التفاعل بين نمط إدارة المناقشات الإلكترونية وتوقيت تقديمها في نظام إدارة تعلم سحابي وعلاقته بتنمية مهارات تجميع وإنهاء الجاكيت الحريمي وتقييم جودة الخدمات الإلكترونية لدى طالبات الاقتصاد المنزلي

إعداد

أ.م.د. شيماء سمير محمد خليل

استاذ مساعد تكنولوجيا التعليم– كلية التربية النوعية– جامعة المنيا

د. أسماء فؤاد زكي

مدرس الملابس والنسيج – كلية التربية النوعية– جامعة أسوان

د. محمد عبد الله توني

مدرس تكنولوجيا التعليم – جامعة دراية بالمنيا

مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية

معرف البحث الرقمي DOI: 10.21608/jedu.2021.91311.1440

المجلد السابع العدد 32 .يناير 2021

الترقيم الدولي

P-ISSN: 1687-3424 E- ISSN: 2735-3346

موقع المجلة عبر بنك المعرفة المصري https://jedu.journals.ekb.eg/

موقع المجلة http://jrfse.minia.edu.eg/Hom

العنوان: كلية التربية النوعية . جامعة المنيا . جمهورية مصر العربية

التفاعل بين نمط إدارة المناقشات الإلكترونية وتوقيت تقديمها في نظام إدارة تعلم سحابي وعلاقته بتنمية مهارات تجميع وإنهاء الجاكيت الحريمي وتقييم جودة الخدمات الإلكترونية لدى طالبات الاقتصاد المنزلي

د. شيماء سمير، د. أسماء فؤاد، د. محمد عبد الله

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى استقصاء أثر التفاعل بين نمط إدارة المناقشات الإلكترونية توقيت تقديمها في نظام إدارة تعلم سحابي وعلاقته بتنمية مهارات تجميع وإنهاء الجاكيت الحريمي وتقييم جودة الخدمات الإلكترونية لدى طالبات الاقتصاد المنزلي، تم استخدام منهج المسح الوصفي، وتطوير النظم في مرحلة الدراسة والتحليل والتصميم، والمنهج التجريبي عند قياس أثر المتغيرات المستقلة للبحث على المتغيرات التابعة في مرحلة التقويم بالاعتماد على التصميم العاملي (2x2) وتكونت عينة البحث من 40 طالبة من طالبات الاقتصاد المنزلي تم توزيعهم عشوائيًا على مجموعات البحث الأربعة، تمثلت أدوات البحث في اختبار تحصيلي واختبار تطبيقي وبطاقة ملاحظة ومقياس تقدير لمهارات تجميع وإنهاء الجاكيت الحريمي "الكول شال"، ومقياس تقييم جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة عبر نظام إدارة التعلم السحابي " Moodle Cloud مودل كلاود"، أيضًا تم التوصل لقائمة بالمعايير التصميمية لنمط إدارة المناقشات الإلكترونية وتوقيت تقديمها عبرنظام إدارة التعلم السحابي.

وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي للفروض الخاصة باختبار التحصيل المعرفي ارتفاع درجات اختبار التحصيل المعرفي لمجموعة البحث التي تم إدارة المناقشات فيها بواسطة **المعلم** عن درجات اختبار التحصيل المعرفي لمجموعة البحث التي تم إدارة المناقشات فيها بواسطة المتعلم وهذا يعني تفوق نمط إدارة المعلم للمناقشات الإلكترونية في اختبار التحصيل المعرفي لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى بنظام إدارة التعلم السحابي، أيضًا أظهرت النتائج تفوق توقيت تقديم المناقشات الإلكترونية **بعد المحتوى التعليمي**، عن قبله في اختبار التحصيل المعرفي لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى بنظام إدارة التعلم السحابي، أيضًا جاء أثر التفاعل بين نمط إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) وتوقيت تقديم المناقشات الإلكترونية

(قبل/ بعد المحتوى) بنظام الإدارة السحابي بترتيب المجموعات كالآتي **المعلم بعد المحتوى> المعلم قبل المحتوى> المتعلم بعد المحتوى> المتعلم قبل المحتوى.**

أيضًا أظهرت نتائج التحليل الإحصائي للفروض الخاصة ببطاقة الملاحظة ومقياس التقدير ارتفاع درجات البطاقة والمقياس لمجموعة البحث التي تم إدارة المناقشات فيها بواسطة **المتعلم** عن درجات مجموعة البحث التي تم إدارة المناقشات فيها بواسطة المعلم وهذا يعني تفوق نمط إدارة المتعلم للمناقشات الإلكترونية في الأداء المهاري لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى بنظام إدارة التعلم السحابي، أيضًا أظهرت النتائج تفوق توقيت تقديم المناقشات الإلكترونية **بعد المحتوى التعليمي،** عن قبله في اختبار التحصيل المعرفي لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى بنظام إدارة التعلم السحابي، أيضًا جاء أثر التفاعل بين نمط إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) وتوقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى) بنظام الإدارة السحابي بترتيب المجموعات كالآتي: **المتعلم بعد المحتوى> المعلم بعد المحتوى> المتعلم قبل المحتوى> المعلم بعد المحتوى.**

بينما أظهرت نتائج التحليل الإحصائي للفروض الخاصة بمقياس تقييم جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة بنظام إدارة التعلم السحابي قيد البحث تساوي درجات مجموعات البحث التي تم إدارة المناقشات الإلكترونية فيها بواسطة **المعلم والمتعلم،** وأيضًا تساوي درجات مجموعات البحث التي تم تقديم المناقشات الإلكترونية فيها **بعد وقبل المحتوى التعليمي،** أيضًا تساوي أثر التفاعل بين نمط إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) وتوقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى) بنظام الإدارة السحابي في تقييم مستوى جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة.

الكلمات المفتاحية:

نمط إدارة المناقشات الإلكترونية، توقيت المناقشات الإلكترونية، نظم إدارة التعلم السحابي، تجميع وانهاء الجاكيت الحريمي "الكول شال"، تقييم جودة الخدمات الإلكترونية.

Interaction between the Management Style and Timing of e-Discussions of their Presentation in a Cloud Learning Management System and Its Relationship to the Development of Skills of Assembling and Finishing the Women's Jacket and the Evaluation of the Quality of e-Services for Home Economics Students

Dr.Shaimaa Samir, Dr.Asmaa Fouad, Dr.Mohamed Abdulaah

Abstract:

The current search aimed to investigating the impact of the interaction between the management style of e-discussions and the timing of their presentation in a cloud learning management system and its relationship to developing the skills of collecting and finishing the women's jacket and evaluating the quality of e-services for home economics students. Use the descriptive survey approach, and systems development in the phase of study, analysis and design, and the experimental approach when measuring the impact of the independent variables of the research on the dependent variables in the evaluation stage, based on the factorial design (2x2). The research sample consisted of 40 female home economics students who were randomly assigned to the four research groups. Research tools represented in the achievement test, a performance test, card note, Scale estimation skills assembling and ending jacket trousers "Call shawl" and scale for evaluating the quality of e-services provided through the cloud learning management system Model Cloud. It has also been reached to a list of criteria for the design pattern of management of electronic discussions and timing through the learning management system cloud.

The results of the statistical analysis of the hypotheses of the cognitive achievement test showed that the cognitive achievement test scores of the research group in which the discussions were managed by the teacher were higher than the cognitive achievement test scores of the research group in which the discussions were managed by the learner. This means the superiority of the teacher's management style of e-discussions in the cognitive achievement test for the skills of collecting and finishing the women's jacket in the cloud learning management system. Also, the timing of presenting e-discussions after the educational content outperformed than before in the cognitive achievement test for the skills of collecting and finishing the women's jacket in the cloud learning management system. Came the impact of the interaction between the management of the e-discussions pattern (teacher/ learner) and the timing of submission of e-discussions

(before/ after content) system administration arranged cloud groups as follows teacher after the content, the teacher before the content, after the content of the learner, the learner before content.

The results of the statistical analysis of the hypotheses of card note and the estimation scale showed a higher score for the card and the scale for the research group in which the discussions were managed by the learner than the scores of the research group in which the discussions were managed by the teacher. This means superior learner management style of e-discussions in the performance skills of the skills of assembling and ending jacket trousers learning cloud management system, and the timing of presenting e-discussions after the educational content outperformed than before in the cognitive achievement test for the skills of collecting and finishing the women's jacket in the cloud learning management system. Also came the impact of the interaction between the management of the e-discussions pattern (teacher/ learner) and the timing of submission of e-discussions (before/ after content) system administration arranged cloud groups as follows: after the content of the learner, the teacher after the content, the learner before the content, the teacher after the content.

The results of the statistical analysis of the hypotheses related to the scale of assessing the quality of e-services provided by the cloud learning management system in question showed that the scores of the research groups in which the e-discussions were managed by the teacher and the learner were equal. Also, the scores of the research groups in which e-discussions were presented after and before the educational content are equal. Also, the impact of the interaction between the management style of e-discussions (teacher/ learner) and the timing of providing e-discussions (before/ after content) in the cloud management system in assessing the level of quality of e-services provided is equal.

Keywords: Management style & timing of e-discussions, Cloud learning management systems, Assembling & finishing the women's jacket "cool shawl", Evaluation of the quality of e- services.

مقدمة:

عملت منظومة التحول الرقمي على استجابة سريعة لضمان استدامة الأعمال خلال فترة جائحة كورونا حيث تم الحرص على توظيف التقنية بشكل كبير لكونها ممكن رئيس خلال هذه الفترة مما ساهم في تسريع التحول الرقمي وممارسته بشكل فعلي، كما أدت الظروف الحالية التي يمر بها العالم بسبب جائحة كورونا إلى أن أصبح التعليم من بعد وتوظيف التكنولوجيا في التدريس خيارًا حتميًا، وتوظيف المستحدثات التكنولوجية والاستفادة منها بالتعليم في ضوء رؤية واضحة بات أمرًا ضروريًا وملحًا، مع أهمية تدريب المعلم والمتعلم على استخدام وتوظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية باعتبارها المحرك الأساسي في عملية التغيير والتطوير في منظومة التعليم.

ومازال العالم يعيش أزمة حقيقة مع إستمرار إنتشار كورونا وتأثيرها على الكثير من القطاعات الحيوية وعلى رأسها قطاع التعليم ووفقًا للبيانات الصادرة عن منظمة اليونسكو في (أغسطس 2020)، فإن الجائحة أدت لأكبر إنقطاع في نظم التعليم في التاريخ، حيث تضرر منه نحو ما يقرب من (1.6) مليار متعلم في أكثر من (190) دولة، كما أثر إغلاق المؤسسات التعليمية على (94%) من التلاميذ والطلاب حول العالم، فأصبح تطبيق التعليم من بعد أمر حتمى، لهذا كانت الجامعات المصرية سباقة في اعتماد التعلُم من بعد وتوظيفه لخدمة العملية التعليمية في ظل انتشار الجائحة لاستكمال مناهجها الدراسية.[1]

ومن واقع سعي الجامعات إلى تدريس المقررات بشكل كامل عبر الإنترنت لتوسيع الفرص التعليمية للمتعلمين، فإنه لا يكفي فقط وضع المحتوى على الإنترنت بتحميل المواد التعليمية للمقرر، أو إكمال الواجبات والمهام من بعد، فلابد من عدم إغفال الطبيعية الاجتماعية للتعلم، التي أوضحت أهمية التفاعل والمناقشات بين الطلاب الذى يُنتج أنشطة إضافية كالتفسير ومشاركة المعرفة، التي يمكن أن تحسن

[1] تم استخدام نظام التوثيق الخاص بالجمعية النفسية الأمريكية (APA) الإصدار السادس، بحيث يشير الاسم إلى المؤلف، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة.
https://ar.unesco.org/themes/education-mergencies/coronavirus-school- closures/support.

التعلم الفردي لكل متعلم، وتعد المناقشات الإلكترونية وقيام المعلم أو المتعلم بدور القائد أو الميسر لهذه المناقشات أحد الوسائل الهامة لدعم مشاركة الطلاب في عملية التعلم (Hew, 2015,19-20)

وتُعد استراتيجية المناقشات الإلكترونية، أهم الاستراتيجيات شيوعًا في المقررات التعليمية التي تقدم عبر الإنترنت، حيث أن النجاح في تعلم هذه المقررات من بعد يعتمد إلى حد كبير على النجاح في هذه المناقشات، حيث يمكن للمناقشة الفعالة أن تتيح موقفًا تعليميًا ديناميكيًا يدعم عملية التعلم، ويشعر المتعلمين بالانتماء لمجتمع المناقشة، حيث تسمح المناقشات الإلكترونية لجميع المتعلمين بأن يشاركوا بآرائهم ويتبادلون أفكارهم ووجهات نظرهم (Woods & Bliss,2016,76)

وتساعد المناقشات الإلكترونية في الحصول على المعلومات بطرق مبتكرة، وتتيح خبرات أكثر متعة وإيجابية يمكن من خلالها تطوير مهارات المتعلمين ورفع مستوي الثقة لديهم، فضلا عن توفير فرصة لبناء المعرفة، وتبادل الأفكار ووجهات النظر، وتعزيز المشاركة وتحسين التعاون، ودعم تعلم المفاهيم (Alrushiedat, 2012)

وتُعرف المناقشات الإلكترونية بأنها إحدى طرق التفاعل التي تسمح بتبادل الأفكار داخل سياق واحد مقدم عن طريق المعلم الذي يقوم بدور الميسر، وهذه الطريقة تتبع منهجًا ديمقراطيًا، وتسمح لكل فرد بالإسهام بأفكاره وتبادلها مع الآخرين (نبيل جاد عزمي،2008، 361).

ويؤكد (ياسر شعبان عبد العزيز، 2010، 20) أن المناقشات الإلكترونية استراتيجية تساعد المتعلمين على التعلم معًا Learn Together والعمل معًا على التعلم Get Together to Learn، وتشجع على العمل الجماعي والتعاوني، والتغلب على المسافات الجغرافية، وتخطي عوائق اللغات، كما توفر المال والوقت والجهد.

في هذا الاطار صنف (محمد عطية خميس،2003، 372؛ How, 2015,20) أنماط إدارة المناقشات الإلكترونية إلى: مناقشات مضبوطة Controlled يقودها ويتحكم فيها المعلم، ويطلق عليها المناقشات بقيادة المعلم Teacher – Led Facilitation، حيث تعتمد على إدارة المعلم للنقاش تجاه كل جوانب الموضوع المطروح، ومهمة الطلاب الاستفسار والمشاركة بالتعليقات، مع تقييم كل رأى مطروح في ضوء معايير معينة،

بالإضافة إلى استخلاص أهم النتائج، ومناقشات متمركزة حول المجموعة Group Centerd، ويطلق عليها المناقشات بقيادة المتعلم Students – Les Fexiliration، حيث تتم فيها المناقشة بحرية دون أحدهم ليقوم بدور الميسر أو القائد، والذى يتمثل دوره في تحفيز زملائه على المشاركة في المناقشة، وربط الأفكار، وعدم خروج المناقشة عن مسارها الصحيح، والتوصل إلى نتائج نهائية، وتلخيصها في نهاية المناقشة، فالطالب الذى يقوم بدور القائد يمكنه أن يعزز الحوار الهادف بين زملائه، ويشجع زملائه على التعلم، ويقلل العبء على المعلم في التعليم من بعد، والمناقشات التشاركية Collaborative وهي مناقشة تتمركز حول مشكلة معينة يتشارك الجميع في حلها.

واتفقت دراسات كلًا من (أسماء السيد، كريمة محمود، 2020؛ وائل رمضان، 2019؛ ممدوح سالم، مسفر بين عريضة، 2018؛ مصطفي السيد، 2018؛ علي الكندري، 2016؛ نجلاء محمد فارس، 2016؛ Woods & Bliss, 2016؛ Park , et. al., 2015؛ How, 2015) على فاعلية المناقشات الإلكترونية، وأوصت باستخدامها في تحقيق التفاعل والمشاركة وتعزيز التعاون وخاصة مع المراحل العمرية المتقدمة. بينما اختلفت في أفضلية نمط إدارة المناقشات الإلكترونية، وربما يرجع اختلاف نتائج البحوث والدراسات بشأن تحديد نمط إدارة المناقشة الأكثر مناسبة إلى ارتباطه بمتغيرات أخرى، منها توقيت تقديم المناقشة، حيث يمكن إجراؤها قبل عرض المحتوى التعليمي أو بعده.

ولما كان توقيت تقديم المناقشات الإلكترونية من أهم العوامل التي سيترتب عليها نتائج مباشرة في عملية التعلم، لاحظ الباحثون أن عامل توقيت طرح المناقشات الإلكترونية لم يأخذ نصيبه الكافي في الدراسات التي تناولت المناقشات الإلكترونية، **فكيف يمكن تحديد أفضلية طرح المناقشات الالكترونية لدعم المتعلم قبل المحتوى أم بعده؟**

كما أنه لم تتفق البحوث والدراسات السابقة على التوقيت الأكثر مناسبة وفاعليته لتنفيذ هذه المناقشات، حيث أشار (Warrier, 2006) إلى ضرورة اهتمام المصمم التعليمي بتحديد أنسب الأوقات لطرح المناقشات الإلكترونية خلال

استراتيجيات التعلم المدمج، واتفق معه في ذلك دراسة (خالد فرجون، 2011) حيث أرجع عدم وجود آثار واضحة في نتائج بعض المتعلمين عبر آليات التعلم من بعد، لعدم اعتبار عامل توقيتات المناقشات كعامل حاسم لمدة تحصل المتعلم وتنمية مهاراته.

وقد اتفقت البحوث والدراسات على فاعلية استخدام المناقشات الإلكترونية في كل المجالات، ومع كل المستويات كمتغير مؤثر داخل اى نظام تعلم إلكتروني نظرًا لما تقدمه من قيم تربوية كبيرة تعود بالتبعية على جودة الخدمات الإلكترونية والمخرجات التعليمية (محمد شعبان، 2012). كما أنها تدعم الاتجاه البنائي في التعليم، وتعمل على بناء تجربة اجتماعية تفيد المتعلمين في اكتساب خبرات تعليمية متنوعة فيما بينهما، فهي تجعل المتعلمين يكتسبون المعرفة بشكل أفضل من خلال الاختبار المنطقي تبادل الآراء ووجهات النظر بين المتعلمين والمشاركة في المعلومات وصياغة الأفكار (Missildine , Fountain, Summers, & Gosselin, 2013; Ryan & Reid, 2015)

فطبقًا للمنظور البنائي الاجتماعي فإن هذه المناقشات تتيح الفرص للطلاب لبناء المعني معًا، ودمج المعرفة الجديدة بصورة متكاملة مع خبراتهم السابقة، فهى تتيح التفاعل بين المعلمين والمتعلمين في بيئة اجتماعية، دون التقيد بحدود الزمان أو المكان، وتثير التفكير النقدى لدى المتعلمين، فالمناقشات الإلكترونية تسهم في مدى وتوسيع الأنشطة التعليمية خارج وقت ومكان الفصل الدراسي التقليدي، فمنصات المناقشة تكون متاحة للاستخدام طوال الوقت، فيُعبر المتعلمين عن آرائهم بصورة مكتوبة من خلال المناقشات الإلكترونية مما يساعدهم على التأمل والتفكير ويدعم المستويات المعرفية العليا مثل التحليل والتركيب والتقييم.

(Hew & Cheung, 2008,1111-1112; Baran & Correia, 2009, 339- 340)

وأكدت نظرية سكينر (Skinner, 2009) للتنمية المجتمعية Community development theory التي تعتمد على المناقشات الإلكترونية على أن المناقشات أصبحت ضرورة ديناميكية لإيجاد مجتمع من المتعلمين قد لا تتوفر لديهم فرصة المشاركة الحقيقية في الفصل، وفشلوا في الانضمام إلى مجتمع التعلم في البيئة الصفية

التقليدية، لتأتي المناقشات الإلكترونية لتتيح لهم فرصة لا تقتصر على تواجدهم داخل المجموعة، وإنما تعتمد على التفاعل مع الآخرين من خلال تقديم مساهمات ومشاركات حقيقية في المناقشات.

ونظرًا لأن النظرية البنائية تعد النظرية الرئيسة للتعلم من بعد وبالآتي للمناقشات الإلكترونية فقد أشار (Denton, 2012,35) إلى أن نظم إدارة التعلم الحسابي تتضمن الأدوات التي تدعم المناقشات الإلكترونية والأنشطة للدخول للمعرفة السابقة مثل استرجاع المعلومات ومشاركتها وإنتاج المعرفة بصورة تعاونية، حيث أن الصفات المميزة للنظرية البنائية ترتبط بهذه التطبيقات، فالنظرية البنائية للتعليم ترتبط بتسهيل المناقشة والحوار بين مجموعات التعلم وإعطاء الفرصة للمتعلمين لنقد وتحدي الآراء، وعلى الرغم من أنه يمكن تنفيذ هذه الأنشطة من خلال الطرق التقليدية مثل المناقشات وجهًا لوجه، إلا أن تنظيم هذه الأنشطة من خلال نظم إدارة التعلم السحابي إنما هو تنظيم يتسم بالكفاءة والابداع.

في هذا السياق يشير (Angelova; Kiryakova& Yordanova, 2015,386) إلى أن نظم إدارة التعلم السحابي فرضت على المؤسسات التعليمية ضرورة توفير فرص جديدة للتعلم الإلكتروني بما يتفق مع التوقعات والاحتياجات الجديدة للمتعلمين، فالجمع بين سمات نظم إدارة التعلم التقليدية ومزايا الخدمات السحابية سيعطي المنظمات التعليمية أداة قوية وفعالة من حيث التكلفة وسهولة الوصول وتوفير التفاعلية بين المعلمين والمتعلمين، ونتيجة لما سبق ظهرت نظم إدارة التعلم السحابية (CloudLms) التي تعد نظم تدمج بين سمات نظم إدارة التعلم التقليدية ومزايا الخدمات السحابية حيث أنها تقدم نظام إدارة التعلم كخدمة (software as aservice) من خدمات الحوسبة السحابية.

وتناولت عدة دراسات فاعلية استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في التعليم، ومنها دراسات كلًا من (هبة عبد الجواد، 2020) التي أكدت على فاعلية نظام إدارة التعلم السحابي Moodle Cloud في تنمية الجوانب المعرفية وجوانب الأداء المرتبطة بمهارات استخدام نظام إدارة التعلم السحابي، (خليل السعيد، 2018) التي توصلت إلى فاعلية الحوسبة السحابية في تنمية التحصيل التحصيل المعرفي وبقاء أثر التعلم.

وأوضحت دراسة (رشا عبد الحميد، 2018) فاعلية تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية المهارات الحياتية والترابط الرياضي والميل نحو الدراسة العلمية. ودعمت نتائج دراسة (سهام الجريوي، 2018) الأثر الإيجابي لتطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية المهارات العملية والمعرفية. وأشارت دراسة (El Mhouti;Erradi& Nasseh, 2018) على القيم الإيجابية لتطبيقات الحوسبة السحابية في التعليم الإلكتروني. وأوصت دراسة (Arpaci, 2017) بضرورة تشجيع المؤسسات التعليمية لاعتماد الحوسبة السحابية في التعليم. وأوضحت نتائج دراسة (اسماعيل حسونة، 2016) الأثر الإيجابى للتدريب القائم على خدمات الحوسبة السحابية في إكتساب مهارات استخدامها وزيادة القابلية نحو استخدامها، وتوصلت دراسة (سالي عبد اللطيف، 2016) إلى فاعلية برنامج تدريبي مقترح باستخدام خدمات الحوسبة السحابية في تنمية التنور المعلوماتى والاتجاه نحو التعلم، ودعمت نتائج دراسة (Ahmed, 2015) الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني القائم على بيئة الحوسبة السحابية وذلك لعديد من المزايا، منها: تقليل تكاليف فريق التطوير وفريق الدعم الفنى، وتقليل أعباء الاختبارات، وأعباء إدارة النسخ الاحتياطى والنفقات الاجمالية للمشروع، وأوضحت دراسة (Angelova, Kiryakova & Yordanova,2015) مزايا نظم إدارة التعلم السحابية للمؤسسات التعليمية، منها: عدم الحاجة إلى شراء أو صيانة المكونات المادية مما يؤدى إلى تقليل التكاليف، وعدم الحاجة إلى موظفي تكنولوجيا المعلومات، والوصول السهل والأمن، والوصول إليها من أي مكان للتدريب، والمرونة والقابلية للتخصيص، وتبسيط عمليات سير عملية التعلم، والسماح بمشاركة الأسرة والمجتمع من خلال الموقع الإلكتروني المؤسسي، وتحسين قدرة المؤسسة على إدارة أنظمة متعددة من نظام إلكتروني تعليمي واحد، وتشجيع وزيادة القدرة على مشاركة المصادر والممارسات.

وعددت دراسة كلاً من (Aldheleai; Ubaidullah & Alammari, 2017) (Angelova, Kiryakova& Yordanova, 2015) أمثلة لأنظمة إدارة التعلم السحابية وأشارت دراسة (Buhu & Buhu, 2016) إلى أن نظام إدارة التعلم السحابي " Moodle Cloud مودل كلاود" يتمتع بعديد من المزايا، منها: إستضافة مجانية (مدعومة بأقل قدر من الإعلانات والدعاية) وسهولة الاستخدام، وإمكانية التسجيل الفوري باستخدام

الهاتف المحمول، وتوفر نسخة كاملة بها دائمًا أحدث إصدار، وتوفير ما يصل إلى 50 مستخدمًا ومساحة تخزينية تبلغ 200 ميجابايت دون مقابل مادي، ودورات تدريبية غير محدودة، وحجم قاعدة بيانات غير محدود، ويحتوي على نظام Big Blue Button لعقد مناقشات الفيديو مجانًا، والقدرة على تعديل موقع موودل الخاص بالمستخدم، ومتوفر بأكثر من 100 لغة مع إمكانية تعدد اللغات، وتمكين الدعم الكامل لتطبيق (Moodle Mobile) مودل موبايل الرسمي، لذلك تم تطبيقه في هذا البحث.

ويمكن الحكم على جودة أنظمة إدارة التعلم السحابية من خلال جودة الخدمات الإلكترونية بها ويتم ذلك من خلال التقييم والحكم الشامل للمتعلمين على جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة سواء من خلال موقع إلكتروني أو نظم إدارة تعلم سحابي على الإنترنت ومن خلال نمط لإدارة المناقشات الإلكترونية بالنظام، وتعد الخدمة الإلكترونية شكلًا من أشكال الخدمة الذاتية التي تتطلب خدمة المتعلم نفسه بنفسه من خلال البحث والإطلاع على مايريد تعلمه أو معرفته، فمن خلالها يتم التفاعل الآلي المتبادل بين طالب الخدمة (المتعلم/ الدارس) ومقدمها من خلال وسيط (التكنولوجيا المستخدمة بكافة أشكالها وصورها) لذلك من الضروري مراعاة تصميم الخدمة الإلكترونية بشكل يلائم حاجات ومتطلبات وتوقعات المتعلم.

وتحرص المؤسسات التعليمية على تحقيق مبدأ جودة الخدمات الإلكترونية وخاصة لمواقعها وأنظمة إدارة التعلم السحابي والإلكتروني الخاصة بها على شبكة الإنترنت، فباتت الخدمات الإلكترونية تتدخل في شتى مناحي الحياة، فالتجارة أصبحت إلكترونية، والخدمات أصبحت إلكترونية والتعلم أيضًا بدى إلكترونيًا، فالتكنولوجيا المتطورة أصبحت تشكل أحد العناصر الأساسية في عمليات الإنتاج وتقديم الخدمات المتنوعة في كل مكان، وتعني الخدمات الإلكترونية تلك التي يحصل عليها المتعلم بشكل آلي من خلال الجهاز أو تقنية أو نظام إدارة تعلم، أو خارجها من خلال شبكة اتصال ومنها خدمة البحث الآلي وخدمة الوصول إلى قواعد البيانات المختلفة (Kasper & Helsdingen,2016,55)

كما يعد تنمية مهارات التعلم المختلفة مؤشر فاعل لجودة التعلم وبالتالي جودة الخدمات الإلكترونية بنظام التعلم ونظرًا لكثرة غياب المتعلمين بسبب الظروف الحالية

وانتشار فيروس كورونا وأن تدريس المهارات العملية الخاصة بالتجميع والأنهاء للجاكيت كول شال تحتاج إلى متابعة مستمرة وطرق تدريس جديدة وأكثر فاعلية من الطرق التقليدية التي تركز بشكل أساسي على المعلم، وتكون المعلومات متوفرة للمتعلم في أي وقت ويمكن عملية الاسترجاع والتخزين فمن هنا كان الحاجه الماسة والضرورية إلى توفير بيئات تعليمية مناسبة لجذب انتباه المتعلمين وتنمية تفاعلهم لمواصلة التعلم وتوفير المعلومات في أي وقت، من هذا نبعت فكرة البحث الحالي في تقصي أثر التفاعل بين نمط إدارة المناقشات الإلكترونية وتوقيت تقديمها في نظام إدارة تعلم سحابي لتنمية مهارات تجميع وإنهاء الجاكيت الحريمي الكول شال وجودة الخدمات الإلكترونية لدى طالبات الاقتصاد المنزلي.

الإحساس بالمشكلة:

وفقًا للنموذج البنائي للتعلم فإن عناصر تصميم بيئة التعلم الكاملة وخصوصًا فيما يتعلق بنمط إدارة المناقشات الإلكترونية وتوقيت تقديمها والتي تمثل وقود التفاعل في السياق التربوي للمتعلم، تقدم للمتعلم من المنظور البنائي أدوات فكرية تساعده في بناء واقعه الداخلي، إضافةً إلى أنها يمكن أن تساعده على مراقبة ودعم فاعلية التعلم وزيادة المشاركة و إعادة بناء الإدراكات المفاهيمية، ودعم الكفاءة الذاتية لديه وتخفيف الشعور بالعزلة، وربطه مع أعضاء المجتمع الإفتراضي وإعطائه إحساس بالإنتماء، فضلًا عن كونها آداة مهمة من أدوات التقييم لتعزيز آدائه بصورة تقييمية تفاعلية.

ولما كانت نظم إدارة التعلم السحابية تدمج بين سمات نظم إدارة التعلم التقليدية ومزايا الخدمات السحابية ولها مزايا عديدة من بينها سهولة الوصول، وتقليل التكاليف، وتبسيط عمليات سير التعلم، والمرونة، والقابلية للتخصيص، والسماح بمشاركة الأسرة والمجتمع، وتحسين قدرة المؤسسة على إدارة أنظمة متعددة من نظام إلكتروني تعليمي واحد، وللحكم على جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة للمتعلمين، لتنمية وصقل مهاراتهم العملية في ظل التباعد الاجتماعي كأحد الإجراءات الاحترازية لجائحة كورونا، ومن هنا ومن واقع اهتمامات الباحثون نبع الإحساس بمشكلة البحث الحالي من عدة مصادر تمثلت فيما يلي:

أولًا . الملاحظة الشخصية:

من واقع تدريس الباحثون لبعض المقررات إلكترونيًا تم ملاحظة أن منصات وساحات المناقشة يمكن أن يكون لها دور فاعل في تحليل الأفكار المرتبطة بموضوعات التعلم، وإثراء الخبرات وترسيخ التعلم، ومناقشة موضوعات التعلم من عدة زوايا، وبرؤى مختلفة، وأن هذه المنصات تحتاج من المعلم التوظيف السليم وفق خطة عمل محددة، وفلسفة واضحة لتؤتي ثمارها، وربما تسهم في تحسين مستوى التعلم، إضافةً إلى أنه يمكن لساحات المناقشة أن تحقق عنصر جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة عبر نظام إدارة التعلم السحابي الأمر الذي يؤدي إلى نتائج تعليمية أفضل، ويتوقف ذلك على نمط المناقشات الإلكترونية وتوقيت تقديمها من حيث إدارتها ومستوى التحكم فيها، لذا فقد حرص البحث الحالي على دراسة نمطين للمناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) وأثر التفاعل بينهما وبين توقيت تقديمهم (قبل/ بعد المحتوى التعليمي) في نواتج التعلم.

ثانيًا . الدراسة الاستكشافية:

تم اجراء دراسة استكشافية للتأكد من وجود مشكلة والوقوف على موثوقيتها وجوانبها المختلفة، تمثلت في إجراء بعض المقابلات المفتوحة غير المقننة مع (15) من المتعلمين، ووتم إبداء رغبتهم في التعلم من بعد كأحد الحلول الممكنة أثناء جائحة كورونا والتدريب من خلال المناقشات الإلكترونية عبر نظام إدارة تعلم سحابي والاستفادة من جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة في عملية التعلم، وبالتالي تدعيم وصقل مهاراتهم العملية في تجميع وإنهاء الكول شال للجاكيت الحريمي.

ثالثًا . نتائج الدراسات المرتبطة:

- وفقًا لتوصيات دراسات كلًا من (أسماء السيد، كريمة محمود، 2020؛ وائل رمضان، 2019؛ نجلاء فارس، 2016؛ علي الكندري، 2016؛ السيد أبو خطوة، 2015؛ Hillen,2014) التي أوضحت أن توظيف المناقشات الإلكترونية في بيئات التعلم تعد ضرورة حتمية لتعليم المتعلمين من بعد، خاصة بعد ما شهد التعلم معدلات تسرب عالية

ناتجة عن عوامل شعور الطلاب بالعزلة، وانخفاض الدوافع، فالمناقشة وسيلة فعالة لتوليد الحوار، والتمعن والتأمل للأفكار التي تنسجم مع أهداف التعلم.

- اختلاف نتائج الأبحاث والدراسات فيما يخص أنماط إدارة المناقشات الإلكترونية، فبعض الأبحاث أكدت على تفوق إدارة المعلم للمناقشات، وتفضيل الطلاب لهذا النمط، مثل دراسة (Woods & Bliss, 2016؛ نجلاء فارس، 2016) والبعض الأخر أشار إلى تفوق وتفضيل المتعلمين إدارة زملائهم للمناقشات، مثل دراسة (مصطفي السيد، 2018)، وهناك دراسات تقاسم فيها المعلم والمتعلم الأفضلية في القيادة، مثل دراسة (Hew,2015) ومن هنا توجد حاجة لإجراء بحث لتصميم المناقشات الإلكترونية بنمطى الإدارة (المعلم/ المتعلم) وذلك من خلال تصميم نموذج للمناقشات الإلكترونية بهذين النمطين.
- الحاجة إلى تحديد التوقيت المناسب للمناقشة الإلكترونية قبل عرض المحتوى التعليمي أم بعده: اختلفت نتائج الدراسات بشأن توقيت إجراء المناقشة، قبل عرض المحتوى التعليمي أم بعده، فلكل توقيت من توقيتات المناقشات الإلكترونية تأثيره على فاعلية الموقف التعليمي ككل، فطرح المناقشات الإلكترونية قبل عرض المحتوى بمثابة تمهيد لموضوعات التعلم تساعد المتعلم وتحفزه نحو الفهم الكامل للمعلومات المقدمة، بينما طرحها بعد عرض المحتوى يعطي الفرصة للمتعلم للتفكير واستكشاف الأفكار ذات العلاقة وحل المشكلات الناتجة عن عدم استيعابه المحتويات التي يتم تقديمها (Carpenter, 2012; Dunlisky, Rawson, Marsh, Nathan, & Willingham, 2013; Rowland, 2014)، ومن ثم توجد حاجة إلى تحديد التوقيت المناسب لطرح المناقشات الإلكترونية للمتعلمين.
- تأكيد الدراسات والأبحاث على الأهمية التعليمية لنظم إدارة التعلم السحابي منها دراسات كلًا من (هبة عبد الجواد، 2020؛ خليل السعيد، 2018؛ Garov, et

Brown & Hocutt, 2015 ؛al, 2018) وبصفة خاصة ما يخص تسهيل التعلم من بعد، والتعلم التشاركي والتعاوني والذي تقوم عليه المناقشات الإلكترونية، لذلك تم توظيف نظم إدارة التعلم السحابي كبيئة للتعلم، وذلك لأنها الخيار الأمثل لإتاحة تطبيقات منخفضة التكلفة على الإنترنت، لجميع الطلاب في أي وقت ومن أي مكان.

رابعًا . توصيات المؤتمرات:

أوصت عدة مؤتمرات منها: المؤتمر السابع عشر للجمعية العربية لتكنولوجيات التربية "التحول الرقمي وإدارة الأزمات في 7 أكتوبر 2020"؛ المؤتمر العلمي التاسع للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي "الثورة الصناعية الرابعة وجودة التعليم في 20: 25 يوليو 2020"؛ المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي "مستحدثات تكنولوجيا التعليم في 18، 19 يوليو 2018 "؛ المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية النوعية جامعة المنيا "التعليم النوعي الابتكارية وسوق العمل في 16، 17 يوليو 2018"؛ المؤتمر الرابع عشر للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية "الميزة التنافسية لبحوث تكنولوجيا التعليم بكلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة في 10: 12 يوليو 2018"؛ المؤتمر السادس عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم "الابتكارية وتكنولوجيا التعليم والتدريب مدى الحياة في 19، 20 ابريل 2018"؛ مؤتمر تكنولوجيا وتقنيات التعليم والتعلم الإلكتروني الشارقة في 27: 29 مارس 2018؛ المؤتمر الحادي عشر لتكنولوجيا التعليم ICT Learn 2017 "نحو مجتمع تعليمي ذكي في 5، 6 ديسمبر 2017"؛ المؤتمر الدولي الرابع لتقنيات التعليم (ICOET2017) نظمته الجمعية العمانية لتقنيات التعليم "دعم التربية بالتقنيات: ما وراء الحداثة واستدامة الابتكار في 16: 18 ديسمبر 2017"؛ المؤتمر العالمي في الوسائط التربوية والتكنولوجية والذى تنظمه مؤسسة الحوسبة المتقدمة في التربية (AACE) (2009) بأهمية استخدام المناقشات الإلكترونية لأنها تثري المهارات التحليلية والتأملية حيث أن الاتصال من خلالها لا يتم وجهًا لوجه مما يجعل الطالب أكثر ارتياحًا في

التعليق على الآراء المطروحة إلى جانب القدرة على استرجاع محتوى المناقشة أكثر من مرة، وكل ذلك يفضل من خلال خدمات الحوسبة السحابية المجانية التي تقلل من تكلفة التعلم، ومما سبق وبالآتي ظهرت الحاجة إلى استقصاء أثر التفاعل بين نمط إدارة المناقشات الإلكترونية وتوقيت تقديمها في نظام إدارة تعلم سحابي وعلاقته بتنمية مهارات تجميع وإنهاء الجاكيت الحريمي وتقييم جودة الخدمات الإلكترونية لدى طالبات الاقتصاد المنزلي

مشكلة البحث:

استنادًا إلى ما تقدم وتماشيًا مع الأوضاع الراهنة في ظل جائحة كورونا وتفعيل التحول الرقمي ضمن رؤية مصر 2030 واستجابة لتوصيات المؤتمرات بضرورة الاستفادة من تطبيقات تكنولوجيا نظم إدارة التعلم السحابي والمناقشات الإلكترونية لتحسين العملية التعليمية والرفع من جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة، فقد حُددت مشكلة البحث الحالي في ضعف مهارات الطالبات في تجميع وإنهاء الكول شال للجاكيت الحريمي، ويمكن التعامل مع مشكلة البحث من خلال السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن تنمية مهارات تجميع وإنهاء الجاكيت الحريمي وتقييم جودة الخدمات الإلكترونية لدى طالبات الاقتصاد المنزلي من خلال تعرف أثر التفاعل بين نمط إدارة المناقشات الإلكترونية وتوقيت تقديمها في نظام إدارة تعلم سحابي؟

يتفرع من هذا السؤال الأسئلة البحثية الآتية:

1. ما معايير تصميم نمطي المناقشات الإلكترونية وتوقيت تقديمها في بيئة التعلم بنظام إدارة التعلم السحابي (Moodle Cloud)؟
2. ما التصميم التعليمي المناسب لبيئة التعلم بنظام الإدارة السحابي (Moodle Cloud) لنمطي المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) وتوقيت تقديمها (قبل/ بعد المحتوى)؟
3. ما أثر نمط إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) في نظام إدارة تعلم سحابي على:
   - تنمية مهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمي لدى طالبات الاقتصاد

المنزلي؟

- تقييم جودة الخدمات الإلكترونية؟

4. ما أثر توقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى) في نظام إدارة تعلم سحابي على:

- تنمية مهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمي لدى طالبات الاقتصاد المنزلي؟
- تقييم جودة الخدمات الإلكترونية؟

5. ما أثر التفاعل بين نمط إدارة المناقشات الإلكترونية وتوقيت تقديمها في نظام إدارة تعلم سحابي على:

- تنمية مهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمي لدى طالبات الاقتصاد المنزلي؟
- تقييم جودة الخدمات الإلكترونية؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى استقصاء أثر التفاعل بين نمط إدارة المناقشات الإلكترونية وتوقيت تقديمها في نظام إدارة تعلم سحابي وعلاقته بتنمية مهارات تجميع وإنهاء الجاكيت الحريمي وتقييم جودة الخدمات الإلكترونية لدى طالبات الاقتصاد المنزلي، ولتحقيق ذلك قام الباحثون بما يلي:

1. تحديد معايير تصميم نمطي المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) وتوقيت تقديمها (قبل/ بعد المحتوى) في بيئة التعلم بنظام إدارة التعلم السحابي (Moodle Cloud)
2. تحديد التصميم التعليمي المناسب لبيئة التعلم بنظام الإدارة السحابي (Moodle Cloud) لنمطي المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) وتوقيت تقديمها (قبل/ بعد المحتوى)
3. تحديد النمط المناسب لإدارة المناقشات الإلكترونية في نظام إدارة تعلم سحابي بدلالة تأثيره في تنمية مهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمي وتقييم جودة الخدمات الإلكترونية لدى طالبات الاقتصاد المنزلي

4. تحديد التوقيت المناسب للمناقشات الإلكترونية في نظام إدارة تعلم سحابي بدلالة تأثيره في تنمية مهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمي وتقييم مستوى جودة الخدمات الإلكترونية لدى طالبات الاقتصاد المنزلي.
5. الكشف عن أثر التفاعل بين نمط إدارة المناقشات الإلكترونية وتوقيت تقديمها في نظام إدارة تعلم سحابي وعلاقته بتنمية مهارات تجميع وإنهاء الجاكيت الحريمي وتقييم مستوى جودة الخدمات الإلكترونية لدى طالبات الاقتصاد المنزلي

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

- يعد هذا البحث إضافة للدراسات العربية في مجال المناقشات الإلكترونية ونظم إدارة التعلم السحابية لدى طلاب المرحلة الجامعية مما يساعد أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على تحديد الأساليب المختلفة التي يتعلم بها الطلاب ولاشك أن معرفة هذه الأساليب تساعد في تبني الأساتذة لأساليب تقديم المحتوى الملائمة ووسائل التقويم المناسبة مما ينعكس أثره على تنمية المهارات المختلفة للطلاب.
- تناول البحث لنظام إدارة التعلم السحابي Moodle Cloud والذي لوحظ ندرة الدراسات والبحوث التي تناولته؛ مما يضيف نتائج بحثية جديدة ويفتح المجال لمزيد من البحوث والدراسات لتناول متغيرات اخري.
- تقديم ارشادات معيارية يمكن الاعتماد عليها في تطوير آليات المناقشات الإلكترونية المقدمة عبر نظم إدارة التعلم السحابية.
- تعزيز الأدلة البحثية التي تحاول الكشف عن العلاقة بين نمط إدارة المناقشات الإلكترونية وتوقيت تقديمها وتنمية الجوانب المعرفية والآدائية لمهارات تجميع وإنهاء الكول شال للجاكيت الحريمي وتقييم مستوى جودة الخدمات الإلكترونية لدى طالبات الاقتصاد المنزلي، وهذا قد يكون مؤشرًا للمعنيين على كيفية توجيه تعلم الطالبات، وتطوير الخصائص التعلّمية للنمط الأعلى تحصيلًا، كما وفر أدبًا تربويًا وفكرًا قد يسهم في مزيد من البحث التربوي حول الطرق

المناسبة لتعلم الطلاب وحول فهم آلية التعلم لديهم.

- تعزيز المفاهيم المرتبطة بسلوك الطالباتل تقييم مستوى جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة باعتبارها عنصرًا رئيسًا من عناصر عملية التعلم وهدفًا رئيسًا يسعى البحث إلى تحقيقه ومؤشرًا على جودة الموقف التعليمي.
- تقديم البحث نموذج مقترح لنمط إدارة المناقشات الالكنرونية وتوقيت تقديمها وأدوات قياس ومقاييس يمكن أن تفيد الباحثين في مجال تكنولوجيا التعليم والاقتصاد المنزلي.

الأهمية التطبيقية:

- المساهمة في إثراء محتوى المقررات الإلكترونية بزيادة التفاعل بين المتعلمين من خلال المناقشات الإلكترونية المطروحة.
- تقديم حلول عملية للمشكلات التي تواجه المتعلمين في تفاعلاتهم مع المناقشات الإلكترونية للوصول إلى صيغ ملائمة ومرنه تواجه تفضيلاتهم المتنوعة.
- توجيه نظر مصممي المناقشات الإلكترونية عبر نظم إدارة التعلم السحابية إلى أهمية دمج المداخل التربوية الفعالة عند تصميم المناقشات الإلكترونية وذلك لزيادة كفاءة وفعالية المناقشات.
- قد تسهم نتائج البحث في تزويد مصممي المناقشات الإلكترونية بمجموعة من المعايير والمبادئ التي يمكن الاستفادة بها عند تصميم المناقشات الإلكترونية.
- مواكبة رؤية الجامعات في تحديث طرق التعليم وتفعيل دور مستحدثات تكنولوجيا التعليم للإرتقاء بالعملية التعليمية.
- قد تسهم المناقشات الإلكترونية بنظام إدارة التعلم السحابي Moodle Cloud في مساعدة القائمين على تدريس مهارات تجميع وانهاء الكول شال للجاكيت الحريمي على توفير وقت المحاضرة لعمل التدريبات وتطبيق المهارات.
- قد يسهم البحث في تدريب طلاب التعليم الجامعي بصفة عامة وطالبات الاقتصاد المنزلي بصفة خاصة على قواعد المناقشات الإلكترونية والتدريب على قيادتها والسلوكيات الجيدة للمشاركة في المناقشات.

حدود البحث

اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

- **حد المحتوى:** اقتصر البحث الحالي على مهارات تدريس تجميع وإنهاء الجاكت الحريمي "الكول شال" لطالبات الفرقه الرابعة قسم التربوي بكلية الاقتصاد المنزلي، جامعة حلوان، وذلك لوجود قصور فيها.
- **حدود العينة:** طالبات الفرقه الرابعة قسم التربوي بكلية الاقتصاد المنزلي، جامعة حلوان، وذلك لما لديهم من خبرات سابقة تستخدم كمتطلبات قبلية تخدم هذا البحث
- **الحد الزمني:** طبق البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2019: 2020م.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من :

- المجموعة الأولى: العينه الاستطلاعية (13) طالبة من الفرقة الرابعة قسم التربوى بكلية الاقتصاد المنزلى . جامعة حلوان.
- المجموعة الثانية: العينة التجريبيه (40) طالبة من الفرقة الرابعة قسم التربوى بكلية الاقتصاد المنزلى جامعة حلوان.
- (11) من أساتذه متخصصين لتقييم المنتجات المنفذه.

أدوات البحث:

أولاً . أدوات جمع البيانات:

1. الدراسة الاستكشافية.
2. استبانة بالمحتوى المعرفي المقترح لنظام إدارة التعلم السحابى Moodle Cloud لطلاب لطالبات الاقتصاد المنزلي عينة البحث.
3. قائمة مهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال" اللازم تنميتها لطالبات الاقتصاد المنزلي عينة البحث.

ثانيًا . مادة المعالجة التجريبية:

تمثلت مادة المعالجة التجريبية في بيئة تعلم إلكترونية قائمة على نظام إدارة التعلم السحابي Moodle Cloud. تتضمن نمطين للمناقشات الالكترونية (المعلم/ المتعلم) بتوقيتين مختلفين (قبل/ بعد عرض المحتوى التعليمي) يتم من خلالها رفع المحتوى التعليمى المتمثل فى عدد (7) وحدات تعليمية، حيث تضم كل وحدة الهدف العام والأهداف التعليمية، والمحتوى فى صورة (ملفات pdf، ومقاطع فيديو)، والأنشطة التعليمية، والتقويم التكوينى.

ثالثًا . أدوات القياس:

1. اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي وتحصيل الطالبات للمعلومات والمعارف المتضمنة بمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال".
2. اختبار تطبيقي مهاري لقياس مستوى أداء الطالبات في تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال".
3. بطاقة ملاحظة الأداء المهاري للطالبات أثناء قيامهم بتنفيذ تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال".
4. مقياس تقدير وذلك لتقييم الجاكيت الحريمى "الكول شال".
5. استمارة تحكيم للمنتجات المنفذة من السادة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين(المحكمين).
6. مقياس تقييم جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة من خلال نظام إدارة التعلم السحابي.

منهج البحث ومتغيراته:

ينتمي هذا البحث إلى فئة البحوث التي تستخدم بعض مناهج الدراسات الوصفية (المسح الوصفي، وتطوير النظم) في مرحلة الدراسة والتحليل والتصميم، والمنهج التجريبي عند قياس أثر المتغيرات المستقلة للبحث على المتغيرات التابعة في مرحلة التقويم، وتمثلت متغيرات البحث في:

- **المتغيران المستقلان:** تضمن البحث الحالي متغيرين مستقلين:
  - المتغير الأول: نمط إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) بنظام

إدارة التعلم السحابي.

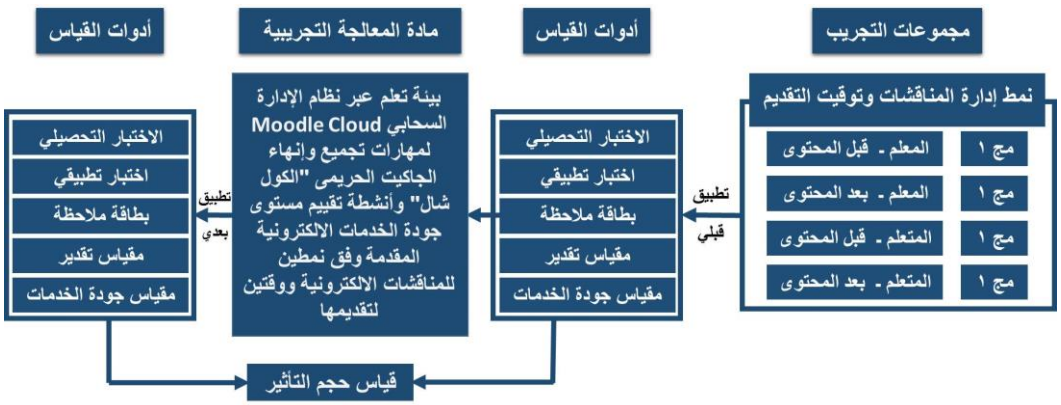
- المتغير الثاني: توقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى) بنظام إدارة التعلم السحابي.

- **المتغيران التابعان:** تضمن البحث الحالي متغيرين تابعين:

- مهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال" بجانبيها المعرفي والأدائي.
- تقييم جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة عبر نظام إدارة التعلم السحابي.

التصميم التجريبي للبحث:

- تم اختيار مجموعة البحث قوامها (40) طالبة من طلاب الفرقة الرابعة بقسم التربوي بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة حلوان.
- في ضوء طبيعة البحث استُخدم التصميم التجريبي المعروف باسم تصميم المجموعات المتكافئة والتصميم العاملي 2 x 2 Factorial Design، كما يوضحه الشكل والجدول الآتي:



شكل (1) التصميم التجريبي للبحث

جدول (1) مجموعات التفاعل والتجريب بالبحث

المجموعات	نمط إدارة المناقشات	توقيت تقديمها	قياس قبلي	المعالجة التجريبية	قياس بعدي
مج (1)	المعلم	قبل المحتوى	- اختبار التحصيلي، - اختبار تطبيقي، - بطاقة ملاحظة، - مقياس تقدير، - مقياس تقييم جودة الخدمات الإلكترونية	بيئة تعلم عبر نظام الإدارة السحابي Moodle تتضمن مهارات Cloud تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال"وأنشطة تقييم مستوى جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة وفق نمطين للمناقشات الإلكترونية ووقتين لتقديمها	- اختبار التحصيلي، - اختبار تطبيقي، - بطاقة ملاحظة، - مقياس تقدير، - مقياس تقييم جودة الخدمات الإلكترونية
مج (2)	المعلم	بعد المحتوى			
مج (3)	المتعلم	قبل المحتوى			
مج (4)	المتعلم	قبل المحتوى			

فروض البحث:

أولًا . الفروض المتعلقة بالتحصيل المعرفي:

1. يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين للبحث في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال" يرجع لتأثير نمط إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) بنظام الإدارة السحابي.
2. يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين للبحث في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال" يرجع لتأثير توقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى) بنظام الإدارة السحابي.
3. يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال" يرجع لتأثير التفاعل بين إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) وتوقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى) بنظام الإدارة السحابي.

ثانيًا . الفروض المتعلقة بالأداء المهاري:

4. يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين للبحث في القياس البعدي لمقياس التقدير وبطاقة الملاحظة لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال" يرجع لتأثير نمط إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) بنظام الإدارة السحابي.
5. يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين للبحث في القياس البعدي لمقياس التقدير وبطاقة الملاحظة لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال" يرجع لتأثير توقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى) بنظام الإدارة السحابي.
6. يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في القياس البعدي لمقياس التقدير وبطاقة الملاحظة لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال" يرجع لتأثير التفاعل بين إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) وتوقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى) بنظام الإدارة السحابي.

ثالثًا . الفروض المتعلقة بتقييم جودة الخدمات الإلكترونية:

7. يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين للبحث في القياس البعدي لمقياس تقييم جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة عبر نظام إدارة التعلم السحابي يرجع لتأثير نمط إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم)
8. يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين للبحث في القياس البعدي لمقياس تقييم جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة عبر نظام إدارة التعلم السحابي يرجع لتأثير توقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى)
9. يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في القياس البعدي لمقياس تقييم جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة عبر نظام إدارة التعلم السحابي يرجع لتأثير التفاعل بين إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) وتوقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد

المحتوى) بنظام الإدارة السحابي.

مصطلحات البحث:

المناقشات الإلكترونية:

تعرف إجرائيًا في هذا البحث بأنها بيئة للتفاعل النشط بين المعلمين والمتعلمين والمحتوى التعليمي، تتم إلكترونيا عبر غرف النقاش بنظام إدارة التعلم السحابي Moodle Cloud وتسمح للطالبات تبادل الآراء والأفكار ووجهات النظر وتسهم في تنمية مهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمي الكول شال لدى عينة البحث.

نمط إدارة المعلم للمناقشات الإلكترونية :

المناقشات التي تتم بشكل إلكتروني مباشر بنظام إدارة التعلم السحابي Moodle Cloud والتي يقوم فيها أستاذ المقرر بدور الميسر أو القائد فيتدخل باستمرار لضبط المناقشة وتوجيه الطالبات لتحقيق أهداف التعلم المرجوة.

نمط إدارة المتعلم للمناقشات الإلكترونية:

المناقشات التي تتم بشكل إلكتروني مباشر بنظام إدارة التعلم السحابي Moodle Cloud والتي تقودها الطالبات لتبادل الآراء والأفكار بين أفرد المجموعة لتحقيق أهداف التعلم المرجوة حيث تتحمل الطالبات مسئولية تعلمهمن ودور أستاذ المقرر المراقبة دون التدخل المباشر.

توقيت تقديم المناقشات الإلكترونية:

تعرف إجرائيًا في هذا البحث بأنها وقت عرض الأسئلة ومحاور النقاش (نصيًا/ صوتيًا) في غرفة المناقشة، قد تكون قبل العرض وفيها يكون وقت عرض الأسئلة ومحاور النقاش قبل عرض المحتوى التعليمي، أو قد تكون بعد العرض وفيها يكون وقت عرض الأسئلة ومحاور النقاش بعد عرض المحتوى التعليمي.

نظام إدارة تعلم سحابي:

يُعرف نظام إدارة التعلم السحابي إجرائيا بأنه برنامج لإدارة ومتابعة عملية التعلم لطالبات الفرقه الرابعة قسم تربوى بكلية الاقتصاد المنزلى جامعة حلوان لتنمية مهاراتهم في تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى الكول شال يعتمد على الحوسبة السحابية والمتمثل في نظام Moodle Cloud لإدارة التعلم السحابي.

مهارة :

القدرة على القيام بعمل من الأعمال بشكل يتم بالدقة والسهولة والسيطرة والاقتصاد فيما يبذله الفرد من جهد. (مجدى عزيز –2004)

الجاكيت:

تعنى كلمة جاكيت في اللغة العربية (ستره) والجاكيت كلمة فرنسية Jaquetts للتعبير عن الستره التي تفصل الجزء العلوى عن الجسم، ويختلف طولها حسب الموضة وعادة ما تكون مفتوحة من الأمام بأزرار وعراوى. (عبد العزيز جوده وآخرون، 2006)

تقييم جودة الخدمات الإلكترونية:

تعرف إجرائيًا في هذا البحث بأنها قدرة طالبات عينة البحث على تقييم مستوى جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة عبر نظام Moodle Cloud لإدارة التعلم السحابي التي تلبي احتياجاتهم التعليمية وتوفر لهم المعلومات بسهولة ويسر وفي الوقت المناسب.

الإطار المفاهيمي للبحث:

تناول الإطار المفاهيمي للبحث الأدبيات التربوية المتعلقة بمتغيراته، وتمثلت في أربعة محاور تضمنت: أنماط إدارة المناقشات الإلكترونية وتوقيت تقديمها، نظم إدارة التعلم السحابي، مهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمي الكول شال، تقييم مستوى جودة الخدمات الإلكترونية، وذلك فيما يلي:

المحور الأول . أنماط إدارة المناقشات الإلكترونية وتوقيت تقديمها:

تعتمد المناقشات الإلكترونية في جوهرها على الحوار، ويعتمد المعلم على معارف المتعلمين وخبراتهم السابقة، فيوجههم لفهم المحتوي الجديد مستخدمًا الأسئلة المتنوعة لتحقيق أهداف درسه ومحتواه، ويتم من خلال تلك المناقشات استدعاء المعلومات السابقة، وأيضًا تثبيت المعلومات والمعارف الجديدة، والتأكد من فهم هذا وذاك، مما يسهم في تنمية انتباههم وصقل مهاراتهم من خلال إدراكهم لما يتوافر في بيئة التعلم من مؤثرات ومعلومات تدفعهم لاستخدام أنشطة مختلفة تساعدهم في تحقيق أهداف التعلم (صبري بردان، مروة صلاح، 2019، 287).

كما تعد المناقشات الإلكترونية الاستراتيجية التي يتم التفاعل فيها بين المتعلم والمعلم وبين المتعلمين وبعضهم البعض، كما يمكن للمتعلمين البحث والإطلاع واكتشاف عديد من مصادر التعلم التي تساعدهم علي إجراء هذه المنافشات سواء بطريقة تزامنية أو غير تزامنية، فالطريقة الأولي تكون بإجراء المناقشات عبر الشبكة، وبالطريقة غير التزامنية تكون من خلال القوائم البريدية أو اللوحات الإخبارية. (طارق عبد الرؤوف، 2015، 135).

وأشار كلًا من (نجلاء فارس، 2016؛ نبيل جاد،2014؛ Xia, Fielder 2013 & Siragusa) أن المناقشات الإلكترونية عبارة عن تجمع لعدد من الأفراد ذوي اهتمام مماثل لتبادل الأفكار والآراء وتعد وسيلة مثالية للتعلم في سياقات اجتماعية لأنها تدعم كل من التفكير والتعاون اللازم للتعلم، وتسهم المناقشات الإلكترونية في إثراء المعلومات حول موضوع معين، وذلك لتحليل وتقييم المعلومات للوصول إلى نتائج نهائية والاتفاق حول استنتاجات عامة، ويجب توفير الحافز للمتعلمين للمشاركة في مناقشات مثمرة وضمان لأن تكون هذه المناقشات منتجة وفعالة.

واتفق كلًا من (أسماء السيد، كريمة محمود، 2020؛ وائل رمضان، 2019؛ نجلاء فارس، 2016) أن المناقشات الإلكترونية مجموعة من التعليمات التي تتم من أجل إحداث تفاعل بين المتعلمين وبعضهم البعض ويكون هذا التفاعل إلكترونيا عن طريق غرف النقاش أو من خلال التطبيقات المتنوعة إما بطريقة تزامنية أو غير تزامنية في موضوع محدد.

وتسعى المناقشات الإلكترونية لتحقيق الدور الإيجابي لكل عضو من أعضاء المجموعة والتدريب على طرق التفكير السليمة واكتساب روح التعاون والديمقراطية، وأساليب العمل الجماعي، والتفاعل بين المعلم والطلاب، والطلاب بعضهم البعض، وتشمل كل الأنشطة التي تؤدي إلى تبادل الآراء والأفكار وهي تتفق مع الفكر البنائي الذى يعتمد على تكوين المعرفة في سياقات اجتماعية (Johnson, 2010)

وتشتق المناقشات الإلكترونية جذورها من نظريات التعليم والتعلم المختلفة كالنظرية البنائية الاجتماعية والتي تفترض أن جودة نواتج التعلم تأتي من خلال جودة الطرق والممارسات التي يقوم بها المتعلم من خلال شرح وجهات النظر المختلفة أثناء

عمليات التفاعل بين المشاركين في الموقف التعليمي، وكذلك نظرية النشاط التي تهتم بالأنشطة التشاركية التي يمكن أن تقوم عليها النظم التعليمية، لتحقيق أهداف تعلم الطلاب. (ممدوح سالم، 2016، 49).

في حين يتضح من خلال نظرية التعلم عبر الإنترنت لأندرسون والتي يعتبر فيها أن التفاعل من الركائز الأساسية لمفهوم التعلم من بعد وركزت نظريته على ضرورة استخدام الأدوات التعليمية من بعد لإيجاد علاقات فريدة بين الطلاب ومعلميهم، وتقديم بعدًا جديدًا للتفاعل من خلال الاتصالات المتزامنة وغير المتزامنة وخاصة عند هيكلة المناقشات الإلكترونية لإيجاد تجارب تعليمية متميزة يتم فيها تقييم الطلاب لبعضهم البعض لتحسين التعلم، وتعزيز الإحساس بالانتماء للجميع أو التواصل الاجتماعي بين المتعلمين والوصول على مستوى من الترابط بين الطلاب يؤدى إلى تشكل علاقات مثمرة بينهما تساعد في اكتشاف المعرفة بشكل جماعي (Balagi & Chakrabaryi 2010)

تأسيسًا على ما سبق يمكن تعريف المناقشات الإلكترونية بأنها التفاعل النشط بين المعلمين والمتعلمين وبين المتعلمين وبعضهم البعض لتعزيز المشاركة في حلقات النقاش بهدف إبداء الرأي، وتبادل الأفكار والمعلومات المختلفة في وسط اتصال اجتماعي، وعرض مجموعة من المشكلات التي لها علاقة بموضوعات التعلم والعمل علي حلها مما يسهم في تنمية وصقل مهاراتهم وخبراتهم والإرتقاء بمستويات التقييم والتفكير لديهم، ويتم تنظيمها بحيث تحقق الأهداف التعليمية والتعلم الاجتماعي وتشكل فيها المجموعات بوجود قائد أو موجه لإدارة المناقشات.

أنواع المناقشات الإلكترونية:

صنف كلًا من (محمدعطية، 2003، 272؛ جمال الشرقاوي، السعيد مرزوق، 2010) المناقشات الإلكترونية من حيث نمط إدارتها والتحكم فيها إلى (المضبوطة التي يديرها المعلم، والمتمركزة حول المجموعة والتي يديرها المتعلمين أنفسهم، والمناقشات التشاركية Collaborative وهي مناقشة تتمركز حول مشكلة معينة يتشارك الجميع في حلها

1. **نمط المناقشات الإلكترونية المضبوطة (يديرها المعلم):** يطلق عليها المناقشات الإلكترونية بقيادة المعلم Teacher-Led Facilitation وهي مناقشات يديرها المعلم ويتحكم فيها، ويفضل استخدام هذا النمط مع المجموعات الكبيرة نسبيًا، وفيها يطرح الموضوع من قبل المعلم، وهو الذي يسيطر علي اتجاه المناقشة، ويدرب متعلميه علي التفكير الاستقرائي الذي ينتقل بالمعلومات من الجزء إلى الكل، ويؤدي للوصول إلى نتائج محددة، كما إنه ينظم توقيتات المناقشة حول كل فكرة أو موضوع مطروح. (Stevens, 2018)

يعرف كلٌّ من (Pittaway, Downing & Osborne, 2010) أسلوب تحكم المعلم بأنه عملية إدارة بيئة التعلم التي تتم عبر الويب بصورة مباشرة؛ وفيها يقع العبء الأكبر على عاتق المعلم، ويكمن دوره في تبني دور الوسيط أو المعاون، ويُطلق عليها البعض مسمى الوساطة أو المعاون المباشرة أو الإلكترونية عبر الويب. ولعل مفهوم الوساطة أو المعاونة هنا يمثل وصفًا دقيقًا لحالة المعلم؛ حيث يتوارى الدور التقليدي للمعلم، ويحل الاهتمام هنا بالمتعلم من مختلف الزوايا.

وتعد المناقشة الموجهة أو المضبوطة من قبل المعلم هى أحد أشكال المناقشات، والتي يمكن أن تتم من خلال المنتديات والويكي، والمدونات، ويمكن للطلاب المساهمة في المناقشات الموضوعية بشكل أسبوعي على أساس أن الدخول المنتظم على محتوى المقررات والمحاضرات، حيث يعد المعلم مسبقًا الأسئلة التي ستطرح على الطلاب، كما يقوم بتوجيه المحادثات، وييسر عملية الاستفسار فلا تقتصر المناقشة على مجرد الإجابة على الأسئلة بشكل مباشر (Ghoering, 2015).

ويشير (الغريب زاهر إسماعيل، 2009، 305: 306) إلى أنه يجب التاكيد على أن استراتيجية التعلم بالمناقشة الإلكترونية القائمة على المعلم لا يجب أن تكون استجوابًا للطلاب، أو استراتيجية سؤال وجواب؛ لأنها بذلك ستكون عبئًا نفسيًّا وعلميًّا على الطلاب، كما يجب أن يعمل المعلم على تنظيم حجرة المناقشة Discussion Room بين المشاركين، مع إعطائه الحرية الكاملة

لكل مشارك في عرض رأيه ومناقشتة مع الآخرين.

كما تعتمد المناقشات المضبوطة على إدارة المعلم للنقاش تجاه كل جوانب الموضوع المطروح والطلاب مهمتهم الاستفسار، والمشاركة بالتعليقات، مع تقييم كل رأى مطروح في ضوء معايير معينة إضافة إلى استخلاص أهم النتائج (Balaji & Chakrabarti, 2010).

كما يضيف (Rourke & Anderson, 2002, 4) أنه في أحد الدراسات التي دافع فيها الطلاب عن قيادة المعلم للمناقشات أوضح الطلاب أنهم سوف يتعلموا أكثر من المعلم بالمقارنة بزملائهم، بسبب ان زملائهم لا يعرفون أكثر منهم، لذلك فإن زملائهم ربما يزودوهم بمعلومات خاطئة، كذلك فإن قيادة المعلمين للمناقشة باعتبارهم خبراء في موضوع المناقشة، يكون أكثر فعالية من قيادة الطلاب وذلك في دورهم التعليمي وفي تسهيل إجراء المحادثة والحوا، لأنهم يعرفون متى تخرج المناقشة عن مسارها الصحيح ويمكن للمعلمين طرح أسئلة أفضل من الطلاب ويكونوا أفضل من الطلاب،ويكونوا أفضل في تحفيز الطلاب على المناقشة.

كما يرى (Baran & Correia, 2009,340-341) أن قيادة المعلم للمناقشات على الخط تعد مؤشرًا مهمًا على الحضور التدريسي، وهو من وجهة نظرهما مؤشرًا كافيًا لتشجيع المتعلمين على المشاركة في المناقشات.

وأظهرت نتائج دراسة (نجلاء فارس، 2016) وجود تأثير أساسي لنمط إدارة المناقشات المضبوطة التي يقودها المعلم على الكسب في التحصيل، والانخراط في التعلم، والكفاءة الذاتية.

مما سبق يمكن استخلاص أن أدوار المعلم كمسهل للمناقشات تتمثل في المحافظة على المناقشة في مسارها الصحيح، ووضع قواعد المناقشة وضبط سلوك الطلاب أثناء المناقشات، ومساعدتهم في التغلب على المشكلات الفنية التي قد تواجههم وطرح الأسئلة لمساعدتهم على فهم الموضوع، وجذب انتباههم إلى وجهات النظر المختلفة.

2. **نمط المناقشات الإلكترونية المتمركزة حول المجموعة (يديرها المتعلمين أنفسهم):** يطلق عليها المناقشات الإلكترونية بقيادة المتعلم Student Led Facilitation وتعد مناقشات يديرها المتعلمين أنفسهم ويوجهون المناقشة نحو فكرة ما، وتعين المجموعة قائد لها يقوم بدور الميسر والمرشد والموجه لعملية المناقشة، ويشجع أقرانه علي المشاركة بفاعلية وعرض أفضل الأفكار، ثم يقدم تلخيصًا في نهاية كل نقاش، والمعلم يكون دوره مراقب لحلقة النقاش، ويسجل ردور فعل متعلميه لتكون مرجع لهم عند تقييم أدائهم في المناقشة اللاحقة (Dusinberre, 2015)

وأشارت دراسة (Hew, 2015, 21) إلى أن نتائج الدراسات والأبحاث السابقة التي اهتمت بقيام المتعلمين بدور الميسر للمناقشات على الخط، أشارت إلى أن المتعلمين كانوا أكثر راحة في التعبير عن وجهات نظرهم، وفي القدرة على العصف الذهني لأفكارهم، وأثبتت الدراسة تفضيل المناقشات التي يقودها زملائهم عن المناقشات التي يقودها المعلم، لأنها تشجع على طرح إجابات أكثر.

ونمط المناقشة المتمركز حول المجموعة يستلزم الحرص الدائم علي موضوع الجلسه أو المناقشة، وأن يسعى قائم المجموعة إلى أن يعيد سياق المناقشة إلى الفكرة الأساسية إذا جنحت المجموعة عنها، كما يجب عليه توضيح الأفكار لتخلو من أي غموض أو لبس، والعمل علي ربط الأفكار بعضها البعض، وطرح اسئلة تشجع على العصف الذهني واستخدام التعزيزات الإيجابية كوسيلة للتشجيع والوصول للهدف المنشود. (Soranno, 2010)

ومن الدراسات المهمة التي بحثت قيادة الطلاب للمناقشات دراسة (Correia & Davis, 2007) التي توصلت إلى أن تسهيل الطلاب في مقابل تسهيل المعلم للمناقشات هو التصميم التعاوني الأكثر انتشارًا وشعبية الذى يفضله المتعلمون على الخط، حيث وجد الطلاب أن المناقشات التي يقودها زملائهم تكون أكثر تفاعل وهادفة وذات معنى أكثر، وأن مساهماتهم فيها خلقت لديهم إحساسًا قويًا بالانتماء للمجتمع.

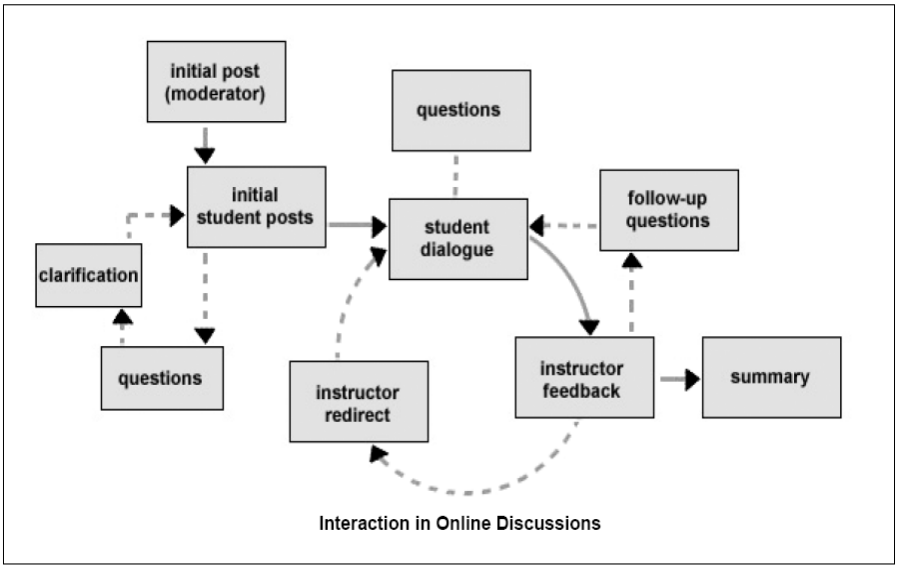
وأكدت دراسة (Kehrwald, 2008) على أن استخدام تسهيل الطلاب للمناقشات على الخط، يمكنه تدعيم الحضور (التواجد الاجتماعي) لمساعدة المشتركين على التغلب على قيود الاتصال النصي، ويجعل بيئة المناقشة أكثر إنتاجا .

مما سبق يتضح أنه كان للمناقشات الإلكترونية بقيادة المتعلم نصيب وافر من التفضيل لدى المتعلمين حيث أنتجت لديهم أفكارًا مبدعة، وحفزتهم على المشاركة، وزودتهم بجو خالي من المخاطرة، ومريح للأعصاب للقيام بالمناقشة، وساعدت على التغلب على هيمنة المعلم، ودعم إحساس المجتمع التعليمي، والتشجيع على مشاركتهم في المناقشات.

3. **نمط المناقشات الإلكترونية التشاركية** Collaborative: وهي مناقشة تتمركز حول مشكلة معينة يتشارك الجميع في حلها، يمكن أن يتحكم فيها المتعلمين مع التوجية والإرشاد من جانب المعلم، أو يديرها المعلم بمشاركة المتعلم. وفي هذا السياق يشير (نبيل جاد، 2008، 355: 356) إلى أنه في المناقشات التشاركية يتم تشكيل المجموعات وفقًا لمستويات الطلاب التي يعرفها المعلم جيدًا؛ وتكون المجموعه مكونة من أربعة إلى خمسة أعضاء مختلفين في المستوى الأكاديمي، وبحيث يكلف المعلم كل مجموعه بتكليف أو تعيين مختلف، ويكون لها هدف محدد يجب تنفيذه، ويتم تقسيم العمل داخل المجموعه بحيث يقوم كل فرد في المجموعه بدور محدد، ولابد من وجود قائد لهذه المجموعه يتم اختياره من قِبل أفراد المجموعه، بحيث يكون هو المسئول عن الوصول إلى قرارات جماعية لدمج الأعمال المنفردة للأعضاء، وتنظيم النقاش المدار؛ سواء عن طريق لوحات المناقشة Discussion Boards أو الدردشة Chatting، أو عن طريق البريد الإلكتروني E-mail؛ وبحيث يتم تنظيم عمليات التفاعل والتواصل عن طريق قائد المجموعة؛ للوصول إلى حل أو شكل أو تصور نهائي للتكليف أو البحث، وعرضه في الوقت الذي يحدده المعلم على جميع أعضاء الفصل بواسطة قائد المجموعه، مع ملاحظة إمكانية الرجوع للمعلم في أي وقت؛ سواء قبل إتمام التكليف أو المشروع الخاص بالمجموعه، أو بعد إتمامه.

ويوضح (Freeman,2003) طبيعة التفاعل داخل هذا النمط من أنماط المناقشة في

الشكل الآتي:



شكل (1) التفاعلات داخل المناقشات التشاركية

في هذا الاطار هدفت دراسة (أحمد نوبي، هبه الدغيدي، 2013) إلى الكشف عن أثر المناقشة الإلكترونية (التشاركية . الموجهة) في بيئة التعلم الافتراضية على التفكير الناقد والأداء المهني لمعلمات العلوم أثناء الخدمة، وأظهرت النتائج تفوق مجموعة المناقشة الإلكترونية التشاركية على مجموعة المناقشة الموجهة في كل من بطاقة ملاحظة الأداء المهني، والتفكير الناقد .

بينما يشير (Manfred,2005) أن فكرة المناقشة هنا تقوم على أن يعمل المتعلمين بشكل ثنائي، أو في صورة مجموعات ثلاثية أو رباعية؛ حيث تترك الفرصة لكل متعلم لإدارة الحوار أو النقاش، وطرح الأفكار، ويمكنه أن يقوم بالتدخل على النحو الآتي:

1. الإضافة أو المشاركة في وقتها.
2. التعليق أو طرح المزيد من الرؤى التي تؤيد وجهة النظر المطروحه.
3. المقاطعة وتفنيد الرأى بآخر مضاد أو مناقض له.
4. يمكن من خلال تغيير المتعلمين لشركائهم في المجموعات، أن تتعمق لديهم القدرة على التحصيل المعرفي، والإلمام بالقضايا والمشكلات المثارة.

يتضح من خلال العرض السابق لأنماط إدارة المناقشات الإلكترونية، أن الدراسات أظهرت أن توظيف المناقشات الإلكترونية في بيئة التعلم يؤدي إلى نتائج متميزة، حيث تتيح تطبيق ذلك قدرًا من الثقة للمتعلم في التعامل مع مجتمع التعلم والعمل بشكل نشط في موضوع التعلم، دون خجل أو خوف من المعلم أو من أقرانه من المتعلمين، كما أوضحت نتائج بعض الدراسات منها دراسات كلًا من (نجلاء فارس، 2016؛ Park, et al., 2015؛Woods & Bliss, 2016) أن المناقشات الإلكترونية بقيادة المعلم تتيح للمتعلم فرصة أكبر في المشاركة في إبداء رأيه وطرح أفكاره دون قلق أو خوف، كما أنها تشعره بالأمان والحرية في عملية التعلم؛ بينما أكدت دراسات أخرى مثل دراسة (مصطفي السيد، 2018؛ Correia & Davis, 2007؛Kehrwald, 2008) على أن تحكم المتعلم Learner-Control يمثل مفتاح النجاح في المناقشات الإلكترونية، فالمتعلم له الحرية الكاملة في إبداء رأية وطرح أفكاره واختيار مصادر التعلم المختلفة المتاحة على الإنترنت، في حين أنه أظهرت نتائج دراسات ثالثة منها دراسة (Hew, 2015؛ أحمد نوبي، هبه الدغيدي، 2013) أن التحكم التشاركي يعني مراقبة المعلم للمتعلم في مسار النقاش وتوجيهه عن طريق طرح سؤال . مثلا . يوجهه للمسار الصحيح، أو إعطائه فكرة ليتجه إليها في موضوع النقاش، مع حرية المتعلم الكاملة في المناقشة، لذلك من المرشح الملائم لقيادة المناقشات الإلكترونية، المعلم أم المتعلم أم الجمع بينهما ؟ هذا السؤال كان محورًا لاهتمام الأبحاث التي تناولت قيادة المناقشات، ولكن لم تثبت أفضلية لأحدهما على الأخر، ولم تتفق الدراسات على النمط الأكثر مناسبة لإدارة المناقشات الإلكترونية عبر الويب، وتأسيسًا على ذلك يتضح أن قيادة المناقشات موضع جدل وخلاف يحتاج لإجراء المزيد من الأبحاث ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالى بالاهتمام بهذا المتغير والخاص بقيادة المناقشات الإلكترونية حيث يحاول البحث الحالي إيجاد النمط المناسب لقيادة المناقشات الإلكترونية في نظم إدارة التعلم السحابية.

توقيت تقديم وتنفيذ المناقشات الإلكترونية (قبل وبعد المحتوى):

يقوم التصميم التعليمي للمناقشات الإلكترونية على استثمار وقت التعلم في تقديم دعم فعال للمتعلمين، ومساعدتهم على ممارسة أساليب واستراتيجيات متقدمة للتعلم تعتمد على أنشطة تفاعلية (Delozier & Rhodes, 2017) تلك الأنشطة التي تتيح الفرص للمتعلمين لاستخدام مهارات التفكير المختلفة بدلًا من استقبال المعلومات بشكل مباشر من المعلم (Lai & Hwang 2019)

إن التصميم الجيد للمناقشات الإلكترونية يمثل عاملًا محوريًّا ومهمًّا في الحكم على نجاح البرامج والمقررات التعليمية التي تتم يها المناقشات، كما أن سوء التخطيط لهذه المناقشات عبر الويب ينعكس في صورة سلبية تتمثل في استهلاك وقت كبير فيما لا طائل من وراءه للمتعلم أو للمعلم على السواء، حيث تحقق المناقشات فعاليتها كلما تم تحديد التوقيت المناسب لها، وكلما كان هناك وضوح في الأهداف من ورائها، وهنا يمكننا كذلك الحكم على دقة نتائج هذه المناقشات، بل وتقدير أهميتها كل فترة؛ فالوضوح والدقة في التوقيت والتصميم والأهداف المحددة مسبقًا تعني دقة في تطبيق هذه التقنية.

في هذا الاطار تأتي أهمية المناقشات الإلكترونية المصاحبة للمحتوى التعليمي عمومًا ولمقاطع الفيديو المتضمنة بالمحتوى خصوصًا لكونها تعطي مؤشرًا حول استكمال المتعلم لمشاهدة جميع محتويات الفيديو وضمان تعرضه لكافة المحتويات الرئيسية، وتتيح فرصًا كبيرة بين المتعلمين لممارسة المهارات المختلفة والوصول إلى الآراء الصحيحة استنادا لتحليلات أكثر عمقًا (Fidalgo- Blanco, Martinez- Nufiez., Borras- Gene, & Sanchez- Medina, 2017)

وتتضمن المناقشات المتاحة أسئلة بِشأن محتوى التعلم التي تعرض لها المتعلمين مما يدعمهم ويساعدهم على تطبيق معارفهم الجديدة وتعزيز عملية تعلمهم (Lo, et al., 2018) لذلك كان من الصعب تناول متغير أنماط إدارة المناقشات الإلكترونية المقدمة عبر نظام إدارة التعلم السحابي دون الوضع في الاعتبار عامل التوقيت المناسب لتقديم هذه المناقشات.

وقد تتاح هذه المناقشات في توقيتين:

- أن تكون قبل عرض المحتوى التعليمي على المتعلم لتكون بمثابة الدعم اللازم الذى يساعده على اكتساب المحتوى والتفاعل معه،
- أن تكون بعد عرض المحتوى التعليمي لتساعد المتعلم في إعادة فهم كل ما قام بدراسته (Semper & Spasojevie, 2002)

ويؤكد (Carpenter & Toftness, 2017) أن الاعتماد على الأسئلة النقاشية القبلية يعنى باختصار تنشيط المعرفة السابقة، وزيادة تركيز المتعلمين في المواد التعليمية التي سوف يتم تقديمها لاحقًا، في حين أن الأسئلة النقاشية البعدية أكثر ارتباطًا بفكرة الاحتفاظ ببقاء أثر التعلم ورفع معدلات التذكر (Roediger & Karpicke, 2006).

وأشارت نتائج دراسات كلًا من (Carpenter, 2012; Dunlosky, Rawson, Marsh, Nathan & Willibgham, 2013; Rowland, 2014) فاعلية المحتوى التعليمي المسبوق بأسئلة نقاشية بالمقارنة بالمحتوى التعليمي الذي لا يسبقه أية أسئلة في تنمية الذاكرة، وإذا كان البعض يوجه انتقادًا للأسئلة النقاشية القبلية بشأن أنها توجه المتعلم نحو انتقاء المعلومات التي لها علاقة بالأسئلة فقط، بينما تكون الأسئلة النقاشية البعدية التي تأتي في نهاية أحداث التعلم قد يكون لها دورًا كبيرًا في تحسين عمليات الفهم للمحتوى السابق للأسئلة (Rahman, 2017).

وعلى ذلك فلكل توقيت من توقيتات المناقشات الإلكترونية تأثيره على فاعلية الموقف التعليمي ككل، فطرح المناقشات الإلكترونية قبل عرض المحتوى بمثابة تمهيدًا لموضوعات التعلم تساعد المتعلم وتحفزه نحو الفهم الكامل للمعلومات المقدمة، بينما طرحها بعد عرض المحتوى يعطي الفرصة للمتعلم للتفكير واستكشاف الأفكار ذات العلاقة وحل المشكلات الناتجة عن عدم استيعاب المتعلم لبعض المحتويات التي يتم تقديمها، ويصبح بمثابة موجه ومرشد لتنفيذ ما تم الاتفاق عليه في الموقف التعليمي (Semper & Spasojevic, 2002)

وفي إطار الدراسات التي اهتمت بتحديد توقيت المناقشة الإلكترونية جاء دراسة (وائل رمضان، 2019) التي استهدفت قياس أثر التفاعل بين مستوى المناقشة الإلكترونية وتوقيتها، وأظهرت نتائجها أفضلية التوقيت البعدي للمناقشة لدى عينة

البحث وتحقيق نواتج التعلم المستهدفة، واهتمت دراسة (خالد فرجون، 2011) بفحص التوقيت المناسب لاستخدام التراسل الفورى في التعليم المدمج قبل الموقف التعليمي أم بعده، وقد أكدت النتائج على وجود دلالة إحصائية للتوقيت البعدي بالمقارنة مع التوقيت القبلي وذلك في التحصيل المعرفي، في حين لم تكن هناك دلال إحصائية بين التوقيت القبلي والتوقيت البعدي في الأداء المهارى.

من خلال العرض السابق يتضح اختلاف نتائج الدراسات بشأن تحديد التوقيت المناسب لتقديم المناقشات الإلكترونية فهل من الأفضل طرح المناقشات لدعم المتعلم قبل المحتوى التعليمي أم بعده، ونظرا لأن عامل توقيت تقديم المناقشات الإلكترونية سيترتب عليه من نتائج مباشرة على عملية التعلم، ومن ثم توجد حاجة إلى تحديد التوقيت المناسب لطرح المناقشات الإلكترونية للمتعلمين، ومن هنا نبعت فكرة البحث الحالي.

المحور الثاني . نظم إدارة التعلم السحابي:

تزداد وتنتشر تكنولوجيا الحوسبة السحابية بشكل سريع من حيث التعامل معها، وتجذب اهتمام عديد من المؤسسات التعليمية وتعد نظم إدارة التعلم السحابية في الوقت الحاضر أداة رئيسة لتخطيط التعلم الإلكتروني وتعزيزه، حيث تقدم المفهوم الحقيقي للتعلم الإلكتروني وهو وصول المتعلمين للمعلومات في أي وقت ومن أي مكان، وتجمع بين وظائف نظم إدارة التعلم ومزايا الحوسبة السحابية وبالآتي تساعد في حل كثير من مشكلات نظم إدارة التعلم التقليدية المثبتة فيما يتعلق بارتفاع تكاليف الأجهزة وسعة التخزين المحدودة وطول فترة التنفيذ ومشاكل الصيانة.

ولقد فرضت نظم إدارة التعلم السحابي على المؤسسات التعليمية ضرورة توفير فرص جديدة للتعلم الإلكتروني بما يتفق مع الاحتياجات الجديدة للمتعلمين، فالجمع بين سمات نظم إدارة التعلم التقليدية ومزايا خدمات التعلم السحابية سوف يعطى المؤسسات التعليمية ومنظماتها أداة فعالة من حيث التكلفة وسهولة الوصول، وتوفير التفاعلية بين المعلمين والمتعلمين وبين المتعلمين وبعضهم البعض مما يسهم في صقل مهاراتهم بما يتناسب مع قدراتهم وخبراتهم السابقة، ونتيجة لما سبق ظهرت نظم إدارة التعلم السحابية (CloudLms) التي تعد نظم تدمج بين سمات نظم إدارة التعلم التقليدية ومزايا الخدمات السحابية حيث أنها تقدم نظام إدارة التعلم كخدمة من خدمات نظم إدارة الحوسبة

السحابية مما ينعكس بالآتي علي المتعلم عند تفاعله مع المناقشات الإلكترونية ونمط وتوقيت تقديمها داخل بيئة التعلم بنظم إدارة التعلم السحابية وجودة خدماتها الإلكترونية (Angelova&Yordanova, 2015, 387).

من هذا المنطلق أشارت دراسات كلًا من (Aldheleai; Ubaidullah.& Alammari، 2017؛ Qwaider، 2017؛ Angelova; Kiryakova.& Yordanova، 2015) أنه يمكن تسجيل الدخول إلى أنظمة إدارة التعلم لتطبيقات الحوسبة السحابية عبر الإنترنت عن طريق الوصول إلى مزود الخدمة، بدلًا من الحاجة إلى تثبيت البرامج والإنتظار للحصول على التحديثات، ويمكن للمتعلمين تسجيل الدخول عبر متصفح الإنترنت والدخول إلي المناقشات الإلكترونية لتبادل الآراء والأفكار بين المتعلمين وبعضهم البعض وبينهم وبين المعلم، مما يؤثر في جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة من قبل نظم إدارة التعلم السحابية، التي توفر عدد من القيم التربوية، منها:

1. **مساحة تخزين أكبر:** توفر نظم إدارة التعلم السحابية للمستخدمين سعة تخزين كبيرة دون حد أقصي في إجمالي التخزين ويمكن للمستخدم أيضًا تنظيم الملفات وإعادة استخدامها ومشاركتها مع مستخدمين محددين، وأيضًا توفر بعض المنصات السحابية خيارًا لإسترجاع البيانات المحذوفة، مثل تلك الخيارات التي تجعل المستخدم أكثر أمانًا بشأن بياناته المهمة، فمساحة التخزين المتوفرة في الحوسبة السحابية لا توفر فقط المال والوقت بل تحفظ أيضًا البيانات من الفقد أو التلف، وهو ما يحدث كثيرًا مع وحدات التخزين المحلية في الأجهزة العادية.
2. **التكلفة المنخفضة:** لا يحتاج مستخدم نظم إدارة التعلم السحابية إلى شراء أي برنامج أو متابعة عملية التثبيت والتحديث التي تمر بها البرامج عادةً إضافة إلى الصيانة ويمكن تشغيل تطبيقات نظم إدارة التعلم من السحابة من خلال أجهزة الكمبيوتر الشخصية والهواتف المحمولة وأجهزة الكمبيوتر اللوحية التي بها الحد الأدنى من الامكانيات للاتصال بالإنترنت وكل ما على المستخدمين فقط هو فتح المتصفح في أجهزتهم وإنشاء حساباتهم الخاصة والبدء في

التخطيط لعملهم، ويقدم معظم مزودى خدمة نظام إدارة التعلم مسارات مجانية لبعض الوقت وإذا رضي المستخدمين بخدماتهم يمكنهم اختيار خطة من خطط الإشتراك، ويقدم بعض مزودى الخدمة الآخرين حسابات مجانية؛ ولكن في حال احتاج المستخدمون إلى مساحة تخزين أكبر أو المزيد من الأدوات فعليهم الدفع مقابل تلك الخدمات، وهذا يجعل المستخدم يوفر ليس فقط في ماله ولكن في وقته أيضًا، ويبعده عن الإزعاج الناتج عن مشاكل تثبيت البرامج.

3. **تحسين إمكانية الوصول:** يوفر نظام إدارة التعلم السحابي إمكانية الوصول الأفضل لكل من المتعلمين ومطورى الدورات التدريبية حيث يمنح الجميع قدرة حقيقية على البقاء متصلين في حسابهم في أي مكان باستخدام أنواع مختلفة من الأجهزة . فقط يجب عليهم الدخول إلى حساباتهم من الهواتف الذكية أو الأجهزة اللوحية أو النصف لوحية أو أي أجهزة أخرى بها إتصال بالإنترنت لإستكمال النقطة التي توقفوا عندها من قبل بغض النظر عن المكان أو الجهاز.
4. **نشر أسرع:** يعد تصميم مواد ومحتوى التعلم باستخدام نظام إدارة التعلم السحابي عملية مهمة وسهلة للغاية، وتوفر الحوسبة السحابية نشر هذه الدورة التدريبية بسهولة. ففي معظم نظم إدارة التعلم القائمة على الحوسبة السحابية كل ما علي المستخدم فعله هو النقر على أمر النشر ثم يمكنه رؤية دورة التعلم الخاصة به متاحة في جميع أنحاء العالم، ويمكن للمتعلم الوصول إلى المواد العلمية من كل مكان.
5. **القدرة على التنبؤ بالتكاليف:** في أنظمة إدارة التعلم السحابية تكون الرسوم واضحة، وهذا يعنى أن التكلفة تكون معروفة ومحددة لكل شهر أو كل ثلاثة شهور أو نصف سنة، فهناك عادةً حزم إستضافة وخدمات مختلفة، وعلى أساس الحاجة يمكن إختيار الحزمة المعنية، ويمتلك المديرون القدرة على الاختيار بين خطط الرسوم والدفع.
6. **إطلاع علي أحدث التقنيات:** من أفضل الأشياء في استخدام نظام إدارة التعلم

السحابي هو أن كلًا من مطورى الدورة التدريبية والمتعلمين سيكونون على علم بأحدث التقنيات وذلك من خلال تحديثات البرامج الفورية، حيث سيكون مزود خدمة المنصة مسئول عن تحديث البرامج وتكنولوجيا الأجهزة للحفاظ على المنافسة في السوق وكسب المزيد من المشتركين.

7. **تعزيز حماية البيانات:** قد تتعرض المعلومات المتعلقة بمواد الدورات التدريبية للسرقة باستخدام الوسائط المختلفة للاتصال وتبادل الأفكار والمعلومات مثل تويتر وفيس بوك، بينما في نظام إدارة التعلم القائم على الحوسبة السحابية تكون الأشياء أكثر خصوصية وأمان، حيث يتم في نموذج الحوسبة السحابية تخزين البيانات والحفاظ عليها على نطاق واسع وتعتمد على مركز بيانات واحد أو أكثر ويقوم المديرون بإدارة البيانات الموحدة، ونشر البرامج، ومراقبة الأمن، وبالتالى يتم ضمان أمن البيانات وحماية المستخدمين إلى أقصى حد ممكن.

مما سبق يتضح أنه تكمن القيمة التربوية لنظم إدارة التعلم السحابية في المؤسسات التعليمية في تمكين المتعلم من الدخول على ملفاته وتطبيقاته وبياناته المسجلة من خلال السحابة دون الحاجة لتوفر التطبيق في جهاز المتعلم، الاستفادة من الخادمات ذات السعات التخزينية العالية في إجراء العمليات المعقدة، تقليل التكاليف وذلك من خلال تقليل عدد الأجهزة الخاصة بالبنية التحتية مما ينعكس علي توفر الكثير من المال اللازم لشراء البرمجيات التي يحتاجها المتعلم، وتوفير عدد العاملين في صيانة الأجهزة والبرمجيات في المؤسسات التعليمية، استخدام الاصدارات الحديثة من الأجهزة والبرمجيات التي يحتاجها المتعلم عند تعامله مع نظم إدارة التعلم السحابي.

وظائف نظم إدارة التعلم السحابي:

يشير كلًا من (حصة عزام، عثمان تركي، 2018، 118؛ محمد عبد الوهاب، 2015، 64) إلى وظائف نظم إدارة التعلم السحابي فيما يلي:

- **التسجيل:** يعني ادخال البيانات المتعلقة بالمتعلمين كالأسماء والعناوين البريدية وغيرها، ويمكن ادخال هذه البيانات بشكل يدوي أو ربطها بأنظمة التسجيل

الآلي المتوفرة بالمنشأة التعليمية.

- **الجدولة:** تعني جدولة المقرر بوضع خطة للتعليم والتدريس.
- **التوصيل:** يعني إتاحة المحتوي للمتعلمين بأكثر من طريقة إما علي هيئة ملف سكورم أو فيديو أو ملفات ورد أو pdf.
- **التتبع:** ويعني متابعة أداء المتعلمين واصدار تقارير عن مستوي أدائهم باستمرار.
- **الاتصال:** يعني التواصل مع المتعلمين من خلال توافر أدوات مختلفة داخل أنظمة إدارة التعلم ومن هذه الأدوات(غرف المحادثه، منتديات النقاش، والبريد الإلكتروني، ورسائل SMS والفصول الافتراضية)، وتقديم الواجبات واستلامها في النظام.
- **الاختبارات:** وتعني إجراء اختبارات للمتعلمين والرصد الآلي للدرجات بشكل دائم سواء اختبارات قبلية وأثناء وبعد الدراسة وكذلك التعامل مع نتائج تقييمهم، واتاحة التقييمات الإلكترونية المتنوعة، وإمكانية إضافة تغذية راجعة لها.

شكل (2) وظائف نظم إدارة التعلم السحابي

أمثلة لأنظمة إدارة التعلم السحابية:

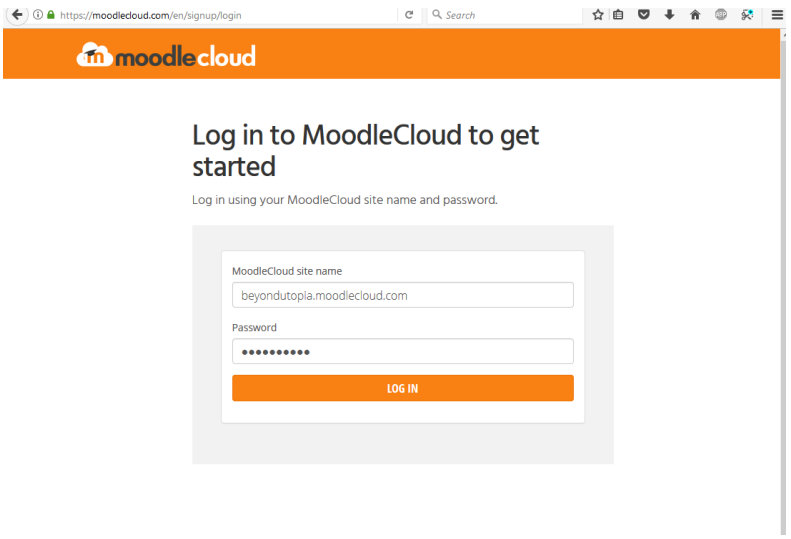
أشار كلًا من (Aldheleai; Ubaidullah.& Alammari، 2017؛ Kushwah, & Bajpai، 2017؛ Angelova; Kiryakova، 2015) إلى أمثلة لنظم إدارة التعلم منها:

شكل (3) أمثلة لنظم إدارة التعلم السحابية

تم اختيار نظام مودل كلاود (Moodle Cloud) للأسباب الآتية:

- يتضمن تطبيقات تتيح للمتعلمين طرح الموضوعات وتبادل المعلومات والمناقشات مع بعضهم أو مع المعلمين بصورة مباشرة وغير مباشرة
- يمكن من خلاله إنشاء منتديات نقاش خاصة بكل مقرر أو شعبة .
- يستطيع المعلم متابعة مشاركة الطلاب وعدد مشاركات كل منهم بالمناقشات الإلكترونية.
- يتم ربط المشاركة برقم الطالب واسمه الحقيقي .
- يمكن وضع منتدى لكل مجموعة من الطلاب مما يدعم فكرة التعلم التشاركي.
- يمكن من خلاله التحكم في نمط إدارة المناقشات الإلكترونية وتوقيت تنفيذها داخل النظام.
- يتضمن أحدث اصدار ويحتوي علي نظام big blue button لعقد مؤتمرات

الفيديو والقدرة على تعديل وتخصيص موقع المودل الخاص بك.



شكل (4) الشاشة الافتتاحية لنظام Moodle Cloud

وأوضحت دراسة (Doshi, 2018, 26) مزايا نظام المودل كلاود فيما يخص المناقشات الإلكترونية والتفاعل أنه يمكن من خلال النظام **عقد المؤتمرات أو المناقشات عن بعد (صوت / فيديو)** بين المعلم والطالب (أو طلاب متعددين)، حيث يمكن دمج نظام التعلم السحابي موودل كلاود بسهولة مع منصات مؤتمرات الفيديو، مثل: Google Hangouts, Cisco WebEx, Adobe Connect Skype, GoToMeeting، وهذا يساعد المتعلمين والمعلمين على البقاء على اتصال، أيضًا يتضمن مودل كلاود منتدى المناقشة حيث يمكن للمعلم والطلاب إجراء المناقشة، ويمكن للطلاب أيضًا إجراء الدردشة مع أقرانهم، حيث تتيح الدردشة التواصل الدقيق والسهل من خلال الردود النصية، أيضًا يمكن من خلال النظام التحكم في نمط إدارة المناقشات الإلكترونية وتوقيت تنفيذها.

وأوضح (Bibi & Sumra,2017,45) أن نظام إدارة التعلم القائم على السحابة يتفوق على نظام إدارة التعلم القائم على الخوادم المثبتة حيث انخفاض تكاليف الأجهزة، وقوة المعالجة تحت الطلب وسعة التخزين المتغيرة وفقا لطلب المستخدمين، وقصر فترة

التنفيذ، والتكاليف الاجمالية ليست ثابتة فالدفع مقابل الاستخدام فقط، وعدم الحاجة إلى موظفين محترفين داخل المؤسسة حيث يتم تخزين البرامج في السحابة وأصبحت عملية تطوير البرمجيات والصيانة خارجية وليست من مهمة موظفي المؤسسة.

وأشارت دراسة (Bataev, 2017) إلى تزايد الاتجاه نحو التكنولجيا السحابية بشكل حيوي في جميع أنحاء العالم وأن أكثر من 6000 مؤسسه من مؤسسات التعليم العالي توظف الحوسبة السحابية بشكل أو بأخر ومن المتوقع خلال عام 2020 توظيف الحوسبة السحابية بشكل كامل في مؤسسات التعليم العالي. وتوصلت نتائج دراسة (Wannous, et al, 2017) إلى أهمية استخدام الحوسبة السحابية وأنها أداة قوية في نشر المواد التعليمية خاصة في وقت الأزمات مثل الحرب في سوريا. وهدفت دراسه (Abd Aziz, Khamis & Noor, 2016) إلى دراسة تأثير استخدام الخدمات السحابية في دعم تنفيذ التعلم غير الرسمي، واعتمدت علي ثلاثه عوامل البيئة الشبكية، ومحتوى التعلم، ورضا المتعلمين، وتوصلت النتائج إلى تأثير إيجابي لاستخدام الخدمات السحابية وإلى مستوي رضا المتعلمين نحوها.

وذكرت دراسة (Buhu & Buhu, 2016 ,967) الميزات الرئيسة لمنصة (نظام) موودل السحابي المجانية فيما يلي:

- استضافة مجانية (مدعومة بأقل قدر من الإعلانات والدعاية).
- سهولة الاستخدام، ويمكن التسجيل الفورى باستخدام هاتفك المحمول.
- نسخة كاملة من موودل مع عدم وجود قيود تقريبًا.
- بها دائما أحدث إصدار.
- توفر ما يصل إلى خمسون مستخدمًا ومساحة كبيرة على القرص بدون مقابل مادي.
- دورات تدريبية غير محدودة، وحجم قاعدة بيانات غير محدود .
- تحتوى على نظام Big Blue Button لعقد المؤتمرات والمناقشات الإلكترونية مجانًا.
- القدرة على تعديل موقع موودل الخاص بك.
- متوفرة بأكثر من لغة مع إمكانية التغير إلى اللغة العربية.

- تمكين الدعم الكامل لتطبيق مودل الرسمى (Moodle Mobile)

وأظهرت نتائج الدراسة أن برنامج مودل السحابي يقدم حل لإستضافة الحوسبة السحابية من أجل المعلمين/ المدرسين، أو أي شخص من أجل نشر موودل بسهولة كبيئة تعليمية دون أي رسوم تثبيت أو استضافة، ويسمح هذا الحل لأي شخص بالحصول على موقع مودل مجانًا في ثوانى، وبهذه الطريقة لا تحتاج المؤسسات التعليمية إلى شراء خوادم ويب باهظة الثمن لاستضافة نظم إدارة التعلم الخاصة بها ويعد برنامج مودل السحابي مثاليًا للفصول الدراسية الفردية وبيئات التعلم الصغيرة الأخرى، وهو يقدم جميع مزايا الإصدار الأحدث من برنامج Moodle لتكنولوجيا التعليم، ويحتوى على إمكانية عقد مؤتمرات الويب المتكاملة، ويمكن من خلاله إدارة المناقشات الإلكترونية والتحكم في توقيت تقديمها، مما يسهم في رفع جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة من نظام إدارة التعلم السحابي مما ينعكس بشكل مباشر علي صقل مهارات المتعلمين وزيادة خبراتهم العلمية والعملية.

وهدفت دراسة (Doshi,2018) إلى استكشاف Moodle Cloud مودل كلاود وإعتماده في الجامعة لتقييم الفرص والتحديات، حيث تم إجراء دراسة إستقصائية من المدربين والطلاب من خلال إستبيانات ومقابلات ما بعد ورشة عمل أقيمت للحصول على خبرة التدريب العملى في نظام موودل كلاود وتقييم الميزات المهمة، وتوصلت النتائج إلى وجود موقف ايجابي من قبل ممثلي الجامعة والطلاب تجاه المودل كلاود وذلك لاحتوائه علي عديد من المزايا مثل: سهولة الاستخدام، التواصل المستمر، سرعة العمل، سهولة الحصول على نتائج الامتحانات، وجود مصادر المادة الدراسية، مقارنة العمل بين الأقران.

وأشارت دراسة (Kumar & Sharma, 2016) إلى أن نظام التعلم السحابي مودل يدعم البيئة التعاونية والملائمة لتسهيل تحقيق المكاسب على المدى الطويل في الموجة الجديدة من التعليم العالى، حيث يقدم الدعم للمعلمين والإداريين والمتعلمين ويعطيهم الفرصة للتنسيق مع بعضهم البعض للحفاظ على التفاعل أثناء عملية التعلم فيمكن أن يتعاونوا بسهولة في مشروع مشترك والتقدم فيه مع تقليل الوقت والتكلفة والجهود، كما يوفر إمكانية الوصول والمرونة من حيث المكان والزمان، ويسهل

استخدام الأجهزة المتعددة بتكلفة منخفضة، ويدعم أيضًا وسائل الراحة والتعاون للمتعلمين والمعلمين والإداريين. ويتوفر ميزات التكامل والتوافق في نظام التعلم مودل وفوائد إعادة استخدام المكونات أو البرامج كأداة طرف ثالث، مما يقلل من عبء المعلمين لإعادة إنشاء الوحدات الحالية.

مما سبق يتضح أن نظم إدارة التعلم ما يتميز به العصر الحالي من التقنيات التكنولوجية المتسارعة وضرورة لمواكبة العصر، وأن الاتجاه المستقبلي سوف يكون لأنظمة إدارة التعلم السحابية مقارنة بالأنظمة المثبتة وسوف يركز المطورون علي استخدام البرامج كخدمة وتعني أنه لن يتم تثبيت البرامج علي خادم المستخدم ولكن توجد في خوادم جهة خارجية ويتم تأجيره من هذه الجهة، حيث تدعم هذه النظم الأنشطة المختلفة والتفاعل من خلال الأدوات المختلفة والتي منها المناقشات الإلكترونية وتسمح بالتحكم في إدارتها وتوقيت تقديمها داخل بيئة التعلم بالنظام.

المعايير التصميمية للمناقشات الإلكترونية بنمطي الإدارة (المعلم، المتعلم) وتوقيت تقديمها (قبل، بعد المحتوى) في نظام إدارة التعلم السحابي Moodle Cloud:

تعد المعايير أساس التصميم لأي منتج تعليمي تقني، فعلى أساس المعايير يتم تصميم المنتج وتطويره، وعلى أساسها يتم تقويمه والحكم عليه، فالمنتج التعليمي التقني لابد أن يقوم على أساس معايير محددة ومتنوعة، فالمعيار هو المقياس الذى يمكن عن طريقه الحكم على جودة وملائمة وانضباط المنتج ويستخدم لتقرير كمية أو وزن ومدى أو قيمة أومستوى ودرجة المنتج.

ونظرًا لأن البحث الحالي يهدف إلى تصميم بيئة تعلم قائمة على التفاعل بين نمط إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم)، وتوقيت إتاحتها للطلاب (قبل المحتوى/ وبعده) عبر نظام إدارة التعلم السحابي Moodle Cloud، والكشف عن أثرها على مهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمي وتقييم جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة، وعلى ذلك فإن الأمر يتطلب تحديد هذه المعايير لتصميم البيئة محل البحث الحالي، حيث يشترط أن تكون هذه المعايير محددة ومبنية على أسس علمية سليمة ومستخلصة من نتائج البحوث والدراسات العربية والأجنبية، ومتفقة مع آراء الخبراء والمتخصصين، وبالاطلاع على عديد من الدراسات والأدبيات التي اهتمت بوضع

مواصفات معيارية للمكونات لتصميم المناقشات الإلكترونية بنمطي إدارتها ومعايير تصميم توقيتات إتاحة المناقشات الإلكترونية للطلاب، والتي منها دراسات كلًا من: (وائل رمضان، 2019؛ مصطفي السيد،2018؛ Delozier & Rhodes, 2017؛ Lee & Lai , 2017؛ نجلاء فارس، 2016؛ Woods & Bliss, 2016؛ Hew, 2015؛ Guo, Kim, & Rubin, 2014) أمكن تحديد واشتقاق قائمة المعايير التصميمية للبحث الحالي التي تضمنت (5) معايير (ملحق2) تمثلت فيما يلي:

1. **المعيار التصميمي:** أشتمل على تصميم الأهداف التعليمية ومحتوى التعلم، وتصميم محتوى المناقشات الإلكترونية بنمطي إدارتها.
2. **المعيار التنظيمي:** تضمن تنظيم توقيتات اتاحة المناقشات الإلكترونية للطالبات، وتنظيم المشاركة في المناقشات، والمحافظة على المناقشة في مسارها الصحيح.
3. **المعيار الفكري:** تمثل في دعم المناخ الفكري للمناقشات عن طريق طرح أسئلة لمساعدة المشاركين في المناقشة على فهم الموضوع بصورة أفضل وأعمق، وتحدي الأفكار والآراء، وجذب الانتباه إلى وجهات النظر المتعارضة، والاتجاهات المختلفة، أو الآراء المتضاربة، وتوجيه المشاركين وتدعيم الآراء المرسلة منهم، وتلخيص المناقشات لتجنب التحميل الزائد عن الحد بالمعلومات.
4. **المعيار التقني:** تمثل في مساعدة الطالبات على التعرف على بيئة المناقشات الإلكترونية بنظام إدارة التعلم السحابي Moodle Cloud، وتسهيل الحوار، وحل أي مشكلة تقنية يمكن أن تواجههم ببيئة التعلم.
5. **المعيار الاجتماعي:** تمثل في وضع جدول الأعمال، والأهداف والإجراءات لإرسال الطالبات لتعليقاتهم بالمناقشة الإلكترونية، وللتفاعل في المناقشة، تعزيز سلوكيات المناقشة الجيدة من خلال رسائل الترحيب والتشجيع والتغذية الراجعة الإيجابية.

يتضح من خلال العرض السابق أن فاعلية المناقشات الإلكترونية بنظم إدارة التعلم السحابي مرهونة بوجود أهداف وغايات تعليمية واضحة، بخلاف ضرورة وجود مصادر

تعليمية محددة، مع اقتناع المعلمين والمتعلمين بجدوى وأهمية هذه المناقشات، مع الإهتمام بالتصميم التعليمي المناسب لها الذي يعد أساس التفعيل الجيد لمثل هذه البيئات، ولاسيما الاستراتيجيات التعليمية التي تحدد الإجراءات والأنشطة التعليمية المحددة والمرتبة في تسلسل مناسب؛ لتحقيق أهداف تعليمية معينة في فترة زمنية محددة.

الأساس النظري للبحث:

تدعم المناقشات الإلكترونية عبر نظم إدارة التعلم السحابية العديد من النظريات، منها:

أولاً . النظرية الاتصالية: تدعم النظرية المناقشات الإلكترونية لأن هذه النظرية تركز على مشاركة المتعلمون في خلق المعرفة، عن طريق المساهمات في بيئات التعلم الاجتماعية، فتؤكد على فاعلية الأنشطة التشاركية في بناء المعرفة واستيعابها عبر شبكات المناقشات الإلكترونية، حيث اقترح اندرسون ان استخدام المصادر المتاحة عبر الإنترنت ومنها المناقشات يوسع الفرص أمام الطلاب للتأمل في تفكيرهم وصقل خبراتهم ومهاراتهم (وليد يوسف، 2013، ص ص 143 – 144). وفي ضوء النظرية الاتصالية فإن نظام مودل كلاود يوفر بيئة تعليمية تقدم المقرر التعليمي وأيضًا وسائل للحوار والمناقشة والتفاعل تساعد الطلاب علي بناء معرفتهم وتعلمهم وأنشطتهم ومهاراتهم والوصول إلى مستوى الاتقان في عملية التعليم والتعلم.

ثانيًا . النظرية البنائية الاجتماعية: تؤكد النظرية على دور المتعلم النشط في بناء المعنى من خلال التفاعل الاجتماعى، فبيئة مودل كلاود يمكن من خلالها تكوين المجموعات التعاونية، والقيام بممارسة الأنشطة والتدريبات والمناقشات الإلكترونية من قبل المتعلمين داخل النظام في جو من التعلم التعاوني التشاركي، حيث يرتبط التعلم يرتبط بشكل متكامل مع التفاعلات الاجتماعية (Tetreault, 2013).

ثالثًا . نظرية معالجة المعلومات: حيث تهتم نظريات معالجة المعلومات بالعمليات المعرفية، وتؤكد على أن التعلم عملية نشطة يقوم من خلالها المتعلم بالبحث

عن المعرفة والسعي إليها، ومع تقدم المتعلم بالعمر واكتساب الخبرة يطور استراتيجيات فعالة لتذكر المعلومات ومعالجتها وضبط كيفية تذكرها ومراقبة تفكيره وضبطه، وهذا يتوافق مع ما يمر به المتعلم من خبرات ونشاطات تفاعلية أثناء المناقشات الإلكترونية بمودل كلاود (Gurbin, 2015).

رابعًا . نظرية الحمل المعرفي: حيث أن بيئة التعلم بمودل كلاود تتيح الوقت الكافي للمتعلم بحيث يمكنه معالجة كافة العناصر التعليمية ورسم مخططات للعلاقات بين هذه العناصر دون حدوث حمل معرفي ناتج عن تعدد مصادر التعلم وتعدد العلاقات بين هذه المصادر (Sweller, Van, Merrienboer, & paas, 1998) وفي هذا الإطار تأتي المناقشات الإلكترونية محل البحث لتكون عاملًا مؤثرًا في الحمل المعرفي الحادث للطالبات.

المحور الثالث . تجميع وانهاء الجاكيت الحريمي "الكول شال":

الجاكيت:

هو قطعة ملبسية ترتدى من قبل النساء مع الجونلة أو البنطلون وهو يغطى الجزء العلوى من الجسم من الكتفين إلى مستوى الردفين أو أعلى قليلا وقد يصمم بكم أو نصف كم أو بدون كم وتتنوع خطوط تصميمها تبعا لاتجاهات الموضة. (كفايه سليمان، سحر زغلول،2007)

جسم الجاكيت:

يتكون الجاكيت الصيفي الغير مبطن الخاص بالنساء من قطعتى الأمام والخلف أو قطعتى الخلف إذا كان خط نصف الخلف به تكسيم ويبطن فيها المرد والكوله ويتم استخدام القماش المصنوع منه الجاكيت في عمل حواشى الجيب وأيضا الكتف اما بالنسبه لمقدار الراحة فتكون قليلة حيث أنه يتم ارتداؤه فوق بلوزات خفيفة واحيانا يتم تصميم الجاكيت بحيث يرتدى فوق الملابس الداخلية مباشرة. (Aldrich Winifred, 2002)

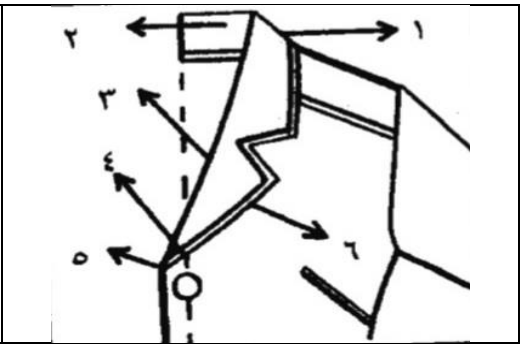
الكول:

يعد تصميم الكول أحد المفردات الهامه والمميزة لخطوط تصميم الجاكيت

الحريمى، وقد يصمم بشكل منفصل أو متصل بالنموذج، وعادة ما يركز مصممى الأزياء في ابتكارتهم على غبراز جماليات تصميم خطوط الكول والتأكيد عليها، حيث أنها تعد بمثابة بؤرة الجمال في تصميم الجاكيت.

المصطلحات الفنية الخاصة برسم تصميم الكول:

- **خط نصف الأمام:** يحدد عليه عمق فتحة الكول، ويحدد منه مقدار قياس عرض المرد.
- **خط إنكسار الكوله:** يحدد من خلال ارتفاع الكول أعلى العنق " الواقفه"، عرض " الساقط" بحيث يغطى مقدار الواقفه، كذلك مقدار سقوط الكوله أعلى الكتف.
- **خط التصميم:** خط حافة الكول الخارجى والذى يمكن رسمه بأشكال مختلفة.
- **خط سقوط الكولة أعلى الكتف:** خط يمتد بشكل مائل من أعلى نقطة لخط انكسار الكول إلى خط الكتف.



1. خط سقوط الكوله أعلى الكتف
2. ارتفاع الكول أعلى العنق "الواقفة"
3. خط إنكسار الكوله
4. خط نصف الأمام
5. نقطة إنكسار الكوله
6. خط التصميم

شكل (5) المصطلحات الفنية الخاصة برسم تصميم الكول (CONNIE Amaden – 2009)

من أشكال الأكوال: الكول شال، الكول تايور، الكول اوفيسيه، الكول اسبور، وسوف نتناول في هذا البحث عن الكول شال بشئ من التفصيل:

الكول شال:

هو كول ممتد ملفوف على الرقبه وشكل فتحة الرقبة عادة ما تكون على شكل حرف (7) وتقص قطعة واحدة مع نموذج الأمام (منى عبدالرحمن عبود، 2003) ويسمى هذا الجزء بالطبقة السفلية للكول ودائما ما تحاك مع بطانة تأخذ نفس الشكل وتسمى الطبقة العليا للكول. (Alison Beazley & Terry Bond, 2003)

وتنحصر متغيرات تصميم الكول شال في الآتى:

1. خط حافته الخارجى "خط تصميم": والذي قد يمتد على هيئة خط منحنى بدرجات إنحناءة مختلفة، أاو خط منكسر ذو زاوية واحدة أو عدة زوايا من نقطة سقوط الكول أعلى الكتف إلى نقطة الإنكسار، وقد يجمع تصميم الخط الخارجى للكول بين الخطوط المستقيمة والخطوط المنحنية.
2. تقسيم مساحتة الداخلية: حيث أنه يمكننا إظهار تصميم الكول الواحد بأكثر من رؤية فنية عن طريق تقسيم المساحة الكلية لبطانة الكول إلى مساحتين أو أكثر بواسطة الأشكال المختلفة من الخطوط المستقيمة والمنحنية، وبالتالى يكون هناك إمكانية لتوظيف أكثر من خامة أو لون للخامة الواحدة داخل المساحات الجزئية الناتجة عن التقسيم وإظهار تصميم الكول بشكل مختلف في كل مرة يتم فيها التوظيف.
3. نسبة عرضه ودرجة عمق فتحته: فتصميم الكول الواحد يمكننا إظهاره بأكثر من رؤية عن طريق تصميمه بنسب عرض أو درجات عمق مختلفة، العلاقة بين نسبة عرض الكول وخط سقوط أعلى الكتف فكلما زاد عرض الكول زاد خط سقوط الكول أعلى الكتف.
4. زخرفة خط تصميم الكول أو مساحته الداخلية بواسطة الأنواع المختلفة من الكلف مع مراعاة أن تؤكد الكلفة المضافة على جماليات تصميم الكول.
5. خياطة قطع خارجية مضافة " باندات" بخط حافة الكول الخارجى بشكل جزئى أو كلى، وقد تقص هذه الباندات من خامات مختلفه أو من نفس الخامة. (أشرف عبد الحكيم حسن، 2013)

المحور الرابع . جودة الخدمات الإلكترونية:

يحظى موضوع جودة الخدمات الإلكترونية باهتمام عديد من الباحثين وذلك بقصد وضع أسس فكرية وفلسفية للجودة في مختلف ميادين الحياة عامةً والمؤسسات التعليمية خاصةً، من أجل تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية المختصة في تقديم الخدمة، إلى تقديم مخرجات ذات جودة عالية تلائم متطلبات المتعلمين ورغباتهم، ومع

التطور السريع في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الذي تشهده المؤسسات التعليمية وغيرها، جعل من تحقيق الجودة هدفًا اساسيًا، وفي ظل التحول الرقمي وتقديم الخدمات الإلكترونية في المؤسسات التعليمية كان لزامًا على إدارة المؤسسات التعليمية الارتقاء بجودة الخدمات الإلكترونية المقدمة بها وذلك من خلال توظيف التقنيات المتقدمة التوظيف الأمثل مثل نظم إدارة التعلم السحابية وتفعيل المناقشات الإلكترونية بها كأحد أدوات التواصل، بقصد التسهيل علي المعلمين والمتعلمين وطالبي الخدمة من الوصول إلى المعلومات والبيانات التي يحتاجونها في أسرع وقت وفي أي مكان، ومن ثم تعزيز مهاراتهم وخبراتهم التعليمية.

في سياق متصل سردت عديد من الدراسات مفهوم جودة الخدمات الإلكترونية منها دراسات كلًا من (موسى اللوزي، 2010؛ عماد أحمد، 2016؛ عبود نجم، 2010) وتم استخلاص منها ما يلي:

- تعني جودة الخدمات الإلكترونية أنها فاعلية وقدرة الخدمة الإلكترونية على تحقيق أهدافها، وتلبية متطلبات المعلمين والمتعلمين، وذلك من خلال توفير المعلومات والبيانات بكل سهولة ويسر وفي الوقت المناسب.
- كما تعني جودة الخدمات الإلكترونية إلى أي مدى تسهل المناقشات الإلكترونية بمودل كلاود من تقديم الخدمة بكفاءة ويسر وتحقيق سهولة التنقل عبر الشبكة وزيادة حجم المعلومات المقدمة لمتلقي الخدمة، مما يسهم في رفع وتعزيز وصقل مهاراتهم وتحقيق أهداف التعلم.
- أيضًا تعرف جودة الخدمات الإلكترونية بأنها الشكل الأخير وربما الأرقى لتطور مجالات واهتمامات سياسات وجهود تطوير وتحسين الجودة بمودل كلاود، لذا لابد من توفر مجموعة من المعايير مثل السرعة في التنفيذ وأن لا تستغرق وقتًا كبيرًا في طلب الخدمة وأن يكون نمط إدخال البيانات المطلوبة سهلًا بحيث لا يشعر المتعلم بالملل وتجنب حصول أي شكل من أشكال التأخير بسبب بطء التحميل أو الربط بالخادم ووجود مشاكل في التصميم وينبغي أن تكون الخدمة الإلكترونية متوافقة مع التقنيات الأخرى وأن تكون ذات موثوقية عالية.

- جودة الخدمات الإلكترونية هي التقييم والحكم الشامل للمتعلمين على جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة من خلال بيئة التعلم بمودل كلاود، وتعد الخدمة الإلكترونية شكلًا من أشكال الخدمة الذاتية التي يتطلب المتعلم نفسه بخدمة نفسه من خلال البحث والإطلاع على مايريد تعلمه أو معرفته، فمن خلالها يتم التفاعل المتبادل عن طريق المناقشات الإلكترونية بين طالب الخدمة (المتعلم/ الدارس) ومقدمها، لذلك من الضروري مراعاة تصميم الخدمة الإلكترونية بشكل يلائم حاجات ومتطلبات وتوقعات المتعلم لتحقيق أهداف التعلم.

وأشارت دراسة (حمود خضر، 2015، 133) أن أهمية جودة الخدمات الإلكترونية تبرز من خلال الأهداف والفوائد التي تحققها للمؤسسات التعليمية، وخاصة في تطوير وتحسين الأداء وتقديم الخدمات الإلكترونية التعليمية المتميزة، فالجودة تتطلب تحقيق الاشياء بطريقة صحيحة وسليمة، والتقليل أو البعد عن الأشياء الخاطئة قدر الإمكان هذا من جانب، ومن جانب آخر، تسهم جودة الخدمات الإلكترونية في تقليل الوقت والجهد، فالإجراءات التي توضع من قبل المؤسسة التعليمية لإنجاز المهمات والخدمات للمتعلم، يجب أن تركز على تحقيق الأهداف ومراقبتها من أجل تحقيق الرضا للمتعلم، وتظهر أهمية الجودة للخدمات الإلكترونية في تطوير الخدمات المقدمة للمتعلمين وفق رغبتهم، كما أن عدم الإهتمام بالجودة يؤدي لزيادة الوقت لأداء وإنجاز المهام وزيادة أعمال المراقبة ومن ثم زيادة شكاوى المتعلمين.

وأشارت دراسة (أمنية صادق، 2013) إلى التعرف على مستوى جودة تقديم الخدمات الإلكترونية في المكتبات الجامعية منها جامعة الخليج للعلوم والتكنولوجيا في الكويت وجامعة السلطان قابوس بعمان هذا بجانب مدى التزام تلك المكتبات بالمعايير اللازم مراعاتها عند تقديم الخدمة الإلكترونية، وتأتي أهمية الدراسة من كونها تركز على جانب مهم من جوانب إدارة خدمات المعلومات المتعلق بقياس جودة الخدمات الإلكترونية حيث يؤدي تقييم جودة الخدمة إلى تحسين الأداء وتطوير مستوى الخدمات الإلكترونية. وتوصلت الدراسة إلى أن التزام المكتبات بالخطوط الإرشادية المتعلقة بالمتعلمين محدود في المكتبات مجال الدراسة في حين قدمت

٥٠% من المكتبات إرشادات من المتعلمين لتعريفهم بالسلوك الملائم عند استخدام الخدمة الإلكترونية، وإن مكان خدمة المراجع الرقمية على صفحات المكتبات وأوصت الدراسة بضرورة التزام المكتبات بالخطوط الإرشادية الصادرة عن RUSA والخاصة بتقديم الخدمة المرجعية الرقمية سواء في الجوانب المتعلقة بالمتعلمين أو مقاييس الخدمة.

هدفت دراسة (Mebrate, 2010) إلى تقييم تصميم موقع إلكتروني للمؤسسات التعليمية (الأكاديمية) من وجهة نظر المتعلمين، وذلك من خلال مجموعة من الأبعاد، شملت: (المحتوى، سهولة الاستخدام، الاعتمادية، الكفاءة، الأداء الوظيفي) أجريت الدراسة عليى جامعة (TU-Delft University) من أجل تقييم فاعلية تصميم الموقع وجودته، وبينت نتائج الدراسة أن الخمة الإلكترونية بالموقع جيدة وخاصة بعدي الاعتمادية والكفاءة، في حين بينت النتائج أن أبعاد (المحتوى، سهولة الاستخدام، الكفاءة، الأداء الوظيفي) كانت معتدلة.

أبعاد جودة الخدمات الإلكترونية:

لابد أن تحرص المؤسسات التعليمية على تحقيق مبدأ جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة بها على شبكة الإ نترنت بأبعادها المختلفة التي تتمثل فيما يلي:

- **الاستجابة:** تشير إلى السرعة في تقديم الخدمة والرد السريع على المتعلمين واستفساراتهم، ومقدار وجود التعليمات الواضحة والأدلة وتوفير الارشادات والمساعدات للمتعلم/ الدارس عند قيامه باستخدام الخدمات الإلكترونية بالنظام، للبحث عن معلومات وأيقونات للمساعدة في نظام إدارة التعلم، وتتعلق الاستجابة بمدى قدرة ورغبة مقدمي الخدمة (المؤسسة التعليمية مثلًا) في أن يكونوا بشكل دائم في خدمة المتعلمين، والقدرة على أداء الخدمة لهم عند احتياجهم لها (عماد أحمد، 2016، 154)
- **المصداقية:** تعني القدرة على الالتزام بتقديم الخدمات الإلكترونية في المواعيد المحددة وبالطريقة الصحيحة والسليمة وبدرجة عالية من الدقة، أي تقديم الخدمة في الوقت المحدد بالدقة المطلوبة والإيفاء بالالتزامات (زهرة الشمري، 2010، 61).

- **سهولة الاستخدام:** تشير إلى مدى قابلية التفاعل مع الموقع الإلكتروني وسهولة التنقل والتنظيم بشكل جيد، حيث أن سهولة انجاز متلقي الخدمة لمهاهم ومتطلباتهم يعتمد على سرعة البحث والتنظيم والتصميم بشكل عام (إيمان حسين، 2011، 22).
- **المواكبة والمسايرة:** تعني العمل على تحديث المعلومات المتاحة عبر الخدمات الإلكترونية بشكل دائم ومستمر، و تزويد المتعلمين بالمعلومات والبيانات اللازمة، والقدرة على بث روح الأمان والثقة في نفوس المتعلمين للاستفادة من جودة الخدمات الإلكترونية بشكل صحيح، وتعني أيضًا ضمان المعرفة وحسن معاملة المتعلمين/ الدارسين، ويتضمن "الضمان" مجموعة من العناصر منها: الثقة بمقدم الخدمة، التأهيل والكفاءة في التعامل. (Shaikh & Rabbani,2015,219)
- **التعاطف:** يعني تفهم احتياجات المتعلمين واشعارهم بالاهتمام الشخصى لهم، وهي مقدار المساعدة التي يتلقاها المتعلمين من قبل مقدمي الخدمات الإلكترونية أثناء استخدامهم للخدمات الإلكترونية أو نظم إدارة التعلم السحابي مثلًا، ويشير التعاطف إلى درجة العناية والاهتمام بالمتعلمين ومشاكلهم والعمل علي ايجاد حلول لها بطرق صحيحة قائمة علي اسلوب حل المشكلات والتفكير التحليلي والمنطقي. ويشمل هذا البعد بعض من الخصائص منها: مدى توفر الخدمة الإلكترونية من حيث الزمان والمكان، وسهولة الاتصالات الإلكترونية للوصول للمعلومات المطلوبة (بشير علاق، أحمد محمود، 2010، 42).
- **الميزات الاضافية والشكل العام:** تشمل الجوانب المادية الملموسة للخدمات الإلكترونية من مباني وأجهزة ومعدات، كما يقصد أيضًا بالجوانب الملموسة أنها بعد من أبعاد جودة الخدمة حداثة وجاذبية المباني، التصميم الداخلي، التطور التقني للمعدات والأجهزة وغيرها من التسهيلات المادية في إنتاج وتقديم الخدمة (ثابت عبد الرحمن،2016، 44)

وفي سياق متصل هدفت دراسة (علي محمد، نهى خالد،2017) لتعرف أثر

جودة الخدمات الإلكترونية على مستوى رضا الطالبات عن موقع الجامعة الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من (360) طالبة من عينة الدراسة، وأشارت النتائج من وجود ضعف في درجة جودة الخدمات الإلكترونية ووجود لتطبيق معايير جودة الخدمة الإلكترونية المقدمة على مستوى رضا الطالبات عن هذه الخدمات.

أيضًا دراسة (مؤمن الحلبي، 2017) هدفت للتعرف على جودة الخدمات الإلكترونية واثرها علي رضا المستخدمين وثم تم التطبيق للدراسة على موقع برق بلس في غزة وتكونت عينة الدراسة من (360) من أفراد العينة، وأظهرت النتائج أن جميع العوامل متحققة في موقع برق بلس بنسبة (78.89%) كما أظهرت أن جودة الخدمة من أهم العوامل تحققًا في النظام، وأن آخر العوامل تحققًا في النظام هو الدعم الفني.

أما دراسة (سلمان عبود، 2015) هدفت للتعرف على كفاءة الخدمات الإلكترونية في مديرية جوازات بغداد وقد أجريت الدراسة علي عينة تكونت من (120) مراجعًا وخلصت الدراسة إلى وجود درجة موافقة متوسطة لأبعاد كفاءة الخدمات الإلكترونية وحققت أبعاد كفاءة الخدمات الإلكترونية المقدمة تأثير إيجابي لدى المستفيدين وكان أكثر الأبعاد تأثير بعدى الجودة والسرعة.

ودراسة (Alathmay & others, 2015) هدفت إلى بيان العلاقة بين خصائص الحكومة الإلكترونية ورضا المستخدمين عن نوعية المعلومات للحكومة الإلكترونية في الإمارات وتكونت عينة الدراسة من (1800) متلقيًا للخدمة وأظهرت النتائج التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لخصائص الحكومة الإلكترونية على نية استخدام خدمات الحكومة الإلكترونية.

ودراسة (مشعل عبد المجيد، 2014) هدفت للتعرف على قياس أثر جودة الخدمات الحكومية الإلكترونية على أداء العاملين في الكرك، وتكوت عينة الدراسة من (150) عاملًا وعاملة وبينت الدراسة لهم عدم وجود أثر للاعتمادية المدركة على أداء العاملين يعزى لمتغيى الجنس والعمر وسنوات الخبرة وكان هناك أثر لاعتمادية المدركة يعزى للمؤهل العلمى ولصالح الدراسات العليا وأظخرت الدراسة أثر لتصميم الموقع الإلكتروني المدرك على أداء العاملين.

وهدفت دراسة (Kayabsi & Buyukarslan, 2013) لقياس العلاقة بين جودة

الخدمة الإلكترونية والرضا الكلي وتكونت عينة الدراسة من (233) موظفًا تركيًا وتوصلت الدراسة إلى أنه يوجد مستوى عالي من الارتباط الإيجابي بين جودة الخدمة ككل والرضا. وتبين أن متغيرات سرعة الاستجابة، وسهولة الاستخدام، وبيانات المنتج، والأمن، وهي أبعاد جودة الخدمة الإلكترونية، لها تأثير على جودة الخدمة والرضا.

ولما كان البحث الحالي يستند إلى بيئة تعلم قائمة على التفاعل بين أنماط إدارة المناقشات الإلكترونية وتوقيت تقديمها بنظام مودل كلاود لتحقيق أهداف التعلم كان لابد من تقييم مستوى جودة الخدمات الإلكترونية بالنظام والتعرف على فاعليتها في الوصول إلى نواتج التعلم المرجوة. واستنادًا لى ما سبق أكد الباحثون أنه في ظل التحول الرقمي فإن المؤسسات التعليمية بوجه عام تقدم عديد من الخدمات الإلكترونية التي تسعى من خلالها إلى تفعيل دورها في المؤسسات الرسمية (جامعات/ مدارس)، عبر شبكة الإنترنت والمواقع الإلكترونية عامةً ونظم إدارة التعلم السحابي خاصةً، فإنها تساعد على تقديم الاتصالات المختلفة والخدمات الإلكترونية الداخلية ويأتي في مقدمة هذه الخدمات: خدمة البحث والتقصي والبحث الآلي، خدمات أدوات الاتصال والتفاعل والتي منها المناقشات الإلكترونية، وذلك دون التقيد بالزمان أو المكان، خدمة الوصول إلىالمحتوى المناسب، خدمة الإطلاع الإلكتروني، وتقدم كذلك مجموعة من الخدمات الإلكترونية الخارجية مثل خدمة اختيار لغة الاستخدام، خدمة توفير معلومات عامة عن المحتوى، فحاول الباحثون تقديم بيئة تعلم بنظام التعلم السحابي الذي يوفر إمكانية القيام بمناقشات إلكترونية تفاعلية بين المعلمين والمتعلمين أو بين المتعلمين وبعضهم البعض، كما يتيح الوصول إلى جميع المصادر الإلكترونية، وتم اضافة طريقة للتواصل من قبل مؤسسي نظام التعلم السحابي، لقياس درجة تقييم المتعلمين للخدمات الإلكترونية المقدمة لهم خلال الاستخدام، إذ نعيش اليوم في عالم سلوكيات التكنولوجيا والإلكترونيات، والتي باتت تتدخل في كل مناحي الحياة، فالحكومات أصبحت إلكترونية والتجارة أمست إلكترونية والخدمات أصبحت خدمات إلكترونية، وبدأ العالم في التحول من اقتصاد الموجودات إلى اقتصاد المعلومات، ومن اقتصاد الأصول إلى الاقتصاد الرقمي، فالتكنولوجيا المتطورة أصبحت تشكل أحد العناصر الأساسية في عمليات الإنتاج وتقديم الخدمات المتنوعة.

الإجراءات المنهجية للبحث:

في ضوء ما تم تناوله في الإطار النظرى للبحث أمكن تحديد الأسس النظرية التي تبنى في ضوئها إجراءات البحث الحالي، ونظرا لأن الهدف الرئيسي للبحث الحالى هو قياس أثر التفاعل بين أنماط إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/المتعلم) وتوقيت تنفيذها (قبل/ بعد المحتوى) عبر نظام إدارة التعلم السحابي مودل كلاود وأثره على تنمية مهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمي وتقييم مستوى جودة الخدمات اللإلكترونية لدى طالبات الاقتصاد المنزلي، فقد تم القيام بالإجراءات الآتية:

- تحديد معايير تصميم المناقشات الإلكترونية عبر نظام إدارة التعلم السحابي مودل كلاود وفقًا لمتغيرات البحث.
- التصميم التعليمي لمعالجات البحث التجريبية والقائمة على متغيرات البحث المستقلة وهي أنماط إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) وتوقيت تنفيذها (قبل/ بعد المحتوى) عبر نظام إدارة التعلم السحابي مودل كلاود.
- إعداد أداوت البحث.
- تنفيذ تجربة البحث.
- المعالجة الإحصائية للبيانات. وتم تنفيذ هذه الإجراءات على النحو الآتي:

أولاً . اشتقاق وتحديد المعايير التصميمية لأنماط إدارة المناقشات الإلكترونية وتوقيت تقديمها في نظام إدارة التعلم السحابي مودل كلاود:

- **إعداد قائمة بالمعايير التصميمية:** تم إعداد قائمة بالمعايير التصميمية لأنماط إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) وتوقيت تقديمها (قبل، بعد المحتوى) في نظام إدارة التعلم السحابي مودل كلاود، حيث تم الاعتمام في اشتقاقها وتحديد قائمة المعايير على تحليل الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت : المناقشات الإلكترونية بصفة عامة، وأنماط إدارة المناقشات وتوقيت تقديمها بصفة خاصة، ونظم إدارة التعلم السحابي، وقد سبق الإشارة إلى ذلك في الإطار النظرى للبحث وفي ضوء هذه المصادر تم التوصل للقائمة المبدئية للمعايير التصميمية.
- **التأكد من صدق قائمة المعايير:** للتأكد من صدق قائمة المعايير تم

عرض القائمة المبدئية على (11) من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، وذلك بهدف إبداء آرائهم، للتأكد من (انتماء المؤشرات للمعايير، صلاحية المعيار، ارتباط المؤشر بالمعيار، صحة الصياغة اللغوية والدقة العلمية لكل معيار ومؤشراته، وتحديد درجة أهمية هذه المعايير ومؤشراتها) وقد اتفقوا جميعًا على أهمية المعايير التي تم اقترحها، وقد تم القيام بجميع التعديلات المطلوبة والتي تمثلت في إعادة صياغة بعض المعايير وتعديل وحذف بعض المؤشرات المكررة.

- **التوصل إلى الصورة النهائية لقائمة المعايير:** بعد الانتهاء من التعديلات المطلوبة، تم التوصل لقائمة المعايير في صورتها النهائية، ملحق (2) والتي اشتملت على: (5) معايير أساسية تضمنت (22) مؤشرا فرعيًا. موضحة في الجدول الآتي:

جدول (2) مفردات قائمة معايير تصميم المناقشات الإلكترونية بمودل كلاود (المعايير والمؤشرات)

م	المعيار	عدد المؤشرات	م	المعيار	عدد المؤشرات
1	المعيار التصميمي	5	4	المعيار التقني	5
2	المعيار التنظيمي	4	5	المعيار الاجتماعي	4
3	المعيار الفكري	4	المجموع الكلي		22

ثانيًا . التصميم التعليمي لمعالجات البحث التجريبية والقائمة على متغيرات البحث المستقلة وهي أنماط إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) وتوقيت تنفيذها (قبل/ بعد المحتوى) عبر نظام إدارة التعلم السحابي مودل كلاود:

بعد الاطلاع على وتحليل عديد من نماذج التصميم التعليمي التي تم بناءها لتصميم العملية التعليمية من بعد لتحديد أهم المراحل والخطوات المتبعة في التصميم والاسترشاد بها في إنتاج المحتوى التعليمي المقدم من خلال مودل كلاود والمناسبة للمناقشات الإلكترونية في البحث الحالي، تم اقتراح نموذج الجودة للتصميم التعليمي لاتفاقه مع إجرءات البحث الحالي، حيث يقدم توجيهات وإرشادات عملية محددة لمصممي التعليم عند تصميم محتوى إلكتروني عبر نظم إدارة التعلم السحابية، ويوضحه الشكل الآتي:

شكل (6) نموذج الجودة للتصميم التعليمي

أولاً ـ مرحلة التخطيط Plan : المرحلة الأولى من مراحل النموذج ويتم فيها تحديد الآتي:

- **تحديد المشكلة وتقدير الحاجات:** تبين لأحد الباحثين من خلال تدريس مقرر "تنفيذ الملابس3" لطالبات عينة البحث، وما تم القيام به من دراسة استكشافية مع الطالبات وجود قصور واضح في مهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمي "الكول شال" وأيضًا في فهم بعض المفاهيم الخاصة بموضوع التعلم، ونظرًا لتقليص وقت المحاضرات والتدريبات العملية في ظل أزمة كورونا فلم تكن كافية لاتقان التعلم، ولمحاولة حل هذه المشكلة تم انشاء بيئة تعلم إلكترونية بمودل كلاود تتضمن تقديم موضوعات التعلم في صور مختلفة منها مقاطع الفيديو والعروض العملية والنصوص وغيرها من خلال نمطين للمناقشات الإلكترونية وتوقيتين مختلفين لتنفيذها، وهذا ما سعى اليه البحث الحالي.
- **تحديد الأهداف العامة للمحتوي التعليمي المقدم عبر بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على نظام إدارة التعلم السحابي moodle cloud:** يعد تحديد الأهداف خطوة أولى وأساسية لأي برنامج ناجح فمن خلالها يتم تحديد محتوي بيئة التعلم، والإستراتيجية المستخدمة، والوسائط التعليمية، وأدوات القياس والتقويم. وتمثل الهدف العام الرئيس للمحتوى في اكساب المتعلمين المعلومات والمهارات الوظيفية التي تسهم في تنمية مهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمي "الكول شال" وتقييم مستوى جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة عبر النظام لدى طالبات الاقتصاد المنزلي، وتفرع من هذا الهدف عدة أهداف عامة هي:

– دراسة الضبط الجيد للجاكيت الحريمى.

– التعرف على الأدوات المستخدمة في تجميع وانهاء الجاكيت.

– اتقان عمل بطانه الكول.

– اتقان عمل الكول شال.

– تقييم مستوى جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة عبر نظام إدارة التعلم

السحابي مودل كلاود.

- **تحديد احتياجات المتعلمين وخصائصهم العامة:** تكونت عينة البحث من طالبات الفرقة الرابعة قسم التربوي، بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة حلوان للعام الجامعى 2018/ 2019م وعددهن (40) طالبة تتراوح أعمارهن ما بين 21:19 عام ليس لديهن تعلم سابق بالمحتوى التعليمي ولديهن اتجاهات إيجابية نحو التعلم الإلكتروني عبر الويب لمرونته فيما يخص زمان ومكان التعلم لذلك كان لديهن رغبة واهتمام بدراسة موضوعات التعلم من خلال المناقشات الإلكترونية في بيئة مودل كلاود، كما اتضح من الدراسة الاستكشافية امتلاكهن المهارات المطلوبة للتعامل مع الكمبيوتر وتطبيقاته والاتصال بالإنترنت كما تمتلك كل منهن بريد إلكتروني، مما سهل عليهن دخول المناقشات الإلكترونية واستخدام الأدوات التعليمية السحابية لإجراء المناقشات الإلكترونية بنمطي القيادة (المعلم/ المتعلم).
- **تحديد خبرات المتعلمين بوسائل التعلم الإلكتروني:** شملت هذه الخطوة تحليل خصائص المتعلمين مجموعة البحث والكفايات الواجب توافرها لديهم، كي يتعلموا عبر نظام إدارة التعلم السحابي moodlecloud، حيث تم عمل جلسة تمهيدية مع المتعلمين . مجموعة البحث . للتحقق من مقدرتهم علي استخدام الإنترنت، والتأكد من توافر جهاز كمبيوتر بالمنزل لديهم متصل بشبكة الإنترنت بحيث يتيح لهم الدخول علي المقرر في أي وقت، ثم تم عقد جلسة مع المتعلمين للتأكد من تقبلهم لدراسة المحتوي عبر بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على نظام إدارة التعلم السحابي moodlecloud، وذلك من خلال عرض مجموعة من مقاطع الفيديو عن التعامل مع نظام إدارة التعلم السحابي moodlecloud من حيث كيفية استخدام المناقشات الإلكترونية ووسائل التواصل بالنظام للتفاعل والتواصل مع المعلم ومع المتعلمين، وكيفية القيام بالأنشطة وتسليمها، وكذلك كيفية إجراء الاختبارات.

- **تحديد عناصر المحتوى والحاجات التعليمية:** تم تحديد عناصر محتوى التعلم وفقًا لاحتياجات المتعلمين في مقرر "تنفيذ الملابس3" وتضمنت أربعة موضوعات رئيسة، شملت:
  - قص الباترون على القماش.
  - تجميع أجزاء الجاكيت.
  - خياطة الكول شال.
  - انهاء الجاكيت.
  - تقييم جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة عبر نظام إدارة التعلم السحابي مودل كلاود.

وتم جمع المعلومات واختيار الحقائق والمفاهيم والمهارات المرتبطة بموضوع التعلم وتنظيمها على نحو تربوي يراعي الترتيب المنطقي وتحديد طريقة السير فيها بما يسهم في تحقيق الأهداف ولقد تم الاستعانة بآراء المتخصصين في المجال، إضافة إلى القراءة والاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي تناولت موضوع البحث، وتم مراعاة أن يكون المحتوى مرتبط ومحقق للأهداف، يتسم بالحداثة ومواكبة التطورات التكنولوجية، الدقة العلمية واللغوية لمفرداته، التوازن بين جوانبه، مناسب للفئة المستهدفة. وتم تدعيم المحتوى بالصور ومقاطع الفيديو والأصوات، وتم عرضة على (11) من المحكمين لتقنينه واتفق من المحكمين على صلاحية المحتوى التعليمي، وأصبح المحتوى في صورته النهائية.

- **تحليل خصائص بيئة إجراء المناقشات الإلكترونية بمودل كلاود:** تم تحليل بيئة التعلم بنظام إدارة التعلم السحابي مودل كلاود، حيث يوفر النظام العديد من الخصائص التي تثري المناقشات الإلكترونية مع إمكانية التحكم في نمط إدارتها وتوقيت تقديمها/ ومن أهمها:
  - إمكانية انشاء مقرر دراسي وفصل مستقل لمحتوى أو موضوع معين.

- إمكانية إدراج وتحميل ملفات النصوص والصور والمقاطع الصوتية ببيئة التعلم بالنظام.
- إمكانية تحميل مقاطع فيديو من إنتاج المعلم أو استدعائها من مواقع مشاركة مثل اليوتيوب أو ادراجها عن طريق عنوان (URL).
- إمكانية ادراج مناقشة مع المتعلمين حول موضوعات التعلم.
- إمكانية التحكم في نمط إدارة المناقشات، وتوقيت تنفيذها.
- إمكانية التحكم في حجم وطبيعة المناقشة عبر أدوات تحرير المناقشة.
- إمكانية ادراج ملفات صوتية أو صور داخل المناقشة.
- إمكانية التحكم في المدة الزمنية المتاحة للمناقشة.

ثانياً ـ مرحلة الفعل Do: المرحلة الثانية من مراحل النموذج والتي تعتمد على المرحلة السابقة، وتتكون من:

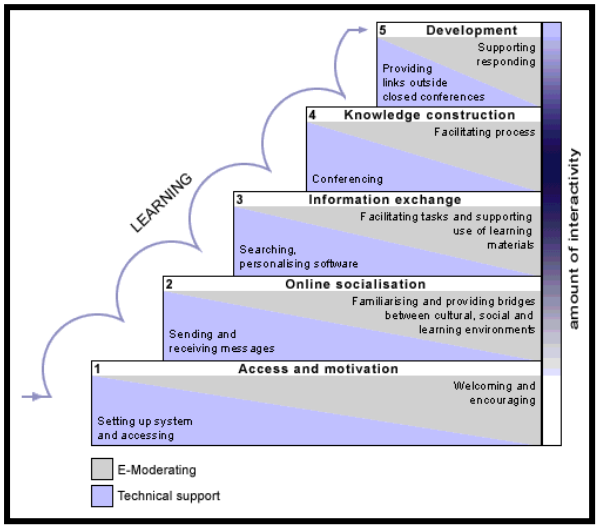
- **صياغة الأهداف التعليمية:** تم تحديد الأهداف التعليمية التي تحقق الأهداف العامة، وصياغتها في صورة سلوكية على ضوء الأهداف العامة تبعًا لنموذج (أبجد ABCD) وتكون هذه الأهداف السلوكية نهائية وممكنة وقابلة للقياس وتحديد التتابع المناسب لها وصياغتها صياغة سليمة مناسبة، وتم تصميم قائمة بالأهداف التعليمية (ملحق3).
- **تصميم المحتوى التعليمي ومحتوى المناقشات الإلكترونية:** تم تصميم المحتوى التعليمي الذي يحقق أهداف التعلم في أشكال مختلفة منها مقاطع الفيديو، والنصوص، والعروض العملية، والصور، وتم مراعاة معايير التصميم التعليمي والتسلسل المنطقي للمحتوى، كذلك تم توزيع هذا المحتوى على المناقشات الإلكترونية، فالبنسبة للموضوع الأول مثلًا تضمن 4 مناقشات، بحيث يترتب المحتوى التعليمي لكل مناقشة على المناقشة التي تسبقها ويرتبط بالمناقشة التي تليها، ويوضح جدول (3) رقم المناقشة وعنوان الموضوع ومحتوى المناقشة.

جدول (3) عنوان الموضوع ومحتوى المناقشة

م	عنوان الموضوع	محتوى المناقشة
1	قص الباترون على القماش	رسم الباترون على الورق تحديد أبعاد الباترون بدقة رسم الباترون على القماش
2	تجميع أجزاء الجاكيت	– خياطة القصة الموجودة في الأمام – خياطة كتف الأمام مع الخلف – خياطة خط جنب الأمام مع الخلف.
3	خياطة الكول شال	– خياطة الخط الفاصل في الكول شال وكيها – تركيب الكول شال في حردة الرقبة الخلفية – تركيب بطانة الكول والمرد – الكي جيدًا
4	انهاء الجاكيت	تثبيت البطانة بغرزة اللفق وتحديد مكان نهاية الكولة جيد تشطيب حردة الابط انهاء ذيل الجاكت الكي جيدًا
5	تقييم جودة الخدمات الإلكترونية بالنظام	تقييم جودة المعلومات المقدمة بالنظام تقييم سهولة استخدام النظام تقييم البيئة التعليمية وأدوات التواصل والتفاعل بالنظام. تقييم الدعم الفني والرضا بالنظام.

- **تصميم إعدادات إدارة المناقشات الإلكترونية:** تم تصميم محتوى المناقشات الإلكترونية بنمطين للإدارة على النحو الآتي:
- **المناقشات الإلكترونية بقيادة المعلم:** وقد أتيحت هذه المناقشة لمجموعتين من المتعلمين، الأولى تعرضت للمناقشة الإلكترونية بشرط لتبدأ مشاهدة محتوى التعلم بشكل كامل، بينما المجموعة الثانية تعرضت للمناقشة الإلكترونية عقب مشاهدة محتوى التعلم كشرط اساسي لاستكمال أنشطة التعلم، وفي هذا النمط كان للمعلم الدور الرئيسي في التحكم في المناقشة حيث وجه المتعلمين للكيفية التي يتفاعلون بها في المناقشات، والآداة المستخدمة لذلك، وتحديد طريقة إدارة وتنظيم المناقشات.

- **المناقشات الإلكترونية بقيادة المتعلم: أيضًا** أتيحت هذه المناقشة لمجموعتين من المتعلمين، الأولى تعرضت للمناقشة الإلكترونية بشرط لتبدأ مشاهدة محتوى التعلم بشكل كامل، بينما المجموعة الثانية تعرضت للمناقشة الإلكترونية عقب مشاهدة محتوى التعلم كشرط اساسي لاستكمال أنشطة التعلم، وفي هذا النمط كان للمتعلمين الحرية الكاملة إدارة مناقشاتهم بنفسهم والكيفية التي يتفاعلون بها في المناقشات، والآدوات المستخدمة لذلك.
- **تم تهيئة بعض الاعدادات في إدارة المناقشات الإلكترونية** بنظام إدارة التعلم السحابي مودل كلاود للتيح المزيد من التحكم في الأداء مثل خيارات وضع الشارات والمكافآت والعلامات (Tags)، وتحديد كلمات مفتاحية للمناقشات لمشاركة المتعلمين، وتحديد موضوع للمناقشة (Subject)، وتحديد خيارات التشغيل مثل السماح للمتعلمين باعادة توجيه المناقشة أو الاحتفاظ بنص المناقشة.
- **تصميم الاستراتيجيات التعليمية:** اعتمدت البحث الحالي على النموذج الخماسي لجيلي سالمون (2004) والذي يوضحه الشكل الآتي لتصميم استراتيجيات التعلم



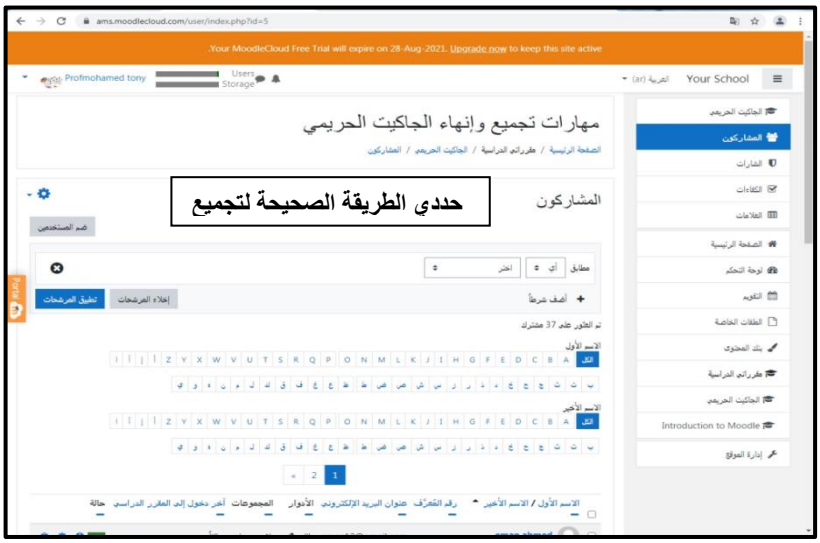
شكل (7) نموذج جيلي وسالمون

- **الوصول والتحفيز:** تم التأكد من وصول المتعلمين إلى بيئة التعلم والتسجيل بها الدخول إليها واستخدامها بشكل صحيح، وتم تقديم بعض المعلومات والدعم الفني للمتعلمين المتعثرين، وتم التحفيز والتشجيع المستمر لهم للاتصال ببيئة التعلم والمشاركة في المناقشات الإلكترونية الفعالة.
- **الاختلاط الاجتماعي والتكيف مع البيئة الاجتماعية من خلال المناقشات الإلكترونية:** حيث تم التأكيد علي أهمية الوجود الاجتماعي للمتعلمين المشاركين في المناقشات، واستخدام أدوات المناقشات بمودل كلاود لتعزيز التفاعل لدى المتعلمين وأيضًا وجود الاحترام والود المتبادل بينهم.
- **تبادل المعلومات:** عبر المناقشات الإلكترونية بمودل كلاود من خلال التفاعل بين المتعلمين وبعضهم البعض والتفاعل مع المحتوى وتقاسم الأفكار والمعلومات مع توفير التوجيه والتيسير من قبل المعلم أو قائد المجموعة.
- **بناء المعارف:** ساهمت المناقشات الإلكترونية بمودل كلاود في مشاركة أفكار المتعلمين لبناء معرفة جديدة، الجديدة وذلك من خلال أدوات التعاون والتفاعل والتواصل السحابية المتاحة، بالاضافة الى الانشطة المتاحة لهم وطلب تلخيص منهم لهذه الافكار والمعلومات.
- **تحسين وتطوير التعلم:** في هذه المرحلة يصبح المتعلمون مسئولين عن تعلمهم من خلال المناقشات المختلفة ببيئة التعلم ويكونون أقل حاجة للدعم وتظهر مهارات مختلفة لديهم مثل تقويم بعضهم البعض وتتطور وتتنامى مهاراتهم في التعامل مع النظام كما أنهم يعارضون بشدة تغيير أو تعطيل النظام، ويقبلون علي طرح الأفكار من خلال الاستمرار في المناقشة.
- **تصميم أدوات القياس:** تم تصميم اختبار تحصيلي، واختبار تطبيقي وبطاقة ملاحظة، ومقياس تقدير الأداء، ومقياس تقييم مستوى جودة

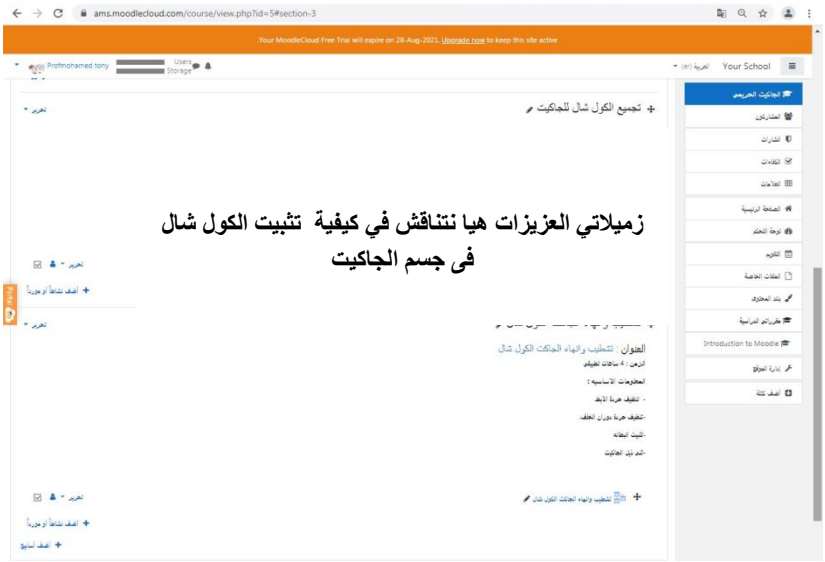
الخدمات الإلكترونية لتقييم عينة البحث، وسيرد شرح ذلك نفصيليًا لاحقًا.

ثالثًا . مرحلة الفحص Check: في هذه المرحلة يتم إنتاج بيئة التعلم كاملةً في ضوء الخطوات السابق ذكرها، وذلك وفقًا للإجراءات والخطوات الآتية :

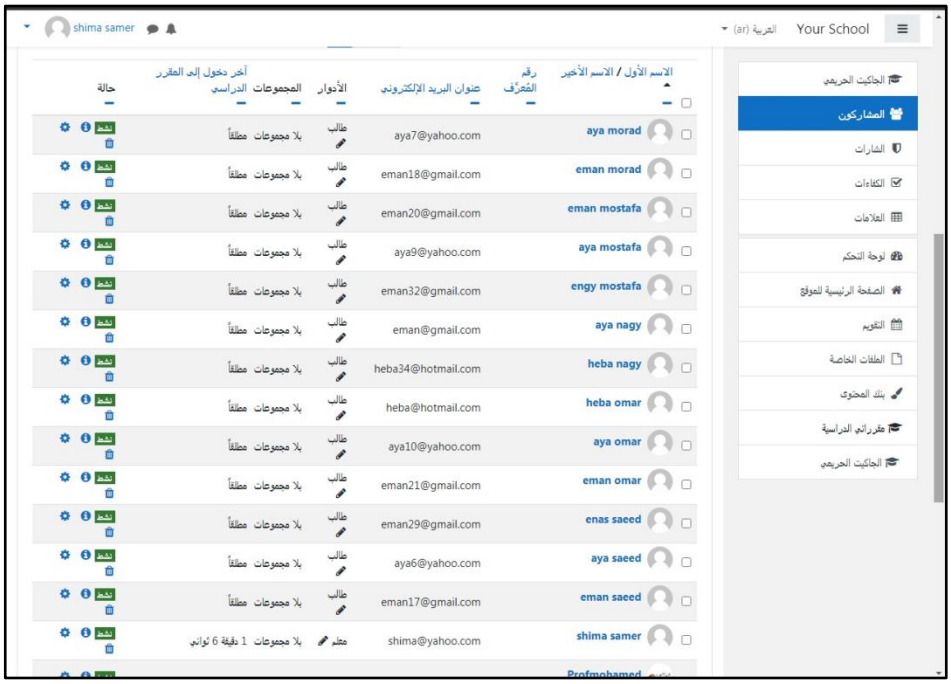
- **إنتاج المحتوى التعليمي:** تم إنتاج المحتوى المقدم عبر بيئة التعلم بنظام إدارة التعلم السحابي moodlecloud، حيث تم إنتاج الوسائط التعليمية المناسبة للمحتوى، من مقاطع فيديو وملفات Pdf ورسومات توضيحية، وإنتاج الأنشطة التعليمية، وبناء بيئة التعلم الإلكترونية.
- **إنتاج المناقشات الإلكترونية:** تم إنتاج المناقشات الإلكترونية كأنشطة للتعلم بنمطي لإدارتها وتحديد وقت لتنفيذها ببيئة التعلم في نظام إدارة التعلم السحابي مودل كلاود وفقًا للمراحل الآتية:
- **مرحلة الإعداد للمناقشة:** تضمنت الاستحواذ وجذب الانتباه لعقد المناقشات عن طريق توضيح الهدف من المناقشات، وتوضيح قواعد المشاركة فيها، وكيفية إدارتها، ودور قائد المجموعة (المعلم/ المتعلم)، وتحديد دور نظام إدارة التعلم السحابي في تعزيز المناقشات الإلكترونية. ثم تحديد موضوعات المناقشة والخطة الزمنية لتنفيذها وتقسيم مجموعات المناقشة تبعًا لنمط الإدارة وذلك من خلال بيئة التعلم بنظام إدارة التعلم السحابي.
- **مرحلة عقد المناقشات:** تضمنت مناقشات الموضوعات المحددة والاتفاق على الأفكار المهمة والتفاصيل الداعمة، وحضور المجموعات جلسات المناقشات ببيئة التعلم بنظام إدارة التعلم السحابي، وفق نمط الإدارة المحدد وفي التوقيت المتفق عليه للمناقشات.
- **مرحلة تقويم المخرجات التعليمية للمناقشات:** تقوم كل مجموعة في نهاية كل مناقشة بتلخيص المناقشة، ومشاركة وعرض ما تم التوصل إليه في المناقشات والحصول على التغذية الراجعة سواء من المعلم أو المتعلم.



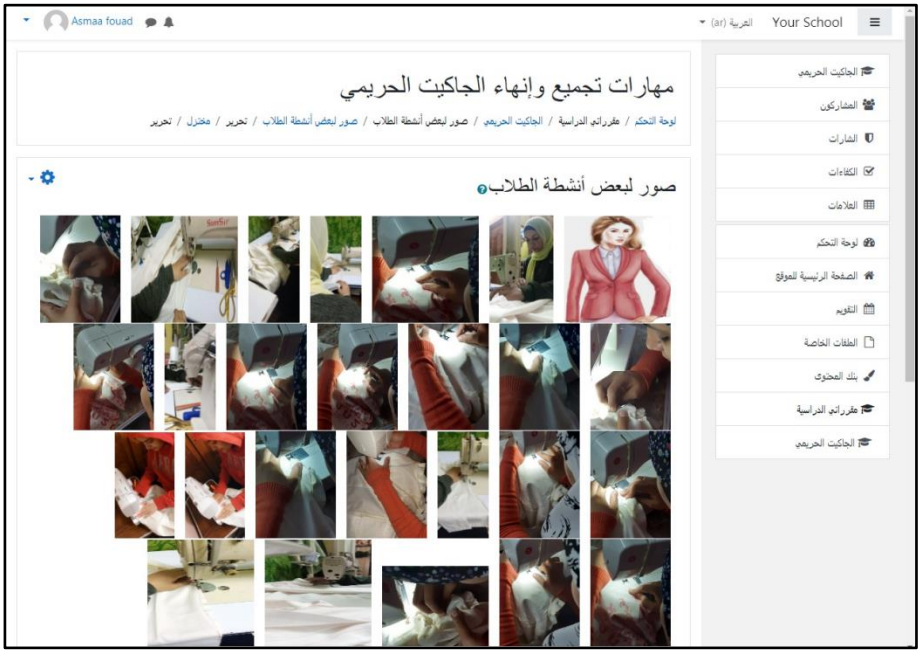
شكل (8) نمط إدارة المعلم للمناقشات الإلكترونية



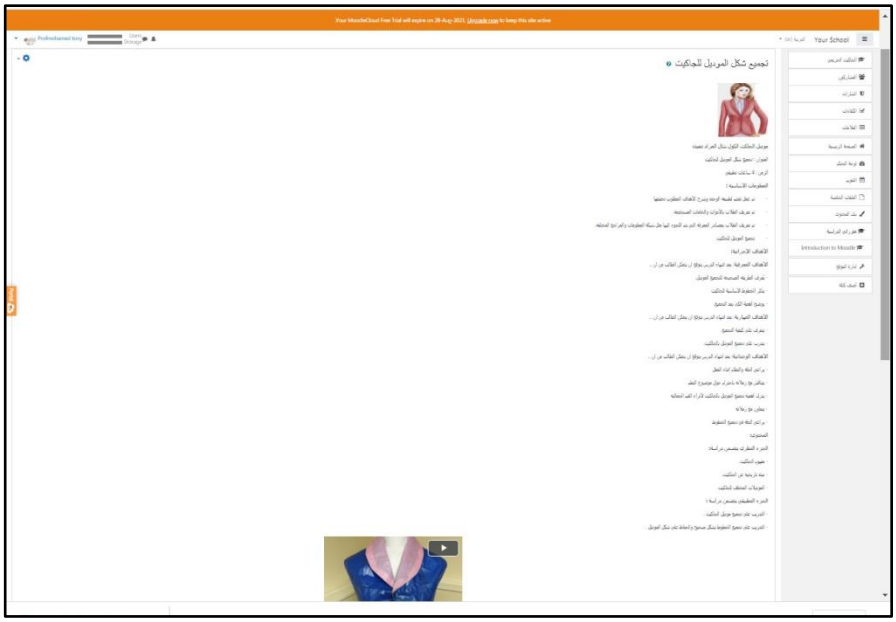
شكل (9) نمط إدارة المتعلم للمناقشات الإلكترونية



شكل (10) بعض الطالبات المشتركات في المناقشات

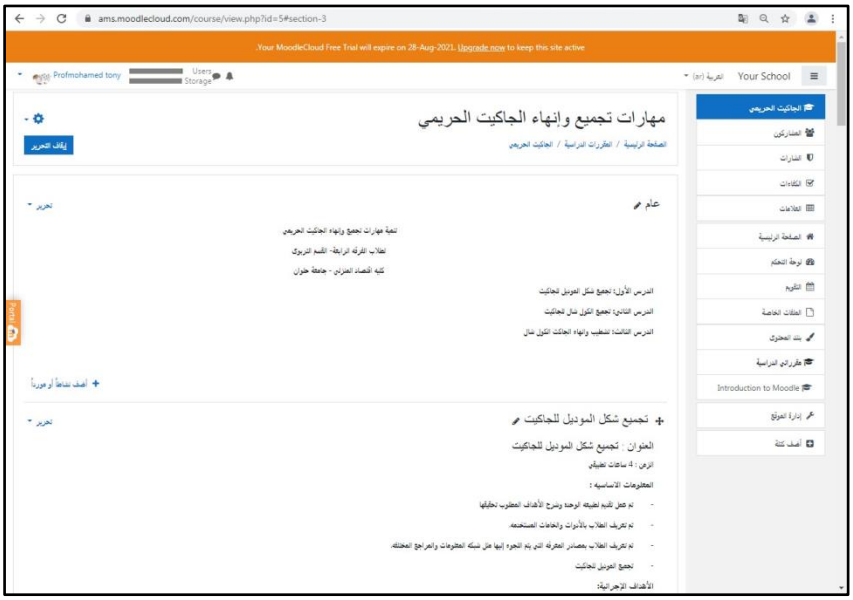


شكل (11) صور لبعض أنشطة الطالبات بعد المناقشات الإلكترونية



شكل (12): بعض المنتجات النهائية للطالبات

تابع شكل (12) بعض المنتجات النهائية للطالبات

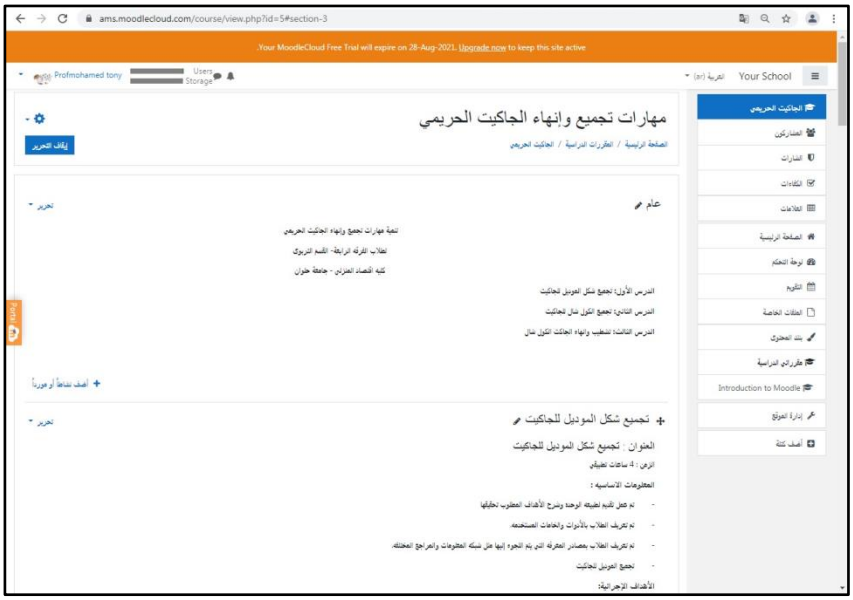


شكل (13) المناقشات الإلكترونية بعد المحتوى

- **بناء بيئة التعلم بنظام إدارة التعلم السحابي moodle cloud القائمة على المناقشات الإلكترونية بنمطي إدارتها وتوقيتين لتنفيذها**

- تم إنشاء حساب مجاني للبحث الحالي على موقع moodlecloud
- تم إنشاء مقرر بإسم "تجميع وانهاء الجاكيت الحريمي"
- تم تعيين الباحثين كمعلمين للمقرر.
- تم اضافة طالبات مجموعة البحث إلى المقرر وتم ارسال بيانات تسجيل الدخول علي الواتس لكل طالبة على حده.
- تم اضافة محتوى المقرر من ملفات النصوص والصور والرسومات وملفات الفيديو المتاحة على قناة اليوتيوب وكذلك الأنشطة والتقويم.

تم عقد المناقشات الإلكترونية بنمطين مختلفين بالبيئة وأيضًا تم تقديمها في توقيتين مختلفين قبل المحتوى التعليمي وبعد المحتوى التعليمي.



شكل (14) يوضح الحساب واسم المقرر بمودل كلاود

رابعاً ـ مرحلة التنفيذ Act: تمت في هذه المرحلة إجراء تلخيص شامل تم إعداده بهدف معرفة صلاحية بيئة التعلم للتطبيق بكل ما تتضمنه من نصوص وملفات مختلفة ومناقشات وأنشطة ومهام تعلم، تمهيدًا للتطبيق النهائي للبحث.

- **التطبيق الأولي:** وذلك بهدف التجريب الاستطلاعي للتأكد من عدة أمور هي:
- التأكد صلاحية بيئة التعلم للتطبيق بكل ما تتضمنه من نصوص وملفات مختلفة ومناقشات وأنشطة ومهام تعلم حيث تم عرضها على (10) من المتخصصين لاستطلاع رأيهم في مدى صلاحية بيئة التعلم للتطبيق، وتم أخذ الآراء بعين الاعتبار وإجراء التعديلات اللازمة في ضوء التقويم البنائي، والتي شملت تعديلات في ضياغة بعض الأنشطة، وبعدها اتفق المحكمين على أنها صالحة، وأيضًا تم اجراء التلخيص والتقييم للتعرف على الصعوبات التي يمكن أن تواجه التطبيق الفعلي لبيئة التعلم، ومدى تقبل المتعلمين لها.
- التعرف على الصعوبات التي يمكن أن تظهر أثناء مراحل التطبيق وفقًا لنمط إدارة المناقشات وتوقيت تنفيذها المتضمنة للمعالجات التجريبية للبحث، أو أي

مشكلات أخرى قد تواجه الطالبات في استخدام بيئة التعلم، والابحار داخل المحتوى التعليمي بها، واستخدام المناقشات وأدوات التفاعل بها والعمل على حلها وتلافيها.

- التحقق من ثبات أدوات القياس وذلك للوصول ببيئة التعلم وأدوات القياس إلى أفضل شكل قبل البدء في تنفيذ التجربة الأساسية للبحث.
- لذلك تم إجراء التجربة الاستطلاعية على مجموعة من المتعلمين . من مجتمع البحث ومن غير العينة الأصلية . تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم متابعة وملاحظة الطالبات وتفاعلهم داخل البيئة، وكذلك الرد على أسئلتهم واستفساراتهم ومناقشتهم عبر مجموعة التواصل على "WhatsApp" التي تم إنشائها لهم خصيصًا من أجل الاستفسار والمناقشة، والتواصل معهم خلال فترة تطبيق التجربة الاستطلاعية بشأن أي مشكلات فنية أو تقنية، والرد على الاستفسارات الخاصة بكيفية استخدام بيئة التعلم ومكوناتها، وقد تم تسجيل ملاحظات وآراء طالبات حول البيئة وميزاتها:

- تم ملاحظة مدى تفاعل الطالبات ورغبتهم في تجريب نظام إدارة التعلم السحابيmoodlecloud.
- تفضيل الطالبات لنظام إدارة التعلم السحابي moodlecloud والمناقشات الإلكترونية به
- كما أبدوا رضاهم عن محتوى التعلم ومحتوى المناقشات المقدم من خلال البيئة.
- وأيضًا أشاد الطالبات بجودة الخدمات الإلكترونية المقدمة عبر نظام إدارة التعلم السحابي
- كما كان هناك بعض الصعوبات التي واجهتم أثناء عملية التطبيق مثل كيفية البدء في استخدام بيئة التعلم بنظام إدارة التعلم السحابي وذلك لعدم استخدامهم للنظام من قبل وتم التغلب عليها من خلال إعداد فيديو تعليمات لشرح كيفية البدء في التعامل مع بيئة التعلم.
- **وأسفرت نتائج التجربة الاستطلاعية** للبحث عن حساب ثبات أدوات البحث،

ومعاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار التحصيلي، ومتوسط زمن إجراء الاختبار التحصيلي.

- **إجراء التعديلات النهائية:** وبناءً علي ما أسفرت عنه التجربة الاستطلاعية من ملاحظات ونتائج، وإجازة المحتوي من قبل المحكمين، تم تدوين الملاحظات، وإجراء التعديلات اللازمة، وأصبحت البيئة في صورتها النهائية صالحة للتطبيق، ومتاحًا لعينة البحث الأساسية.
- **التطبيق النهائي لتجربة البحث الأساسية:** بعد الانتهاء من عمليات التقويم البنائي وإجراء التعديلات اللازمة، تم إعداد النسخة النهائية من المحتوى التعليمي وما تضمنه من مناقشات وفيديوهات وانشطة ومهام وواجبات وتكليفات لتبدأ عملية التطبيق النهائي للبحث التي سترد خطواتها لاحقًا بعد أدوات البحث.

إعداد أدوات البحث:

1 . الاختبار التحصيلي:

أداة يتم بنائها وتنظيمها في ضوء الأهداف التعليمية المحددة للوقوف على مدى تحقيقها، وهدف الاختبار التحصيلي الى قياس الجوانب المعرفية للطلاب عينة البحث للمعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمي "الكول شال".

- **مصادر بناء الاختبار وصياغة مفرداته:** تم بناء الاختبار على ضوء الأهداف العامة والأهداف التعليمية والمحتوى التعليمي، والإطلاع على بعض الدراسات والبحوث التي استخدمت الاختبارات التحصيلية بصفة عامة، تضمن الاختبار على (36) مفردة، تمت صياغة مفردات الاختبار باستخدام نوعين من الاختبارات الموضوعية هما: أسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة الاختيار من متعدد، روعي عند تصحيح الاختبار أن تعطى كل مفردة درجة واحدة في حالة الإجابة الصحيحة وصفر لكل إجابة خطأ، وتم كتابة تعليمات للاختبار لتوضيح الهدف من الاختبار وكيفية أدائه.

- **صدق الاختبار:** تم حسابه من خلال الآتي:

- **صدق المحتوى/ المحكمين/ المضمون:** تم عرض الاختبار التحصيلي على (7) من المحكمين لابداء رأيهم فيه، وتم إعادة صياغة بعض العبارات به وأجمع المحكمين على صلاحيته.
- **صدق الاتساق الداخلي:**

- **ثبات الاختبار:** تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل إلفا لكرونباخ، والتجزئية النصفية وذلك على مجموعة استطلاعية من مجتمع البحث ومن غير عينة البحث الأساسية والاستناد إليــه كمؤشر لمستوى أداء طالبات عينة البحث في الاختبار التحصيل المعرفي لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمي "الكول شال" والجدول الآتي يوضح النتيجة

جدول (4): معاملات الثبات لاختبار التحصيل المعرفي

ثبات الاختبار التحصيلي	معامل ألفا		التجزئة النصفية	
	قيم الارتباط	الدلالة	قيم الارتباط	الدلالة
	0.863	0.01	0.904 – 0.821	0.01

يتضح من جدول (4) أن معامل الثبات باستخدام معامل إلفا لكرونباخ والتجزئية النصفية للاختبار التحصيل المعرفي لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمي "الكول شال" دال عند مستوى 0.01 لاقترابها من الواحد الصحيح، مما يدل على ثبات الاختبار التحصيلي.

- **تحديد زمن الإختبار:** تم تسجيل الزمن الذي استغرقته كل طالبة في أداء الإختبار في العينة الاستطلاعية، ثم حساب المتوسط الزمني لإجابات الطالبات فكان 40 دقيقة. وأصبح الاختبار في صورته النهائية موضح بـ (ملحق 4)

2 . بطاقة الملاحظة ومقياس التقدير:

لملاحظة أداءات الطالبات في مهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمي "الكول شال" حيث هدفت البطاقة إلى قياس الأداءات السلوكية للطالبات في المهارات قيد البحث.

- **تحديد بنود البطاقة:** تم إعداد بطاقة الملاحظة في ضوء قائمة المهارات التي تم التوصل إليها والأهداف والمحتوى التعليمي، وقد تكونت البطاقة من خمسة مهارات أساسية تشتمل كل مهارة منها على عدد من الأداءات السلوكية والتي يجب أن تنفذها الطالبة تسلسليًا وبالدقة المحددة حتى تحصل على درجة تنفيذ الأداء السلوكي، أُعطيت الدرجات (0، 1، 2) لبنود البطاقة حيث يشير (0) إلى عدم أداء المهارة، ويشير الرقم (1) إلى أداء المهارة بشكل جزئي أو بمساعدة، ويشير الرقم (2) إلى أداء المهارة بشكل تام.
- **صدق البطاقة:** تم عرض البطاقة ومقياس التقدير على (5) من المحكمين وبعد إجراء التعديلات وفقًا لآرائهم أصبحت البطاقة ومقياس التقدير في صورتهم النهائية (ملحق5، ملحق 6)
- **ثبات بطاقة الملاحظة ومقياس التقدير عن طريق اتفاق الملاحظين:** تم استخدام طريقة اتفاق الملاحظين لحساب ثبات بطاقة الملاحظة ومقياس التقدير، حيث يمكن الحصول على معامل ثبات المصححين بحساب معامل الارتباط بين الدرجات التي يعطيها مصححان أو أكثر لنفس الأفراد أو لنفس الاختبارات، وبعبارة أخرى فإن كل مفحوص يحصل على درجتين أو أكثر من تصحيح اختبار واحد، وتم التصحيح بواسطة ثلاثة من الأساتذة المحكمين وذلك باستخدام "بطاقة الملاحظة، مقياس التقدير" في عملية التقويم وقام كل مصحح بعملية التقويم بمفرده، وقد تم حساب معامل الارتباط بين الدرجات الثلاث التي وضعها المصححين (س، ص، ع) للاختبار التطبيقي البعدي باستخدام معامل ارتباط الرتب والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (5): معامل الارتباط بين المصححين لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري

المصححين	تجميع موديل الجاكيت	تجميع الكول	خياطة البطانة	الأنهاء	بطاقة الملاحظة ككل
س، ص	0.896	0.702	0.775	0.839	0.740
س، ع	0.815	0.879	0.733	0.916	0.791
ص، ع	0.763	0.941	0.881	0.725	0.851

جدول (6): معامل الارتباط بين المصححين لمقياس التقدير

المصححين	أجزاء الجاكيت	الكول شال	التشطيب النهائى للجاكيت	مقياس التقدير ككل
س، ص	0.752	0.734	0.863	0.885
س، ع	0.908	0.760	0.872	0.716
ص، ع	0.840	0.894	0.935	0.827

يتضح من الجدول السابق ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين المصححين، وجميع القيم دالة عند مستوى 0.01 لاقترابها من الواحد الصحيح، مما يدل على ثبات الاختبار التطبيقي الذي يقيس الأداء المهاري، كما يدل أيضًا على ثبات "بطاقة الملاحظة، مقياس التقدير"، وهم الأدوات المستخدمة في تصحيح الاختبار المهاري.

- **مقياس تقييم جودة الخدمات الإلكترونية:** تم الاطلاع على عدة مقاييس لجودة الخدمات الإلكترونية للاستعانة بها في بناء المقياس قيد البحث، اتضح منها اختلاف الثقافات التي اشتقت منها مقاييس جودة الخدمات الإلكترونية، وتناولها لمحاور مختلفة وفق مجال تطبيق المقياس، وعدم وجود دراسات سابقة مرتبطة طبقت جودة الخدمات الإلكترونية في نظم التعلم السحابية، وفي ضوء طبيعة البحث الحالي تم تقسيم المقياس إلى ثمانية محاور تتضمن 40 عبارة هدفت إلى قياس جودة الخدمات الإلكترونية في نظام التعلم السحابي قيد البحث **(ملحق 7)**، وتم توزيع درجات المقياس على تدرج ليكرت الخماسي كما يلي (5 موافق بشدة)، (4 موافق)، (3 محايد)، (2 أعترض)، (1 اعترض بشدة)
- **صدق المقياس:** تم حساب الصدق باستخدام الاتساق الداخلي بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للمقياس وذلك بحساب معامل الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) بين الدرجة الكلية لكل محور (الاستجابة، المحتوى، التدريس، البيئة التعليمية والتواصل، التخصيص والتعاطف، جودة الخدمة، الدعم الفني وجودة النظام، المصداقية والرضا) والدرجة الكلية للمقياس، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (7): قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل والدرجة الكلية للمقياس

المحاور	الارتباط	الدلالة
المحور الأول : الاستجابة	0.726	0.01
المحور الثاني : المحتوى	0.853	0.01
المحور الثالث : التدريس	0.814	0.01
المحور الرابع : البيئة التعليمية والتواصل	0.937	0.01
المحور الخامس : التخصيص والتعاطف	0.708	0.01
المحور السادس : جودة الخدمة	0.765	0.01
المحور السابع : الدعم الفني وجودة النظام	0.952	0.01
المحور الثامن : المصداقية والرضا	0.837	0.01

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى (0.01) لاقترابها من الواحد الصحيح مما يدل على صدق وتجانس محاور المقياس .

ولحساب ثبات المقياس: تم استخدام طريقتي التجزئة النصفية ومعامل ألفا لكرونباخ ويوضح بالجدول الآتي:

جدول (8): قيم معامل الثبات لمحاور المقياس

المحاور	معامل الفا	التجزئة النصفية
المحور الأول : الاستجابة	0.825	0.869 – 0.783
المحور الثاني : المحتوى	0.791	0.832 – 0.753
المحور الثالث : التدريس	0.904	0.948 – 0.861
المحور الرابع : البيئة التعليمية والتواصل	0.751	0.797 – 0.712
المحور الخامس : التخصيص والتعاطف	0.879	0.916 – 0.832
المحور السادس : جودة الخدمة	0.848	0.885 – 0.807
المحور السابع : الدعم الفني وجودة النظام	0.913	0.956 – 0.870
المحور الثامن : المصداقية والرضا	0.776	0.819 – 0.734
ثبات المقياس ككل	0.801	0.845 – 0.762

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات : معامل الفا، التجزئة النصفية، دالة عند مستوى 0.01 مما يدل على ثبات المقياس

تنفيذ تجربة البحث الأساسية

بدأ تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2019/ 2020م، لطلاب الفرقة الرابعة قسم التربوي، بكلية الاقتصاد المنزلي، جامعة حلوان، في مقرر تنفيذ الملابس3"، ومر تطبيق التجربة الأساسية للبحث بالخطوات الآتية:

- **عقد جلسة تمهيدية:** تم الاجتماع مع طالبات مجموعة البحث في لقاء مباشر، بهدف شرح الهدف من التجربة وشرح طريقة الدراسة وبيان بأنماط المناقشات وتوقيت تقديمها، وكيفية استخدام وإدارة المناقشات الإلكترونية داخل بيئة التعلم بنظام إدارة التعلم السحابي مودل كلاود، وتوضيح آليات التفاعل والتواصل وإعطائهم بعض التوجيهات والارشادات حول كيفية استخدام بيئة التعلم بنظام إدارة التعلم السحابي مودل كلاود، وكيفية التسجيل بها وكيفية متابعة الدروس والأنشطة وطرق التواصل مع المعلم وطرق التواصل مع الزملاء.
- تم **تسجيل الطالبات** بيئة التعلم بنظام إدارة التعلم السحابي مودل كلاود من خلال البريد الإلكتروني لهم، ثم حصلت كل طالبة على اسم مستخدم وكلمة مرور للدخول إلى المقرر.
- تم **عمل جدول زمني للمناقشات** والمهام المرتبطة بها سواء بنمط إدارة المعلم أو المتعلم أو قبل أو بعد المحتوى التعليمي.
- بعد دخول الطالبات إلى بيئة التعلم تم تطبيق أدوات البحث إلكترونيا كتطبيق قبلي.
- تم **انشاء 4 غرف للمناقشات الإلكترونية** التي تمثل المعالجات التجريبية للبحث وتم تقسيم الطالبات 4 مجموعات بهذه الغرف.
- يتم **طرح محتوى كل موضوع** من موضوعات التعلم في لقاء منفصل ويتم حث الطالبات للدخول في المناقشات الإلكترونية التي تسبق أو تتبع المحتوى التعليمي.
- بالنسبة للمجموعات التي تقود فيها الطالبات المناقشات الإلكترونية تم عمل جدول بأسماء الطالبات اللآتي ستقمن بقيادة المناقشات وذلك بالتناوب بينهن، مع التأكيد معهن على مهام وأدوار القائد.

- بالنسبة لمجموعات المناقشات بقيادة المعلم تم استيفاء أدوار القائد للمعلم الذي يقود المناقشة.
- تم متابعة تنفيذ الطالبات للمهام والأنشطة التعليمية للمناقشات الإلكترونية بنظام إدارة التعلم السحابي، والتأكد من سير المناقشات بالطريقة الصحيحة ووفق التعليمات والقواعد المحددة.
- التطبيق البعدي لأدوات البحث وتصحيح ورصد الدرجات لمعالجتها إحصائيًا وفحص النتائج والإجابة عن أسئلة البحث واختبار فروضه وصياغة النتائج والتوصيات.

المعالجة الإحصائية:

في ضوء التصميم التجريبي للبحث تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج (SPSS V22) حيث تم استخدام اختبار "ت" وتحليل التباين ANOVA للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعات، كذلك تم استخدام اختبار LSD للمقارنات المتعددة لمعرفة اتجاه الفروق بين المجموعات

نتائج البحث واختبار صحة الفروض

أولًا . التحقق من تكافؤ المجموعات التجريبية:

تم تحليل النتائج القبلية لأدوات البحث "الاختبار التحصيلي، بطاقة الملاحظة، مقياس التقدير، مقياس جودة الخدمات الإلكترونية"، وذلك بهدف تعرف مدى تكافؤ هذه المجموعات، وقد تم استخدام أسلوب التباين في اتجاه واحد للتعرف على دلالة الفروق في درجات المجموعات.

جدول (9) تحليل التباين لدرجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في القياس القبلي للاختبار التحصيل المعرفي ومقياس التقدير وبطاقة الملاحظة ومقياس تقييم مستوى جودة الخدمات الإلكترونية

اختبار التكافؤ	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	1098.307	366.102	3	0.862	0.470 غير دال
داخل المجموعات	15291.370	424.760	36		
المجموع	16389.677		39		

يتضح من جدول (9) إن قيمة (ف) كانت (0.862) وهى قيمة غير دالة إحصائيا، مما يدل على عدم وجود فروق بين درجات كلا من طلاب المجموعات التجريبية للبحث في القياس القبلي للاختبار التحصيل المعرفي ومقياس التقدير وبطاقة الملاحظة ومقياس تقييم مستوى جودة الخدمات الإلكترونية .

ثانيًا . نتائج الفروض المتعلقة باختبار التحصيل المعرفي:

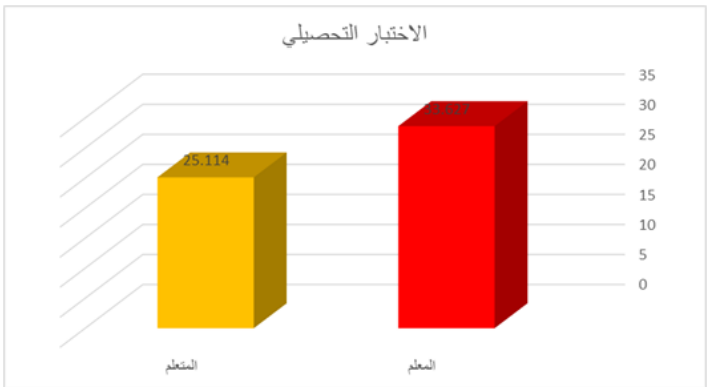
نتائج الفرض الأول الذي ينص على:

"يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين للبحث في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال" يرجع لتأثير نمط إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) بنظام الإدارة السحابي. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار "ت" والجدول الآتي يوضح ذلك :

جدول (10): دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين للبحث في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال" يرجع لتأثير

نمط إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) بنظام الإدارة السحابي

الاختبار التحصيلي	المتوسط الحسابي "م"	الانحراف المعياري "ع"	عدد أفراد العينة "ن"	درجات الحرية "د.ح"	قيمة ت	مستوى الدلالة واتجاهها
المعلم	33.627	3.324	40	39	9.378	0.01 لصالح المعلم
المتعلم	25.114	2.060				



شكل (15) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين للبحث في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال" يرجع لتأثير نمط إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) بنظام الإدارة السحابي

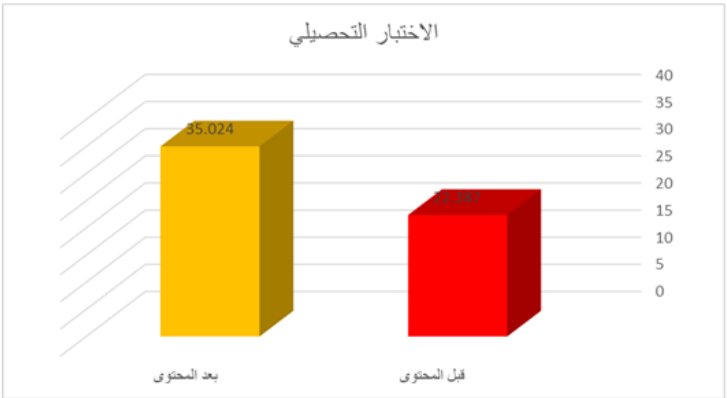
يتضح من الجدول (10) والشكل (15) أن قيمة "ت" تساوي "9.378" للمجموع الكلي للاختبار التحصيلي، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 **لصالح المعلم**، حيث كان متوسط درجات المعلم "33.627" بينما كان متوسط درجات المتعلم "25.114" **وبذلك يتحقق الفرض الأول.**

نتائج الفرض الثاني الذي ينص على

"يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين للبحث في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال" يرجع لتأثير توقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى) بنظام الإدارة السحابي" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار "ت" والجدول الآتي يوضح ذلك :

جدول (11) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين للبحث في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال" يرجع لتأثير توقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى) بنظام الإدارة السحابي

الاختبار التحصيلي	المتوسط الحسابي "م"	الانحراف المعياري "ع"	عدد أفراد العينة "ن"	درجات الحرية "د.ح"	قيمة ت	مستوى الدلالة واتجاهها
قبل المحتوى	22.387	2.301	40	39	15.307	0.01 لصالح بعد المحتوى
بعد المحتوى	35.024	3.449				



شكل (16) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين للبحث في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال" يرجع لتأثير توقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى) بنظام الإدارة السحابي

يتضح من الجدول (11) والشكل (16) أن قيمة "ت" تساوي "15.307" للمجموع الكلي للاختبار التحصيلي، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 **لصالح بعد المحتوى**، حيث كان متوسط الدرجات بعد المحتوى "35.024" بينما كان متوسط الدرجات قبل المحتوى "22.387" **وبذلك يتحقق الفرض الثاني.**

نتائج الفرض الثالث الذي ينص على

"يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال" يرجع لتأثير التفاعل بين إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) وتوقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى) بنظام الإدارة السحابي" وللتحقق من هذا الفرض تم حساب تحليل التباين لمتوسط درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال" يرجع لتأثير التفاعل بين إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) وتوقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى) بنظام الإدارة السحابي، والجداول الآتية توضح ذلك:

جدول (12) تحليل التباين لمتوسط درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال" يرجع لتأثير التفاعل بين إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) وتوقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى) بنظام الإدارة السحابي

الاختبار التحصيلي	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	2499.099	833.033	3	49.182	0.01 دال
داخل المجموعات	609.754	16.938	36		
المجموع	3108.853		39		

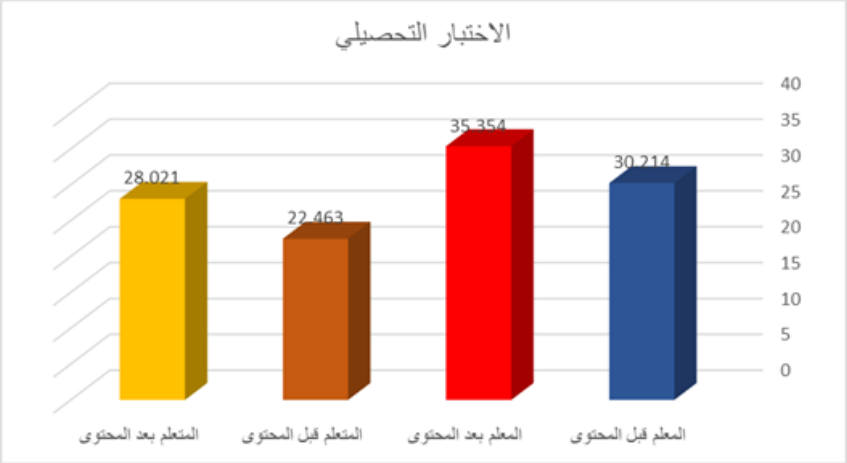
يتضح من جدول (12) إن قيمة (ف) كانت (49.182) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) مما يدل على وجود فروق بين درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال" يرجع لتأثير التفاعل بين إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) وتوقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى)

بنظام الإدارة السحابي، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار LSD للمقارنات المتعددة والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (13) اختبار LSD للمقارنات المتعددة

الاختبار التحصيلي	المعلم قبل المحتوى م = 30.214	المعلم بعد المحتوى م = 35.354	المتعلم قبل المحتوى م = 22.463	المتعلم بعد المحتوى م = 28.021
المعلم قبل المحتوى				
المعلم بعد المحتوى	**5.140			
المتعلم قبل المحتوى	**7.751	**12.891		
المتعلم بعد المحتوى	*2.193	**7.333	**5.558	

** دال عند 0.01 * دال عند 0.05 دون نجوم غير دال



شكل (17) يوضح متوسط درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال" يرجع لتأثير التفاعل بين إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) وتوقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى) بنظام الإدارة السحابي

من الجدول (12، 13) والشكل (17) يتضح:

- وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال" يرجع لتأثير التفاعل بين إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) وتوقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى) بنظام الإدارة السحابي عند مستوي دلالة 0.01، فيأتي في المرتبة الأولى

المعلم بعد المحتوى، يليه **المعلم قبل المحتوى**، يليه **المتعلم بعد المحتوى**، وأخيرًا **المتعلم قبل المحتوى**.

- كما توجد فروق عند مستوي دلالة 0.05 بين المعلم قبل المحتوى والمتعلم بعد المحتوى لصالح المعلم قبل المحتوى، وبذلك يتحقق الفرض الثالث .

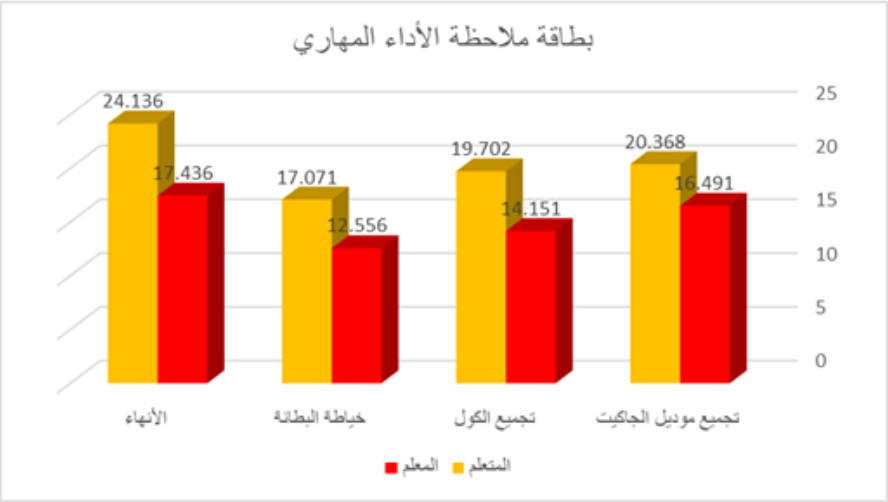
ثالثًا . نتائج الفروض المتعلقة بالأداء المهاري:

نتائج الفرض الرابع الذي ينص على

"يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين للبحث في القياس البعدي لمقياس التقدير وبطاقة الملاحظة لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال" يرجع لتأثير نمط إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) بنظام الإدارة السحابي"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار "ت" والجداول الآتية توضح ذلك:

جدول (14): دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين للبحث في القياس البعدي لبطاقة الملاحظة لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال" يرجع لتأثير نمط إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) بنظام الإدارة السحابي

بطاقة ملاحظة الأداء المهاري	المتوسط الحسابي "م"	الانحراف المعياري "ع"	عدد أفراد العينة "ن"	درجات الحرية "د.ح"	قيمة ت	مستوى الدلالة واتجاهها
المحور الأول: تجميع موديل الجاكيت						
المعلم	16.491	2.314	40	39	6.324	0.01 لصالح المتعلم
المتعلم	20.368	2.415				
المحور الثاني: تجميع الكول						
المعلم	14.151	1.937	40	39	8.112	0.01 لصالح المتعلم
المتعلم	19.702	2.143				
المحور الثالث: خياطة البطانة						
المعلم	12.556	1.428	40	39	7.081	0.01 لصالح المتعلم
المتعلم	17.071	2.036				
المحور الرابع: الأنهاء						
المعلم	17.436	1.669	40	39	10.418	0.01 لصالح المتعلم
المتعلم	24.136	2.983				
المجموع الكلي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري						
المعلم	60.634	5.258	40	39	26.629	0.01 لصالح المتعلم
المتعلم	81.277	7.125				



شكل (18) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين للبحث في القياس البعدي لبطاقة الملاحظة لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال" يرجع لتأثير نمط إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) بنظام الإدارة السحابي

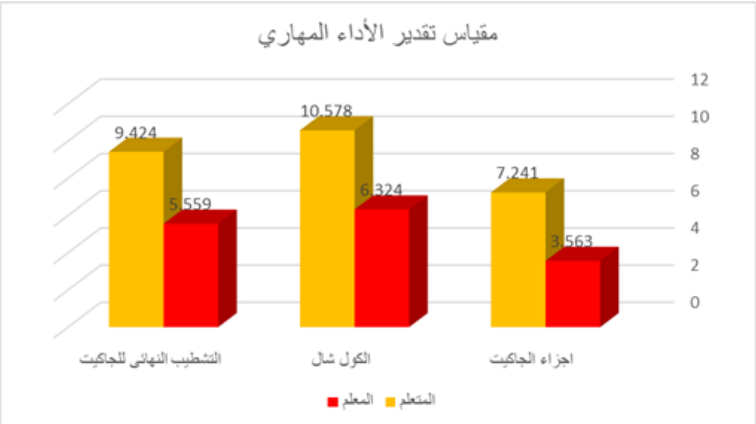
يتضح من الجدول (14) والشكل (18):

- أن قيمة "ت" تساوي "6.324" **للمحور الأول:** تجميع موديل الجاكيت، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 **لصالح المتعلم**، حيث كان متوسط درجات المتعلم "20.368" بينما كان متوسط درجات المعلم "16.491" .
- أن قيمة "ت" تساوي "8.112" **للمحور الثاني:** تجميع الكول، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 **لصالح المتعلم**، حيث كان متوسط درجات المتعلم "19.702" بينما كان متوسط درجات المعلم "14.151" .
- أن قيمة "ت" تساوي "7.081" **للمحور الثالث:** خياطة البطانة، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 **لصالح المتعلم**، حيث كان متوسط درجات المتعلم "17.071" بينما كان متوسط درجات المعلم "12.556" .
- أن قيمة "ت" تساوي "10.418" **للمحور الرابع:** الأنهاء، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 **لصالح المتعلم**، حيث كان متوسط درجات المتعلم "24.136" بينما كان متوسط درجات المعلم "17.436" .

- أن قيمة "ت" تساوي "26.629" **للمجموع الكلي** لبطاقة الملاحظة الأداء المهاري، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 **لصالح المتعلم**، حيث كان متوسط درجات المتعلم "81.277" بينما كان متوسط درجات المعلم "60.634" .

جدول (15) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين للبحث في القياس البعدي لمقياس التقدير لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال" يرجع لتأثير نمط إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) بنظام الإدارة السحابي

مقياس تقدير الأداء المهاري	المتوسط الحسابي "م"	الانحراف المعياري "ع"	عدد أفراد العينة "ن"	درجات الحرية "د.ح"	قيمة ت	مستوى الدلالة واتجاهها
المحور الأول : اجزاء الجاكيت						
المعلم	3.563	1.001	40	39	6.062	0.01 لصالح المتعلم
المتعلم	7.241	1.260				
المحور الثاني : الكول شال						
المعلم	6.324	1.267	40	39	5.881	0.01 لصالح المتعلم
المتعلم	10.578	1.489				
المحور الثالث : التشطيب النهائى للجاكيت						
المعلم	5.559	1.128	40	39	7.821	0.01 لصالح المتعلم
المتعلم	9.424	1.320				
المجموع الكلي لمقياس تقدير الأداء المهاري						
المعلم	15.446	1.897	40	39	13.305	0.01 لصالح المتعلم
المتعلم	27.243	2.365				



شكل (19) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين للبحث في القياس البعدي لمقياس التقدير لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال" يرجع لتأثير نمط إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) بنظام الإدارة السحابي

يتضح من الجدول (15) والشكل (19) الأتي :

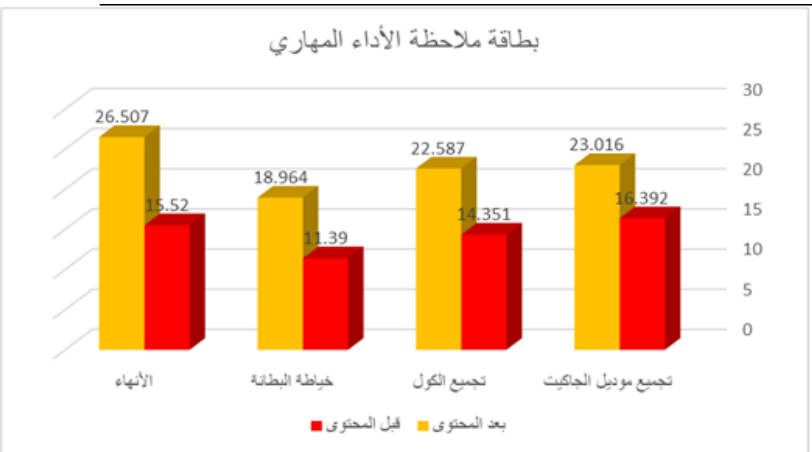
- أن قيمة "ت" تساوي "6.062" **للمحور الأول:** اجزاء الجاكيت، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 **لصالح المتعلم،** حيث كان متوسط درجات المتعلم "7.241" بينما كان متوسط درجات المعلم "3.563" .
- أن قيمة "ت" تساوي "5.881" **للمحور الثاني:** الكول شال، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 **لصالح المتعلم،** حيث كان متوسط درجات المتعلم "10.578" بينما كان متوسط درجات المعلم "6.324" .
- أن قيمة "ت" تساوي "7.821" **للمحور الثالث:** التشطيب النهائى للجاكيت، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 **لصالح المتعلم،** حيث كان متوسط درجات المتعلم "9.424" بينما كان متوسط درجات المعلم "5.559" .
- أن قيمة "ت" تساوي "13.305" **للمجموع الكلي** لمقياس تقدير الأداء المهاري، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 **لصالح المتعلم،** حيث كان متوسط درجات المتعلم "27.243" بينما كان متوسط درجات المعلم "15.446" **وبذلك يتحقق الفرض الرابع.**

نتائج الفرض الخامس الذي ينص على

"يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين للبحث في القياس البعدي لمقياس التقدير وبطاقة الملاحظة لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال" يرجع لتأثير توقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى) بنظام الإدارة السحابي" **وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار "ت" والجداول الآتية توضح ذلك :**

جدول (16) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين للبحث في القياس البعدي لبطاقة الملاحظة لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال" يرجع لتأثير توقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى) بنظام الإدارة السحابي

بطاقة ملاحظة الأداء المهاري	المتوسط الحسابي "م"	الانحراف المعياري "ع"	عدد أفراد العينة "ن"	درجات الحرية "د.ح"	قيمة ت	مستوى الدلالة واتجاهها
المحور الأول : تجميع موديل الجاكيت						
قبل المحتوى	16.392	1.883	40	39	8.882	0.01 لصالح بعد المحتوى
بعد المحتوى	23.016	2.964				
المحور الثاني : تجميع الكول						
قبل المحتوى	14.351	1.035	40	39	9.938	0.01 لصالح بعد المحتوى
بعد المحتوى	22.587	2.410				
المحور الثالث : خياطة البطانة						
قبل المحتوى	11.390	1.002	40	39	7.051	0.01 لصالح بعد المحتوى
بعد المحتوى	18.964	2.318				
المحور الرابع : الأنهاء						
قبل المحتوى	15.520	1.342	40	39	12.247	0.01 لصالح بعد المحتوى
بعد المحتوى	26.507	2.889				
المجموع الكلي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري						
قبل المحتوى	57.653	5.948	40	39	30.537	0.01 لصالح بعد المحتوى
بعد المحتوى	91.074	8.036				



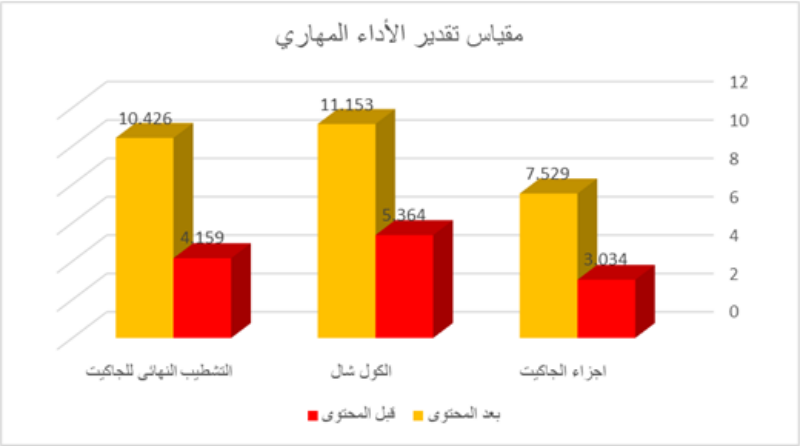
شكل (20) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين للبحث في القياس البعدي لبطاقة الملاحظة لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال" يرجع لتأثير توقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى) بنظام الإدارة السحابي

يتضح من الجدول (16) والشكل (20):

- أن قيمة "ت" تساوي "8.882" **للمحور الأول:** تجميع موديل الجاكيت، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 **لصالح بعد المحتوى،** حيث كان متوسط الدرجات بعد المحتوى "23.016" بينما كان متوسط الدرجات قبل المحتوى "16.392" .
- أن قيمة "ت" تساوي "9.938" **للمحور الثاني:** تجميع الكول، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 **لصالح بعد المحتوى،** حيث كان متوسط الدرجات بعد المحتوى "22.587" بينما كان متوسط الدرجات قبل المحتوى "14.351" .
- أن قيمة "ت" تساوي "7.051" **للمحور الثالث:** خياطة البطانة، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 **لصالح بعد المحتوى،** حيث كان متوسط الدرجات بعد المحتوى "18.964" بينما كان متوسط الدرجات قبل المحتوى "11.390" .
- أن قيمة "ت" تساوي "12.247" **للمحور الرابع:** الأنهاء، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 **لصالح بعد المحتوى،** حيث كان متوسط الدرجات بعد المحتوى "26.507" بينما كان متوسط الدرجات قبل المحتوى "15.520" .
- أن قيمة "ت" تساوي "30.537" **للمجموع الكلي** لبطاقة الملاحظة الأداء المهاري، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 **لصالح بعد المحتوى،** حيث كان متوسط الدرجات بعد المحتوى "91.074" بينما كان متوسط الدرجات قبل المحتوى "57.653"

جدول (17): دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين للبحث في القياس البعدي لمقياس التقدير لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال" يرجع لتأثير توقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى) بنظام الإدارة السحابي

مقياس تقدير الأداء المهاري	المتوسط الحسابي "م"	الانحراف المعياري "ع"	عدد أفراد العينة "ن"	درجات الحرية "د.ح"	قيمة ت	مستوى الدلالة واتجاهها
المحور الأول : اجزاء الجاكيت						
قبل المحتوى	3.034	1.102	40	39	5.540	0.01 لصالح بعد المحتوى
بعد المحتوى	7.529	1.394				
المحور الثاني : الكول شال						
قبل المحتوى	5.364	1.224	40	39	7.806	0.01 لصالح بعد المحتوى
بعد المحتوى	11.153	1.287				
المحور الثالث : التشطيب النهائى للجاكيت						
قبل المحتوى	4.159	1.398	40	39	8.521	0.01 لصالح بعد المحتوى
بعد المحتوى	10.426	1.435				
المجموع الكلي لمقياس تقدير الأداء المهاري						
قبل المحتوى	12.557	2.036	40	39	18.097	0.01 لصالح بعد المحتوى
بعد المحتوى	29.108	3.817				



شكل (21) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين للبحث في القياس البعدي لمقياس التقدير لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال" يرجع لتأثير توقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى) بنظام الإدارة السحابي

يتضح من الجدول (17) والشكل (21):

- أن قيمة "ت" تساوي "5.540" **للمحور الأول:** اجزاء الجاكيت، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 **لصالح بعد المحتوى**، حيث كان متوسط

الدرجات بعد المحتوى "7.529" بينما كان متوسط الدرجات قبل المحتوى "3.034" .

- أن قيمة "ت" تساوي "7.806" **للمحور الثاني:** الكول شال، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 **لصالح بعد المحتوى**، حيث كان متوسط الدرجات بعد المحتوى "11.153" بينما كان متوسط الدرجات قبل المحتوى "5.364" .
- أن قيمة "ت" تساوي "8.521" **للمحور الثالث:** التشطيب النهائى للجاكيت، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 **لصالح بعد المحتوى**، حيث كان متوسط الدرجات بعد المحتوى "10.426" بينما كان متوسط الدرجات قبل المحتوى "4.159".
- أن قيمة "ت" تساوي "18.097" **للمجموع الكلي** لمقياس تقدير الأداء المهاري، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 **لصالح بعد المحتوى**، حيث كان متوسط الدرجات بعد المحتوى "29.108" بينما كان متوسط الدرجات قبل المحتوى "12.557" **وبذلك يتحقق الفرض الخامس.**

نتائج الفرض السادس الي ينص على

"يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في القياس البعدي لمقياس التقدير وبطاقة الملاحظة لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال" يرجع لتأثير التفاعل بين إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) وتوقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى) بنظام الإدارة السحابي"وللتحقق من هذا الفرض تم حساب تحليل التباين لمتوسط درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في القياس البعدي لمقياس التقدير وبطاقة الملاحظة لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال" يرجع لتأثير التفاعل بين إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) وتوقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى) بنظام الإدارة السحابي، والجداول الآتية توضح ذلك:

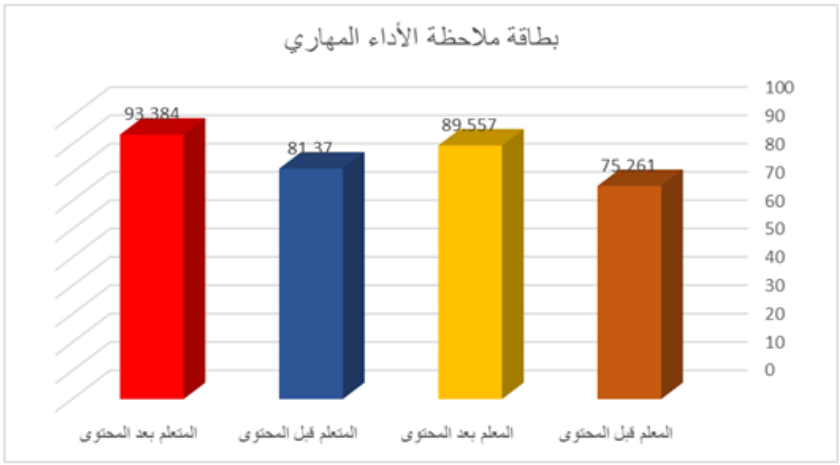
جدول (18) تحليل التباين لمتوسط درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في القياس البعدي لبطاقة الملاحظة لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال" يرجع لتأثير التفاعل بين إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) وتوقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى) بنظام الإدارة السحابي

بطاقة ملاحظة الأداء المهاري	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	2537.245	845.748	3	56.956	0.01 دال
داخل المجموعات	534.568	14.849	36		
المجموع	3071.813		39		

يتضح من جدول (18) إن قيمة (ف) كانت (56.956) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، مما يدل على وجود فروق بين درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في القياس البعدي لبطاقة الملاحظة لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال" يرجع لتأثير التفاعل بين إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) وتوقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى) بنظام الإدارة السحابي، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار LSD للمقارنات المتعددة والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (19) اختبار LSD للمقارنات المتعددة

بطاقة ملاحظة الأداء المهاري	المعلم قبل المحتوى م = 75.261	المعلم بعد المحتوى م = 89.557	المتعلم قبل المحتوى م = 81.370	المتعلم بعد المحتوى م = 93.384
المعلم قبل المحتوى	-			
المعلم بعد المحتوى	**14.296	-		
المتعلم قبل المحتوى	**6.109	**8.187	-	
المتعلم بعد المحتوى	**18.123	**3.827	**12.014	-



شكل (22) يوضح متوسط درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في القياس البعدي لبطاقة الملاحظة لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال" يرجع لتأثير التفاعل بين إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) وتوقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى) بنظام الإدارة السحابي

من الجدول (18، 19) والشكل (22) يتضح وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في القياس البعدي لبطاقة الملاحظة لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال" يرجع لتأثير التفاعل بين إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) وتوقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى) بنظام الإدارة السحابي عند مستوي دلالة 0.01، فيأتي في المرتبة الأولى **المتعلم بعد المحتوى**، يليه **المعلم بعد المحتوى**، يليه **المتعلم قبل المحتوى**، وأخيرًا **المعلم قبل المحتوى**.

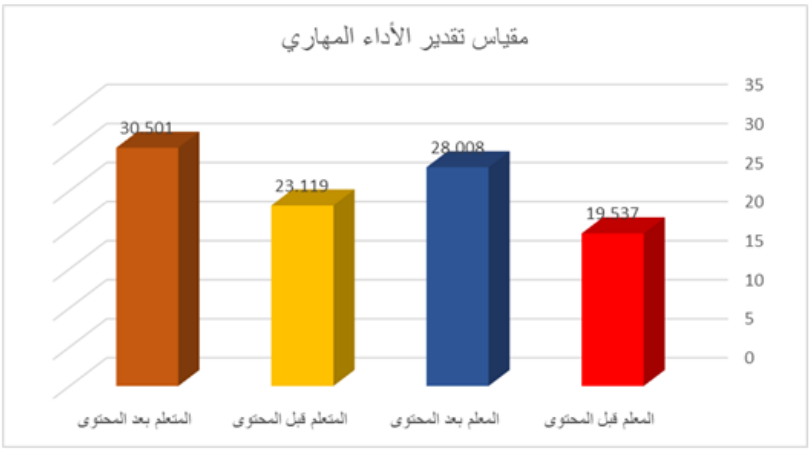
جدول (20) تحليل التباين لمتوسط درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في القياس البعدي لمقياس التقدير لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال" يرجع لتأثير التفاعل بين إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) وتوقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى) بنظام الإدارة السحابي

مقياس تقدير الأداء المهاري	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	2413.536	804.512	3	36.036	0.01 دال
داخل المجموعات	803.700	22.325	36		
المجموع	3217.236		39		

يتضح من جدول (20) إن قيمة (ف) كانت (36.036) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) مما يدل على وجود فروق بين درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في القياس البعدي لمقياس التقدير لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال" يرجع لتأثير التفاعل بين إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) وتوقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى) بنظام الإدارة السحابي، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار LSD للمقارنات المتعددة والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (21) اختبار LSD للمقارنات المتعددة

مقياس تقدير الأداء المهاري	المعلم قبل المحتوى م = 19.537	المعلم بعد المحتوى م = 28.008	المتعلم قبل المحتوى م = 23.119	المتعلم بعد المحتوى م = 30.501
المعلم قبل المحتوى				
المعلم بعد المحتوى	**8.471			
المتعلم قبل المحتوى	**3.582	**4.889		
المتعلم بعد المحتوى	**10.964	*2.493	**7.382	



شكل (23) يوضح متوسط درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في القياس البعدي لمقياس التقدير لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال" يرجع لتأثير التفاعل بين إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) وتوقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى) بنظام الإدارة السحابي

من الجدول (20، 21) والشكل (23) يتضح أن :

- وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في القياس البعدي لمقياس التقدير لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى "الكول شال" يرجع لتأثير التفاعل بين إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) وتوقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى) بنظام الإدارة السحابي عند مستوي دلالة 0.01، فيأتي في المرتبة الأولى **المتعلم بعد المحتوى**، يليه **المعلم بعد المحتوى**، يليه **المتعلم قبل المحتوى**، وأخيرًا **المعلم قبل المحتوى**.
- كما توجد فروق عند مستوي دلالة 0.05 بين المعلم بعد المحتوى والمتعلم بعد المحتوى لصالح **المتعلم بعد المحتوى**، وبذلك يتحقق الفرض السادس.

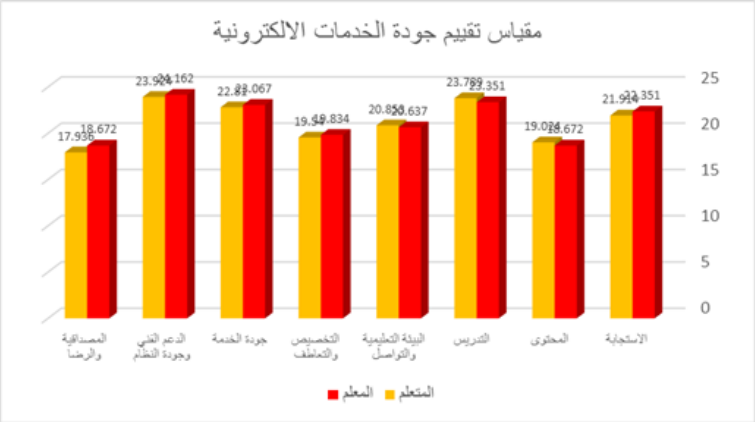
رابعًا . نتائج الفروض المتعلقة بتقييم مستوى جودة الخدمات الإلكترونية

نتائج الفرض السابع الذي ينص على

"يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين للبحث في القياس البعدي لمقياس تقييم مستوى جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة عبر نظام إدارة التعلم السحابي يرجع لتأثير نمط إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار "ت" والجداول الآتية توضح ذلك :

جدول (22) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين للبحث في القياس البعدي لمقياس تقييم مستوى جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة عبر نظام إدارة التعلم السحابي يرجع لتأثير نمط إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم)

مقياس تقييم جودة الخدمات الإلكترونية	المتوسط الحسابي "م"	الانحراف المعياري "ع"	عدد أفراد العينة "ن"	درجات الحرية "د.ح"	قيمة ت	مستوى الدلالة واتجاهها
المحور الأول : الاستجابة						
المعلم	22.351	2.321	40	39	0.826	0.460 غير دال
المتعلم	21.914	2.658				
المحور الثاني : المحتوى						
المعلم	18.672	1.875	40	39	0.637	0.528 غير دال
المتعلم	19.024	1.063				
المحور الثالث : التدريس						
المعلم	23.351	2.359	40	39	0.514	0.310 غير دال
المتعلم	23.789	2.418				
المحور الرابع : البيئة التعليمية والتواصل						
المعلم	20.637	2.136	40	39	0.920	0.671 غير دال
المتعلم	20.853	2.408				
المحور الخامس : التخصيص والتعاطف						
المعلم	19.834	2.002	40	39	0.669	0.382 غير دال
المتعلم	19.540	2.189				
المحور السادس : جودة الخدمة						
المعلم	23.067	2.559	40	39	0.438	0.548 غير دال
المتعلم	22.810	2.034				
المحور السابع : الدعم الفني وجودة النظام						
المعلم	24.162	2.618	40	39	0.507	0.337 غير دال
المتعلم	23.924	2.041				
المحور الثامن : المصداقية والرضا						
المعلم	18.672	1.769	40	39	0.815	0.602 غير دال
المتعلم	17.936	1.063				
المجموع الكلي لمقياس تقييم جودة الخدمات الإلكترونية						
المعلم	170.746	9.763	40	39	1.134	0.739 غير دال
المتعلم	169.790	8.763				



شكل (24) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين للبحث في القياس البعدي لمقياس تقييم مستوى جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة عبر نظام إدارة التعلم السحابي يرجع لتأثير نمط إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم)

يتضح من الجدول (22) والشكل (24):

- أن قيمة "ت" تساوي "0.826" **للمحور الأول:** الاستجابة، وهي قيمة **غير دالة** إحصائيًا حيث كان متوسط درجات المتعلم "21.914" بينما كان متوسط درجات المعلم "22.351" .
- أن قيمة "ت" تساوي "0.637" **للمحور الثاني:** المحتوى، وهي قيمة **غير دالة** إحصائيًا حيث كان متوسط درجات المتعلم "19.024" بينما كان متوسط درجات المعلم "18.672" .
- أن قيمة "ت" تساوي "0.514" **للمحور الثالث:** التدريس، وهي قيمة **غير دالة** إحصائيًا حيث كان متوسط درجات المتعلم "23.789" بينما كان متوسط درجات المعلم "23.351" .
- أن قيمة "ت" تساوي "0.920" **للمحور الرابع:** البيئة التعليمية والتواصل، وهي قيمة **غير دالة** إحصائيًا، حيث كان متوسط درجات المتعلم "20.853" بينما كان متوسط درجات المعلم "20.637" .
- أن قيمة "ت" تساوي "0.669" **للمحور الخامس:** التخصيص والتعاطف، وهي قيمة **غير دالة** إحصائيًا، حيث كان متوسط درجات المتعلم "19.540" بينما

كان متوسط درجات المعلم "19.834" .

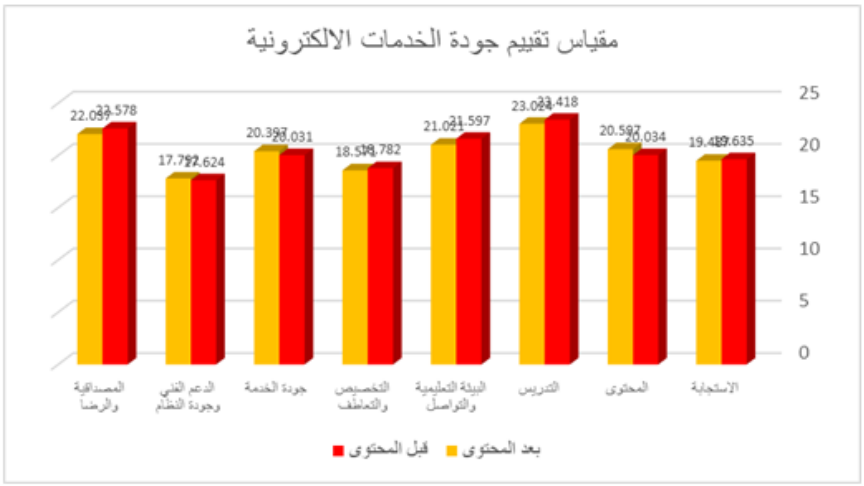
- أن قيمة "ت" تساوي "0.438" **للمحور السادس:** جودة الخدمة، وهي قيمة **غير دالة** إحصائيًا، حيث كان متوسط درجات المتعلم "22.810" بينما كان متوسط درجات المعلم "23.067" .
- أن قيمة "ت" تساوي "0.507" **للمحور السابع:** الدعم الفني وجودة النظام، وهي قيمة **غير دالة** إحصائيًا، حيث كان متوسط درجات المتعلم "23.924" بينما كان متوسط درجات المعلم "24.162" .
- أن قيمة "ت" تساوي "0.815" **للمحور الثامن:** المصداقية والرضا، وهي قيمة **غير دالة** إحصائيًا، حيث كان متوسط درجات المتعلم "17.936" بينما كان متوسط درجات المعلم "18.672" .
- أن قيمة "ت" تساوي "1.134" **للمجموع الكلي** لمقياس تقييم جودة الخدمات الإلكترونية وهي قيمة **غير دالة** إحصائيًا، حيث كان متوسط درجات المتعلم "169.790" بينما كان متوسط درجات المعلم "170.746" **وبذلك لا يتحقق الفرض السابع.**

نتائج الفرض الثامن الذي ينص على

"يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين للبحث في القياس البعدي لمقياس تقييم مستوى جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة عبر نظام إدارة التعلم السحابي يرجع لتأثير توقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى) وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار "ت" والجداول الآتية توضح ذلك :

جدول (23) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين للبحث في القياس البعدي لمقياس تقييم مستوى جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة عبر نظام إدارة التعلم السحابي يرجع لتأثير توقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى)

مقياس تقييم جودة الخدمات الإلكترونية	المتوسط الحسابي "م"	الانحراف المعياري "ع"	عدد أفراد العينة "ن"	درجات الحرية "د.ح"	قيمة ت	مستوى الدلالة واتجاهها
المحور الأول : الاستجابة						
قبل المحتوى	19.635	1.760	40	39	0.536	0.344 غير دال
بعد المحتوى	19.487	2.035				
المحور الثاني : المحتوى						
قبل المحتوى	20.034	2.027	40	39	0.684	0.461 غير دال
بعد المحتوى	20.597	2.449				
المحور الثالث : التدريس						
قبل المحتوى	23.418	2.553	40	39	0.422	0.370 غير دال
بعد المحتوى	23.024	2.684				
المحور الرابع : البيئة التعليمية والتواصل						
قبل المحتوى	21.597	2.446	40	39	0.562	0.403 غير دال
بعد المحتوى	21.021	2.505				
المحور الخامس : التخصيص والتعاطف						
قبل المحتوى	18.782	1.730	40	39	0.710	0.528 غير دال
بعد المحتوى	18.571	2.011				
المحور السادس : جودة الخدمة						
قبل المحتوى	20.031	2.056	40	39	0.663	0.412 غير دال
بعد المحتوى	20.397	2.378				
المحور السابع : الدعم الفني وجودة النظام						
قبل المحتوى	17.624	2.136	40	39	0.551	0.291 غير دال
بعد المحتوى	17.792	1.885				
المحور الثامن : المصداقية والرضا						
قبل المحتوى	22.578	2.357	40	39	0.865	0.633 غير دال
بعد المحتوى	22.037	2.443				
المجموع الكلي لمقياس تقييم جودة الخدمات الإلكترونية						
قبل المحتوى	163.699	8.885	40	39	0.969	0.745 غير دال
بعد المحتوى	162.926	8.041				



شكل (25) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين للبحث في القياس البعدي لمقياس تقييم مستوى جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة عبر نظام إدارة التعلم السحابي يرجع لتأثير توقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى)

يتضح من الجدول (23) والشكل (25):

- أن قيمة "ت" تساوي "0.536" **للمحور الأول:** الاستجابة، وهي قيمة **غير دالة** إحصائيًا حيث كان متوسط الدرجات بعد المحتوى "19.487" بينما كان متوسط الدرجات قبل المحتوى "19.635" .
- أن قيمة "ت" تساوي "0.684" **للمحور الثاني:** المحتوى، وهي قيمة **غير دالة** إحصائيًا حيث كان متوسط الدرجات بعد المحتوى "20.597" بينما كان متوسط الدرجات قبل المحتوى "20.034" .
- أن قيمة "ت" تساوي "0.422" **للمحور الثالث:** التدريس، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا حيث كان متوسط الدرجات بعد المحتوى "23.024" بينما كان متوسط الدرجات قبل المحتوى "23.418" .
- أن قيمة "ت" تساوي "0.562" **للمحور الرابع:** البيئة التعليمية والتواصل، وهي قيمة **غير دالة** إحصائيًا، حيث كان متوسط الدرجات بعد المحتوى "21.021" بينما كان متوسط الدرجات قبل المحتوى "21.597" .
- أن قيمة "ت" تساوي "0.710" **للمحور الخامس:** التخصيص والتعاطف، وهي قيمة **غير دالة** إحصائيًا، حيث كان متوسط الدرجات بعد المحتوى "18.571"

بينما كان متوسط الدرجات قبل المحتوى "18.782" .

- أن قيمة "ت" تساوي "0.663" **للمحور السادس:** جودة الخدمة، وهي قيمة **غير دالة** إحصائيًا، حيث كان متوسط الدرجات بعد المحتوى "20.397" بينما كان متوسط الدرجات قبل المحتوى "20.031" .
- أن قيمة "ت" تساوي "0.551" **للمحور السابع:** الدعم الفني وجودة النظام، وهي قيمة **غير دالة** إحصائيًا، حيث كان متوسط الدرجات بعد المحتوى "17.792"بينما كان متوسط الدرجات قبل المحتوى "17.624" .
- أن قيمة "ت" تساوي "0.865" **للمحور الثامن:** المصداقية والرضا، وهي قيمة **غير دالة** إحصائيًا، حيث كان متوسط الدرجات بعد المحتوى "22.037" بينما كان متوسط الدرجات قبل المحتوى "22.578" .
- أن قيمة "ت" تساوي "0.969" **للمجموع الكلي** لمقياس تقييم جودة الخدمات الإلكترونية وهي قيمة **غير دالة** إحصائيًا، حيث كان متوسط الدرجات بعد المحتوى "162.926"، بينما كان متوسط الدرجات قبل المحتوى "163.699" **وبذلك لا يتحقق الفرض الثامن.**

نتائج الفرض التاسع الذي ينص على:

"يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في القياس البعدي لمقياس تقييم مستوى جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة عبر نظام إدارة التعلم السحابي يرجع لتأثير التفاعل بين إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) وتوقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى) بنظام الإدارة السحابي" وللتحقق من هذا الفرض تم حساب تحليل التباين لمتوسط درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في القياس البعدي لمقياس تقييم مستوى جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة عبر نظام إدارة التعلم السحابي يرجع لتأثير التفاعل بين إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) وتوقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى) بنظام الإدارة السحابي، والجداول الآتية توضح ذلك :

جدول (24) تحليل التباين لمتوسط درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في القياس البعدي لمقياس تقييم مستوى جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة عبر نظام إدارة التعلم السحابي يرجع لتأثير التفاعل بين إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) وتوقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى) بنظام الإدارة السحابي

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	1124.745	374.915	3	0.949	0.427 غير دال
داخل المجموعات	14218.218	394.950	36		
المجموع	15342.963		39		

يتضح من جدول (24) إن قيمة (ف) كانت (0.949) وهى قيمة **غير دالة إحصائيًا**، مما يدل على عدم وجود فروق بين طلاب المجموعات التجريبية للبحث في القياس البعدي لمقياس تقييم مستوى جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة عبر نظام إدارة التعلم السحابي يرجع لتأثير التفاعل بين إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) وتوقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى) بنظام الإدارة السحابي، **وبذلك لا يتحقق الفرض التاسع.**

تفسير ومناقشة نتائج البحث:

أولًا . عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن أسئلة البحث:

الإجابة عن السؤال الأول:

"ما معايير تصميم نمطي المناقشات الإلكترونية وتوقيت تقديمها في بيئة التعلم بنظام إدارة التعلم السحابي (Moodel Cloud)؟"

وفقًا لما لم عرضه بإجراءات البحث تم إعداد قائمة بالمعايير التصميمية لأنماط إدارة المناقشات الإلكترونية وتوقيت تقديمها استنادًا على ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة (ملحق2) والتي اشتملت على: (5) معايير أساسية تضمنت (22) مؤشرا فرعيًا، بواقع(5) مؤشرات للمعيار التصميمي، (4) مؤشرات للمعيار التنظيمي، (4) مؤشرات للمعيار الفكري، (5) مؤشرات للمعيار التقني، (4) مؤشرات للمعيار الاجتماعي.

الإجابة عن السؤال الثاني:

"ما التصميم التعليمي المناسب لبيئة التعلم بنظام الإدارة السحابي (Moodel Cloud) لنمطي المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) وتوقيت تقديمها (قبل/ بعد المحتوى)؟"

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال استخدام نموذج الجودة للتصميم والتطوير التعليمي، نظرًا لشمولية النموذج وملائمته لطبيعة موضوع البحث، مع إجراء بعض التعديلات التي تتناسب مع طبيعة موضوع البحث " نمط إدارة المناقشات الإلكترونية وتوقيت تقديمها بنظم إدارة التعلم السحابي" وذلك وفق (4) مراحل أساسية، وهى: التخطيط، الفعل، الفحص، التفيذ .

ثانيًا . تفسير النتائج الخاصة بالتحصيل المعرفي:

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي للفروض الخاصة باختبار التحصيل المعرفي ارتفاع درجات اختبار التحصيل المعرفي لمجموعة البحث التي تم إدارة المناقشات فيها بواسطة المعلم عن درجات اختبار التحصيل المعرفي لمجموعة البحث التي تم إدارة المناقشات فيها بواسطة المتعلم وهذا يعني تفوق **نمط إدارة المعلم للمناقشات الإلكترونية** في اختبار التحصيل المعرفي لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى بنظام إدارة التعلم السحابي، أيضًا أظهرت النتائج تفوق توقيت تقديم المناقشات الإلكترونية **بعد المحتوى التعليمي**، عن قبله في اختبار التحصيل المعرفي لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى بنظام إدارة التعلم السحابي، أيضًا جاء أثر التفاعل بين نمط إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) وتوقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى) بنظام الإدارة السحابي بترتيب المجموعات كالآتي **المعلم بعد المحتوى> المعلم قبل المحتوى> المتعلم بعد المحتوى> المتعلم قبل المحتوى** ويمكن تفسير ذلك بعدة عوامل منها:

- تفضيل الطالبات لنمط إدارة المعلم للمناقشات الإلكترونية في التحصيل المعرفي للموضوعات قيد الدراسة حيث أن الطلاب الذين ما زالوا في مرحلة التعليم الجامعي يعتبروا استاذ المقرر هو المصدر والمزود الرئيسي للمعلومات.

- وجود أستاذ المقرر مهمًا عند تعلم الموضوعات الجديدة لفهم الطالبات لموضوع المناقشة فالشخصية المسيطرة للمعلم تساعد على الوصول لاتفاق مشترك لوجهات النظر بصورة أكثر فاعلية في المحتوى التعليمي الجديد مما يسهم في ارتفاع التحصيل المعرفي للطالبات.
- يمكن تفسير ذلك من خلال النظرية البنائية التطويرية التي تقسم المتعلمين إلى ثلاث مستويات: متعلمين المستوى الأول الذين يروا أن المعرفة لا تخضع لثير من التفسيرات ويتوقعون أن معلمهم سوف يوصل لهم المعرفة بوضوح، أما متعلمين المستوى الثاني فيروا أن المعرفة مؤكدة بصورة جزئية ولكنهم يميلون إلى رؤية المعلم كصاحب فضل لما تعلموه، ومتعلمين المستوى الثالث يرون أن المعرفة يمكن أن تكون كثيرة ومتعددة وللمعلم الجزء الأكبر في تفسيرها وتوضيحها لهم.
- يمكن ارجاع تفضيل إدارة المعلم للمناقشات الإلكترونية لعوامل ثقافية تملي عليهم أنه لايزال استاذ المقرر هو الخبير بمادة المناقشة، وأنه هو الذي سيزودهم بالمعلومات الصحيحة، وأن المعلمين هم من يمتلكون السلطة المطلقة في البيئة التعليمية.
- قيادة المعلم للمناقشات تساعد على تنظيم المناقشات وزيادة مشاركة الطالبات، والتزام الطالبات بمواعيد المناقشات وتعديل أخطاء الطالبات التي تحدث أثناء المناقشات وتقديم ملخص وافي للمعلومات المتضمنة بالمناقشات.
- قيام المعلم بأدواره المختلفة في قيادة المناقشات الإلكترونية بنظام إدارة التعلم السحابي ساعد في ارتفاع درجات اختبار التحصيل المعرفي لمهارات تجميع وانهاء الجايت الحريمي "الكول شال" وجاءت أدوارة فيما يلي:
  - الدور التنظيمي للمعلم: حيث عمل على تحفيز عملية المشاركة للطالبات قليلي المشاركة عن طريق ارسال رسائل لهن لحثهن على المشاركة، وإعطاء الفرصة لل طالبة للتعبير عن وجهة نظرها في المناقشة مع تصحيح الخطأ إن وجد، وكان ينبه بضرورة السرعة وعدم التكاسل، ودعوة الطالبات بأسمائهن لتشجيعهم على المشاركة، وتحفيز

من تقدم فرة جديدة وجيدة، ومتابعة من تتخلف عن المناقشة لحل المشكلة والالتزام بموعد المناقشة، أيضًا جعل الطالبات يشاركن بانتظام في المناقشات الإلكترونية حيث يتم التأكد في بداية كل مناقشة من وجود جميع طالبات المجموعة، وعدم ترك المناقشة قبل الانتهاء منها، وتقديم التوجيهات بكيفية السير في التعلم وترتيبه.

- الدور الفكري للمعلم: عن طريق طرح أسئلة بالمناقشات لمساعدة المشاركات على فهم موضوع التعلم بشكل أعمق وأفضل، ولفت انتباه الطالبات إلى وجهات النظر والآراء المختلفة، وتشجيع أفراد المجموعة على ابداء الرأي التي تقدمها زميلاتهن والاهتمام بوجهات النظر المختلفة، وتدعيم الآراء الصحيحة التي يساهم بها المشاركون في المناقشات وذلك عند اختلاف الآراء التي تقدمها الطالبات، وتحفيزهن ببعض العبارات لتدعيم وجهة نظرهن، أيضًا قام المعلم بتلخيص محتوى المناقشات للإقلال من المعلومات بعيدة الصلة عن موضوع التعلم، وكان يشجع الطالبات على تجميع الأفكار بشكلها النهائي في نهاية المناقشة، وكان يطلب من أفراد المجموعة بالتناوب بعد طرح الأفكار الخاصة بفقرة معينة تلخيصها في فكرة واحدة.
- الدور الاجتماعي للمعلم: عن طريق توجيه رسائل شخصية للمشاركات في المجموعة في حالة تغيب أحد الأعضاء من بداية المناقشة، أو عند الوقوع في خطأ أثناء المناقشة، أو ترك جلسة المناقشة قبل الانتهاء منها، والتعليق على المناقشات لتصحيح الخطأ او تدعيم الصحيح منها.
- الدور التقني والفني للمعلم: من خلال مساعدة المشاركات للتعرف على بيئة المناقشات بنظام إدارة التعلم السحابي واستخدامها حيث تم تجميعهن في جلسة تمهيدية واحدة لهذا الغرض، وحل أي مشكلة تقنية يمن أن تحدث أثناء المناقشات.

- يمكن ارجاع نتيجة تفوق تنفيذ المناقشات بعد عرض المحتوى التعليمي داخل

سياق نظام إدارة التعلم السحابي أعطى الفرصة بشكل أكبر للمتعلم للتفكير واستكشاف الأفكار ذات الصلة بموضوع التعلم، مما أدى إلى ارتفاع تحصيله للمحتوى، وأسهم في حل العديد من المشكلات الناتجة عن عدم استيعابه لبعض المحتويات التي تم تقديمها.

- أيضًا يمكن تفسير نتيجة تفوق تنفيذ المناقشات بعد عرض المحتوى التعليمي لوجود ارتياح عند المتعلم لإجراء المناقشات الإلكترونية بعد مشاهدته للمحتوى التعليمي المتضمن بنظام إدارة التعلم السحابي، بالإضافة إلى أن وضع المناقشات في هذا التوقيت كان هو الأنسب لطبيعة النشاط وتزامن ذلك مع توقيت توفرت فيه للمتعلم القابلية للتعلم والنقاش، فكان التوقيت البعدى الأكثر فاعلية في النقاش مما كان له أثر مباشر في الوصول للنتائج المرجوة وتكوين اتجاهات إيجابية نحو التعامل مع نظام إدارة التعلم السحابي وما يتضمنه من أدوات وإمكانات تثرى النقاشات وتزيد من ارتباط المتعلم بها.
- حيث أن تنفيذ المناقشات بعد عرض المحتوى التعليمي كان له أثره الإيجابي في مساعدة المتعلم نحو إعادة فهم كل ما قام بدراسته وبالآتي يزيد إحساسه بالانجاز الأكاديمي لكامل المحتوي وما تبعه من مناقشات مما ينعكس بدوره على نظرته لنظام إدارة التعلم السحابي كونه كان سببًا فيما حققه من نجاح، ويتفق هذا مع دراسات كلًا من (Semper & Spasojevic, 2002 ; Huttenlock,2007 ; Leon& Fisher, 2006)
- تتفق هذه النتائج مع نظرية التعلم عبر الإنترنت لأندرسون والتي يعد فيها أن التفاعل من الركائز الأساسية لمفهوم التعلم من بعد، وزيادة التحصيل الدراسي، أيضًا تتفق مع دراسات كلًا من (مصطفي السيد، 2018)؛ (Ola, 2018)؛ (نجلاء فارس، 2016)؛ (Gillies, el al., 2012)؛ (Balaji & Chakrabarti, 2010)؛ (Baran & Correia, 2009) التي تؤكد على وجود تأثير أساسي لنمط إدارة المناقشات المضبوطة التي يقودها المعلم على الكسب في التحصيل، وأن قيادة المعلم للمناقشات على الخط تعد مؤشرًا مهمًا على الحضور التدريسي.

ثالثًا . تفسير النتائج الخاصة بالأداء المهاري:

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي للفروض الخاصة ببطاقة الملاحظة ومقياس التقدير ارتفاع درجات البطاقة والمقياس لمجموعة البحث التي تم إدارة المناقشات فيها بواسطة المتعلم عن درجات مجموعة البحث التي تم إدارة المناقشات فيها بواسطة المعلم وهذا يعني تفوق **نمط إدارة المتعلم للمناقشات الإلكترونية** في الأداء المهاري لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى بنظام إدارة التعلم السحابي، أيضًا أظهرت النتائج تفوق توقيت تقديم المناقشات الإلكترونية **بعد المحتوى التعليمي**، عن قبله في اختبار التحصيل المعرفي لمهارات تجميع وانهاء الجاكيت الحريمى بنظام إدارة التعلم السحابي، أيضًا جاء أثر التفاعل بين نمط إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) وتوقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى) بنظام الإدارة السحابي بترتيب المجموعات كالآتي: **المتعلم بعد المحتوى> المعلم بعد المحتوى> المتعلم قبل المحتوى> المعلم بعد المحتوى** ويمكن تفسير ذلك بعدة عوامل منها:

- تفضيل الطالبات لنمط إدارة المتعلم للمناقشات الإلكترونية في الأداء المهاري للموضوعات قيد الدراسة حققق تعليم نوعي خاص، وذلك ساعدهم على اتقان المهارة من خلال تعليمها بعضهم لبعض والابداع في التصميمات المنفذه منهن والتنافس فيما بينهن لاختيار أفضل القطع المتميزة
- قيادة المناقشات الإلكترونية من قبل زميلاتهن ساعدهم على تحديد الوقت المناسب للطالبات للمناقشات، بالاضافة إلى المرونة وقرب التفير وسهولة الفهم، ومراعاة الظروف الشخصية للزميلات، وانتظار باقي أفراد المجموعة للزميلات التي تأخرن عن موعد المناقشة، مما يسهم في الارتياح وارتفاع الأداء المهاري لديهم.
- إدارة الطالبات للمناقشات يساعد على تبادل الأدوار بين أفراد المجموعة لتلخيص النتائج وتجميعها، وعدم الخوف من رد فعل الزميلات في حالة الخطأ، وتنظيم الحوار من خلال تنظيم أدوار أفراد المجموعة في النقاش، كما أن التوجيهات بين الزميلة التي تقود المناقشة وباقي أفراد المجموعة تكون أكثر ودية مما يساعدهم في الابداع والاتقان في أداء المهارات.

- عدم شعور أفراد المجموعة برقابة دائمة من قبل المعلم يجعل العمل يسير بشكل أفضل ويطلق لهن العنان في تنفيذ المهارات بشكل جيد.
- إن تفضيل الطالبات لزميلاتهن للقيام بدور القائد أو الميسر للمناقشات بنظام إدارة التعلم السحابي يكون ملائمًا أثر للمناقشة التي يكون الغرض منها تعلم المهارات والتحفيز والاثارة وتبادل الافكار والآراء بين الطالبات، ويمكن لأستاذ المقرر عن طريق بقاءه خارج المناقشة أن يشجع الطالبات ويعطي لكل طالبة سلطة أكبر للإدلاء برأيها، حيث أن الطالبات حينما يقمن بتسهيل المناقشات يشعرن بخوف أقل في التعبير عن وجهات نظرهن، لأن ل طالبة تعتبر نفسها متساوية في الوضع مع زميلاتها، بمعنى التفاعل المتكافئ أو المتناسب والذي يتوقف على رغبة الطالبات في اظهارهن لعقل متفتح ناضج في المناقشات، مما يخلق بيئة آمنة للمشاركة وتعلم المهارات دون الخوف من التعرض للنقد، مما يطور التفاهم المشترك بينهن والحضور الاجتماعي وصقل مهاراتهن.
- إن إدارة المناقشات الإلكترونية بواسطة الطالبات جعلهن مسئولين عن نتائج تعلمهن مما حفزهم وشجعهم على اتقان المهارات وتنفيذها بشكل متميز.
- رأت الطالبات أنه عند قيادة أحد زميلاتهن للمناقشات الإلكترونية تشجعهم على الاشتراك في الماقشة والمشاركة بايجابية وتحفزهم بعبارات محفزة مثل "ممتاز"، "رائع"، "برافو عليكي" وكانت تتابع من تتخلف عن حضور المناقشة وتحثهم على الدخول والمشاركة، وتدعوهن لعرض آرائهن وتحدد لهن الأدوار لعرض الأفكار، وفي حالة عدم مشارة أحد أفراد المجموعة يتم التواصل به حتى يستمر النقاش.
- إن توزيع الأدوار والمهام على أفراد المجموعة، وتبادل الأدوار في عرض الأفار ومناقشتها حتى يشارك الجميع وترتيب الأدوار للمناقشة وعرض الأفكار ساهم في صقل مهارات الطالبات واتقانهن للمهارات قيد الدراسة.
- أكدت الطالبات أن الزميلة قائدة المناقشات للمجموعة كانت تجعل أفراد المجموعة يعرضون المهارات بالترتيب وفي حالة الاطالة في العرض تطلب القائدة الانتقال للمهارة الآتية ما كانت تنتبه لما تم إنجازة للاستكمال في الجلسة

الآتية.

- وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كلًا من (Dusinberre, 2015)، (Hew, 2015, p 21)، (Soranno, 2010)، (Correia & Davis, 2007) التي أكدت على أن تسهيل الطلاب للمناقشات هو التصميم التعاوني الأكثر انتشارًا وشعبية الذى يفضله المتعلمون على الخط، حيث وجد الطلاب أن المناقشات التي يقودها زملائهم تكون أكثر تفاعل وهادفة وذات معنى أكثر، وأن مساهماتهم فيها خلقت لديهم إحساسًا قويًا بالانتماء للمجتمع وصقل مهاراتهم.
- إن توقيت حدوث المناقشات بعد عرض المهارات ساهم في التأكيد على تعلم المهارة وتمكن الطالبات من توضيح فهمهم للمهارة وتنفيذها وتقييمها وإنتاج الأفكار الابداعية وتطبيق الذي تم تعلمه في مواقف تعلم جديدة فالفوائد التعليمية للمناقشات تسهم بدرجة كبيرة في تحقيق وممارسة المهارات قيد الدراسة.
- تم اعتبار المناقشات الحادثة بعد عرض المحتوى في هذا التوقيت بمثابة موجه ومرشد للمتعلم لكي يتمكن من تنفيذ ما تم الاتفاق عليه خلال مراحل الموقف التعليمي، وهو ما يتوافق مع نتائج الدراسات التي اهتمت بتوقيتات تنفيذ المناقشات الإلكترونية (Semper & Spasojevic, 2002 ; Huttenlock,2007 ; Leon& Fisher, 2006)
- **ويتفق هذا مع النظرية البنائية الاجتماعية:** الي تؤكد على دور المتعلم النشط في بناء المعنى من خلال التفاعل الاجتماعى، فالمناقشات الإلكترونية في نظام إدارة التعلم السحابي يمكن من خلالها تكوين المجموعات التعاونية، والقيام بممارسة الأنشطة والتدريبات والمناقشات الإلكترونية من قبل المتعلمين داخل النظام في جو من التعلم التعاوني التشاركي، حيث يرتبط التعلم يرتبط بشكل متكامل مع التفاعلات الاجتماعية، مما يساعدهم في صقل مهاراتهم وتكوين خبراتهم المختلفة.

رابعًا . تفسير النتائج الخاصة بتقييم مستوى جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة بنظام إدارة التعلم السحابي

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي للفروض الخاصة بمقياس تقييم مستوى جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة بنظام إدارة التعلم السحابي قيد البحث تساوي درجات مجموعات البحث التي تم إدارة المناقشات الإلكترونية فيها بواسطة **المعلم والمتعلم**، وأيضًا تساوي درجات مجموعات البحث التي تم تقديم المناقشات الإلكترونية فيها **بعد وقبل المحتوى التعليمي**، أيضًا تساوي أثر التفاعل بين نمط إدارة المناقشات الإلكترونية (المعلم/ المتعلم) وتوقيت تقديم المناقشات الإلكترونية (قبل/ بعد المحتوى) بنظام الإدارة السحابي في تقييم مستوى جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة ويمكن تفسير ذلك بعدة عوامل منها:

- تم تقييم الطالبات لمستوى جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة ببيئة التعلم بنظام إدارة التعلم السحابي "مودل كلاد" وتساوي درجات التقييم بغض النظر عن نمط إدارة المناقشات الإلكترونية وتوقيت تقديمها فلم يؤثر ذلك على عملية التقييم وهذا دليل على ارتفاع مستوى جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة بالنظام.
- توفر عوامل الاستجابة والاعتمادية وجودة الخدمة لنظام إدارة التعلم السحابي كان له تأثير ايجابي في الاتجاه نحو الاستخدام مما انعكس على الاستخدام الفعلي للنظام، الأمر الذي أدى الي ارتفاع تقييم مستوى جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة بالنظام، وتكوين اتجاهات إيجابية للطالبات نحو نظام إدارة التعلم السحابي من خلال تدريبهم على المهارات من خلاله ومراعاه احتياجاتهم وتطلعاتهم المستقبلية.
- إن إدارة المناقشات بواسطة المعلم أو المتعلم في نظام إدارة التعلم السحابي جعل هذه البيئة قائمة على التوجيه والارشاد والدعم في اطار التفاعل الاجتماعي للطالبات، حيث يتم من خلال السحابة استخدام كل طالبة لمساحة التخزين الخاصة بها لتخزين ملفاتها والوصول إليها في أي وقت ومن أي مكان، كذلك يمكن تشارك الملفات مع زميلاتها في المجموعة مما يسهل عليهن العمل وتعلم المهارات.

- إن دور نظام إدارة التعلم السحابي في إدارة المناقشات وتحسين التواصل بين الطالبات وبعضهن البعض وبينهن وبين المعلم ليس في وقت جلسة المناقشة فقط ولكن قبلها وبعدها أيضًا، أي التواصل والتفاعل والدعم المستمر من العوامل الأساسية لنجاح المناقشات وجودة التعلم وجودة الخدمات الإلكترونية المقدمة بالنظام.
- إن بيئة نظام إدارة التعلم السحابي التي تمت فيها المناقشات الإلكترونية في التوقيتات المختلفة (قبل، بعد المحتوى) والأنشطة والمهمات المرتبطة بها، بغض النظر عن نمط إداراتها وفرت قنوات معرفية ومهارية مستمرة ومتجددة أدت إلى ارتفاع تقييم الطالبات لمستوى جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة بالنظام.
- إن بيئة نظام إدارة التعلم السحابي وفر للطالبات بيئة تعلم غير تقليدية قائمة على المناقشات الإلكترونية، قدمت التسهيلات التعليمية وأهداف غير مألوفة للطالبات حفزتهن على التعامل مع النظام بسهولة ويسر.
- وجود منتدى بالنظام ساعد الطالبات على المناقشة به و عرض أعمالهن ورفع التكليفات مما دعم التفاعل والتحاور فيما بينهن والتشارك ونقد بعضهن البعض، وأيضا استخدام المنتدي كوسيلة اتصال غير متزامن، إضافة الى وجود غرفة حوار للاتصال المتزامن مع بعضهن البعض ومع المعلم، حيث استطاع الطالبات من خلالها التناقش حول وحدات المقرر الدراسي والاستفسار حول الموضوعات الغير مفهومة والغير واضحة بالنسبة لهن ومساعدة بعضهن البعض في عمل التكليفات.
- كان الطالبات أكثر حماسًا للتعلم لانهن يبنون المعرفة ويقومون بالتطبيق العملي للمهارات بأنفسهن، وهذا يتفق مع النظرية البنائية للتعلم.
- مرونة النظام لاستخدامه سواء على الكمبيوتر أو الموبيل أتاح الفرصة للطالبات للمشاركة الفعالة، وتحكم الطالبات وترك الحرية لهم في التعلم ساعدت في زيادة مشاركتهم في المناقشات بشكل فعال في عملية التعلم، واستخدام مصادر تعلم متنوعة كان لها أثر كبير في تنمية حب الاستطلاع لدى

الطالبات وبالآتي ارتفاع مستوى تقييمهن لمستوى جودة الخدمات الإلكترونية بالنظام.

- ساعد نظام إدارة التعلم السحابي على الترابط الاجتماعي بين الطالبات، وذلك من خلال ما تتيحه البيئة من فرص للتناقش والتشارك فيما بينهم للوصول الى هدف واحد، وكل طالبة تحاول مساعدة زميلاتها في فهم الأجزاء غير المفهومة لديهن، وهذا بدوره ساعد على ارتفاع مستوى تقييمهن لجودة الخدمات الإلكترونية بالنظام.
- سهولة استخدام نظام إدارة التعلم السحابي في التعلم من خلاله، حيث لا يتطلب استخدامه في التعلم مهارات تقنية معقدة، فيكفي أن تعرف الطالبات كيفيه التسجيل والابحار داخل النظام وأداء الأنشطة ورفعها علي النظام، وهذا أدى الى استمرار الدافعية للتعلم، فضلاعن إزالة الخوف والقلق من استخدام النظام.
- واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات عديدة كلًا من (هبة عبد الجواد، 2020)؛ (أحمد مصطفي وآخرون، 2018)؛ (خليل السعيد، 2018)؛ (علي محمد وآخرون، 2018)؛ (محمد سرحان وأميرة حمدان، 2017)؛ (محمود عبد الكريم، 2014)؛ (رهام محمد، 2016)؛ (نهير حسن، 2015)؛ (حمود خضر، 2015)؛ (Brown & Hocutt, 2015)؛ (Shaikh & Rabbani,2015)؛ (Mebrate, 2010)

توصيات البحث:

1. مراعاة المعايير التصميمية للمناقشات الإلكترونية بنظم إدارة التعلم السحابية.
2. دمج المناقشات الإلكترونية بتوقيتاتها المختلفة في أنشطة التعلم الإلكتروني، لأنها من أهم أدوات التعلم الإلكتروني وأكثرها فاعلية.
3. تبني نظم إدارة التعلم السحابية وتعميم استخدامها في مواقف التعلم المختلفة، وتعظيم الاستفادة من أدواتها التفاعلية في دعم خيارات التعلم المتنوعة.
4. العمل على نشر الوعي بأهمية أنظمة إدارة التعلم السحابية وخاصة في

الأوساط الأكاديمية ودورها في العملية التعليمية من خلال اللقاءات المفتوحة والندوات، ووضع خطة زمنية من قبل متخذى القرار للعمل على تسريع تطبيق نظام إدارة التعلم السحابي في التعليم.

5. اعتماد آلية لتحفيز المعلمين ماديًا ومعنويًا على استخدام نظام إدارة التعلم السحابي في التدريس، وتنظيم دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتدريبهم على استخدام نظام إدارة التعلم السحابي في بناء مقررات دراسية ناجحة.

البحوث المقترحة:

1. أثر التفاعل بين أنماط إدارة المناقشات الإلكترونية وحجم مجموعات التشارك على نواتج التعلم.
2. أثر التفاعل بين توقيت تقديم المناقشات الإلكترونية والتغذية الراجعة على كفاءة التعلم.
3. أثر اختلاف الأدوات والأنشطة المستخدمة داخل نظام إدارة التعلم السحابي على الانجاز الأكاديمي للطلاب.

المراجع:

أولًا . المراجع باللغة العربية:

أحمد محمد نوبي، هبه فتحي الدغيدي (2013). المناقشة الإلكترونية (التشاركية/ الموجهة) في بيئة التعلم الافتراضية وأثرها على التفير الناقد والأداء المهني لمعلمات العلوم أثناء الخدمة، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 198.

أحمد محمود، بشير العلاق(2010). العلاقة المنطقية بين جودة الخدمة بالإدراك ورضا المستفيد (دراسة تحليلية)، مجلة أربد للبحوث والدراسات.

أسماء السيد محمد، كريمة محمود محمد(2020). التفاعل بين نمط الأسئلة السابرة، وأنشطة التعلم ببيئة المناقشات الإلكترونية لتنمية التحصيل والوعي بمهارات القرن الحادي والعشرين، لدى الطالب/ المعلم بكلية التعليم الصناعي. المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، المجلد الثامن، العدد الأول.

اسماعيل عمر حسونة (2016). أثر التدريب الإلكتروني القائم على الحوسبة السحابية في اكتساب مهاراتها وقابلية استخدامها لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى، **المجلة الفلسطنية للتعليم المفتوح**، مج(5)،ع(10).

أشرف عبد الحكيم حسن، رانيا سعد محمد (2013). فعالية وحدة تعليمية في تنمية المعارف والمهارات الأساسية في تصميم الجاكيت الحريمى. بحث منشور –مجله علوم وفنون – جامعة حلوان – مجلد 25 العدد 2 – ابريل 2013.

إيمان حسين (2011). قياس جودة الخدمات الالكترونية باستخدام مدخل الفجوات دراسة تطبيقية في قطاع الاتصالات الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

ثابت عبد الرحمن (2016). كفاءة وجودة الخدمات اللوجستيه: مفاهيم ساسية وطرق القياس والتقييم، الدار الجامعية، الإسكندرية.

جمال الشرقاوي، السعيد مرزوق(2010). استراتجيات التفاعل الإلكتروني، مجلة التعليم الإلكتروني، العدد 6.

حصة عزام العزام الخالدي،عثمان تركي سليمان التركي(2018). أثر تقديم التغذية الراجعة الفعالة في نظم إدارة التعلم على تعزيز نواتج تعلم الطلبة، **المجلة التربوية الدولية المتخصصة** – المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب– الأردن،ع7، مج7.

حمود خضر (2015). إدارة الجودة الشاملة، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

خالد محمد فرجون (2011). توقيت استخدام التراسل الفوري في التعلم المدمج وأثره على اتقان التحصيل والأداء، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 169.

خليل محمود سعيد السعيد(2018). فاعلية الحوسبة السحابية في تنمية التحصيل المعرفي لطلاب مقرر تقنيات التعليم وبقاء أثر التعلم لديهم والاتجاه نحوها،**المجله التربوية**، مج 32،ع127.

رشا هاشم عبد الحميد محمد(2018): استخدام مدخل STEM التكاملى المدعم بتطبيقات الحوسبة السحابية لتنمية المهارات الحياتية والترابط الرياضى والميل نحو الدراسة العلمية لدى طالبات المرحلة المتوسطة،مجله تربويات الرياضيات، **الجمعية المصريه لتربويات الرياضيات**،ع 7، مج21.

زهرة الشمري (2010). مستويات إدارة الجودة في المنظمات الخدمية دراسة حالة في مستشفى دار التمريض الخاص/ دائرة مدينة الطب. مجلة بابل، العلوم الإنسانية.

سالى محمد عبد اللطيف (2016). فاعلية برنامج تدريسى مقترح باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية التنور المعلوماتى والاتجاه نحو مقرر طرق تدريس التربية الرياضية لدى طالبات كلية التربية الرياضية جامعة طنطا"،**المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة**، ع(77).

سلمان عبود زبار(2015). اليات قياس كفاءة التحول نحو الحكومة الإلكترونية دراسة ميدانية في عينة من المستفيدين من الخدمات الإلكترونية مديرية الجوازات، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، بغداد، 23 (2).

سهام بنت سلمان الجريوي(2018). أثر تصور تكنولوجى مقترح قائم على بعض تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية المهارات العملية والمعرفية لدى طالبات

كلية التربية – جامعة الأميرة نورة.

السيد عبد المولى أبو خطوة (2015). اثر اختلاف نوع التفاعل في المناقشات الإلكترونية في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز والاتجاه نحو نوع التفاعل لدى طلاب الدبلومة المهنية بكلية التربية جامعة الإسكندرية، مجلة تكنولوجيا التعليم، المجلد(5)، العدد (1).

صبري بردان، مروة صلاح (2019). قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالتفكير الشمولي لدى طلبة الدراسات العليا، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة الأنبار، العراق.

طارق عبد الرؤوف (2015). التعليم الإلكتروني والتعليم الإفتراضي: اتجاهات عالمية معاصرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة.

عبد العزيز جوده، نجم الدين أحمد، عمرو أحمد حسنى: تطوير ملابس الرجال بأوروبا خلال القرن العشرون " دراسة تاريخية" عالم الكتب للطباعة والنشر، القاهرة .

عبود نجم (2010). إدارة الجودة الشاملة في عصر الانترنت، دار الصفا للنشر

علي محمد الكندري (2016). تعزيز فرص المعرفة وماوراء المعرفة البيئية لطلاب كلية التربية بجامعة الكويت من خلال المناقشات الإلكترونية، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الكويت، 42 (162).

علي محمد، نهى خالد (2017). أثر تطبيق معايير جودة الخدمات الإلكترونية وأثرها علي رضا طالات جامعة الأميرة نوره بالمملكة العربية السعودية: دراسة حالة، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، 13(3)، 307.

عماد أحمد الدهيمات (2016). جودة الخدمات الإلكترونية التي تقدمها مكتبات الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة من وجهة نظر المستفيدين: دراسة مقارنة"، قُدمت هذه الرسالة استكمالاً للحصول على درجة الماجستير في الإعمال الإلكترونية، جامعة الشرق الأوسط.

الغريب زاهر اسماعيل (2009): التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة، القاهر، عالم الكتب.

كفايه سليمان، سحر زغلول (2007). أسس تصميم الأزياء للنساء، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

مجدى عزيز ابراهيم (2004). موسوعة التدريس، الجزء الخامس،ط1، القاهرة، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

محمد شعبان سعيد (2012): اثر التفاعل بين أساليب التحكم في المناقشة الإلكترونية عبر الويب والأساليب المعرفية على تنمية مهارات حل المشكلات ومعدلات التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الفيوم.

محمد عطية خميس (2003): منتوجات تكنولوجيا التعليم، القاهرة، دار الكلمة.

محمد محمود عبد الوهاب(2015): فاعلية برنامج مقترح في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل Moodle في التدريس وأثره على الجانب التحصيلى والمهارى والدافع للإنجاز لدى طلاب التعليم التجارى بكلية التربية بسوهاج، **المجلة التربوية**، جامعة سوهاج – كلية التربية،ج40

مشعل عبد المجيد(2014). أثر جودة الخدمات الإلكترونية في أداء العاملين دراسة حالة وزارة التربية والتعليم في محافظة الكرك. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان الأردن.

ممدوح سالم الفقي (2016). اثر اختلاف حجم مجموعات التشارك باستراتيجية المناقشات الإلكترونية ورتبة قوة السيطرة المعرفية على التحصيل والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الطائف، مجلة تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث، مصر.

ممدوح سالم الفقي، مسفر بن عيضة المالكي (2018): التفاعل بين استراتيجية المناقشات الإلكترونية (التشاركية/ الموجهة) في بيئة التعلم الإلكتروني والأسلوب المعرفي لطلاب الدبلوم العام بجامعة الطائف وأثره على قوة السيطرة المعرفية ومهاراتهم في المشاركة لاستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية، مجلة العلوم التربوية، العدد 3، الجزء الأول، يوليو 2018.

منى عبد الرحمن عبود (2003). معاطف النساء، دار الصف للطباعه، مصر.

موسى اللــوزي (2010) .الصعوبات التي تواجه تطبيق الخدمات الالكترونية كمــا يراها العاملون في أجهزة الخدمة المدنية في الأردن. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، المجلد ٦(١).

مؤمن الحلبي (2017). جودة الخدمات الإلكترونية وأثرها على رضا المستخدمين " دراسة حالية على برنامج برق بلس- غزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

نبيل جاد عزمي (2014). تكنولوجيا التعليم الإلكتروني،القاهرة، دار الفكر العربي.

نبيل جاد عزمي (2008): تكنولوجيا التعليم الإلكتروني، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.

نجلاء محمد فارس (2016): اثر التفاعل بين انماط إدارة المناقشات الإلكترونية (المضبوطة/ المتمركزة حول المجموعة) وكفاءة الذات (المرتفعة / المنخفضة) على التحصيل والانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية النوعية، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة اسيوط، المجلد32، العدد الأول- جزء ثاني.

هبة أحمد عبد الجواد (2020): فاعلية نظام إدارة تعلم سحابي في تنمية مهارات استخدامه ومستوى التقبل التكنولوجي والانخراط في التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ، رسالة دكتوراه، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا.

وائل رمضان عبد الحميد (2019). التفاعل بين مستويي المناقشات الإلكترونية (موجز/ تفصيلي) وتوقيتهما (قبل المشاهدة/ وبعدها) عبر منصات الفيديو الرقمي بالفصول المقلوبة وأثره على تنمية التفكير فوق المعرفي والاتجاه نحو هذه المنصات لدى طلاب تقنيات التعليم.الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، المجلد التاسع والعشرون، العدد الثالث.

ياسر شعبان عبد العزيز،(2010): التعلم الإلكتروني التعاوني (ECL)، جامعة المنصورة، مجلة التعليم الإلكتروني، العدد الخامس.

ثانيًا . المراجع باللغة الإنجليزية:

Abd Aziz,M,N; Khamis,N; Noor,R(2016). Cloud Services Evaluation For NonFormal Learning Implementation. Advanced Science Letters. Vol. 4, 400–407.

Ahmed,F,F.(2015). Comparative Analysis for Cloud Based e-learning. International Conference on Communication, Management and Information Technology. Procedia Computer Science . 368 – 376

Al Athmay, A.A.A., et al.(2015) E-government adoption and user's satisfaction:an empirical investigation. EuroMed Journal of Business,11(1),57-83

Aldheleai,H,F.; Ubaidullah,M.& Alammari,A.(2017). Overview of Cloud-based Learning Management System. International Journal of Computer Applications (0975 – 8887), Volume 162 – No 11.41-46.

Aldheleai,H,F.; Ubaidullah,M.& Alammari,A.(2017). Overview of Cloud-based Learning Management System. International Journal of Computer Applications (0975 – 8887), Volume 162 – No 11.41-46.

Aldrich Winifred: Metric pattern cutting for women s tailored jackets ,classic and contemporary. Black well science pubijcation , London, 2002

Alrushiedat, K. (2012).Anchored Asynchronous Online Discussions: Facilitating Engagement, Collaboration, Social Learning, and Self-Efficacy in a Blended Environment. Ph.D. thesis, The Claremont Graduate University.

Angelova, N.; Kiryakova,G.& Yordanova ,L. (2015) . CLOUD-BASED LMS FOR E-LEARNING. Trakia Journal of Sciences, Vol. 13, Suppl. 1, 386-391

Arpaci,I.(2017). Antecedents and consequences of cloud computing adoption in education to achieve knowledge management. Computers in Human Behavior 70 . 382–390.

Balaji, M., Chakrabarti, D. (2010). Student Interactions in Online Discussion Forum: Empirical Research from 'Media Richness Theory' Perspective, Journal of Interactive Online Learning, 9(1).

Baran, E., & Correia, A. P. (2009). Student-led facilitation strategies in online

Bataev,A,V.(2017). Cloud Technology as Innovative Way in Engineering and Economic Education. 2017 IEEE.

Bibi,G& Sumra,I,A.(2017). Acomprehensive survey on e-learning system in cloud computing environment. engineering science and technology international research journal, vol.1, no.1, apr, 2017.

Brown, M. E. & Hocutt, D. L. (2015). Learning to use, useful for learning: A usability study of google apps for education. Journal of Usability Studies, 10(4), 160–181.

Buhu,A; Buhu;L(2016).The development of interactive content with moodle cloud for textile engineering learning.The 12th International Scientific Conference eLearning and Software for Education Bucharest, April 21-22.

Carpenter, S. K. (2012). Testing enhances the transfer of learning. Current directions in psychological science, 21(5), 279-283.

Carpenter, S. K., & Toftness, A. R. (2017). The effect of prequestions on learning from video presentations. Journal of Applied Research in Memory and Cognition, 6(1), 104-109.

Correia, A. P. & Davis, N.E. (2007). The design of collaboration in the virtual classroom. In M. Simonson (Ed.), 30th Annual Proceedings of Selected Papers on the Practice of Educational Communications and Technology (Vol. 2, pp. 84–87).

DeLozier, S. J., & Rhodes, M. G. (2017). Flipped classrooms: a review of key ideas and recommendations for practice. Educational Psychology Review, 29(1), 141-151

Denton, D. W (2012). Enhancing instruction through constructivism, cooperative learning, and cloud computing. Tech Trends, 56(4), 34-41.

Doshi,R.(2018).Adoption of the ICT application Moodle Cloud to enhance teaching-learning in large classes: Case of Sub-Sahara Africa. Research Delight – An International Journal Vol. 1. Issue 1

Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. Psychological Science in the Public Interest, 14(1), 4-58

Dusinberre, E(2015)Engaged Learning Through Student-Led and Student-Graded Discussions, Retrieved October 25, 2015 from: http://www.colorado.edu/ftep/sites/default/files/attachedfiles/ftep_memo_to_faculty_82.pdf

El Mhouti1,A; Erradi,M& Nasseh,A(2018). Using cloud computing services in e-learning process: Benefits and challenges. Educ Inf Technol (2018) 23:893–909,DOI 10.1007/s10639-017-9642-x.

Fidalgo-Blanco, A., Martinez-Nuñez, M., Borrás-Gene, O., & Sanchez-Medina, J. J. (2017). Micro flip teaching–An innovative model to promote the active involvement of students. Computers in Human Behavior, 72, 713-723

Freeman, J.(2003). Using Discussions in Online Courses: The Importance of Interactivity. . UT TeleCampus

Garov, K. A., Lambri Yovkov Yovkov, L. Y.& Rusenova, I. L. (2018). Cloud-based e- learning, TEM Journal, 7(2), 286-292

Ghoering, D(2015)Top 5 Online Student Engagement Strategies, available at:http://www.geteducated.com/elearning-education-blog/online-student-engagement-strategies/

Guo, P. J., Kim, J., & Rubin, R. (2014). How video production affects student engagement: An empirical study of mooc videos. Paper presented at the Proceedings of the first ACM conference on Learning@ scale conference

Gurbin, T. (2015). Enlivening The Machinist Perspective: Humanising The Information Processing Theory With Social And Cultural Influences. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 197, 2331-2338.

doi:https://doi.org/10.1016/j.sbspro.201511.288

Hew, K. F. (2015). Student perceptions of peer versus instructor facilitation of asynchronous online discussions: further findings from three cases. Instr Sci, 43, 19-38

Hew, K. F.& Cheung, W. S. (2008). Attracting student participation in asynchronous online discussions: A case study of peer facilitation. Computer& Education, 51, 1111-1124

Hillen, S. (2014). The role of discussion boards in e-collaborative learning environments (CSCL) – What kind of support can they provide? - A conceptual discussion and a qualitative case study

Johnson, M (2010)Anonymity in online discussion forums – does it promote connections? Retrieved September 13, 2015 from:,http://www.lancaster.ac.uk/fss/organizations/netlc/past/nlc2010/abstracts/PDFs/Johnson.pdf

Kasper, H., Helsdingen, V.P., & Gabbott, M. (2016). Service marketing management, a strategic perspective, (2nd Ed.) USA.

Kayabsi,A. and., Buyukarslan, A. (2013). The analysis of the relationshipamong perceived electronic service quality, total service quality and total satisfaction inBanking sector. International Journal of Human Sciences, 10(2).

Kehrwald, B.A. (2008). Understanding social presence in text-based online learning environments. Distance Education, 29(1), 89–106.

Kumar ,V; Sharma,D(2016);Creating Collaborative and Convenient Learning Environment Using Cloud-Based Moodle LMS: An Instructor and Administrator Perspective.International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies, Volume 11 • Issue 1 .

Kushwah,V& Bajpai.A (2017). Cloud Computing: A Future e-Learning Environment. INTERNATIONAL JOURNAL OF RESEARCH IN ELECTRONICS AND COMPUTER ENGINEERING (IJRECE) VOL. 5 ISSUE 4 OCT.-DEC. 2017 ISSN: 2393-9028 (PRINT) | ISSN: 2348-2281 (ONLINE).

Lai, C.-L., & Hwang, G.-J. (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. Computers & Education, 100(Supplement C), 126-140. doi:https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.006

Lee, K.-y., & Lai, Y.-c. (2017). Facilitating higher-order thinking with the flipped classroom model: a student teacher's experience in a Hong Kong secondary school. Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 12(1), 8.

Lo, C. K., Lie, C. W., & Hew, K. F. (2018). Applying "First Principles of Instruction" as a design theory of the flipped classroom: Findings from a collective study of four secondary school subjects. Computers & Education, 118(Supplement C), 150-165. doi:https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.12.003

Manfred, D. C. (2005). Discussion Strategies: Beyond Everyday Conversations, TLT Review Issue 29.9, Retrieved from:http://jalt-publications.org/tlt/reviews/show_br.php?id=98,

Mebrate, T.W. (2010). A framework for evaluating Academic Website quality from students' perspective, (Unpublished master thesis), Delft University of Technology, Delft, the Netherlands.

Missildine, K., Fountain, R., Summers, L., & Gosselin, K. (2013). Flipping the classroom to improve student performance and satisfaction. Journal of Nursing Education

Park, J. H., Schallert, D. L., Sanders, A. J., Williams, K. M., Seo, E., Yu, L, Vogler, J. S., Song, K., Williamson, Z. H. & Knox, M. C. (2015). Does it matter if the teacher is there? A teacher's contribution to emerging patterns of interactions in online classroom discussions. Computers and Education, 82.

Pittaway, S., Downing, S., & Osborne, S.(2010). Guidelines for online facilitation

Qwaider,W,Q.(2017). A Cloud Computing Based Learning Management Systems (LMSs) Architecture. International Journal of Computing and Network Technology. ISSN (2210-1519). Int. J. Com. Net. Tech. 5, No. 2 (May-2017)

Rahman, S. (2017). The effects of prequestions on classroom learning. Iowa State University.

Roediger III, H. L., & Karpicke, J. D. (2006). Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention. Psychological Science, 17(3), 249-255.

Rourke, L., & Anderson, T. (2002). Using peer teams to lead online discussions. Journal of Interactive media in Education, (1), 1-21

Roussel, S., Joulia, D., Tricot, A., & Sweller, J. (2017). Learning subject content through a foreign language should not ignore human cognitive architecture: A cognitive load theory approach. Learning and Instruction, 52, 69-79. doi:https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.04.007

Rowland, C. A. (2014). The effect of testing versus restudy on retention: A meta-analytic review of the testing effect. Psychological bulletin, 140(6), 1432

Ryan, M. D., & Reid, S. A. (2015). Impact of the flipped classroom on student performance and retention: a parallel controlled study in general chemistry. Journal of Chemical Education, 93(1), 13-23.

Semper, R.& Spasojevic. M. (2002). The Electronic Guidebook: Using Portable Devices and a Wireless Web-based Network to Extend the Museum Experience. The six annual conference: Museums and the Web, Boston, Massachusetts, USA, April 17 - 20, 2002. (Retrieved from: http://www.archimuse.com/ mw2002/papers/

semper/semper.html)

Shaikh B.T., & Rabbani ,(2015). Health Management Information System: A tool to gauge patient satisfaction & Quality of Care, Eastem Mediterranean Health.

Skinner, E., (2009) Using community development theory to improve student engagement in online discussion: a case study, ALT-J, Research in Learning Technology, 17(2).

Soranno, A (2010). Thoughts and Suggestions for Student-Led Discussions, Retrieved January 9, 2015 from *www.soranno.fw.msu.edu/.../fw879_DISCUSSION_han*.

- Stevens, A (2008). The Benefits of Teacher-Led Classroom Discussion in a Secondary Social Studies Classroom, Retrieved January 24, 2015 from: https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=def1281640769&disposition=inlineSweller, J., Van Merrienboer, J. J., & Paas, F. G. (1998). Cognitive architecture and instructional design. Educational Psychology Review, 10(3), 251-296

Tétreault, p. (2013). The Flipped Classroom: Cultivating Student Engagement. (Master). Canada: University of Victoria.

Wannous,M;Nakano,H;Nagai,T&Almustafa,M,M(2017).Use and Extent of Cloud and Mobile Technologies in Distributing Educational Materials During Crisis,Syria as an Example.IPSJ Transactions on computers and Education ,vol.3,no.1,46-52.

Warrier, B.S (2006). Bringing about a blend of e-learning and traditional methods. Article in an online edition of india national newspaper, may 15.

Woods, K. & Bliss, K. (2016). Facilitating successful online discussions. The Journal of Effective Teaching, 16(2), 76–92

Xia, Fielder, Siragusa,(2013)Achieving better peer interaction in online discussion forums: A reflective practitioner case study, Educational Research, 23(1)