جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

درجة رضا الطلبة نحو تجربة التعليم والتعلّم عن بُعد خلال جائحة كورونا: دراسة حالة على جامعة الكويت

إعداد

أ.د/ عمار حسن صفر

المؤسسة الأكاديمية- جامعة الكويت- كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

تاريخ الاستلام : ١ نوفمبر ٢٠٢١م - تاريخ القبول : ١٣ نوفمبر ٢٠٢١م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2021.

الملخص

هدفت الدراسة إلى قياس درجة الرضا لدى طلبة جامعة الكويت نحو تجربة التعليم والتعلّم عن بُعد خلال جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد–١٩) من خلال وجهة نظرهم؛ إضافةً إلى الكشف عن أثر متغيّرات الجنس، ونوع التخصّص، والمرحلة الدراسية الجامعية على مستوى درجة رضاهم لهذه التجربة الاستثنائية. كما هدفت أيضًا إلى التعرّف على وتحديد المعوّقات والتحدّيات التي تعرّض لها وواجهها طلاب وطالبات جامعة الكويت خلال تجربة التعليم والتعلّم عن بُعد. وتبنّت الدراسة المنهج البحثي المختلط (Mixed Methods Research Design) – مزيج من منهج البحث الكمّي والنوعي – الذي يعتمد الأسلوب الوصفي التحليلي التقييمي باعتبارها المنهجية البحثية المنوط بها إتمام أهدافها البحثية الاستقصائية. واستخدمت أداة الاستبانة، وأسلوب المقابلات الشخصية شبه المُنظّمة (Semi–structured Interviews) غير الرسمية، وحلقات النقاش في المجموعات المُركّزة (Focus Groups Discussions)، لجمع البيانات، وتكوّنت عيّنتها من ٢,٠٣٥ مشاركًا؛ حيث تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وبصورة آلية/إلكترونية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠٢١م. أشارت النتائج إلى أنّ درجة الرضا لدى طلبة جامعة الكويت نحو تجربة التعليم والتعلّم عن بُعد جاءت بشكل عام بدرجة "متوسّطة" (م = 2.76، ن.م = 1.02، RII = 0.55)؛ حيث بيّنت تقديرات طلاب وطالبات جامعة الكويت إلى أنّ درجة رضاهم عن تجربة التعليم والتعلّم عن بُعد "متوسّطة" في جميع مؤشّرات الدراسة. وكشفت نتائج الدراسة أيضًا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين استجابات طلبة جامعة الكويت فيما يتعلّق بدرجة رضاهم نحو تجربة التعليم والتعلّم عن بُعد تُعزى لمتغيّرات الجنس (لصالح فئة الذكور)، ونوع التخصّص (لصالح فئة التخصّصات الأدبية)، والمرحلة الجامعية (لصالح فئة طلبة الدراسات العُليا). أمّا بخصوص الصعوبات والتحدّيات والمشكلات التي واجهت الطلبة خلال هذه التجربة فكانت عديدة كما أشارت النتائج، ومن أبرزها الآتي: (١) المشكلات التقنية المتعلّقة بالإنترنت وشبكات الاتّصال والبرمجيّات والمعدّات (ت = ١,٢٥٢، % = 61.5)، (٢) عدم اكتراث ومراعاة وتقدير وتفهّم لمشكلات الطلبة التقنية وظروفهم وأحوالهم ومحاسبتهم عليها (ت = ٥٤٥، % = 26.8)،

(٣) كثرة وصعوبة التكليفات أو الواجبات المُكلّف الطالب بإنجازها وتسليمها في فترة قصيرة (ت = ٤٢١، % = 20.7)، (٤) عدم استخدام طرق واستراتيجيات التعليم والتعلّم الحديثة والملائمة للتعليم والتعلّم عن بُعد، ممّا تسبّب في صعوبة الإدراك والفهم والاستيعاب لدى الطلبة (ت = ٤١٧، % = 20.5)، (٥) قصر المدة الممنوحة للطلبة لتأدية الاختبارات (ت = ٤١٤، % = 20.3)، و(٦) زيادة صعوبة الاختبارات (ت = ٢٨٤، % = 14.0). وخلُصت الدراسة ببعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية: **جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد–١٩)– التعليم والتعلّم عن بُعد– التعليم والتعلّم الافتراضي– التعليم والتعلّم الإلكتروني– التعليم والتعلّم الشبكي (عبر الإنترنت)– درجة رضا الطلبة– التعليم العالي– جامعة الكويت–دولة الكويت.**

The Degree of Students' Satisfaction Towards Distance Teaching and Learning Practice During the Coronavirus Pandemic: A Case Study of Kuwait University

Abstract

The study aimed to demonstrate the level of satisfaction of Kuwait University (KU) students towards the practice of distance teaching and learning during the Coronavirus (COVID-19) pandemic from their point of view. In addition to revealing the effect of some independent variables (i.e., gender, type of specialization, and the university level) on the level of their satisfaction with this exceptional experience. It also intended to highlight and identify the obstacles and challenges encountered by KU students throughout the practice of distance education. This descriptive, analytical, and evaluative study adopted the mixed methods research design (a combination of quantitative and qualitative research methodologies). The online questionnaire, informal semi-structured interviews, and focus groups discussions were used to collect data. A stratified random sample of 2,035 university students from KU participated electronically in this research study - using information and communication technology (ICT) tools such as email, social networking/media apps, and video conferencing platforms - during the first semester of 2020/2021 academic year. The results indicated that the degree of satisfaction among the students at KU towards distance teaching and learning practice was generally "medium/average" (M = 2.76, SD = 1.02, RII = 0.55). Where the estimates of the students indicated that the degree of their satisfaction with the practice of distance education is "medium/average" in all of the study's indicators. The findings of the study also revealed that there are statistically significant differences at the significance level of 0.01 between the responses of KU students with regard to the degree of their satisfaction with the practice of distance education due to the variables of gender (in favor of the male group), the type of specialization (in favor of the category of humanity specializations), and the university level (for the category of graduate students). As for the difficulties, challenges, and problems that students faced during this experiment, they were numerous as indicated by the results, the most prominent of which are the following: (1) technical problems related to the Internet, communication networks, software, and hardware (N = 1,252, % = 61.5), (2) lack of sympathy/concern, consideration, appreciation, and understanding for students' technical problems, conditions, circumstances, and hold them accountabile for that by punishing/penalizing them (N = 545, % = 26.8), (3) the large amount of and difficult assignments or duties/tasks that the student is entrusted with completing and delivering in a short period (N = 421,

% = 20.7), (4) not using the modern teaching and learning methods and strategies that deem appropriate for distance education, which caused difficulty in perception, understanding, and comprehension among students (*N* = 417, % = 20.5), (5) the short time given to students to take the tests (*N* = 414, % = 20.3), and (6) increased test difficulty (*N* = 284, % = 14.0). The study concluded with some recommendations.

***Keywords**:* Coronavirus (COVID-19) Pandemic- Distance/Remote Teaching and Learning-Virtual Teaching and Learning, Electronic Teaching and Learning-Web/Internet-based Teaching and Learning-Students'/Learners' Satisfaction Degree-Post-secondary Education-Kuwait University- State of Kuwait.

المقدمة

أحدثت الظروف الراهنة التي تمر بها دولة الكويت والعالم أجمع جراء انتشار جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد–١٩)، وقرارات مجلس الوزراء المُوَقّر منذ الإعلان عن انتشار الجائحة في البلاد، وتوصيات السُلطات الصحية التي تهدف إلى اتّخاذ كافة الإجراءات والتدابير الوقائية والاحترازية اللازمة لمواجهة هذه الجائحة، والحد من انتشارها ولضمان سلامة بيئة الدراسة والعمل، ضرورة إيقاف الدراسة والعمل لكل مُنتسبي جامعة الكويت – من أعضاء هيئة التدريس، والهيئة الأكاديمية المساندة، وموظّفي الهيئة الإدارية، والطلبة – وإيجاد بيئة دراسة وعمل تربوية تعليمية وتعلّمية بديلة أو مختلفة عمّا كان معمولًا به سابقًا يُمكنْ من خلالها تحقيق عملية التباعد الجسدي والاجتماعي بين مُنتسبي الجامعة.

وأصبح لتطوّر وسائل وأدوات وتطبيقات ومنصّات وشبكات وخدمات وموارد تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات – التي غيّرت وجه العالم وأحدثت تطوّرًا هائلاً غير مسبوق في عالم المعلومات والاتّصال وانعكست آثارها في مختلف مجالات الحياة الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والسياسية والصحية والملاحية والتربوية وغيرها – دور رئيس في هذه البيئة الجديدة، حيث تتم العمليّات والإجراءات الخاصة بالدراسة والعمل عن بُعد عبر استخدام وتوظيف شبكة الإنترنت العالمية بخدماتها المختلفة (كالشبكة العالمية العنكبوتية، أو الويب، والبريد الإلكتروني، والمنتديات، وشبكات التواصل الاجتماعي)، وأجهزة الحاسوب (كالحواسيب المكتبية، و/أو المحمولة)، والأجهزة الذكية (كالهواتف المحمولة، و/أو الأجهزة اللوحية)، وشبكات الاتّصالات عن بُعد الصوتية والمرئية (مؤتمرات الفيديو التفاعلي)، ومنصّات إدارة التعليم والتعلّم (الدراسة) والعمل عن بُعد، والوسائط المتعددة، وغيرها من الابتكارات والمُستحدثات التكنولوجية التي أصبحت ضرورة مُلِحّة ومتزايدة في بيئة الدراسة والعمل العصرية المعلوماتية الاتّصالية؛ حيث تُساعد مُبتكرات التقنية الحديثة على تقديم الحلول التربوية والوظيفية والتشغيلية عن بُعد؛ لضمان حسن سير العمل والدراسة وانتظامه، أو لتلبية الحاجة لعودة الدراسة والعمل في الجامعة بكفاءة وفاعليّة وجودة أكبر في ظل انتشار جائحة كورونا، التي يُمكنْ من خلالها تحقيق عملية التباعد الجسدي والاجتماعي بين مُنتسبي الجامعة.

ومن هذا المُنطلق، ووفقًا لما تقتضيه مصلحة العمل المؤسّسي الأكاديمي التربوي، قامت جامعة الكويت بإصدار "لائحة التعليم عن بُعد عند تعذر الدراسة التقليدية بجامعة الكويت" بتاريخ ٢٠٢٠/٧/٢٧م بموجب قرار مدير الجامعة رقم ٧٢١، تمّ إقرار اللائحة باجتماع مجلس الجامعة رقم ٢٠٢٠/٢ بتاريخ ١٥ و٢٠٢٠/٧/٢٢م، والتي تتضمّن كافة الضوابط والمعايير والأدوار والمسؤوليّات والإجراءات والإرشادات المهنية – التي تتماشى مع أفضل المُمارسات، والمعايير والتدابير التربوية العالمية المُتبعة في هذا الشأن – التي تهدف إلى تأمين استكمال الدراسة في الجامعة عن بُعد عند تعذر الدراسة التقليدية بسبب الظروف الطبيعية الناجمة عن الأزمات أو الكوارث أو الأوبئة أو غيرها؛ ويُراعى عند تنفيذه وتطبيقه المرونة في الاستجابة لأي مُستجدّات تطرأ فيما يتّصل بالتعامل مع هذه الظروف. وقد وافق مجلس الجامعة على تطبيق نظام التعليم عن بُعد لاستكمال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠١٩م، ثمّ وافق بعد ذلك على تطبيقه أيضًا في الفصل الدراسي الصيفي (الاستثنائي) من العام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠١٩م، وأخيرًا وافق كذلك على تطبيقه في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي الجديد ٢٠٢١/٢٠٢٠م؛ ولكن شدّد مجلس الجامعة والإدارة الجامعية على شرط التقيّد بكتاب وزارة التعليم العالي بشأن الاطّلاع على إرشادات نشرة/نشرات وزارة الصحة – إجراءاتها وتدابيرها الوقائية والاحترازية – للحد من انتشار فيروس كورونا المستجد (كوفيد–١٩)، وضرورة التزام جميع مراكز العمل والإدارات التخصّصية والكليات ومنتسبي جامعة الكويت بالعمل بما جاء فيها، وأوصى بالتأكيد على تطبيق لائحة نظام التعليم عن بُعد في ضوء هذه الإرشادات والإجراءات سالفة الذكر.

مشكلة الدراسة

طبّقت جامعة الكويت تجربة استراتيجية التعليم والتعلّم عن بُعد لغرض استكمال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠١٩م، وتابعت استخدامها في الفصل الدراسي الصيفي (الاستثنائي) من العام الجامعي ذاته، وأبدت موافقتها على استخدامها في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢١/٢٠٢٠م، وذلك بسبب جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد–١٩). وحتّى تجني هذه التجربة ثمارها الحقيقية وتحقّق أهدافها وغاياتها التربوية المنشودة منها – في ضوء هذه المعطيات المستجدة والطارئة – فينبغي

علينا أنْ نُقيّمها بأسلوب علمي وموضوعي من كافة جوانبها وأبعادها؛ لمعرفة مدى رضا منتسبي جامعة الكويت – من أعضاء هيئة التدريس، والهيئة الأكاديمية المساندة، والطلبة، وموظّفي الهيئة الإدارية – عن هذه التجربة، وخاصة باعتبارها التجربة الأولى من نوعها بجامعة الكويت حيث إنّها لم تستخدم استراتيجية التعليم والتعلّم عن بُعد من قبل، فنستطيع بعد ذلك أنْ نحكم عليها بالنجاح أو الفشل.

وبما أنّ طلبة جامعة الكويت (المتعلّمين) هم العامل المُؤَثّرْ بها أولاً وأخيرًا، والنتاج الحقيقي لهذه التجربة الاستثنائية. وعليه، فمن الضروري معرفة آراء واتّجاهات وملاحظات طلاب وطالبات الجامعة حول هذه التجربة كَوْنَهُمْ الركن الركين والمكوّن الأساسي والجوهري في العملية التربوية التعليمية والتعلّمية الجامعية، وعصب هذه المنظومة التربوية وعمودها الفقري، ولَوْلاهم لا يمكنْ أنْ تتم أي عملية تعليم وتعلّم حقيقية وأصيلة؛ فمن خلال تعبيرهم عن آرائهم الشخصية – بناءً على خبرتهم مع التجربة التي مرّوا بها في مقرراتهم الدراسية/الأكاديمية خلال استكمال الفصل الدراسي الثاني، والفصل الدراسي الصيفي (الاستثنائي) من العام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠م التي أتمّوها من خلال توظيف جامعة الكويت لاستراتيجية التعليم والتعلّم عن بُعد – يُمكننا تحديد درجة رضاهم التربوي عن هذه التجربة بشكل عام، ومعرفة التحدّيات التي واجهتهم خلالها. وبناءً على ذلك يُمكننا الحكم على نجاح هذه التجربة أو فشلها.

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة البحثية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مدى رضا طلاب وطالبات جامعة الكويت نحو تجربة التعليم والتعلّم عن بُعد؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتّجاهات وآراء طلبة جامعة الكويت نحو درجة رضاهم لتجربة التعليم والتعلّم عن بُعد يُمكنْ أنْ تُعزى لمتغيّرات الجنس، ونوع التخصّص، والمرحلة الدراسية الجامعية؟
٣. ما المعوّقات التي واجهت طلبة جامعة الكويت خلال تجربة التعليم والتعلّم عن بُعد؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق التالي:

١. التعرّف على وتحديد مستوى درجة الرضا لدى طلبة جامعة الكويت نحو تجربة التعليم والتعلّم عن بُعد من خلال وجهة نظرهم.
٢. الكشف عن أثر متغيّرات الجنس، ونوع التخصّص، والمرحلة الدراسية الجامعية في/على اتّجاهات وآراء طلاب وطالبات جامعة الكويت نحو درجة رضاهم لتجربة التعليم والتعلّم عن بُعد.
٣. التعرّف على وتحديد الصعوبات والمشكلات والتحدّيات والعقبات التي تعرّض لها وواجهها طلاب وطالبات جامعة الكويت خلال تجربة التعليم والتعلّم عن بُعد.

أهمية الدراسة

تلخّصت أهمية الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

١. تُساعد هذه الدراسة على استقصاء درجة رضا طلاب وطالبات جامعة الكويت نحو تجربة التعليم والتعلّم عن بُعد، وهي طريقة فعّالة حيث يستطيع قياديّو الجامعة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات (ICT) الانتفاع من نتائج الدراسة الحالية للتعرّف على الحالة الحقيقية لهذه التجربة، من خلال تقييم أدائها بأسلوب علمي وموضوعي عن طريق تقديمها لملاحظات الطلبة المستنيرة والصادقة والمحايدة – التغذية الراجعة – نحو هذه التجربة، فتقوم بذلك بتوفير المعرفة للإدارة الجامعية حول هذا المبحث فتعمل جاهدةً على بناء بيئة عمل ودراسة تربوية تعليمية وتعلّمية أكثر إيجابية وإنتاجية، وأعلى كفاءة وفاعليّة وجودة.
٢. من خلال نتائج هذه الدراسة، ستكون الإدارة الجامعية قادرة على المساهمة في تطوير الخدمات التي تقدّمها جامعة الكويت وخاصة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات التربوية، وستُساعد على ضمان توفير الجامعة لأفضل الخدمات التربوية الأكاديمية المُمكنة في المستقبل في هذا المجال الحيوي.

٣. تُفيد الدراسة الحالية مسؤولي جامعة الكويت في قياس مدى كفاءة وفاعليّة وجودة استخدام استراتيجية التعليم والتعلّم عن بُعد كنمط تعليم وتعلّمي جامعي حديث وبديل عند تعذر الدراسة التقليدية بسبب الظروف الطبيعية الاستثنائية الناجمة عن الأزمات أو الكوارث أو الأوبئة أو غيرها؛ إضافةً إلى الاسترشاد بقائمة التحدّيات والصعوبات التي تواجه تطبيقها – كما حدّدها طلبة الجامعة – التي ينبغي تسليط الضوء والتركيز عليها بشدة لحلّها – حتى يتم الاستفادة منها بشكل فعّال لحل المشكلات التي تعاني منها الجامعة – وذلك عند التخطيط لتطويرها، وتكرار تطبيقها، أو تنفيذها مستقبلاً.

٤. مُسايرة موضوع هذه الدراسة للاتّجاهات والقضايا التربوية العالمية الراهنة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات التربوية، و/أو تكنولوجيا التربية/التعليم.

٥. تُعتبر الدراسة الحالية مصدرًا ثريًا لا غنى عنه لأولئك القياديّين المعنيّين بتوفير نظام تربوي تعليمي وتعلّمي عن بُعد عالي الجودة.

٦. إثراء الأدبيات الدراسية البحثية التربوية المحلية والخليجية والإقليمية والدولية حول مبحث الدراسة، وفتح الأفق إلى التعمّق والتوسّع أكثر فيه فكريًا، وأدبيًا، ومعرفيًا، وذلك بإجراء دراسات بحثية جديدة حوله ولمتغيّرات أخرى.

حدود الدراسة

صُنّفت حدود هذه الدراسة البحثية إلى الآتي:

١. الحدود البشرية: تمثّلت في وجهة نظر الطلبة (المتعلّمين) فقط.

٢. الحدود المكانية: اقتصرت على جامعة الكويت بدولة الكويت.

٣. الحدود الزمانية: طُبّقت في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠٢١م.

٤. الحدود العلمية: تمثّلت في ندرة أو قلّة الأدبيات الدراسية التي تُغطي هذا المبحث الجوهري قيد الدراسة في حيّزنا الجغرافي.

التعريفات الإجرائية لمفاهيم ومصطلحات الدراسة

هناك بعض المفاهيم والمصطلحات التي ذُكرت في الدراسة من اللازم تعريفها وتوضيحها إجرائيًا كما في الآتي:

١. تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات (Information and Communication Technology – ICT): هي كافة الوسائل والأدوات (المعدّات، والأجهزة)، والتطبيقات (البرمجيّات)، والخدمات والموارد (المصادر)، والشبكات، وطرق الاتّصالات التي يتم ابتكارها أو تطويرها في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات الرقمية (الإلكترونية) والتقليدية (صفر، ٢٠٢٠، ٢٠٢١ب؛ صفر وآغا، ٢٠٢٠).

٢. تكنولوجيا التعليم/التربية (Instructional/Educational Technology): هي العملية التي يتم من خلالها استخدام وتوظيف وسائل، وأدوات، وتطبيقات، ومنصّات، وخدمات، وموارد، وشبكات تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات الرقمية (الإلكترونية) والتقليدية؛ بقصد تحسين وتطوير وتيسير العملية التربوية بشقّيها: التعليمي، والتعلّمي (صفر، ٢٠٢٠، ٢٠٢١ب؛ صفر وآغا، ٢٠٢٠؛ صفر والقادري، ٢٠١٧، ص. ١٧).

٣. التعليم والتعلّم عن بُعد (Distance Teaching/Learning): هو شكل من أشكال التعليم والتعلّم لا يتواجد فيه المعلّم والمتعلّم في المكان نفسه خلال عملية التعليم والتعلّم، ويتم باستخدام تقنيّات متنوّعة لتحقيق التواصل والتفاعل بين المعلّم والمتعلّم، وأيضًا بين المتعلّم والمتعلّمين الآخرين. وينقسم إلى نوعين رئيسين: المتزامن وغير المتزامن (جامعة الكويت، ٢٠٢٠).

٤. التعليم والتعلّم المتزامن (Synchronous Teaching/Learning): ويتم بين المعلّم والمتعلّم مع تواجدهما زمنيًا في الوقت نفسه، كالتعليم والتعلّم عن طريق البث الحي للمحاضرات الدراسية والفصول الافتراضية (جامعة الكويت، ٢٠٢٠).

٥. التعليم والتعلّم غير المتزامن (Asynchronous Teaching/Learning): ويتم بين المعلّم والمتعلّم دون التزام الطرفين بتواجدهما زمنيًا في الوقت نفسه، كأنشطة التعليم والتعلّم غير المتزامن التي يوفّرها نظام إدارة التعلّم (Learning Management System) مثل: الواجبات، أو التكليفات، أو المشروعات (جامعة الكويت، ٢٠٢٠).

٦. الفصل الافتراضي (Virtual Classroom): هو بيئة للتعليم والتعلّم المتزامن التي تستخدم أدوات إلكترونية لمحاكاة الفصل التقليدي؛ بحيث تُمكّن المتعلّم من التواصل، والتفاعل، والمشاركة مع المعلّم والطلبة الآخرين في المناقشات والأنشطة التربوية التعليمية والتعلّمية الأخرى إلكترونيًا/رقميًا بالصوت والفيديو، ومشاهدة ومشاركة ما يكتبه المعلّم على ما يعرف بالسبورة الافتراضية؛ وتُعرف أيضًا ببيئة التعليم والتعلّم الافتراضي (Virtual Teaching/Learning Environment) (جامعة الكويت، ٢٠٢٠).

٧. المنصّة التعليمية والتعلّمية (Teaching/Learning Platform): هي نظام يستخدم لتطبيق التعليم والتعلّم عن بُعد، و/أو التعليم والتعلّم الإلكتروني باستخدام تقنية المعلومات والاتّصالات (جامعة الكويت، ٢٠٢٠).

٨. وسائل القياس والتقويم/التقييم (Measurement and Assessment Tools): هي الوسائل والأدوات التي تقيس وتُقيّم مستوى المعرفة – من المعلومات، والكفايات، والمهارات، والاتّجاهات، والقيم، والخبرات العلمية والعملية والاجتماعية – التي اكتسبها المتعلّم من دراسته لمقرر معيّن، وتشتمل على أنشطة تربوية تعليمية وتعلّمية متنوّعة: كالاختبارات التحريرية، والمناقشة الشفاهية، والعروض المرئية، وغيرها (جامعة الكويت، ٢٠٢٠).

٩. المواد التعليمية والتعلّمية (Teaching/Learning Materials): هي المصادر أو الموارد التربوية التعليمية والتعلّمية المقروءة، أو المسموعة، أو المرئية التي تستخدم في تدريس مقرر دراسي معيّن (جامعة الكويت، ٢٠٢٠).

١٠. درجة رضا الطلبة/المتعلّمين (The Degree of Satisfaction of the Students/Learners): وهي مدى انسجام الطلبة (المتعلّمين)، أو الحالة التي يشعرون بها مع أدائهم أو اتّجاه الخدمات التربوية التعليمية والتعلّمية المقدّمة لهم من الجامعة، ومستوى رضاهم عنها (التائب، ٢٠١٧؛ الشرمان، الفرسان، وملكاوي، ٢٠٢٠؛ الكندري، ٢٠١٨؛ عزالدين والعرموطي، ٢٠١٦)؛ ولغايات الدراسة الحالية فإنّ

درجة الرضا يُمكنْ تحديدها بأنّها الدرجة الكلية التي تقيسها عبارات/فقرات أداة الدراسة (الاستبانة) التي أُعِدّت لهذا الغرض.

الدراسات السابقة

وفيما يلي نذكر لكم مجموعة من الدراسات البحثية العلمية – العربية والأجنبية – التي سلّطت الضوء على المبحث الخاص بالدراسة الحالية: رضا الطلبة الجامعيّين نحو التعليم والتعلّم عن بُعد في ظل أزمة انتشار جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد–١٩)؛ نذكر منها الآتي:

(١) دراسة الجهني (٢٠٢٠): واستهدفت استقصاء درجة رضا طالبات الدراسات العُليا المتخصّصين في مجال تكنولوجيا التعليم بجامعة طيبة بالمدينة المنوّرة في المملكة العربية السعودية عن نظام أو منصّة بلاكبورد (Blackboard) لإدارة التعليم والتعلّم الإلكتروني، واستخدامه في تدريسهنّ الطارئ عن بُعد خلال انتشار جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد–١٩) في ضوء العوامل التي حدّدها نموذج نجاح نظام المعلومات لديلون ومكلين (DeLone and McLean's Information System Success Model). ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، حيث قامت بإعداد استبانة مشتقّة من الدراسات السابقة، ومستندة إلى نموذج نجاح نظام المعلومات لديلون ومكلين، ومكوّنة من ٣٠ عبارة موزّعة على ٦ عوامل، هي: (أ) جودة النظام، (ب) جودة المعلومات، (ج) جودة الخدمة، (د) رضا المستخدم، (هـ) استخدام النظام، و(و) المنفعة الصافية؛ بواقع ٥ عبارات لكل عامل. ويُقابل العبارات خمس استجابات وفقًا لمقياس ليكرت (Likert) الخماسي، وهي على النحو الآتي: موافقة بشدّة = ٥، موافقة = ٤، موافقة إلى حد ما = ٣، غير موافقة = ٢، وغير موافقة بشدّة = ١. وبعد التأكّد من صدق الأداة وثباتها، تمّ تطبيقها وتوزيعها خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠م على جميع طالبات الدراسات العُليا في تخصّص تكنولوجيا التعليم والمستمرّات في دراستهنّ وعددهنّ ٣٨ طالبةً، فاستجابت ٣٠ طالبة منهنّ كوَّن عيّنة الدراسة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ درجة رضا الطالبات عن نظام بلاكبورد واستخدامه في تدريسهنّ الطارئ عن بُعد خلال أزمة كورونا كانت "مرتفعة"؛ وقد تأثّرت تأثيرًا إيجابيًا

بالعوامل التالية: جودة النظام، وجودة المعلومات، وجودة الخدمة، والمنفعة الصافية؛ حيث كانت بمثابة مؤشّرات منبّئة عن درجة رضا الطالبات نحو نظام بلاكبورد. كما أظهرت النتائج أنّ عامل استخدام النظام كان بدوره أيضًا مؤشّرًا منبّئًا بدرجة رضا طالبات الدراسات العُليا في تخصّص تكنولوجيا التعليم عن نظام بلاكبورد، وأنّ هناك علاقة ارتباطية موجبة بينه وبين رضا المستخدم.

(٢) دراسة أويابة وصالح (٢٠20): وهدفت إلى تقييم تجربة التعليم والتعلّم عن بُعد بجامعة غرداية في الجزائر من وجهة نظر الطلبة بعد إغلاق الجامعة بسبب الظرف الطارئ الخاص بانتشار جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد–١٩). اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، أمّا أداتها الرئيسة لجمع البيانات فكانت عبارة عن استبانة إلكترونية تمّ تصميمها والتحقّق من صدقها وثباتها؛ ومن ثمّ توزيعها على ١٠٠ طالبًا وطالبةً من طلبة كلية الاقتصاد مع نهاية الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠م. وقد توصّلت الدراسة إلى النتائج الآتية: (أ) أنّ استعدادية الطلبة للتعليم والتعلّم عن بُعد جاءت بدرجة "متوسّطة"؛ (ب) أنّ تكرار تردّد الطلبة على المنصّات الافتراضية المتاحة كانت بدرجة "متوسّطة"؛ (ج) أنّ الطلبة يفضّلون التعامل مع نمط التعليم والتعلّم غير المتزامن (فيديوهات، وعروض تقديمية) – على الرُغم من انخفاض مستوى التفاعل فيه – بسبب ضعف شبكة الإنترنت، وعدم توفّرها بشكل دائم ومستمر، فملفات التعليم والتعلّم غير المتزامن يمكن الرجوع إليها في أي وقت بالطريقة التي تناسب الطالب؛ (د) أنّ مستوى تكيّف الطلبة مع التعليم والتعلّم عن بُعد جاء بدرجة "متوسّطة"؛ (هـ) أنّ مستوى التفاعل بين الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية – ويقصد به التغذية الراجعة للطلبة، ومدى تفاعلهم مع الدعائم المتوّفرة في مختلف المنصّات الافتراضية، وكذا تقييم أعضاء الهيئة التدريسية للواجبات التي يكلّفون الطلبة بإنجازها – كان بدرجة "منخفضة"؛ (و) أنّ هُنالك مُعيقات وتحدّيات مادية وبشرية كثيرة تحد من استخدام وتعامل وتفاعل الطلبة مع منصّات/أنظمة التعليم والتعلّم عن بُعد وجاءت مستواها بدرجة "مرتفعة"؛ و(ز) لم توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسّطات تقديرات عيّنة الدراسة تُعزى لمتغيّرات: التخصّص، والمستوى الدراسي.

(٣) دراسة Alameri، Masadeh، Hamadallah، Ismail، وFakhouri (٢٠٢٠): وسَعَتْ إلى تبيان اتّجاهات طلبة الجامعة الأردنية نحو منصّات إدارة التعليم والتعلّم عن بُعد (التعليم والتعلّم الإلكتروني) – Moodle، Microsoft Teams، وZoom – المستخدمة خلال فترة الحجر الصحي بعد انتشار جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد–١٩) – والتي استغرقت قُرابة ثلاثة أشهر؛ هذا بالإضافة إلى تقصّي مدى إلمام الطلبة ومعرفتهم باستخدام هذه المنصّات أو الأنظمة كأدوات تربوية تعليمية وتعلّمية، وكيف تساهم في تعزيز التعليم والتعلّم الذاتي، وتنمية التحصيل/الأداء الأكاديمي/العلمي لدى الطلبة. استخدمت الدراسة منهج البحث الوصفي المسحي، وتمّ إعداد أداتها الاستقصائية الرئيسة (الاستبانة الإلكترونية)، والتأكّد من صدقها وثباتها، وتكوّنت من ستة أسئلة ديموغرافية، و٣٣ عبارة توّزعت على محورين/مجالين، ووزّعت على مجتمع الدراسة بطريقة آلية مع نهاية الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠م. أمّا عيّنة الدراسة الطبقية العشوائية فقد بلغت ٤٥٠ طالبًا وطالبةً. لقد أظهرت نتائج الدراسة بأنّ اتّجاهات طلبة الجامعة الأردنية نحو استخدام منصّات إدارة التعليم والتعلّم عن بُعد (التعليم والتعلّم الإلكتروني) جاءت بشكل عام بدرجة إيجابية "كبيرة"؛ حيث أقرّ الطلبة بدرجة "كبيرة" أيضًا أنّ هذه المنّصات المستخدمة ذات كفاءة وفاعليّة وجودة، وتناسب المتطلّبات التربوية عند تعذّر الدراسة التقليدية بسبب الأزمات أو الكوارث أو الأوبئة وغيرها، ولكنْ في الوقت ذاته أقّر أكثر من نصفهم أنّ استخدامها بشكل كلي غير مناسب، وأكّد غالبيّتهم أنّ استخدامها كأدوات معينة ومساندة للتعليم والتعلّم التقليدي أفضل. كما أشارت النتائج إلى أنّ الطلبة لديهم درجة إلمام ووعي ومعرفة "كبيرة" باستخدام هذه المنصّات أو الأنظمة كأدوات تربوية تعليمية وتعلّمية؛ ويدركون بدرجة "كبيرة" مدى أهمية التعليم والتعلّم الإلكتروني في هذا العصر، وأنّه جزء لا يتجزأ من العملية التربوية التعليمية والتعلّمية في منظومة التعليم العالي والمدرسي. وكذلك بيّنت النتائج أنّ طلبة الجامعة الأردنية أكّدوا بدرجة "كبيرة" أنّ استخدام هذه المنصّات أو الأنظمة لها أثر إيجابي "كبير" في تعزيز التعليم والتعلّم الذاتي، وتنمية التحصيل الأكاديمي/العلمي لدى الطلبة؛ حيث يمكنها أنّ تساهم في تعزيز الدافعية نحو التعليم والتعلّم

الذاتي، وتجعله أكثر مرحًا، كما يمكنها تعزيز نسبة التذكّر للمحتوى العلمي، وترفع من كفاءته وفاعليته وجودته، وبالتالي تلعب دورًا كبيرًا في تنمية الأداء الأكاديمي/العلمي للطلبة.

(٤) دراسة Shukri، Nordin، Salleh، Raidzwan، وAhmad (٢٠٢٠): وابتغت التعرّف على تصوّرات وآراء واتّجاهات طلبة جامعة كوالالمبور الماليزية (UniKL) حول تجربة التعليم والتعلّم عن بُعد (التعليم والتعلّم المتزامن الإلكتروني) – كنهج لمواصلة عملية التدريس والتعلّم في الجامعة في ظل أزمة انتشار جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد–١٩) وما صاحبها من احترازات وقائية بضرورة الحجر الصحي والتباعد الاجتماعي والجسدي بين الأفراد – باستخدام وسائل، وأدوات، وتطبيقات، ومنصّات، وخدمات، وشبكات، وموارد تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات (مثل: Zoom، Microsoft Teams، وبيئات التعلّم الافتراضية VLEs) كأدوات تربوية تعليمية وتعلّمية معينة في إجراء تعليم وتعلّم متزامن لمواد/مقررات اللغة الإنجليزية. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي المسحي، وقاموا بتصميم أداة الدراسة (الاستبانة الإلكترونية) التي تضمّنت ١٤ عبارة/فقرة موزّعة على مجالين/محورين، وتمّ التأكّد من صدقها الظاهري وثباتها، ثمّ تمّ تطبيقها خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠م على عيّنة مكوّنة من ٢٥٠ طالبًا وطالبةً تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية (من الطلبة المقيّدين بمقررات اللغة الإنجليزية في الجامعة). وقد أشارت نتائج الدراسة أنّ الطلبة يعتبرون التعليم والتعلّم المتزامن عن بُعد (التعليم والتعلّم الإلكتروني) عبر شبكة الإنترنت باستخدام وسائل وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات مفيدًا لكُلٍّ من المعلّم والطالب على حد سواء لأسباب تربوية عدّة، وأنّهم مهتمّون باستخدامها وتوظيفها في عمليّتي التعليم والتعلّم؛ ومع ذلك، أظهر التحليل أيضًا أنّ ما يقرب من نصف الطلاب المشاركين يعتقدون أنّ التعليم والتعلّم المتزامن عبر شبكة الإنترنت ليس فعّالاً من الناحية التربوية – بسبب صعوبة التركيز، والإدراك، والفهم، والاستيعاب للمحتوى العلمي في الدروس عبر الإنترنت، وبالتالي انخفاض مستوى التحصيل العلمي/الأكاديمي للطلبة – ولا يفضّلونه على حساب التعليم والتعلّم المتزامن وجهًا لوجه في الفصول الدراسية التقليدية.

(٥) دراسة Bui، Loung، Nguyen، Nguyen، وNgo (٢٠٢٠): واستهدفت التعرّف على آراء واتّجاهات الطالبات في إحدى الجامعات في فيتنام نحو تجربة التعليم والتعلّم عن بُعد باستخدام برامج مؤتمرات الفيديو (مثل: Zoom، Microsoft Teams، وGoogle Meet) خلال فترة انتشار جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد–١٩) وتعذّر الدراسة التقليدية نتيجة لذلك بسبب الإجراءات الصحية الاحترازية، وفرض التباعد الاجتماعي والجسدي بين الأفراد؛ إضافةً إلى تحديد أثر بعض المتغيّرات على النية السلوكية لاستخدامها. استخدمت الدراسة المنهجية البحثية الوصفية التحليلية المسحية بشكل عام، ونموذج قبول التكنولوجيا (TAM) بشكل خاص لتحقيق أهدافها البحثية المبتغاة. أمّا أداتها الرئيسة لجمع البيانات فكانت عبارة عن استبانة إلكترونية، وتكوّنت من ٢٢ عبارةً/سؤالًا موزّعة على قسمين: الأول احتوى على ستة أسئلة ديموغرافية، والقسم الثاني ضمّ ١٦ عبارةً موزّعة على أربعة مجالات/محاور. طُبّقت الدراسة مع نهاية الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠م على عيّنة عشوائية طبقية بلغت قوامها ٢٥٤ طالبةً. وقد أظهرت النتائج أنّ تصوّرات الطالبات تّجاه تجربة التعليم والتعلّم عن بُعد عبر استخدام برمجيّات مؤتمرات الفيديو بشكل عام كانت إيجابية وبدرجة "كبيرة"؛ حيث كانت متوسّطات استجاباتهنّ في جميع مجالات/محاور الدراسة كلٍ على حدة بدرجة موافقة "كبيرة". وتحديدًا، أكدّت الطالبات المشاركات أنّهن لديهنّ النية بالاستمرارية في استخدام هذه البرمجيّات كأدوات تعليمية وتعلّمية في المستقبل؛ لما لها من فوائد تربوية عدّة، وجاءت هذه الموافقة بدرجة "كبيرة"؛ وهذا يعني أنّ درجة قبولهنّ ورضاهنّ عن هذه المنصّات أو الأنظمة كانت "كبيرة".

(٦) دراسة Rahali وآخرون (٢٠٢٠): وهدفت إلى تقييم درجة رضا طلبة جامعة ابن طفيل في المملكة المغربية تجاه تجربة التعليم والتعلّم عن بُعد في الجامعة – في ظل أزمة انتشار جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد–١٩)، وما صاحبتها من إجراءات وتدابير وقائية واحترازية بضرورة الحجر الصحي، والتباعد الاجتماعي والجسدي بين الأفراد – خلال الفصل الدراسة الثاني من العام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠م والتي استخدمت فيها المنصّات التالية: Microsoft Teams، Google Meet، Google Classroom، برمجيّات الشبكات الاجتماعية، وغيرها. وكذلك استقصت الدراسة مدى تأثير هذه التجربة على

الصحة العقلية/النفسية للطلاب والطالبات، وتحرّت عن مدى إمكانية وجود علاقة ارتباطية بين درجة رضا الطلبة والعوامل أو المشكلات النفسية التي تعرّضوا لها خلال هذه الفترة. استخدم الباحثون المنهج الوصفي المسحي التحليلي لتحقيق أهدافهم البحثية، وأعدّوا أداة الدراسة الاستقصائية الرئيسة (الاستبانة الإلكترونية)، وتأكّدوا من صدقها وثباتها، وتكوّنت بصورتها النهائية من عدّة أسئلة ديموغرافية و١٥ عبارةً/فقرةً موزّعة على محورين/مجالين. أمّا عيّنة الدراسة العشوائية الطبقية فتكوّنت من ١٢٣ طالبًا وطالبةً وزّعت عليهم بالبريد الإلكتروني (الإيميل) الاستبانة مع نهاية الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠م. وتبيّن من نتائج الدراسة أنّ درجة رضا الطلبة نحو تجربة التعليم والتعلّم عن بُعد بشكل عام كانت "متوسّطة"؛ فقد أكّد ٥٧% منهم بأنّهم يفضّلون التعليم والتعلّم عن بُعد على التعليم والتعلّم التقليدي. كما أشارت النتائج أيضًا إلى أنّ حوالي نصف المشاركين عانوا خلال هذه الفترة من مشكلات نفسية كالإجهاد، والقلق، والأرق، وقلة التركيز وغيرها؛ إضافةً إلى المشكلات التقنية والتربوية (ذات العلاقة بالمناهج وطرق التدريس، واستراتيجيات التعلّم) والتي بلغت نسبتها حوالي ٨٧%. وكذلك كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية طردية قوية بين الحالة النفسية للطلبة ودرجة رضاهم عن هذه التجربة.

(٧) دراسة Wang، Xie، Wang، وWu (٢٠٢٠): وكان هدفها التعرّف على درجة رضا طلبة كليات الطب في ٩٠ جامعة في الصين نحو تجربة التعليم والتعلّم عن بُعد التي خاضوها لاستكمال دراستهم في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠م – خلال أزمة انتشار جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد–١٩) وما صاحبتها من إجراءات وتدابير وقائية واحترازية بضرورة الحجر الصحي، والتباعد الجسدي والاجتماعي بين الأفراد – والتي استخدمت فيها الأنماط التالية من منصّات التعليم والتعلّم الشبكي/الإلكتروني: (أ) مساقات البث المباشر (Live Broadcast Courses)؛ (ب) المساقات الشبكية/الإلكترونية الهائلة (عالية الاستقطاب) مفتوحة المصادر (Massive Open Online Courses – MOOCs)؛ (ج) المساقات الشبكية/الإلكترونية الصغيرة الخاصة (Small Private Online Courses – SPOCs)؛ (د) مساقات البث المسجّلة (Recorded Broadcast Courses)؛ (هـ) منصّات التعليم والتعلّم عبر الإنترنت

(Online Education Platforms)، مثل بلاكبورد (Blackboard)؛ و(و) التعليم والتعلّم المدمج/الخليط (Blended Education)، وهو الذي يجمع بين التعليم والتعلّم عبر الإنترنت (الشبكي) (Online)، وغير الشبكي (Offline)، مثل الفصل المقلوب (Flipped Classroom). إضافةً إلى تحديد فيما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الخبرات السابقة (Prior Experiences or Familiarity) للطلبة في استخدام أو التعامل مع منصّات التعليم والتعلّم عن بُعد (التعليم والتعلّم الإلكتروني)، والفائدة المُدركة (Perceived Usefulness) من استخدامها وتوظيفها في التعليم والتعلّم، وبين مستوى درجة رضاهم عن هذه التجربة. واعتمدت هذه الدراسة المقطعيّة المستعرضة (Cross-sectional) على المنهج الوصفي المسحي التحليلي، واستخدم الباحثون أداة الدراسة الرئيسة (الاستبانة الإلكترونية) بعد أنْ تمّ تصميمها والتأكّد من صدقها وثباتها، وتكوّنت من قسمين: الأول احتوى على البيانات الديموغرافية، والثاني اشتمل على مجالات/محاور الدراسة، وتكون من ١٥ عبارةً موزّعة على مجالين/محورين. وشملت عيّنة الدراسة ٩٩,٥٥٩ طالبًا وطالبةً، من طلبة كليات الطب في ٩٠ مؤسّسة تعليم عالي في الصين. أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ درجة رضا الطلبة نحو تجربة التعليم والتعلّم عن بُعد كانت بشكل عام بدرجة "مرتفعة" (م = 3.82)؛ وكذلك بيّنت النتائج أنّ المشاركين الذين لديهم خبرات سابقة وإلمام ووعي مُسبق بالتعامل مع أو استخدام أدوات ومنصّات التعليم والتعلّم عن بُعد (التعليم والتعلّم الإلكتروني/الشبكي) بلغوا أكثر من ٧٠% من المشاركين، وكانت تقديراتهم أو استجاباتهم أكثر إيجابيةً (درجة موافقتهم كانت مرتفعة) حول الفائدة المُدركة من استخدامها وتوظيفها في التعليم والتعلّم، مقارنةً ببقية أقرانهم الذين لا يملكون خبرات سابقة. كما أظهرت النتائج أيضًا أنّ هناك علاقة ارتباطية إيجابية طردية ذات دلالة إحصائية بين الخبرات السابقة للطلبة في استخدام أو التعامل مع منصّات التعليم والتعلّم عن بُعد (التعليم والتعلّم الإلكتروني/الشبكي)، والفائدة المُدركة من استخدامها وتوظيفها في عمليّتي التعليم والتعلّم، وبين مستوى درجة رضاهم بشكل عام عن هذه التجربة.

(٨) دراسة الربابعة (٢٠٢٠): واستهدفت إلى كشف الدور الذي يؤديه نظام التعليم والتعلّم عن بُعد في تنمية التعليم والتعلّم الذاتي لدى طلبة جامعة الزرقاء الخاصة بالأردن في

ظل انتشار جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد–١٩) من وجهة نظرهم. اعتمدت هذه الدراسة منهج البحث الكمي الوصفي المسحي التحليلي، أمّا أداتها الرئيسة فكانت عبارة عن استبانتين إلكترونيّتين – استبانة التعليم والتعلّم عن بُعد، واستبانة التعليم والتعلّم الذاتي – وقد تمّ تصميمهما وإنتاجهما بكل دقة وموضوعية، وبالاستعانة بالدراسات السابقة. وبعد التأكّد من صدق وثبات أداتي الدراسة، تمّ توزيعهما – لغرض جمع البيانات – عبر البريد الإلكتروني على عيّنة الدراسة التي تمّ اختيارها عشوائيًا من طلبة جامعة الزرقاء الخاصة ممّن يدرسون في كلية العلوم التربوية في الفصل الدراسي الثاني للعام الأكاديمي ٢٠٢٠/٢٠٢١م؛ وتكوّنت العيّنة من ١٣٨ طالبًا وطالبةً. وبيّنت نتائج الدراسة أنّ تقييم عيّنة الدراسة لمستوى رضاهم عن تجربة التعليم والتعلّم عن بُعد والتعليم والتعلّم الذاتي خلال جائحة كورونا كان "متوسّطًا". كما كشفت نتائج التحليلات الإحصائية عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين نظام التعليم والتعلّم عن بُعد واستراتيجية التعليم والتعلم الذاتي. وأوصت الدراسة بتعميم تجربة جامعة الزرقاء الخاصة في استخدام وتوظيف نظام التعليم والتعلّم عن بُعد على بعض الجامعات الحكومية في الأردن.

(٩) دراسة Khan، Singh، Nabi، Khojah، وTahir (٢٠٢١): وسَعَتْ إلى تبيان آراء وتصوّرات واتّجاهات الطلاب في جامعة دلهي، وجامعة ميليا الإسلامية (الجامعة المركزية)، وجامعة جورو جوبيند سينغ إندرابراستا، ومدى استعدادهم لنظام التعليم والتعلّم عن بُعد المُعتَمَد من قِبل جامعاتهم لاستكمال دراستهم الجامعية خلال جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد–١٩). وتمّ اعتماد المنهج البحثي الكمي والوصفي للدراسة، أمّا أداة الدراسة التي استخدمت لغرض جمع البيانات فكانت عبارة عن استبانة إلكترونية، وتكوّنت من قسمين رئيسين: (أ) البيانات الشخصية للطلاب، و(ب) عبارات – وعددها ٢٤ عبارة – لقياس اتّجاهات وتصوّرات الطلاب وموقفهم فيما يتعلّق بكفاءة وفاعليّة وجودة نظام التعليم والتعلّم عن بُعد (التعليم والتعلّم الإلكتروني) المُستخدم خلال الجائحة. وبعد التأكّد من صدق أداة الدراسة وثباتها، تمّ توزيعها إلكترونيًا وبشكل عشوائي على المشاركين، وبلغت عيّنة الدراسة ١٨٤ طالبًا وطالبةً. وبعد تحليل البيانات التي جُمِعَتْ إحصائيًا، كشفت نتائج الدراسة بصورة عامة أنّ آراء واتّجاهات وتصوّرات الطلاب الجامعيّين تّجاه تجربة نظام التعليم والتعلّم عن بُعد

خلال الجائحة كانت إيجابية وبشكل "كبير"؛ ممّا يعكس قبوله كنظام تربوي جديد للتعليم والتعلّم الإلكتروني؛ حيث أُثْبِتَ وبشكل تجريبي أهمّيته وفائدته التربوية خلال أزمة جائحة كورونا؛ لأنّه يسّر وسهّل استكمال العملية الدراسية (التعليمية والتعلّمية) على المستوى الجامعي من أي موقع جغرافي وفي أي وقت، وهو أمر غير مُمكن في حالة التعليم والتعلّم التقليدي وجهًا لوجه.

(١٠) دراسة Osmani (٢٠٢١): تقصّت الدراسة وقيمّت العلاقة بين العوامل المختلفة المرتبطة بمستوى الرضا بين طلاب جامعة بيرجند للعلوم الطبية في إيران حول تجربة التعليم والتعلّم الافتراضي (التعليم والتعلّم عن بُعد) التي خاضوها عام ٢٠٢٠م أثناء تفشّي جائحة فيروس كورونا المستجد (COVID–19). ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الكمي الوصفي المسحي، وقام بتصميم أداة الدراسة الرئيسة (الاستبانة الإلكترونية) وتكوّنت من عدّة أبعاد/محاور، وبعد التحقّق من صدقها وثباتها وزّعت إلكترونيًا – عبر وسائل وأدوات وشبكات تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات – إلى ٢,٧٠٠ طالبًا وطالبةً (مجتمع الدراسة)، وقد شارك طواعيّةً في الدراسة ما مجموعه ٣٢٠ طالبًا وطالبةً. وبعد مُعالجة وتحليل البيانات التي جُمِعَتْ – درجات التقييم للأبعاد المختلفة للاستبيان – إحصائيًا، أظهرت النتائج أنّ غالبية المشاركين (41.7%) لديهم مستوى "معتدل" من الرضا، واتّجاه إيجابي "معتدل" نحو استخدام التعليم والتعلّم عبر بيئة الواقع الافتراضي (Virtual Teaching & Learning Environment) – التعليم والتعلّم عن بُعد. كما كشفت نتائج الدراسة أيضًا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا لمتغيّر الجنس بين متوسّطات تقديرات الطلاب المشاركين الذكور والإناث تّجاه درجة رضاهم عن تجربة التعليم والتعلّم الافتراضي ولصالح المشاركين الإناث؛ بينما لم يُكنْ هناك أي اختلاف يُذكر ذي دلالة إحصائية في متوسّطات درجات الرضا بين المشاركين في مختلف المراحل الدراسية. وأوصت الدراسة بإكمال البُنى التحتية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات بأسرع وقت مُمكن، وضرورة إنشاء مركز متخصّص في التعليم والتعلّم الافتراضي (التعليم والتعلّم عن بُعد، و/أو التعليم والتعلّم الإلكتروني) في الجامعة يعمل على التعاون داخليًا وخارجيًا لتقليل الحواجز والتحديّات والمعوّقات الافتراضية.

(١١) دراسة El Refae، Kaba، وEletter (٢٠٢١): كان الغرض منها هو تقصّي وتقييم التجربة الأولى لأعضاء هيئة التدريس والطلاب في جامعة العين بالإمارات العربية المتّحدة للدراسة الجامعية من خلال نظام التعليم والتعلّم عن بُعد المُنفّذ لاحتواء انتشار جائحة فيروس كورونا المستجد (COVID-19). وحاولت الدراسة أيضًا فهم درجة رضا أعضاء هيئة التدريس والطلاب عن الاستعداد المؤسّسي للتعليم والتعلّم عن بُعد، والتصوّر تّجاه فرص وتحدّيات أو معوّقات التعليم والتعلّم عن بُعد. استعان الباحثون بالمنهج البحثي الكمي الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة، وبشكل خاص استخدموا النظرية الموّحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا (Unified Theory of Acceptance and Use of Technology – UTAUT) في صياغة الإطار المفاهيمي للدراسة. وقام الباحثون بتصميم أداة الدراسة الرئيسة (الاستبانة الإلكترونية) التي تكوّنت من أربعة أقسام تجمع البيانات حول الخصائص الديموغرافية للمشاركين، ودرجة الرضا عن الاستعداد المؤسّسي للتعليم والتعلّم عن بُعد، والتصوّر تّجاه فرص التعليم والتعلّم عن بُعد، والتصوّر تّجاه تحدّيات ومعوّقات التعليم والتعلّم عن بُعد. إلى جانب ذلك، احتوت أداة المسح على سؤال واحد مفتوح النهاية يطلب من المشاركين التعبير عن آرائهم حول تطبيق نظام التعليم والتعلّم عن بُعد كإجراء وقائي واحترازي لاحتواء أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد (كوفيد–١٩). وبعد التأكّد من صدق أداة الدراسة وثباتها، تمّ توزيعها على المشاركين في شهر مارس ٢٠٢٠م عبر استخدام وسائل وأدوات وشبكات تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات، وبلغت العيّنة المشاركة في الدراسة ٤٤٥ طالبًا وطالبةً، إضافةً إلى ١٣٩ عضوًا من أعضاء هيئة التدريس. وتمّ تحليل البيانات التي تمّ جمعها باستخدام عدّة تقنيات إحصائية، ونمذجة المعادلات الهيكلية الجزئية المرّبعة لاختبار الفرضيّات والتحقّق منها. وأظهرت نتائج الدراسة بشكل عام أنّ طلاب وأعضاء هيئة التدريس في جامعة العين الإماراتية، وعلى الرُغم من قلقهم تّجاه التحدّيات التي واجهتهم خلال تجربة نظام التعليم والتعلّم عن بُعد التي خاضوها أثناء جائحة كورونا، عبّروا عن ارتياحهم "الشديد" نحو هذه التجربة؛ بمعنى أنّ درجة رضاهم العام تّجاه هذه التجربة جاءت "مرتفعة". كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنّ الفروق بين الجنسَيْن ليست ذات دلالة إحصائية، ممّا يُشير إلى عدم وجود علاقة بين الجنس والرضا عن

الاستعداد المؤسّسي للتعليم والتعلّم عن بُعد. وبيّنت النتائج كذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب حول درجة رضاهم عن الاستعداد المؤسّسي للتعليم والتعلّم عن بُعد ولصالح أعضاء هيئة التدريس حيث كانت تقديراتهم أو درجات تقييمهم أفضل من الطلاب. وبالمثل، على مستوى الكلية، أبدى المشاركون من كلية الاتّصال والإعلام عن رضاهم "الكبير" عن الاستعداد المؤسّسي للتعليم والتعلّم عن بُعد، يليهم المشاركون من كلية القانون، ثمّ المشاركون من كلية التربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية. واتّفق أعضاء هيئة التدريس والطلاب بشكل إيجابي "كبير" حول الفوائد والفرص التي يعتقدون أنّه يمكن تحقيقها من خلال تطبيق نظام التعليم والتعلّم عن بُعد. وفي المقابل، بيّنت نتائج الدراسة أيضًا أنّ أعضاء هيئة التدريس والطلاب أعربوا عن مخاوف "متوسّطة" بشأن التحدّيات التي تواجه تطبيق استراتيجية التعليم والتعلّم عن بُعد؛ ومن ضمن ما تشمله تحدّيات القلق ما يأتي: (أ) دعم الفجوة الرقمية، (ب) عدم احترام الهدف الأساسي لعملية التعليم والتعلّم، (ج) التأثير السلبي على التفاعل بين المعلّمين والطلاب، (د) دعم السرقة العلمية، والانتحال الأكاديمي، والغش، و(هـ) زيادة النفقات التعليمية والتعلّمية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

باستعراض الدراسات البحثية العلمية السابقة، يُلاحظ أنّ كلّها قد تناول الطلبة في كليات ومعاهد مؤسّسات التعليم العالي خلال جائحة كورونا، وإنّ أغلبيتها العظمى كان قد ركّز على الطلبة الجامعيّين (Undergraduates). كما اتّفقت معظم نتائج هذه الدراسات البحثية في اتّجاهات وآراء وتصوّرات الطلاب والطالبات الجامعيّين، وأشارت إلى وجود درجة رضا "متوسّطة – كبيرة" لديهم إزاء استخدام بيئات التعليم والتعلّم عن بُعد الإلكترونية الافتراضية. إلا أنّ هذه الدراسات البحثية قد أكّدت واتّفقت أيضًا على وجود عدّة معيقات وصعوبات وتحديّات ومشكلات قد واجهت الطلبة الجامعيّين خلال تطبيق هذه التجربة التي خاضوها، وكان لها تأثيرًا كبيرًا في تعيين مستوى درجة الرضا عندهم. كما يُلاحظ أنّ معظم تلك الدراسات العلمية قد ركّزت على بحث درجة الرضا عند الطلبة الجامعيّين حيال نظام التعليم والتعلّم عن بُعد الإلكتروني الافتراضي، وطُبّقت على عيّنات دراسية صغيرة الحجم نوعًا ما (مقارنةً بحجم مجتمعات الدراسة الأصلية)؛ ولما لهذا الموضوع الجوهري والخاص

بتقويم/تقييم هذه التجربة الاستثنائية – تجربة تطبيق واستخدام نظام التعليم والتعلّم عن بُعد الإلكتروني الافتراضي خلال أزمة إنتشار جائحة كورونا – من أهمية قصوى لتبيّن وتوضّح مدى نجاحها، وفاعليّتها، وتحقيقها لأهدافها التربوية المبتغاة؛ وبصورة خاصة فإنّ هذا هو ما يُميّز الدراسة الحالية كونها تُركّز على عيّنة دراسة كبيرة في الحجم نوعًا ما، ممّا تُعطيها في المقابل درجة تمثيل أكبر لمجتمع البحث أو الدراسة، بحيث تُمكّننا من تعميم نتائجها على مجتمع الدراسة الأصلي بشكل كامل وبثقة أكبر. وقد استفادت الدراسة البحثية الحالية من سابقاتها في بناء إطارها النظري، وتحديد مشكلتها، ومنهجيتها، والمفاهيم ذات الصلة. كما أنّها ساعدت في إعداد وبناء (تصميم وإنتاج) أداتها الدراسية البحثية المناسبة لجمع البيانات المطلوبة بكل دقّة وموضوعية. وكذلك أسهمت الدراسات العلمية السابقة في انتقاء أهم أساليب المعالجة الإحصائية المناسبة للدراسة الحالية، وكيفية تحليل بياناتها إحصائيًا، وإنتاج جداولها الإحصائية الوصفية والاستدلالية، وكتابة نتائجها، ومن ثمّ مناقشتها بطريقة علمية موضوعية، والاستئناس بتوصياتها ومقترحاتها.

أدبيات الدراسة

مفهوم وماهية التعليم والتعلّم الإلكتروني

عرّف صفر (٢٠٢٠) التعليم والتعلّم الإلكتروني (Electronic Teaching/Learning) – ويُعرَفْ كذلك بالتعليم والتعلّم الرقمي (Digital Teaching/Learning)، أو التعليم والتعلّم الذكي (Smart Teaching/Learning) – بأنّه: "العملية التي يتم عن طريقها انتقال المعارف المختلفة – كالمعلومات، والكفايات، والمهارات، والاتّجاهات، والقيم والخبرات العلمية والعملية والاجتماعية – إلى المتعلّم واكتسابها، بشكل يتيح فرص إدارتها والتعامل والتفاعل النشط مع كافة جوانبها (كتقديم المحتوى، وطرق الدريس، والأنشطة والخبرات، والقياس والتقويم/التقييم، والمصادر/الموارد)، ومع المعلّم ومع أقرانه، بطريقة إلكترونية/رقمية (Electronic/Digital) – عبر وسائل، وأدوات، وتطبيقات، ومنصّات، وخدمات وموارد تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات المتعددة والمعتمدة على الحاسوب وشبكاته". وبسبب مرونتها وتعدّد أنماطها ووسائطها فهي قادرة على أنْ تَتمْ في أي بيئة تربوية تعليميّة وتعلّمية سواء أكانت تقليدية (وجهًا لوجه)، أم غير

تقليدية (افتراضية، أو عن بُعد)، أم مدمجة (Blended)؛ فهي بذلك قادرة على أنْ تَتمْ لأي نوع من المتعلّمين (Anyone)، ولأي مادة علمية (Anything)، وفي أي مكان (Anywhere)، وزمان (Anytime)، وبالاستعانة بأي جهاز (Any Device). كما يُطلقْ على هذه العملية أيضًا مسمّيات أخرى، كمفهوم التعليم والتعلّم الشبكي (Online Teaching/Learning) استعارة باستخدام شبكة الإنترنت العالمية بخدماتها/شبكاتها المختلفة، وبالأخص خدمة الشبكة العالمية العنكبوتية (World Wide Web) التي تُختصرْ بالويب (Web). وبسبب التطوّر الهائل في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات في السنوات الماضية، وخاصة تلك المتعلّقة بوسائل، وأدوات، وتطبيقات، ومنصّات، وخدمات وموارد، وشبكات الأجهزة الذكية، كالهواتف المحمولة (Smartphones)، والأجهزة اللوحية (Tablets)، والأجهزة الملبوسة، أو القابلة للارتداء (Wearable Devices)، فقد ساهم ذلك في انتشار أو شيوع مصطلح تربوي جديد يُعرف باسم التعليم والتعلّم المتنقّل (m–Teaching/Learning).

مفهوم وماهية التعليم والتعلّم عن بُعد

عرّف صفر (٢٠٢٠) التعليم والتعلّم عن بُعد (Distance Teaching/Learning) بأنّه: "العملية التي يتم بواسطتها انتقال المعارف المختلفة – كالمعلومات، والكفايات، والمهارات، والاتّجاهات، والقيم، والخبرات العلمية والعملية والاجتماعية – إلى المتعلّم، واكتسابها في بيئة تربوية تعليميّة وتعلّمية غير تقليدية – يكون فيها حاجز مكاني، و/أو زماني بين المعلّم والمتعلّم – سواء أتمّ ذلك بصورة متزامنة/مباشرة (Synchronous)، أم غير متزامنة/مباشرة (Asynchronous)، وبشكل يسمح فرص إدارتها، والتعامل والتفاعل النشط مع كافة جوانبها (كتقديم المحتوى، وطرق التدريس، والأنشطة والخبرات، والقياس والتقويم/التقييم، والمصادر/الموارد)، ومع المعلّم ومع أقرانه، بطريقة إلكترونية/رقمية (Electronic/Digital) – من خلال وسائل، وأدوات، وتطبيقات، ومنصّات، وخدمات، وموارد تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات المتعددة والمعتمدة على الحاسوب وشبكاته. وبسبب مرونتها ووسائطها وأنواعها المتعددة فيمكنها أنْ تتمْ في أي مكان، وزمان، ولأي نوع من المتعلّمين. وتُسمى هذه العملية أيضًا بمسمّيات أخرى، كمفهوم

التعليم والتعلّم المفتوح (Open Teaching/Learning)، و/أو التعليم والتعلّم الموزّع (Distributed Teaching/Learning).

الإطار التشريعي للتعليم والتعلّم عن بُعد

إنّ المتتبّع للنظام القانوني الحاكم لمنظومة التعليم والتعلّم عن بُعد يستكشف أنّه اعتمد على عدد من التشريعات التي أصدرت بالأساس لتنظيم العملية التعليمية والتعلّمية النظامية، ثمّ تمّ تطويع تلك القوانين، من خلال مجموعة من القرارات الوزارية، فيما يخص نظام التعليم والتعلّم عن بُعد الذي يكون تحت إشراف وإدارة المؤسّسات التربوية الحكومية، أمّا فيما عدا ذلك يلاحظ أنّه ليس له تشريعات وطنية حاكمة له، والأمر متروك لمؤسّسات ومراكز غالبًا ما تكون تابعة إمّا لجهات ومؤسّسات أجنبية أو بترخيص منها.

ولقد فرضت فكرة التعليم والتعلّم عن بُعد وجودها على الجميع خاصة في ظل الظروف الصحية الحالية، انتشار جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد–١٩) في العالم، وبالتالي أصبح من الضروري وضع إطار تشريعي ينظّم عملية التعليم والتعلّم عن بُعد، لا سيّما بعد أنْ ظهرت على السطح عديد من المشكلات والعراقيل التي أصبحت تهدّد منظومة التعليم والتعلّم عن بُعد، ويرى رمضان (٢٠١٧) أنّ الإطار التشريعي للتعليم والتعلّم عن بُعد يجب أنْ يتضمّن ما يلي: (١) آليّات تنظيمية وقانونية تتبنّاها الدولة في مجال التعليم والتعلّم عن بُعد؛ (٢) الإطار التنظيمي والقانوني المتعلّق بمؤسّسات التعليم والتعلّم عن بُعد؛ و(٣) الإطار التنظيمي والقانوني المتعلّق بالمتعلّم في منظومة التعليم والتعلّم عن بُعد.

وفي ضوء ذلك أصدرت جامعة الكويت عددًا من التشريعات لعام ٢٠٢٠م التي تنظّم عملية التعليم والتعلّم عن بُعد في ظل جائحة كورونا، وأبرز ما تضمّنته لائحة التعليم والتعلّم عن بُعد ما يلي: (١) تُطبّق هذه اللائحة على كل المقررات الجامعية، أو البعض منها، خلال فصل دراسي، أو جزء منه عند تعذّر الدراسة التقليدية؛ بسبب الظروف الناجمة عن الأزمات، أو الكوارث، أو الأوبئة وغيرها بقرار يصدر من مجلس الجامعة؛ (٢) يُعتبر ما يتم من محاضرات ودروس من خلال المنصّات التعليمية والتعلّمية المعتمدة بأنّه يتم داخل قاعات المحاضرات والمختبرات، وتسري عليه أحكامها؛ و(٣) تُعتبر المنصّة التعليمية والتعلّمية المعتمدة جزءًا لا يتجزأ من الحرم الجامعي. هذا بالإضافة إلى

مجموعة من التشريعات التي توضّح التزامات كل من الجامعة، وأعضاء هيئة التدريس، والهيئة الأكاديمية المساندة، والطلاب في ظل نظام التعليم والتعلّم عن بُعد؛ وذلك لضمان نجاح المنظومة فيما ترمي إليه من أهداف تربوية (جامعة الكويت، ٢٠٢٠).

ضوابط وقواعد أو شروط رئيسة للتعليم والتعلّم عن بُعد

يُعد نظام التعليم والتعلّم عن بُعد من أنظمة التعليم والتعلّم التي تلبّي احتياجات المجتمعات خاصة في ظل الأزمة التي يعيشها العالم أجمع بسبب جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد–١٩)، التي جعلت منه المخرج للعديد من المؤسّسات التربوية لتنفيذ السياسية التعليمية والتعلّمية، خاصة وأنّ تطبيق النظام التقليدي أصبح أمرًا في غاية الصعوبة بالنسبة للكثير من الدول؛ وعلى الرُغم من حتمية الاعتماد على نظام التعليم والتعلّم عن بُعد في الوقت الحالي، إلا أنّ تطبيقه ليس بهذه السهولة، بل هو نظام له شروط ومتطلّبات للتطبيق الفعّال؛ وفي هذا الخصوص يشير كلٌّ من Alqahtani وRajkhan (٢٠٢٠، ص. ١٣)، وكذلك عميرة، طرشون، وعليان (٢٠١٩، ص. ٢٩٠) أنّ هناك حاجة لعدد من الأمور حتى يتسنّى لمؤسّسة تربوية ما اعتماد التعليم والتعلّم عن بُعد، منها: (١) توافر البنية التحتية التكنولوجية المعلوماتية الاتّصالاتية؛ (٢) تدريب الكادر البشري سواء المتعلّمين، أو أعضاء هيئة التدريس، والهيئة الأكاديمية المساندة على التقنيات الحديثة اللازمة لتطبيق التعليم والتعلّم عن بُعد؛ (٣) توافر الوعي التكنولوجي لدى كل من المعلّم، والمتعلّم، والإداري؛ (٤) تحويل المناهج/المقررات الدراسية الورقية إلى رقمية في حالة الاعتماد على استراتيجية التعليم والتعلّم الإلكتروني؛ (٥) توفّر حاسوب خادم له سعة وسرعة عالية، ولديه القدرة على استيعاب البيانات التي سيتم تخزينها به؛ (٦) إتاحة الفرص والمجال للمبرمجين للوصول إلى مساحة خاصة في الحاسوب المركزي؛ حتى تسمح لهم في إنشاء صفحات إنترنت/ويب تفاعليّة؛ (٧) توفير برمجيّات للمبرمجين تساعدهم على إنتاج، أو صناعة صفحات الإنترنت/الويب التفاعليّة، وتطويرها، وصيانتها أولاً بأول؛ (٨) وجود شبكة/شبكات اتّصال بين الجهة المقّدمة للتعليم والتعلّم عن بُعد، والمستخدم لشبكة الإنترنت؛ لتمكين المتعلّمين من الوصول إلى جهاز الحاسوب الخادم؛ (٩) إتاحة سعة موجة كبيرة؛ لتمكين المتعلّمين من الوصول إلى المعلومات/البيانات بسرعة عالية؛ و(١٠) توفّر جهاز

خادم الفيديو (Video Server) في حال وجود مواد مرئيّة (فيلمية) ضمن المادة التعليمية والتعلّمية.

كما يُشير Das وBose (٢٠٢٠، ص. ١٢) إلى أنّه في التعليم والتعلّم عن بُعد يكون الاتّصال في الغالب من خلال وسيط؛ لذلك يجب على مصمّمي المواد التعليمية والتعلّمية مراعاة الجوانب التربوية بطريقة تضمن حدوث التعليم والتعلّم بكفاءة وفاعليّة وجودة عالية، كذلك ضرورة توفير وتقديم البيانات/المعلومات من خلال محتوى منظّم في ظل غياب التلميحات اللفظية والشخصية في التعليم والتعلّم عن بُعد؛ لذلك يجب أنْ يكون لمواد التعليم والتعلّم الذاتي المطبوعة معيار تربوي عالٍ، وينبغي أنْ يكون المحتوى العلمي مخطّطًا ومنظّمًا تنظيمًا جيدًا، وله تعليمات وأهداف تعليمية وتعلّمية واضحة.

ولمواجهة الأزمة التي تمر بها دولة الكويت كغيرها من باقي الدول وضعت وزارة التربية لائحة فيما يخص سياسات وضوابط التعليم والتعلّم عن بُعد في المؤسسات التربوية التعليمية المختلفة، فأصدرت وزارة التربية قرارًا وزاريًا رقم ١٠٠ لسنة ٢٠٢٠م، يتضمّن الضوابط التالية: (١) دمج التعليم والتعلّم الإلكتروني في العملية التربوية التعليمية والتعلّمية في جميع المراحل الدراسية؛ (٢) توظيف وسائل، وأدوات، وخدمات، وشبكات، وموارد تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات الحديثة؛ لتنفيذ نظام تعليم وتعلّم عن بُعد، يناسب متطلّبات الوزارة، على أنْ يشمل التجهيزات، والبرمجيّات والبُنى التحتية، والخدمات السحابية اللازمة وفقًا للمعايير الفنية وأفضل الممارسات التربوية التعليمية والتعلّمية العالمية؛ (٣) ضمان كفاءة وفاعليّة وجودة التجهيزات المخصّصة للتعليم والتعلّم عن بُعد؛ (٤) توفير طاقم فني مؤهّل لصيانة وإصلاح الأخطاء الطارئة المتعلّقة بكافة التجهيزات التعليمية والتعلّمية المستخدمة في التعليم والتعلّم عن بُعد؛ (٥) القيام بتشغيل تجريبي للمنصّات التعليمية والتعلّمية للتأكّد من حسن سير العمل؛ (٦) تطبيق معايير ضمان الجودة الشاملة الخاصة بأنظمة ومنصّات التعليم والتعلّم عن بُعد؛ (٧) وضع ضوابط الوصول/النفاذ، وصلاحيّات وسياسات الاستخدام، ووسائل حماية الخصوصية للسجلّات التعليمية للمتعلّمين؛ (٨) تقييم مخرجات التعليم والتعلّم عن بُعد بصفة مستمرة على ضوء المعايير العالمية؛ و(٩) الحرص على أنْ تكون المواد التعليمية والتعلّمية الإلكترونية (المحتوى العلمي الإلكتروني) المستخدمة

وتراخيص الاستخدام للبرمجيّات خاضعة لقوانين حماية الملكية الفكرية (وزارة التربية، ٢٠٢٠).

الأهمية التربوية للتعليم والتعلّم عن بُعد

يرى Jabbarova (٢٠٢٠) أنّ أدوات التعليم والتعلّم عن بُعد والمتمثّلة في التقنيات الجديدة توفّر فرصًا لتحقيق أهداف تربوية تعليمية وتعلّمية مختلفة (على سبيل المثال: المهارات اللغوية، والتفكير النقدي، والمهارات التعاونية)، كما أنّ استخدامها يستجيب لكافة أنماط التعليم والتعلّم: السمعية، والبصرية، والملموسة، ومن ثمّ فإنّ دمج تقنيات التعليم والتعلّم عن بُعد من وسائط متعدّدة وحاسب آلي في التعليم والتعلّم تفتح آفاقًا جديدةً للمعلّمين في سبيل تحسين الجودة الشاملة للتعليم والتعلّم.

ويُوضّح كلٌّ من الرحيلي (٢٠١٩، ص. ١٦٢) وBušelić (٢٠١٢، ص. ٢٦) أنّ التعليم والتعلّم عن بُعد يقدّم عديدًا من المزايا للعملية التعليمية والتعلّمية يمكن عرضها على النحو التالي: (١) التعليم والتعلّم عن بُعد يزيد من فرص الحصول على التعليم والتعلّم والتدريب، ويوفّر فرصًا متزايدة لتحديث الموارد/المصادر التعليمية والتعلّمية، وإعادة توظيفها، وإثرائها، ويدعم تنوع وجودة المؤسّسات التربوية؛ (٢) يوفّر التعليم والتعلّم عن بُعد عديدًا من التقنيّات التي يمكن الوصول إليها بسهولة من المنزل، كما يوفّر عديدًا من أشكال التعليم والتعلّم عن بُعد التي تلبي الاحتياجات المختلفة للمتعلّمين؛ (٣) يضفي التعليم والتعلّم عن بُعد المرونة على العملية التربوية التعليمية والتعلّمية، فيتيح للمتعلّمين فرص المشاركة كلّما رغبوا على أساس فردي بسبب مرونة التعليم والتعلّم عن بُعد؛ (٤) التعليم والتعلّم عن بُعد هو تعليم وتعلّم قائم على تعدّد الحواس، فهو يقدّم كافة الأنماط التعليمية والتعلّمية السمعية، والبصرية، واللمسية بما يناسب الاحتياجات الفردية لكل متعلّم؛ (٥) يساعد التعليم والتعلّم عن بُعد المعلّم في زيادة الفاعليّة والمشاركة خاصة للمتعلّمين الانطوائيّين الذين يشعرون بالخجل من طرح الأسئلة في الفصل العادي، ولكنْ من خلال التعليم والتعلّم عن بُعد تتاح لهم فرصة التفاعل مع المعلّم وأقرانهم من خلال أدوات الاتّصال والتواصل المختلفة كالبريد الإلكتروني، والمنتديات، وحلقات/مجموعات المناقشة، وغيرها من الوسائل؛ (٦) قد يُغني التعليم والتعلّم عن بُعد عن تكرار الشرح لمرات عديدة؛ حيث يكون شرح الموضوع أو الدرس متاحًا على

موقع المؤسّسة التربوية التعليمية، أو الموقع الشخصي للمعلّم؛ (٧) يتيح التعليم والتعلّم عن بُعد توجيه المتعلّمين كلٌّ حسب حاجته خارج أوقات العمل الرسمي؛ و(٨) يخفّف التعليم والتعلّم عن بُعد عن المعلّم الأعباء الإدارية المتمثّلة في استلام التعاليم من الإدارة المدرسية أو مشرف المادة، واستلام الواجبات من المتعلّمين؛ حيث أصبح من الممكن إرسال واستلام كل هذه المهام عن طريق أدوات التعليم والتعلّم عن بُعد.

خصائص التعليم والتعلّم عن بُعد

من الخصائص الرئيسة للتعليم والتعلّم عن بُعد هي المسافة التي تفصل المتعلّم عن المعلّم، وتكوين شكل من أشكال الاتّصال والتواصل الذي يحدث إلكترونيًا بالاعتماد على أحد مصادر أو وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات؛ وعلى هذا يُعد التعليم والتعلّم عن بُعد وصف للأنشطة التربوية التعليمية والتعلّمية التي يكون فيها المتعلّم على مسافة طبيعية من معلّمه، ويستخدم شكلاً من أشكال التكنولوجيا؛ للاتّصال والتواصل معه، والوصول إلى المواد التعليمية والتعلّمية (Foti, 2020, p. 20).

ويرى كلٌّ من Smith وHarvey (٢٠١٤) أنّ من السمات البارزة لبيئات التعليم والتعلّم عن بُعد القدرة على تقديم المحتوى العلمي والتعليم والتعلّم بطرق متعدّدة تتلاءم مع الاحتياجات الفريدة لكل متعلّم، على سبيل المثال الجمع بين الصوت، والفيديو، والنصوص المكتوبة يساعد المتعلّمين وخاصة ذوي الاحتياجات الخاصة في تحصيل المعرفة والمعلومات بطريقة تتناسب مع قدراتهم وأنماطهم التعليمية والتعلّمية، مع إمكانية الوصول إلى المناهج الدراسية في أي وقت ومن أي مكان.

ويُشير كلٌّ من Aydin وErol (٢٠٢١، ص. ٦١) أنّ أهم ما يميّز التعليم والتعلّم عن بُعد عن التعليم والتعلّم التقليدي وجهًا لوجه هي بيئة التعليم والتعلّم؛ فالاختلافات في بيئات التعليم والتعلّم بلا شك تؤثّر على المهارات والكفايات المستخدمة من قِبل الأفراد؛ ممّا يؤدّي إلى ظهور مفاهيم جديدة مثل ظهور مفهوم الثقافة الرقمية، أو محو الأمية الرقمية، وفي ضوء ذلك يتّفق الباحثان مع كلٍ من Saykili (٢٠١٨، ص. ٣)، وكذلك Feng، Lu، وYao (٢٠١٥)، بأنّ خصائص التعليم والتعلّم عن بُعد تتمثّل فيما يلي: (١) على عكس التعليم والتعلّم التقليدي وجهًا لوجه، فإنّ المتعلّم والمعلّم في التعليم والتعلّم عن بُعد بعيدان

جسديًا؛ (٢) التعليم والتعلّم عن بُعد يتطلّب من المتعلّمين مستويات أعلى من مهارات التنظيم الذاتي؛ (٣) جهاز الحاسوب و/أو الأجهزة الذكية كالهواتف النقالة والأجهزة اللوحية عنصر أساسي لنقل المحتوى التعليمي والتعلّمي، وكذلك للاتّصال والتواصل؛ (٤) يمكن للمتعلّمين إقامة اتّصال وتواصل ثنائي الاتّجاه: متزامن، أو غير متزامن مع المعلّمين أو الأقران عبر أجهزة الحواسيب، والأجهزة الذكية (كالهواتف المحمولة، والأجهزة اللوحية)، وشبكات الاتّصالات، وشبكة الإنترنت؛ (٥) تأثير المؤسّسة التربوية التعليمية في التعليم والتعلّم عن بُعد فاعل/فعّال سواء في تخطيط وإعداد المواد التعليمية والتعلّمية، أو في تقديم خدمات دعم المتعلّمين مقارنة ببرامج الدراسة العادية؛ (٦) الغياب شبه الدائم لنظام المجموعات التعليمية والتعلّمية خلال فترة عملية التعليم والتعلّم عن بُعد؛ بحيث يتم تعليم وتعلّم المتعلّمين عادة كأفراد وليس في مجموعات، مع إمكانية عقد اجتماعات مرئيّة لكلٍ من الأغراض التعليمية والتعلّمية والاجتماعية؛ و(٧) المتعلّم في التعليم والتعلّم عن بُعد مسؤول عن تعلّمه.

كما يُلخّص الفرّا (٢٠٠٧، ص. ٢٩٦) خصائص التعليم والتعلّم عن بُعد في النقاط التالية: (١) هو نظام تعليمي وتعلّمي تجديدي، يُيَسّر نشر التعليم والتعلّم، والتدريب لكل راغب في ذلك وفق قدراته والتزاماته وفي مراحل التعليم المتنوّعة، لذا لا يتقيّد بوقت، ولا بفئة من المتعلّمين، ولا بالعمر، ولا يقتصر على مستوى أو نوع من التعليم والتعلّم أو التدريب؛ بما يلبّي حاجات المجتمع وأفراده؛ (٢) يُوظّف جميع أشكال التعليم والتعلّم من خلال توظيف واستخدام وسائط تعليمية وتعلّمية متنوّعة وفق مواصفات تناسب خصائص نظام التعليم والتعلّم عن بُعد؛ (٣) أنّه نظام تعليمي وتعلّمي نظامي ومنظّم، فالتعليم والتعلّم النظامي يعني أنّه يتم عن طريق مؤسّسات تربوية نظامية معترف بها، تعتمد على أسس محدّدة في قبول المتعلّمين، وتمنح شهادات علمية عند انتهاء الدارس من البرنامج الذي سجّل فيه، أمّا تعليم وتعلّم منظّم يعني أنّه محكوم بأسس وأنظمة ولم يُترك للعفوية، وبالتالي فالتعليم والتعلّم عن بُعد ليس دراسة بالانتساب، ولا بالمراسلة، ولا دراسة منزلية، ولا دراسة مستقلة تمامًا، أي أنّ التعليم والتعلّم عن بُعد يوجد في ظل مؤسّسة تربوية تعليمية مُعيّنة، مسؤولة عنه وعن إدارته، وتنظيمه، وضبط نوعيّته؛ (٤) يعتمد نظام التعليم والتعلّم عن بُعد على وسائط تعليمية وتعلّمية متنوّعة وفق مواصفات تتناسب وخصائص نظام التعليم والتعلّم عن بُعد، ومن أكثر

الوسائط استخدامًا المقررات أو المناهج المطبوعة، والوسائط المساندة/المعينة السمعية والبصرية، وبرمجيّات الحاسوب، والبرامج الإذاعية والتلفازية والفضائية، والحواسيب، والأجهزة الذكية كالهواتف المحمولة والأجهزة اللوحية؛ و(٥) يستجيب إلى العديد من المبادئ الحديثة في التربية وعلم النفس، مثل: توفّر الدافعية للتعليم وللتعلّم، والمرونة في بيئة التعليم والتعلّم، ومراعاة أساليب التعليم والتعلّم عند الأفراد، وديمقراطية التعليم والتعلّم، والتعليم والتعلّم مدى الحياة، والتعليم والتعلّم الذاتي؛ بما يساعد على تحقيق أهداف تربوية تعليمية وتعلّمية واجتماعية.

أهداف التعليم والتعلّم عن بُعد

يهدف التعليم والتعلّم عن بُعد إلى تحقيق أهداف تربوية عديدة قد لا تُوَفّرها برامج التعليم والتعلّم التقليدية، وتتّصل بتطوير العملية التعليمية والتعلّمية، واستمراريتها، وتيسير انتشارها بما يتناسب وطبيعة احتياجات المجتمع وأفراده وطموحاتهم. ويستعرض كلٌّ من Batainehو، Atoum، Alsmadi، وShikhali (٢٠٢١، ص. ١٣٩)، وكذلك القحطاني، الشحي، امباسي، وبن ناصر (٢٠٢٠، ص. ٢٨٤)، وأيضًا عميرة، طرشون، وعليان (٢٠١٩، ص. ٢٨٩)، والمزين (٢٠١٦، ص. ٧٥) أهم غايات التعليم والتعلّم عن بُعد في النقاط التالية: (١) التغلّب على نقص الإمكانيّات المادية للتعليم والتعلّم؛ (٢) توفير مصادر/موارد تعليمية وتعلّمية متعدّدة ومتنوّعة تُلغي الفروق الفردية بين المتعلّمين؛ (٣) حدوث أزمات أو كوارث تحول دون إمكانية حضور الفصول الدراسية العادية (التقليدية)، واستبدالها بالفصول الافتراضية (كما في حالة جائحة كورونا)؛ (٤) رفع المستوى الثقافي، والفكري، والعلمي في المجتمع؛ (٥) التغلّب على مشكلة نقص القائمين على العملية التعليمية والتعلّمية (أعضاء الهيئة التدريسية، والهيئة الأكاديمية المساندة)؛ (٦) التطوير والتنمية المهنية للمعلّمين عن طريق إكسابهم المهارات والكفايات التقنية التعليمية والتعلّمية الحديثة (مهارات وكفايا تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات التربوية)؛ (٧) توسيع دائرة اتّصالات وتواصل المتعلّمين عبر شبكات الاتّصالات العالمية، والإقليمية، والمحلية، وعدم الاقتصار على المعلّم والأقران؛ (٨) تحفيز المتعلّمين على الدراسة، وحب التعليم والتعلّم وتشجيعهم عليها بتحدّي العوائق الجغرافية؛ (٩) توفير فرص عمل ذات مناصب أعلى لمن يشغل منصبًا

معيّنًا، ويسعى للارتقاء مستقبلاً؛ و(١٠) إمكانية التعليم والتعلّم والتدريب عن بُعد مع الجامعات العالمية، والاستفادة من الخبراء الأجانب خاصةً على مستوى الدراسات العليا.

مبرّرات التحوّل نحو التعليم والتعلّم عن بُعد

إنّ تعالي الأصوات التي تُطالب بالتعليم والتعلّم عن بُعد في المؤسّسات التربوية المختلفة – كالمدارس والمعاهد والجامعات – له مبرّرات عديدة منها ما أورده كلٌّ من Süğümlü (٢٠٢١، ص. ١٧٤)، وكذلك Das وBose (٢٠٢٠، ص. ١٢)، والربابعة (٢٠٢٠، ص. ٦٠) على النحو التالي:

- التوجّهات العالمية الحديثة وتوصيات المنظّمات المختصّة بالتعليم: فقد دعت كثير من المنظّمات والهيئات العالمية المختصّة بالتعليم إلى ضرورة تبنّي المؤسّسات التربوية التعليمية كالمدارس والمعاهد والجامعات لاستراتيجية التعليم والتعلّم عن بُعد؛ وذلك لتوفير فرص التعليم والتعلّم لأكبر قدر ممكن من أفراد المجتمع، إذ يُعد التعليم والتعلّم عن بُعد وأثره على اقتصاد الدول المتقدّمة حافزًا لتبنّي التعليم والتعلّم عن بُعد، وبشكل خاص في مؤسّسات التعليم العالي كالمعاهد والجامعات.
- مبرّرات اجتماعية وثقافية: إنّ التعليم والتعلّم عن بُعد يتيح فرصة التعليم والتعلّم لمن لم يحالفهم الحظ في الالتحاق بالمدارس والمعاهد والجامعات نتيجة لبعض التقاليد والظروف الاجتماعية، ففي التعليم والتعلّم عن بُعد يستطيع العامل، والأم، وربّة المنزل، والسجين مثلاً من مواصلة تعليمهم وتعلّمهم.
- مبرّرات بشرية وجغرافية: حيث يتيح التعليم والتعلّم عن بُعد الفرصة لمتعلّم في قرية فقيرة في بلد ما للالتحاق بمدرسة، أو معهد، أو جامعة في الولايات المتحدة الأمريكية، دون تكبّد عناء وتكليف السفر، كما يستطيع العمال في المصانع تطوير وتنمية أنفسهم مهنيًا من خلال الالتحاق بدورات وورش عمل تدريبية عن بُعد.
- مبرّرات إنسانية ونفسية: فالتعليم والتعلّم عن بُعد يُحقّق غاية سامية؛ إذ يوفّر فرصة التعليم والتعلّم لمن حُرِمَ منها، ويحقّق مبدأ التعليم والتعلّم للجميع، وهو مرن يستطيع تحقيق رغبات المتعلّمين المتنوّعة، ويُمكنْ أنْ يسترجعه المتعلّم، ويحفظه بسهولة.

- مبرّرات اقتصادية: فالتعليم والتعلّم عن بُعد تعليم وتعلّم غير مُكلف، فتكاليف الاتّصال والتواصل مجانية في بعض الدول، كما أنّه لا يتطلّب شراء مواد دراسية، ويُمكنْ حفظه واسترجاعه بسهولة ويسر.
- مبرّرات سياسية وطبيعية وصحية: ويمكن الإحساس بهذه المبرّرات أثناء الحروب والصراعات والأزمات السياسية، وكذلك خلال الظروف الصحية والطبيعية الطارئة مثل انتشار الأوبئة والكوارث الطبيعية؛ فالتعليم والتعلّم عن بُعد قد يكون الخيار الوحيد في هذه الحالات لاستمرار عمل المؤسّسات التربوية المختلفة، وضمان توفيرها لخدماتها التربوية التعليمية والتعلّمية. وخير مثال على ذلك المبرّرات الصحية الحالية للتحوّل نحو التعليم والتعلّم عن بُعد – كإجراء احترازي يكفل التباعد الجسدي والاجتماعي – لمواجهة انتشار جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد–١٩)؛ حيث وضعت الحكومات وأقرّت سياسة التعليم والتعلّم عن بُعد (من المنزل مثلاً) عبر الإنترنت، التي تهدف إلى الحد من انتشار الفيروس، وهذه السياسة بالتأكيد تُناسب الوضع الحالي الذي تعيشه كافة المجتمعات، ومع ذلك فإنّ تنفيذ التعليم والتعلّم عن بُعد ليس سهلاً؛ لأنّه يجب تنفيذ الأهداف التربوية التعليمية والتعلّمية بالكامل من تقديم المواد الدراسية، والأنشطة التربوية التعليمية والتعلّمية، وعمليات القياس والتقويم/التقييم عبر الإنترنت، وهذا يتطلّب أنْ يكون تصميم التعليم والتعلّم عن بُعد مصحوبًا بإعداد دقيق ومنظّم من قِبل مُخطّطي السياسة/السياسات التربوية التعليمية والتعلّمية (Churiyah, Sholikhan, Filianti, & Sakdiyyah, 2020, p. 493).

استراتيجيّات التعليم والتعلّم عن بُعد

لقد رافق عملية انتشار التعليم والتعلّم عن بُعد تطوّر تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات: كالأقمار الصناعية والقنوات الفضائية، وشبكات المعلومات والاتّصالات المحلية والإقليمية والعالمية، وأصبح التعليم والتعلّم يتم بصورة تزامنية وغير تزامنية من خلال هذه التقنيات، ولقد عزّزت الوسائط المتعدّدة العملية التعليمية والتعلّمية التي وسّعت قاعدة التفاعل التي تستند إليها عملية التعليم والتعلّم عن بُعد؛ ونتيجة لذلك تمّ استحداث استراتيجيات للتعليم والتعلّم عن بُعد تستفيد من تلك التكنولوجيات، ومنها:

- **استراتيجية المحاضرات الافتراضية: وتُعد وسيلة للحوار والمناقشة وتبادل الأفكار أكثر من كونها مجرد قراءة أو إعادة سرد للمحتوى، وتتنوّع أنماط التفاعل مع المتعلّمين (كاستخدام الحوار والمناقشة مثلاً)، ويتم توظيف أدوات العرض المرئي والمسموع فيها؛ لزيادة فاعليّة الشرح كاستخدام المواد السمعية، أو البصرية، أو الوسائط المتعدّدة التفاعليّة التي تشمل النصوص، والصور، والرسوم الثابتة والمتحرّكة، وملفات الصوت، ولقطات الفيديو.**
- **استراتيجية الخرائط الذهنية الرقمية: تُعتبر استراتيجية الخرائط الذهنية (خرائط المفاهيم) من استراتيجيّات التعليم والتعلّم النشط، التي تُساعد على ربط المفاهيم فيما بينها، ممّا يُسهل على المتعلّمين حفظها وتعلّمها بسهولة ويسر حيث تُساعد على اشتراك المتعلّم في الموقف التعليمي والتعلّمي، وتُتيح لهم فرصة إبداء آرائهم، والمشاركة في المناقشة الصفية؛ حيث إنّها تنقل المتعلّم من الموقف السلبي إلى الإيجابي أثناء العملية التعليمية والتعلّمية، وهي استراتيجية قائمة على نظرية التعلّم المعرفي، ويتم فيها بناء خرائط المفاهيم أو الخرائط الذهنية بأدوات حديثة تستند على برمجيّات الحاسوب التطبيقية المتخصّصة بصناعتها/إنتاجها بكل يسر وسهولة (عقل وأبو موسى، ٢٠١٩، ص. ١٤).**
- **استراتيجية مجموعة العمل الإلكترونية: وهي استراتيجية تُساعد المتعلّمين على التعليم والتعلّم في مجموعات صغيرة أو كبيرة، ويتفاعلون مع بعضهم البعض داخل هذه المجموعات؛ لتحقيق أهداف تربوية تعليمية وتعلّمية، وتُتيح هذه الاستراتيجية للمتعلّمين إمكانية التعليم والتعلّم إلكترونيًا في شكل مجموعات صغيرة.**
- **استراتيجية حل المشكلات الإلكترونية: تقوم فكرة استراتيجية حل المشكلات على صياغة الموضوعات الدراسية في شكل مشكلات تُعرض عليهم في العملية التعليمية والتعلّمية، ويسعى المتعلّمون لحل هذه المشكلات عن طريق تنفيذ مجموعة من الإجراءات والأنشطة التربوية؛ ممّا يُنمّي القدرات العقلية لدى الطلاب.**
- **استراتيجية المناقشة الإلكترونية: وتُعتبر هذه الاستراتيجية من أهم استراتيجيّات التعليم والتعلّم الإلكتروني، و/أو التعليم والتعلّم عن بُعد؛ حيث تقوم على التفاعل الإيجابي**

البنّاء والفعّال بين المتعلّمين وبعضهم وبين المتعلّمين والمعلّم، ويكون هذا التفاعل عن طريق حلقات النقاش التي تتم عبر شبكة الإنترنت بخدماتها وأدواتها المتنوّعة، كما تتم هذه المناقشات إما بطريقة متزامنة، أو غير متزامنة (محمود، ٢٠٢٠).

- استراتيجية التعليم والتعلّم المُوجّه ذاتيًا: يتم تعليم وتعلّم المتعلّمين في هذه الاستراتيجية عن طريق الاعتماد على أنفسهم في الحصول على البيانات والمعلومات التي يدرسونها دون أنْ تتم مساعدتهم من قِبل أي جهة، وكذلك يتّخذون كافة القرارات والإجراءات المطلوبة منهم اعتمادًا على قدراتهم، ومعارفهم، وخبراتهم، ومعلوماتهم الشخصية.
- استراتيجية المشاريع الإلكترونية: تُعتبر هذه الاستراتيجية من أهم وأبرز استراتيجيّات التعليم والتعلّم الإلكتروني (التعليم والتعلّم عن بُعد) التي ترتكز على المتعلّم؛ حيث إنّها تعمل على تنمية القدرات، والمعارف، والمهارات والكفايات المختلفة منها العقلية والعملية لدى المتعلّمين، من خلال تكليفهم بمجموعة من المشروعات التربوية التي يمارسها المتعلمون بشكل تعاوني، ويتم من خلالها تنفيذ هذه المشروعات إمّا بشكل جماعي إلكتروني، أو يقوم المتعلّمون فيها بتنفيذ المشروعات بطريقة فردية إلكترونية.
- استراتيجية العروض الإلكترونية: وهي نشاط يقوم به المعلّم بغرض إكساب المتعلّمين معلومات، أو توضيح النواحي التطبيقية لبعض الموضوعات الدراسية، مستخدمًا في ذلك برمجيّات العروض التقديمية والوسائط المتعدّدة؛ والعروض إمّا تكون متزامنة، ومنها: فريق العمل عبر الشبكة، الاجتماعات أو المؤتمرات المرئية عبر الشبكة، الدردشة المباشرة المصحوبة بالنصوص والوسائط المتعدّدة: كالصور، وملفات الصوت، ولقطات الفيديو والارتباطات بمواقع عبر شبكة الويب/الإنترنت، أو عروض غير متزامنة، وتتضمّن: ملفات على الأقراص المضغوطة/المدمجة، لقطات فيديو مسّجلة، ملفات صوت، وملفات جرافيكس ثابتة، و/أو متحرّكة: كالرسوم التوضيحيّة والبيانية، والمخطّطات، والصور، والخرائط الذهنية، والإنفوجرافيكس، وغيرها (Hassan, Elhag, Lin, Suleiman, & El-Ebiary, 2021).
- استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب: وهي نشاط قائم على تكنولوجيا البحث والاستقصاء؛ بحيث يُستسقى فيه المتعلّم معظم البيانات والمعلومات أو كلّها من شبكة

الإنترنت، وتصنّف إلى رحلات معرفية قصيرة المدى تحتاج لعملية ذهنية بسيطة، كالتعرّف على مصادر البيانات والمعلومات، واسترجاعها، وتتراوح مدّتها من حصة إلى أربع حصص، والرحلات المعرفية طويلة المدى التي تتطلّب استخدام المتعلّم لمهارات وكفايات الحاسوب، والتعامل مع محرّكات البحث عبر الويب، وتتراوح مدّتها من أسبوع إلى شهر (عويش، ٢٠١٩).

- استراتيجية التعليم والتعلّم بالتصميم: وهي وسيلة لامتلاك المحتوى المعرفي، وتُستخدم بشكل شائع في المقررات والمواد الدراسية المُعتمدة على الممارسة العملية كالهندسة، والفائدة من المهمّة التصميميّة تحدث نتيجة التعامل المادي مع المفاهيم والأشياء، فإنتاج بناء والبحث عن الوظائف والسلوكيات المكتسبة نتيجة للحلول التصميميّة تُقدّم وسيلة لتقييم المعرفة في المادة التعليمية والتعلّمية (اليتيم، ٢٠١٧، ص. ٤٨).

مهام ومسؤوليّات المعلّم في التعليم والتعلّم عن بُعد

تتباين بيئات التعليم والتعلّم الإلكتروني و/أو التعليم والتعلّم عن بُعد عن البيئة التربوية التعليمية والتعلّمية التقليدية؛ ولذا، ولزيادة فرص النجاح، يُستوجب من المعلّم ممارسات مهنية عصرية جديدة تتوافق مع طبيعة هذه البيئات التربوية التعليمية والتعلّمية الرقمية، ومنها على سبيل المثال أداء المهام والمسؤوليّات والأدوار التالية (عسيري والمحيّا، ٢٠١٦): (١) أنْ يُقلّل من التركيز على نقل المعلومات، ويُشدّد في المقابل من التركيز على تطوير وتنمية قدرات ومهارات وكفاءات المتعلّمين؛ (٢) أنْ ينتقل من تدريس/تعليم المتعلّمين إلى مساعدتهم لامتلاك مهارات وكفاءات التعليم والتعلّم الذاتي؛ (٣) أنْ يُشجّع المتعلّمين على حب التعليم والتعلّم من بعضهم البعض؛ (٤) أنْ يُحافظ على البساطة والوضوح في تقديم المادة العلمية (المحتوى العلمي)؛ (٥) أنْ يبتعد عن النصوص الطويلة عند تقديم المادة العلمية (المحتوى العلمي)، حيث يُمكنه أنْ يختصر/يُلخّص، أو يُقسّم الأجزاء الطويلة إلى أجزاء قصيرة؛ (٦) أنْ يقوم بإضافة عناصر الوسائط المتعدّدة (مثل: صور وأشكال، وأصوات، وأفلام، وكذلك روابط لمواقع تربوية من شبكة الإنترنت/الويب)، وأمثلة عند تقديم المادة العلمية (المحتوى العلمي)؛ (٧) أنْ يتجنّب استخدام الملفات كبيرة الحجم، التي تتطلّب برمجيّات خاصة وغير شائعة الاستخدام لفتحها والاطّلاع عليها؛ (٨) أنْ يُقلّل من استخدام

محاضرات مسجّلة على الفيديو، ويُركّز عِوَضًا عن ذلك على الأعمال والتكليفات التي يقوم بها المتعلّم من مشروعات، أو مهام، أو مناقشات، أو عروض تقديمية، أو أبحاث؛ (٩) أنْ يستخدم مهامًا ومشروعات واقعية، قدر الإمكان؛ حتّى يسهل تطبيق المهارات والكفاءات التي تمّ تعلّمها في الواقع؛ (١٠) أنْ يجعل وقت تسليم الأعمال والتكليفات مُوَزّعًا؛ بحيث يُراعي تعدّد الأعمال والتكليفات المطلوبة من المتعلّم؛ (١١) أنْ يُقدّم التعليمات حول الأعمال والتكليفات بشكل بسيط وواضح؛ حتّى يُمكن للمتعلّم من إدراكها، وفهمها، واستيعابها، واتّباعها بالشكل الصحيح؛ (١٢) أنْ يقدّم المساعدة والدعم للمتعلّم أثناء أدائه للأعمال والتكليفات، وليس عند الإنتهاء منها فقط؛ (١٣) أنْ يرسل تلميحات للمتعلّمين حول "تعلّم كيف تتعلّم" بشكل مستمر ومدمج في أنشطة المادة التعليميّة والتعلّمية؛ (١٤) أنْ يُساعد المتعلّم ليعرف كيف يُساعد نفسه عند الحاجة والضرورة؛ (١٥) أنْ يُحافظ على التوازن بين الحرية والتقييد؛ (١٦) أنْ يُركّز على الأمور الإيجابية ونقاط القوّة الموجودة، بدلاً من التركيز على الأمور السلبية، ونقاط الضعف والأخطاء، والعيوب؛ (١٧) أنْ يبحث عن المشكلات التي تواجه المتعلّمين، فعدم طرحهم للأسئلة والاستفسارات لا يعني أنّهم لا يواجهون مشكلات أو معوّقات؛ و(١٨) أنْ يتعرّف على وجهة نظر وآراء المتعلّمين حول الاستراتيجيّات المستخدمة في المادة، وبناءً على ذلك، يُطوّر أو يُعدّل فيها.

خصائص المتعلّم في التعليم والتعلّم عن بُعد

أكّد مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠٢١) أنّ هناك مجموعة جوهرية من الخصائص، والمهارات والكفاءات التي لابد من توافرها لدى المتعلّم – يُلزم امتلاكها –؛ لكي يعمل بكفاءة، وفاعليّة، وجودة، ويُحقّق النجاح التربوي المنشود في بيئات التعليم والتعلّم الإلكتروني، و/أو التعليم والتعلّم عن بُعد، ونذكر منها الآتي: (١) حب التعليم والتعلّم باستخدام التكنولوجيا؛ (٢) القدرة على تحمّل مسؤولية التعليم والتعلّم، ومواجهة الصعاب، والاستمرار بكل ثقة، وعدم اليأس (الصبر)؛ (٣) امتلاك مهارات وكفايات العمل (التعامل) مع برمجيّات ومنصّات التعليم والتعلّم الإلكتروني، و/أو التعليم والتعلّم عن بُعد؛ (٤) امتلاك مهارات وكفايات التعليم والتعلّم الذاتي والمستمر؛ (٥) القدرة على أداء وإنجاز المهام المتعدّدة (Multitasking)؛ (٦) القدرة على أداء وإنجاز المهام، والأعمال، والتكليفات المنوط به

باستقلالية تامة؛ (٧) امتلاك مهارات وكفايات الاتّصال والتواصل الفعّال؛ (٨) القدرة على النقاش، والحوار، والتفاوض بكفاءة وفاعليّة وجودة؛ (٩) التفاعل بنشاط في مهام وأنشطة التعليم والتعلّم المختلفة؛ (١٠) القدرة على الاتّصال، والعمل التعاوني/التشاركي مع المجموعات عن بُعد؛ (١١) علو الهمّة، والنشاط؛ (١٢) المتابعة المستمرّة؛ (١٣) امتلاك سمات، ومهارات، وكفايات النجاح كالقدرة على الانضباط الذاتي (ضبط النفس)، والدافع الذاتي (تحفيز الذات)؛ و(١٤) معرفة وفهم كيف يتعلّم؟

كيف يتعلّم المتعلّم في بيئة التعليم والتعلّم عن بُعد؟

قدّم كلٌّ من عسيري والمحيّا (٢٠١٦) مجموعة من التوصيات والنصائح التربوية المفيدة التي ستُمكّن المتعلّم من تحقيق النجاح المنشود في تعليمه وتعلّمه في بيئات التعليم والتعلّم الإلكتروني، و/أو التعليم والتعلّم عن بُعد، نذكر منها ما يأتي: (١) أنْ يكتشف المتعلّم طريقته وأسلوبه في التعليم والتعلّم، وذلك بالتعرّف على أفضل وأنسب الطرق والاستراتيجيّات التربوية التعليمية والتعلّمية التي يتعلّم من خلالها؛ (٢) أنْ يكتسب من المعارف – كالمعلومات، والكفايات والمهارات، والاتّجاهات، والقيم، والخبرات العلمية والعملية والاجتماعية – ما يُساعده على أنْ يكون إنسانًا ناجحًا؛ (٣) أنْ يتعامل ويتفاعل بكفاءة، وفاعليّة، وجودة مع بقية زملائه/أقرانه، ومع معلّميه أيضًا في بيئات التعليم والتعلّم الإلكتروني، و/أو التعليم والتعلّم عن بُعد؛ (٤) أنّ يُشارك بما يملك من معرفة مع الآخرين، ويُساعد المتعلّمين في تعليمهم وتعلّمهم؛ (٥) أنْ يُكوّن مفاهيم حول الأشياء التي تعلّمها بأسلوبه وطريقته الخاصة؛ (٦) أنْ يربط المعرفة الجديدة بما لديه من معرفة سابقة؛ (٧) أنْ يُنظّم أعماله بهدف تيسير الوصول إليها بكفاءة وفعّالية؛ (٨) أنْ يُدوّن الملاحظات من حين لآخر بكلماته وأسلوبه الخاص؛ لأنّ ذلك يُساعد على زيادة فهمه، واستيعابه للمادة العلمية (المحتوى العلمي)؛ و(٩) أنْ يحرص على أنْ يتواصل ويتعاون بكفاءة، وفاعليّة، وجودة مع الآخرين، ويتبادل (ينقل) المعارف، والمعلومات، والخبرات، والتجارب معهم.

معوّقات التعليم والتعلّم عن بُعد

أصبح توفير واستخدام أنظمة التعليم والتعلّم عن بُعد (التعليم والتعلّم الافتراضي، و/أو الإلكتروني، و/أو الشبكي) التحدّي الرئيس للعديد من المؤسّسات التربوية (مثل:

المدارس النظامية، ومؤسّسات التعليم العالي كالمعاهد والكليات والجامعات) خلال جائحة فيروس كورونا المستجد (COVID–19)؛ حيث تقدّم هذه المنصّات عديدًا من المزايا التربوية التي ستكون ذات قيمة للاستخدام خلال الجائحة؛ ومع ذلك، فإنّ الاستخدام الناجح والأمثل لتلك الأنظمة والمنصّات يعتمد بشكل جوهري على فهم عوامل تبنّيها، وكذلك التحدّيات الرئيسة التي تواجهها (Almaiah, Al–Khasawneh, & Althunibat, 2020).

ومن ثمّ يرى كلٌّ من Lillejord، Børte، Nesje، وRuud (٢٠١٨) أنّ المؤسّسات التربوية التعليمية تبدأ في بعض الأحيان في تنفيذ/تطبيق استراتيجية التعليم والتعلّم عن بُعد دون دراسة شاملة للجدوى الأكاديمية لهذا النظام، فنموذج التعليم والتعلّم عن بُعد في شكله الحديث ينشأ في إطار تربوي وتكنولوجي واجتماعي واقتصادي مُحدّد، وتحقيقه يُمثّل تحدّيًا كبيرًا للعديد من المؤسّسات التربوية؛ لهذا السبب فإنّ عملية الانتقال من النموذج التقليدي للتعليم والتعلّم إلى نموذج التعليم والتعلّم عن بُعد ليس بمهمّة بسيطة.

ومن بين المعوّقات التي تواجه التطبيق الفعّال للتعليم والتعلّم عن بُعد الحاجة إلى شراكات واسعة النطاق بين القطاعيْن العام والخاص وبين الوزارات المعنيّة بالأمر، كذلك مُقدّمي الخدمات التكنولوجية المعلوماتية الاتّصالية من برمجيات، ومعدّات (أجهزة)، وشبكات؛ وهذا يعني الحاجة الماسة إلى تضافر الجهود تحت استراتيجية واحدة يتمثّل هدفها في التخطيط العلمي السليم الجيّد الذي يَمكّنْ القائمين على القطاع التربوي من الانتقال السريع والناجح نحو التعليم والتعلّم عن بُعد بِكُلِّ يُسْرٍ وسهولةٍ (Azzahra, 2020, p. 1).

ويرى Bojović، Bojović، Vujošević، وŠuh (٢٠٢٠، ص. ١٤٦٧) أنّ ضعف البُنية/البُنى التحتية التكنولوجية المعلوماتية الاتّصالية للمؤسّسات التربوية أحد أهم المعوّقات التي تؤدّي إلى بطء التحوّل لنظام التعليم والتعلّم عن بُعد؛ حيث تعتمد سرعة عملية التحوّل هذه على كفاءة، وفاعليّة، وجودة نظام/أنظمة تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات لدى المؤسّسات التربوية، والظروف التي تتم فيها العملية التعليمية والتعلّمية، وتوافر الموارد/المصادر، والبُنية التحتية الحاسوبية الكاملة للمؤسّسة التعليمية.

ويشير كلٌّ من Belt وLowenthal (٢٠٢٠) إلى أنّ قدرة المعلّم على الانتقال من استراتيجيّات التعليم والتعلّم السلبية إلى التعليم والتعلّم النشط، هو التحدّي الأكبر في سياق

الانتقال نحو التدريس والتعلّم عبر الإنترنت (التعليم والتعلّم الشبكي/الافتراضي، و/أو التعليم والتعلّم عن بُعد). وفي هذا الخصوص يُؤكّد كلٌّ من Ramnanan وPound (٢٠١٧) أنّه عندما يتعلّق الأمر بالانتقال إلى التعليم والتعلّم عبر الإنترنت يجب على مؤسّسات التعليم العالي (كالمعاهد، والكليات والجامعات) ألا تفترض مُسبقًا أنّ أعضاء هيئة التدريس والتدريب والهيئة الأكاديمية المساندة يُمكنهم التدريس (التعليم) بفعّالية عبر شبكة الإنترنت؛ ولكنْ يجب بدلاً من ذلك تزويدهم بالتدريب اللازم من خلال عقد الدورات التدريبية، وورش العمل.

ويُؤكّد Bojović وآخرون (٢٠٢٠، ص. ١٤٦٨) أنّ على المؤسّسات التربوية التعليمية في ظل أزمة جائحة فيروس كورونا المستجد (COVID–19) التكيّف بسرعة مع الوضع الجديد، وتطبيق نموذج/نظام التعليم والتعلّم عن بُعد؛ بما يسمح بالوصول عن بُعد إلى البُنية/البُنى التحتية، والموارد الرقمية التكنولوجية، والحاسوبية، والمعلوماتية، والاتّصالية؛ لأنّ تعطيل تعليم وتعلّم الأفراد يُشكّل تهديدًا كبيرًا لنوعيّة وجودة حياتهم في مجتمع ما بعد الأزمة (Post–crisis Society).

وبعد مُراجعة كثير من الأدبيّات والدراسات البحثية الأكاديمية العلمية التي تم تطبيقها خلال أزمة جائحة كورونا، توصّل الباحث إلى وجود عدد هائل من العقبات، والتحدّيات، والصعوبات التي تُعيق الاستخدام الأمثل لنظام التعليم والتعلّم عن بُعد (التعليم والتعلّم الافتراضي/الشبكي، و/أو الإلكتروني) في المؤسّسات التربوية التعليمية؛ ويُمكنْ تصنيف هذه العوائق والصعوبات في العادة إلى تلك المُتعلّقة بالبُنية/البُنى التحتية، والتقنيات/الوسائل التربوية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات، أو بالبيئة التربوية، أو بالإدارة، أو بالمعلّم، أو بالمتعلّم، أو بولي الأمر، أو بكادر الدعم الفنّي/التقني، أو بكادر الدعم الأكاديمي، أو بالتدريب والتطوير المهني، أو بالمحتوى العلمي (المنهج)، أو بالكفاءة والفاعليّة والجودة؛ ومن أبرز هذه المعوّقات والمشكلات التي واجهت المعلّمين، والمتعلّمين، والإداريّين التربويّين، والمشرفين الفنّيين، وأولياء الأمور خلال جائحة كورونا وفي خضم الانتقال والتحوّل السريع أو المباشر إلى نظام التعليم والتعلّم عن بُعد الآتي (أبو شخيدم وآخرون، ٢٠٢٠؛ القضاة، ٢٠٢١؛ أويابة وصالح، ٢٠٢٠؛ صفر، ٢٠٢٠؛ صفر وآغا، ٢٠٢٠) (Almaiah et al., 2020; Alqurshi, 2020; Azzahra, 2020; Bojović et al., 2020;

Daroedono et al., 2020; El Refae et al., 2021; Muthuprasad et al., 2021; Osmani, 2021; Rahali et al., 2020; Wang et al., 2020):

١. **ضعف كفاءة وفاعليّة وجودة أداء البُنى التحتية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات؛ ممّا تسبّب في ظهور عديد من المشكلات التقنية/الفنّية المتعلّقة بالإنترنت، وشبكات الاتّصال، والبرمجيّات، والأجهزة.**
٢. **عدم كفاية الخدمات، والدعم التقني/الفنّي والأكاديمي الذي تقدّمه مؤسّسات التعليم العالي لمنتسبيها فيما يخص المنصّات المُستخدمة لنظام التعليم والتعلّم عن بُعد فيها.**
٣. **صعوبة الاتّصال والتواصل بين المعلّمين، والمتعلّمين، والإداريّين التربويّين؛ ممّا يؤثّر سلبًا على التفاعل الفعّال فيما بينهم.**
٤. **دعم السرقات الفكرية/العلمية، والانتحال الأكاديمي، والغش في الاختبارات والتكليفات.**
٥. **المشكلات الدراسية/الأكاديمية، والنفسية، والاجتماعية، والصحية، والبدنية.**
٦. **قصر المدة الزمنية لتأدية الاختبارات، وزيادة صعوبتها.**
٧. **كثرة عدد وصعوبة التكليفات أو الواجبات المُكلّف الطالب بإنجازها وتسليمها في فترة زمنية قصيرة.**
٨. **كثافة المحتوى العلمي (المادة العلمية، أو المنهج) الخاص بالمقررات الأكاديمية مقارنة بالمدة الزمنية القصيرة للفصل الدراسي، وكثرة عدد المقررات الدراسية المُسجّل فيها الطالب.**
٩. **عدم توافق المقررات، أو المواد، أو المناهج الدراسية مع التطوّرات التقنية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات التربوية؛ فهي بحاجة إلى تطوير وتغيير استراتيجي، وعلمي، وموضوعي، ومدروس، ومُمَنْهج.**
١٠. **عدم امتلاك أعضاء الهيئة الأكاديمية، والطلاب، والإداريّين لمهارات وكفاءات تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات – مهارات وكفايات التعليم والتعلّم الإلكتروني، و/أو تكنولوجيا التعليم/التربية – الضرورية للنجاح في هذا العصر المعرفي الرقمي.**
١١. **عدم توظيف طرق وأساليب التعليم والتعلّم الحديثة والمناسبة للتعليم والتعلّم عن بُعد؛ ممّا تسبّب في صعوبة الإدراك، والفهم، والاستيعاب لدى الطلبة.**

١٢. عدم اكتراث ومراعاة وتقدير وتفهّم مشكلات الطلبة التقنية/الفنّية، وظروفهم، وأحوالهم، ومحاسبتهم عليها.

١٣. عدم توّفر أو نقص في الكوادر البشرية المتخصّصة بصناعة المحتوى الرقمي/الإلكتروني التعليمي والتعلّمي والتدريبي للمقررات الدراسية؛ حيث إنّ إعدادها/إنتاجها يتطلّب جهد كبير، ويحتاج إلى وقت ليكون ذا كفاءة، وفاعليّة، وجودة عالية وفق المعايير العالمية المتّفق عليها.

١٤. المحتوى العلمي للمقررات/المناهج الدراسية أو الدورات التدريبية الإلكترونية صعب الإعداد، وضعيف في الكفاءة، والفاعليّة، والجودة، وغير تفاعلي؛ ممّا يساعد في تشتّت الذهن، والشعور بالضجر والملل؛ فالاهتمام يرتكز على كم الإنتاج، متجاهلين نوعية المادة التعليمية والتعلّمية المقدّمة، ومدى تحقيقها للأهداف التربوية الموضوعة مسبقًا والمبتغاة.

١٥. عدم مناسبة نمط الاختبارات الموضوعية كأداة لقياس وتقويم/تقييم التحصيل الأكاديمي/العلمي للطلبة في المقررات الدراسية، وبالأخص العلمية، وذات الطابع العملي.

١٦. توجد صعوبة في استخدامها، والتعامل مع مكوّناتها؛ كتصميم وإنتاج التكليفات، والواجبات، والمهام والأنشطة، وكيفية إدارتها – رفعها، وتوزيعها/تسليمها، واستلامها، وتصحيحها.

١٧. صعوبة تطبيق أدوات ووسائل القياس والتقويم/التقييم الإلكتروني؛ كتصميم، وإنتاج، وتطبيق الاختبارات الإلكترونية للمقررات و/أو المناهج الدراسية، وإدارتها، ومراقبتها عن بُعد.

١٨. تُظهر تركيز أكثر على الفردية، وتنعدم أو تقل فيها روح المشاركة والتعاون.

١٩. عدم وجود أدلة وكتيّبات إرشادية تربوية لكيفية استخدامها، والتعامل معها، وتوظيفها في البيئات التربوية المختلفة.

٢٠. عدم إجادة استخدامها بما يخدم مصلحة العملية التربوية؛ بسبب عدم توّفر أو نقص في التدريب المهني على كيفية التعامل معها بطريقة جيّدة ومدروسة، وكيفية

تشخيصها، والقضاء على مشكلاتها التي يتم التعرّض لها، وكيف يُمكن أنْ نُحسنْ من توظيفها، أو دمجها في العملية التربوية التعليمية والتعلّمية.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

اتّخذت هذه الدراسة عند تصميمها، وإجرائها، وتحليلها منهج البحث العلمي المختلط (Mixed Methods Research Design) – مزيج من منهج البحث الكمّي، والنوعي – الذي يعتمد الأسلوب الوصفي التحليلي التقييمي باعتبارها المنهجية البحثية المنوط بها إتمام أهدافها البحثية الاستقصائية في قياس ومعرفة درجة رضا طلبة جامعة الكويت نحو تجربة التعليم والتعلّم عن بُعد من وجهة نظرهم؛ إضافةً إلى تحديد ومعرفة أثر بعض المتغيّرات المستقلة على مستوى درجة الرضا. ويُعد هذا المنهج البحثي من أكثر طرق، ومناهج، وأساليب البحث العلمي مناسبةً وملاءمةً لطبيعة هذا النوع من الدراسات البحثية من وجهة نظر عدد كبير من الباحثين؛ فهو أكثر شموليّةً من المناهج الأخرى، ويهدف إلى فهم الدراسة بشكل أعمق، ويُساعد على توضيح النقاط الغامضة فيها، ويعمل توافق ودمج ما بين النتائج، والاستخلاصات والاستنتاجات التي حصل عليها من الأدوات، أو الطرق الكمية والنوعية التي استخدمت في عملية جمع، ومعالجة/تحليل البيانات، وتفسيرها، ويهتم بوصف الظواهر أو المشكلات المجتمعية كما هي على أرض الواقع من خلال المسح الشامل لفئة معيّنة من المجتمع، ويستخدمه الباحثون بكثرة في الآونة الأخيرة (أبو علام، ٢٠١٨؛ السمّاك، ٢٠١٩؛ الضامن، ٢٠١٥؛ العاني، ٢٠١٤؛ العسّاف، ٢٠١٠؛ النعيمي، البيّاتي، وخليفة، ٢٠١٥؛ كريسويل وبوث، ٢٠١٩؛ كريسويل وكلارك، ٢٠١٩؛ محجوب، ٢٠١٧) (Creswell & Clark, 2017; Creswell & Creswell, 2018; Creswell & Poth, 2017; Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2019; Healey, 2016; Johnson & Christensen, 2020; Levin, Fox, & Forde , 2016; Patten & Newhart, 2018).

مجتمع وعيّنة الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من كافة الطلبة المُقيّدين في جامعة الكويت (بجميع المراحل الجامعية، والدراسات العُليا) في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠٢١م، ويُقدّر عددهم حسب أحدث إحصائيات جامعة الكويت بحوالي ٣٨,٦٧٢ طالبًا وطالبةً؛ بواقع ٣٦,٧٥٢ طلبة جامعيّين (٩,٢٨٤ ذكرٍ، و٢٧,٤٦٨ أنثى)، وما يقارب ١,٩٢٠ طلبة دراسات عُليا (٦٤٩ ذكرٍ، و١,٢٧١ أنثى) (Office of the Vice President for Planning at Kuwait University, 2021). أمّا بالنسبة لعيّنة الدراسة فتكوّنت من ٢,٠٣٥ مشاركًا (أي بنسبة تُقدّر بحوالي 5.3% من مجتمع الدراسة)؛ حيث تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية وبصورة آلية، واعتمد عليها في معالجة البيانات، وتحليل النتائج، وتفسيرها.

أداة الدراسة

بعد الاطّلاع على الأدبيات والدراسات البحثية السابقة المُتعلّقة بموضوع الدراسة تمّ تصميم أداة الدراسة البحثية الاستقصائية الرئيسة (الاستبانة) بكل دقّة وموضوعيّة، وقد تضمّنت قسمين رئيسين: (١) البيانات الديموغرافية، و(٢) المحاور الأساسية للدراسة. اشتمل الجزء الأول على سبعة أسئلة تُزوّدنا ببيانات عامة، تتضمّن معلومات مهنية تكشف عن طبيعة أفراد العيّنة. أمّا القسم الثاني فقد احتوى على ثمانية أسئلة (مُؤشّرات) مُوزّعة على محور/مجال الدراسة الأول "درجة الرضا" لدى طلاب وطالبات جامعة الكويت نحو تجربة التعليم والتعلّم عن بُعد؛ ويُقابل الأسئلة خمس استجابات وفقًا لمقياس ليكرت (Likert) الخماسي، وهي على النحو التالي: غير راضٍ على الإطلاق = ١، راضٍ قليلاً = ٢، راضٍ إلى حد ما = ٣، راضٍ جدًا = ٤، وراضٍ لأقصى درجة = ٥. وخُلِّصَ هذا القسم بسؤال مفتوح النهاية يحوم حول محور/مجال الدراسة الثاني "المعوّقات"؛ حيث طُلِبَ من الطلبة المشاركين بأنْ يتم سرد إجاباتهم حول ماهية الصعوبات والمشكلات، والتحدّيات، والعقبات التي واجهتهم خلال هذه التجربة على شكل نقاط، وبصورة مختصرة، وواضحة، ودقيقة. تمّ توزيع الاستبانة على المشاركين بطريقةٍ آليّةٍ إلكترونيةٍ (بالاستعانة بوسائط تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات المختلفة)؛ بالإضافة إلى ذلك، استخدم الباحث أسلوب المقابلات الشخصية شبه المُنظّمة

(Semi–structured Interviews) غير الرسمية، وحلقات النقاش في المجموعات المُركّزة (Focus Groups Discussions)، عبر منصّات الاتّصال والتواصل المرئي (عن بُعد)، لغرض طرح الأسئلة المُغلقة والمفتوحة النهاية التي تحوم حول المحاور/المجالات الخاصة بمبحث/موضوع الدراسة على المشاركين، والتناقش والتحاور حولها بحرّية تامة وبكل أَرْيَحيّة وصراحة، وذلك بقصد جمع البيانات الكمية والنوعية.

صدق الأداة.

تمّ قياس صدق أداة الدراسة – إلى أي مدى تبدو مناسبة لقياس ما يُراد قياسه – من خلال عرضها على مجموعة من المُحكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص؛ بقصد الاستفادة من خبراتهم، وآرائهم، ومقترحاتهم، وتوصياتهم؛ وراع الباحث جميع الملاحظات الواردة منهم، ومن ثَمّ تمّ اعتماد أداة الدراسة وإخراجها بشكلها النهائي.

ثبات الأداة.

للتأكّد من ثبات أداة الدراسة – إلى أي درجة تُعطي النتائج نفسها، أو قراءات متقاربة منها بقدر الإمكان عند كل مرة تُستخدم فيها – تمّ تجريتها على عيّنة استطلاعية عددها ٥٠ مشاركًا، ومن ثَمّ تمّ حساب معامل ثبات الأداة عن طريق قياس معامل الاتّساق الداخلي، أو معامل الثبات الكلي كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha) لمحور/مجال الدراسة الأول ككل (درجة الرضا)؛ وقد بلغت قيمة درجة الثبات 0.916 وهي قيمة مرتفعة جدًا، وهي بذلك مقبولة لأغراض الدراسة والبحث العلمي وتُعطي الثقة التامة في استخدام الأداة. والجدير بالذكر أنّ بيانات العيّنة الاستطلاعية تمّ استبعادها من المعالجة الإحصائية والتحليل، ولم تكنْ ضمن عيّنة الدراسة الفعلية.

تطبيق الأداة.

وُزّعَتْ الاستبانة، وأُجْرِيَتْ المقابلات الشخصية شبه المُنظّمة، وحلقات النقاش في المجموعات المُركّزة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠٢١م بطريقةٍ آليّةٍ إلكترونيةٍ – عبر منصّات ووسائل الاتّصال والتواصل التكنولوجي – على العيّنة العشوائية الطبقية التي تمّ اختيارها من الطلبة للمشاركة في عملية جمع البيانات. وتمّ التوكيد

للمشاركين في الدراسة بأنّ مشاركتهم اختيارية، وأنّ جميع البيانات أو الاستجابات الواردة تُعتبر سرية، ولنْ تُستخدم إلّا لخدمة أغراض البحث العلمي والتطوير.

المعالجة الإحصائية

بعد تطبيق الدراسة وجمع البيانات، تمّ تفريغ البيانات الكمية والنوعية إلى جهاز الحاسوب في برنامج جداول البيانات مايكروسوفت إكسل (Microsoft Excel)، ثُمّ تمّ بعد ذلك إدخالها في برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (IBM SPSS Statistics) – النسخة ٢٨ – لمُعالجتها إحصائيًا، ومن ثمّ استخراج البيانات الإحصائية والتحليلات، والمقارنات اللازمة – نتائج الدراسة. وبالتحديد، تطلّبت هذه الدراسة البحثية العلمية استخدام الأساليب الاحصائية التالية:

١. التحليل الوصفي الاستكشافي (Descriptive Analysis Exploratory) كمعامل الاتّساق الداخلي (معامل الثبات) كرونباخ ألفا، والتكرارات، والنسب المئوية، والمتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعياريّة، ومؤشّرات الأهمية النسبية (Relative Importance Indexes – RII) (الأوزان النسبية) للبيانات، وذلك للأغراض الوصفية. وقد تمّ استخدام المعيار الإحصائي المُوضّح في الجدول ١ لتفسير تقديرات أفراد العيّنة (صفر، ٢٠٢٠) (Akadiri, 2011).

جدول ١
المعيار الإحصائي لتفسير تقديرات أفراد العيّنة وفقًا لمدى مؤشّرات الأهمية النسبية (الأوزان النسبية)

مدى مؤشّرات الأهمية النسبية	مدى الأوزان النسبية	درجة الرضا
1.00 – 0.80	100.0 – 80.0	عالية جدًا/مرتفعة جدًا/كبيرة جدًا
0.79 – 0.60	79.0 – 60.0	عالية/مرتفعة/كبيرة
0.59 – 0.40	59.0 – 40.0	متوسّطة
0.39 – 0.20	39.0 – 20.0	قليلة/منخفضة/متدنّية
0.19 – 0.00	19.0 – 0.0	قليلة جدًا/منخفضة جدًا/متدنّية جدًا

٢. الاختبارات المعلمية/البارامترية (Parametric Tests) كاختبارات الفروق بين المجموعات؛ وهي بالتحديد اختبار ت للعيّنات المستقلّة (Independent–Samples t–test). والجدير بالذكر، أنّ هذه الاختبارات الإحصائية طُبّقت للأغراض الاستدلالية بُغية الإجابة عن بعض أسئلة الدراسة، وعند تطبيقها تمّ اختيار قيمة ألفا (α) لتكون ٠.٠٥.

٣. التحليل الموضوعي، أو تحليل الموضوعات (Thematic Analysis)، وهو أحد الطرق، والأساليب والآليات المستخدمة في ترميز وتحليل البيانات النوعية، حيث يقوم الباحث بتنظيم وترتيب وتصنيف البيانات النوعية، ووضعها في فئات أو موضوعات/مباحث محدّدة (Themes)، ثم يباشر/يقوم بشرحها وتفسيرها تحليليًا؛ لإيجاد إجابة سؤاله البحثي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: وصف عام للعيّنة المشاركة، والبيانات الديموغرافية.

يُبيّن الجدول ٢ توزيع أفراد عيّنة الدراسة (المشاركين) بحسب المتغيّرات الديموغرافية (المستقلة).

جدول ٢
توزيع أفراد عيّنة الدراسة حسب متغيّرات الدراسة المستقلة

المتغيّر	الصنف	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	324	15.9
	أنثى	1,711	84.1
المرحلة الجامعية	طالب جامعي	1,829	89.9
	طالب دراسات عُليا	206	10.1
نوع الكلية	الكليات الأدبية	1,188	58.4
	الكليات العلمية	847	41.6
نوع التخصّص	التخصّصات الأدبية	943	46.3
	التخصّصات العلمية	1,092	53.7
المعدّل التراكمي	ضعيف (أي أقل من ١.٦٧)	11	0.5
	جيّد (أي من ١.٦٧ إلى أقل من ٢.٦٧)	387	19.0
	جيّد جدًا (أي من ٢.٦٧ إلى أقل من ٣.٦٧)	1,128	55.4
	ممتاز (أي من ٣.٦٧ إلى ٤)	509	25.0

مستوى الـ ICT	مبتدئ	207	10.2
	ملم/متوسط	1,378	67.7
	محترف/متقدم	450	22.1
مُلكية الـ ICT	كمبيوتر مكتبي	249	12.2
	كمبيوتر محمول/لاب توب	1,598	78.5
	جهاز لوحي/تابلت	1,003	49.3
	هاتف ذكي	1,436	70.6
	جهاز كفي/المساعد الرقمي الشخصي	94	4.6
	قارئ الكتب الإلكترونية	51	2.5

ثانيًا: نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها.

نتائج سؤال الدراسة الأول.

نص سؤال الدراسة الأول على: ما مدى رضا طلاب وطالبات جامعة الكويت نحو تجربة التعليم والتعلّم عن بُعد؟ للإجابة عن هذا السؤال، تمّ استخدام الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistics). ويُظهر الجدول ٣ بشكل تفصيلي التحليل الإحصائي الوصفي – المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومؤشّرات الأهمية النسبية (الأوزان النسبية) ودرجات الرضا والرتب – للأسئلة/المُؤشّرات الخاصة بمحور/مجال الدراسة الأول – "درجة الرضا".

جدول ٣
المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومؤشّرات الأهمية النسبية ودرجات الرضا والرتب للأسئلة/المُؤشّرات الخاصة بمحور/مجال الدراسة الأول - "درجة الرضا"

م	السؤال/المُؤشّر	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشّر الأهمية النسبية	درجة الرضا	الرتبة
1	ما مدى رضاك عن المقررات الدراسية/الأكاديمية التي دَرَسْتَها في الفصل الدراسي الثاني، والفصل الدراسي الصيفي (الاستثنائي) من العام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠م في المُجمل؟	2.87	1.22	0.57	متوسّطة	2
2	هل أنت راضٍ عن الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس، والهيئة الأكاديمية المساندة التي دَرَّسَتْ لكَ في الفصل الدراسي الثاني، والفصل الدراسي الصيفي (الاستثنائي) من العام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠م في المُجمل؟	2.76	1.26	0.55	متوسّطة	6
3	ما مدى رضاك عن أدوات التعليم والتعلّم عن بُعد المستخدمة من قِبل أعضاء هيئة التدريس والهيئة الأكاديمية المساندة التي درَّسَتْ لكَ في الفصل الدراسي الثاني والفصل الدراسي	2.83	1.28	0.57	متوسّطة	5

	الصيفي (الاستثنائي) من العام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠م في المُجمل؟					
4	هل أنت راضٍ عن المحتوى العلمي الإلكتروني المُقدّم لك من قِبل أعضاء هيئة التدريس والهيئة الأكاديمية المساندة التي درَّسَتْ لكَ في الفصل الدراسي الثاني والفصل الدراسي الصيفي (الاستثنائي) من العام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠م في المُجمل؟	2.87	1.29	0.57	متوسّطة	3
5	ما مدى رضاك عن أدوات التواصل/الاتّصال المستخدمة من قِبل أعضاء هيئة التدريس، والهيئة الأكاديمية المساندة التي درَّسَتْ لكَ في الفصل الدراسي الثاني والفصل الدراسي الصيفي (الاستثنائي) من العام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠م في المُجمل؟	2.93	1.27	0.59	متوسّطة	1
6	هل أنت راضٍ عن أدوات القياس والتقويم/التقييم المستخدمة (مثل: التكليفات كالواجبات، والمشروعات، والعروض التقديمية، والتقارير البحثية، والمشاركات في حلقات النقاش، والاختبارات بأنواعها كالاختبارات القصيرة والفصلية والنهائية، وغيرها) من قِبل أعضاء هيئة التدريس، والهيئة الأكاديمية المساندة التي درَّسَتْ لكَ في الفصل الدراسي الثاني، والفصل الدراسي الصيفي (الاستثنائي) من العام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠م في المُجمل؟	2.48	1.33	0.50	متوسّطة	8
7	ما مدى رضاك عن التقديرات التي حصلت عليها في المقررات الدراسية/الأكاديمية من قِبل أعضاء هيئة التدريس، والهيئة الأكاديمية المساندة التي درَّسَتْ لكَ في الفصل الدراسي الثاني، والفصل الدراسي الصيفي (الاستثنائي) من العام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠م في المُجمل؟	2.87	1.38	0.57	متوسّطة	4
8	هل أنت راضٍ عن الخدمات الأكاديمية الرقمية المساندة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات (مثل: الدعم الفني/التقني، والأكاديمي، والتدريبي، والمادي كتوفير الأجهزة/المعدّات، والبرمجيّات، والمنح/المكافآت المالية، ...إلخ) التي يسّرتها وقدّمتها/وفّرتها لك جامعة الكويت لإعانتك ومساعدتك في المقررات الدراسية/الأكاديمية التي دَرَسْتَها في الفصل الدراسي الثاني، والفصل الدراسي الصيفي (الاستثنائي) من العام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠م في المُجمل؟	2.49	1.25	0.50	متوسّطة	7
	المتوسط المرجّح (المحور/المجال ككل)	2.76	1.02	0.55	متوسّطة	

يتّبيّن من الجدول ٣ أنّ درجة رضا طلبة جامعة الكويت نحو تجربة التعليم والتعلّم عن بُعد بشكل عام "متوسّطة" (م = 2.76، ن.م = 1.02، RII = 0.55)؛ حيث أشارت تقديرات طلاب وطالبات جامعة الكويت إلى أنّ درجة رضاهم لتجربة التعليم والتعلّم عن بُعد "متوسّطة" في جميع المؤشّرات، وجاءت على الترتيب التالي: في المرتبة الأولى مؤشّر "مدى الرضا عن أدوات التواصل/الاتّصال المُستخدمة" (م = 2.93، ن.م = 1.27، RII = 0.59)، أمّا المرتبة الثانية فكانت من نصيب المؤشّر "مدى الرضا عن المقررات الدراسية/الأكاديمية التي دُرِسَتْ" (م = 2.87، ن.م = 1.22، RII = 0.57)، ويليها في الترتيب مؤشّر "مدى الرضا عن المحتوى العلمي الإلكتروني (المادة العلمية) المُقدّم (م = 2.87، ن.م = 1.29، RII = 0.57)، ثمّ في المرتبة الرابعة مؤشّر "مدى الرضا عن التقديرات التي حصلت عليها في المقررات الدراسية/الأكاديمية" (م = 2.87، ن.م = 1.38، RII = 0.57)، وفي المرتبة الخامسة مؤشّر "مدى الرضا عن أدوات التعليم والتعلّم عن بُعد المُستخدمة" (م = 2.83، ن.م = 1.28، RII = 0.57)، وحصل مؤشّر "مدى الرضا عن الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس والهيئة الأكاديمية المساندة الذين دَرَّسوا لك" على المرتبة السادسة (م = 2.76، ن.م = 1.26، RII = 0.55)، أمّا المرتبة السابعة فكانت من نصيب مؤشّر "مدى الرضا عن الخدمات الأكاديمية الرقمية المساندة التي وفّرتها لك الجامعة لتُساعدك في مقرراتك" (م = 2.49، ن.م = 1.25، RII = 0.50)، وفي المرتبة الأخيرة (الثامنة) جاء مؤشّر "مدى الرضا عن أدوات القياس والتقويم/التقييم المُستخدمة" (م = 2.48، ن.م = 1.33، RII = 0.50).

تتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراسات علمية أخرى، كدراسة Osmani (٢٠٢١) التي كشفت نتائجها أنّ درجة رضا الطلاب الجامعيّين في جامعة بيرجند الإيرانية نحو نظام التعليم والتعلّم الافتراضي (عن بُعد) الذي استخدم خلال جائحة كورونا كانت "متوسّطة"، وكذلك دراسة الربابعة (٢٠٢٠) التي بيّنت نتائج تحليلاتها الإحصائية أنّ مستوى تقييم طلبة جامعة الزرقاء الخاصة الأردنية لتجربة نظام التعليم والتعلّم عن بُعد خلال الجائحة كان بشكل عام "متوسّطًا". هذا بالإضافة إلى دراسة أويابة وصالح (٢٠٢٠) التي كشفت نتائجها أنّ مستوى تكيّف الطلبة بجامعة غرداية الجزائرية مع تجربة نظام التعليم والتعلّم عن بُعد خلال

جائحة فيروس كورونا جاءت بدرجة "متوسّطة"، وكذلك دراسة Rahali وآخرون (٢٠٢٠) التي أظهرت نتائجها أنّ درجة رضا طلبة جامعة ابن طفيل المغربية تّجاه تجربة التعليم والتعلّم عن بُعد خلال جائحة كورونا كانت بشكل عام "متوسّطة". وأيضًا دراسة Daroedono وآخرون (٢٠٢٠) التي بيّنت نتائج تحليلاتها الإحصائية أنّ اتّجاهات، وآراء، وتصوّرات طلبة كلية الطب في جامعة Universitas Kristen Indonesia (UKI) الإندونيسية نحو تجربة التعليم والتعلّم عن بُعد خلال أزمة جائحة كورونا (COVID–19) كانت سلبية أكثر منها إيجابية؛ حيث كشفت النتائج عن وجود العديد من العوامل المُثبطة لنظام التعليم والتعلّم عن بُعد، ولكنْ أيضًا أشارت إلى بعض العوامل الداعمة له.

ولكنّ في الوقت ذاته، نجد أنّ نتائج الدراسة الحالية لا تتوافق (تتعارض) مع نتائج دراسات بحثية أخرى، كدراسة الجهني (٢٠٢٠) التي أظهرت نتائجها أنّ درجة رضا طالبات جامعة طيبة السعودية عن نظام بلاكبورد، واستخدامه في تدريسهنّ الطارئ عن بُعد خلال أزمة كورونا كانت "مرتفعة"، وكذلك دراسة Alameri وآخرون (٢٠٢٠) التي أظهرت نتائج تحليلاتها الإحصائية أنّ اتّجاهات طلبة الجامعة الأردنية نحو استخدام منصّات إدارة التعليم والتعلّم عن بُعد خلال جائحة كورونا كانت بشكل عام بدرجة إيجابية "كبيرة". إضافةً إلى دراسة Bui وآخرون (٢٠٢٠) التي كشفت نتائجها أنّ درجة قبول ورضا الطالبات في إحدى الجامعات الفيتنامية نحو تجربة التعليم والتعلّم عن بُعد عبر استخدام برمجيّات، أو منصّات مؤتمرات الفيديو خلال جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد –١٩) جاءت بشكل عام بدرجة "كبيرة"؛ وأيضًا دراسة Wang وآخرون (٢٠٢٠) التي بيّنت نتائجها أنّ درجة رضا طلبة كليات الطب في ٩٠ جامعة صينية تّجاه تجربة التعليم والتعلّم عن بُعد خلال جائحة كورونا كانت بشكل عام بدرجة "مرتفعة"؛ وبالمثل دراسة Alqurshi (٢٠٢٠) التي كشفت نتائجها أنّ درجة رضا طلبة كليات الصيدلة المشاركين (ويقدّر عددهم بحوالي ٧٠٠ طالبًا وطالبةً) في ١٨ جامعة في المملكة العربية السعودية تّجاه تجربة نظام التعليم والتعلّم عن بُعد خلال جائحة كورونا جاءت "كبيرة" (م = 3.5، ن.م = 1.03، RII = 0.70)، وأشارت نتائج الدراسة أيضًا أنّ هناك علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين متغيّرى التفاعل ودرجة الرضا.

هذا بالإضافة إلى دراسة Shukri وآخرون (٢٠٢٠) التي كشفت نتائجها أنّ ما يقرب من نصف الطلاب المشاركين من جامعة كوالالمبور الماليزية يعتقدون أنّ التعليم والتعلّم الإلكتروني المتزامن عبر شبكة الإنترنت (عن بُعد) ليس فعّالاً من الناحية التربوية، ولا يفضّلونه على حساب التعليم والتعلّم المتزامن وجهًا لوجه في الفصول الدراسية التقليدية. وكذلك دراسة El Refae وآخرون (٢٠٢١) التي أظهرت نتائج تحليلاتها الإحصائية أنّ طلاب وأعضاء هيئة التدريس في جامعة العين الإماراتية، وعلى الرُغم من قلقهم تّجاه التحدّيات والمعوّقات التي واجهتهم خلال تجربة نظام التعليم والتعلّم عن بُعد التي خاضوها أثناء جائحة كورونا، عبّروا عن ارتياحهم "الشديد" نحو هذه التجربة؛ بمعنى أنّ درجة رضاهم العام تّجاه تجربة نظام التعليم والتعلّم عن بُعد كانت "مرتفعة". وبالمثل دراسة Khan وآخرون (٢٠٢١) التي كشفت نتائجها أنّ تصوّرات وآراء واتّجاهات الطلاب الجامعيّين في ثلاث جامعات هندية – جامعة دلهي، جامعة ميليا الإسلامية (الجامعة المركزية)، وجامعة جورو جوبيند سينغ إندرابراستا – تّجاه تجربة نظام التعليم والتعلّم عن بُعد خلال جائحة كورونا جاءت إيجابية وبشكل "كبير"؛ ممّا يعكس قبولهم له كنظام تربوي جديد للتعليم والتعلّم الإلكتروني. إضافةً إلى دراسة Muthuprasad، Aiswary، Aditya، وJha (٢٠٢١) التي أشارت نتائجها أنّ اتّجاهات، وتصوّرات، وآراء أغلبية الطلاب الجامعيّين (٧٠%) المشاركين في الدراسة، والمُنتسبين إلى عدّة جامعات في الهند، والمتخصّصين في المجال الزراعي، نحو تجربة التعليم والتعلّم عبر الإنترنت (عن بُعد) خلال جائحة كورونا كانت إيجابية وبشكل "كبير"؛ وبالتالي فإنّ درجة قبولهم ورضاهم العام عن نظام التعليم والتعلّم عن بُعد جاءت "مرتفعة". ولكنّهم، وعلى الرُغم من ذلك، أكّدوا تفضيلهم لنظام التعليم والتعلّم المُدمج (Blended)؛ لأنّ طبيعة الدراسة في البرامج الأكاديمية في المجال الزراعي يستوجب/يتطلّب وجود عديد من المواد العملية/التطبيقية التي تجعل من الصعب التحوّل الكامل للدراسة عبر الإنترنت. وكذلك دراسة Halitoglu (٢٠٢١) التي بيّنت نتائج تحليلاتها الإحصائية أنّ اتّجاهات، وتصوّرات، وآراء طلبة كلية التربية بجامعة ألانيا علاء الدين كيكوبات في تركيا نحو تجربة التعليم والتعلّم عن بُعد خلال جائحة كورونا كانت إيجابية

وبشكل "كبير"؛ ممّا يعكس أنّ درجة رضاهم وقبولهم العام لنظام التعليم والتعلّم عن بُعد كانت "مرتفعة".

نتائج سؤال الدراسة الثاني.

نص سؤال الدراسة الثاني على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتّجاهات وآراء طلبة جامعة الكويت نحو درجة رضاهم لتجربة التعليم والتعلّم عن بُعد يُمكنْ أنْ تُعزى لمتغيّرات الجنس، ونوع التخصّص، والمرحلة الدراسية الجامعية؟ للإجابة عن هذا السؤال، تمّ استخدام الإحصاء الاستدلالي (Inferential Statistics) حيث تمّ تطبيق اختبار ت للعيّنات المستقلّة (Independent–Samples t–test) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية. ويُبيّن الجدول ٤ نتائج هذا التحليل.

جدول ٤

نتائج الإحصاء الاستدلالي لاختبار ت (t-test) للعيّنات المستقلة لمحور/مجال الدراسة الأول - "درجة الرضا"، تبعًا للمتغيّرات الديموغرافية الجنس، ونوع التخصّص، والمرحلة الدراسية الجامعية

م	المتغيّر	الصنف	التكرار	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
١	الجنس	ذكر	324	3.23	1.06	9.146	2,033	0.000*	دالة
		أنثى	1,711	2.67	0.99				
٢	نوع التخصّص	التخصّصات الأدبية	943	2.86	1.02	4.210	2,033	0.000*	دالة
		التخصّصات العلمية	1,092	2.67	1.01				
٣	المرحلة الجامعية	طالب جامعي	1,829	2.72	1.02	-5.699	2,033	0.000*	دالة
		طالب دراسات عُليا	206	3.14	0.97				

ملاحظة. * دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠١ (α≤0.01).

يتّضح من الجدول ٤ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين متوسّطات استجابات طلبة جامعة الكويت الذكور والإناث – لصالح فئة الذكور – فيما يتعلّق بدرجة رضاهم تّجاه تجربة التعليم والتعلّم عن بُعد التي خاضوها خلال أزمة جائحة

كورونا. ويُمكنْ تفسير هذه النتيجة إلى أنّ الطلبة الذكور – وعلى الرُغم من أنّهم يُمثّلون حوالي 26.0% من إجمالي عدد الطلبة في جامعة الكويت – أكثر شغفًا وحماسةً لتطوير وتنمية قدراتهم، ومعارفهم، ومهاراتهم وكفاياتهم الشخصية والمهنية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات من أقرانهم الإناث؛ وبالتالي فهم أكثر استخدامًا وتوظيفًا وممارسةً لها من الطالبات، ممّا يعكس ذلك بشكل إيجابي على درجة رضاهم نحو استخدام نظام التعليم والتعلّم عن بُعد (التعليم والتعلّم الإلكتروني) خلال الجائحة. كما يُمكنْ أن نُفسّر النتيجة السابقة حسب السياق الإحصائي ونُرجعها إلى صغر حجم العيّنة المشاركة من الطلبة الذكور البالغ عددهم ٣٢٤ طالبًا (حوالي 16.0%) مقارنة بعدد الطالبات المشاركات الذي بلغ ١,٧١١ طالبةً (حوالي 84.0%).

وكذلك أشارت نتائج التحليلات الإحصائية المُبيّنة في الجدول ٤ إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة 0.01 بين متوسّطات تقديرات طلبة جامعة الكويت ذوي التخصّصات الأدبية والعلمية – لصالح فئة التخصّصات الأدبية – فيما يتعلّق بدرجة رضاهم نحونظام التعليم والتعلّم عن بُعد الذي تمّ استخدامه في جامعة الكويت خلال جائحة كورونا. ويُمكنْ تعليل ذلك – على ضوء الاضطلاع بالأدبيات الدراسية البحثية العلمية في هذا المجال – إلى أنّ طبيعة وخصائص معظم التخصّصات الأدبية (التي يغلب عليها الجانب النظري) تجعلها الأكثر مناسبةً وتوافقًا مع بيئة التعليم والتعلّم عن بُعد (التعليم والتعلّم الافتراضي، و/أو التعليم والتعلّم الإلكتروني، و/أو التعليم والتعلّم الشبكي) مقارنة بطبيعة وخصائص معظم التخصّصات العلمية التي يغلب عليها الطابع أو الجانب العملي/التطبيقي في معظم الأحيان.

وقد كشفت أيضًا نتائج التحليلات الإحصائية المُوضّحة في الجدول ٤ عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين درجات متوسّطات استجابات طلبة جامعة الكويت فيما يتعلّق بدرجة رضاهم تّجاه نظام التعليم والتعلّم عن بُعد الذي تمّ توظيفه في الجامعة خلال الجائحة تُعزى لمتغيّر المرحلة الدراسية الجامعية، ولصالح طلبة الدراسات العُليا. ويُمكنْ تعليل هذه النتيجة إلى أنّ طلبة الدراسات العُليا – وبحكم خبراتهم الشخصية والمهنية – يملكون كمًّا أكبر من القدرات، والمعارف، والمهارات، والكفايات، والخبرات الشخصية والمهنية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات مقارنة بأقرانهم من طلبة

الدراسات الجامعية؛ وبالتالي فهم أكثر تآلفا في استخدام وتوظيف وسائل، وأدوات وتطبيقات، ومنصّات، وموارد، وشبكات تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات في عملية تعليمهم وتعلّمهم من أقرانهم طلبة الدراسات الجامعية؛ وعليه، يُمكنْ أنْ يعكس ذلك ويؤثّر بشكل إيجابي على درجة رضاهم عن تجربة استخدام نظام التعليم والتعلّم عن بُعد خلال جائحة كورونا. كما يُمكنْ أن نُفسّر النتيجة السابقة حسب السياق الإحصائي ونُرجعها إلى صغر حجم العيّنة المشاركة من طلبة الدراسات العُليا البالغ عددهم ٢٠٦ طالبًا وطالبةً (حوالي 10.0%) مقارنة بعدد الطلاب الجامعيّين المشاركين الذي بلغ ١,٨٢٩ طالبًا وطالبةً (حوالي 90.0%)؛ فربّما يكون هذا هو السبب في ظهور الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسّطات تقديرات المشاركين تُعزى لمتغيّر المرحلة الدراسية.

تتّفق نتائج الدراسة الحالية نوعًا ما مع نتائج دراسات علمية بحثية أخرى، كدراسة El Refae وآخرون (٢٠٢١) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسّطات تقديرات المشاركين من الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس تّجاه درجة رضاهم عن الاستعداد المؤسّسي للتعليم والتعلّم عن بُعد تُعزى لمتغيّر مستوى الكلية؛ حيث بيّنت نتائج التحليلات الإحصائية أنّ الكليات الأدبية سجّلت درجة رضا "كبيرة" مقارنةً بالكليات العلمية. وكذلك كشفت نتائج الدراسة ذاتها عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوّسطات استجابات أعضاء الهيئة الأكاديمية (حملة شهادة الماجستير/الدكتوراه) والطلاب (الجامعيّين) حول درجة رضاهم عن الاستعداد المؤسّسي للتعليم والتعلّم عن بُعد، ولصالح أعضاء هيئة التدريس؛ حيث كانت تقديراتهم أو درجات تقييمهم أفضل من الطلاب. إضافةً إلى دراسة Halitoglu (٢٠٢١) التي كشفت نتائجها عن وجود اختلافات كبيرة ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات تقديرات اتّجاهات وتصوّرات طلبة كلية التربية بجامعة ألانيا علاء الدين كيكوبات التركية نحو تجربة التعليم والتعلّم عن بُعد خلال الجائحة تُعزى لمتغيّر التخصّص، وكانت لصالح التخصّصات الأدبية.

وفي المُقابل، نجد أنّ نتائج هذه الدراسة تختلف وتتعارض مع نتائج دراسات بحثية علمية أخرى، كدراسة Wang وآخرون (٢٠٢٠) التي أكدّت نتائجها أنّ الطلبة الإناث في كليات الطب في جامعات الصين كانت درجة رضاهم عن تجربة التعليم والتعلّم عن بُعد خلال

الجائحة أعلى من درجة رضا أقرانهم الذكور؛ وكذلك أشارت الدراسة ذاتها إلى أنّه بشكل عام كلّما تقدّم الطالب في مستواه الدراسي الجامعي كلّما كان مستوى درجة رضاه تّجاه التجربة منخفضة. وكذلك دراسة Osmani (٢٠٢١) التي شدّدت نتائجها على وجود فروق دالة إحصائيًا وفقًا لمتغيّر الجنس بين متوسّطات تقديرات الطلاب الجامعيّين الذكور والإناث المشاركين في الدراسة نحو درجة رضاهم تّجاه تجربة نظام التعليم والتعلّم الافتراضي (التعليم والتعلّم عن بُعد) التي خاضوها أثناء تفشّي جائحة كورونا ولصالح الطلاب الإناث. كما كشفت نتائج الدراسة ذاتها أيضًا أنّه لم يكن هناك أي اختلاف ذات دلالة إحصائية في درجات الرضا بين الطلاب المشاركين في مختلف المراحل الدراسية الجامعية. هذا بالإضافة إلى دراسة El Refae وآخرون (٢٠٢١) التي أشارت نتائج تحليلاتها الإحصائية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين وفقًا لمتغيّر الجنس نحو درجة الرضا عن الاستعداد المؤسّسي للتعليم والتعلّم عن بُعد. وكذلك دراسة Halitoglu (٢٠٢١) التي كشفت نتائجها أنّ متوسّطات درجات اتّجاهات طلبة كلية التربية في جامعة ألانيا علاء الدين كيكوبات التركية تّجاه نظام التعليم والتعلّم عن بُعد المُستخدم خلال الجائحة لم تُظهر أي اختلافات كبيرة ذات دلالة إحصائية يُعزي لجنس الطلاب. وأيضًا دراسة أويابة وصالح (٢٠٢٠) التي أكّدت نتائج تحليلاتها الإحصائية على عدم وجود اختلافات/تباينات دالة إحصائيًا في مستويات تقديرات الطلبة الجامعيّين المشاركين لدرجة رضاهم عن تجربة نظام التعليم والتعلّم عن بُعد خلال جائحة كورونا تُعزى لمتغيّري التخصّص، والمستوى الدراسي.

نتائج سؤال الدراسة الثالث.

نص سؤال الدراسة الثالث على: ما المعوّقات التي واجهت طلبة جامعة الكويت خلال تجربة التعليم والتعلّم عن بُعد؟ للإجابة عن هذا السؤال، تمّ استخدام أسلوب التحليل الموضوعي، أو تحليل الموضوعات (Thematic Analysis) لترميز، وتحليل، وتفسير البيانات النوعية بوضعها في فئات/موضوعات محدّدة (Themes). وأظهرت النتائج أنّ طلاب وطالبات جامعة الكويت واجهوا خلال هذه التجربة عديدًا من التحدّيات، والصعوبات، والمشكلات؛ وقد تجسّدت أبرزها – التي احتلّت المراتب العشر الأولى – في الآتي:

(١) المشكلات التقنية المتعلّقة بالإنترنت، وشبكات الاتّصال، والبرمجيّات، والمعدّات الخارجة عن الإرادة لدى المعلّم، والطالب أثناء المحاضرات و/أو الاختبارات (ت = ١,٢٥٢، % = 61.5)؛ ممّا تسبّب في ضياع الوقت، والارتباك والتوتّر، والإزعاج، وعدم التركيز، وصعوبة الإدراك والفهم والاستيعاب؛ ومن أهمّها التالي:

- **انقطاع شبكة الإنترنت، وشبكات الاتّصال.**
- **بطء سرعة شبكة الإنترنت، وشبكات الاتّصال.**
- **ضعف جودة شبكة الإنترنت، وشبكات الاتّصال.**
- **الضغط على شبكة الإنترنت، وشبكات الاتّصال، والأنظمة/المنصّات.**
- **عدم وضوح أو انقطاع مفاجئ للصوت، و/أو الصورة/الفيديو.**
- **الإقصاء/الإخراج من النظام/المنصّة.**
- **عدم التمكّن من الدخول إلى النظام/المنصّة.**
- **تعليق/توقّف النظام/المنصّة بشكل مفاجئ، وظهور شاشة سوداء للمستخدم أحيانًا؛ بسبب الضغط.**
- **عدم تزامن بين الصوت والصورة/الفيديو.**
- **انقطاع المحتوى العلمي المعروض.**
- **العجز عن مشاركة المحتوى.**
- **عدم تتبّع المحاضرة/الاختبار بشكل مستمر؛ ممّا يسبّب التوتّر، والقلق، وإضاعة الوقت والجهد.**
- **عدم إلمام المعلّم والطالب بكيفية استخدام النظام/المنصّة.**
- **احتساب الطالب غائبًا أثناء المحاضرات؛ ممّا يتسبّب في خصم درجاته.**
- **صعوبة التعامل مع أنظمة/منصّات إدارة التعليم والتعلّم عن بُعد (التعليم والتعلّم الإلكتروني) المحدّدة من قِبل الإدارة الجامعية.**
- **عدم توافق الأنظمة/المنصّات المستخدمة مع نظم التشغيل الأخرى، كنظامي تشغيل ماكنتوش (Macintosh)، ولينكس (Linux).**

- **عدم توافق الأنظمة/المنصّات المستخدمة مع وسائل التكنولوجيا المساعدة (Assistive Technology) المتعلّقة بالأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، مثل: جهاز قارئ الشاشة، وغيرها.**
- **عدم وصول دعوة للطالب للانضمام إلى المحاضرة و/أو الاختبار.**
- **تعطّل المعدّات والبرمجيّات عن العمل لأسباب تقنية.**
- **المشكلات المتعلّقة بفتح الكاميرا، و/أو الميكروفون.**
- **المشكلات المتعلّقة بالتكليفات أو الواجبات؛ ممّا تتسبّب في انخفاض الدرجات والتقديرات النهائية؛ مثل الآتي:**
  - **عدم وصول ملفّات التكليفات أو الواجبات رُغم إرسالها وتسليمها بالفترة المحدّدة.**
  - **عدم فتح ملّفات التكليفات أو الواجبات.**
  - **صعوبة إرسال وتسليم ملّفات التكليفات أو الواجبات؛ لكبر حجمها الإلكتروني.**
  - **عدم إعطاء الطلبة تكليفات، أو واجبات مؤجّلة و/أو بديلة في حال حدوث المشكلات التقنية.**
  - **خلل تقني في إرسال وتسليم ملفّات التكليفات أو الواجبات؛ ممّا يتسبّب في تأجيل، أو إعادة التكليف/الواجب، أو احتساب درجة "صفر" للطالب.**
- **المشكلات المتعلّقة بالاختبارات الإلكترونية؛ ممّا تتسبّب في انخفاض الدرجات والتقديرات النهائية؛ مثل الآتي:**
  - **استخدام برمجيّات المراقبة الآلية للاختبارات وفق تقنية الذكاء الاصطناعي للحد من عملية الغش عند الطلبة؛ ممّا تتسبّب في: صعوبة أداء الاختبار، وتعطيل الأجهزة/المعدّات والأنظمة/المنصّات، وعدم القدرة على تشغيلها إلا مع الحواسيب المكتبية أو المحمولة ذات نظام تشغيل Windows فقط.**
  - **عدم برمجة إعدادات إدارة الاختبار بالشكل الصحيح؛ ممّا يتسبّب في عدم وصول/إرسال الاختبار للطلبة بالوقت المحدّد.**
  - **عدم برمجة إجابات الأسئلة في الاختبار بالشكل الصحيح.**
  - **عدم ظهور بعض الأسئلة و/أو الإجابات أثناء الاختبار.**

- **مسح أو تغيّر الإجابات المُختارة بعد إرسال أو تسليم الاختبار.**
- **البطء في تنزيل أو تحميل الاختبار؛ ممّا يتسبّب في تأخير وصوله للطالب.**
- **البطء في رفع الإجابات؛ ممّا يتسبّب في تأخير و/أو عدم التسليم في الوقت المحدّد.**
- **الإقصاء/الخروج المفاجئ أثناء أداء الاختبار.**
- **الفشل في النفاذ/الوصول إلى الاختبار.**
- **تسليم الاختبار بشكل مفاجئ وتلقائي دون الضغط على أيقونة تسليم (Submit).**
- **ضعف جودة الصور (عدم وضوحها) المتضمّنة في الاختبار.**
- **عدم مزامنة الوقت بين أجهزة المعلّم، والطالب، والخادم؛ ممّا يتسبّب في تأخير، أو عدم وصول الاختبار للطالب في الوقت المحدد، وكذلك قد يتسبّب في التأخير بتسليم/إرسال الاختبار، أو انتهاء زمن الاختبار قبل التسليم/الإرسال دون التنبيه، وخروج الطالب بشكل إجباري منه.**
- **تنوّع البرمجيّات المستخدمة لصناعة وإدارة الاختبارات الإلكترونية.**
- **عدم إعطاء الطلبة اختبارات مؤجّلة و/أو بديلة في حال حدوث المشكلات التقنية، واحتسابهم غائبين، وإعطائهم درجة "صفر".**
- **فشل بعض الطلبة في إرسال أو تسليم الاختبار بسبب خللٍ تقني ما، أو عدم وصول الاختبار رُغم إرساله وتسليمه في النظام/المنصّة؛ ممّا يتسبّب في إعادة أو تأجيل الاختبار لجميع الطلبة.**
- **استخدام خاصية التوقيت الآلي المُبرمج في الاختبارات؛ ممّا يسبّب التوتّر لكثير من الطلبة أثناء تأدية الاختبار.**
- **صعوبة كتابة المعادلات الرياضية والعلمية.**

(٢) عدم اكتراث، ومراعاة، وتقدير، وتفهّم بعض أعضاء هيئة التدريس والهيئة الأكاديمية المساندة لمشكلات الطلبة التقنية، وظروفهم، وأحوالهم، ومحاسبتهم عليها، وأحيانًا معاملتهم بإساءة، وقسوة، وفظاظة (ت = ٥٤٥، % = 26.8).

(٣) كثرة (المبالغة في) وصعوبة التكليفات أو الواجبات (مثل: المشروعات، والتقارير، والبحوث، والعروض التقديمية، والأنشطة، وغيرها) المُكلّف الطالب بإنجازها، وتسليمها في فترة قصيرة؛ ممّا يسبّب له ضغط دراسيًا، وتوتّرًا وإرهاقًا (ت = ٤٢١، % = 20.7).

(٤) عدم استخدام بعض أعضاء هيئة التدريس، والهيئة الأكاديمية المساندة لطرق واستراتيجيات التعليم والتعلّم الحديثة والمتنوّعة، والملائمة للتعليم والتعلّم عن بُعد (التعليم والتعلّم الإلكتروني)؛ بسبب عدم رغبتهم الجادة في التعليم والتعلّم عن بُعد؛ ممّا تسبّب في عدم وضوح الشرح، وتدني مستواه وفاعليّته، وقلّة استخدام الوسائل التكنولوجية التربوية المُعينة، والذي نجم عنها صعوبة إدراك، وفهم، واستيعاب المحتوى العلمي لدى الطلبة؛ ممّا أدّى إلى قصور في تحصيلهم الأكاديمي؛ وبخاصة في المقررات ذات الطابع العلمي والعملي (المختبري)، والميداني التي غلب عليها الطابع النظري بالاعتماد على الفيديوهات التربوية التعليمية والتعلّمية (ت = ٤١٧، % = 20.5).

(٥) قصر المدة الممنوحة للطلبة لتأدية الاختبارات، رُغم كثرة عدد الأسئلة وصعوبتها، لتجنّب عملية الغش؛ ممّا تسبّب في توتّر، وقلق، وارتباك، وتشتّت انتباه وتركيز الطالب؛ حيث إنّ الوقت لا يكفي للتفكير، والإجابة، والمراجعة، ولا يراعي الفروق الفردية (ت = ٤١٤، % = 20.3).

(٦) زيادة صعوبة الاختبارات بوضع أسئلة تعجيزية؛ بحجة تفادي عملية الغش (ت = ٢٨٤، % = 14.0).

(٧) كثافة المحتوى العلمي الخاص بالمقرر الأكاديمي مقارنة بمدة الفصل الدراسي القصيرة (الفصل الدراسي الصيفي الاستثنائي) (ت = ٢٢٩، % = 11.3).

(٨) عدم مناسبة نمط الاختبارات الموضوعية كأداة لقياس وتقييم التحصيل الأكاديمي للطلبة في المقررات الدراسية، وبالأخص المقررات العلمية، وذات الطابع العملي؛ حيث يتم الاعتماد بشكل كلي على الإجابة النهائية المختارة فقط دون احتساب أي درجة جزئية (Partial Mark) لخطوات الحل (ت = ٢٢٦، % = 11.1).

(٩) صعوبة التواصل والاتّصال مع بعض أعضاء هيئة التدريس، والهيئة الأكاديمية المساندة بعد الانتهاء من المحاضرة للاستفسار منهم عن أمور تخص المقررات؛ ربّما يكون السبب في ذلك هو عدم تفعيل الساعات المكتبية (ت = ٢٢٦، % = 11.1).

(١٠) المشكلات الصحية النفسية والبدنية؛ كصعوبة التركيز، وتشتّت الانتباه والسرحان، والضغط والتوتّر، والأرق والاكتئاب، والملل والضجر والإحساس بالوحدة، والتعب والإرهاق والإجهاد، وجفاف العين والصداع، وآلام في الظهر والساقين، والخمول والكسل، واضطراب النوم، وغيرها؛ إمّا بسبب الجلوس أمام الشاشة لمُدد طويلة، أو البيئة المنزلية غير المناسبة للدراسة (ت = ٢١٣، % = 10.5).

ويُبيّن الجدول ٥ بقية نتائج هذا التحليل الإحصائي؛ مُرتّبةً تنازليًا من المرتبة الحادية عشرة إلى المرتبة السادسة والثلاثين.

جدول ٥

نتائج التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) للبيانات النوعية لمحور/مجال الدراسة الثاني - "المُعوّقات"، مُرتّبةً تنازليًا

م	المشكلة/الصعوبة	التكرار	النسبة
11	ظلم بعض أعضاء هيئة التدريس، والهيئة الأكاديمية المساندة للطلبة بسبب غش البعض منهم.	198	9.7
12	عدم إلمام بعض أعضاء هيئة التدريس، والهيئة الأكاديمية المساندة بكيفية استخدام وسائل، وأدوات وتطبيقات، ومنصّات، وشبكات، وخدمات، وموارد تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات التربوية.	162	8.0
13	انخفاض المعدّل التراكمي للطلبة؛ بسبب تدنّي الدرجات، ومن ثمّ التقديرات النهائية.	162	8.0
14	الضغط الدراسي.	159	7.8
15	كثرة الاختبارات، وخاصة القصيرة (Quizzes).	129	6.3
16	عدم إنصاف بعض أعضاء هيئة التدريس، والهيئة الأكاديمية المساندة في طريقة توزيع الدرجات في المقرر بشكل عام، والاختبارات بشكل خاص.	127	6.2
17	إلزام بعض أعضاء هيئة التدريس، والهيئة الأكاديمية المساندة الطلبة على فتح الكاميرا والميكروفون خلال المحاضرة، و/أو أثناء تأدية الاختبار، وتسجيلهم أحيانًا؛ ممّا يُسبّب لهم توتّرًا، وإحراجًا، وإزعاجًا لأسباب عدّة.	125	6.1
18	عدم ثقة وحسن ظن بعض أعضاء هيئة التدريس، والهيئة الأكاديمية المساندة بالطلبة، والطعن بمصداقيّتهم، وكثرة الشك بهم بالغش.	113	5.6
19	صعوبة المشاركة، والتفاعل، والمناقشة، والحوار، والتواصل داخل الفصول الدراسية الافتراضية وخارجها.	110	5.4
20	عدم ملائمة أدوات القياس والتقويم/التقييم المُتّبعة من قِبل بعض	96	4.7

	أعضاء هيئة التدريس، والهيئة الأكاديمية المساندة في المقررات الدراسية مع طبيعة التعليم والتعلّم عن بُعد (التعليم والتعلّم الإلكتروني).		
21	عدم توفّر البيئة الدراسية المناسبة لدى بعض الطلبة.	92	4.5
22	عدم التزام بعض أعضاء هيئة التدريس، والهيئة الأكاديمية المساندة بموعد المحاضرة، و/أو الاختبار النهائي (الوقت واليوم).	84	4.1
23	سوء إدارة بعض أعضاء هيئة التدريس والهيئة الأكاديمية المساندة للفصل الدراسي الافتراضي سواءً خلال المحاضرات و/أو أثناء تأدية الاختبارات؛ ممّا يتسبّب في الفوضى، والضوضاء، والإزعاج والارتباك، والتوتّر.	81	4.0
24	عدم سماح بعض أعضاء هيئة التدريس والهيئة الأكاديمية المساندة للطلبة بمراجعة تقديراتهم النهائية والدرجات التي حصلوا عليها في التكليفات، أو الواجبات، والاختبارات، وتجاهلهم، وتهديدهم في حال طلب الاستفسار والمراجعة.	80	3.9
25	عدم سماح بعض أعضاء هيئة التدريس والهيئة الأكاديمية المساندة للطلبة بمراجعة الأسئلة، والإجابات وتعديلها قبل تسليم الاختبار؛ بسبب إلغاء خيار التنقّل، أو الرجوع بين الأسئلة.	56	2.8
26	إلزام بعض أعضاء هيئة التدريس والهيئة الأكاديمية المساندة الطلبة بحضور المحاضرات، و/أو أداء الاختبارات، و/أو تسليم التكليفات أو الواجبات في الجامعة؛ ممّا يعرّض صحّتهم للخطر.	51	2.5
27	عدم إلمام بعض الطلبة بكيفية استخدام وسائل، وأدوات، وتطبيقات، ومنصّات، وشبكات، وخدمات وموارد تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات التربوية.	32	1.6
28	فشل الإدارة الجامعية وعمادة الكليات في إدارة الأزمة التربوية خلال انتشار جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد-١٩)؛ لعدم وجود خطة استراتيجية واضحة المعالم يُستعان بها لاستكمال العملية الدراسية (التعليمية والتعلّمية) في حالات الطوارئ الناجمة عن الظروف الطبيعية كالأزمات، أو الكوارث، أو الأوبئة، وغيرها.	29	1.4
29	قصر المدة الممنوحة للطلبة لتسليم التكليفات أو الواجبات؛ ممّا يتسبّب في توتّر، وقلق، وارتباك الطالب.	27	1.3
30	فشل مكاتب التوجيه والإرشاد والتسجيل على مستوى الكليات والجامعة في التعامل مع الطلبة عن بُعد.	27	1.3
31	عدم توفّر الإمكانات المادية لشراء الأجهزة/المعدّات كالحواسيب المكتبية، و/أو المحمولة، والأجهزة الذكية اللوحية منها، والهواتف المحمولة.	23	1.1
32	عدم قدرة الطلبة على عقد الاجتماعات المرئية؛ بسبب منع الجامعة لخاصية عقد الاجتماعات في حساباتهم ببرنامج ميكروسوفت تيمز؛ ممّا تسبّب في صعوبة إنجاز التكليفات أو الواجبات التي تتطلّب العمل الجماعي، والتعاوني، والتشاركي.	19	0.9
33	صعوبة الاتّصال والتواصل مع موظّفي الدعم الفني لحل المشكلات التقنية التي تواجه الطلبة، وتجاهلهم أحيانًا.	17	0.8
34	فشل إدارة مكتبة الطالب الجامعي في وضع آلية محدّدة وفعّالة لتوفير كتب المقررات الدراسية للطلبة؛ شرائها وتوصيلها لهم في الوقت المناسب.	16	0.8

35	عدم استخدام بعض أعضاء هيئة التدريس والهيئة الأكاديمية المساندة لخاصية تسجيل المحاضرة؛ حتى يتمكّن الطلبة من مشاهدتها لاحقًا للمراجعة والاستفادة.	13	0.6
36	عدم دقة بعض أعضاء هيئة التدريس والهيئة الأكاديمية المساندة في صياغة وكتابة أسئلة وإجابات الاختبارات لغويًا (إملائيًا، ونحويًا) بالشكل الصحيح والواضح؛ ممّا يتسبّب في عدم إدراك، وفهم واستيعاب الأسئلة، وبالتالي اختيار الإجابات الخطأ.	7	0.3

وعلى الرُغم من ذلك، أظهرت النتائج كذلك أنّ بعض الطلبة المشاركين (ت = ١٩١، % = 9.4) أكّدوا على عدم مواجهتهم لأية صعوبات أو مشكلات؛ بل على العكس كانت الدراسة عن بُعد – من وجهة نظرهم – أفضل، وأيسر، وأوفر للوقت والجهد (مثل: حلّها لمشكلة الازدحام المروري أثناء التوجّه إلى والتنقّل بين الكليات، وتوفيرها متّسعًا من الوقت للدراسة، والراحة، وتجديد النشاط) من الطريقة التقليدية، بل وساهمت كذلك في زيادة تركيزهم، وارتفاع تحصيلهم الأكاديمي، وزيادة حماسهم للتعليم والتعلّم، وتحسين الاتّصال والتواصل مع الأقران (مثل: حلّها لمشكلة الخجل)، كما تمنّوا أيضًا استمرارية الدراسة عن بُعد.

تتوافق نتائج الدراسة الحالية نوعًا ما مع نتائج دراسات علمية بحثية أخرى، كدراسة Rahali وآخرون (٢٠٢٠)، ودراسة Wang وآخرون (٢٠٢٠)، ودراسة Daroedono وآخرون (٢٠٢٠)، ودراسة Alqurshi (٢٠٢٠)، ودراسة أويابة وصالح (٢٠٢٠)، ودراسة أبو شخيدم وآخرون (٢٠٢٠)، ودراسة Osmani (٢٠٢١)، ودراسة El Refae وآخرون (٢٠٢١)، ودراسة Muthuprasad وآخرون (٢٠٢١)، ودراسة القضاة (٢٠٢١)، التي أكّدت أنّ هناك مجموعة من التحدّيات والمشكلات التي تُعيق استخدام نظام التعليم والتعلّم عن بُعد، منها على سبيل المثال لا الحصر: (١) عدم كفاية الخدمات والدعم التقني/الفنّي والأكاديمي الذي تقدّمه الجامعات للطلبة بخصوص المنصّات المُستخدمة للتعليم والتعلّم عن بُعد، (٢) التأثير السلبي على التفاعل بين المعلّمين والمتعلّمين، (٣) دعم السرقة العلمية (الفكرية/الأدبية)، والانتحال الأكاديمي، والغش في الامتحانات والتكليفات، (٤) زيادة النفقات التعليمية والتعلّمية، (٥) مشكلات دراسية/أكاديمية، ونفسية، واجتماعية، وصحية، (٦) ضعف كفاءة، وفاعليّة، وجودة أداء البُنى التحتية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات، (٧) عدم امتلاك أعضاء هيئة التدريس، والهيئة الأكاديمية المساندة، والمتعلّمين، والإداريّين لمهارات وكفاءات تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات التربوية (مهارات وكفايات التعليم والتعلّم

الإلكتروني، و/أو تكنولوجيا التعليم/التربية) اللازمة للنجاح في هذا العصر المعرفي الرقمي، و(٨) عدم ملائمة البيئة المنزلية للدراسة (التعليم والتعلّم) عن بُعد.

الخلاصة والتوصيات

إجمالاً، وبعد سرد التحليل السابق لأسئلة الدراسة، وعرض نتائجها، ومناقشتها، تبيّن لنا أنّ مستوى درجة الرضا لدى طلبة جامعة الكويت نحو تجربة التعليم والتعلّم عن بُعد جاءت بشكل عام بدرجة "متوسّطة" (م = ٢.٧٦، ن.م = ١.٠٢، RII = 0.55)؛ وهذا يُعطي انطباعًا إيجابيًا نحو المُضي قدمًا في الاستمرار باستخدامها، وتطويعها كأداة تربوية تعليمية وتعلّمية فعّالة ومهمّة مع النمط التقليدي للدراسة، و/أو عند تعذر الدراسة التقليدية؛ بسبب الظروف الطبيعية الاستثنائية الناجمة عن الأزمات، أو الكوارث، أو الأوبئة، وغيرها؛ ولكنْ ينبغي على الإدارة الجامعية العناية بتذليل العقبات والمشكلات التي واجهت الطلبة أثناء هذه التجربة الاستثنائية، التي كشفت عنها نتائج الدراسة الحالية، والاهتمام بإيجاد الحلول المناسبة والفعّالة لها؛ حتى يُكفل لهذه التجربة النجاح، وتُجنى الثمار المرجوّة منها. وفي ضوء ما ظهر من نتائج توصي الدراسة بما يأتي:

١. العناية وبشكل دوري باستقصاء كفاءة، وفاعليّة، وجودة منصّات أو نظم إدارة التعليم والتعلّم عن بُعد (التعليم والتعلّم الإلكتروني) المُستخدمة في مؤسّسات التعليم العالي، لا سيّما وأنّ كفاءة وفاعليّة وجودة المنصّة أو النظام من أهم وأشد العوامل التي توثّر على رضا المستخدم/العميل، من خلال تطبيق نماذج عالمية لقياس فعّالية تلك المنصّات أو النظم، مثل: نموذج نجاح نظام المعلومات لديلون ومكلين (DeLone and McLean's Information System Success Model)، ونموذج سيدون (Seddon Model) (الجهني، ٢٠٢٠)، ونموذج قبول التكنولوجيا (Technology Acceptance Model – TAM) (Scherer et al., 2019)، ونموذج النظرية الموّحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا (UTAUT) (El Refae et al., 2021)، ونموذج قبول تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات (Information and Communication Technology Acceptance Model – ICTAM) (صفر، ٢٠٢١أ) (Safar, 2020; Safar & Qasem, 2021)، وغيرها من

النماذج التي يمكن توظيفها؛ لكي تساعد صانعي القرار في مؤسّسات التعليم العالي في تقييم منصّات أو نظم إدارة التعليم والتعلّم عن بُعد (التعليم والتعلّم الإلكتروني) المستخدمة فيها، وتحديد العوامل الأشد تأثيرًا على رضا مستخدميها.

٢. **العناية بعملية التنمية، والتطوير المهني، والتدريب لأعضاء هيئة التدريس والهيئة الأكاديمية المساندة بجامعة الكويت في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات التربوية (تكنولوجيا التعليم/التربية)، وذلك من خلال عقد دورات، وورش عمل تدريبية تخصّصية بصورة دورية في هذا المجال – من قِبل مراكز التدريب التابعة للجامعة – وتحفيزهم على الالتحاق بها؛ لما للبرامج التدريبية من دور كبير تلعبه في تبصيرهم، وتوعيتهم، وتثقيفهم معرفيًا بالمستجدّات التربوية العالمية في مجال استخدام وتوظيف (دمج) وسائل، وأدوات، وتطبيقات، وموارد وخدمات تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات في عمليّتي التعليم (التدريس) والتعلّم؛ وهذا بدوره يساهم في تطوير وإكساب كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات التربوية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس والهيئة الأكاديمية المساندة؛ بُغية الوصول إلى التمكين الرقمي (Digital Empowerment)؛ مع الحرص على تركيز هذه البرامج وورش العمل التدريبية على تلك الكفايات التي لازال أعضاء هيئة التدريس والهيئة الأكاديمية المساندة بحاجة إلى تنميتها وتطويرها.**

٣. **تقديم الحوافز الأدبية والمادية – مثل الشهادات، والجوائز التقديرية، والمنح والمكافآت المالية – لأعضاء هيئة التدريس والهيئة الأكاديمية المساندة؛ لتشجيعهم على استخدام وتوظيف (دمج) وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات التربوية المختلفة في العملية التربوية التعليمية والتعلّمية.**

٤. **مساءلة أعضاء هيئة التدريس والهيئة الأكاديمية المساندة عن دورهم في دمج مهارات وكفايات القرن الحادي والعشرين الخاصة بتكنولوجيا المعلومات والاتّصالات (الكفايات الرقمية) ضمن مناهج المقررات الدراسية.**

٥. **حث الإدارة الجامعية على التوسّع في إنشاء مراكز مصادر التعليم والتعّلم الرقمي/الإلكتروني في الكليات والإدارات، ومراكز العمل المختلفة بجامعة الكويت،**

وتوفير كل ما تحتاج إليه من كوادر بشرية تربوية وفنية/تقنية، ومن معدّات، وبرمجيّات، ومواد تعليمية وتعلّمية وغيرها؛ للانطلاق نحو التمكين الرقمي، وتحقيق التحوّل الرقمي (Digital Transformation) في نهاية المطاف (صفر، ٢٠٢٠).

٦. **حث الإدارة الجامعية على تعدّد منصّات أو نظم إدارة التعليم والتعلّم عن بُعد (التعليم والتعلّم الإلكتروني) المُعتمدة للاستخدام في الجامعة؛ والحرص الشديد دائمًا على تطويرها (تجديدها، وتحديثها) من خلال استخدام أحدث إصداراتها المُتوفّرة في الأسواق العالمية.**

٧. **سن التشريعات، والقوانين، واللوائح، والنظم، والضوابط، والسياسات التربوية المتعلّقة بالتعليم والتعلّم المُعتمد على وسائل، وأدوات، وتطبيقات، وخدمات، وشبكات تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات، و/أو التعليم والتعلّم عن بُعد، و/أو التعليم والتعلّم الإلكتروني، وكيفية استخدامها، وتوظيفها، وإدارتها في المنظومة التربوية التعليمية والتعلّمية الشاملة؛ لتطويرها، وتحسين مخرجاتها التربوية بما يتوافق مع المعايير والمتطلبّات العالمية، والحرص على تغييرها، وتطويرها بشكل دوري (صفر وآغا، ٢٠٢٠).**

٨. **حث الإدارة الجامعية على الاستمرار في خيار استخدام وتوظيف نظام التعليم والتعلّم عن بُعد في الحالات والظروف الطبيعية الاعتيادية، وذلك من خلال طرح بعض المقررات الأكاديمية في الفصول الدراسية المختلفة ليتم تدريسها عن بُعد.**

٩. **حث الإدارة الجامعية ومتّخذي القرار فيها على ضرورة الاطّلاع على نتائج الدراسة الحالية، وبقية الدراسات البحثية والعلمية التربوية المحلية والإقليمية والعالمية، التي تمّتْ أثناء أزمة انتشار جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد–١٩) في مختلف المؤسّسات التربوية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات التربوية (تكنولوجيا التربية/التعليم)، و/أو التعليم والتعلّم عن بُعد، و/أو التعليم والتعلّم الإلكتروني، إضافةً إلى الدراسات البحثية التي تمّت خلال العقدَيْن الماضيَيْن؛ بُغية الاستفادة من توصياتها ومقترحاتها الثمينة؛ والأخذ بما فيها – إنْ أمكنْ – لتذليل المُعوّقات والتحدّيات، ومعالجتها على نحو متكامل وتدريجي، وبأسلوب حيادي وعلمي وموضوعي – بحيث يتم التعامل مع العوامل الأكثر تأثيرًا في الأداء المهني أولاً، ثمّ المعوّقات ذات التأثير المتوسّط، ويليها المشكلات الأقل تأثيرًا – بما فيها مصلحة ونجاح المنظومة التربوية الجامعية.**

١٠. دعوة وزارة التربية والتعليم العالي إلى ضرورة إنشاء هيئة تربوية وطنية متخصّصة في شئون التعليم والتعلّم عن بُعد، و/أو التعليم والتعلّم الإلكتروني تُعنى بوضع فلسفة واضحة ومحدّدة المعالم لها، وبرسم خطة عمل استراتيجية وطنية لتطبيقها، ودراسة كيفية تذليل المشكلات والتحدّيات التي تواجهها وتحول دون تطبيقها ميدانيًا في المؤسّسات التربوية بالشكل الصحيح والمناسب (صفر، ٢٠٢٠).

١١. الاضطلاع بآخر المستجدّات وأحدث الاتّجاهات في مجال استخدام وتوظيف (دمج) وسائل، وأدوات، وتطبيقات وأنظمة، ومنصّات، وخدمات، وشبكات، وموارد تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات التربوية (تكنولوجيا التعليم/التربية) بشكل عام، والتعليم والتعلّم عن بُعد، و/أو التعليم والتعلّم الإلكتروني بشكل خاص، في المؤسّسات التربوية عامة، ومؤسّسات التعليم العالي بشكل خاص، وذلك عبر الاطّلاع على المجلات، والدوريات العلمية المتخصّصة، وحضور الفعاليّات العلمية المختلفة كالمؤتمرات، والندوات، والمنتديات، وحلقات النقاش، وورش العمل، والدورات/البرامج التدريبية المحلية، والخليجية، والعربية، والإقليمية، والعالمية ذات العلاقة.

١٢. تحفيز الكوادر البشرية الوطنية الأكفّاء من العلماء، والأساتذة، والباحثين، والدارسين المُختصّين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات التربوية على المشاركة والمساهمة الفعّالة في إثراء البحث العلمي، والتعمّق الفكري في هذا المجال الحيوي بشكل عام، وتشجيعهم على إجراء المزيد من الدراسات البحثية والعلمية المتعلّقة بتوظيف ودمج التعليم والتعلّم عن بُعد، و/أو التعليم والتعلّم الإلكتروني في قطاع التعليم – المدرسي والعالي – بشكل خاص، وعلاقتها بمتغيّرات أخرى لم تتناولها الدراسة الحالية؛ بحيث تغطي عددًا أكبر من المشاركين، ومن مختلف الفئات والكليات بجامعة الكويت، وكذلك على مستوى المؤسّسات التربوية الأخرى بدولة الكويت.

١٣. أنْ تُترجم التوصيات والمقترحات المُنبثقة من هذه الدراسة العلمية البحثية إلى رؤى، وسياسات، واستراتيجيات، وخطط عمل، وممارسات تربوية مهنية فعّالة/فاعلة في الميدان التربوي بدولة الكويت بشكل عام، وفي جامعة الكويت بشكل خاص؛ حتّى نُجني فوائدها، ونقطف ثمارها بالسرعة الممكنة، وخاصة في ضوء التداعيات التربوية التي صاحبت أزمة انتشار جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد–١٩).

المراجع

المراجع العربية

أبو شخيدم، سحر سالم، عواد، خولة، خليلة، شهد، العمد، عبدالله، وشديد، نور. (٢٠٢٠). فاعليّة التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرّسين في جامعة فلسطين التقنية (خضوري). *المجلة العربية للنشر العلمي*، (٢١)، ٣٦٥–٣٨٩.

أبو علام، رجاء محمود. (٢٠١٨). *مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط* (الطبعة الثانية). عمّان، المملكة الأردنية الهاشمية: دار المسيرة.

التائب، سليمة عمر. (٢٠١٧). درجة رضا طلبة كلية الآداب جامعة مصراتة عن الإشراف الأكاديمي. *مجلة كلية الآداب – جامعة مصراتة*، (٨)، ٣٧–٦٤.

الجهني، ليلى سعيد. (٢٠٢٠). درجة رضا طالبات الدراسات العليا عن نظام بلاكبورد واستخدامه في تدريسهنّ الطارئ عن بُعد في ضوء نموذج نجاح نظام المعلومات لديلون ومكلين. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، ٣ (٤)، ٢٦١–٣٠٣. https://doi.org/10.29009/ijres.3.4.6

الربابعة، أماني عيسى. (٢٠٢٠). دور التعليم عن بُعد في تعزيز التعلّم الذاتي لدي طلبة جامعة الزرقاء الخاصة. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، ١٠ (٣–٢)، ٥٢–٧٥. https://doi.org/10.34027/1849-010-003-016

الرحيلي، عبدالرحمن بن سلمان بشيبش. (٢٠١٩). فاعليّة برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات استخدام الفصول الافتراضية لمعلّمي المرحلة الثانوية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (٢١٧)، ١٥٣–١٨٠.

السمّاك، محمد أزهر سعيد. (٢٠١٩). *طرق البحث العلمي: أسس وتطبيقات*. عمّان، المملكة الأردنية الهاشمية: دار اليازوري.

الشرمان، منيرة محمود، الفرسان، محمد نواف، وملكاوي، آمال رضا. (٢٠٢٠). درجة رضا طلبة المرحلة الثانويّة عن الخدمات التربوية المقدّمة لهم في مدارس مديريّة تربية لواء الأغوار الشماليّة. *دراسات: العلوم التربوية*، ٤٧ (١)، ٩١–١٠١. https://doi.org/10.35516/0102-047-001-006

الضامن، منذر عبدالحميد. (٢٠١٥). *أساسيات البحث العلمي* (الطبعة الثالثة). عمّان، المملكة الأردنية الهاشمية: دار المسيرة.

العاني، عبدالقهار داود. (٢٠١٤). *منهج البحث والتحقيق في الدراسات العلمية والإنسانية*. دمشق، الجمهورية العربية السورية: دار وحي القلم.

العسّاف، صالح بن حمد. (٢٠١٠). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض، المملكة العربية السعودية: دار الزهراء.

الفرّا، إسماعيل صالح. (٢٠٠٧). التعليم المفتوح والتعلّم عن بُعد وتجربة جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين. *مجلة كلية التربية – جامعة أسيوط*، ٢٣ (١)، ٢٧٨–٣٣٨.

القضاة، فادي حامد. (٢٠٢١). تقييم جودة التعليم الإلكتروني وأثرها على درجة رضا طلاب الجامعات: دراسة حالة – جامعة طيبة في المملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية*، ٢٩ (١)، ٢١–٤٤. https://doi.org/10.33976/IUGJEB.29.1/2021/2

القحطاني، أمل محمد ناجي، الشحي، حياة محمد أحمد، امباسي، عزة علي مطر، وبن ناصر، علياء علي أحمد. (٢٠٢٠). الدافعية ودورها في تفعيل عملية التعلّم عن بُعد لدى طلاب التعليم الأساسي في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلّمين. *مجلة القراءة والمعرفة*، (٢٢٩)، ٢٧٥–٢٩٨.

الكندري، عيسى محمد. (٢٠١٨). درجة رضا الطلبة عن الخدمات الأكاديمية والإدارية في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. *مجلة الثقافة والتنمية*، ١٨ (١٢٤)، ٢٥٣–٢٩٢.

المزين، سليمان حسين موسى. (٢٠١٦). معوّقات تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية وسبل الحد منها من وجهة نظر الطلبة في ضوء بعض المتغيّرات. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح*، ٥ (١٠)، ٦٧–١٠٢. https://doi.org/10.12816/0027531

النعيمي، محمد عبدالعال، البيّاتي، عبد الجبار توفيق، وخليفة، غازي جمال. (٢٠١٥). *طرق ومناهج البحث العلمي*. عمّان، المملكة الأردنية الهاشمية: مؤسسة الوراق.

اليتيم، شريف. (٢٠١٧). استراتيجيّات التعلّم الإلكتروني: من التقليدية إلى البنائية. *المنارة للبحوث والدراسات*، ٢٣ (٢)، ٣٧–٦٢. https://doi.org/10.33985/0531-023-002-004

أويابة، صالح، وصالح، أبو القاسم الشيخ. (٢٠٢٠). تقييم تجربة التعليم عن بُعد في ظل جائحة COVID-19 من وجهة نظر الطلبة: دراسة حالة بجامعة غرداية بالجزائر. *مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٣ (٣)، ١٣٣–١٥٧. https://doi.org/10.33953/0381-003-003-007

جامعة الكويت. (٢٠٢٠). *لائحة التعليم عن بُعد عند تعذر الدراسة التقليدية بجامعة الكويت*. الخالدية، دولة الكويت: جامعة الكويت.

رمضان، هشام. (٢٠١٧). الإطار التنظيمي والقانوني للتعليم عن بُعد (الإشكاليّات، والآليّات التنظيمية والقانونية). *مجلة التعليم عن بُعد والتعليم المفتوح*، ٥(٨)، ١١–١٢٠.

صفر، عمار حسن. (٢٠٢٠). معوّقات التعليم والتعلّم عن بُعد في التعليم الحكومي بدولة الكويت أثناء تفشّي جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد–١٩) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت: دراسة استطلاعية تحليلية. *المجلة التربوية – جامعة سوهاج*، (٧٩–٤)، ٢٠٥٧–٢١٠٤. https://doi.org/10.12816/EDUSOHAG.2020.116653

صفر، عمار حسن. (٢٠٢١أ). مدى تقبّل أعضاء الهيئة التعليمية في مدارس التعليم العام الحكومية بدولة الكويت لبرمجيّات الإنفوجرافيكس: دراسة وصفية مسحية استكشافية شبه تجريبية باستخدام نموذج قبول تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات (ICTAM). *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١٣٢)، ٣٣٧–٣٧٤. https://doi.org/10.12816/SAEP.2021.160603

صفر، عمار حسن. (٢٠٢١ب). درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت لكفايات تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات من وجهة نظرهم: دراسة استطلاعية. *Cybrarians Journal*. بحث مقبول للنشر.

صفر، عمار حسن، وآغا، ناصر حسين. (٢٠٢٠). معوّقات توظيف التعليم والتعلّم عن بُعد في مراحل التعليم العام والعالي الحكومي بدولة الكويت أثناء تفشّي جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد–١٩) من وجهة نظر المعلّمين: دراسة حالة. *مجلة الطفولة العربية*، ٢١(٨٤)، ٤٧–٨٠. https://doi.org/10.29343/1-84-2

صفر، عمار حسن، والقادري، محمد عبدالقادر. (٢٠١٧). *سلسلة التعليم والتعلّم المرئي: المجلد الثالث – وسائل التكنولوجيا والاتّصال التربوية* (الطبعة الثانية). الشويخ، دولة الكويت: مطابع الخط.

عزالدين، مدثر حسن، والعرموطي، أيمن مصطفى. (٢٠١٦). درجة رضا الطلبة نحو الخدمات التعليمية: دراسة حالة على جامعة أبوظبي – فرع العين. *دراسات: العلوم التربوية*، ٤٣(٣)، ١١٩٧–١٢١٢. https://doi.org/10.12816/0033870

عسيري، إبراهيم بن محمد، والمحيّا، عبدالله بن يحيى. (٢٠١٦). *التعلّم الإلكتروني: المفهوم والتطبيق*. الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

عقل، مجدي سعيد، وأبو موسى، إيمان حميد. (٢٠١٩). فاعليّة بيئة تعليمية إلكترونية توظّف استراتيجيّات التعلّم النشط في تنمية مهارات التفكير المستقبلي في التكنولوجيا لدى طالبات

الصف السابع الأساسي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٧* (٦)، ١–٣٤. https://doi.org/10.33976/1443-027-006-044

عميرة، جويدة، طرشون، عثمان، وعليان، علي. (٢٠١٩). خصائص وأهداف التعليم عن بُعد والتعليم الإلكتروني: دراسة مقارنة عن تجارب بعض الدول العربية. *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*، (٦)، ٢٨٥– ٢٩٨. https://doi.org/10.33850/AJAHS.2019.44582

عويش، فيروز. (٢٠١٩). *تفضيلات الطلبة لبعض استراتيجيّات التعلّم الإلكتروني (استراتيجية المناقشة الإلكترونية–استراتيجية المحاكاة الإلكترونية–استراتيجية المشاريع الإلكترونية) تبعًا للأسلوب المعرفي (الاستقلال–الاعتماد) على المجال الإدراكي: دراسة مقارنة على طلبة سنة أولى ماستر – جامعة محمد خيضر بسكرة* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة محمد خيضر بسكرة، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

كريسويل، جون دابليو، وپوث، شيريل إن. (٢٠١٩). *تصميم البحث النوعي: دراسة معمّقة في خمسة أساليب* (أحمد محمود الثوابيه، مترجم). عمّان، المملكة الأردنية الهاشمية: دار الفكر.

كريسويل، جون دابليو، وكلارك، فيكي إل بلانو. (٢٠١٩). *تصميم وإجراء البحث العلمي باستخدام المنهج المزيج* (الطبعة الثانية) (أيمن باجنيد، وثامر باعظيم، مترجمان). جدة، المملكة العربية السعودية: مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبدالعزيز.

محجوب، وجيه. (٢٠١٧). *البحث العلمي ومناهجه*. عمّان، المملكة الأردنية الهاشمية: دار المناهج.

محمود، خولة. (٢٠٢٠). تقويم واقع التعليم عن بُعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر مديري المدارس والمعلّمين والطلبة. *مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات*، ١ (٣)، ٥٣٢–٥٥٦.

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (٢٠٢١). *خصائص المتعلّم في التعلّم الإلكتروني*. الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج. أسترجع من https://www.abegs.org/detailsimages/5155384990105600

وزارة التربية. (٢٠٢٠). *لائحة سياسات وضوابط التعليم عن بُعد*. جنوب السرة، دولة الكويت: وزارة التربية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Akadiri, O. P. (2011). *Development of a multi-criteria approach for the selection of sustainable materials for building projects* (Publication No. U568440) [Doctoral dissertation, University of Wolverhampton]. ProQuest Dissertations Publishing.

Alameri, J., Masadeh, R., Hamadallah, E., Ismail, H. B., & Fakhouri, H. N. (2020). Students' perceptions of e-learning platforms (Moodle, Microsoft Teams and Zoom platforms) in the University of Jordan education and its relation to self-study and academic achievement during COVID-19 pandemic. *Advanced Research & Studies Journal, 11*(5), 21-33.

Almaiah, M. A., Al-Khasawneh, A., & Althunibat, A. (2020). Exploring the critical challenges and factors influencing the e-learning system usage during COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies, 25*, 5261-5280. https://doi.org/10.1007/s10639-020-10219-y

Alqahtani, A. Y., & Rajkhan, A. A. (2020). E-learning critical success factors during the COVID-19 pandemic: A comprehensive analysis of e-learning managerial perspectives. *Education Sciences, 10*(9), Article 216. https://doi.org/10.3390/educsci10090216

Alqurshi, A. (2020). Investigating the impact of COVID-19 lockdown on pharmaceutical education in Saudi Arabia – A call for a remote teaching contingency strategy. *Saudi Pharmaceutical Journal, 28*(9), 1075-1083. https://doi.org/10.1016/j.jsps.2020.07.008

Aydin, E., & Erol, S. (2021). The views of Turkish language teachers on distance education and digital literacy during COVID-19 pandemic. *International Journal of Education & Literacy Studies, 9*(1), 60-71. https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.9n.1p.60

Azzahra, N. F. (2020, May). Addressing distance learning barriers in Indonesia amid the COVID-19 pandemic. *Policy Brief, 5*(2), 1-8. Retrieved from https://repository.cips-indonesia.org/media/309162-addressing-distance-learning-barriers-in-8326e326.pdf

Bataineh, K. B., Atoum, M. S., Alsmadi, L. A., & Shikhali, M. (2021). A silver lining of Coronavirus: Jordanian universities turn to distance education. *International Journal of Information and Communication Technology Education, 17*(2), 138-148. https://doi.org/10.4018/IJICTE.20210401.oa1

Belt, E., & Lowenthal, P. (2020). Developing faculty to teach with technology: Themes from the literature. *TechTrends, 64*(2), 248-259. https://doi.org/10.1007/s11528-019-00447-6

Bojović, Ž., Bojović, P. D., Vujošević, D., & Šuh, J. (2020). Education in times of crisis: Rapid transition to distance learning. *Computer Applications in Engineering Education, 28*(6), 1467-1489. https://doi.org/10.1002/cae.22318

Bui, T.-H., Loung, D.-H., Nguyen, X.-A., Nguyen, H.-L., & Ngo, T.-T. (2020). Impact of female students' perceptions on behavioral intention to use video conferencing tools in COVID-19: Data of Vietnam. *Data in Brief, 32*, Article 106142. https://doi.org/10.1016/j.dib.2020.106142

Bušelić, M. (2012). Distance learning: Concepts and contributions. *Oeconomica Jadertina, 2*(1), 23-34. https://doi.org/10.15291/oec.209

Churiyah, M., Sholikhan, S., Filianti, F., & Sakdiyyah, D. A. (2020). Indonesia education readiness conducting distance learning in COVID-19 pandemic situation. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding, 7*(6), 491-507. https://doi.org/10.18415/ijmmu.v7i6.1833

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Daroedono, E., Siagian, F. E., Alfarabi, M., Cing, J. M., Arodes, E. S., Sirait, R. H., Suryowati, T., Sunarti, L. S., Ahmad, L. N., Wiyanto, M., Kurniaty, L., & Hutabarat, R. S. O. (2020). The impact of COVID-19 on medical education: Our students perception on the practice of long distance learning. *International Journal of Community Medicine and Public Health, 7*(7), 2790-2796. https://doi.org/10.18203/2394-6040.ijcmph20202545

Das, M., & Bose, S. (2020). *Unit-1: Foundations of open learning and distance education*. New Delhi, India: Indira Gandhi National Open University. Retrieved from http://www.egyankosh.ac.in/bitstream/123456789/62367/1/Unit-1.pdf

El Refae, G. A., Kaba, A., & Eletter, S. (2021). Distance learning during COVID-19 pandemic: Satisfaction, opportunities and challenges as

perceived by faculty members and students. *Interactive Technology and Smart Education, 18*(3), 298-318. https://doi.org/10.1108/ITSE-08-2020-0128

Feng, X., Lu, G., & Yao, Z. (2015). Professional task-based curriculum development for distance education practitioners at master's level: A design-based research. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 16*(2), 288-310. https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i2.2011

Foti, P. (2020). Research in distance learning in Greek kindergarten schools during the pandemic of COVID-19: Possibilities, dilemmas, limitations. *European Journal of Open Education and E-learning Studies, 5*(1), 19-40. https://doi.org/10.5281/zenodo.3839063

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2019). *How to design and evaluate research in education* (10th ed.). New York, NY: McGraw-Hill Education.

Halitoglu, V. (2021). Attitudes of student teachers towards distance education within the context of COVID-19 pandemic. *International Journal of Curriculum and Instruction, 13*(1), 816-838. Retrieved from http://ijci.wcci-international.org/index.php/IJCI/article/view/610

Hassan, E. M. E. A., Elhag, I. B., Lin, L. T., Suleiman, H., & El-Ebiary, Y. A. B. (2021). Electronic strategies and their importance in teaching and learning Arabic language for non-native speakers and the sciences of Qur'an. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology, 18*(4), 551-563. Retrieved from https://www.archives.palarch.nl/index.php/jae/article/view/6081

Healey, J. F. (2016). *The essentials of statistics: A tool for social research* (4th ed.). Boston, MA: Cengage Learning.

Jabbarova, A. (2020). Teaching foreign language through distance learning on the basis of interactive means. *JSPI Scientific Publications Archive, 1*(67), Article 3703. Retrieved from https://science.i-edu.uz/index.php/archive_jspi/article/view/3703

Johnson, R. B., & Christensen, L. (2020). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (7th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Khan, M. A., Singh, V., Nabi, M. K., Khojah, M., & Tahir, M. (2021). Students' perception towards e-learning during COVID-19 pandemic in India: An empirical study. *Sustainability, 13*(1), Article 57. https://doi.org/10.3390/su13010057

Levin, J. A., Fox, J. A., & Forde, D. R. (2016). *Revel for elementary statistics in social research: Access card* (updated 12th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Lillejord, S., Børte, K., Nesje, K., & Ruud, E. (2018). *Learning and teaching with technology in higher education - A systematic review*. Oslo, Norway: Knowledge Centre for Education. Retrieved from https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254035532334.pdf

Muthuprasad, T., Aiswarya, S., Aditya, K. S., & Jha, G. K. (2021). Students' perception and preference for online education in India during COVID-19 pandemic. *Social Sciences & Humanities Open, 3*(1), Article 100101. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100101

Office of the Vice President for Planning at Kuwait University. (2021). *Kuwait University statistics for the 2020/2021 academic year*. Al-Khaldiya, The State of Kuwait: Kuwait University. Retrieved from http://www.planning.kuniv.edu.kw/index_En.aspx

Osmani, F. (2021). Analysis of students' satisfaction with virtual education in medical science university during the pandemic outbreak of COVID-19. *International Journal of Assessment Tools in Education, 8*(1), 1-8. https://doi.org/10.21449/ijate.854675

Patten, M. L., & Newhart, M. (2018). *Understanding research methods: An overview of the essentials* (10th ed.). Abingdon, United Kingdom: Taylor & Francis.

Rahali, K., Abidli, Z., Khohmimidi, A., Elhamzaoui, M., Seghiri, R., Jabari, K., Aouane, E., & Chaouch, A. (2020). Ibn Tofail's University students' satisfaction evaluation towards distance learning and its impacts on the students' mental health during the Covid 19 Confinement. *Bangladesh Journal of Medical Science, 19*, S 51-S 57. https://doi.org/10.3329/bjms.v19i0.48166

Ramnanan, C. J., & Pound, L. D. (2017). Advances in medical education and practice: Student perceptions of the flipped classroom. *Advances in Medical Education and Practice, 8*, 63-73. https://doi.org/10.2147/AMEP.S109037

Safar, A. H. (2020). Kuwait University students' awareness, usage, perceptions, and satisfaction pertaining to e-books. *Annals of the Arts and Social Sciences, 40*(549), 5-100. https://doi.org/10.34120/0757-040-549-001

Safar, A. H., & Qasem, M. F. (2021). *Infographics apps acceptance among preservice teachers at Kuwait University: A descriptive empirical study*

using the ICT acceptance model (ICTAM). Manuscript submitted for publication.

Saykili, A. (2018). Distance education: Definitions, generations, key concepts and future directions. *International Journal of Contemporary Educational Research, 5*(1), 2-17. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1207516.pdf

Scherer, R., Siddiq, F., & Tondeur, J. (2019). The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach to explaining teachers' adoption of digital technology in education. *Computers & Education, 128*, 13-35. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.009

Shukri, A., Nordin, L., Salleh, F. I. M., Raidzwan, S. N. M., & Ahmad, R. (2020). UniKL students' perception on synchronous learning using ICT as learning tools to learn English. *Journal of Critical Reviews, 7*(8), 793-796. https://doi.org/10.31838/jcr.07.08.170

Smith, S. J., & Harvey, E. E. (2014). K-12 online lesson alignment to the principles of Universal Design for Learning: The Khan Academy. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 29*(3), 222-242. https://doi.org/10.1080/02680513.2014.992402

Süğümlü, Ü. (2021). A case study on teaching Turkish through distance education. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 8*(1), 174-190. https://doi.org/10.17220/ijpes.2021.8.1.278

Wang, C., Xie, A., Wang, W., & Wu, H. (2020). Association between medical students' prior experiences and perceptions of formal online education developed in response to COVID-19: A cross-sectional study in China. *BMJ Open, 10*(10), Article 041886. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-041886