 2011). وتؤكد دراسة (Hara, 2010) أنه على الرغم من وجود العديد من المناصرين للمحاضرات الالكترونية لما لها من جوانب إيجابية، إلا أن هناك عدد من الدراسات التحليلية للطلاب الذين عانوا من التكنولوجيات الحديثة في التعليم العالي، حيث قامت بعمل دراسة حالة نوعية لمحاضرة دراسية لمستوى الدراسات العليا على شبكة الإنترنت، وتفحص هذه الورقة تجارب الطلاب المؤلمة بسبب انهيار الاتصالات والصعوبات التقنية. وترى دراسة فريدهوف (Freidhoff,2008) أن تقديم المحتوى من خلال المحاضرات الالكترونية لا يتيح للمعلم مراقبة نشاط الطلبة، وبالتالي لا يستطيع تقديم التوجيه في حالة حدوث خطأ أو تكوين مفاهيم خاطئة لدى المتعلمين، وأن هذا النمط يضع المزيد من المسئولية على المتعلم، وتؤكد الدراسة على أنه لنجاح هذا النمط من التعليم فإنه يجب على المعلم إضافة المزيد من الأنشطة والخبرات المصاحبة لأسلوب المحاضرة، والإعداد الجيد لها والتي تمكن المتعلم من متابعة طلبته من خلال تنظيم المحاضرة وتطوير أسلوب العرض للمشاهدين بالطريقة التي تجعلهم متشوقين دائما للمحتوى المقدم لهم.

12.2.1.2 مقترحات لتحسين التقنيات التربوية

تقدم دراسة دولفي (Dolphy,2015) مقترحات لتحسين التقنيات التربوية المستخدمة في التعليم الالكتروني والتي تتمثل في تحسين مشاركة الطلبة من خلال تضمين العديد من أدوات التواصل، وتعزيز التفاعل بين الطلبة والمحتوى والطلبة وأقرانهم والطلبة والمعلم من خلال إضافة أدوات التفاعل المختلفة سواء كانت متزامنة أم غير متزامنة، وتسهيل التعلم من خلال توفير التحفيز الفكري وتوجيه العديد من الأسئلة، والسماح بالتفكير الناقد والإبداعي، والتطبيق الفعلي للمفاهيم والمهارات، وتشجيع الحوار.

13.2.1.2 تنوع المحاضرة الإلكترونية: قد يكون محتوى المحاضرة عبارة عن نص وفي هذه الحالة على المعلم أن يوجه اهتمامه نحو بعض النقاط المهمة داخل النص المكتوب، وتدعيمه بالصور والرسوم ليجذب انتباه الطلبة وتفاعلهم، وفي نفس الوقت فلا بد من تقديم المحاضرة في صورة مخطط يستخدم النص الكامل على أساس مرجعي فقط، بحيث يتم التركيز فقط على النقاط الرئيسية والأفكار الأصلية التي يحاول المعلم عرضها. كما يمكن للمعلم أن يختار الصوت أو الصورة أو الفيديو في عرض محاضرته، وإذا كان هذا هو اختياره فلابد أن يكون متأكدًا من أن المتعلمين يمكنهم التعامل مع البرمجيات اللازمة لتحميل هذه الوسائط ومن أن هذه المواد التعليمية قد وضعت في الصيغ اللازمة للاستخدام الأكثر كفاءة، لأن المرونة في عرض الصوت والصورة وسهولة التعامل مع البرمجيات اللازمة تؤدي إلى الاستمتاع بشكل أيسر وأسهل، ولا ينبغي الاعتماد على نمط واحد من الوسائط على الدوام، ففي الواقع إذا تم اختيار أكثر من وسيط (نصوص،

صور، أصوات، ملفات فيديو ...) في نفس العرض أو في سلسلة من المحاضرات التي تشكل المقرر، فسوف يعمل على زيادة اهتمام المتعلمين وتعزيز دافعيتهم، ويُضفي تنوعاً وتشويقاً على تجربة التعلم، ولكن الإفراط في تنوع هذه الوسائط يمكن أيضًا أن يسبب الملل ويجعل المتعلمين يفقدون انتباههم واهتمامهم بسرعة، ولذلك فإن عملية الربط بين عدة وسائط مختلفة داخل المحاضرة يمكن أن تكون ممتعة بالنسبة للمتعلم وبالنسبة للمعلم أيضًا (Hackos, 1997).

2.2 الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء مجموعة من الدراسات السابقة العربية والأجنبية، التي تحدثت عن معايير وجودة التعليم الالكتروني والمحاضرة الجامعية، ثم اختتمت الباحثة بالتعقيب على الدراسات السابقة.

هدفت دراسة عطير والرمحي (2024) إلى تطوير معايير جودة المساق الإلكتروني واستخدامها لتقييم جودة مساقات إلكترونية ببرنامج ماجستير التربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (80) طالبة وطالبًا وصممت استبانة تكونت من (41) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: معايير جودة المساقات الإلكترونية في اللقاء المتزامن عبر M200، 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، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها: جاءت الدرجة الكلية لمجالات جودة المساق الإلكتروني الثلاثة مرتفعة ، وجاءت درجة توفر معايير جودة المساقات الإلكترونية للمجالات الثلاثة مرتفعة. 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.

كما سعت دراسة الحنبلي ودغمش (2023) إلى تحديد درجة تطبيق معايير ضمان جودة التعليم الإلكتروني في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي حيث تكون مجتمع الدراسة من (138) عضو هيئة تدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، وتكونت الاستبانة من (3) مجالات و (28) فقرة، وأظهرت النتائج أن مستوى واقع تطبيق معايير ضمان جودة التعليم الإلكتروني في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بمستوى متوسطة،

وكما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد واقع تطبيق معايير ضمان جودة التعلم الإلكتروني في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والتي يمكن أن تعزى إلى القسم أو الرتبة أو الجنس.

وفي دراسة خريسات (2022) التي هدفت التعرف إلى واقع تطبيق معايير ضمان الجودة على التعليم الالكتروني في الجامعات الأردنية استناداً لمعايير ضمان الجودة العالمية، وقد تكون مجتمع الدراسة من مسئولي ضمان الجودة في الجامعات الأردنية، والبالغ عددهم (750) فردًا، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية وتكونت من (248) من مسئولي ضمان الجودة في الجامعات الأردنية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، كما تم استخدام استبانة لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة إلى أن واقع تطبيق معايير ضمان الجودة على التعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية استنادا إلى معايير ضمان الجودة العالمية جاء بدرجة متوسطة.

وجاءت دراسة فاروق واخرون (2022) للتعرف إلى واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمعايير الجودة الشاملة في التعليم الإلكتروني بكليات التربية بالجامعات السودانية، وقد اعتمد الباحثون على المنهج الوصفي، وتمثل مجتمع الدراسة في أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية وتكونت عينة الدراسة من (130) عضو، ولجمع البيانات ميدانياً تم تصميم استبانة شملت (18) سؤال. أظهرت النتائج أن تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية تتوافر بدرجة متوسطة.

ودراسة يحيى وعلاوي (2022) والتي سعت لمعرفة مستوى تطبيق معايير جودة التعليم الإلكتروني في الكلية التقنية الإدارية بغداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبانة وتكونت عينة الدراسة من (126) عضو من أعضاء هيئة التدريس. ومن أهم نتائجها أن نظام التعليم الإلكتروني المعتمد في كلية التقنية الإدارية ببغداد كانت ذات مستوى عالي مما يشير إلى اهتمام الكلية بنظام التعليم الإلكتروني وفق معايير الجودة.

وهدفت دراسة محمد (2022) إلى تقييم تجربة وحدة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد بكلية التربية بنين جامعة الأزهر بالقاهرة في ضوء معايير الجودة العالمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتمثلت أداة البحث في استبانة اشتملت على معايير جودة التعليم الإلكتروني للرابط الأوربية، وتم تطبيقها على عينة من أعضاء هيئة التدريس عددهم (120) عضو هيئة تدريس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تجربة متميزة لوحدة التعليم الإلكتروني بكلية التربية بنين جامعة الأزهر بالقاهرة تتماشى مع معايير جودة الرابطة الأوربية للتعليم الإلكتروني، بدرجات متفاوتة ما بين درجة (كبيرة

– متوسطة – ضعيفة) وجاء ترتيب درجة توافر تلك المعايير كالتالي: المحور الخامس (أعضاء هيئة التدريس) في الترتيب الأول ، والمحور الأول (دعم كلية التربية للتعليم الالكتروني) في الترتيب الثاني و المحور السابع (إدارة المعلومات) في الترتيب الثالث ، والمحور الثامن (المراجعة الدورية للتعليم الالكتروني) في الترتيب الرابع، والمحور الرابع (سياسة قبول الطلبة) في الترتيب الخامس، والمحور السادس (مصادر التعلم ودعم الطلاب) في الترتيب السادس ، والمحور الثالث (التعلم والتدريس والتقييم الالكتروني) في الترتيب السابع، والمحور الثاني (تصميم واعتماد برامج التعليم الالكتروني) في الترتيب الثامن.

وفي دراسة المعايطه (2021) والتي هدفت التعرف الى درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم عن بعد من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية لمنطقة الزرقاء الأولى، ومعرفة أثر كل من متغيرات الدراسة (الجنس والخبرة) في درجة التطبيق، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت علي الاستبانه كأداة الدراسة لجمع البيانات، وتمثلت عينة الدراسة في مديري المدارس الحكومية في منطقة الزرقاء وعددهم (109) ، وأسفرت أهم نتائج الدراسة عن أن درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم عن بعد من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية لمنطقة الزرقاء الأولى جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التقدير ترجع لمتغير الجنس، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير الخبرة لصالح الخبرة 10 سنوات فأكثر.

وفي دراسة كتوعة واخرون (2021) والتي هدفت التعرف إلى درجة تطبيق معايير جودة التعليم الإلكتروني في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة البلقاء من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ضمن متغيرات(الجنس، وسنوات الخبرة ، والمؤهل العلمي)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي ، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة والتي وزعت على (364) معلم ومعلمة ، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق معايير جودة التعليم الإلكتروني في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة البلقاء جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات باستثناء مجالي إدارة عمليات التعليم والمعلمون حيث جاءت الفروق لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمجالات ككل لصالح الدراسات العليا باستثناء مجال الطلبة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة في جميع المجالات.

كما هدفت دراسة القرني (2021) إلى تقويم جودة المقررات الإلكترونية المصممة بعمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد في ضوء معايير الجودة كواليتي ماترز بجامعة أم القرى، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج التتابعي التفسيري والذي يعد أحد أساليب المنهج المختلط لمناسبته لطبيعة الدراسة، وتمثلت أداة

الدراسة في بطاقة تقييم وقد تم مراجعة عشرة مقررات تم بناؤها بالعمادة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم تحقيق هذه المعايير، وبناءً عليها تم تصميم أداة مقابلة شبه مقننة موجهة للمصممين التعليميين بالعمادة وذلك بهدف البحث والاستقصاء عن الصعوبات التي تواجههم في تحقيق متطلبات معايير كيو إم وقد أظهرت المقابلة أن المصممين التعليميين لديهم بعض الصعوبات الإدارية والفنية إضافة إلى صعوبات يواجهونها مع أعضاء هيئة التدريس والتي قد تعيقهم عن تحقيق المعايير في المقررات الإلكترونية المنتجة.

وهدفت دراسة حجازي (2021) التعرف إلى واقع التعليم الالكتروني في جامعة القدس في ظل انتشار فيروس كورونا العالمي من وجهة نظر طلبة كلية الدراسات العليا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، حيث استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد أجريت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (248) من طلبة كلية الدراسات العليا المنتظمين والمسجلين. وتوصلت الدراسة إلى أن واقع التعليم الالكتروني في جامعة القدس في ظل انتشار فيروس كورونا العالمي من وجهة نظر طلبة كلية الدراسات العليا جاء بدرجة عالية، وأن درجة الصعوبات التي تواجه طلبة الدراسات العليا أثناء استخدام التعليم الالكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا في جامعة القدس جاءت بدرجة متوسطة، وان أبرز التحديات والصعوبات التي حصلت على أعلى نسب والتي واجهت طلبة الدراسات العليا أثناء التعليم الالكتروني كانت كما يلي: ضعف الانترنت وعدم توفره أحيانًا حصلت على أعلى نسبة مئوية، وتليها ضيق الوقت وعدم القدرة على تنظيم وقت المحاضرات والجلوس طويلًا لحضور المحاضرات مما يسبب ضغوط منزلية.

وهدفت دراسة أبو ريحان (2020) إلى تحليل العوامل المؤثرة على نجاح المحاضرة الجامعية والتحصيل الدراسي للطلبة من خلال استخدام عناصر المزيج التسويقي في التحليل، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي في البحث من خلال استبانة تحتوي على سبعة أبعاد، وتم تطبيق البحث على عينة عشوائية من طلبة جامعة فلسطين التقنية بلغ حجمها (300) طالب وطالبة. أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج أهمها الأثر الكبير لحجم الكتاب الذي يتم تدريسه على نفسية الطالب وقبوله لمحتوى الكتاب، وأن المادة العلمية المرتبطة ارتباطاً واضحاً للطالب بالواقع العملي لها كل الأثر على قبوله لها واهتمامه بفهمها، كذلك أظهرت هذه الدراسة أن شخصية المحاضر وأسلوبه في التدريس وطريقته في إدارة وقت المحاضرة كله له أثر واضح على استيعاب الطالب للمعلومات التي يتلقاها ورغبته في الاهتمام بالمحاضرة، وأن هناك أثر واضح جدًا للقاعات الدراسية من حيث التهوية والإضاءة وكذلك من حيث التجهيزات العلمية الإلكترونية على تعزيز فهم الطالب.

وأجرت بسيليا وكفافداز (Basiliaia & Kvavadaz, 2020) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى قدرات المدارس في جورجيا على مواصلة العملية التعليمية في المدارس في شكل التعلم عن بعد من خلال استخدام المنصات التعليمية مثل البوابة الإلكترونية وفرق مايكروسفت للمدارس العامة التي يمكن استخدامها للتعليم عبر الانترنت والاتصال المباشر. تم استخدام المنهج الوصفي وتصميم أداة الاستبانة لجمع البيانات من عينة مكونة من (950) طالبًا وطالبة في مدارس جورجيا، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها سرعة الانتقال للتعليم عن بعد، إلا أن التعليم التقليدي يظل أكثر فاعلية من التعلم عن بعد لعدم وجود مناهج مصممة للتعليم عن بعد.

وأجرى زانجن دراسة (Zhangn, 2020) هدفت التعرف إلى درجة رضا طلبة المرحلة الثانوية حول التعليم الافتراضي والتعلم عبر شبكة الانترنت في مدارس الغرب الأوسط الأمريكي ، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (226) طالبًا وطالبة و (15) معلمًا في مدرسة افتراضية في الغرب الأوسط الأمريكي، وتم جمع البيانات عن طريق الاستبانة وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها وجود اتجاهات إيجابية نحو التعليم الافتراضي والتعلم عبر شبكة الانترنت، وارتباط الرضا إيجاباً وبشكل ملحوظ بتبني المعلمين الأدوار التربوية، وأكدت الدراسة على أهمية التعليم القائم على الانترنت من مرحلة الروضة وحتى الثاني عشر.

وأجرى لاسود (Lassoued, 2020) دراسة استكشافية لمعرفة المعيقات التي تواجه تطبيق الجودة في التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا. واستند إلى عينة كبيرة من الأساتذة والطلبة في جامعات الوطن العربي (الجزائرية والمصرية والفلسطينية والعراقية). كما هدفت الدراسة البحث في الطرق المختلفة التي تابع بها الطلبة دراساتهم في المنزل أثناء تعليق دوام الجامعة نتيجة جائحة كورونا، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الاستكشافي من خلال استبيان مع عينة عشوائية بسيطة تكونت من (400) أستاذ وطالب، وتشير النتائج إلى وجود معوقات واجهت الأساتذة والطلبة في امتلاكهم مهارات استخدام أدوات التعليم عن بعد، فضلاً عن عقبات تربوية وتقنية ومالية وعقبات تنظيمية.

كما وهدفت دراسة ماتوك وآخرون (Maatuk & others, 2020) إلى التركيز على التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الطلبة والمعلمين حول استخدام وتنفيذ أنظمة التعليم الإلكتروني في جامعة عامة أثناء جائحة كورونا، تستهدف الدراسة المجتمع الذي يضم الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في كلية تكنولوجيا المعلومات بجامعة بنغازي. تم تطبيق المنهج الوصفي التحليلي وتصميم نوعين من الاستبيانات وتوزيعها، أي استبيان الطالب واستبيان المعلم. تم تسليط الضوء على أربعة أبعاد للوصول إلى النتائج المتوقعة، وهي مدى استخدام

التعلم الإلكتروني خلال جائحة كورونا، ومزايا وعيوب وعقبات تطبيق التعليم الإلكتروني في كلية تكنولوجيا المعلومات من خلال تحليل استبانة المعلمين واستبانة الطلبة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: يعتقد أعضاء هيئة التدريس أن التعلم الإلكتروني مفيد وأن المساعدة في تطوير المهارات التكنولوجية للطلبة في أحد العناصر الإيجابية الأكثر أهمية. واتفق أعضاء هيئة التدريس أن استخدام التعليم الإلكتروني أمر شائع وأن امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارات استخدام البريد الإلكتروني والخدمات الإلكترونية الأخرى هو الأكثر أهمية. وأنه يوجد عوائق أمام إدخال التعليم الإلكتروني تتمثل بالتكلفة العالية لتنفيذه وهي إحدى الصعوبات الرئيسية، وأنه يتطلب دعماً مالياً بالنسبة للتعليم التقليدي، ويدعي الطلبة أن إدخال التعليم الإلكتروني أمر صعب وأن تدني جودة خدمات الإنترنت هو أكبر عقبة أمام تطبيقه، وأن الجانب السلبي الأكبر هو أنه يقلل من عبء العمل على أعضاء هيئة التدريس ويزيد من الضغط على الطلبة. وبالمقابل يتفق الطلبة أن التعليم الإلكتروني مفيد وأنه يساعدهم على أن يكونوا آمنين ويحسن معاييرهم الأكاديمية.

وهدفت دراسة يوسفي ويزداني (Yousefi & Yazdani, 2020) إلى تحديد العوامل المؤثرة على ضمان جودة التعليم الإلكتروني في جامعة فرهنجيان في إيران. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وصممت استبيان إلكتروني لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (314) طالبًا تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية. وأظهرت النتائج أن البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات ومهارات الطلبة ومهارات الأساتذة وقدرتهم على تطبيق أنشطة التعلم التفاعلي وهيكل الإدارة كانت من بين العوامل المؤثرة على جودة التعليم الإلكتروني.

وفي دراسة القرني (2019) التي هدفت إلى تقييم جودة المقررات الإلكترونية المطروحة عبر نظام إدارة التعليم الإلكتروني (D21) بجامعة المجمعة في ضوء المعايير العالمية لجودة المقررات الإلكترونية (QUALITY MATTERS) والتعرف إلى الفروق في جودة المعايير تبعًا للقسم العلمي الذي يقدم المقرر بالجامعة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي ، وتمثلت أداة الدراسة في بطاقة تقييم (QMTM) الصادرة عام 2013م، وتمثلت العينة في (9) مقررات إلكترونية يدرسها طلبة الجامعة في جميع الكليات العلمية والنظرية، وأظهرت نتائج الدراسة أن جميع المقررات حصلت على أقل من 81 نقطة في التقييم العام من 95 نقطة، مما يعني حاجتها للمراجعة والتطوير وقد حصل معيارين من أصل ثمانية على نسبة التحقق الأعلى والنهائية، وهما المعيار السادس التكنولوجيا المستخدمة في المقرر الدراسي والمعيار السابع (دعم المتعلم) في جميع المقررات، في حين حصلت معايير الدراسة الأخرى على نسبة تحقق ما بين الضعيفة والمتوسطة.

وهدفت دراسة التويجري (2019) التعرف إلى واقع تطبيق معايير ضمان الجودة في تصميم المقررات الإلكترونية في الجامعة السعودية الإلكترونية، والتعرف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين تقديرات أفراد العينة على واقع تطبيق معايير ضمان الجودة في تصميم المقررات الإلكترونية في الجامعة السعودية الإلكترونية تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في التدريس، وعدد الدورات التدريبية في مجال تصميم المقررات الإلكترونية)، ومن ثم التوصل لتصور مقترح لتطبيق مؤشرات معايير ضمان الجودة في تصميم المقررات الإلكترونية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وصممت استبانة لتحقيق هدف الدراسة، وزعّت على عينة الدراسة المكونة من (120) عضوًا، توصلت الدراسة إلى عدد من نتائج أهمها: أن معيار تقويم المقرر الإلكتروني قد احتل المرتبة الأولى، وجاء معيار تصميم المقرر الإلكتروني في المرتبة الأخيرة، وجاء المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على معايير الاستبانة ككل بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة الحمران وآخرون (2016) إلى الكشف عن درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية لكفايات التعليم الإلكتروني من وجهة نظرهم، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي وقاموا بتصميم استبانة تكونت من (40) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، تم توزيعها على عينة مكونة من (100) عضو هيئة تدريس في الكليات الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في إقليم الشمال وهي (الحصن، أربد الجامعية، عجلون) تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة، وأظهرت النتائج أن درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية لكفايات التعليم الإلكتروني (كفايات استخدام الحاسوب، كفايات استخدام الشبكات والانترنت، وكفايات ثقافة التعليم الإلكتروني) جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية لكفايات التعليم الإلكتروني تعزى للمتغيرات (الكلية. وسنوات التدريس العالي، والمؤهل العلمي).

وسعت دراسة محمد (2015) إلى الكشف عن مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني ومعوقاتها وأساليب تنميتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة "الدمام". واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم من المعيدات والمحاضرات بكلية التربية "بحفر الباطن" بجامعة "الدمام"، حيث بلغ عددهن (115). وتمثلت أدوات الدراسة في كلاً من، أولاً: استبانة لتحديد الكفايات الأساسية في التعليم الإلكتروني. ثانياً: استبانة للكشف عن واقع الكفايات الأساسية في تقنية التعليم الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس في جامعة "الدمام". وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن فارق العمر بين أعضاء هيئة التدريس له أثر، حيث تفوق أعضاء هيئة التدريس أقل من

(35) عام، على زملائهم الأكبر عمراً في مستوى ملائمتهم لكفايات استخدام الحاسب الآلي، بينما الدرجة العلمية والتخصص والدورات لم تكن مؤثرة تأثيراً ذات دلالة إحصائية على أعضاء هيئة التدريس.

وهدفت دراسة داي (Dai ،2014) إلى التعرف لتصورات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الصينية حول معايير ضمان الجودة للمقررات الالكترونية الأمريكية، واعتمد الباحث المنهج الوصفي الاستكشافي القائم على الاستطلاع الموزع على عينة مقدارها (400) عضو هيئة تدريس، وظهرت نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس يتصورون أن معايير ضمان جودة المقررات الإلكترونية ذات صلة وهامة بدرجة عالية، ولكنهم يعيبون عليها أنها تركز على عناصر وأوضاع المقررات الإلكترونية التي تعتبر مدخلات، ولا تركز على المخرجات والنتائج.

وهدفت دراسة النجدي (2012) إلى الوقوف على مدى مطابقة جودة معايير التعليم الإلكتروني المعمول بها في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين (التربوية والفنية والإدارية) لمعايير الجودة العالمية في المجالات نفسها. وتحقيقاً لأهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (84) مشرفاً ومشرفة في جامعة القدس المفتوحة (ج.ق.م) من الذين أشرفوا على بعض مقررات الجامعة الإلكترونية، وعينة أخرى من طلبة الجامعة قوامها (1554) طالب وطالبة من الذين مارسوا التعلم الإلكتروني في ج.ق.م، وقد وزعت استبانتان بشكل إلكتروني واحدة لكل مجموعة لجمع المعلومات حول جودة المحتوى والتصميم التعليمي للمقرر الإلكتروني، ومساندة المشرفين و الدارسين والخدمات الإدارية ودعمهم للتعلم الإلكتروني في ج.ق.م. و توصلت الدراسة إلى نتائج عدة أهمها أن معايير جودة المحتوى والتصميم التعليمي للمقرر الإلكتروني، ومساندة المشرفين والدارسين والخدمات الإدارية ودعمهم للتعلم الإلكتروني في ج.ق.م في المجالات التربوية والفنية والإدارية موجودة. وانه لا يوجد فروقات ذات دلالة إحصائية في تقديرات المشرفين لمتوسطات جودة معايير التعلم الإلكتروني تعزى إلى الجنس أو الرتبة الأكاديمية، إلا أنه وجدت فروقات للتقديرات تعزى إلى تخصص المشرف.

3.2 التعقيب على الدراسات السابقة

لقد عرضت الباحثة الدراسات السابقة من حيث الترتيب الزمني من الأحدث إلى الأقدم، واشتملت تلك الدراسات على الكثير من المواضيع، والأفكار الهامة، والإرشادات، والتوجيهات، التي تم الاستفادة منها في مجال الدراسة الحالية، وفيما يلي التعقيب على هذه الدراسات من حيث ما يأتي:

من حيث الهدف: تنوعت الدراسات السابقة فقد هدفت بعض الدراسات إلى تقييم واقع تطبيق معايير الجودة الإلكترونية: مثل دراسة الحنبلي ودغمش (2023)، ودراسة خريسات (2022)، ودراسة المعايطة (2021)، ودراسة كتوعة وآخرون (2021)، ودراسة القرني (2019). ومن الدراسات من سعت إلى بناء أو تطوير معايير جودة أو أدوات تقويم كما في دراسة عطير والرمحي(2024) التي عملت على تطوير معايير جودة المساق الإلكتروني. ومن الدراسات من هدفت إلى معرفة العوامل أو المعيقات المؤثرة في جودة التعليم الإلكتروني: مثل دراسة لاسود (Lassoued, 2020) ودراسة يوسفي ويزداني (Yousefi & Yazdani, 2020)، وهناك دراسات قارنت بين الواقع والتصورات أو طبّقت معايير عالمية مثل Quality Matters أو معايير أوروبية مثل دراسة محمد (2022) و دراسة القرني (2021) و دراسة النجدي (2012)، والتي طبّقت معايير جودة عالمية.

وتمتاز الدراسة الحالية بأنها هدفت التعرف إلى درجة توافر معايير جودة المحاضرة الإلكترونية تحديدًا في جامعة القدس، بخلاف معظم الدراسات السابقة التي تناولت جودة التعليم الإلكتروني بشكل عام دون التركيز على المحاضرة كعنصر مستقل.

من حيث منهج الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث اختيار المنهج الوصفي، وقد اتفق عدد من الدراسات السابقة في اختيار المنهج الوصفي المسحي مثل: دراسة الحنبلي ودغمش (2023)، ودراسة خريسات (2022)، ودراسة المعايطة (2021)، ودراسة كتوعة وآخرون (2021)، ودراسة التويجري (2019). واتفق كل من دراسة محمد (2022)، ودراسة حجازي (2021)، ودراسة ظافر القرني (2019)، ودراسة النجدي (2012) في اختيارهم للمنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت دراسات أخرى المنهج الوصفي الاستكشافي مثل: دراسة لاسود (Lassoued, 2020)، ودراسة داي(Dai, 2014) واتفقت الدراسة الحالية ودراسة عطير والرمحي (2024) والقرني (2021) في اختيار المنهج الوصفي (البحث المختلط (الكمي والكيفي)).

من حيث مجتمع الدراسة وعينتها: اتفقت الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة التي اعتمدت الطلبة كمجتمع وعينة للدراسة، نظرًا لكونهم المستفيدين من المحاضرات والتعليم الإلكتروني كما في دراسة عطير والرمحي (2024) التي استهدفت طلبة الماجستير في الجامعات الفلسطينية، ودراسة حجازي (2021) التي تناولت طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس، وكذلك دراسات زانج (Zhangn, 2020) ، ودراسة باسيليا وكافافاداز (Basiliaia & Kvavadaz, 2020) ، ودراسة ماتوك وآخرون (Maatuk & others,

(2020، ودراسة يوسفي ويزدان(Yousefi & Yazdani, 2020)) التي اعتمدت على آراء الطلبة في تقييم جودة التعليم الإلكتروني.

وفي المقابل، اختلفت الدراسة الحالية عن دراسات أخرى اعتمدت على أعضاء هيئة التدريس كعينة مثل الحنبلي ودغمش (2023)، ودراسة محمد (2022)، ودراسة فاروق وآخرون (2022)، ودراسة يحيى وعلاوي (2022)، وكذلك عن دراسات استهدفت مديري المدارس أو مسؤولي الجودة مثل دراسة خريسات (2022)، ودراسة المعايطة (2021)، أو الدراسات التي قامت بتحليل محتوى المساقات الإلكترونية كما في دراسة القرني (2021)، ودراسة القرني (2019).

من حيث أدوات الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية في استخدام أداة الاستبانة مع عدد كبير من الدراسات السابقة التي اعتمدت عليها كأداة رئيسة لجمع البيانات، ومن هذه الدراسات: دراسة عطير والرمحي (2024)، ودراسة الحنبلي ودغمش (2023)، ودراسة خريسات (2022)، ودراسة محمد (2022)، ودراسة حجازي (2021)، ودراسة المعايطة (2021)، ودراسة كتوعة وآخرون (2021)، ودراسة القرني (2019)، ودراسة التويجري (2019)، ودراسة محمد (2015)، ودراسة أبو ريحان (2020)، ودراسة ماتوك وآخرون (Maatuk et al., 2020)، ودراسة بسيليا وكفافداز(Basiliaia & Kvavadaz, 2020) ، ودراسة زانج (Zhang, 2020)، ودراسة يوسفي ويزدان(Yousefi & Yazdani, 2020) ، ودراسة لاسود (Lassoued, 2020)، واتفقت مع دراسة عطير والرمحي (2024)، ودراسة القرني (2021) من حيث استخدامها لأداة المقابلة، واختلفت مع دراسة القرني (2019) ودراسة القرني (2021) في استخدام بطاقة الملاحظة أو بطاقة تقييم المقررات.

وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أن الباحثة عملت على أداة الاستبانة وفقراتها دون تطوير أو تبني أدواتٍ أخرى سابقة.

من حيث متغيرات الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة في توظيف بعض هذه المتغيرات، ولا سيما متغير الجنس، والذي ظهر في عدة دراسات مثل: دراسة المعايطة (2021)، ودراسة كتوعة وآخرون (2021)، ودراسة الحنبلي ودغمش (2023)، ودراسة النجدي (2012)، واتفق متغير التخصص في الدراسة الحالية مع ما ورد في دراسة النجدي (2012)، أما متغير المستوى الدراسي فقد تميزت به الدراسة الحالية ولم يكن حاضراً كمتغير مستقل في الدراسات السابقة، رغم أن دراسة عطير والرمحي (2024) اقتصرت على طلبة الماجستير، ودراسة حجازي (2021) أيضا ركزت على طلبة الدراسات العليا، لكن دون تحليل الفروق وفقًا للمستوى الدراسي.

الفصل الثّالث

الطّريقة والإجراءات

1.3 منهج الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة

3.3 عينة الدراسة

4.3 أدوات الدراسة

1.4.3 استبانة

2.4.3 مقابلة

5.3 متغيرات الدراسة

6.3 إجراءات الدراسة

7.3 المعالجة الإحصائية

الفصل الثّالث

الطّريقة والإجراءات

مقدمة

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس، ويتناول هذا الفصل من الدراسة عرضا مفصلًا للمنهجية التي قامت الباحثة بإتباعها، والإجراءات التي تم استخدامها لتحقيق الغرض، ومجتمع الدراسة وعينتها من حيث كيفية اختيارها وخصائصها، بالإضافة إلى تحديد الأدوات التي استخدمتها الباحثة في جمع المعلومات من العينة ووصفها، وكيفية التحقق من الصدق والثبات، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج.

1.3 منهج الدراسة

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي وذلك لملائمته لأغراض الدراسة وأهدافها. "ويعرف بأنه المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة الدراسة دون تدخل من الباحثة فيها، والذي تحاول الباحثة من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها وبيان العلاقة بين المكونات والآراء التي تطرح حولها، والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها"(العزاوي، 2008، ص97).

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة القدس في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2025/2024م والبالغ عددهم (11933) طالباً وطالبة، وذلك حسب السجلات الرسمية في جامعة القدس.

3.3 عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (440) طالباً وطالبة من طلبة جامعة القدس، أي ما نسبته (3.7%) من مجتمع الدراسة، تم اختيارها بطريقة العينة المتيسرة، والجدول (1.3) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات المستقلة.

جدول (1.3): توزيع أفراد العينة وفقاً للمتغيرات المستقلة.

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	132	30.0
	أنثى	308	70.0
التخصص	علوم طبيعية	332	75.5
	علوم إنسانية	108	24.5
المستوى الدراسي	بكالوريوس	360	81.8
	دراسات عليا	80	18.2

4.3 أدوات الدراسة

بعد إطلاع الباحثة على عددٍ من الأدبيات، والدراسات السابقة المتعلقة بمعايير جودة المحاضرة الجامعية بشكلٍ عام، ومعايير جودة المحاضرة الالكترونية (التعليم الالكتروني) بشكلٍ خاص، كدراسة عطير والرمحي(2024)، وخريسات (2022)، وفاروق وآخرون(2022)، وكتوعة وآخرون (2021)، و أبو ريحان (2020)، والنجدي (2012). قامت الباحثة ببناء أداة الدراسة الأولى وهي الاستبانة المتعلقة بمعايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس، وأداة الدراسة الثانية وهي المقابلة وتكونت من (7) أسئلة مفتوحة.

1.4.3. الأداة الأولى للدراسة: استبانة لقياس درجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس، حيث قامت الباحثة ببناء أداة الدراسة الأولى المتخصصة بقياس درجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية، ومقسمة تلك المعايير إلى سبعة معايير، ولكل منها عدد من المؤشرات، كما في ملحق رقم (1)، ويقوم المبحوثين بالإجابة على كل فقرة بحسب مقياس ليكرت الخماسي (درجة كبيرة جدًا، درجة كبيرة،

درجة متوسطة، درجة قليلة، درجة قليلة جدًا). تقوم معايير جودة المحاضرة الإلكترونية على سبعة محاور رئيسية، يشمل كل منها مجموعة من المؤشرات التي تسهم في الحكم على فاعلية وجودة المحاضرة الإلكترونية. وتشمل هذه المعايير ما يلي:

1. **جودة أهداف التعلم ومخرجاته** :يتمثل هذا المعيار في وضوح صياغة الأهداف التعليمية، وإشراك الطلبة فيها، وتوزيع الزمن بشكل مناسب لتحقيقها، وتحليلها إلى أهداف فرعية قابلة للتحقيق ومرتبطة بالمحتوى السابق.

2. **جودة المحتوى التعليمي** :يشمل هذا المعيار تقديم المحتوى بشكل متسلسل ومنطقي، وتقسيمه الى وحدات تعليمية صغيرة تسهل التعلم وتوفيره بصيغ رقمية مناسبة، وملاءمته لخصائص المتعلمين، وتغطية المحتوى لكافة الأهداف والأفكار والمفاهيم والسلوكيات المتضمنة في المساق دون تفاوت في المعالجة مع مراعاة الشمولية والتكامل بين الموضوعات.

3. **جودة استراتيجيات وأنشطة التعليم والتعلم** :يُعنى هذا المعيار باستخدام استراتيجيات وأنشطة تعليمية متنوعة ومحفّزة للتفكير ولكسر الجمود، ومتنوعة بما يتلاءم مع احتياجات وخصائص الطلبة وتربط بين المعرفة وسياقات الحياة الواقعية، وتوظف الوسائط المتعددة، وتدعم التعلم التعاوني والتفاعل.

4. **جودة التصميم الفني** :يرتكز هذا المعيار الى توفير محاضرات إلكترونية يسهل الوصول اليها، وتوظيف أدوات متزامنة وغير متزامنة بشكل فعّال، مع ضمان جودة الصوت والصورة، وتقديم دعم فني مناسب للمتعلمين.

5. **جودة التفاعل والاتصال والتواصل** :يتمثل في تفعيل الكاميرات والصوت للتفاعل المباشر، وتبادل الخبرات بين الطلبة والمحاضرين، وتقديم تغذية راجعة فورية، وتنظيم الإجابات، والحرص على وضوح العرض وزيادة الانتباه.

6. **جودة إدارة المحاضرة** :يشمل الاستخدام الفعّال لأدوات التعليم الإلكتروني، وإدارة الوقت بفعالية، وتشجيع المشاركة والنقاش، وتعزيز الدافعية، وتنظيم فترات الاستراحة، بالإضافة إلى مراعاة تنمية اتجاهات ايجابية لدى الطلبة، والالتزام بوقت المحاضرة، ومتابعة حضور وغياب الطلبة.

7. **جودة التقويم والمتابعة** :يتضمن هذا المعيار توظيف استراتيجيات تقويم مناسبة لأهداف المقرر ومتطلباته وخصائص المتعلمين، ومراعاة الشفافية ووضوح معايير التقييم مسبقا وربطها بأهداف

المحاضرة وتوظيف التقييم الذاتي والمستمر، وربط التقويم بالأهداف التعليمية، واستخدام أدوات تقويم حقيقية مثل المشاريع والواجبات والأبحاث وعدم الاقتصار على الاختبارات وتحليل نتائج التقويم لتحسين جودة المحاضرات.

والجدول (2.3) يوضح المعايير، وعدد الفقرات التابعة لكل معيار:

جدول (2.3): معايير جودة المحاضرة الالكترونية وعدد الفقرات الموزعة لكل معيار.

الرقم	المعيار	الفقرات
1	جودة أهداف التعلم ومخرجاته	6
2	جودة المحتوى التعليمي	8
3	جودة استراتيجيات وأنشطة التعليم والتعلم	9
4	جودة التصميم الفني	6
5	جودة التفاعل والاتصال والتواصل	7
6	جودة إدارة المحاضرة	11
7	جودة التقويم والمتابعة	9
	المجموع	56

جدول (3.3): مفتاح تصحيح استبانة معايير جودة المحاضرة الالكترونية

الدرجة	الوسط الحسابي
منخفضة	$2.33 \geq \bar{x}$
متوسطة	$3.66 \geq \bar{x} > 2.33$
مرتفعة	$3.66 < \bar{x}$

1.1.4.3 صدق استبانة معايير جودة المحاضرة الالكترونية

بعد أن قامت الباحثة بإعداد استبانة معايير جودة المحاضرة الالكترونية بصورتها الأولية، تم التأكد من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، والبالغ عددهم (11) كما في ملحق (3)، وذلك لأجل التأكد من أن استبانة المعايير تقيس ما وُضعت لأجله، وفقراتها تقيس فعليًا كل

معيار من معايير جودة المحاضرة الالكترونية ، والتأكد من أن فقراتها واضحة ومتناسبة ودقيقة، حيث قام المحكمين بإبداء آرائهم وتقديم الملاحظات واقتراح التعديلات اللازمة، وبعد تعليق المحكمين على الصورة الأولية لاستبانة معايير جودة المحاضرة الالكترونية وجمع الملاحظات التي تم الحصول عليها منهم، قامت الباحثة بإخراج الاستبانة بصورتها النهائية، وذلك بعد إضافة بعض التعديلات عليها من إضافة فقرات جديدة وحذف فقرات أخرى. وبالتالي تكون الاستبانة بصورتها النهائية أكثر دقة وصلاحاً لقياس ما يراد قياسه بشهادة المحكمين. ومن ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، كما هو موضح بالجدول (4.3):

جدول (4.3أ): نتائج معامل ارتباط بيرسون لمصفوفة ارتباط فقرات درجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس.

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.531**	0.000	20	0.712**	0.000	39	0.619**	0.000
2	0.600**	0.000	21	0.703**	0.000	40	0.679**	0.000
3	0.532**	0.000	22	0.585**	0.000	41	0.598**	0.000
4	0.581**	0.000	23	0.696**	0.000	42	0.656**	0.000
5	0.597**	0.000	24	0.376**	0.000	43	0.668**	0.000
6	0.550**	0.000	25	0.377**	0.000	44	0.670**	0.000
7	0.495**	0.000	26	0.322**	0.000	45	0.489**	0.000
8	0.574**	0.000	27	0.414**	0.000	46	0.658**	0.000
9	0.491**	0.000	28	0.551**	0.000	47	0.480**	0.000
10	0.644**	0.000	29	0.556**	0.000	48	0.672**	0.000
11	0.568**	0.000	30	0.484**	0.000	49	0.716**	0.000
6	0.550**	0.000	25	0.377**	0.000	44	0.670**	0.000
12	0.580**	0.000	31	0.499**	0.000	50	0.693**	0.000

جدول (4.3.ب): نتائج معامل ارتباط بيرسون لمصفوفة ارتباط فقرات درجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس.

13	0.611**	0.000	32	0.631**	0.000	51	0.677**	0.000
14	0.602**	0.000	33	0.635**	0.000	52	0.628**	0.000
15	0.661**	0.000	34	0.646**	0.000	53	0.626**	0.000
16	0.678**	0.000	35	0.643**	0.000	54	0.656**	0.000
17	0.625**	0.000	36	0.711**	0.000	55	0.565**	0.000
18	0.694**	0.000	37	0.642**	0.000	56	0.644**	0.000
19	0.715**	0.000	38	0.687**	0.000			

** داله احصائية عند 0.001

* داله احصائية عند 0.050

2.1.4.3 ثبات استبانة معايير جودة المحاضرة الالكترونية

للتحقق والتأكد من ثبات استبانة معايير جودة المحاضرة الالكترونية، قامت الباحثة بإيجاد معامل ثبات استبانة جودة معايير المحاضرة الالكترونية، وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (32) طالب وطالبة من جامعة القدس وهم من مجتمع الدراسة وخارج عينتها. وتم حساب ثبات الدرجة الكلية حسب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، حيث بلغت (0.967) وهذه النتيجة تشير إلى تمتع الأداة بثباتٍ يفي بأغراض الدراسة، والجدول (5.3) يبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.

جدول (5.3.أ): نتائج معامل الثبات لمعايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس

المعايير	عدد الفقرات	معامل الثبات
جودة أهداف التعلم ومخرجاته	6	0.854
جودة المحتوى التعليمي	8	0.847
جودة استراتيجيات وأنشطة التعليم والتعلم	9	0.917
جودة التصميم الفني	6	0.755
جودة التفاعل والاتصال والتواصل	7	0.831

جدول (5.3.ب): نتائج معامل الثبات لمعايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس

جودة إدارة المحاضرة	11	0.886
جودة التقويم والمتابعة	9	0.894
الدرجة الكلية لدرجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية	56	0.967

2.4.3 الأداة الثانية: المقابلة

قامت الباحثة بإعداد أداة المقابلة واشتقت أسئلتها بناءً على معايير الاستبانة، وتكونت المقابلة من (7) أسئلة لمعرفة درجة توافر معايير وجودة المحاضرة الالكترونية كما في ملحق(2)، ويبين الجدول (6.3) الخصائص الديمغرافية للطلبة المشاركين في المقابلة وعددهم (37) طالبا وطالبة.

جدول (6.3): الخصائص الديمغرافية للطلبة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	9	24.3
	أنثى	28	75.6
التخصص	علوم طبيعية	27	72.9
	علوم إنسانية	10	27
المستوى الدراسي	بكالوريوس	20	54
	دراسات عليا	17	45.9

1.2.4.3 صدق المقابلة: للتحقق من صدق المقابلة قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص كما هو موضح بملحق رقم (3)، وكان هناك اتفاق بينهم على صلاحية المقابلة وقدرتها على الكشف عن الأهداف التي وضعت من أجلها وملائمتها لهدف الدراسة، وتم إجراء بعض التعديلات البسيطة على أسئلة المقابلة لتكون جاهزة في صورتها النهائية كما هو موضح بملحق رقم(2).

2.2.4.3 ثبات تحليل المقابلة:

تم إجراء الثبات الضمن شخصي للتأكد من ثبات تحليل المقابلة، ويتحقق عندما يتوصل الباحث نفسه إلى نتائج متقاربة عند إعادة المقابلة مع الشخص نفسه أبو علام (2001).

قامت الباحثة بتسجيل عملية المقابلة باستخدام أداة تسجيل وسجلت الإجابات، ثم أعادت سماعها في وقت لاحق وتسجيل الإجابات مرة أخرى، ومن ثم مقارنة الإجابات في الحالتين وحساب معامل الاتفاق بين الحالتين حيث بلغت نسبة التوافق (87%) وهو مؤشر قوي على ثبات التحليل، وقد تم حساب مدى الاتفاق باستخدام معادلة كوبر الآتية: نسبة الثبات =عدد الإجابات المتفق عليها ÷(عدد الإجابات المتفق عليها +عدد الإجابات المختلف عليها)x 100%

5.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة وهي:

- الجنس وله مستويان (ذكر، أنثى).
- المستوى الدراسي وله مستويان (بكالوريوس، دراسات عليا).
- التخصص وله مستويان (علوم طبيعية، علوم إنسانية).

ثانياً: المتغيرات التابعة وهي:

- جودة معايير المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس.

6.3 إجراءات الدراسة

أجرت الباحثة الدراسة تبعاً للخطوات الآتية:

1. الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وذلك من أجل السير وفق خطوات البحث العلمي والاستفادة منها في إعداد الدراسة الحالية.
2. العمل على إعداد وبناء أدوات الدراسة في صورتها الأولية وهما استبانة ومقابلة لمعايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس.
3. التحقق من صدق أدوات الدراسة عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص والأخذ بآرائهم وملاحظاتهم ومن ثم إعداد الأدوات بصورتها النهائية.
4. حصر مجتمع الدراسة والمتمثل بجميع طلبة جامعة القدس ومن ثم تم اختيار العينة المتيسرة لتفي بأغراض الدراسة.

5. الحصول على موافقة رسمية من لجنة أخلاقيات البحث الفرعي في الكلية ولجنة أخلاقيات البحث الرئيسية كما في ملحق (4).
6. التحقق من ثبات أدوات الدراسة وذلك عن طريق تطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها.
7. تطبيق أداتا الدراسة على عينة الدراسة، وهم طلبة جامعة القدس.
8. جمع البيانات الكمية والنوعية لأدوات الدراسة ومن ثم تبويبها وترميزها وإدخالها إلى الحاسوب.
9. رصد النتائج ومعالجة البيانات إحصائيًا باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات واستخراج النتائج.
10. عرض نتائج الدراسة ومناقشتها ووضع التوصيات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

7.3 المعالجة الإحصائية

بعد أن قامت الباحثة بجمع ردود الاستبيانات الصالحة للتحليل تم ترميزها، أي بإعطائها أرقامًا معينة، ليتم إدخالها إلى جهاز الحاسوب، لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة والملائمة، وقد تم استخدام الاختبارات التالية:

- مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية) لكل فقرة من فقرات الاستبانة.
- اختبار (ت) (Independent Samples t test) لفحص فرضيات الدراسة تبعاً لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص.
- استخدام معادلة كرونباخ ألفا ومعادلة كوبر، لفحص ثبات أدوات الدراسة. وجميع تلك الاختبارات تمت باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) (Statistical Package For Social Sciences).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

2.4 نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الاول

2.4 نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يعرض هذا الفصل نتائج الدراسة الحالية، حيث تعرض نتائج الأسئلة، والفرضيات، المتعلقة بدراسة **درجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس** باستخدام الإحصاء الوصفي، لعرض نتائج الدراسة، والإحصاء التحليلي لعرض نتائج فرضيات الدراسة.

1.4 النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول

ما درجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة، التي تعبر عن درجة تمثل معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس.

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لدرجة تمثل **معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس**، كما هو موضح في الجدول (1.4).

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية%
4	جودة التصميم الفني	3.92	0.707	عالية	78.4
2	جودة المحتوى التعليمي	3.67	0.695	عالية	73.4
6	جودة إدارة المحاضرة	3.65	0.728	متوسطة	73.0
1	جودة أهداف التعلم ومخرجاته	3.64	0.751	متوسطة	72.8
5	جودة التفاعل والاتصال والتواصل	3.60	0.757	متوسطة	72.0
7	جودة التقويم والمتابعة	3.50	0.766	متوسطة	70.0
3	جودة استراتيجيات وأنشطة التعليم والتعلم	3.36	0.831	متوسطة	67.2
الدرجة الكلية		3.60	0.625	متوسطة	72.0

يلاحظ من الجدول (1.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على درجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس، أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.60) والانحراف المعياري (0.625)، وهذا يدل على أن درجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس جاءت بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (72%). ولقد حصل مجال جودة التصميم الفني على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.92)، يليها مجال جودة المحتوى التعليمي بمتوسط حسابي (3.67)، ومن ثم مجال جودة إدارة المحاضرة بمتوسط حسابي (3.65)، يليها مجال جودة أهداف التعلم ومخرجاته بمتوسط حسابي (3.64)، ومن ثم مجال جودة التفاعل والاتصال والتواصل بمتوسط حسابي (3.60)، يليها مجال جودة التقويم والمتابعة بمتوسط حسابي (3.50)، ومن ثم مجال جودة استراتيجيات وأنشطة التعليم والتعلم بمتوسط حسابي (3.36).

ثم قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال جودة أهداف التعلم ومخرجاته. كما هو موضح بالجدول (2.4).

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمعيار جودة أهداف التعلم ومخرجاته.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية(%)
5	يخبر الطلبة بمدى ارتباط المعلومات الجديدة بالمحاضرات السابقة في المساق	3.74	0.983	عالية	74.8
3	يوزع زمن المحاضرة على الأهداف الرئيسية	3.71	0.964	عالية	74.2
1	يصوغ المحاضر الأهداف التعليمية للطلبة بوضوح	3.70	0.976	عالية	74.0
6	يصوغ أهداف تعلم قابلة للتحقيق	3.70	0.948	عالية	74.0
4	يحلل الهدف التربوي الرئيس إلى أهداف فرعية .	3.50	0.980	متوسطة	70.0
2	يشرك الطلبة بأهداف التعلم في بداية المساق وبداية المحاضرة	3.49	1.069	متوسطة	69.8
الدرجة الكلية		3.64	0.751	متوسطة	72.8

يلاحظ من الجدول (2.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على معيار جودة أهداف التعلم ومخرجاته أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.64) والانحراف المعياري (0.751)، وهذا يدل على أن مجال جودة أهداف التعلم ومخرجاته جاء بدرجة متوسطة وبنسبة مئوية (72.8%).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (2.4) أن أربع فقرات جاءت بدرجة عالية وفقرتان جاءتا بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "يخبر الطلبة بمدى ارتباط المعلومات الجديدة بالمحاضرات السابقة في المساق" على أعلى متوسط حسابي (3.74)، ويليها الفقرة " يوزع زمن المحاضرة على الأهداف الرئيسية " بمتوسط حسابي (3.71)، ويليها الفقرتين " يصوغ المحاضر الأهداف التعليمية للطلبة بوضوح، ويصوغ أهداف تعلم قابلة للتحقيق" بمتوسط حسابي (3.70)، يليها الفقرة " يحلل الهدف التربوي الرئيس إلى أهداف فرعية " بمتوسط حسابي (3.50)، وحصلت الفقرة " يشرك الطلبة بأهداف التعلم في بداية المساق وبداية المحاضرة" على أقل متوسط حسابي (3.49).

ثم قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال جودة المحتوى التعليمي كما في الجدول (3.4).

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمعيار جودة المحتوى التعليمي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية (%)
1	يناقش الطلبة بمحتوى خطة المساق في اللقاء الأول	4.05	0.973	عالية	81.0
2	يقدم لمحة موجزة عن محتوى المحاضرة	3.83	1.018	عالية	76.6
5	يتسلسل منطقيا في عرض المحتوى	3.74	0.954	عالية	74.8
8	يراعي تغطية المحتوى لكافة الأهداف والأفكار والمفاهيم والسلوكيات المتضمنة في المساق	3.71	0.926	عالية	74.2
4	يعرض المحتوى في عمقه واتساعه ولغته بطريقة تتناسب ومستوى المتعلمين وخصائصهم.	3.65	1.022	متوسطة	73.0
6	يقسم المحتوى الى وحدات تعليمية صغيرة	3.52	1.037	متوسطة	70.4
3	يوفر محتوى رقمي مرتبط بموضوعات المقرر الالكتروني	3.45	1.042	متوسطة	69.0
7	يوظف التكامل بين المواد المختلفة	3.43	1.017	متوسطة	68.6
الدرجة الكلية		3.67	0.695	متوسطة	73.4

يلاحظ من الجدول (3.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على معيار جودة المحتوى التعليمي أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.67) والانحراف المعياري (0.695)، وهذا يدل على أن مجال جودة المحتوى التعليمي جاء بدرجة مرتفعة، وبنسبة مئوية (73.4%).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (3.4) أن أربع فقرات جاءت بدرجة عالية وأربع فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يناقش الطلبة بمحتوى خطة المساق في اللقاء الأول " على أعلى متوسط حسابي (4.05)، ويليها الفقرة " يقدم لمحة موجزة عن محتوى المحاضرة " بمتوسط حسابي (3.83)، ويليها الفقرة " يتسلسل منطقيا في عرض المحتوى " بمتوسط حسابي (3.74)، ويليها الفقرة " يراعي تغطية المحتوى لكافة الأهداف والأفكار والمفاهيم والسلوكيات المتضمنة في المساق " بمتوسط حسابي (3.71). ويليها الفقرة " يعرض المحتوى في عمقه واتساعه ولغته بطريقة تتناسب ومستوى المتعلمين وخصائصهم" بمتوسط حسابي

(3.65)، يليها الفقرة " يوفر محتوى رقمي مرتبط بموضوعات المقرر الالكتروني " بمتوسط حسابي (3.45) ويليها الفقرة " يقسم المحتوى الى وحدات تعليمية صغيرة " بمتوسط حسابي (3.52)، وحصلت الفقرة " يوظف التكامل بين المواد المختلفة " على أقل متوسط حسابي (3.43).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال جودة استراتيجيات وأنشطة التعليم والتعلم كما في الجدول (4.4).

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمعيار جودة استراتيجيات وأنشطة التعليم والتعلم

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية (%)
1	يوظف استراتيجيات وأنشطة تعليمية لأهداف المساق ومتطلباته.	3.50	1.069	متوسطة	70.0
8	يوظف الوسائط المتعددة والعروض التقديمية لإثارة اهتمام الطلبة بمحتوى التعلم	3.50	1.095	متوسطة	70.0
3	يربط الأنشطة التعليمية للمساق بسياقات حياتية مختلفة	3.43	1.005	متوسطة	68.6
2	يوظف استراتيجيات تحفز تفكير الطلبة	3.39	1.076	متوسطة	67.8
9	يوظف أنشطة تدعم التعلم التعاوني والنشط والتفاعل بين الطلبة والمحاضرين مثل المناقشات	3.34	1.100	متوسطة	66.8
4	يوفر أنشطة تعليمية متنوعة بما يتلاءم مع احتياجات وخصائص الطلبة	3.31	1.043	متوسطة	66.2
6	يختار الأنشطة التعليمية التي تدعم تعلم الطلبة في اللقاء الالكتروني	3.29	1.072	متوسطة	65.8
5	ينفذ الأنشطة التعليمية التعلمية استنادًا للخبرات التعليمية عند الطلبة	3.28	1.039	متوسطة	65.6
7	يستخدم أنشطة كسر الجمود لزيادة فرص التواصل بين الطلبة	3.23	1.138	متوسطة	64.6
الدرجة الكلية		3.36	0.831	متوسطة	67.2

يلاحظ من الجدول (4.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال جودة استراتيجيات وأنشطة التعليم والتعلم أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.36) والانحراف المعياري (0.831)، وهذا يدل على أن مجال جودة استراتيجيات وأنشطة التعليم والتعلم جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (67.2%).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (4.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يوظف استراتيجيات وأنشطة تعليمية لأهداف المساق ومتطلباته " والفقرة " يوظف الوسائط المتعددة والعروض التقديمية لإثارة اهتمام الطلبة بمحتوى التعلم " على أعلى متوسط حسابي (3.50)، ويليها الفقرة " يربط الأنشطة التعليمية للمساق بسياقات حياتية مختلفة " بمتوسط حسابي (3.43)، ويليها الفقرة " يوظف استراتيجيات تحفز تفكير الطلبة" بمتوسط حسابي (3.39)، ويليها الفقرة يوظف أنشطة تدعم التعلم التعاوني والنشط والتفاعل بين الطلبة والمحاضرين مثل المناقشات " بمتوسط حسابي (3.34)، ويليها الفقرة يوفر أنشطة تعليمية متنوعة بما يتلاءم مع احتياجات وخصائص الطلبة " بمتوسط حسابي (3.31)، ويليها الفقرة "يختار الأنشطة التعليمية التي تدعم تعلم الطلبة في اللقاء الالكتروني " بمتوسط حسابي (3.29)، ويليها الفقرة " ينفذ الأنشطة التعليمية التعلمية استنادًا للخبرات التعليمية عند الطلبة " بمتوسط حسابي (3.28). وحصلت الفقرة " يستخدم أنشطة كسر الجمود لزيادة فرص التواصل بين الطلبة " على أقل متوسط حسابي (3.23).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن معيار جودة التصميم الفني كما في الجدول (5.4).

جدول (5.4.أ): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال جودة التصميم الفني.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية (%)
3	يستخدم أدوات وتقنيات متزامنة (مثل ZOOM)	4.22	1.004	عالية	84.4
2	يسهل الوصول الى المحاضرة الالكترونية.	4.16	0.939	عالية	83.2
1	يوفر المحاضرات المسجلة على المنصات الإلكترونية في أي وقت ومكان	4.13	1.009	عالية	82.6
4	يستخدم أدوات غير متزامنة بشكل فعال مثل مجموعات الواتساب	3.75	1.130	عالية	75.0

جدول (5.4.ب): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال جودة التصميم الفني.

5	ضمان الجودة التقنية وعدم حدوث أعطال في الصوت والصورة أثناء المحاضرات.	3.72	1.079	عالية	74.4
6	يوفر خدمة دعم سريعة لحل المشكلات التقنية، وتأمين بيئة تعليمية مستقرة.	3.55	1.149	متوسطة	71.0
الدرجة الكلية		3.92	0.707	عالية	78.4

يلاحظ من الجدول (5.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال جودة التصميم الفني أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.92) وانحراف معياري (0.707) وهذا يدل على أن مجال جودة التصميم الفني جاء بدرجة عالية، وبنسبة مئوية (78.4%).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (5.4) أن (5) فقرات جاءت بدرجة عالية وفقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يستخدم أدوات وتقنيات متزامنة (مثل ZOOM)" على أعلى متوسط حسابي (4.22)، ويليها الفقرة " يسهل الوصول الى المحاضرة الالكترونية " بمتوسط حسابي (4.16). ويليها الفقرة " يوفر المحاضرات المسجلة على المنصات الإلكترونية في أي وقت ومكان " بمتوسط حسابي (4.13)، ويليها الفقرة " يستخدم أدوات غير متزامنة بشكل فعال مثل مجموعات الواتساب " بمتوسط حسابي (3.75)، ويليها الفقرة " يسهل الوصول الى المحاضرة الالكترونية " بمتوسط حسابي (4.16)، ويليها الفقرة " ضمان الجودة التقنية وعدم حدوث أعطال في الصوت والصورة أثناء المحاضرات " بمتوسط حسابي (3.72). وحصلت الفقرة " يوفر خدمة دعم سريعة لحل المشكلات التقنية، وتأمين بيئة تعليمية مستقرة " على أقل متوسط حسابي (3.55).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن معيار جودة التفاعل والاتصال والتواصل. كما في الجدول (6.4).

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال جودة التفاعل والاتصال والتواصل

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية (%)
2	يتواصل لفظياً مع الطلبة بحيث يتم تفعيل الصوت للتفاعل المباشر.	3.92	1.029	عالية	78.4
4	يستمع لإجابات الطلبة وينظمها ويتابعها.	3.81	0.985	عالية	76.2
5	يقدم تغذية راجعة وتعليقات فورية على مشاركات الطلبة وأسئلتهم.	3.78	0.999	عالية	75.6
3	يتم الاتصال والتواصل وتبادل الخبرات بين المحاضر والطلبة وبين الطلبة وزملائهم.	3.68	0.974	عالية	73.6
6	يعرض المحتوى بوضوح وسرعة مناسبة لمنح المتعلمين الفرصة لتدوين ملاحظاتهم والاستماع.	3.60	0.980	متوسطة	72.0
7	يحرص على زيادة فترة الانتباه لدى الطلبة بالتركيز على الأنشطة مما يساعد على خفض وتقليل التشتت.	3.49	1.076	متوسطة	69.8
1	يتواصل بصرياً مع الطلبة بحيث يتم تفعيل الكاميرات لتعزيز التفاعل المباشر وتقليل العزلة التعليمية.	2.92	1.412	متوسطة	58.4
الدرجة الكلية		3.60	0.757	متوسطة	72.0

يلاحظ من الجدول (6.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال جودة التفاعل والاتصال والتواصل أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.60) والانحراف المعياري (0.757)، وهذا يدل على أن مجال جودة التفاعل والاتصال والتواصل جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (72%). كما وتشير النتائج في الجدول رقم (6.4) أن أربع فقرات جاءت بدرجة عالية، وثلاث فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يتواصل لفظياً مع الطلبة بحيث يتم تفعيل الصوت

للتفاعل المباشر " على أعلى متوسط حسابي (3.92)، ويليها الفقرة " يستمع لإجابات الطلبة وينظمها ويتابعها " بمتوسط حسابي (3.81)، يليها الفقرة " يقدم تغذية راجعة وتعليقات فورية على مشاركات الطلبة وأسئلتهم. " بمتوسط حسابي (3.78)، يليها الفقرة " يتم الاتصال والتواصل وتبادل الخبرات بين المحاضر والطلبة وبين الطلبة وزملائهم " بمتوسط حسابي (3.68)، يليها الفقرة " يعرض المحتوى بوضوح وسرعة مناسبة لمنح المتعلمين الفرصة لتدوين ملاحظاتهم والاستماع" بمتوسط حسابي (3.60)، يليها الفقرة " يحرص على زيادة فترة الانتباه لدى الطلبة بالتركيز على الأنشطة مما يساعد على خفض وتقليل التشتت " بمتوسط حسابي (3.49). وحصلت الفقرة " يتواصل بصرياً مع الطلبة بحيث يتم تفعيل الكاميرات لتعزيز التفاعل المباشر وتقليل العزلة التعليمية " على أقل متوسط حسابي (2.92).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال جودة إدارة المحاضرة كما في الجدول (7.4).

جدول (7.4أ): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمعيار جودة إدارة المحاضرة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية (%)
11	يتابع حضور الطلبة وغيابهم	4.02	1.007	عالية	80.4
9	يلتزم بوقت المحاضرة	3.93	1.067	عالية	78.6
7	يدير وقت المحاضرة بشكل فعال	3.72	0.997	عالية	74.4
3	يطرح الأسئلة المستمرة التي تدفع الطلبة للتركيز طوال المحاضرة	3.69	1.041	عالية	73.8
4	يعزز إجابات الطلبة	3.64	1.019	متوسطة	72.8
8	ينمي اتجاهات ايجابية لدى الطلبة	3.64	1.002	متوسطة	72.8
6	يمنح الطلبة الفرصة للنقاش وطرح الأسئلة وإبداء رأيهم في جو خالي من التهديد	3.60	1.050	متوسطة	72.0
10	يراعي بدء وإنهاء المحاضرة باستخدام طرق تستثير دافعية الطالب	3.60	1.125	متوسطة	72.0

جدول (7.4.ب): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمعيار جودة إدارة المحاضرة

1	يستخدم المحاضر أدوات التعليم الالكتروني بإتقان	3.58	0.977	متوسطة	71.6
2	يوظف المستحدثات التقنية في عملية التعليم الالكتروني	3.55	1.058	متوسطة	71.0
5	يمنح الطلبة فترات راحة قصيرة طوال المحاضرة لمراجعة ملاحظاتهم وطرح الأسئلة	3.17	1.333	متوسطة	63.4
الدرجة الكلية		3.65	0.728	متوسطة	73.0

يلاحظ من الجدول (7.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال مدى جودة إدارة المحاضرة أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.65) والانحراف المعياري (0.728) وهذا يدل على أن مجال جودة إدارة المحاضرة جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (73.0%). كما وتشير النتائج في الجدول رقم (7.4) أن (4) فقرات جاءت بدرجة عالية، و(7) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يتابع حضور الطلبة وغيابهم " على أعلى متوسط حسابي (4.02)، ويليها الفقرة " يلتزم بوقت المحاضرة " بمتوسط حسابي (3.93)،. ويليها الفقرة " يدير وقت المحاضرة بشكل فعال " بمتوسط حسابي (3.72) ويليها الفقرة " يطرح الأسئلة المستمرة التي تدفع الطلبة للتركيز طوال المحاضرة " بمتوسط حسابي (3.69) ويليها الفقرتان "يعزز إجابات الطلبة وينمي اتجاهات ايجابية لدى الطلبة" بمتوسط حسابي (3.64) ويليها الفقرتان " يمنح الطلبة الفرصة للنقاش وطرح الأسئلة وإبداء رأيهم في جو خالي من التهديد ويراعي بدء وإنهاء المحاضرة باستخدام طرق تستثير دافعية الطالب " بمتوسط حسابي (3.60)، يليها الفقرة " يستخدم المحاضر أدوات التعليم الالكتروني بإتقان " بمتوسط حسابي (3.58)، يليها الفقرة " يوظف المستحدثات التقنية في عملية التعليم الالكتروني " بمتوسط حسابي (3.55). وحصلت الفقرة " يمنح الطلبة فترات راحة قصيرة طوال المحاضرة لمراجعة ملاحظاتهم وطرح الأسئلة " على أقل متوسط حسابي (3.17). وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال جودة التقويم والمتابعة كما في الجدول (8.4).

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمعيار جودة التقويم والمتابعة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية (%)
1	يوظف استراتيجيات تقويم مناسبة لأهداف المقرر ومتطلباته وخصائص المتعلمين	3.72	0.994	عالية	74.4
8	يستخدم أدوات تقويم حقيقي مثل المشاريع والواجبات والأبحاث وعدم الاقتصار على الاختبارات	3.62	1.082	متوسطة	72.4
4	يتبع سياسة تقويم واضحة	3.51	1.003	متوسطة	70.2
3	يراعي الشفافية ويوضح معايير التقييم مسبقا ويربطها بأهداف المحاضرة	3.50	1.010	متوسطة	70.0
2	يتابع ويحلل باستمرار نتائج التقييمات لتطوير المحاضرات وتحسين نقاط الضعف	3.48	1.039	متوسطة	69.6
7	يرصد جزء من التقويم لحضور ومناقشة الطلبة	3.47	0.987	متوسطة	69.4
9	يحدد مؤشرات وأدوات لقياس مدى تحقق الأهداف	3.47	1.115	متوسطة	69.4
5	يوفر تقييم ذاتي يمكن الطلبة من معرفة مدى تقدمهم وتقديم التغذية الراجعة الكافية لهم	3.38	1.119	متوسطة	67.6
6	يستخدم التقويم بشكل مستمر	3.38	1.006	متوسطة	67.6
الدرجة الكلية		3.50	0.766	متوسطة	70.0

يلاحظ من الجدول (8.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال جودة التقويم والمتابعة أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.50) والانحراف المعياري (0.766) وهذا يدل على أن مجال جودة التقويم والمتابعة جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (70%).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (8.4) أن فقرة واحدة جاءت بدرجة عالية و(8) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يوظف استراتيجيات تقويم مناسبة لأهداف المقرر ومتطلباته وخصائص المتعلمين " على أعلى متوسط حسابي (3.72)، ويليها الفقرة " يستخدم أدوات تقويم حقيقي مثل المشاريع والواجبات

والأبحاث وعدم الاقتصار على الاختبارات " بمتوسط حسابي (3.62)، ويليها الفقرة "يتبع سياسة تقويم واضحة " بمتوسط حسابي (3.51). ويليها الفقرة " يراعي الشفافية ويوضح معايير التقييم مسبقا ويربطها بأهداف المحاضرة " بمتوسط حسابي (3.50). ويليها الفقرة " يتابع ويحلل باستمرار نتائج التقييمات لتطوير المحاضرات وتحسين نقاط الضعف " بمتوسط حسابي (3.48). ويليها الفقرة " يرصد جزء من التقويم لحضور ومناقشة الطلبة" والفقرة "يحدد مؤشرات وأدوات لقياس مدى تحقق الأهداف " بمتوسط حسابي (3.47). وحصلت الفقرة " يستخدم التقويم بشكل مستمر"، والفقرة " يوفر تقييم ذاتي يمكن الطلبة من معرفة مدى تقدمهم وتقديم التغذية الراجعة الكافية لهم " على أقل متوسط حسابي (3.38)

2.1.4 النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني ونصه:

هل تختلف درجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس باختلاف (الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضيات المنبثقة عنه:

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للعينات المستقلة لفحص الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية تبعًا لمتغير الجنس، كما هو موضح في الجدول (9.4).

جدول (9.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لدرجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
ذكر	132	3.68	0.6404	438	1.746	0.082
أنثى	308	3.57	0.6163			

يتبين من الجدول (9.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.082) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس.

نتائج الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للعينات المستقلة لفحص الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية تبعًا لمتغير المستوى الدراسي، كما هو موضح في الجدول (10.4).

جدول (10.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لدرجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بكالوريوس	360	3.57	0.6429	438	2.005	*0.046
دراسات عليا	80	3.73	0.5229			

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتبين من الجدول (10.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.046) أقل من المستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي ولصالح الدراسات العليا بمتوسط حسابي (3.73).

نتائج الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس تعزى لمتغير التخصص.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار (ت) (t–test) للعينات المستقلة لفحص الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية تبعًا لمتغير التخصص، كما هو موضح في الجدول (11.4).

جدول (11.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لدرجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس تبعاً لمتغير التخصص

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
العلوم الطبيعية	332	3.60	0.6444	438	0.271	0.786
العلوم الإنسانية	108	3.59	0.5641			

يتبين من الجدول (11.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.786) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس تعزى لمتغير التخصص.

كما جاءت الإجابات على اسئلة المقابلات كما يأتي:

السؤال الأول: كيف تقيم وضوح وصياغة أهداف التعلم في المحاضرة الإلكترونية؟ وهل تشعر بأنها تتحقق في نهاية المحاضرة؟

أظهرت إجابات الطلبة اختلافًا في الآراء تبعًا للمستوى الدراسي، فقد اتفق طلبة الماجستير جميعهم أن أهداف المساق وأهداف المحاضرات الإلكترونية يتم توضيحها بشكل صريح إما شفهيًا أو من خلال عروض تقديمية، ويحرص المحاضرون على تحقيق هذه الأهداف خلال المحاضرة، باستثناء بعض الحالات التي تحدث فيها أعطال فنية مثل انقطاع الصوت أو ضعف الاتصال بالإنترنت فتحول دون تحقيق ذلك، في المقابل أفاد طلبة البكالوريوس جميعهم أن أهداف المساق بشكل عام تُعرض في بداية الفصل الدراسي، إلا أن أهداف المحاضرات لا يتم الإعلان عنها بوضوح دائمًا، مما يؤدي أحيانًا إلى شعور الطلبة بعدم وضوح اتجاه المحاضرة وعدم إدراك ما يُراد تحقيقه في نهاية المحاضرة.

السؤال الثاني: كيف تقيم جودة المحتوى التعليمي في المحاضرة الإلكترونية؟ وهل يتم تقديمه بطريقه منظمة تتناسب وأهداف المساق؟

اتفق الطلبة جميعهم أن خطة المساق يتم عرضها ومناقشتها مع الطلبة في اللقاء الأول، وبأن المحاضر يُوفر محتوى رقمي مرتبط بموضوعات المقرر الالكتروني إما برفعها على الصف الالكتروني أو من خلال مجموعات الواتساب والمسنجر.

وأفاد جميع طلبة الماجستير بأن محتوى المساقات يقدم بطريقة منظمة ومترابطة، حيث يتم تقسيم المادة موضوع المحاضرة إلى محاور واضحة، بحيث يتم الانتقال من موضوع لآخر بتسلسل، بالإضافة لاستخدام وسائل تعليمية مساعدة مثل العروض التقديمية، وأوضح الطلبة أن تنظيم المحتوى ساعدهم في تحقيق فهم أعمق للموضوعات المطروحة.

أما بالنسبة لطلبة البكالوريوس، فقد أشار 60% منهم إلى أن هناك من يلتزم بتقديم محتوى منظم ومترابط مع أهداف المساق، في حين أشار 40% منهم إلى أن المحاضرات تفتقر لعرض الموضوعات بترتيب وتسلسل بالإضافة لقلة الربط المباشر بين محتوى المحاضرة والأهداف مما كان له أثر واضح على فهم المساقات بوضوح.

السؤال الثالث: ما الاستراتيجيات التدريسية والأنشطة التي تم توظيفها خلال المحاضرات الالكترونية؟ هل كانت فعالة في دعم التعلم؟ وهل تحفز التفكير النقدي للطلبة؟

أظهرت نتائج المقابلات أن غالبية طلبة الماجستير اتفقوا على توظيف المحاضرين لاستراتيجيات تدريسية متنوعة خلال المحاضرات الإلكترونية، مثل تقسيم الطلبة إلى مجموعات للعمل التعاوني، أو إثارة النقاشات الصفية، أو استخدام الأسئلة المباشرة لتحفيز التفكير والمشاركة قدر الإمكان. وقد أشاروا إلى أن هذه الأساليب كانت فعالة في تعزيز تفاعلهم ودعم تعلمهم بشكل أعمق. أما طلبة البكالوريوس فقد أشار جميعهم إلى محدودية الاستراتيجيات المستخدمة، بحيث يتم تقديم المعلومات كما في المحاضرات التقليدية دون أنشطة جماعية أو مناقشات تفاعلية، مع الاعتماد على طرح أسئلة مباشرة قد يجيب عليها أحد الطلبة، وإن لم يجب أحد يتولى المحاضر الإجابة بنفسه ثم ينتقل إلى الموضوع التالي.

السؤال الرابع: هل تواجه مشاكل في الجودة التقنية مثل الصوت والصورة؟ وهل يتوفر دعم تقني سريع لحل المشكلات وضمان بيئة تعليمية مستقرة؟ وهل عملية الوصول إلى محتوى المادة متاحة وسهلة؟

أجاب جميع الطلبة على أن المحاضرات الإلكترونية عادة ما تكون مسجّلة ، ويسهل الوصول إليها في أي زمان ومكان بالإضافة لتوفير الوقت والجهد، كما يتم رفع المراجع والكتب وكل ما يتطلبه المساق من محتوى على الصف الالكتروني، وأشار جميعهم إلى وجود مشكلات تقنية متكررة أثناء المحاضرات، أبرزها ضعف جودة الصوت أو الصورة سواء من جانب المحاضر أو الطلبة، كما أظهرت المقابلات أن 80% من الطلبة لم يكونوا على علم مسبق بوجود خدمة دعم فني تقدمها الجامعة، ما يشير إلى ضعف في التوعية والإرشاد التقني للطلبة ضمن بيئة التعليم الإلكتروني.

السؤال الخامس: كيف تقيم جودة التفاعل والتواصل في المحاضرة الإلكترونية؟ وهل يتم التواصل بينك وبين المحاضر وزملائك بشكل فعال؟

أظهرت نتائج المقابلات أن جميع الطلبة يرون أن التفاعل داخل المحاضرات الإلكترونية يقتصر على التواصل اللفظي، في حين أن التفاعل البصري غائب، وأكد الطلبة أن التفاعل يتم عادة من خلال خاصية "رفع اليد" أو عبر "الدردشة"، حيث يتيح المحاضر المجال لطرح الأسئلة بعد الانتهاء من الشرح، وغالبًا ما يستمع للإجابات وينظم المداخلات بشكل واضح. كما اتفق الطلبة أن وتيرة عرض المحتوى في المحاضرة الإلكترونية تكون أسرع من المحاضرة الوجاهية، ويُعزى ذلك إلى غياب تعبيرات الوجه وردود الفعل المباشرة التي تُمكّن المحاضر من قياس مدى فهم الطلبة.

السؤال السادس: كيف تقيم إدارة المحاضرة من حيث التنظيم بين المحتوى، وقت المحاضرة، حضور ومشاركة الطلبة؟ وهل يستخدم المحاضر الأدوات التقنية الحديثة بشكل فعال؟

اتفق جميع الطلبة أنه يتم متابعة الحضور والغياب في جميع المحاضرات، وأظهرت النتائج أن حوالي 80% من الطلبة قيّموا إدارة المحاضرة الإلكترونية بشكل إيجابي من حيث تنظيم الوقت، وتوزيع المحتوى، وإتاحة فرص للمشاركة. في المقابل، أشار ما يقارب 20 %من الطلبة إلى وجود قصور في إدارة المحاضرة، من حيث توزيع الوقت وعرض المحتوى، وفرص التفاعل.

السؤال السابع: ما استراتيجيات التقويم التي تم إتباعها في المحاضرات الالكترونية؟ وهل يتم توضيح معايير التقييم مسبقًا وربطها بالأهداف؟ وهل يتم استخدام التقويم بشكل مستمر وتقديم تغذية راجعة للطلبة؟

اتفق جميع الطلبة على أن المحاضر يوضح سياسة التقويم في بداية المساق، واتفق جميع طلبة البكالوريوس على أن التقويم يعتمد على الاختبارات فقط، في حين اتفق طلبة الدراسات العليا أن التقويم يتنوع ما بين اختبارات ومشاريع وعروض تقديمية وملفات إنجاز.

ملخص نتائج الدراسة:

- جاءت درجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس بدرجة متوسطة. حيث أن مجال جودة التصميم الفني جاء في المرتبة الأولى، يليه جودة المحتوى التعليمي، ثم إدارة المحاضرة، يليه أهداف التعلم، ثم التفاعل والتواصل، والتقويم والمتابعة، بينما جاء مجال الاستراتيجيات والأنشطة التعليمية في المرتبة الأخيرة كأقل المجالات توافرًا.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي ولصالح الدراسات العليا.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس أو التخصص.
- أما نتائج المقابلات البؤرية فقد دعمت نتائج الاستبانة، حيث أشار طلبة الدراسات العليا إلى وضوح أهداف المساقات والمحاضرات وتحقيقها في معظمها، بحيث يتم مناقشة الطلبة بمحتوى خطة المساق، ويتم توفير محتوى رقمي مرتبط بموضوع المساق مع مراعاة التسلسل والتنظيم في عرض المحتوى، بالإضافة لتنوع استراتيجيات وأنشطة التعليم والتعلم خلال المحاضرات مما يتيح فرصة للتفاعل والمناقشة، وتنوع أساليب التقويم من اختبارات وملفات انجاز وأبحاث وعروض تقديمية، بالمقابل أبدى طلبة البكالوريوس ملاحظات حول عدم عرض الموضوعات بترتيب وتسلسل وقلة الربط المباشر بين محتوى المحاضرة والأهداف، وقلة التفاعل سواء بين المحاضر والطلبة وبين الطلبة وزملائهم خلال المحاضرات الالكترونية، وعدم توظيف المحاضرين لاستراتيجيات تدريسية متنوعة التي من شأنها أن تحفزهم، وأشاروا إلى اعتماد أساليب تقويم تقليدية تقتصر على الاختبارات.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 مناقشة نتائج أسئلة الدراسة

2.5 مناقشة نتائج المقابلات

3.5 توصيات الدراسة

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

تناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، من خلال عرضها وتوضيح رؤية الباحثة منها، وبعد ذلك الخروج بمجموعة من التوصيات المنبثقة من نتائج الدراسة.

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ونصه: ما درجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس؟

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس بلغت نسبتها (72%)، ويستدل من ذلك أن توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية جاءت بدرجة متوسطة، حيث جاء معيار (جودة التصميم الفني) في المرتبة الأولى، وتعزو الباحثة السبب إلى حرص المحاضرين على تسجيل المحاضرات لرجوع الطلبة إليها بسهولة في أي زمان ومكان حال مواجهتهم لأية مشاكل تقنية، ولسهولة وصول الطلبة للمحاضرات الالكترونية من خلال الصف الالكتروني، ولعمل مجموعات للطلبة سواء واتساب أو مسنجر للتواصل والإجابة على استفساراتهم باستمرار. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة النجدي (2012) التي توصلت إلى جودة مرتفعة في المجالات الفنية ضمن معايير التعليم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة. وتتفق ودراسة عطير والرمحي (2024) التي توصلت إلى أبرز مميزات المساقات الالكترونية والتي تتمثل بتوفير الوقت والجهد وإتاحة إمكانية سماع المحاضرات الالكترونية مرة أخرى عند الحاجة.

أما في المرتبة الثانية جاء معيار جودة المحتوى التعليمي، وتعزو الباحثة السبب لإدراك المحاضرين بأهمية تقديم وعرض محتوى المساقات الالكترونية بوضوح بحيث يتناسب وتحقيق الأهداف التعليمية للمساق، واهتمامهم بتنظيم المحتوى وإعداده بشكل يتناسب مع بيئة التعليم الإلكتروني، بما يسهم في تسهيل الفهم لدى الطلبة، خاصة في ظل التحديات التقنية التي قد تواجههم أثناء المحاضرات الالكترونية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حجازي (2021) التي أظهرت أن المحتوى التعليمي الإلكتروني في جامعة القدس خلال جائحة كورونا كان من أبرز العوامل التي حازت رضا الطلبة، حيث تم وصف التعليم بأنه "ذو جودة عالية".

أما في المرتبة الثالثة جاء معيار (جودة إدارة المحاضرة) وتعزو الباحثة السبب إلى أن إدارة المحاضرة الإلكترونية تتطلب مهارات تتجاوز مجرد نقل المحتوى أو استخدام المنصة الالكترونية وإنما تشمل تنظيم وضبط الوقت وتوظيف الأدوات التقنية بسلاسة وفي الوقت المناسب، وتحفيز وتنظيم التفاعل في بيئة تفتقر للاتصال الوجاهي المباشر، فالتحول من النظم الاعتيادية في التعليم إلى الالكترونية ليس بالأمر السهل، وكون هذا النمط من التعليم لا يزال حديثًا نسبيًا بالنسبة لكثير من أعضاء الهيئات التدريسية، فمن المتوقع أن تكون كفاءة إدارة المحاضرة الإلكترونية في مرحلة تطوّر.

وجاء معيار (جودة أهداف التعلم ومخرجاته) في المرتبة الرابعة وتعزو الباحثة السبب إلى طبيعة البيئة الإلكترونية التي قد تُقلل من فرص الوقوف على الأهداف بشكل متأنٍّ، سواء في بداية اللقاء أو خلاله. أو قد يعزى لعدم إشراك الطلبة بوضع أهداف التعلم.

أما في المرتبة الخامسة جاء معيار (جودة التفاعل والاتصال والتواصل) وترى الباحثة أنه يُعد انعكاسًا للتحديات التي تفرضها طبيعة التعليم الإلكتروني على التواصل المباشر، بحيث يقلل من التفاعل المباشر والبصري بين المحاضر والطلبة، لفقدان لغة الجسد التي تُسهم في بناء علاقة تعليمية فعّالة. كما أن اعتماد بعض المحاضرين أسلوب الشرح المتواصل دون إتاحة فرص حقيقية للحوار أو المناقشة يضعف من جودة التواصل والتفاعل.

أما في المرتبة السادسة جاء معيار (جودة التقويم والمتابعة) وتعزو الباحثة السبب إلى النمط التقليدي السائد في تقويم طلبة البكالوريوس واعتماد المحاضرين الاختبارات كأساس لتقييم الطلبة، وفي المقابل يُمنح طلبة الدراسات العليا نمطًا أكثر تنوعًا في التقويم، يشمل ملفات الإنجاز والمشاريع والاختبارات.

أما في المرتبة السابعة جاء معيار (جودة أنشطة واستراتيجيات التعليم والتعلم) وتعزو الباحثة السبب إلى أن بعض المحاضرين قد يواجهون تحديات في توظيف التعلم النشط و التعاوني في بيئة إلكترونية تفتقر أحيانًا إلى أدوات داعمة أو إلى تدريب كافي مما يؤدي إلى تفاوت بينهم في استخدام استراتيجيات التدريس المناسبة للتعليم الالكتروني، حيث أن اعتماد الطلبة على التلقي السلبي، وضعف فرص المشاركة في مجموعات أو عبر أنشطة تحفز التفكير النقدي وحل المشكلات، يُعد عاملاً أساسياً في تدني تقييم هذا المعيار، ما يستدعي تطوير البرامج التدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية في هذا المجال، وتشجيعهم على دمج استراتيجيات تعلم حديثة تتلاءم مع خصائص التعليم الالكتروني.

ولم تستطع الباحثة التحقق من مدى توافق الدراسة الحالية مع دراسات سابقة في فلسطين درست توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية، لأنها بحسب– حدود علم الباحثة– من الدراسات القليلة التي تناولت هذا المجال.

مناقشة نتائج المعيار الأول (جودة أهداف التعلم ومخرجاته):

أظهرت نتائج الدراسة على معيار (جودة أهداف التعلم ومخرجاته)، أن أربع فقرات جاءت بدرجة عالية وفقرتان جاءتا بدرجة متوسطة، فقد كانت أعلى فقرة (يخبر الطلبة بمدى ارتباط المعلومات الجديدة بالمحاضرات السابقة في المساق) وأدنى الفقرات الفقرة (يشرك الطلبة بأهداف التعلم في بداية المساق وبداية المحاضرة).

ويدل ذلك على إدراك المحاضرين ووعيهم بأهمية ربط المعلومات الجديدة بالسياق المعرفي المتراكم وهو أمر ضروري لتعزيز الفهم البنائي والاستمرارية في التعلم. أما عدم إشراك الطلبة بأهداف المساق والمحاضرات فقد يعود لاعتياد بعض المحاضرين على نمط الشرح التقليدي، مما يدفعهم غالبًا إلى البدء في شرح المحتوى دون تمهيد أو توضيح للطلبة ما المتوقع منهم تعلمه، وقد يرجع لضيق الوقت.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة فاروق وآخرون (2022) التي جاء بها معيار وضع أهداف المقرر الالكتروني في أسلوب واضح قابل للقياس بدرجة متوسطة.

مناقشة نتائج المعيار الثاني (جودة المحتوى التعليمي):

أظهرت نتائج الدراسة على معيار (جودة المحتوى التعليمي)، أن أربع فقرات جاءت بدرجة عالية وأربع فقرات جاءت بدرجة متوسطة، وقد كانت أعلى فقراته (يناقش الطلبة بمحتوى خطة المساق في اللقاء الأول) وكانت أدنى فقرة هي (يوظف التكامل بين المواد المختلفة).

ويمكن تفسير مناقشة الطلبة بمحتوى خطة المساق في اللقاء الأول على أنه التزامًا واهتماماً من قبل المحاضر بتوضيح الخطوط العريضة للمقرر، ويرجع تدني توظيف التكامل بين المواد المختلفة ربما لضيق الوقت أو لكونه يتطلب جهدًا إضافيًا، أو لغياب التوجه نحو تصميم مناهج تكاملية ضمن بيئة التعليم الإلكتروني.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (المعايطة، 2021) التي أظهرت أن درجة تطبيق معايير جودة المحتوى التعليمي جاءت بدرجة متوسطة.

مناقشة نتائج المعيار الثالث (جودة استراتيجيات وأنشطة التعليم والتعلم)

أظهرت نتائج الدراسة على معيار (جودة استراتيجيات وأنشطة التعليم والتعلم)، أن جميع فقراته جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يوظف استراتيجيات وأنشطة تعليمية لأهداف المساق ومتطلباته " والفقرة " يوظف الوسائط المتعددة والعروض التقديمية لإثارة اهتمام الطلبة بمحتوى التعلم " على أعلى متوسط حسابي، وكانت أدنى فقرة هي (يستخدم أنشطة كسر الجمود لزيادة فرص التواصل بين الطلبة).

وتعزو الباحثة السبب إلى أن كثيرًا من المحاضرات الإلكترونية ما تزال تُدار بطريقة تقليدية تركّز على عرض المحتوى وتلقينه أكثر من تفعيل استراتيجيات التعلم النشط أو التعاوني، وأن استخدام الوسائط المتعددة يتم أحيانًا كأداة عرض فقط، لا كوسيلة للتفاعل متبادل أو لتحفيز التفكير النقدي. قد يُعزى قلة تفعيل أنشطة كسر الجمود بداية المحاضرات إلى قلة التدريب والتأهيل التقني والتربوي للمحاضرين لتطبيق هذه الأنشطة في بيئة التعليم الإلكتروني.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات سابقة كدراسة يوسفي ويزدان (Yousefi & Yazdani, 2020) التي توصلت إلى أن مهارات المحاضر وقدرته على تطبيق أنشطة التعلم التفاعلي كانت من بين العوامل المؤثرة في جودة التعليم الإلكتروني، ودراسة عطير والرمحي (2024) حين توصلت إلى افتقار بعض المعلمين إلى مهارات استخدام استراتيجيات التعليم الإلكتروني، وتختلف مع دراسات أخرى مثل دراسة محمد (2022) التي توصلت إلى اهتمام بعض المؤسسات التعليمية بشكل واضح في توظيف استراتيجيات تعلم نشط وتفاعلية في بيئات التعليم الإلكتروني.

مناقشة نتائج المعيار الرابع (جودة التصميم الفني):

أظهرت نتائج الدراسة على معيار (جودة التصميم الفني) أن جميع فقراته جاءت بدرجة مرتفعة، باستثناء فقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة، وقد كانت أعلى فقرة (يستخدم أدوات وتقنيات متزامنة (مثل ZOOM))، وأدنى فقرة كانت (يوفر خدمة دعم سريعة لحل المشكلات التقنية، وتأمين بيئة تعليمية مستقرة)، وتعزو

الباحثة السبب إلى أن تسجيل المحاضرات بصفته قرارًا إداريا من الجامعات جاء ليسهل على الطلبة الإفادة من التسجيلات والرجوع إلى الشرح والتوضيح أكثر من مرة وأن مسؤولية التصميم الفني من حيث استخدام الأدوات والمنصات غالبًا ما تقع على عاتق المحاضر نفسه، في حين أن مسألة توفير دعم فني فوري ليست مسؤوليته ، وإنما ترتبط بالهيكل الإداري والدعم الفني والتقني للجامعة. كما أن الاعتماد الكبير على المحاضرين في حل المشكلات التقنية داخل المحاضرة قد يؤدي إلى تشتت تركيزهم بين تقديم المحتوى ومتابعة الأعطال، مما يؤثر سلبًا على جودة أداء المحاضرة الكترونية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حجازي (2021) التي بيّنت أن رضا الطلبة عن البنية التقنية بشكل عام في جامعة القدس جاء بدرجة مرتفعة. وتختلف مع دراسة القرني (2021) التي أظهرت أن مشكلات الدعم الفني تُعد من أبرز تحديات تحقيق الجودة في المقررات الإلكترونية.

مناقشة نتائج المعيار الخامس (جودة التفاعل والاتصال والتواصل)

أظهرت نتائج الدراسة على معيار (جودة التفاعل والاتصال والتواصل) بأن أربع فقرات جاءت بدرجة عالية، وثلاث فقرات جاءت بدرجة متوسطة، وقد كانت أعلى فقرة (يتواصل لفظياً مع الطلبة بحيث يتم تفعيل الصوت للتفاعل المباشر)، وأدنى فقرة (يتواصل بصرياً مع الطلبة بحيث يتم تفعيل الكاميرات لتعزيز التفاعل المباشر وتقليل العزلة التعليمية)، وتعزو الباحثة السبب إلى العادات الجامعية والثقافية التي لا تُشجّع على تشغيل الكاميرات، وخاصة في البيئات التعليمية العربية. وذلك لان بعض الطلبة قد لا يشعرون بالراحة أو الخصوصية عند تشغيل الكاميرات، بينما قد يختار المحاضرون تجاهل هذا الجانب لتفادي الإحراج.

وتتفق هذه النتائج مع دراسات مثل دراسة عطير والرمحي (2024) حيث أظهرت الدراسة أن عيوب المساقات الإلكترونية تمثلت في تقليلها من التواصل البصري مع المحاضرين والزملاء.

مناقشة نتائج المعيار السادس (جودة إدارة المحاضرة)

أظهرت نتائج الدراسة على معيار (جودة إدارة المحاضرة) أن (4) فقرات جاءت بدرجة عالية، و(7) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وقد كانت أعلى فقرة هي (يتابع حضور الطلبة وغيابهم)، وأدنى فقرة هي (يمنح الطلبة فترات راحة قصيرة طوال المحاضرة لمراجعة ملاحظاتهم وطرح الأسئلة)، وتعزو الباحثة السبب إلى أن المحاضرين في جامعة القدس يُولون أهمية كبيرة لحضور المحاضرات الإلكترونية بالرغم من تسجيلها، وذلك كونهم يدركون أن التفاعل داخل المحاضرة يسهم في تعزيز فهم المحتوى، والانخراط في الأنشطة والمناقشات، وقد يكون لضمان الجدية والالتزام الأكاديمي من الطلبة، وفي المقابل فان التركيز الكبير على

تغطية المحتوى قد يدفع بعض المحاضرين إلى تجاهل أهمية منح فترات راحة أو تخصيص وقت للمراجعة والتأمل وطرح الأسئلة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته دراسة مثل **ماتوك وآخرون (2020)**، التي أشار فيها الطلبة إلى أن المحاضرات الإلكترونية غالبًا ما تكون مكثفة، وتفتقر للتنظيم الزمني المناسب، مما يؤثر على مشاركة الطلبة وفهمهم.

مناقشة نتائج المعيار السابع (جودة التقويم والمتابعة)

أظهرت نتائج الدراسة على معيار (جودة التقويم والمتابعة) أن(4) فقرات جاءت بدرجة عالية، و(7) فقرات جاءت بدرجة متوسطة وكانت أعلى فقرة (يوظف استراتيجيات تقويم مناسبة لأهداف المقرر ومتطلباته وخصائص المتعلمين)، وأقل فقرة (يستخدم التقويم بشكل مستمر) والفقرة (يوفر تقييم ذاتي يمكن الطلبة من معرفة مدى تقدمهم وتقديم التغذية الراجعة الكافية لهم)، وتعزو الباحثة السبب إلى قلة تدريب المحاضرين على عمليات القياس والتقويم الخاص بالتعليم الالكتروني، فيضطر المعلم لاستخدام أدوات قياس محدودة في ظل بيئة التعليم الإلكتروني التي تتطلب أساليب تقييم مرنة وملائمة. أما سبب عدم الاهتمام بالتقويم المستمر والتقييم الذاتي والتغذية الراجعة الكافية، فيرجع إلى أن التركيز لا يزال قائمًا على التقييم التقليدي خصوصًا في مرحلة البكالوريوس، مما يُقلل من استخدام أدوات التقويم المستمر مثل المشاريع، والأنشطة التفاعلية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة والتويجري (2019) ومحمد (2022) حيث أشارتا إلى أن التقييم في التعليم الإلكتروني غالبًا ما يعتمد على الاختبارات التقليدية، وقلة تطبيق استراتيجيات التقويم المستمر والتغذية الراجعة، مما ينعكس على فاعلية التجربة التعليمية وتقدم الطلبة الذاتي.

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني

هل تختلف درجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس باختلاف (الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص)؟

وقد تم تحويل السؤال الثاني إلى الفرضية الصفرية، ونصت الفرضية الصفرية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس.

بينت نتائج الفرضية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية الأولى. وتعزو الباحثة السبب إلى أن طبيعة التعليم الإلكتروني توفر بيئة تعليمية موحدة لجميع الطلبة، حيث يتلقون المحتوى ذاته باستخدام الأدوات التقنية نفسها، ضمن معايير موحدة للتواصل والتفاعل، إضافة إلى ذلك، فإن المعايير التي تم قياسها في الدراسة ترتبط بجودة تصميم وتقديم المحاضرة الإلكترونية من حيث المحتوى والتفاعل والتنظيم، والدعم الفني، وهي جوانب ترتبط بشكل مباشر بالأداء التعليمي ولا تتأثر بالاختلافات الديموغرافية للمتعلمين، مما انعكس على النتائج بعدم وجود فروق بين الذكور والإناث. وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته دراسة المعايطة (2021)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في تقييم جودة التعليم عن بعد من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية. كما تتفق مع دراسة الحنبلي ودغمش (2023)، والتي بينت أن تقييم أعضاء هيئة التدريس لمعايير ضمان جودة التعليم الإلكتروني لم يختلف باختلاف الجنس. بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كتوعة وآخرون (2021)، والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض مجالات جودة التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس، حيث جاءت بعض الفروق لصالح الإناث مثل مجالي إدارة عمليات التعليم ودور المعلم.

ونصت الفرضية الثانية على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

بينت نتائج الفرضية الثانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولصالح الدراسات العليا، وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية الثانية.

وتعزو الباحثة السبب إلى أن طلبة الدراسات العليا يتم تكليفهم خلال المساقات بقدر أكبر من التفاعل والمشاركة في الشرح وتقديم العروض والنقاشات. وفي المقابل، فإن محاضرات طلبة البكالوريوس تقليدية وتلقينية أكثر وأقل تفاعلاً يقع الدور الأكبر على عاتق المحاضر.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته دراسة حجازي (2021)، التي أوضحت أن طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس قيّموا واقع التعليم الإلكتروني بشكل إيجابي، وأكدوا على فعاليته في ظل التحديات. كما تتفق

أيضًا مع دراسة أبو ريحان (2020)، التي أشارت إلى أن رضا الطلبة عن المحاضرات الإلكترونية قد يرتبط بمستواهم الأكاديمي وتقديرهم لأثر جودة المحاضرة على التحصيل العلمي.

ونصت الفرضية الثالثة على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس تعزى لمتغير التخصص.

بينت نتائج الفرضية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس تعزى لمتغير التخصص، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية الثالثة.

وتعزو الباحثة السبب إلى أن بيئة التعليم الالكتروني هي نفسها، بالإضافة لأن معايير جودة المحاضرة الالكترونية لا تقتصر على طبيعة تخصص معين، بل ترتبط بالخبرة التدريسية للمحاضر ومدى قدرته على توظيف استراتيجيات التعليم الإلكتروني بشكل فعال، بغض النظر عن مادة التخصص. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة النجدي (2012)، التي توصلت لعدم وجود فروقًا ذات دلالة إحصائية في تقييم جودة التعليم الإلكتروني تُعزى إلى تخصص المشرفين أو الدارسين.

2.5 النتائج المتعلقة بالمقابلات

أظهرت نتائج المقابلة أن تقييم الطلبة لجودة المحاضرة الإلكترونية جاء متباينا بين طلبة البكالوريوس وطلبة الدراسات العليا. فعلى صعيد **جودة أهداف التعلم**، أشار طلبة الدراسات العليا إلى وضوح الأهداف وتحقيقها غالبًا، بينما أوضح طلبة البكالوريوس أن الأهداف العامة تُطرح بوضوح في بداية المساق غالبا، وتكاد تكون معدومة في المحاضرات مما أثّر على إدراكهم لمسار المحاضرة. هذا التفاوت انعكس كذلك في **جودة المحتوى التعليمي**، إذ عبّر طلبة الدراسات العليا عن رضاهم عن تنظيم المحتوى وربطه بالأهداف، بينما أشار طلبة البكالوريوس إلى وجود قصور في ترتيب الأفكار أو وضوح الطرح لدى بعض المحاضرين. أما في **الاستراتيجيات والأنشطة التعليمية**، فقد برز فرق واضح؛ إذ أفاد طلبة الدراسات العليا باستخدام المحاضرين لأساليب متنوعة كالتعلم التعاوني والمناقشات، في حين أشار طلبة البكالوريوس إلى اعتماد أسلوب المحاضرة التقليدي وضعف التفاعل الجماعي. وفيما يخص **جودة التصميم الفني**، أجمع الطلبة على توفر المحاضرات المسجلة وسهولة الوصول إليها في كل زمان ومكان، بالإضافة لتوفير الوقت والجهد لكنهم أبدوا ملاحظات على مشاكل الصوت والصورة، واتفق معظم الطلبة على أن التفاعل يتم لفظيًا دون

تواصل بصري. وأكد جميع الطلبة على التزام المحاضرين بمتابعة الحضور والغياب. وأخيرًا، فيما يخص **جودة التقويم والمتابعة**، فقد أشار طلبة الدراسات العليا إلى تنوع أدوات التقييم، في حين اقتصرت لدى طلبة البكالوريوس على الامتحانات، مما يعكس اختلافًا في عمق وثراء التجربة التقييمية.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن طبيعة المساقات على مستوى الدراسات العليا تفرض على المحاضرين استخدام استراتيجيات تدريسية وأساليب تقويم متنوعة، مما ينعكس إيجابًا على تجربتهم التعليمية. أما طلبة البكالوريوس فقد يكون تعامل بعض المحاضرين معهم تقليديًا، معتمدًا على الإلقاء والعرض، نتيجة لضيق الوقت أو غياب التدريب الكافي على أساليب التعليم الإلكتروني النشط.

وهذا ما تؤكده بعض الدراسات السابقة كدراسة لاسود (Lassoued, 2020) التي بيّنت أن من أكبر معوقات جودة التعليم الإلكتروني في الجامعات العربية هو عدم امتلاك الكوادر الأكاديمية للمهارات التقنية الكافية، إضافة إلى عدم وضوح السياسات التعليمية في التعليم عن بُعد

وفيما يلي تصورات ومقترحات لتحسين جودة المحاضرات الالكترونية:

تقترح الباحثة اعتماد مجموعة من الحلول العملية تتمثل بإنشاء واجهة موحدة للمساقات الإلكترونية تتضمن أقسامًا واضحة مثل الأهداف، المحتوى، والتقييمات، إلى جانب تنظيم منتديات للنقاش وطرح الأسئلة لتعزيز التواصل المستمر بين الطلبة والمحاضرين، كما يُعد تحسين البنية التحتية التقنية عنصرًا أساسيًا، وذلك عبر توفير أجهزة صوت وصورة عالية الجودة للمحاضرين، وتحديث الخوادم والمنصات التقنية بما يضمن تقديم محاضرات دون انقطاع أو خلل. كذلك، من الضروري تفعيل الدعم الفني وتوعية الطلبة به من خلال تنظيم ورشات عمل منظمة وإعداد فيديوهات تعليمية قصيرة أو أدلة مصوّرة تشرح كيفية التعامل مع المشكلات التقنية الشائعة، وتوفير دعم إلكتروني متاح عبر الدردشة الفورية أو البريد الإلكتروني.

ولتجاوز التحديات التي يواجهها طلبة البكالوريوس في **جودة المحتوى الأكاديمي** داخل المحاضرات الإلكترونية، يمكن اعتماد مجموعة من الحلول التي تركز على تحسين العرض وتنظيم المادة بما يعزز فهم الطلبة وتفاعلهم، وذلك من خلال التأكيد على إعلان أهداف كل محاضرة بشكل واضح في بدايتها شفهيًا وكتابيًا، مع ضرورة ربط كل جزء من أجزاء المحاضرة بشكل صريح ومباشر بالأهداف الموضوعة، حتى يكون لدى الطلبة تصور واضح لما هو متوقع تحقيقه، أما على صعيد **تنظيم المحتوى الأكاديمي**، فتوصي الباحثة بتقسيم المادة إلى وحدات تعليمية صغيرة مع تحديد عناوين واضحة ومحتوى محدد لكل وحدة، إضافة إلى استخدام خرائط مفاهيمية تربط الموضوعات ببعضها البعض، وتساعد الطلبة على تتبع سير المعرفة

بشكل مترابط ومنطقي، كما ويجب العمل على **زيادة التفاعل مع المحتوى**، وذلك من خلال إدراج أسئلة قصيرة تفاعلية بعد كل جزء من المحاضرة للتأكد من فهم الطلبة وتعزيز مشاركتهم، بالإضافة إلى استخدام فيديوهات قصيرة تشرح المفاهيم الأساسية بلغة مبسطة، ومدعّمة بالرسوم التوضيحية، بما يسهم في تبسيط المعلومة وتحفيز الانتباه والفهم العميق لدى الطلبة.

ولتحسين جودة التقويم والمتابعة في المحاضرات الإلكترونية، تقترح الباحثة تنويع أدوات التقييم من خلال الاعتماد على تقييمات بديلة مثل المشاريع الصغيرة، ملفات الإنجاز، العروض التقديمية، إلى جانب استخدام أدوات رقمية كـ Google Forms لإجراء تقييمات سريعة بعد كل محاضرة تقيس مدى الفهم الفوري للمحتوى، بالإضافة لإرفاق ملخصات قصيرة في نهاية كل محاضرة كتقويم ختامي، تعزز استيعاب الطلبة للمفاهيم وتوفر مؤشرات فورية على مدى تحقق الأهداف التعليمية..

3.5 توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة تُوصي بما يأتي:

- ضرورة تعميم أهمية اعتماد معايير جودة المحاضرة الإلكترونية في جامعة القدس.
- إجراء دراسات أخرى شبيهة بهذه الدراسة تتناول متغيرات أخرى (كالعلاقة بين جودة المحاضرات الإلكترونية والتحصيل الأكاديمي للطلبة)، وربما أداوت قياس أخرى (كتحليل المحاضرات).
- العمل على تنظيم برامج تدريبية مستمرة للمحاضرين في مهارات التعليم الإلكتروني، خاصة في توظيف استراتيجيات التعلم النشط والمتنوعة بحيث تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وإدارة المحاضرة بطريقة فعّالة.
- تعزيز البنية التقنية وتوفير دعم فني فوري خلال المحاضرات.
- الحرص على إعلان أهداف التعلم في بداية كل محاضرة إلكترونية، ومراجعتها في نهاية المحاضرة للتحقق من مدى تحققها.
- توظيف أدوات وأساليب تقويم متنوعة ومستمرة، وتقديم التغذية الراجعة لتحسين أداء الطلبة.
- توسيع نطاق الدراسة ليشمل جامعات أخرى لمقارنة مستوى جودة المحاضرات الإلكترونية.

قائمة المصادر والمراجع

أولًا: المصادر والمراجع العربية

- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم. (2003). **لسان العرب**، القاهرة: دار المعارف.
- أبو ريحان، سعيد. (2020). تحليل العوامل المؤثرة على نجاح المحاضرة الجامعية والتحصيل الدراسي للطالب باستخدام عناصر المزيج التسويقي، **المجلة العربية للنشر العلمي**، (22)، 176-204.
- أبو شعيب، وفاء. (2020). الأزمات والحلول للتعليم الإلكتروني في فلسطين. **مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، 3(4)، 405-430.
- أبو علام، رجاء. (2001). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**،، القاهرة: دار النشر للجامعات
- إسماعيل، الغريب زاهر. (2009). **التعليم الالكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة**، القاهرة: عالم الكتب.
- البرادعي، أشرف محمد محمد ، العكية، أميرة أحمد فؤاد حسن. (2018). أثر التفاعل بين نمط عرض المحتوى الإلكتروني وطرق التفاعل داخل المحاضرة الإلكترونية على التفكير الناقد وتحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو الذكاء الاصطناعي، **مجلة التربية النوعية والتكنولوجيا**، (3)، 423 - 538.
- التويجري، أريج محمد عبد العزيز. (2019). تصور مقترح لتطبيق معايير ضمان الجودة في تصميم المقررات الإلكترونية في الجامعة السعودية الإلكترونية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 12(4)، 1707-1743.
- جاد، نبيل عزمي. (2014). **بيئات التعلم الافتراضية**، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الجزار، منى محمد، شلتوت، محمد شوقي. (2014). فاعلية تصميم مستودع لكائنات التعلم الرقمية في ضوء المعايير التربوية والحاجات التعليمية في تنمية مهارات تصميم المحاضرة الإلكترونية التفاعلية وإدارتها في مجال تقنيات التعليم لدى طالبات تكنولوجيا التعليم بالرياض، **مجلة تكنولوجيا التعليم**، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، 24(3)،159-199.
- جلاد، سهى اسعد إبراهيم. (2024). التعليم الالكتروني في الجامعات الفلسطينية وآليات تطويره، **مجلة كلية التربية جامعة المنصورة**،125 (4)،781-807.

- جودة، محفوظ أحمد. (2008). **إدارة الجودة الشاملة: مفاهيم وتطبيقات**، ط3، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- جودة، موسى محمد. (2017). درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم الرياضيات. **مجلة الجنان**، (9)، 63 – 100.
- الحارثي، إبراهيم بن أحمد مسلم. (2014). **تجويد التعليم باستخدام المعايير وإدارة الجودة الشاملة**، ط1، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
- الحايك، عمر عبد الحليم فتحي، الحلبي، محمود سمير. (2021). التوجه الاستراتيجي لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية نحو التعليم الإلكتروني في فلسطين، **مجلة رماح للبحوث والدراسات**، (61)، 364 - 389 .
- حجازي، وعد غازي. (2021). **واقع التعلم الالكتروني في جامعة القدس في ظل انتشار جائحة فيروس كورونا من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا** "رسالة ماجستير منشورة"، جامعة القدس، فلسطين.
- حسني، تحسين المعايطه. (2021). درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم عن بعد من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية لمنطقة الزرقاء الأولى، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 5(35)، 36-200.
- الحصري، علي منير، العنيزي، يوسف. (2000). **طرق التدريس العاملة**، ط (1)، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الحلفاوي، وليد سالم. (2011). **التعليم الالكتروني تطبيقات مستحدثة**، القاهرة: دار الفكر العربي
- الحمداني، داوود سالم. (2006). التعليم الإلكتروني فوائده ومتطلباته، **مجلة رسالة التربية**، ع (13)، 47-48.
- الحمران، محمد خالد محمد، بدارنة، مهدي محمد توفيق، وحميدات، محمود أحمد حسين. (2016). درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية لكفايات التعليم الإلكتروني من وجهة نظرهم، **مجلة المنارة للبحوث والدراسات**، 22 (4)، 253 – 280.
- الحنبلي، صبا عزام خليل، ودغمش، هبة حسن عمر. (2023). درجة تطبيق معايير جودة التعليم الإلكتروني في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، **مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**،10(11)، 18-206.
- الحيلة، محمد محمود عبد الرحمن، الصرايرة، خالد أحمد سلامة. (2012). معايير جودة المحاضرة الجامعية، **مجلة تطوير الأداء الجامعي**، 1(2) ،3-33.

- خريسات، زيد محمد عبد الرحمن. (2022). واقع تطبيق معايير ضمان الجودة على التعليم الالكتروني في الجامعات الأردنية استنادا إلى معايير ضمان الجودة العالمية، **مجلة كلية التربية (أسيوط)**، 38(9)، 213-240.
- زين الدين، محمد محمود. (2005). **تطوير كفايات المعلم للتعليم عبر الشبكات**، القاهرة: عالم الكتب.
- السنبل، عبد العزيز. (2002). **التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين**، المكتب العربي الحديث: الإسكندرية.
- الشبول، مهند أنور، عليان، محمد مصطفى. (2014). **التعليم الالكتروني**، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- شحاتة، النجار. (2003). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية: القاهرة.
- الشريف، عمار وليد عبد السلام، عواد، مريم عبد الكريم طلال، أبو معيلق، كرم عطوة، وعدوان، نسرين فضل. (2021). درجة توفر متطلبات التعليم الإلكتروني بوزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين، **المجلة الدولية أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات**، 2(3)، 244 - 283.
- طعيمة، رشدي أحمد. (2006). **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميّز ومعايير الاعتماد- الأسس والتطبيقات**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- الطيطي، محمد عبد الاله عناز، حمايل، حسين جاد الله. (2017). واقع التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية في ضوء إدارة المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، 5(18) 154 -283.
- عبد الرحيم، محمد سيد أبو الحمد، الجزار، منى محمد الصفي علي، ومحمود، نهى محمود أحمد. (2023). معايير تصميم المحاضرة الإلكترونية القائمة على نمط الأسئلة السابرة "التركيزية / التوضيحية" لتحقيق عمق التعلم وخفض التشتت لدى طلاب المعاهد العليا للعلوم الإدارية، **المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية**، 134،23-162.
- العزاوي، رحيم يونس كرو. (2008). **سلسلة المنهل في العلوم التربوية: مقدمة في منهج الباحث العلمي**، ط1، عمان: دار دجلة.
- عصيدة، فادي صقر أحمد. (2024). تجربة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في رقمنة التعليم، **مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث**، 9(1)،51-76.

- عطير، نهى إسماعيل عبد الله والرمحي، رفاء جمال. (2024). جودة المسافات الإلكترونية في برنامج ماجستير التربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة، **مجلة العلوم التربوية**، 24 (2)، 119-149.
- علي، نادية حسن السيد. (2002). تصور مقترح لتطوير نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة. **مجلة مستقبل التربية العربية**، المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة، 8(27)،203-274.
- العنزي، سالم بن مبارك، خلف الله، محمود عبد الحافظ. (2016). تطوير التعلّم الإلكتروني في جامعة الجوف في ضوء المعايير العالمية للجودة، **مجلة العلوم التربوية**، 24(3)، 1-38.
- العياصرة، وليد توفيق. (2017). **تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني**، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- العيدي، عائشة، بوفاتح، محمد. (2018). خلفيات التعليم الإلكتروني في التعليم العالي. جامعة الأغواط أنموذجا، **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، 10 (1)، 665-683.
- عيسى، سامي صلاح. (2003). التعليم العالي الكترونياً أنماط وخصائص وتقنية واعتماد، **ورقة عمل قدمت لمؤتمر التربية الافتراضية والتعليم عن بعد الواقع وآفاق المستقبل**، جامعة فيلادلفيا.
- غلوم، منصور. (2003). التعليم الإلكتروني في مدارس وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت، **ورقة عمل مقدمة لندوة التعليم الإلكتروني**، مدارس الملك فيصل، الرياض.
- فاروق، عائشة عباس الحاج، عمر أحمد إبراهيم، السر الشيخ أحمد مختار. (2022). توافر معايير الجودة الشاملة في التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية. **مجلة التربية للعلوم الطبيعية والتطبيقية والإنسانية**، (1)، 29 -4.
- الفتلاوي، سهيلة محسن. (2008). **الجودة في التعليم: المفاهيم، المعايير، المواصفات، المسؤوليات**، الطبعة الأولى، عمان، : دار الشروق للنشر والتوزيع.
- فودة، عصام. (2007). توظيف تقنيات الحاسب الآلي والاتصالات في التعليم، **ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي الأول لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال لتطوير التعليم قبل الجامعي**، وزارة التربية والتعليم، مصر.
- القرني، ظافر بن أحمد مصلح. (2019). تقييم جودة المقررات الإلكترونية المقدمة عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني D2L بجامعة المجمعة في ضوء معايير الجودة كواليتي ماترز Quality) (Matters، **مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية**. (5) ، 276- 343.

- القرني، علي بن سويعد. (2021). تقويم جودة المقررات الإلكترونية في جامعة أم القرى في ضوء معايير الجودة(Quality Matters) ، **مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، 1(2)، 153-173 .
- حياة، قزداري. (2019). ضوابط ومعايير الجودة في التعليم الالكتروني، **مجلة التعليم عن بعد والتعليم المفتوح**، جامعة بني سويف، اتحاد الجامعات العربية، 7(13)، 119-148.
- كابلي، طلال، نداوي، أسامة، مرسي، محمد، ومحمود، إبراهيم. (2012). **التعليم الالكتروني التقنية المعاصرة ومعاصرة التقنية**، المملكة العربية السعودية: مكتبة دار الإيمان للنشر والتوزيع.
- الكبيسي، محمد راضي، أبو غازي، أيمن. (2013). **بناء نظام للتعليم الإلكتروني باستخدام الفصل الافتراضي**. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 1 (37)، 211-231.
- كتوعة، وسام، بدح، أحمد، والعدوان، زيد. (2021). **درجة تطبيق معايير جودة التعليم الإلكتروني في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة البلقاء من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير، جامعة البلقاء التطبيقية.
- الكيلاني، تيسير. (2004). **التعليم الافتراضي عن بعد (المباشر والافتراضي)**، بيروت: مكتبة لبنان.
- الكيلاني، تيسير. (2010). **دور المعلم في التعليم الإلكتروني**، بيروت: مكتبة لبنان.
- اللقاني، أحمد حسين. (1995). **تدريس المواد الاجتماعية**، القاهرة: عالم الكتب.
- محمد، بهاء فتحي خليفة. (2022). تقييم تجربة وحدة التعليم الإلكتروني بكلية التربية بنين جامعة الأزهر بالقاهرة في ضوء معايير الجودة العالمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، **مجلة التربية**، ع (196)، 417_453.
- محمد، منال علي حسن. (2015). مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني ومعوقاته وأساليب تنميتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الدمام، **المجلة المصرية للتربية العلمية**،18 (6)، 75-128.
- المديرس، عبد الرحمن بن إبراهيم. (2004). **إدارة الجودة في التعليم**، المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج، مكتب التربية لدول الخليج، الرياض.
- الملاح، محمد عبد الكريم. (2010). **الأسس التربوية لتقنيات التعليم الإلكتروني**، عمان: دار الثقافة.
- الموسى، عبد الله بن عبد العزيز. (2002). التعليم الإلكتروني، مفهومه، خصائصه، فوائده، عوائقه،

ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل خلال الفترة ما بين 22-23يوليو2002، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

- النجدي، سمير. (2012). تقويم جودة التعلم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة في ضوء المعايير العالمية للجودة، **المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعليم الإلكتروني**، جامعة القدس المفتوحة، (6)،11-48.
- نصرات، خليفة عبد الرؤوف. (2014). التعليم الالكتروني وأثره الايجابي في العملية التعليمية، **المجلة الليبية للدراسات**، ع (6)، 103- 115.
- هنداوي، صفوت توفيق. (2018). **استراتيجيات التدريس**، البحيرة: مركز التعليم المفتوح بكلية التربية.
- يحيي، منى حازم، علاوي، جهان سلمان. (2022) . مستوى تطبيق معايير الجودة في التعليم الالكتروني في الكلية التقنية الإدارية – بغداد من وجهة نظر التدريسيين، **مجلة كلية الرافدين الجامعة للعلوم**، (51)، 50-35.

المراجع الأجنبية:

- Alqarni, A. (2021). Evaluating Online Courses in light of Quality Matters (QM) Standards at Umm Al-Qura University. **IJCSNS**, 21(12), 165-174.
- Anderson, T. (2008). **The Theory and Practice of Online Learning**. Athabasca University Pres.
- Basilaia, G. & Kvavadze, D. (2020). Transition to on line Education in schools during a SARS-COV-2 Corona virus (COVID-19) Pandemic in Georgia**. Modestum Journals**, 5(4),1-9.
- Brewer, W. (2001**). Moving to online. Making the transition from traditional instruction and communication strategies**, , California, Corwin Press In**c** .
- Clark, C., & Mayer, E. (2011). **E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning**, (3rd ed), San Fransisco, CA: Pfeiffer.
- Dai, X. (2014). **Exploring Chinese faculty perceptions of quality standards for online education**. PhD dissertation. Michigan State University. USA
- Dolphy, L. (2015). **The Online Learning Teaching Techniques** 19April. https://elearningindustry.com/online-learning-teaching-techniques
- Donche, V. (2013). Differential use of Learning Strategies in First-Year Higher Education: The impact of Personality, Academic Motivation, and Teaching Strategies. **The British journal of Educational Psychology**, 83(2), 51-238.
- Freidhoff, J. (2008). Reflecting on the affordances and constraints of technologies and their impact on pedagogical goals. **Journal of Computing In Teacher Education**, 24(4), 117_122.
- Hackos, J. T. & Stevens, D. M. (1997). **Standards for online communication Publishing information for the Internet and World Wide Web corporate intranets, and help students**, New York :John Wiley & Sons Inc.
- Hara, N. (2000). Students' distress with a web-based distance education course, **Information, Communication and Society**, 3(4), 557-579.
- Jadin, T., Gruber, A., & Batinic, B. (2009). Learning with E-lectures: The Meaning of Learning Strategies. **Educational Technology & Society**, 12(3), 282-288.
- John, C. Adms & Alan, T .Seargen .(2004). Distance education strategy :Mental models and strategic Choices. **Online Journal of Distance Learning Administration**,7(2),1-13.
- Lassoued, Z. (2020). An Exploratory Study of the Obstacles for Achieving Quality in Distance Learning during the COVID-19 Pandemic**, Education Sciences.** 10(9), 232.
- Maatuk A., Elberkawi E., Aljawarneh S., Rashaideh H. & Alharbi H. (2021). The COVID-19 Pandemic and E-learning: Challenges and Opportunities from the Perspective of Students and Instructors, **Journal of Computing in Higher Education**, 34 (1), 21–38.
- Schlosser, L. & Simonson, M. (2005) .**Distance Education :Definition and Glossary of Terms**, (2nd ed.). Information Age Publishing Inc. Greenwich, CT.
- Waters, J. (2011). Lecture capture: Lights! Camera! Action! Retrieved from http://campustechnology.com/Articles//Lecture-Capture-Lights-CameraAction.aspx?m=&Page=1 19-2-2025.

- Yousefi, Z., & Yazdani, S. (2020). The study of the status of factors affecting the e-learning quality assurance from the student teachers' point of view: A case study of Farhangian University, Yazd**, Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences**, 12(4), 268-274.
- Zhang, Y & Lin, C. (2020). Students interaction and the Role of the Teacher in a state Virtual high school: what Predict Online Learning Satisfaction? **Technology, Pedagogy and Education**, 29(1), 57-71.

الملحق (1): أداة الدراسة (1)

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

حضرة الطالب/ة المحترم/ة

تحية طيبة وبعد:

تُقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "**درجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس**"، وذلك استكمالًا لمتطلبات نيل درجة الماجستير في تخصص أساليب التدريس من جامعة القدس.

نأمل منكم التفضل بالمساهمة في استكمال البيانات اللازمة لهذه الدراسة من خلال الإجابة على جميع فقرات الاستبانة، كما نؤكد أن جميع البيانات التي ستُدلي بها ستُستخدم حصرًا لأغراض البحث العلمي، مع ضمان سرية التعامل معها.

وشكرًا لحسن تعاونكم

الباحثة

أماني محمود داود الزير

القسم الأول: المعلومات الشخصية

الرجاء وضع إشارة (√) أمام المربع الذي تراه مناسبًا:

الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى الدراسي:

☐بكالوريوس: ☐ سنة أولى ☐سنة ثانية ☐سنة ثالثة ☐سنة رابعة فأكثر

☐ دراسات عليا: ☐سنة أولى ☐ سنة ثانية ☐ سنة ثالثة فأكثر

التخصص:

☐العلوم الطبيعية ☐العلوم الإنسانية

القسم الثاني: درجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس

يُقصد بمعايير جودة المحاضرة الالكترونية بأنّها مؤشرات للحكم على جودة المحاضرة الالكترونية

يرجى وضع إشارة (√) في المربع الذي يتوافق مع رأيك أمام كل فقرة من الفقرات الآتية:

الرقم	الفقرات	بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا
المعيار الأول: جودة أهداف التعلم ومخرجاته						
1	يصوغ المحاضر الأهداف التعليمية للطلبة بوضوح					
2	يشرك الطلبة بأهداف التعلم في بداية المساق وبداية المحاضرة					
3	يوزع زمن المحاضرة على الأهداف الرئيسية					
4	يحلل الهدف التربوي الرئيس إلى أهداف فرعية.					
5	يخبر الطلبة بمدى ارتباط المعلومات الجديدة بالمحاضرات السابقة في المساق					
6	يصوغ أهداف تعلم قابلة للتحقيق					
المعيار الثاني: جودة المحتوى التعليمي						
7	يناقش الطلبة بمحتوى خطة المساق في اللقاء الأول					
8	يقدم لمحة موجزة عن محتوى المحاضرة					
9	يوفر محتوى رقمي مرتبط بموضوعات المقرر الالكتروني					
10	يعرض المحتوى في عمقه واتساعه ولغته بطريقة تتناسب ومستوى المتعلمين وخصائصهم.					
11	يتسلسل منطقيا في عرض المحتوى					
12	يقسم المحتوى الى وحدات تعليمية صغيرة					

13	يوظف التكامل بين المواد المختلفة					
14	يراعي تغطية المحتوى لكافة الأهداف والأفكار والمفاهيم والسلوكيات المتضمنة في المساق					
المعيار الثالث: جودة استراتيجيات وأنشطة التعليم والتعلم						
15	يوظف استراتيجيات وأنشطة تعليمية لأهداف المساق ومتطلباته.					
16	يوظف استراتيجيات تحفز تفكير الطلبة					
17	يربط الأنشطة التعليمية للمساق بسياقات حياتية مختلفة					
18	يوفر أنشطة تعليمية متنوعة بما يتلاءم مع احتياجات وخصائص الطلبة					
19	ينفذ الأنشطة التعليمية التعلمية استنادًا للخبرات التعليمية عند الطلبة					
20	يختار الأنشطة التعليمية التي تدعم تعلم الطلبة في اللقاء الالكتروني					
21	يستخدم أنشطة كسر الجمود لزيادة فرص التواصل بين الطلبة					
22	يوظف الوسائط المتعددة والعروض التقديمية لإثارة اهتمام الطلبة بمحتوى التعلم					
23	يوظف أنشطة تدعم التعلم التعاوني والنشط والتفاعل بين الطلبة والمحاضرين مثل المناقشات					
المعيار الرابع: جودة التصميم الفني						
24	يوفر المحاضرات المسجلة على المنصات الإلكترونية في أي وقت ومكان					
25	يسهل الوصول الى المحاضرة الالكترونية.					
26	يستخدم أدوات وتقنيات متزامنة (مثل ZOOM)					

27	يستخدم أدوات غير متزامنة بشكل فعال مثل مجموعات الواتساب					
28	ضمان الجودة التقنية وعدم حدوث أعطال في الصوت والصورة أثناء المحاضرات.					
29	يوفر خدمة دعم سريعة لحل المشكلات التقنية، وتأمين بيئة تعليمية مستقرة.					
المعيار الخامس: جودة التفاعل والاتصال والتواصل						
30	يتواصل بصرياً مع الطلبة بحيث يتم تفعيل الكاميرات لتعزيز التفاعل المباشر وتقليل العزلة التعليمية.					
31	يتواصل لفظياً مع الطلبة بحيث يتم تفعيل الصوت للتفاعل المباشر.					
32	يتم الاتصال والتواصل وتبادل الخبرات بين المحاضر والطلبة وبين الطلبة وزملائهم.					
33	يستمع لإجابات الطلبة وينظمها ويتابعها.					
34	يقدم تغذية راجعة وتعليقات فورية على مشاركات الطلبة وأسئلتهم.					
35	يعرض المحتوى بوضوح وسرعة مناسبة لمنح المتعلمين الفرصة لتدوين ملاحظاتهم والاستماع.					
36	يحرص على زيادة فترة الانتباه لدى الطلبة بالتركيز على الأنشطة مما يساعد على خفض وتقليل التشتت.					
المعيار السادس: جودة إدارة المحاضرة						
37	يستخدم المحاضر أدوات التعليم الالكتروني بإتقان					
38	يوظف المستحدثات التقنية في عملية التعليم الالكتروني					

39	يطرح الأسئلة المستمرة التي تدفع الطلبة للتركيز طوال المحاضرة					
40	يعزز إجابات الطلبة					
41	يمنح الطلبة فترات راحة قصيرة طوال المحاضرة لمراجعة ملاحظاتهم وطرح الأسئلة					
42	يمنح الطلبة الفرصة للنقاش وطرح الأسئلة وإبداء رأيهم في جو خالي من التهديد					
43	يدير وقت المحاضرة بشكل فعال					
44	ينمي اتجاهات ايجابية لدى الطلبة					
45	يلتزم بوقت المحاضرة					
46	يراعي بدء وإنهاء المحاضرة باستخدام طرق تستثير دافعية الطالب					
47	يتابع حضور الطلبة وغيابهم					
المعيار السابع: جودة التقويم والمتابعة						
48	يوظف استراتيجيات تقويم مناسبة لأهداف المقرر ومتطلباته وخصائص المتعلمين					
49	يتابع ويحلل باستمرار نتائج التقييمات لتطوير المحاضرات وتحسين نقاط الضعف					
50	يراعي الشفافية ويوضح معايير التقييم مسبقا ويربطها بأهداف المحاضرة					
51	يتبع سياسة تقويم واضحة					
52	يوفر تقييم ذاتي يمكن الطلبة من معرفة مدى تقدمهم وتقديم التغذية الراجعة الكافية لهم					
53	يستخدم التقويم بشكل مستمر					
54	يرصد جزء من التقويم لحضور ومناقشة الطلبة					

55	يستخدم أدوات تقويم حقيقي مثل المشاريع والواجبات والأبحاث وعدم الاقتصار على الاختبارات					
56	يحدد مؤشرات وأدوات لقياس مدى تحقق الأهداف					

ملحق (2): أداة الدراسة (2)

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

حضرة الطالب/ة المحترم/ة

تحية طيبة وبعد:

تُقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " **درجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس** "، وذلك استكمالًا لمتطلبات نيل درجة الماجستير في تخصص أساليب التدريس من جامعة القدس.

نأمل منكم التفضل بالمساهمة في استكمال البيانات اللازمة لهذه الدراسة من خلال الإجابة على جميع أسئلة المقابلة، كما نؤكد أن جميع البيانات التي ستُدلي بها ستُستخدم حصرًا لأغراض البحث العلمي، مع ضمان سرية التعامل معها.

وشكرًا لحسن تعاونكم

الباحثة

أماني محمود داود الزير

القسم الأول: المعلومات الشخصية

الرجاء وضع إشارة (√) أمام المربع الذي تراه مناسبًا:

الجنس:

☐ ذكر ☐ أنثى

المستوى الدراسي:

☐ بكالوريوس: ☐ سنة أولى ☐ سنة ثانية ☐ سنة ثالثة ☐ سنة رابعة فأكثر

☐ دراسات عليا: ☐ سنة أولى ☐ سنة ثانية ☐ سنة ثالثة فأكثر

التخصص:

☐ العلوم الطبيعية ☐ العلوم الإنسانية

القسم الثاني: أسئلة المقابلة

السؤال الأول:كيف تقيم وضوح وصياغة أهداف التعلم في المحاضرة الإلكترونية؟ وهل تشعر بأنها تتحقق في نهاية المحاضرة؟

السؤال الثاني: كيف تقيم جودة المحتوى التعليمي في المحاضرة الإلكترونية؟ وهل يتم تقديمه بطريقه منظمة تتناسب وأهداف المساق؟

السؤال الثالث: ما الاستراتيجيات التدريسية والأنشطة التي تم توظيفها خلال المحاضرات الالكترونية؟ هل كانت فعالة في دعم التعلم؟ وهل تحفز التفكير النقدي للطلبة؟

السؤال الرابع: هل تواجه مشاكل في الجودة التقنية مثل الصوت والصورة؟ وهل يتوفر دعم تقني سريع لحل المشكلات وضمان بيئة تعليمية مستقرة؟ وهل عملية الوصول إلى محتوى المادة متاحة وسهلة؟

السؤال الخامس: كيف تقيم جودة التفاعل والتواصل في المحاضرة الإلكترونية؟ وهل يتم التواصل بينك وبين المحاضر وزملائك بشكل فعال؟

السؤال السادس: كيف تقيم ادارة المحاضرة من حيث التنظيم بين المحتوى، وقت المحاضرة، حضور ومشاركة الطلبة؟ وهل يستخدم المحاضر الأدوات التقنية الحديثة بشكل فعال؟

السؤال السابع: ما استراتيجيات التقويم التي تم اتباعها في المحاضرات الالكترونية؟ وهل يتم توضيح معايير التقييم مسبقًا وربطها بالأهداف؟ وهل يتم استخدام التقويم بشكل مستمر وتقديم تغذية راجعة للطلبة؟

وشكرا لتعاونكم

ملحق (3): قائمة أسماء المحكمين

الرقم	اسم المحكم	مكان العمل	الدرجة العلمية	التخصص
1	أ.د. محمد شاهين	جامعة القدس	أستاذ دكتور	الإدارة التربوية
2	أ.د.عفيف زيدان	جامعة القدس	أستاذ دكتور	أساليب ومناهج تدريس
3	د. محسن عدس	جامعة القدس	دكتوراه	أساليب ومناهج تدريس
4	أ.د.إبراهيم عرمان	جامعة القدس	أستاذ دكتور	أساليب ومناهج تدريس
5	د. سعاد فضل العبد	جامعة القدس المفتوحة	أستاذ مساعد	مناهج وأساليب التدريس
6	أ.د. محمد شاهين	جامعة القدس المفتوحة	أستاذ متقاعد	مناهج وطرق التدريس
7	د. عمر عطوان	وزارة التربية والتعليم العالي	دكتوراه	قياس وتقويم
8	أ.د. نبيل المغربي	جامعة القدس المفتوحة	أستاذ	علم النفس التربوي
9	د. جميل اطميزي	جامعة فلسطين الأهلية	أستاذ مشارك	تطوير برمجيات التعليم الالكتروني/ علوم حاسوب
10	د. محمود اطميزي	جامعة فلسطين الأهلية	أستاذ مساعد	أساليب التدريس
11	أ.عبير موسى	وزارة التربية والتعليم	الماجستير	هندسة كمبيوتر

ملحق (4): موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي

Al-Quds University
Jerusalem
Deanship of Scientific Research

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس
القدس
عمادة البحث العلمي

Research Ethics Committee
Committee's Decision Letter

Date: May 18, 2025
Ref No: 557/REC/2025

Dear Ms. Amani Al-Zeer,

Research ethics application. After reviewing your submission titled: "The level of E-Lecture Quality StandardsAvailability at Al-Quds University", the Research Ethics Committee (REC) at Al-Quds University confirms that your application aligns with our ethics guidelines, which are based on the principles outlined in the Declaration of Helsinki.

Please note that this approval does not replace other required permissions, such as for sample shipment or data sharing. We also request a copy of your final report or publication when available.

This approval is valid for two Years. If your research extends beyond this period, a renewal request will be necessary. The approval remains valid as long as there are no changes to the research protocol.

Sincerely,

Suheir Ereqat, PhD
Associate Professor of Molecular Biology

Research Ethics Committee Chair

Cc. Prof. Hanna Abdel Nour - President
Cc. Members of the committee
Cc. file

Abu-Dies, Jerusalem P.O.Box 20002
Tel-Fax: #970-02-2791293
research@admin.alquds.edu
أبوديس، القدس ص.ب. 20002
تلفاكس: #970-02-2791293

فهرس الملاحق

رقم الملحق	العنوان	رقم الصفحة
1	أداة الدراسة الأولى (استبانه معايير جودة المحاضرة الجامعية)	82
2	أداة الدراسة الثانية (المقابلة)	89
3	أسماء قائمة المحكمين	92
4	موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي	93

فهرس الجداول (أ)

رقم الجدول	اسم الجدول	رقم الصفحة
1.3	توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات الديموغرافية (المستقلة)	37
2.3	معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس وعدد الفقرات الموزعة لكل معيار	39
3.3	مفتاح تصحيح أدوات الدراسة	39
4.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات درجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس	40
5.3	نتائج معامل الثبات لمعايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس	41
6.3	الخصائص الديمغرافية للطلبة	42
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس	46
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمعيار جودة أهداف التعلم ومخرجاته	47
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمعيار جودة المحتوى التعليمي	48
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمعيار جودة استراتيجيات وأنشطة التعليم والتعلم	49
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال جودة التصميم الفني	50
6.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال جودة التفاعل والاتصال والتواصل	52

فهرس الجداول (ب)

رقم الجدول	اسم الجدول	رقم الصفحة
7.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمعيار جودة إدارة المحاضرة	53
8.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمعيار جودة التقويم والمتابعة	55
9.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لدرجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس تبعاً لمتغير الجنس	57
10.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لدرجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس تبعاً لمتغير المستوى الدراسي	57
11.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لدرجة توافر معايير جودة المحاضرة الالكترونية في جامعة القدس تبعاً لمتغير التخصص	58

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الإقرار	أ
الشكر والتقدير	ب
ملخّص الدّراسة باللغة العربيّة	ج
ملخّص الدّراسة باللغة الإنجليزيّة	ه
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها	
المقدمة	1
مشكلة الدّراسة	4
أهداف الدّراسة	4
أسئلة الدّراسة	4
فرضيات الدّراسة	5
أهمية الدّراسة	5
حدود الدّراسة	6
مصطلحات الدّراسة	6
الفصل الثاني: الإطار النظّري و الدراسات السابقة	
الإطار النظّري	8
الدراسات السابقة	21

التعقيب على الدّراسات السابقة	29
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
منهج الدّراسة	32
مجتمع الدّراسة	33
عينة الدّراسة	33
أدوات الدّراسة	33
متغيرات الدّراسة	39
إجراءات الدّراسة	40
المعالجة الإحصائية	40
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
النّتائج المتعلّقة بالسؤال الاول	42
النّتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني	53
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	
مناقشة النّتائج المتعلّقة بأسئلة الدراسة	60
مناقشة النّتائج المتعلّقة بالمقابلات	67
توصيات الدّراسة	69
المراجع العربية	70
المراجع الأجنبية	76
الملاحق	78

فهرس الملاحق	90
فهرس الجداول	91
فهرس المحتويات	93