تصورات الطلبة حول التقييم الإلكتروني وعلاقتها بأنماط التعلم وفاعلية الذات الأكاديمية

Students' perceptions about electronic assessment and their relationships to learning styles and academic self-efficacy

حسين الخروصي[1،*]، و ربيع الذهلي[2]

Hussain Alkharusi[1] & Rabee Al-Thuhli[2]

[1]قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان. [2]قسم الدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عُمان

[1]Department of Psychology, College of Education, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman. [2]Department of Human Studies, College of Science and Arts, University of Nizwa, Sultanate of Oman

*الباحث المراسل: hussein5@squ.edu.om

تاريخ التسليم: (2020/7/22)، تاريخ القبول: (2020/9/28)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على تصورات الطلبة حول التقييم الإلكتروني وعلاقتها بأنماط التعلم وفاعلية الذات الأكاديمية. تكونت عينة الدراسة من 342 طالب وطالبة المسجلين في برامج البكالويوس بجامعة السلطان قابوس للفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي 2020/2019م. لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام ثلاث أدوات تم التحقق من صدقها وثباتها، وهي: استبانة تصورات الطلبة حول التقييم الإلكتروني، ومقياس معتقدات الفاعلية الذاتية الأكاديمية، ومقياس أنماط التعلم المفضلة. أظهرت نتائج الدراسة وجود تصور محايد لدى الطلبة عن التقييم الإلكتروني، ومستوى متوسط من الفاعلية الذاتية الأكاديمية. كما بينت النتائج أن أكثر أنماط التعلم تفضيلاً لدى الطلبة هي التشاركي، يليه التنافسي، ثم الاستقلالي، بينما جاءت أنماط التعلم التعاوني، والاعتمادي، والتجنبي أقل تفضيلا لديهم. وأظهرت النتائج أيضاً أثراً وسيطاً للفاعلية الذاتية الأكاديمية في العلاقة بين بعض أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة وتصوراتهم حول التقييم الإلكتروني، كما أسفرت عن وجود أثراً مباشراً في الاتجاه الإيجابي لنمط التعلم التعاوني على التصور حول التقييم الإلكتروني. وقد خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات والمقترحات لتعزيز تصورات الطلبة حول التقييم الإلكتروني.

الكلمات المفتاحية: فاعلية الذات الأكاديمية، أنماط التعلم، تصورات الطلبة، التقييم الإلكتروني، التعليم عن بعد، كوفيد 19، سلطنة عمان.

Abstract

The present study aimed to identify students' perceptions about electronic assessment and their relationships to learning styles and academic self-efficacy. The sample of the study consisted of 342 male and female students enrolled in the baccalaureate programs at Sultan Qaboos University for the second semester of the academic year 2019/2020. To achieve the goals of the study, three instruments were used after establishing their validity and reliability: Students' Perceptions about Electronic Assessment Questionnaire, Academic Self-Efficacy Beliefs Scale, and Preferred Learning Styles Scale. The results of the study showed that students had a neutral perception about electronic assessment and medium level of academic self-efficacy. Also, the results showed that the most preferred learning styles for students were in order: the participatory, competitive, and independent; whereas the least preferred learning styles for students were in order: the cooperative, dependent, and avoidant. Further, the results showed a mediating effect of academic self-efficacy in the relationship between some of the students' preferred learning styles and perceptions about electronic assessment, as well as a direct positive effect of the cooperative learning style on the perception of electronic assessment. The study came out with a set of recommendations and suggestions to enhance students' perceptions of electronic assessment.

Keywords: Academic Self-Efficacy, Learning Styles, Students' Perceptions, Electronic Assessment, Distance Education, COVID 19, Sultanate of Oman.

مقدمة

ظهرت نتيجة لتفشي جائحة كورونا (كوفيد 19) قائمة من التطبيقات والمنصات والموارد التعليمية، والتي تهدف إلى مساعدة مؤسسات التعليم العالي على تسهيل تعلم الطلبة، وتوفير الرعاية الاجتماعية، والتفاعل أثناء فترات إغلاق المؤسسات. ومعظمها مجانية والعديد منها يكون بلغات متعددة. ولكن على الرغم من أن هذه الحلول لا تحظى بتأييد صريح من اليونسكو، فإنها تميل إلى أن يكون لها نطاق واسع، وقاعدة مستخدمين قوية، ودليل على التأثير، يتم تصنيفها بناءً على احتياجات التعلم عن بعد، ومن هذه المنصات ما يقدم الدعم النفسي، والنظم المختصة بإدارة التعلم الرقمي، ونظم ذات وظائف هامة تعمل دون اتصال بالإنترنت، والدورات الإلكترونية المفتوحة،

بالإضافة إلى منصات تعاونية تدعم خاصية الاتصال المباشر عن طريق الفيديو (اليونسكو، 2020).

وقد بدأت سلطنة عمان في التعامل مع التطورات الناتجة عن انتشار فيروس كورونا (كوفيد 19)، حيث قامت بتعليق الحضور للدراسة ابتداء من يوم الأحد الموافق 15 مارس 2020م وحتى نهاية الفصل الدراسي، وحرصا من التعليم العالي على استغلال الفترة المحددة فيما يعود بالنفع على أبنائها الطلبة، فقد بدأت الوزارة وبالتعاون مع مختلف الجامعات والكليات والمعاهد المعنية بالتعليم ما بعد المدرسي ببرامج التعليم عن بعد وفق منصات تعليمية تفاعلية وكذلك استخدام أحدث التطبيقات الرقمية حيث يتم من خلالها تقديم دروس تعليمية وفق المناهج الدراسية طوال فترة التعليق، كما أعلنت مختلف الشركات العاملة في مجال الاتصالات بتوفير حزم مجانية لكل من يستخدم رابط edu بهدف مساعدة الطلبة في الحصول على جميع البرامج الدراسية، كما قامت وزارة التربية والتعليم بعمل شراكة جديدة مع عمانتل لتوفير منصة "G Suite للتعليم" لجميع المدارس في السلطنة. حيث يتمكّن الطلبة والمعلمون من استخدام هذه المنصة، وهي مجموعة من تطبيقات Google المجانية التي تم تصميمها خصيصًا للمدارس، لمشاركة المستندات، وحضور الفصل الدراسي رقميًّا، وتقديم الواجبات، والتواصل مع الطلبة. كما يمكن استخدام المنصة من أيّ جهاز حاسوب أو هاتف متحرك، والتمكن من الدخول إلى الواجبات، والدروس التعليمية ومشاركة التعليقات إلكترونيا (وزارة التربية والتعليم، 2020).

وقد أولت الأدبيات أهمية خاصة فيما يتعلق بتصميم وتنفيذ التقييم الإلكتروني في التعليم عن بعد، فهو أحد العناصر الأساسية في العملية التعليمية، فإذا ما أردنا اكتشاف حقيقة أي نظام تعليمي فيجب أن نأخذ بعين الاعتبار الإجراءات المتبعة في عملية تقييم أداء الطلبة وتعلمهم، وإذا ما أردنا تلقي التعليم بشكل فعّال، وعميق فيجب أن يكون التعليم عبارة عن عملية بنائية تفاعلية، يتطور فيها الفهم والادراك ضمن مجتمع ناقد من المتعلمين، وإذا كان الأمر يتعلق بتأثير عملية التقييم، فسيشمل ذلك حتما التعلم عن بعد دون استثناء (غاريسون واندرسون، 2006).

وقد جاء اهتمام هذه الدراسة حول تصورات الطلبة حول التقييم الإلكتروني وعلاقتها بأنماط التعلم وفاعلية الذات الأكاديمية للتعلم بنظام التعليم عن بعد خلال فترة جائحة كورونا (كوفيد 19)، نتيجة لكون التعليم من أكثر الخدمات تأثراً بجائحة كورونا، حيث ستكون مسارات التأثر مرتبطة بتزايد الاعتماد على التكنولوجيا، وهذا يشير إلى ضرورة الاعتماد على التعليم عن بعد كخيار مستقبلي (معهد الادارة العامة بسلطنة عمان، 2020)، ولكن العملية التعليمية حتى في بيئة التعليم عن بعد هي عبارة عن نشاط اجتماعي هادف وموجه، وبالتالي يجب صياغة عملية التعلم في هذه البيئة بوضوح وينبغي قياسها، حتى تصبح نتائجها واضحة بالنسبة للطالب، ولذلك يؤدي تقييم التعلم الإلكتروني دوراً أساسيا في تعريف الطلبة بنتائج الجهود التي يبذلونها في عملية التعلم عن بعد (غاريسون واندرسون، 2006).

مشكلة الدراسة

طرأت مؤخرًا تغييرات واسعة على مجال التعليم، وبدأت تظهر حاجة التعليم لمهارات ومؤهلات جديدة، وأصبح هذا الأمر يفرض توجهات واختصاصات مستحدثة تلبي حاجات الاقتصاد الجديد، لذا فإن المناهج التعليمية خضعت هي الأخرى لإعادة النظر لتواكب المتطلبات الحديثة، والتقنيات المتاحة، مثل التعليم عن بعد الذي يعتمد على الإنترنت، لكن مجال التعليم عن بعد وحلوله لن تكون ناجحة، إذا افتقرت لعوامل أساسية من عناصر تتوفر في التعليم التقليدي الحالي، فهذا الأخير يحقق الكثير من المهام بصورة غير مباشرة أو غير مرئية بالنسبة لعابر السبيل الذي يرى أن تقنية الإنترنت ستقلب كل الموازين بدون الاطلاع على العملية التربوية بصورة عميقة (عبود، وفضل الله، وصبري، 2008).

وقد سعت أغلب المؤسسات التعليمية في سلطنة عمان إلى إدخال الحاسب الآلي بمراكز التعليم كما تم تزويد القاعات والغرف الصفية، ومعامل الحاسوب، بأحدث الأجهزة التعليمية والتكنولوجية، من أجل إكساب الطلبة مهارات التعامل مع الحاسب الآلي، وزيادة تفاعل الطلبة مع التطور التكنولوجي، واستخدام برمجيات حاسوبية تستخدم الوسائط المتعددة، حيث بدأ التطبيق الفعلي لهذه الفكرة قبل جائحة كورونا وذلك إيماناً من المؤسسات التعليمية بضرورة تنشئة جيل قادر على التعامل مع التقنيات الحديثة، بشكل يتناسب وحجم التطور الذي يشهده العالم (الاتربي، 2015). ومنذ وقت ليس بقريب عملت المؤسسات التعليمية على تنويع وسائل التعليم وأساليبه ومواكبة التغييرات التي تطرأ على طرق التدريس، حيث توفر أغلب هذه المؤسسات مواقع إلكترونية وتطبيقات رقمية تفاعلية تستخدم لعرض جميع الفعاليات والبرامج والأنشطة كما يتم فيها رفع جميع الوثائق والكتب والمنشورات والأفلام والروابط التعليمية بطريقة شيقة وتفاعلية، بين الطلبة أنفسهم أو الطلبة وأعضاء الهيئة الإدارية والتدريسية، ولا يختلف الوضع عنه في وزارة التربية والتعليم وهي الجهة المعنية بالتعليم المدرسي حيث دشنت البوابة التعليمية الإلكترونية في موقع الوزارة لتسهيل الحصول على المعلومات وللبقاء على تواصل بأحدث الإنجازات في مجال التعليم، ويمكن الاطلاع على المزيد عبر صفحات تقنيات التعليم ونظام التعليم الإلكتروني (البوابة الرسمية للخدمات الحكومية الإلكترونية، 2020).

وهناك أدلة كثيرة توضح أن المؤسسات التربوية العمانية تخطو بثبات نحو تكييف مناهجها ومقرراتها شبكياً، إلا أن التحول الشامل نحو التعلم عن بعد سيستغرق بعض الوقت حتى يتم وضع البنى التحتية وتخطيط المنظومات الإدارية والتعليمية والتدريبية والتقويمية بعناية لتطبيق التعلم عن بعد (Al Musawi & Abdelraheem, 2004)، وهنا تبرز الحاجة لهذا الأمر أكثر من أي وقت مضى، في ظل التطورات الحالية المتعلقة بجائحة كورونا، حيث وجد الطلبة أن التعليم قد تحول من التعليم التقليدي إلى التعليم عن بعد بين عشية وضحاها، وقد وجدت بعض التحديات المتمثلة في تكييف أساليب التدريس والتقييم مع أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة، والتي لا يوجد انفصال فيما بينها، إلا أنها توجد جميعها لدى الفرد الواحد ولكن بنسب متفاوتة، حيث تعد هذه الأنماط عنصراً مهماً في توصيل التعلم بنظام التعليم عن بعد، ولذا فلابد من تنويع أساليب التدريس والتقييم لتراعي تفضيلات الطلبة لأنماط التعلم فيها (القصاص، 2016)، كما إن تقييم أداء الطالب

في مختلف البيئات التعليمية، يعتبر من العمليات المهمة جداً والضرورية في آن واحد، ذلك أن أداء الطالب قد يتأثر بمستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية للتعلم لديه والتي تعتبر وسيطاً مؤثراً لأنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة (عبد المحسن، 2003).

إن التعليم عن بعد تحكمه قواعد عامة، من خلال وجود ضوابط وممارسات محددة للتقييم الإلكتروني (محمد، 2013)، وعليه فقد قامت جامعة السلطان قابوس كحال أغلب المؤسسات التعليمية في سلطنة عمان في ظل جائحة كورونا (كوفيد 19) بتحويل المقررات الدراسية في جميع برامجها الجامعية إلى منصات التعليم عن بعد (مثل: مودل Moodle)، كما سمحت الجامعة باستخدام البرامج العامة مثل (زوم Zoom، وجوجل ميت Google meet) لتسهيل التواصل والتفاعل بين الطلبة والمحاضر، وقامت بوضع ضوابط وآليات التعلم والتعليم والتقييم، وهي ضوابط معمول بها في التعليم عن بعد، حيث توضح كيف تتم عملية التدريس والتقييم وأدوار كلاً من الطالب والمحاضر.

ونظراً للتحول المفاجئ لنظام التعليم والتقييم من الاعتيادي الذي يعتمد على اللقاء المباشر وجهاً لوجه إلى عن بعد الذي يعتمد على النظام الإلكتروني للتعليم والتقييم، ولقلة خبرة كثير من الطلبة والمحاضرين بهذا النظام، فأن جودة تعلم الطلبة قد تتأثر بتصوراتهم حول عملية التقييم الإلكتروني ومستوى معتقداتهم بقدرتهم على التعلم والأساليب التي يتبعونها في التعلم. لذا تمت صياغة مشكلة هذه الدراسة على اعتبار وجود حاجة للتعرف إلى تصورات الطلبة حول التقييم الإلكتروني وعلاقتها بأنماط التعلم وفاعلية الذات الأكاديمية للتعلم بنظام التعليم عن بعد خلال فترة جائحة كورونا (كوفيد 19).

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما نوع تصورات طلبة جامعة السلطان قابوس حول التقييم الإلكتروني المستخدم في نظام التعليم عن بعد خلال فترة جائحة كورونا (كوفيد 19)؟
2. ما مستوى معتقدات فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس للتعلم بنظام التعليم عن بعد خلال فترة جائحة كورونا (كوفيد 19)؟
3. ما الأنماط المفضلة لدى طلبة جامعة السلطان قابوس للتعلم بنظام التعليم عن بعد خلال فترة جائحة كورونا (كوفيد 19)؟
4. ما العلاقة بين تصورات الطلبة حول التقييم الإلكتروني وفاعلية الذات الأكاديمية والأنماط المفضلة لديهم للتعلم بنظام التعليم عن بعد خلال فترة جائحة كورونا (كوفيد 19)؟
5. ما النموذج السببي الذي يوضح مسار العلاقات التي تربط بين متغيرات الدراسة (التصورات حول التقييم الإلكتروني، والفاعلية الذاتية الأكاديمية، وأنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة)؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف على تصورات طلبة جامعة السلطان قابوس حول التقييم الإلكتروني المستخدم في نظام التعليم عن بعد خلال فترة جائحة كورونا (كوفيد 19).
2. تحديد مستوى معتقدات فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس للتعلم بنظام التعليم عن بعد خلال فترة جائحة كورونا (كوفيد 19).
3. التعرف على الأنماط المفضلة لدى طلبة جامعة السلطان قابوس للتعلم بنظام التعليم عن بعد خلال فترة جائحة كورونا (كوفيد 19).
4. فحص العلاقة بين تصورات الطلبة حول التقييم الإلكتروني وفاعلية الذات الأكاديمية والأنماط المفضلة لديهم للتعلم بنظام التعليم عن بعد خلال فترة جائحة كورونا (كوفيد 19).
5. بناء نموذج سببي يوضح مسار العلاقات التي تربط بين متغيرات الدراسة المتمثلة في تصورات الطلبة حول التقييم الإلكتروني وفاعلية الذات الأكاديمية والأنماط المفضلة لديهم للتعلم.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تكتسب الدراسة الحالية أهميتها النظرية من حيث طبيعة المتغيرات التي تناولتها وإجراءات التحليل، حيث أن متغير فاعلية الذات الأكاديمية من المتغيرات التي حظيت باهتمام بحثي واسع، ولذلك فأن النموذج السببي الذي يوضح الدور الوسيط لمتغير فاعلية الذات الأكاديمية في العلاقة بين أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة وتصوراتهم حول التقييم الإلكتروني يشكل إضافة علمية في الأدبيات ذات العلاقة بالموضوع.

الأهمية العملية: كما تكتسب الدراسة أهميتها العملية من حيث توقيتها، فما فرضته تداعيات جائحة كورونا (كوفيد 19) على مؤسسات التعليم العالي نحو الاتجاه إلى التعليم عن بعد لضمان استمرارية العملية التعليمية خلال فترة الجائحة تستدعي تسليط الضوء على معرفة تصورات الطلبة عن التقييم الإلكتروني كأحد أهم مكونات العملية التعليمية، ومدى تأثر تلك التصورات بخصائص الطلبة المعرفية والسلوكية والوجدانية من حيث فاعلية الذات الأكاديمية والأنماط المفضلة لديهم للتعلم؛ عليه فأن نتائج الدراسة الحالية قد تساعد في تحسين عمليتي التدريس والتقييم في نظام التعليم عن بعد من حيث تعزيز معتقدات الطلبة بقدرتهم على التعلم ومراعاة الأنماط المفضلة لديهم للتعلم.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة فيما يأتي:

1. الحد البشري والمكاني: تم إجراء الدراسة على طلبة برامج البكالوريوس لما بعد السنة التحضيرية المقيدين في جميع كليات جامعة السلطان قابوس.
2. الحد الزماني: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2019-2020) خلال فترة جائحة كورونا (كوفيد 19).
3. محدد أداة الدراسة حيث اعتمدت نتائج الدراسة على صدق وثبات الأدوات المستخدمة، والمعدة من قبل الباحثين، والتي سيأتي وصفها لاحقاً في الدراسة.

التعريفات الإجرائية للدراسة

التقييم الإلكتروني (Electronic Assessment): ويعرفه الغريب (2009، ص 393) بأنه: "عملية توظيف شبكات المعلومات، وتجهيزات الحاسوب، والبرمجيات التعليمية، والمادة التعليمية متعددة المصادر، بوسائل التقييم، لتجميع وتحليل استجابات الطلبة، بما يساعد عضو هيئة التدريس، على مناقشة، وتحديد تأثيرات البرامج والأنشطة، في العملية التعليمية، للوصول إلى حكم مقنن قائم على بيانات كمية أو كيفية متعلقة بالتحصيل الدراسي".

وتتناول الدراسة الحالية تصورات الطلبة حول التقييم الإلكتروني، ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها الآراء أو الصورة الذهنية الموجودة لدى الطلبة حول التقييم الإلكتروني المستخدم في نظام التعليم عن بعد خلال فترة جائحة كورونا (كوفيد 19)، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على فقرات الاستبانة التي أعدها الباحثان لأغراض الدراسة الحالية.

نمط التعلم (Learning Style): ويعرفه رواشدة، ونوافلة، والعمري (2010، ص 365) بأنه: "أسلوب التعلم الذي يفضله المتعلم، ويستخدمه دون غيره من الأساليب في دراسته، وبه تتم معالجة المعلومات وتخزينها وترميزها واسترجاعها". وتعتمد الدراسة الحالية على نموذج جراشا وريتشمان (Grasha, 1996) لقياس أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة، حيث يعرفا نمط التعلم بالدور الذي يفضله المتعلم عند تفاعله مع الزملاء والمعلمين ومحتوى المادة الدراسية، ويحتوي النموذج على 6 أنماط هي:

النمط التنافسي (Competitive Style): الطلبة الذين يفضلون هذا النمط يميلون إلى التنافس مع الطلبة الآخرين، ويفضلون الفصول الدراسية التي تتمحور الأنشطة فيها حول المعلم (teacher-centered activities).

النمط التعاوني (Cooperative Style): يميل الطلبة الذين يفضلون هذا النمط إلى مشاركة آراءهم مع الآخرين، ويفضلون العمل في مجموعات صغيرة يقودها الطلبة.

النمط التجنبي (Avoidant Style): يتصف طلبة هذا النمط من التعلم بقلة الاهتمام بالدراسة، وتجنب المشاركة في الأنشطة الصفية، فهي تميل إلى أن تكون مجهولة في التفاعل الصفي.

النمط التشاركي (Participatory Style): يظهر الطلبة في هذا النمط اهتماماً بالمشاركة في الأنشطة الصفية، ويفضلون المحاضرات مع المناقشة.

النمط الاعتمادي (Dependent Style): يعتمد طلبة هذا النمط في تعلمهم على الاستفادة من الطلبة مرتفعي التحصيل، ويميلون إلى الحصول على تعليمات واضحة لا لبس فيها عند قيامهم بالمهام التعليمية.

النمط الاستقلالي (Independent Style): يميل الطلبة الذين يفضلون هذا النمط إلى التفكير بشكل مستقل، ويعملون في الأنشطة الصفية بشكل مستقل، ويميلون إلى تحديد أهدافهم في عملية التعلم.

ويقاس كل نمط من الأنماط الستة للتعلم إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس أنماط التعلم المستخدم لأغراض الدراسة الحالية.

فاعلية الذات الأكاديمية: ويعرفها الزيات (2001، ص 83) بأنها معتقدات الفرد حول مستوى امكاناته وقدراته الذاتية لمعالجة المهام الأكاديمية لتحقيق إنجاز معين في ضوء المحددات البيئية القائمة.

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس معتقدات فاعلية الذات الأكاديمية الذي أعده الباحثان لأغراض الدراسة الحالية.

الأدب النظري

مفهوم التقييم الإلكتروني وأنواعه وطرقه وسماته

إن تطبيق تقنيات التقييم القائم على الحاسوب له تاريخ مستمر منذ عقود خلت، فقد تم في عام 1920 صناعة أول آلة اختبار، والتي مثلت البداية الأولى للتقييم الإلكتروني في التعليم. ويشير التقييم الإلكتروني إلى عمليات التقييم من البداية إلى النهاية، والتي تستخدم فيها تكنولوجيا المعلومات والاتصال في عرض نشاط التقييم، وتسجيل الاستجابات، كما يشكل التقييم الإلكتروني شريكاً للتعلم الإلكتروني ويعمل بموازاة التدريس والتعلم ووسائل التقييم. وتؤكد الأدلة بأن التقييم الإلكتروني المعد والمطبق بشكل جيد يمكن أن يوفر مزيداً من الفعالية للتعلم، ويزيد من تحفيز المتعلم الأمر الذي يؤدي لتأثير إيجابي على أدائه الأكاديمي. وقد طورت العديد من المؤسسات التعليمية أنظمة تقييم إلكترونية مختلفة، سعياً منها إلى توفير بيئة تعلم غير تقليدية تعمل على جعل المتعلم أكثر إلهاما وحماسة وارتباطا بأنشطة تعلم مختلفة (Al-Azawei, *et al*. 2019).

ويرى باهاتي (Bahati, *et al*. 2019) إن التطورات الأخيرة في التكنولوجيا قد غيرت طرائق عمل وعيش الناس، ومن الممارسات التدريسية، ومع ظهور الحلول في التعلم الإلكتروني، فقد أحدث هذا الأمر ثورة في طرائق التعلم، مما وضع المؤسسات التعليمية تحت الضغط، لكي يصبح التعلم والتدريس وأنشطة التقييم متصلة بالأنترنت بشكل كامل أو جزئي، مع التأكيد على

أنه من أهم العوامل التربوية التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند تصميم الدروس التعليمية، خلق بيئة تعليمية يتم فيها جعل التقييم والمحتوى جزءا لا يتجزأ من خبرة التعلم وبناء المعرفة.

يذكر العاني (2015) أن المعلم هو أساس عملية التعلم في التعليم التقليدي بينما يكون الطالب هو محور العملية التعليمية في التعليم عن بعد، ولا يحتاج التعليم التقليدي إلى نفس تكلفة التعليم عن بعد من بنية تحتية الكترونية من حاسبات وبرمجيات ومنصات وشبكات معلومات، كما يستقبل جميع الطلبة في نفس الزمان والمكان، بينما لا يلتزم التعليم عن بعد بنفس الزمان والمكان، كما تتم عملية المتابعة والتقييم في التعليم التقليدي بطريقة المواجهة بينما تتم هذه العملية في التعليم عن بعد بطريقة إلكترونية، كما يركز التعلم التقليدي على الجانب المعرفي فقط للمتعلم، بينما يعتمد التعلم عن بعد على طريقة حل المشكلات وينمي لديه القدرة الإبداعية الناقدة ومهارة التعلم المستقل، كما تبقى المواد التعليمية في التعلم التقليدي ثابتة دون تغيير لسنوات طويلة، بينما يسهل عملية تحديث المواد التعليمية المقدمة إلكترونيا بكل ما هو جديد.

ويتم في نظام التعليم عن بعد الدمج المنهجي للوسائط المتعددة، غير المتزامنة أو المتزامنة، وكذلك الكتاب الإلكتروني على شكل أقراص مضغوطة. حيث يتفاعل الطلبة مع المعلمين عبر البريد الإلكتروني ومع أصدقائهم عبر غرفة المحادثة، وعادة ما يتم إدارة تقييم التعلم بطريقة الكترونية من خلال أشكال مختلفة مثل: الاختبارات التي تتم في مركز اختبار محدد، تحت إشراف وثيق من قبل المراقبين، وتقييم المهام مثل التقارير والمشاريع والتدريبات المقدمة عبر البريد الإلكتروني أو المنصات الإلكترونية، ولهذا النوع من التقييم بعض العيوب حيث أنه يركز على تقويم القدرة المعرفية أكثر من المهارات الأدائية (Jamornmann, 2004).

وفي السنوات الأخيرة، قامت المؤسسات التعليمية بدمج تقنيات المعلومات والاتصالات في عمليات التعلم والتعليم من أجل زيادة جودة وكفاءة ونشر التعليم. طالما أن تلك المشاريع تغطي احتياجات الأفراد بطريقة خاصة، فإن نجاح هذه التطورات يمكن أن تتزايد عن طريق أداء القدرة على التكيف لكل مستخدم حتى يمكن تعزيز خبرة التعلم، وللتأكد من أن كل هذه الجهود لا تصبح مجموعات من الجزر المعزولة، فإنه ينبغي التأكيد على دور نشاط التقييم داخل عملية التعلم عن بعد. ويجب التركيز على هذه المهمة، لأنها يمكن أن تساعد في تحسين عملية التعلم عن بعد لجميع المشاركين: الطلبة والمعلمين ومصممي المحتوى (Barbarosa & Panalvo, 2005).

وتُعد كلاً من المناهج، وطرق التدريس، والتقييم، المكونات الأساسية الثلاثة لنظام التعليم، سواء في التعليم التقليدي أو التعليم عن بعد، والتقييم هو عملية يتم من خلالها تحديد مدى تحقق النتائج المرجوة في البيئة التعليمية، ويصبح السؤال: هل يتعلم الطلبة؟ أو هل تعلموا؟ وماذا نريدهم أن يتعلموا؟ إن استخدام التقييم ببساطة لجمع الأدلة حول تعلم الطالب ليس كافيا؛ ولكن علينا وضع التقييم بشكل مباشر في خدمة أهداف التدريس، ويجب علينا استخدام التقييم لتعزيز فهم أعمق، ويمكن تعريف التقييم أيضا: بأنه نشاط لقياس التعلم، ويهدف إلى جمع البيانات حول تحصيل الطلبة أثناء عملية التعلم، وفي الوقت نفسه، فهو يعكس فعالية تدريس المعلمين (Jamornmann, 2004).

ويشير بابو وآخرون (Babo, *et al*. 2019) بأن الوعي بأهمية التقييم في تحسين التعلم، وتحديد نتائج التعلم للأفراد كان حاضرا على مدى عقود طويلة. وإن جودة التعلم قد تتأثر بممارسات التقييم، فهو من الأدوات المهمة لضمان تحقيق الطلاب لأهداف التعلم بفاعلية، ويمكن أيضا اعتبار التقويم جزءًا أساسياً من عمليات التدريس والتعلم، ومع تطور التكنولوجيا، فإن الرغبة في الابتكار في التقييم في مجال التعليم قد أصبح أمراً ملحاً، لذا حل التقييم الإلكتروني محل التقييم التقليدي، ويمكن وصفه بأنه تقييم يستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فهو يشمل عملية التقييم بأكملها، ويستخدم لعرض نشاط التقويم، وتصميم الواجبات، وتسجيل الإجابات، وتخزين النتائج.

ويصنف التقييم إلى: التقييم التكويني والذي يساعد على إعطاء ملاحظات وتحفيز مناسب للطالب ولكنه بدون علامات، والتقييم الختامي وهو عبارة عن تقييم بعلامات ويعطي نتيجة لقياس نتائج ونجاح المتعلم، والتقييم المعتمد على معيار، ويعتمد على استخدام تحصيل مجموعة لتعيين معايير درجات معينة، وهناك التقييم المعتمد على محك ويؤسس لبناء محك المعيار ووضع علامة على الطلبة بناء عليه. وهناك نوع آخر من التقييم يسمى البديل، وفيه يتم تكامل ما بين نشاط التقييم مع عمليات التعلم والأداء في الحياة الواقعية، ويعرف أيضا باسم التقييم الواقعي ويعتمد إلى حد كبير على النهج البنائي الذي يمّكن الطلبة من إظهار المعرفة من خلال العمل على مهمة حقيقية، وهو يساعد الطلبة على تنمية المهارات اللازمة التعلم الذاتي مدى الحياة (Australian National Training Authority, 2003).

ويعرّف التقييم الإلكتروني بأنه عملية توظيف تقنيات الحاسوب، والبرمجيات التعليمية، وشبكات المعلومات لبناء أدوات التقييم من اختبارات وتكاليف ومشروعات وواجبات وغيرها، وتكليف الطلبة بأدائها، ثم تحليل استجابات الطلبة لتحديد مدى تعلم الطلبة وتحقيقهم لأهداف التعلم (الغريب، 2009). ويمتاز عن التقييم التقليدي باختزال الوقت اللازم للحصول على التغذية الراجعة عن اداء الطالب وفعالية التدريس (السعدون، 2017).

هذا ويستخدم التقييم الإلكتروني في نظام التعليم عن بعد من أجل تقييم تحصيل الطلبة وتحديد مستوياتهم، والتعرف إلى نقاط القوة والضعف لديهم بطريقة فاعلة وسريعة توفر الجهد والوقت، ويتضمن التقييم تحضير الأسئلة للامتحانات باستخدام قاعدة بيانات يتم تزويدها بأعداد كبيرة من الأسئلة المحتملة، وطرح أسئلة على الطلبة وتلقي إجاباتهم، وتحرير الإجابات بالإضافة إلى حفظ درجات الطلبة وعمل جداول إحصائية أو رسوم بيانية لها (الحازمي ودياب، 2014).

ومن ميزات التقييم الإلكتروني المرونة للمعلمين والطلبة في أي مكان وأي وقت، كما يوفر الوقت من حيث إجراءات الاختبارات، كما يوفر التغذية الراجعة الفورية، كما يتم من خلاله متابعة تقدم أعداد كبيرة من الطلبة، كأن يتيح الفرصة للتقييم المرن والإبداعي باستخدام الصوت والصورة، مما ينعكس بالتالي على استجابات الطلبة، كما تتم عملية تقييم الطلبة بسرعة وسهولة، بالإضافة إلى إن عمل الطالب يبقى سريا، أو يمكن مشاركته مع بقية الطلبة. وهناك بعض العيوب للتقييم الإلكتروني تتمثل في أن بعض الطلبة يحتاجون إلى بعض المهارات للتعامل مع برمجيات

التقييم الإلكتروني، وبالتالي فإن بعض الطلبة سوف يستطيعون أداء تقييم أفضل من نظرائهم، وقد تتعرض بعض أجهزة الطلبة التي يستخدمونها في عملية التقييم للضرر، وقد لا يوجد لدى المعلم الوقت الكافي لمتابعة الطلبة والاطلاع على التقييمات التي يجريها الطلبة بسب اختلاف أوقات تقييم الطلبة إلكترونياً فمنهم من يقوم بعملية التقييم في ساعات النهار ومنهم من يقوم بالتقييم في ساعات الليل، ومن العيوب أيضا صعوبة إجراء مقارنة لإداء الطلبة بدقة ويرجع ذلك إلى ضرورة أن يمتحن الطلبة في نفس الظروف، وهذا قد يصعب تحقيقه في التعلم عن بعد، ونتيجة لظروف التقييم فإنه من الممكن أن يقوم بأداء الامتحان شخص آخر من أقاربه أو أقرانه أو قد يقوم بالاطلاع على مواقع الإنترنت من أجل الاجابة على أسئلة التقييم، كما إن بعض أسئلة التقييم مثل الخيارات المتعددة تتطلب مهارة عالية من المعلم في إعدادها (Orlando, 2011).

وفي هذا السياق يشير ايسايس وروليم (Isaias & Rolim, 2019) أن التقويم عنصر أساسي في عملية التعلم، ولكنه يتطلب بذل جهود كبيرة للاستجابة للمحاضرات، وإجراء تقييم أكثر تكراراً، والتناقص في الموارد. وإن استخدام التكنولوجيا لإجراء أنشطة التقويم من شأنه أن يعزز من قدرة الطلاب على التعلم والمساعدة في الحد من أعباء عمل المعلمين، ويمكن أن يساهم التقييم الإلكتروني في إجراء تقييم أسرع وأكثر تكراراً وثباتا، ويُعد التقويم عنصراً أساسياً في عملية التعلم فهو يوفر للطلاب فرصاً لإظهار قدراتهم أثناء العمل، والسماح لهم بتلقي الدعم لتحسين عملية التعلم.

وهناك عدة طرق للتقييم الإلكتروني منها المناقشة على الإنترنت من خلال عرض الأفكار ومناقشتها في وقت مبكر، والتقييم الذاتي الذي يتيح للمتعلمين تقييم تعلمهم بأنفسهم مما يمكنهم أن يصبحوا متعلمين مستقلين، وهناك الاختبارات العادية والقصيرة على شبكة الإنترنت، وكذلك الاختبارات التعاونية من خلال النقاش مع مجموعات من الطلبة، وسجل الإنجاز، ولعب الأدوار، وبرامج المحاكاة، والنشر عبر صفحة الويب، وتصميم وتطوير صفحات الويب (Karran, 2004)، وهناك أدوات أخرى للتقييم الإلكتروني ومنها الاستبيانات والدراسات المسحية والمقابلات الشخصية، حيث يطلب من المتعلم الإجابة عن أسئلة، وهناك أيضا أسلوب الملاحظة والتطبيق، حيث يتم وضع الطلبة في مواقف وتطبيقات عملية، بالإضافة إلى الاختبارات التحصيلية الإلكترونية وهي الشائعة في هذا السياق (الغريب، 2009).

فاعلية الذات الأكاديمية

يحتل متغير فاعلية الذات الأكاديمية اهتماماً واسعاً في الأدبيات لكونه أحد العوامل التي تفسر الأداء الأكاديمي للطلبة (Dullas, 2018)، وهو يشير إلى معتقدات الطلبة حول مدى قدرتهم على أداء المهام الأكاديمية المتعلقة بالمادة الدراسية، وتؤثر تلك المعتقدات على اختيارات الطلبة لمهام وأنشطة التقييم المطلوب انجازها، والجهد الذي يبذلونه لإنجازها، ومدة استمرارهم ومثابرتهم في إنجاز المهام الصعبة (Bandura, 1986)، حيث يميل الطلبة إلى تجنب مهام التقييم التي يعتقدون أنها تتجاوز قدراتهم وإمكاناتهم لإنجازها (المخلافي، 2010). كما أن فاعلية الذات الأكاديمية تؤثر على التصورات الذهنية التي يشكلها الطلبة عن بيئة التقييم الصفية، حيث أن الطلبة الذين يمتلكون

مستوى مرتفع من فاعلية الذات الأكاديمية يميلون إلى تكوين تصورات إيجابية عن بيئة التقييم الصفية بأنها بيئة داعمة للتعلم وإتقان المادة الدراسية، في حين أن الطلبة الذين لديهم مستوى منخفض من فاعلية الذات الأكاديمية ينظرون إلى بيئة التقييم الصفية على أنها بيئة موجهة للتنافس بين الطلبة أكثر من إتقان المادة الدراسية (الخروصي، والحنيني، والغمارية، 2016).

وحسب منظور النظرية الاجتماعية المعرفية لباندورا فأن معتقدات فاعلية الذات الأكاديمية تتشكل من خلال تفسير المعلومات من أربعة مصادر. وتعد الخبرات المباشرة السابقة للطلبة المصدر الأكثر تأثيراً في تفسير نتائج سلوكياتهم، كما تتشكل معتقدات فاعلية الذات الأكاديمية من خلال الخبرات غير المباشرة المتمثلة في مراقبة تجارب الآخرين وانعكاسها عليهم. كما يقوم الطلبة أيضاً بتطوير معتقدات فاعلية الذات الأكاديمية من خلال التفاعل الاجتماعي والتعبيرات اللفظية التي يتلقونها من المعلمين والطلبة الآخرين. وتعد الحالات الجسدية والانفعالية مثل القلق والإجهاد والإثارة مصدراً آخراً لتشكيل معتقدات فاعلية الذات الأكاديمية (Hendricks, 2015).

ويشير عبد الرؤوف (2018) إلى أن معتقدات فاعلية الذات من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية، والتي لها أثر كبير في سلوك الفرد وتصرفاته، فهي تمثل متغيراً تربوياً مهماً، حيث إن معرفة الفرد لذاته وقدراته وامكاناته الحقيقية، تعد أساساً قوياً لصحته النفسية، وقاعدة صلبة تمتعه بالارتياح والطمأنينة، وقد حظي هذا المتغير باهتمام الكثير في مجال علم النفس حيث يعتبره البعض حجر الزاوية في الشخصية وسلوك الفرد في المواقف المختلفة، فهو الذي ينظم السلوك ويوجهه، وهناك العديد من الشواهد التي تؤكد على أن تحسين معتقدات فاعلية الذات الأكاديمية للطلبة سيساعد في تقدم وتحسين العديد من المخرجات التربوية.

وفي هذا السياق يشير الزيات (2001، ص 83) بأن فاعلية الذات الأكاديمية تشمل معتقدات الفرد حول مستوى امكاناته وقدراته الذاتية لمعالجة المهام الأكاديمية لتحقيق إنجاز معين في ضوء المحددات البيئية القائمة، وتوضح محمود (2017، ص 608) إن فاعلية الذات الأكاديمية تتضمن تصورات الطلبة لكفاءتهم الأكاديمية، وتقييمهم لقدراتهم وامكاناتهم الأكاديمية، ومعتقداتهم عما يمتلكون من كفايات تعليمية تمكنهم من تحقيق النتائج المنشودة. وترى تعلب (2017، ص 276) إن فاعلية الذات تمثل "معتقدات الفرد عن قدرته في تنظيم وأداء وإنتاج مهام أو نواتج مرغوبة"، وأنها ترتبط ايجابيا بالأداء، ولا تخضع للمزاج أو الطباع، كما يتم قياسها على مستوى محدد موقفياً، وهي بالتالي عبارة عن تقييم محدد السياق لكفاءة الفرد في تنفيذ مهمة محددة، وهنا تبرز أهمية توافر خبرات ناجحة يتعرض لها الطلبة ذوي المستويات المنخفضة من فاعلية الذات الأكاديمية.

نمط التعلم

يتباين الطلبة في الطريقة التي يدركون بها المعلومات ويتخذون من خلالها القرارات المتعلقة بتعلمهم، فقد توصل الباحثون إلى إن أنماط التعلم لدى الطلبة تلتقي في نقطتين رئيسيتين هما التأكيد على العمليات، حيث أن جميع أنماط التعلم تركز على عملية التعلم، وتعني كيفية إدخال الطالب المعلومات إلى نظامه المعرفي، وكيفية إدراكه للمعلومات ومعالجتها، أما النقطة الثانية فهي التأكيد

على الشخصية، فالتعلم هو نتيجة للعمل الشخصي، والتفرد في الافكار والمشاعر. وبما أن أنماط التعلم مرتبطة بالطلبة، والذين يعدون من أهم جوانب العملية التعليمية، فما على المعلمين إلا أن يكونوا على معرفة كافية بخصائص طلبتهم المعرفية والاجتماعية والانفعالية والتي تشكل بمجملها أنماط التعلم المفضلة لديهم (العلوان، 2010).

ويشير الضمور (2008) إلى إن الطلبة مختلفون في طريقة تفكيرهم، وهذه المعرفة تساعد التربويين على ابتكار المناخ والخبرات التي تشجع الطالب على أن يحقق اقصى ما يمكن من قدراته، فمن محددات التعلم الفعال معرفة أنماط تعلم الطلبة، وأن تحديدها أمر أساسي لفهم تعلم الطالب والمجموعة التي ينتمي إليها، وصولاً إلى معرفة أنماط التعلم المفضلة، والتي قد تساعد الطالب على توجيه تعلمه الذاتي، وتساعد في معرفة الظروف التعليمية الفضلى للطلبة، نحو تحصيل أكاديمي أفضل بما يضمن انجاح عملية التعلم. وفي هذا السياق يذكر النوافله (2008) أن نمط التعلم عبارة عن الطريقة التي يستقبل بها المتعلم المعلومات من البيئة التعليمية، وآلية معالجتها، وتفاعله معها، واكتسابه لها، واحتفاظه بها، وبالتالي فإنه من المهم التعرف على أنماط التعلم لدى الطلبة، وذلك من أجل تطوير استراتيجيات تدريسية تقابل أنماط تعلمهم، فهذا يؤدي إلى زيادة التحصيل والاحتفاظ بالمعرفة العلمية وتطبيقها بشكل إيجابي.

وقد بين عطية (2006) أهمية معرفة أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة، حيث أن تحديد نمط التعلم يحيطنا بالكيفية التي يتعلم بها كل متعلم، كما يساعد على تفسير سلوك المتعلمين أثناء عملية التعلم، واختيارهم ما يلزم من الخبرات التي تلائمهم، كما أن تحديد نمط التعلم المفضل يجعل التعليم أكثر فاعلية وتأثيراً وأكثر كفاءة وديمومة واقتصاديا في الوقت والتكلفة مما يعمل على زيادة دافعية المتعلم نحو التعلم ويجعله أكثر ايجابية، ويساعد على اختيار متطلبات التعليم وأدواته وتنويعها لتراعي الأنماط السائدة لدى المتعلمين، وإيجاد مواقف صفية ذات معنى، بالإضافة إلى أنه يساعد على تصنيف المتعلمين على أساس ما بينهم من تشابه في الأنماط المفضلة للتعلم، مع الإشارة إلى أنه لا يمكن أن نوفر للمتعلم نمط التعلم المفضل لديه دائما، ولكن بإمكاننا التنويع في طرائق التعلم، وتكييفها طبقا لحاجات المتعلمين.

الدراسات السابقة

أجرى يامورمان (Jamornmann, 2004) دراسة هدفت إلى التعرف على كيفية تقييم تحصيل التعلم الإلكتروني للطلبة في تايلند عن طريق التعلم بمساعدة الحاسوب، وقد استخدم الباحث المنهج النوعي بتحليل نظري للأدبيات ذات العلاقة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أنه يجب على المُقيّم في التعليم الإلكتروني أن يضع في اعتباره أنه عند تنفيذ البرنامج التدريبي الإلكتروني تطوير تصورات الطلبة عن التقييم الإلكتروني إلى الاتجاه المرغوب لإحداث تأثيرات ايجابية كبيرة على تعلم الطلبة.

كما أجري بارباروسا وبافالو (Barbarosa & Panalvo, 2005) دراسة هدفت إلى التركيز على نشاط التقييم الذي يتم في عملية التعلم الإلكتروني في إسبانيا ومناقشة أهمية هذا النشاط لكل مشارك في هذه العملية، وقد استخدم الباحث المنهج النوعي، ولتحقيق أهداف الدراسة

تم دراسة أداة تقييم قابلة للتكيف والتي من الممكن أن تكون جزءاً من بيئة التعلم الإلكتروني، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ضرورة التركيز على أنشطة التقييم، باعتبارها الرابط الذي يغلق سلسلة عملية التعلم الإلكتروني.

وأجرى الخوالدة والمشاعله (2007) دراسة هدفت إلى بناء مقياس لوضع معايير واضحة لتقويم التعلم الإلكتروني في مبحث التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في الأردن، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، كما تم استعراض الدراسات السابقة في مجال تقييم التعلم الإلكتروني، والاستفادة منها بما يتناسب مع مبحث التربية الإسلامية، وبناء المقياس حيث بلغ عدد المعايير في المقياس (93) معيارًا، وقسم الباحثان المقياس إلى ثلاثة مجالات، الأول: معايير تصميم التدريس، والثاني :معايير تصميم وسائط التدريس (عناصر الموقع)، والثالث: معايير خدمات الدعم والإسناد. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها استخدام المقياس في صورته النهائية لتقويم التعلم والاستفادة منه في تطوير منصات التعلم الإلكتروني الخاصة بمبحث التربية الإسلامية.

كما أجرى الهرش، ومفلح، والدهون (2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن معوقات استخدام منظومة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في لواء الكورة في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة من (36) فقرة، موزعة على أربعة مجالات .تكونت عينة الدراسة من 47 معلماً و58 معلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية خلال الفصل، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها أن المعوقات المتعلقة بالمعلمين جاءت بالمرتبة الأولى، تلتها المعوقات المتعلقة بالإدارة، ثم المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية والتجهيزات الأساسية، وجاءت المعوقات المتعلقة بالطلبة في المرتبة الأخيرة.

وقام حسامو والعبد الله (2011) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على واقع التعليم الإلكتروني في جامعة تشرين في سوريا من وجهة نظر كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (113) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تشرين و (774) طالباً وطالبة في الجامعة، وتم جمع البيانات عن طريق الاستبانة، وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة اهتمام كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة بالتعليم الإلكتروني ضئيلة.

وأجرى محمد (2013) دراسة هدفت إلى قياس أثر استخدام المواد العلمية الأكاديمية المعدة على شبكة المعلومات العالمية في التعليم، من خلال تحضير المادة التعليمية وعرضها إلكترونياً باستخدام (NOURI- NET) ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (70) طالباً في كافة الاختصاصات في الجامعة المستنصرية بالعراق خلال السنة الدراسية 2011/2010م، وتم جمع البيانات عن طريق الاستبانة، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن هناك تقبلاً مرتفعاً من قبل الطلبة لاستخدام المواد التعليمية الإلكترونية، وكان للاستخدام أثر ايجابي على مستوى المهارات والاستفادة التعليمية التي يكتسبها الطالب، وتبين أن هناك بعض الصعوبات الفنية التي ظهرت نتيجة التعامل مع البيئة الإلكترونية.

وبينما أجرى عطا الله (2016) دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصورة بمصر نحو التقويم الإلكتروني ومعوقات تطبيقه، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (350) طالبا وطالبة من الكليات الإنسانية والعلمية، و(150) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها أن لدى الطلبة اتجاه ايجابي نحو التقويم الإلكتروني بينما لدى أعضاء هيئة التدريس اتجاه سلبي نحو التقويم الإلكتروني، وأشارت النتائج أيضا أن من أهم معوقات تطبيق التقويم الإلكتروني هو توفير التجهيزات المناسبة، وتوفير التدريب، وتطويع أساليب التدريس.

كما أجرى السعدون (Alsadoon, 2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات الطلبة عن التقييم الإلكتروني في الجامعة السعودية الإلكترونية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (44) طالبا من الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى وجود تصورات إيجابية للطلبة عن التقييم الإلكتروني.

وأجرت صباح (Sabah, 2019) دراسة هدفت إلى تقييم التعليم الإلكتروني وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الابتدائي والثانوي في فلسطين، وقد استخدمت الباحثة المنهج النوعي، وتكونت عينة الدراسة من مديري المدارس والمعلمين والطلبة وأسرهم، وتم جمع البيانات عن طريق التحليل القصصي، وأظهرت نتائج الدراسة تحولاً في سلوكيات المعلمين والطلبة، وأن استراتيجيات التعلم النشط جعلت التعليم أكثر فعالية ومتعة.

بينما أجرى إبراهيم (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية تطبيقات جوجل التعليمية على تنمية المهارات الرقمية والكفاءة الذاتية لدى الطلبة المعلمين، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتألفت عينة الدراسة من (20) طالبا من طلاب قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية بجامعة جنوب الوادي بالسودان، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد تكونت أدوات الدراسة من قائمة المهارات الرقمية، واختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي للمهارات الرقمية، وتوصلت الدراسة وجود فرق دال إحصائيا بين درجتي القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في كل من الاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة الأداء، مما يدل على فاعلية تطبيقات جوجل التعليمية في تنمية المهارات الرقمية.

كما أجرى عبدالباري وشتات (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على دور مديري المدارس الثانوية في توظيف التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين بمحافظة العاصمة عمّان بالأردن، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتوزيع استبانة على عينة الدراسة التي تكونت من (586) معلمًا ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها أن دور توظيف مديري المدارس الثانوية للتعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين بمحافظة عمَّان كان متوسطاً على الدرجة الكلية.

التعقيب على الدراسات السابقة

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف بشكل عام، حيث أكدت جميعها على أهمية دراسة التقييم الإلكتروني بشكل خاص في عملية التعليم. واتفقت الدراسة الحالية أيضاً مع أغلب الدراسات في منهجية البحث المستخدمة، ما عدا دراسة يامورمان (Jamornmann, 2004) وباربَاروسا وبافالو (Barbarosa & Panalvo, 2005) وزونغ (Zhong, 2016) وصباح (Sabah, 2019) والتي استخدمت المنهج النوعي، وكذلك دراسة إبراهيم (2019) التي استخدمت المنهج التجريبي. كما اتفقت مع بعض الدراسات في أداة جمع البيانات وهي الاستبانة كدراسة عبد الباري وشتات (2019)؛ ودراسة السعدون (Alsadoon, 2017)؛ ودراسة عطا الله (2016)، كما اتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات في سياق الدراسة والتي أجريت على التعليم الجامعي، ما عدا دراسة الخوالدة والمشاعله (2007)، ودراسة الهرش، ومفلح، والدهون (2010)، ودراسة صباح (Sabah, 2019)، ودراسة عبد الباري وشتات (2019) والتي أحريت على التعليم ما قبل الجامعي.

ويتضح أيضاً مما سبق أن الدراسات التي أجريت كانت على أثر استخدام التعليم الإلكتروني في التعليم وتناولت جانباً من جوانبه وهو التقييم الإلكتروني، إلا إنها لم تتناول علاقتها بكل من أنماط التعلم أو فاعلية الذات الأكاديمية، بالإضافة إلى أن الدراسة الحالية قد تميزت بأنها أجريت خلال فترة جائحة كورونا وما لذلك من أثر على عملية التعليم بشكل عام. لذا يجد الباحثان أن هذه الدراسة ستمثل نتائجها اضافة إلى الأدبيات السابقة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى وصف تصورات الطلبة حول التقييم الإلكتروني وعلاقتها بأنماط التعلم وفاعلية الذات الأكاديمية للتعلم بنظام التعليم عن بعد خلال فترة جائحة كورونا (كوفيد 19)؛ ولذا فقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي لملاءمته طبيعة أهداف الدراسة (قنديلجي، والسامرائي، 2018).

مجتمع الدارسة وعينتها

تكون مجتمع الدارسة من طلبة البكالوريوس في جامعة السلطان قابوس المسجلين في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2020/2019م والبالغ عددهم 14767 طالب وطالبة وفقا لإحصائية عمادة القبول والتسجيل في الجامعة. وتم اختيار عينة عشوائية حجمها 342 طالب وطالبة، ويعتبر هذا العدد مقبول نسبياً بالنسبة لمجتمع الدراسة عند درجة ثقة (95%) ونسبة خطأ (0.05) حسب ما ورد في ازرائيل (Israel, 1992)، ويلخص الجدول (1) خصائص عينة الدراسة وفق النوع الاجتماعي ونوع الكلية.

جدول (1): خصائص عينة الدراسة وفق النوع الاجتماعي ونوع الكلية (ن = 342).

المتغير	مستوياته	العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكر	116	%33.9
	أنثى	226	%66.1
نوع الكلية	إنسانية	211	%61.7
	علمية	131	%38.3

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدارسة تم استخدام ثلاث أدوات وهي: استبانة تصورات الطلبة حول التقييم الإلكتروني، ومقياس معتقدات الفاعلية الذاتية الأكاديمية، ومقياس أنماط التعلم.

استبانة تصورات الطلبة حول التقييم الإلكتروني

قام الباحثان بالاطلاع على الأدب التربوي حيث تمت الاستفادة من دراسات كل من عطا الله (2016)، والسعدون (Alsadoon, 2017)، وبولنت ومراد وصالحاتين (Bulent, Murat, & Selahattin, 2016). حيث تمكن الباحثان من صياغة (14) فقرة حول وجهة نظر الطلبة عن التقييم الإلكتروني؛ وقد تم تبني تدريج ليكرت الخماسي (5 = موافق بشدة، 4 = موافق، 3 = محايد، 2 = غير موافق، 1 = غير موافق بشدة)، بحيث تشير الدرجة المرتفعة إلى وجود تصور إيجابي مرتفع لدى الطلبة عن التقييم الإلكتروني والعكس صحيح. وقد تم التحقق من الصدق الظاهري لفقرات الاستبانة في الدراسة الحالية عن طريق عرضها على (7) محكمين من تخصصات علم النفس التربوي والقياس والتقويم، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين التي تمحورت في مجملها في إعادة الصياغة اللغوية للفقرات بحيث تكون قصيرة وواضحة، وقد أجمع المحكمون على ارتباط مضمون الفقرات بالهدف الذي وضعت لقياسه. كما تم التأكد من ثبات الأداة بحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، والذي بلغ 0.92 وهو معامل ثبات مرتفع.

مقياس معتقدات الفاعلية الذاتية الأكاديمية

تم إعداد هذا المقياس من خلال الاستفادة من المقياس الفرعي لاستبانة الاستراتيجيات المحفزة للتعلم Motivated Strategies for Learning Questionnaire من إعداد بنترش وسميث وجارشيا وماكيشي (Pintrich, Smith, Garcia, & Mckeachie, 1993)، ويتكون من 7 فقرات تقيس معتقدات الطلبة حول ثقتهم بقدراتهم وإمكاناتهم للتعلم وإنجاز مهام التقييم الإلكتروني بنظام التعليم عن بعد بنجاح، ويجاب عليها باختيار أحد بدائل تدريج ليكرت الخماسي (5 = موافق بشدة، 4 = موافق، 3 = محايد، 2 = غير موافق، 1 = غير موافق بشدة)، بحيث تشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة والعكس صحيح. وقد تم التحقق من الصدق الظاهري للفقرات عن طريق عرضها على (7) محكمين من تخصصات علم النفس التربوي والقياس والتقويم، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين التي تمحورت في مجملها في

إعادة الصياغة اللغوية للفقرات بحيث تكون قصيرة وواضحة، وقد أجمع المحكمون على ارتباط مضمون الفقرات بالهدف الذي وضعت لقياسه. كما تم التأكد من ثبات الأداة بحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، والذي بلغ 0.94 وهو معامل ثبات مرتفع.

مقياس أنماط التعلم

استخدم الباحثان مقياس أنماط التعلم الذي طوره الضمور (2008) اعتماداً على تصنيف جراشا وريتشمان (Grasha, 1996) لقياس أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة. ويحتوي المقياس على 59 فقرة، موزعة على 6 أبعاد هي: النمط التنافسي (12 فقرة)، والنمط التعاوني (9 فقرات)، والنمط التجنبي (10 فقرات)، والنمط التشاركي (6 فقرات)، والنمط الاعتمادي (11 فقرة)، والنمط الاستقلالي (11 فقرة). ويجاب على كل فقرة باختيار أحد بدائل تدريج ليكرت الخماسي (5 = موافق بشدة، 4 = موافق، 3 = محايد، 2 = غير موافق، 1 = غير موافق بشدة)، بحيث تشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من نمط التعلم المفضل لدى الطلبة والعكس صحيح. وقد كانت قيم معاملات الثبات بطريقة كرونباخ-ألفا في دراسة الضمور (2008) 0.65 للنمط التنافسي، و0.73 للنمط التعاوني، و0.50 للنمط التجنبي، و0.66 للنمط التشاركي، و0.63 للنمط الاعتمادي، و0.67 للنمط الاستقلالي. وفي الدراسة الحالية، تم التحقق من الصدق الظاهري للفقرات عن طريق عرضها على (7) محكمين من تخصصات علم النفس التربوي والقياس والتقويم، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين التي تمحورت في مجملها في إعادة الصياغة اللغوية للفقرات بحيث تكون قصيرة وواضحة، وقد أجمع المحكمون على ارتباط مضمون الفقرات بالهدف الذي وضعت لقياسه. كما تم التأكد من ثبات أبعاد المقياس بحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، والذي بلغ 0.89 للنمط التنافسي، و0.79 للنمط التعاوني، و0.74 للنمط التجنبي، و0.76 للنمط التشاركي، و0.83 للنمط الاعتمادي، و0.81 للنمط الاستقلالي وهي معاملات ثبات مقبولة قياساً على معاملات الثبات في دراسة الضمور (2008).

إجراءات التطبيق

لتطبيق أدوات الدراسة، تم اتخاذ الإجراءات الآتية:

1. الحصول على المعلومات الإحصائية لمجتمع الدراسة وعينتها من عمادة القبول والتسجيل بجامعة السلطان قابوس.
2. تحويل أدوات الدراسة إلى صيغة الكترونية باستخدام تطبيق Google Forms.
3. الحصول على إذن التطبيق من مكتب مستشار رئيس الجامعة للشؤون الأكاديمية.
4. تقديم طلب إلى دائرة العلاقات العامة والإعلام بالجامعة لإرسال أدوات الدراسة على البريد الإلكتروني لطلبة الجامعة.
5. رصد الاستجابات لمدة أسبوعين من 17 إلى 31 مايو 2020م.
6. إدخال البيانات في برنامج SPSS تمهيداً لإجراء التحليل الإحصائي.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام برنامج SPSS وبرنامج EQS، لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات ارتباط بيرسون لوصف متغيرات الدراسة، وإجراء تحليل المسار Path Analysis.

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن الأسئلة الثلاثة الأولى للدراسة والتي نصت كما يلي:

1. ما نوع تصورات طلبة جامعة السلطان قابوس حول التقييم الإلكتروني المستخدم في نظام التعليم عن بعد خلال فترة جائحة كورونا (كوفيد 19)؟
2. ما مستوى معتقدات فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس للتعلم بنظام التعليم عن بعد خلال فترة جائحة كورونا (كوفيد 19)؟
3. ما الأنماط المفضلة لدى طلبة جامعة السلطان قابوس للتعلم بنظام التعليم عن بعد خلال فترة جائحة كورونا (كوفيد 19)؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة المتمثلة في تصورات الطلبة حول التقييم الإلكتروني، والفاعلية الذاتية الأكاديمية، وأنماط التعلم الستة وهي التنافسي، والتعاوني، والتجنبي، والتشاركي، والاعتمادي، والاستقلالي، ويلخص الجدول (2) ذلك.

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة.

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1. التصور حول التقييم الإلكتروني	2.85	0.87
2. الفاعلية الذاتية الأكاديمية	2.91	1.09
3. النمط التنافسي	3.72	0.71
4. النمط التعاوني	3.53	0.67
5. النمط التجنبي	3.35	0.61
6. النمط التشاركي	3.92	0.70
7. النمط الاعتمادي	3.49	0.65
8. النمط الاستقلالي	3.55	0.63

ولوصف قيمة المتوسطات الحسابية للمتغيرات، فقد تم تقسيم الدرجات في تدريج ليكرت الخماسي إلى خمس فئات متصلة بوحدة طول متساوية تقريبًا تم حسابها بطرح (الحد الأدنى للتدريج = 1) من (الحد الأعلى للتدريج = 5)، ثم قسمة ناتج الطرح على (عدد الفئات المطلوبة = 5)، ثم إضافة طول الفئة للمرة الأولى إلى التدريج الأدنى في تدريج ليكرت الخماسي، وهكذا مع بقية

الفئات (الرفوع، 2012)، والجدول (3) يلخص دليل وصف متوسطات استجابات أفراد العينة لمتغيرات الدراسة.

جدول (3): دليل وصف متوسطات استجابات أفراد العينة لمتغيرات الدراسة.

مدى المتوسط	نوع التصور حول التقييم الإلكتروني	مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية	درجة تفضيل نمط التعلم
1.81-1.00	سلبي جدًا	منخفض جداً	قليلة جداً
2.60-1.81	سلبي	منخفض	قليلة
3.40-2.60	محايد	متوسط	متوسطة
4.20-3.40	إيجابي	مرتفع	كبيرة
5.00-4.21	إيجابي جدًا	مرتفع جداً	كبيرة جداً

يتضح من الجدول (3) وجود تصور محايد لدى الطلبة عن التقييم الإلكتروني، ومستوى متوسط من الفاعلية الذاتية الأكاديمية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزق (2009) التي أظهرت وجود مستوى متوسط من الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الأردنية، في حين اختلفت مع دراسة كرماش (2016) التي بينت تمتع طلبة كلية التربية الأساسية بجامعة بابل بمستوى مرتفع من الفاعلية الذاتية الأكاديمية، كما يتضح من الجدول أن أكثر أنماط التعلم تفضيلاً لدى الطلبة هي التشاركي، يليه النمط التنافسي، ثم الاستقلالي، بينما جاءت أنماط التعلم التعاوني، والاعتمادي، والتجنبي أقل تفضيلاً لديهم. واتفقت هذه النتيجة جزئياً مع دراسة الضمور (2008) التي أظهرت أن أكثر أنماط التعلم تفضيلاً لدى طلبة جامعات أقليم جنوب الأردن هي التنافسي والتشاركي، في حين اختلفت مع كل من دراسة أزارخورد ومهدن زاد (Azarkhordad & Mehdinezhad, 2016) ودراسة إلسن وآخرون (Ilçin, *et al.* 2018) اللتان بينتا أن نمط التعلم التعاوني هو الأكثر تفضيلاً لدى الطلبة الجامعيين في تركيا. ويعزو الباحثان هذا التباين في النتائج إلى الفروق في خصائص العينات التي شملتها الدراسات والمقاييس المستخدمة وبيئة التطبيق.

وللإجابة عن السؤال الرابع للدراسة والذي نص: "ما العلاقة بين تصورات الطلبة حول التقييم الإلكتروني وفاعلية الذات الأكاديمية والأنماط المفضلة لديهم للتعلم بنظام التعليم عن بعد خلال فترة جائحة كورونا (كوفيد 19)؟"

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين متغيرات الدراسة، ويلخص الجدول (4) نتائج ذلك. حيث يلاحظ من الجدول (4)، أن جميع العلاقات بين متغيرات الدراسة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى أقل من 0.001، فقد بلغ معامل ارتباط تصورات الطلبة حول التقييم الإلكتروني مع الفاعلية الذاتية الأكاديمية 0.79، وتراوحت معاملات ارتباط تصورات الطلبة حول التقييم الإلكتروني مع أنماط التعلم ما بين 0.25 و0.48، كما تراوحت معاملات ارتباط الفاعلية الذاتية الأكاديمية مع أنماط التعلم ما بين 0.23 و0.45، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين أنماط التعلم الستة ما بين

0.57 و0.85. وجاءت هذه النتيجة متشابهة مع دراسة كل من الضمور (2008) وبالتغلو وجيفين (Baltaoğln & Gűven, 2019) التي أظهرت ارتباطات طردية بين أنماط التعلم والفاعلية الذاتية الأكاديمية، واضافت الدراسة الحالية إلى الدراسات السابقة علاقة تصورات الطلبة حول التقييم الإلكتروني بكل من انماط التعلم المفضلة والفاعلية الذاتية الأكاديمية.

جدول (4): معاملات ارتباط بيرسون بين متغيرات الدراسة.

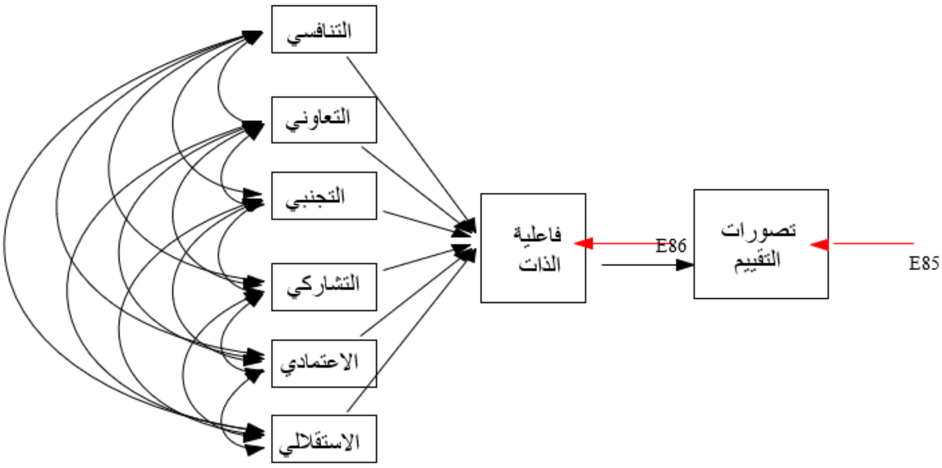
المتغيرات	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
1. التصور حول التقييم الإلكتروني							
2. الفاعلية الذاتية الأكاديمية	0.79*						
3. النمط التنافسي	0.44*	0.44*					
4. النمط التعاوني	0.48*	0.45*	0.82*				
5. النمط التجنبي	0.37*	0.30*	0.57*	0.68*			
6. النمط التشاركي	0.25*	0.23*	0.72*	0.71*	0.64*		
7. النمط الاعتمادي	0.43*	0.39*	0.74*	0.72*	0.67*	0.72*	
8. النمط الاستقلالي	0.47*	0.45*	0.72*	0.69*	0.67*	0.69*	0.85*

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0.001.

وللإجابة عن **السؤال الخامس للدراسة والذي نص:** "ما النموذج السببي الذي يوضح مسار العلاقات التي تربط بين متغيرات الدراسة (التصورات حول التقييم الإلكتروني، والفاعلية الذاتية الأكاديمية، وأنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة)؟"

فقد تم استخدام أسلوب تحليل المسار (Path Analysis) ببرنامج (EQS) لفحص النموذج السببي المقترح الذي يوضح مسار العلاقات التي تربط بين متغيرات الدراسة (التصورات حول التقييم الإلكتروني، والفاعلية الذاتية الأكاديمية، وأنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة) كما هو موضح بالشكل 1، وذلك باختبار ثلاثة مسارات رئيسة وهي:

1. العلاقة المباشرة بين أنماط التعلم والفاعلية الذاتية الأكاديمية.
2. العلاقة المباشرة بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية والتصورات حول التقييم الإلكتروني.
3. العلاقة غير المباشرة بين أنماط التعلم والتصورات حول التقييم الإلكتروني من خلال الدور الوسيطي للفاعلية الذاتية الأكاديمية.

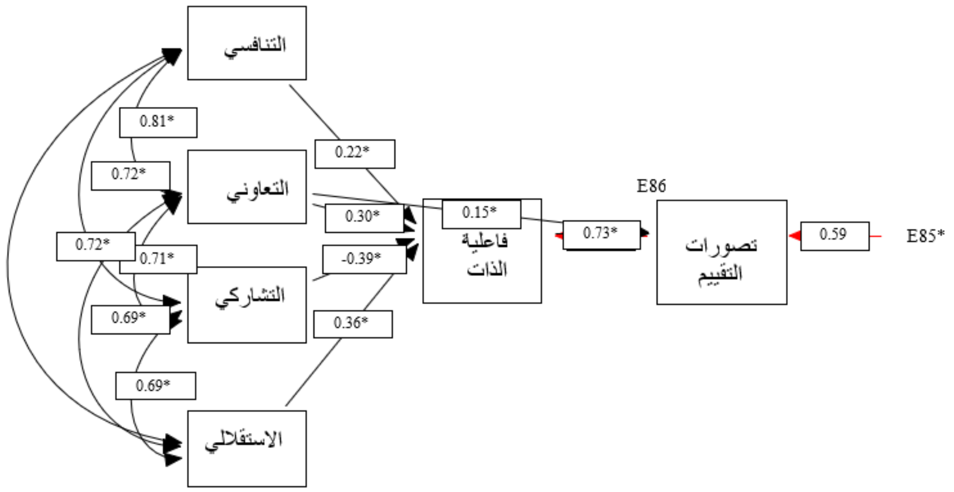


شكل (1): النموذج السببي المقترح لدور الفاعلية الذاتية الأكاديمية في العلاقة بين أنماط التعلم لدى الطلبة وتصوراتهم حول التقييم الإلكتروني.

وللتأكد من مدى ملائمة النموذج المقترح لهدف الدراسة، وللتأكد من جودة البيانات ومناسبتها للتحليل، فقد تم استبعاد جميع المسارات غير الدالة من التحليل للوصول بالنموذج للمستوى المطلوب من مؤشرات حسن المطابقة كما يوضحها الجدول (5)، وبذلك تم التوصل لنموذج نهائي يوضح مسار اتجاه التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة كما هو موضح بالشكل 2.

جدول (5): مؤشرات حسن المطابقة للنموذج الوسيطي النهائي لدور الفاعلية الذاتية الأكاديمية في العلاقة بين أنماط التعلم لدى الطلبة وتصوراتهم حول التقييم الإلكتروني.

مؤشرات حسن المطابقة	القيم المرجعية لقبول المؤشر (حسن، 2008)	القيمة المحسوبة للمؤشر
قيمة اختبار مربع كاي	أن تكون غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0.05	6.37 بدرجات حرية 3 (القيمة الاحتمالية = 0.095)
النسبة بين مربع كاي ودرجات الحرية لمربع كاي	أن تكون أقل من 3	2.12
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	GFI ≥ 0.90	0.99
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	CFI ≥ 0.90	0.99
مؤشر المطابقة غير المعياري (NNFI)	NNFI ≥ 0.90	0.99
مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب من المجتمع الأصلي للعينة (RMSEA)	RMSEA < 0.08	0.06



شكل (2): النموذج السببي النهائي لدور الفاعلية الذاتية الأكاديمية في العلاقة بين أنماط التعلم لدى الطلبة وتصوراتهم حول التقييم الإلكتروني.

يتضح من الشكل (2) وجود تأثير مباشر واحد دال إحصائياً لأنماط التعلم من خلال نمط التعلم التعاوني في الاتجاه الإيجابي على التصور بشأن التقييم الإلكتروني. أما بالنسبة لباقي أنماط التعلم، فقد أظهرت النتائج وجود تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائياً لأنماط التعلم التنافسي والاستقلالي في الاتجاه الإيجابي على التصور بشأن التقييم الإلكتروني من خلال الفاعلية الذاتية الأكاديمية كوسيط، كما يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائياً لنمط التعلم التشاركي في الاتجاه السلبي على التصور بشأن التقييم الإلكتروني من خلال الفاعلية الذاتية الأكاديمية كمتغير وسيط. وقد فسرت التأثيرات المباشرة لأنماط التعلم 30.2% من التباين في الفاعلية الذاتية الأكاديمية، بينما فسرت التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لأنماط التعلم 64.8% من التباين في التصور بشأن التقييم الإلكتروني.

تعد الفاعلية الذاتية الأكاديمية أحد أهم العوامل التي تؤثر وتتأثر بعملية التعلم والتقييم الصفي من ناحية وبخصائص الطلبة المعرفية والوجدانية والسلوكية من ناحية أخرى (الخروصي وآخرون، 2016؛ عبدالرؤوف، 2018)، وهذا ما أكدته الدراسة الحالية حيث أظهرت النتائج أن أنماط التعلم التنافسي والتعاوني والاستقلالي المفضلة لدى الطلبة تؤثر بشكل ايجابي على معتقدات الطلبة بقدرتهم وثقتهم بأنفسهم على التعلم وإنجاز مهام التقييم المطلوبة منهم، ثم تعمل معتقدات الفاعلية الذاتية الأكاديمية على تعزيز بناء تصورات إيجابية لدى الطلبة عن التقييم الإلكتروني الأمر الذي يساعد الطلبة على التعلم وتحقيق الأهداف المرجوة من التقييم.

وتشير نتائج الدراسة ايضا دور نمط التعلم المفضل لدى الطلبة في تشكيل تصورات الطلبة عن بيئة التقييم الإلكتروني من ناحية وتكوين الإدراك بالفاعلية الذاتية الأكاديمية من ناحية أخرى

(عطية، 2006؛ العلوان، 2010)، ويتمثل ذلك من خلال العلاقة المباشرة بين نمط التعلم التعاوني والتصور حول التقييم الإلكتروني، والعلاقة غير المباشرة لنمط التعلم التعاوني مع التصور حول التقييم الإلكتروني من خلال الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

كما أظهرت النتائج وجود تأثير عكسي لنمط التعلم التشاركي على الفاعلية الذاتية الأكاديمية وبالتالي على التصور حول التقييم الإلكتروني، وحيث أن نمط التعلم التشاركي يتكون لدى الطلبة الذي يفضلون المحاضرات التي من خلالها يتعلمون محتوى المادة الدراسية بالتفاعل مع الآخرين، ويتشوقون للقيام بأعمال صفية التي تتيح لهم المناقشة مع الزملاء والمدرس (Grasha, 1996)، فإن نمط التعليم عن بعد قد لا يتيح هذه الفرصة لمثل هؤلاء الطلبة، وعليه فأنه تتكون لديهم مستويات منخفضة من الفاعلية الذاتية الأكاديمية، والتي بدورها تعمل على تشكيل تصورات سلبية عن التقييم الإلكتروني، وتؤيد هذه النتيجة ما اشار إليه غاريسون واندرسون (2006) بأن التعليم عن بعد ينبغي أن يوفر بيئة بنائية تفاعلية للطلبة تتيح لهم التفاعل مع بعضهم البعض مما يمكنهم على تكوين معتقدات إيجابية بشأن كفاءتهم الأكاديمية وتوليد وجهات نظر إيجابية بشأن عملية التقييم.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يمكن صياغة التوصيات التالية:

1. الاهتمام بدور معتقدات الفاعلية الذاتية الأكاديمية في تشكيل التصورات الإيجابية لدى الطلبة عن التقييم الإلكتروني وذلك من خلال توضيح أهداف المقررات والمخرجات المتوقعة من التعلم والتقييم الإلكتروني.
2. مراعاة الفروق في أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة عند تصميم المقررات بنظام التعليم عن بعد بحيث تعمل على إثارة دافعية الطلبة نحو التعلم وتعزيز الثقة بالنفس لديهم بأنهم قادرون على إنجاز المهام المطلوبة منهم بنجاح.
3. تدريب الطلبة على أساليب التعلم المناسبة لبيئة التعليم عن بعد.

المقترحات

على ضوء نتائج الدراسة الحالية، يقترح الباحثان:

1. إجراء دراسة تتناول أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة ومعتقدات الفاعلية الذاتية الأكاديمية والتصور حول التقييم الإلكتروني وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.
2. مقارنة أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة في بيئة التعليم عن بعد وبيئة التعليم الاعتيادي.
3. تطوير استبانة تصورات الطلبة حول التقييم الإلكتروني بحيث تشمل جوانب مختلفة عن بيئة التقييم الإلكتروني.

References (Arabic & English)

- Abboud, S. Fadlallah, J. & Sabry, H. (2008). *The reality of e-learning and computer systems and its impact on education in Iraq*. Market Research and Consumer Protection Center, University of Baghdad, 17, 275-306.
- Abdel Mohsen, T. (2003). *Performance evaluation*. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Abdel Raouf, T. (2018). *The self-concept and esteem*. Cairo: Dar Al-Ulum for Publishing and Distribution.
- Abdul Bari, L. & Shatat, K. S. (2019). The role of secondary school principals in employing e-learning from the teachers point of view in Amman Governorate. *Educational Science Studies, 46* ز 333-358.
- Al Musawi, A. & Abdelraheem, A. (2004). The effect of using on-line instruction on Sultan Qaboos University students' achievement and their attitudes towards it. *Education Journal- Kuwait, 18*(70) ز 11-26.
- Al-Alwan, A. F. (2010). The preferred learning styles of high school students in Maan and its relationship to the variables of gender and specialization. *University of Sharjah Journal for Humanities and Social Sciences, 7*. 1-30.
- Al-Ani, M. S. (2015). *Interactive e-learning*. Jordan: Academic Book Center for Publishing and Distribution.
- Al-Azawei, A. Baiee, W. R. & Mohammed, M. A. (2019). Learners' experience towards e-assessment tools: A comparative study on virtual reality and moodle quiz. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 14*. 34-50.
- Al-Dhumour, M. M. K. (2008). *The relationship of the prevailing learning patterns among the students of universities in the South Jordan Region with academic achievement and academic self-efficacy*. (Doctoral Dissertation), University of Jordan: Jordan.
- Al-Gharib, Z. I. (2009). *E-courses, design - production - publication - application - evaluation*. Cairo: The World of Books.

- Al-Hazmi, A. & Diab, M. (2014). *Computer and internet applications in education*. Riyadh: King Fahd National Library.
- Al-Hersh, A. Muflih, M. & Al-Dhoon, M. (2010). Barriers to using the e-learning system from the viewpoint of secondary school teachers in the Koura district. *Jordanian Journal of Educational Sciences, 6*. 27-40.
- Alkharusi, H. Al-Hunaini, S. S. & Al-Ghamariah, S. R. (2016). The relationship between teachers 'use of alternative assessment methods and students' perceptions of the classroom assessment environment and academic self-efficacy. *Egyptian Journal of Psychological Studies, 90*. 453-482.
- Al-Khawaldeh, N. & Al-Mashaala, M. (2007). Developing a scale for evaluating e-learning sites in the Islamic Education subject for high school. *Educational Science Studies, 34*, 130--140.
- Al-Mikhlafi, A. (2010). Academic self-efficacy and its relationship to some personality traits among students: A field study on a sample of Sana'a University students. *Damascus University Journal, 26*, 481-514.
- Al-Nawafleh, W. (2008). *The effect of learning styles and the corresponding teaching aspects on the level of elegant and delayed achievement in chemistry for ninth grade students*. (Unpublished Doctoral Dissertation), College of Education, Yarmouk University, Jordan.
- Al-Qassas, M. (2016). *E-learning styles*. E-learning magazine. Retrieved on May 20, 2020 from: http://emag.mans.edu.eg
- Al-Raffou, A. (2012). *Introduction to educational statistics*. Amman: Al-Raya House for Publishing and Distribution.
- Alsadoon, H. (2017). Students' perceptions of e-assessment at Saudi Electronic University. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 16*(1), 147-153.
- Al-Zaq, A. Y. (2009). The perceived academic self-efficacy of the University of Jordan students in light of the gender, college, and

academic level variable. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 10*, 23-73.

- Al-Zayat, F. (2009). *Cognitive psychology* (9th ed.). Cairo: The University Publishing House.
- Atallah, M. I. M. (2016). Attitudes of students and faculty members of Mansoura University towards the electronic evaluation and the obstacles to its application. *Educational and Psychological Studies, 90*, 247-201.
- Atribi, S. (2015). *E-learning and information services*. Amman: The Curriculum House for Publishing and Distribution.
- Attia, M. (2006). *Learning modern patterns and models* (1st ed.). Amman: Safaa House for Publishing and Distribution.
- Australian National Training Authority (2003). *Assessment and online teaching.* Australian Flexible Learning Framework Quick Guides series. Retrieved on 30.05.2020 from https://www.mrwed.edu.au/sites/default/files/Assessment%20Strategies%20Online.pdf.
- Azarkhordad, F., & Mehdinezhad, V. (2016). Explaining the students' learning styles based on Grasha-Riechmann's student learning styles. *Journal of Administrative Management, Education and Training, 12*(6). 72-79.
- Babo, R. Babo, L. Suhonen, J. & Tukiainen, M. (2020). E-assessment with multiple-choice questions: A 5-year study of students' opinions and experience. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice, 19*. 1-29.
- Bahati, B. Fors, U. Hansen, P. Nouri, J. & Mukama, E. (2019). Measuring learner satisfaction with formative e-assessment strategies. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 14*(07). 61-79.
- Baltaoğlu, M. G. & Güven, M. (2019). Relationship between self-efficacy, learning strategies, and learning styles of teacher candidates

(Anadolu University example). *South African Journal of Education, 39*(2). 1 -11.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.
- Barbarosa, H. & Panalvo, F. (2005). *Importance of online assessment in the e-learning process*. ITHET 6th Annual International Conference. July 7 – 9, 2005, Juan Dolio. Dominican Republic.
- Bulent, B. Murat, Y. & Selahattin, G. (2016). Attitude scale towards web-based examination system (MOODLE) – validity and reliability study. *Educational Research and Reviews, 11*(17). 1641-1649.
- Dullas, A. R. (2018). The Development of academic self-efficacy scale for Filipino junior high school students. *Frontiers in Education, 3*, 1 -14.
- Garrison, D. Anderson, T. (2006). *E-learning in the twenty-first century, a framework for research and application*, (Trans. Al-Abrash, Mohammed Radwan and Al-Mohtaseb, Hosni). Riyadh: Obeikan Publishing Library.
- Grasha A. (1996). *Teaching with style: A guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. Pittsburgh: Alliance Publishers.
- Hassan, I. A. (2008). *Advanced statistics for educational, psychological and social sciences*. Banha: Dar Al-Mustafa for Printing and Translation.
- Hendricks, K. S. (2015). The sources of self-efficacy: Educational research and implications for music. *Update: Applications of Research in Music Education* Online First doi:10.1177/8755123315576535
- Hussamou, S. & Al-Abdullah, F. (2011). The reality of e-learning at Tishreen University from the viewpoint of both faculty and students. *Damascus University Journal, 27*, 243-278.
- Ibrahim, W. S. M. (2019). The effectiveness of Google's educational applications in developing digital skills and self-efficacy among teacher students. *The Arab Journal of Specific Education, 7*, 75-113.

- İlçin, N. Tomruk, M. Yeşilyaprak, S. S. Karadibak, D. & Savcı, S. S. (2018). The relationship between learning styles and academic performance in Turkish physiotherapy students. *BMC Medical Education*, *18*, 291-298.
- Institute of Public Administration, Sultanate of Oman (2020). *Administration after Corona - features the future of training and learning*. Retrieved on May 17, 2020 from https://www.ipa.gov.om
- Israel, G. D. (1992). *Determining sample size*. Retrieved on 15.4.2020 from https://www.tarleton.edu/academicassessment/documents/Samplesize.pdf
- Jamornmann, U. (2004). Techniques for assessing students' elearning achievement. *International Journal of The Computer, the Internet and Management, 12*(2). 26 -31.
- Karran, T. (2004). *On-Line assessment for e-learning: Options and opportunities.* Retrieved on 30.05.2020 from http://eprints.lincoln.ac.uk/id/eprint/1610/1/OuluAssessmentChapterforRepository.pdf
- Kermash, H. A. (2016). The perceived academic self-efficacy of students of the Faculty of Basic Education at the University of Babylon. *Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences (University of Babylon), 29*, 527-544.
- Mahmoud, H. (2017). Academic self-concept and the level of academic ambition and their relationship to academic integration among a sample of university students. *Journal of Educational Sciences, 3*. 602-645.
- Ministry of Education. (2020). *Educational portal in the Sultanate of Oman*. Retrieved on May 20, 2020 from https://home.moe.gov.om.
- Muhammad, H. H. (2013). Measuring the effectiveness of e-learning using academic scientific materials available on the Internet: A descriptive and analytical study at Al-Mustansiriya University according to the Nouri-Net system. *Library Trustees Magazine,31*.

Retrieved on May 28, 2020 from http://journal.cybrarians.info/index.php?option=com_content&view=article&id=641:nourinet&catid=259:studies&Itemid=92

- Orlando, J. (2011). *How to effectively assess online learning*. Madison, Magna Publications, Inc. Retrieved on 17.05.2020 from https://www.magnapubs.com/free-resources/
- Pintrich, P. R. Smith, D. A. F. Garcia, T. & Mckeachie, W. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53. 801-813.
- Qandilji, A. I. & Samurai, I. (2018). *Quantitative and qualitative scientific research.* Amman: Dar Al-Yazouri.
- Rawashdeh, I. Nawafleh, W. & Al-Omari, A. (2010). Learning patterns of ninth graders in Irbid and their effect on their achievement in chemistry. *Jordanian Journal of Educational Sciences, 6*. 361-375.
- Rolim, C. & Isaias, P. (2019). Examining the use of e-assessment in higher education: Teachers and students' viewpoints. *British Journal of Educational Technology*, 50(4). 1785-1800.
- Sabah, Y. (2019). E-Learning and ICT in education at Palestinian schools: The path towards 21st century skills. *Al-Quds Open University Journal*, 8. 1-16.
- Taleab, S. (2017). Academic self-concept and self-efficacy within the field of psychology. *Educational and Psychological Studies, Journal of the Faculty of Education, Zagazig,* 86. 271-308.
- The official portal for e-government services. (2020). *E-learning and learning techniques*. Retrieved on May 2, 2020 from https://www.oman.om.
- UNESCO (2020). *Distance learning solutions*. Retrieved on 20.05.2020 from https://ar.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures/solutions