

تقييم تجربة المعلمين في تقويم نواتج التعلم لطلبة المرحلة الأساسية في نظام التعليم عن بُعد

أ.د. أحمد سليمان عودهⁱⁱ
تاريخ القبول
2021/12/15

أميمة هاني جنيد المومنيⁱ
تاريخ الاستلام
2021/11/10

المُلخص

هدفت هذه الدراسة الى تقييم تجربة المعلمين في تقويم نواتج التعلم لطلبة المرحلة الأساسية في نظام التعليم عن بُعد، باستخدام نموذج التقويم ستفليبم (CIPP) (1969) لتقويم مرحلة السياق (context)، والمدخلات (input)، والعمليات (process)، والمخرجات (output). ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام منهجية البحث الكمي باستخدام استبانة مكونة من (78) فقرة تم التأكد من صدقها وثباتها. تكونت عينة الدراسة العشوائية من (500) معلم من معلمي طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية لمديرية عجلون. أظهرت النتائج ضعف مستوى وضوح أهداف نظام التعليم عن بُعد، وأنه لا توجد صورة واضحة المعالم لاستراتيجيات التقويم وأدواته الخاصة بنظام التعليم عن بُعد. وأن هناك صعوبات تواجه عملية التعليم عن بُعد، أهمها العزلة الاجتماعية، والانعكاسات غير الصحية الناجمة عن الجلوس أمام الحاسوب. وأن هناك صعوبات تقنية ومادية وإدارية تواجه التقويم عن بُعد. تم تحليل النتائج عن طريق برنامج (SPSS). أوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على التعليم والتقويم عن بُعد، والتحديث المستمر لمنصة درسك في إطار أساليب التدريس والتقويم.

الكلمات المفتاحية: تقويم الأنظمة، نظام التعليم عن بُعد، مداخل التقويم، نموذج التقويم لستفليبم (CIPP).

ⁱ جامعة اليرموك

ⁱⁱ جامعة اليرموك

Evaluation of Teachers' Experience in Assessment of Learning Outcomes for Elementary School Students in Online Education

Abstract

This study aimed to Evaluate the Teachers' Experience in Assessment of Learning Outcomes for Elementary School Students in Online Education, using the Stufflebeam evaluation model (CIPP)(1969) to evaluate the context, input, process, and the output. To achieve the aim of the study, a quantitative research approach was used on a questionnaire consisting of (78) items whose validity and reliability were confirmed. The random sample of the study consisted of (500) teachers of tenth grade students in government schools in Ajloun directorate. The results showed the low level of clarity of the objectives of the online education system, and that there is no clear picture of the evaluation strategies and tools of the online education system. There are difficulties facing the online education process, the most important of which is social isolation, and the unhealthy repercussions resulting from sitting in front of the computer. The results also showed that there are many technical, material and administrative difficulties facing the evaluation process. The results were analyzed by (SPSS) program. The study recommended the necessity of training teachers on online learning and evaluation, and constantly updating the "DARSAK" platform within the framework of teaching methods and evaluation methods.

Keywords: system evaluation, online education process, evaluation approaches, stufflebeam evaluation model (CIPP).

المقدمة

فرضت جائحة كورونا تغييرات كبيرة على قطاع التعليم، ليس في الأردن فحسب؛ إنما في معظم دول العالم، وشهد هذا القطاع كغيره من القطاعات تحديات مختلفة تتعلق بمدخلات العملية التعليمية وعملياتها ومخرجاتها، ولعل أبرزها كيفية التعامل مع متطلبات التعليم عن بُعد، وتأثيرها على نواتج التعلم، فقد أصبح من غير الممكن مواصلة العملية التعليمية بصورتها التقليدية، حيث بقي الطلبة ومعلموهم في كافة المراحل التعليمية في منازلهم، فأسرعت أغلب دول العالم إلى البحث عن أساليب بديلة لضمان سير العملية التعليمية وعدم توقفها، كما ظهرت تحديات أخرى فرضها هذا الواقع الجديد على العملية التعليمية، تمثل أحدها في التحول من نظام التعليم التقليدي إلى نظام التعليم عن بُعد، وما يرافق ذلك من عمليات جديدة لتصميم المناهج، والمحتوى الدراسي، وضبط الجودة في مراحل العملية التعليمية، والآخر تمثل في التحول من تقويم نواتج تعلم الطلبة في نظام التعليم الوجيهي إلى تقويم نواتج تعلمهم في نظام التعليم عن بُعد؛ مما أدى إلى ضرورة بناء إستراتيجيات وأدوات وأساليب تقويم تتناسب نظام التعليم عن بُعد.

بدأت تجربة معلمي الأردن في نظام التعليم عن بُعد في آذار (2020) تزامناً مع انتشار جائحة كورونا، حيث أعلنت وزارة التربية والتعليم الأردنية تعليق دوام المؤسسات التعليمية، فسارعت وزارة التربية والتعليم إلى البحث عن حلول بديلة لمواصلة العملية التعليمية، فعملت مع عدد من المنصات الرقمية ومنها: منصة أبواب، وموضوع، وموقع جو أكاديمي، ومنصة إدراك، ومنصة درسك التعليمية وهي أول منصة تعليمية أردنية للتعلم عن بُعد، حيث توفر لطلاب المدارس النظام التعليمي الشروحات لمقررات مختلفة من الصف الأول الابتدائي إلى الصف الثاني الثانوي، من خلال جميع البرامج التي يتم عرضها وجدولتها حسب المناهج التعليمية للمراحل التعليمية الأردنية المختلفة، وعملت مع وزارة الاقتصاد الرقمي والريادة لإطلاق قناتين متلفزتين، ورافق هذا التحول إتاحة عدد من أدوات وأساليب التقييم التي تتطابق بأن تناسب نظام التعليم عن بُعد (خيري وآخرون، 2020).

وفي السياق نفسه أعلنت وزارة التربية والتعليم الأردنية في تصريح صحفي أن تجربة التعليم عن بُعد وتقويم نواتج التعليم، وحتى إمكانية تقويم هذه التجربة بشكل دقيق، تحتاج إلى تطوير، وأن الوزارة لا تعتبر التعليم عن بُعد بديلاً للتعليم المدرسي النظامي، ولكن قد تستخدمه الوزارة مستقبلاً بوصفه معززا للتعليم، أي ما يسمى تعليمًا (مدمجًا) يخدم كافة الأغراض المنصوص عليها في قانون التربية والتعليم، ويؤمن أرضية واسعة ومرونة كافية لإدخال أشكال جديدة من الاختبارات المدرسية، واعتبار الاختبارات الإلكترونية شكلاً مقبولاً من أشكال تقييم الطلاب (الزيادات، 2020).

وعليه برزت الحاجة إلى إجراء عملية تقويم لنظام التعليم عن بُعد تتميز بالدقة والمصداقية بقصد المساعدة في اتخاذ قرارات تخدم القطاع التعليمي، فجاءت هذه الدراسة لتقييم تجربة المعلمين في تقويم نواتج التعلم لطلبة المرحلة الأساسية (الصف العاشر) في نظام التعليم عن بُعد، حيث سعت إلى معرفة الأساليب والأدوات المناسبة لها، بالإضافة إلى اختيار أفضل الأدوات والأساليب لتقويم نواتج تعلم الطلبة عن بُعد من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية الأردنية بما يتوافق مع السياسات التعليمية المتبعة في الأردن، وبما يحقق أهداف العملية التعليمية، مع ضرورة التعرف إلى المعوقات التي تواجه المعلمين في تقييم نواتج تعلم الطلبة وتقديم المقترحات المناسبة لتحسين عملية التقويم عن بُعد.

نواتج التعلم (Learning Outcomes)

تعرف نواتج التعلم بأنها "عبارات دقيقة مكتوبة توضح ما هو مطلوب من المتعلم أن يعرفه وتستخدم للتعبير عن النتائج المقصودة" (درندري، 2010، 8). وشهد العصر الحالي اتساعاً في مجال التّقيّم التربوي وأساليبه؛ إذ لم يعد مقصوراً على الاختبارات المدرسيّة (الاختبارات التقليدية التي هي من إعداد المعلم) بوصفها وسيلة للتّقيّم؛ وذلك لأنّ للتّربية أهدافاً أخرى غير مُجرّد النّجاح في الامتحان، وأنّ للتّقيّم معنى أوسع وأشمل؛ لأنّه يتناول كل نتائج العمليّة التعليميّة، سواء منها ما يتّصل بالمعلومات والمعارف المدرسيّة، أو ما يتّصل بغير ذلك من التّغيّرات التي تحدثها التّربية في شخصيّة الطالب؛ فتشمل اتجاهاته العقليّة، وأساليبه في التّفكير وقيمه الخلقية والجمالية وغيرها، وحيث إنّ التّقيّم يُعدّ من أهمّ البرامج التربويّة التي تؤثر في تشكيل النموذج التربوي ورفع مستوى كفاءته وفاعليته فالتّعلم النوعي المنشود للخروج من الجمود التعليمي القائم على التلقين وحفظ المعلومات واسترجاعها إلى حيويّة التّعلم الناتج عن الاستكشاف والبحث والتحليل والتعليل وحل المشكلات يتطلب توظيف إستراتيجيات وأدوات تقويم داعمة للاختبارات المدرسيّة، والتي عرفت باسم التّقيّم الواقعي (البدلي) (وزارة التربية والتعليم، 2003). وقد ظهرت نماذج متعددة لتّقيّم البرامج والمؤسسات والأنظمة بوصفها إطاراً تصورياً يصف رؤية معده لمفاهيم التّقيّم الأساسية والكيفية التي يمكن أن توظف بها هذه المفاهيم للوصول إلى أحكام وتوصيات يمكن تبريرها، وفيما يأتي توضيح لأحد هذه النماذج.

نموذج الـ (CIPP لـ Stufflebeam)

يرى ستفلبيم أن التّقيّم هو عملية تزويد صانع القرار ببيانات ومعلومات، وكذلك خيارات وبدائل للقرارات تساعد على اتخاذ القرار المناسب. ويهدف هذا النموذج إلى مساعدة صانع القرار أو المدير في اتخاذ أربعة أنواع من القرارات اعتماداً على المراحل التي يمر بها البرنامج وهي: (البيئة المحيطة Context)، (المدخلات Inputs)، (العمليات Process)، (النواتج Product) والـ (CIPP) هي اختصارات للحروف الأولى من المراحل الأربعة للبرنامج:

1. **تقويم البيئة أو السياق (Context Evaluation):** هي قرارات من أجل التخطيط للبرنامج (لخدمة القرارات الخاصة بالتخطيط للبرنامج): ويكون التركيز في هذه المرحلة على تزويد صانع القرار بخيارات وبدائل لقرارات مرتبطة بالتخطيط للبرنامج، وكذلك لتحديد احتياجات البرنامج.

2. **تقويم المدخلات (Inputs Evaluation):** هي قرارات من أجل الهيكله والبناء السليم للبرنامج (لخدمة القرارات البنائية) ويكون التركيز في هذه المرحلة على تزويد صانع القرار بخيارات وبدائل لقرارات مرتبطة ببناء البرنامج وتحديد المصادر المتوفرة له، والإستراتيجيات البديلة الواجب أخذها بعين الاعتبار. إنّ الهدف من تقويم المدخلات هو تحديد وتقويم إمكانات وقدرات النظام، وتحديد الخيارات المتوفرة في الإستراتيجيات الممكن اتباعها، بالإضافة إلى تحديد التصاميم الإجرائية لتنفيذ الإستراتيجيات والموازنة والبرنامج الزمني، وهذا يكون بالكشف عن الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة وتحليلها. (JICA, 2004)

3. **تقويم العمليات (Evaluation Process):** وهي قرارات تنفيذية (لخدمة القرارات التنفيذية التطبيقية): ويكون التركيز في هذه المرحلة على تزويد صانع القرار بخيارات وبدائل لقرارات مرتبطة بآليات التنفيذ وسلامتها، والمعيقات التي تواجه تنفيذ البرنامج والتعديلات المطلوبة والمقترحة، ويهدف التنبؤ بالعيوب في العمليات التنفيذية للبرنامج بالإضافة إلى الحكم على الأفعال والأنشطة والأحداث التنفيذية في البرنامج، ويقوم على طريقة الانتباه إلى المعوقات الإجرائية وخاصة غير المتوقع منها، بالإضافة إلى وصف العمليات التي تُنفذ فعلياً مع الملاحظة والتفاعل الدائم مع كادر البرنامج.

4. **تقويم المخرجات (Evaluation Outputs):** هي قرارات مرتبطة باستمرارية البرنامج، ويكون التركيز في هذه المرحلة على تزويد صانع القرار بخيارات وبدائل لقرارات مرتبطة بإعادة وتدوير البرنامج والنتائج التي أحدثها، ويهدف تقويم المخرجات إلى وصف المخرجات والحكم عليها وربط المخرجات مع أهداف البرنامج، وكذلك مع المعلومات الخاصة بالسياق والمدخلات والعمليات للبرنامج والحكم على جودتها وجدارتها. تُظهر مراجعة الأدبيات والمنشورات استخدام مصطلحات "التعليم عن بُعد" و"التقييم الإلكتروني بطريقة مرتبطة؛ مما يستدعي التوضيح".

التعليم عن بُعد: هو نظام تعليمي متكامل ينفصل فيه الطلبة عن المعلمين جغرافياً وزمانياً، ويقوم هذا النظام على أساس إيصال المحتوى التعليمي للطلبة في مواقع إقاماتهم أو عملهم عبر وسائل الاتصال المتاحة كالبريد العادي والبريد الإلكتروني والإنترنت، كما أنه نظام أكثر مرونة وحرية في اختيار الدارس للمكان والزمان (عامر، 2007). ويتم التفاعل بطريقة مباشرة بين المعلمين والطلبة عن طريق الوسائل التكنولوجية المتعددة للإرشاد والتوعية والإجابة عن استفساراتهم (Peters, 1994).

التقييم الإلكتروني: إنَّ تقويم نواتج تعلم الطلبة في نظام التعليم عن بُعد يمكن أن يتم عن طريق التقييم الإلكتروني، أو ما يسمى بالتقييم عن بُعد (Online- (E-assessment) assessment) ويكون بتقييم الأنشطة المعرفية والمهارية باستخدام وسائل التقنيات الحديثة، كالحواسيب والهواتف الذكية وشبكة الإنترنت، أي التحول من استخدام الورقة والقلم في نظام التقييم التقليدي إلى التقييم اللاورقي في نظام التعليم عن بُعد، كما يعد مدخلاً فعالاً لتطوير نظام التعليم عن بُعد والارتقاء بجودته، بالإضافة إلى ذلك تعتمد عليه الكثير من القرارات التربوية التي تمس بشكل مباشر مخرجات القطاع التعليمي، ويكشف لنا عن مدى فهم الطلبة للمادة التعليمية، ويلعب دوراً مهماً في فهم كيف يتعلم الطلبة.

أشارت الأدبيات السابقة إلى أن التقييم الإلكتروني يساعد الطلبة على إدراك مدى فهمهم للمادة العلمية، ومدى اكتسابهم للمهارات العلمية، ويكشف عن المواضيع التي ينبغي التركيز عليها في الحصص والمحاضرات القادمة، وبذل الوقت والجهد لزيادة فهمهم لها (Wang, 2010). وأشار ماريوت (Marriott, 2009) إلى مرونة التقييم الإلكتروني في اختيار الطلبة للوقت والموقع، مما يساعد الطلبة القاطنين في المناطق النائية لتقييمهم من مواقعهم، كما أن التقييم الإلكتروني يوفر ردود فعل فورية، مما يزيد من دافعية الطلبة لتحسين أدائهم الدراسي.

ويساعد التقييم الإلكتروني المعلمين على تحسين جودة ملاحظاتهم للطلبة، كما أنه يزيد من موضوعية التقييم؛ فتكون أقل عرضة لتأثير المعلمين، ويوفر المال والوقت والجهد والأمن المعلوماتي من خلال تشفير الصفحات (فتحها وغلقها في أوقات محدده مسبقاً)، كما أنه غير

مقيد بالزمان والمكان، بالإضافة إلى المرونة العالية، حيث إنه ليس هناك حاجة إلى معلمين متخصصين أو خبراء في التقييم (Alruwais, et, al.,2018; Ridgway, et, al., 2015; Nsiah et, al., 2004).

تكمن التحديات في عدم توفر الخبرة الكافية للطلبة والمعلمين بالحاسوب، والمشاكل الإلكترونية المتعلقة بشبكات الإنترنت وإمكانية الوصول إليها، وصعوبة استخدام التقييم الإلكتروني في حال أسئلة الاختبار المفتوحة التي يحتاج بها الطلبة إلى توضيح وشرح إجاباتهم؛ مما يزيد من العبء والإجهاد على المعلمين والطلبة، بالإضافة إلى حاجه بعض الطلبة إلى معرفة معلومات تسجيل الدخول الخاصة بهم للحصول على تقييماتهم (Anderson, et, al.2005).

مشكلة الدراسة وأسئلتها: أعلنت وزارة التربية والتعليم الأردنية في آذار (2020) وبشكل رسمي التحول من نظام التعليم الوجاهي/التقليدي إلى نظام التعليم عن بُعد بما اقتضته الضرورة القصوى، وذلك من أجل ضمان استمرارية العملية التعليمية، وبما يتفق مع السياسات التعليمية في المدارس ويحقق الأهداف التعليمية المنشودة. إن نظام التعليم عن بُعد الذي أخذ الصبغة العامة للقطاع التعليمي في الأردن، وشمل كافة المدارس والجامعات والمعاهد الخاصة والحكومية، يعتبر نظاماً جديداً غير مألوف للمعلمين وللطلبة ولأولياء أمورهم، ولم يسبق لوزارة التربية والتعليم الأردنية أن قامت بدراسته أو تقويمه.

ومن خلال عمل الباحثة في المؤسسات التعليمية، ومن خلال الجلسات الإرشادية لمسؤولين من وزارة التربية والتعليم للمعلمين، استشعر الباحثان مخاوف وقلق المعلمين والمشرفين والمسؤولين من قلة توافر صورة واضحة المعالم لنظام التعليم عن بُعد في الأردن، بالإضافة للمطالبة المجتمعية المتكررة بضرورة تقييم تجربة التعليم عن بُعد في الأردن. لذلك اقتضت الحاجة الماسة لدراسته وتقويمه، وذلك لتقييم تجربة المعلمين في تقويم نواتج تعلم طلبتهم، على اعتبار المعلمين من أهم عناصر العملية التعليمية.

وهنا تبرز الحاجة إلى الاستعانة بأحد نماذج التقويم التربوي المعروفة للوصول إلى الواقعية والشفافية عن النظام الجديد؛ ونظراً لأن التعليم عن بُعد جاء لظروف طارئة كان لابد من توظيف نموذج لتقويمه يأخذ ذلك السياق بعين الاعتبار، لذلك تم اعتماد نموذج ستفليم (CIPP) للتقويم، ومكوناته هي: السياق، المدخلات، العمليات، النواتج. ويعتمد في تقويم نظام التعليم عن بُعد في الأردن كنموذج أكثر مناسبة لهذا النوع من التقويم من وجهة نظر الباحثين، حيث إنه يأخذ بالحسبان الظروف التي أدت إلى تبني نظام التعليم عن بُعد لتحقيق أهداف معينة تتمثل في عدم إسقاط الفصل الدراسي، وإنقاذ العملية التعليمية. كما أوصت هيئة تقويم التعليم والتدريب في السعودية (2020)، ودراسة الحوشان (2020) ودراسة هودجيت (Hodges, et, al., 2020) بتبني نموذج ستفليم (CIPP) لتقويم نظام التعليم عن بُعد الذي ينظر بشمولية إلى العملية التعليمية، ويرى التقويم عملية منظمة ومستمرة تساعد في تقديم المعلومات لصانع القرار لمساعدته في اتخاذ القرار المناسب.

وانطلاقاً من هذا الهدف تسعى هذه الدراسة التقييمية للإجابة عن الأسئلة المرتبة حسب المكونات الأربعة لنموذج ستفليم (CIPP) وهي على النحو الآتي:

السياق (Context):

1. ما درجة وضوح أهداف نظام التعليم عن بُعد من وجهة نظر معلمي طلبة الصف العاشر؟

المدخلات (Inputs)

2. ما إستراتيجيات التقويم المتبعة في التعليم الوجيه والتي يمكن العمل بها في تحقيق أهداف نظام التعليم عن بُعد؟
3. ما أساليب وطرق تقويم نواتج التعلم المتبعة في نظام التعليم عن بُعد؟

العمليات (Process)

4. ما الصعوبات التي تواجه عملية تقويم نواتج تعلم طلبة الصف العاشر في نظام التعليم عن بُعد من وجهة نظر المعلمين؟

النواتج (Output)

5. ما مستوى تحقق أهداف نظام التعليم عن بُعد من وجهة نظر المعلمين؟
6. ما مدى ملائمة أساليب وأدوات التقويم المتاحة في تقويم نواتج التعلم عن بُعد؟

أهمية الدراسة: تأتي أهمية هذه الدراسة من كونها الدراسة الأولى -حسب علم الباحثان- التي تبحث في تقييم تجربة المعلمين في تقويم نواتج التعلم لطلبة الصف العاشر في نظام التعليم عن بُعد الذي أعلنته وزارة التربية والتعليم الأردنية في آذار/2020، وذلك وفق نموذج تقويمي شامل هو نموذج ستفليم (CIPP)، الأمر الذي سوف يسهم في:

1. تزويد وزارة التربية والتعليم الأردنية بالمعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات الصائبة لتحسين وتطوير نظام التعليم عن بُعد في الأردن.
2. معرفة المعلمين أدوات وأساليب التقويم الأفضل لتقويم نواتج تعلم طلبة الصف العاشر في ظل نظام التعليم عن بُعد.
3. الكشف عن المعوقات التي تواجه عملية التقويم وتقديم الاقتراحات لعلاجها.
4. دعم المشاريع الوطنية التي تبحث في فكرة تطوير نظام التعليم عن بُعد، وتعزيز التعاون بينها وبين وزارة التربية والتعليم الأردنية.
5. تقديم إطار نظري شامل حول فكرة التعليم عن بُعد في الأردن.
6. منطلق جديد للباحثين لإجراء مزيد من الدراسات حول هذا الموضوع للمراحل الدراسية المختلفة، وفي محافظات أردنية مختلفة.

التعريفات الإجرائية:

التقويم: إصدار حكم على نظام التعليم عن بُعد باستخدام نموذج القرارات المتعددة (CIPP) من خلال وجهة نظر المعلمين بناء على استجاباتهم على أداة الدراسة.

التعليم عن بُعد: أسلوب التعليم الذي قدمته وزارة التربية والتعليم الأردنية لضمان استمرار العملية التعليمية للمدارس الحكومية باستخدام شبكات الإنترنت والقنوات التلفزيونية (قناة درسك (1) وقناة درسك (2) والمنصات الإلكترونية الشاملة لكل المناهج التعليمية والمراحل الدراسية مثل منصة درسك، والتي قُدمت بشكل غير متزامن في ضوء أزمة كورونا.

طلبة الصف العاشر: هم طلبة من الصف العاشر الأساسي من الذكور والإناث المنتظمين رسميًا بالمدارس الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمية وفي مدارس محافظة عجلون.

حدود الدراسة

الحدود البشرية: طُبقت الدراسة على (500) معلم.
الحدود المكانية: جرى تطبيق الدراسة في محافظة عجلون.
الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2020).

محددات الدراسة:

اقتصرت مجتمع التقييم على محافظة أردنية محددة، فهو من هذه الزاوية يشكل حدًا ومحددًا بالوقت نفسه.

الدراسات السابقة

إنَّ التحول من بيئة التعليم التقليدي (الوجاهي) نحو التعليم عن بُعد، شجع الباحثين على دراسته وتقويمه، وفيما يأتي الدراسات التي تناولت التعليم عن بُعد:
هدفت دراسة أبو شخيدم وآخرين (2020) إلى الكشف عن فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة خضوري، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (50) عضو هيئة تدريس في جامعة خضوري ممن قاموا بالتدريس خلال فترة انتشار فيروس كورونا من خلال نظام التعليم الإلكتروني، وجرى جمع البيانات اللازمة باستخدام استبانة. كشفت نتائج الدراسة أن تقييم عينة الدراسة لفاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظرهم كان متوسطًا، وجاء تقييمهم لمجال استمرارية التعليم الإلكتروني ومجال معوقات استخدام التعليم الإلكتروني ومجال تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع التعليم الإلكتروني، ومجال تفاعل الطلبة في استخدام التعليم الإلكتروني متوسطًا.

هدفت دراسة الحبردي (2017) إلى الكشف عن واقع استخدام أدوات التقييم الإلكتروني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية، والصعوبات التي تحول دون استخدامها وتصور مقترح لتطويرها، وتم استخدام الباحث المسح الوصفي، والأداة المناسبة هي الاستبانة، وعينة الدراسة (207) من معلمي الدراسات الاجتماعية والثانوية الوطنية في مدارس الرياض الحكومية والخاصة. كشفت الدراسة أن استخدام أدوات التقييم الإلكتروني في معلمي المرحلة الثانوية الاجتماعية والوطنية بمدينة الرياض جاء بدرجة متوسطة، وأن صعوبات استخدام الأدوات الإلكترونية ككل تشير إلى درجة عالية من الصعوبة.

وهدف دراسة هورنر وآخرين (Horner, et, al., 2017) إلى تحديد مدى استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التقييم في رواندا، واعتمدت الدراسة على أسلوب المقابلات والمناقشات مع المسؤولين عن عملية التقييم الإلكتروني في مجلس التعليم الرواندي. أشارت النتائج إلى أن هناك قائمة من التقييمات الإلكترونية التي تم تقييم مدى ملاءمتها، وترتيبها (الاختبارات الإلكترونية القصيرة، ملف الأعمال، المشاريع، المهام وحل الواجبات)، وأن هناك مجموعة من التحديات التي تواجه الجانب العملي في عملية التقييم الإلكتروني، مثل مدى توفر الحواسيب والكهرباء ومشاكل في إمكانية الوصول للشبكات ومشاكل في البرمجيات. وفي دراسة أوسون (Usun, 2016) بعنوان "مراجعة لإستراتيجيات التقييم في التعلم عن بُعد" كان الغرض هو مراجعة إستراتيجيات التقييم من حيث ملاءمتها للتعلم عن بُعد. واستخدم الباحث تقنية مراجعة الأدبيات السابقة لجمع البيانات، فتوصل إلى ثلاث عشرة إستراتيجية تقييم

كانت تستخدم بشكل متكرر من أجل التقييم في التعلم عن بُعد وفي الختام، تم تحديد أن الإستراتيجية الموجهة نحو الأهداف كانت الإستراتيجية المناسبة للتقييم في التعلم عن بُعد، ولكن الإستراتيجية الموجهة نحو الخبرة، لم تكن مناسبة للتقييم في التعلم عن بُعد. ومن الاستنتاجات التي تم الحصول عليها في هذه الدراسة ضرورة البحث في مجال تقييم نواتج التعليم عن بُعد. كما هدفت دراسة هيلر (Hiller, 2014) إلى الكشف عن مدى فهم طلبة الجامعة الأسترالية لطبيعة الاختبارات الإلكترونية بوصفها أداة تقييم إلكترونية، وذلك بتوزيع استبانة كجزء من مشروع كبير لتطوير الاختبارات الإلكترونية، وتكونت العينة من (480) طالبا من تخصصات مختلفة تناولت عدة محاور: تضمنت درجة تفضيل الاختبارات الإلكترونية على الاختبارات الورقية وسهولة استخدامها في التقييم ودرجة الأمان والعدل والغش والراحة الجسدية، وتوفير الأجهزة وشبكة الاتصالات، وتوصلت الدراسة إلى تفائل الطلبة باستخدام الاختبارات الإلكترونية بوصفها أداة تقييم لنواتج تعلمهم وتحمس أغلبية الطلبة لاستخدامها مع وجود خوف بشكل عام من الأعطال الفنية، واحتمالية الغش.

كما هدفت دراسة حسامو (2011) إلى تعرف واقع التعليم الإلكتروني في جامعة تشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، لذا تم إعداد استبانتيْن: الأولى خاصة بأعضاء الهيئة التدريسية طبقت على (113) من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تشرين، والثانية خاصة بالطلبة طبقت على (774) من طلبة السنة الرابعة في جامعة تشرين. توصلت الدراسة إلى أن نسبة اهتمام كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة بالتعليم الإلكتروني ضئيلة، ويعد البريد الإلكتروني وبث المحاضرات بالصوت والصورة من أقل استخداماته، في حين أكد أفراد العينة على دوره في التعلم الذاتي وزيادة المهارات الحاسوبية، وأن أكثر سلبياته هي أنه يزيد من أعباء المدرسين، فضلاً عن أن الجلوس الطويل أمام الحاسوب يسبب الكثير من الأمراض، وكانت أهم المعوقات هي عدم توافر قاعات مخصصة للتعليم الإلكتروني.

أجرى ديرمو (Dermo, 2009) دراسة على مفاهيم طلبة جامعة برادفورد نحو التقييم الإلكتروني؛ وذلك من خلال تطبيق استبانة إلكترونية على عينة بلغت (230) طالبا جامعيًا شاركوا في التقييمات الإلكترونية خلال العام الدراسي 2008. تكونت أداة الدراسة من الاستبانة في ستة أبعاد رئيسة مؤثرة في التخطيط المستقبلي لتعميم الاختبارات الإلكترونية بوصفها أداة تقييم وهي: العوامل الوجدانية، والصحة، والمسائل العملية، والصدق، والأمن، والتعليم والتعلم، وأشارت نتائج المسح إلى توافر قدر من القلق بشأن عدالة ومصداقية التقييم الإلكتروني.

هدفت دراسة العبد الكريم (2008) إلى تعرف مدى استخدام التعليم الإلكتروني في المدرسة الأهلية في الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (297) معلمًا من معلمي مدارس المملكة في الرياض، وجاءت أهم نتائج أداة الدراسة (الاستبانة) كما يلي: فيما يتعلق بمدى استخدام طرق التعليم الإلكتروني في مدارس المملكة بينت الدراسة أن أهمها وجود موقع للمدرسة على الإنترنت، وأنه لدى المعلمات معرفة بكيفية استخدام الحاسوب بما في ذلك الإنترنت والبريد الإلكتروني، وأن أهم أنماط التعليم الإلكتروني المستخدمة هو التعلم التعاوني، وأن أهم مجالات استخدام التعليم الإلكتروني هو الحاسب الآلي، وأهم إيجابياته أنه يرفع من مستوى ثقافة المتعلم في الحاسوب ومهاراته، وأهم سلبيات استخدامه هي أن تمضية وقت طويل أمام وسائل التقنية يزيد من العزلة الاجتماعية لدى المتعلم.

شكلت الدراسات السابقة قاعدة بيانات مهمة بالنسبة للباحثين، استفادا منها في بدء العمل بالدراسة، ووضع المخطط التنظيمي لها، كما ساعدتهما في تصميم ووضع أدوات الدراسة، وتحديد مشكلة الدراسة، وتحديد مصطلحات الدراسة، وبناء أداة الدراسة، ومناقشة نتائج الدراسة. تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في: الأهداف، والعينة، وتعدد محاور الدراسة الحالية لتغطية تقويم مراحل نظام التعليم عن بُعد، من خلال الإستعانة بنموذج التقويم (CIPP).

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: تم استخدام منهجية البحث الكمي في هذه الدراسة، وانطلاقا من كون الدراسة تقويمية باستخدام نموذج ستفليم (CIPP)، فهي تهدف إلى التقويم بطريقة منظمة وشفافة، ذات جودة وقيمة (Stufflebeam, 2003). وشمل التقويم الكمي تصميم وتطبيق استبانة موجهة لمعلمي طلبة الصف العاشر والتي تهدف إلى تقويم نظام التعليم عن بُعد من وجهة نظرهم.

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة التقويمية الحالية من المعلمين الذين يدرّسون طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية، والبالغ عددهم في محافظة عجلون (877) للعام الدراسي 2021/2020.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة العشوائية من (500) معلم ومعلمة من معلمي الصف العاشر العاملين في المدارس الحكومية الأردنية للعام الدراسي 2021/2020.

أداة جمع البيانات: بهدف جمع البيانات الكمية من المعلمين، فقد تم بناء استبانة لتقييم تجربة المعلمين في تقويم نواتج تعلم طلبتهم في نظام التعليم عن بُعد، وقد تم بناؤها وفق الأبعاد المشار إليها في مشكلة الدراسة وأهدافها وأسئلتها، وبالإستعانة بالأدب النظري والدراسات السابقة، حيث تم مسح ومراجعة الأدب النظري والتقارير في جودة نظام التعليم عن بُعد، وذلك من أجل اشتقاق قائمة معايير لتقويم نظام التعليم عن بُعد لهذه الدراسة، مثل دراسة كل من: فرايدنبيرج (Frydenberg, 2002)، حياة (2019)، والمعهد الأمريكي للمعايير (ANSI)، <https://www.ansi.org>، ووكالة التحقق من الجودة للتعليم العالي في بريطانيا (QAA) (1997)، والاتلاف العالمي لنظام إدارة التعلم <https://www.imsglobal.org>، واليونسكو UNESCO (2015)، واليونسكو UNESCO (2020). وتغطي هذه الاستبانة ثلاثة مجالات في تقويم نظام التعليم عن بُعد:

1. أهداف نظام التعليم عن بُعد ويندرج تحتها: المحتوى التعليمي، والمنصات التدريسية، والتواصل والاتصال، والمهارات التكنولوجية.
2. إستراتيجيات التقويم وأدواته.
3. صعوبات استخدام أدوات التقويم في نظام التعليم عن بُعد.

تصحيح أداة الدراسة: تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale) لتحديد درجات التقدير، ولتحديد طول فترة مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدمة تم حساب المدى (4=1-5)، ثم تقسيمه على عدد فقرات المقياس الخمس للحصول على طول الفقرة أي (0.8=5/4)، بعد ذلك تمت إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (وهي الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى، وهكذا، وكانت الإجابات عن كل فقرة مكونة من (5) إجابات، حيث الدرجة (5) تعني بدرجة كبيرة جدا، والدرجة (1) تعني بدرجة

قليلة جداً، أما الفقرات السلبية فقد تم عكسها عند إدخالها إلى برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) لكي لا تؤثر في ثبات الاستبانة، ويوضح الجدول (1) مقياس الاستجابة على فقرات استبانة تقييم المعلمين لنظام التعليم عن بُعد.

جدول (1): مقياس الاستجابة على فقرات استبانة تقييم المعلمين

مقياس الاستجابة (1)	القيمة العددية المناظرة للتدريج (في الحاسوب)	المعيار للحكم على المتوسطات الحسابية
كبيرة جداً	5	5-4.21 درجة موافقة بدرجة كبيرة جداً
كبيرة	4	4.20-3.41 درجة موافقة بدرجة كبيرة
متوسطة	3	3.40-2.61 درجة موافقة بدرجة متوسطة
قليلة	2	2.60-1.81 درجة موافقة بدرجة قليلة
قليلة جداً	1	1.80-1 درجة موافقة بدرجة قليلة جداً

تحكيم الاستبانة: تم عرض الاستبانة على (12) محكماً من أساتذة جامعيين، ومشرفين تربويين في وزارة التربية والتعليم من حملة درجة الماجستير والدكتوراه في تخصصات القياس والتقويم واللغة العربية وآدابها، وطلب منهم تحكيم الفقرات من حيث: تحديد أهمية كل فقرة، درجة انتماء الفقرة للبُعد، مدى وضوح الفقرات، مدى سلامة الصياغة اللغوية. وتم إجراء التعديلات من حذف وتعديل لفقرات الاستبانة في ضوء آراء السادة المحكمين، حيث حذفت الفقرات التي تحمل نفس المعنى، مثل وقت الحصة التعليمية بحاجة إلى تعديل؛ المدة الزمنية المخصصة لكل حصة تعليمية مناسبة، وتعديل الفقرات التي كانت الاستجابة عليها لا تحتتمل التدرج، مثل: التعليم عن بُعد أفضل من التعليم الوجاهي؛ يتوفر لدي (هاتف حديث، لاب توب) .. وغيرها، وبلغ عدد فقرات الاستبانة في ضوء التحكيم (78) فقرة.

تجريب الاستبانة الأولى: بعد الحصول على كتاب تسهيل مهمة باحث من مديرية تربية عجلون تم تجريب الاستبانة بشكل عشوائي على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، حيث تكونت من (62) معلماً من خارج مجتمع الدراسة؛ وذلك للوصول إلى مؤشرات سيكومترية عن الصورة الأولية للاستبانة للتأكد من ملائمة ووضوح فقراتها تمهيداً لإجراء الدراسة الحالية.

صدق البناء: من خلال نتائج التطبيق الأولى تم حساب ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية بواسطة معامل ارتباط بيرسون؛ وذلك للتأكد من قياس كل فقرة لما وضعت من أجله، والجدول التالي يبين معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للاستبانة الموجهة إلى المعلمين:

جدول (2): معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للاستبانة الموجهة إلى المعلمين

الرقم	معامل ارتباط الفقرة مع الأداة	الرقم	معامل ارتباط الفقرة مع الأداة	الرقم	معامل ارتباط الفقرة مع الأداة
		26	**0.63	53	**0.89
		27	**0.64	54	**0.82
1	**0.63	28	**0.62	المجال الثالث: صعوبات استخدام أدوات التقويم في نظام التعليم عن بُعد - أ- صعوبات تقنية	
2	**0.89	29	**0.66		
3	**0.58	30	**0.64	55	**0.86
4	**0.74	31	**0.87	56	**0.78
5	**0.82	32	**0.86	57	**0.82

**0.74	58	**0.74	33	**0.81	6
**0.96	59	*0.78	34	**0.77	7
**0.87	60	د. المهارات التكنولوجية		**0.82	8
**0.64	61	**0.96	35	**0.65	9
ب- صعوبات مادية		**0.85	36	**0.70	10
**0.68	62	**0.47	37	**0.79	11
**0.68	63	**0.89	38	ب. المنصات التعليمية (منصة درسك)	
**0.72	64	**0.87	39	**0.63	12
**0.78	65	المجال الثاني-إستراتيجيات التقويم وأساليب وطرائق التقييم		**0.84	13
**0.84	66	**0.75	40	**0.78	14
**0.69	67	**0.78	41	**0.87	15
**0.65	68	**0.87	42	**0.84	16
**0.755	69	**0.73	43	**0.71	17
**0.87	70	**0.74	44	**0.73	18
ج- صعوبات إدارية:		**0.93	45	**0.83	19
**0.77	71	**0.87	46	**0.81	20
**0.75	72	**0.74	47	**0.88	21
**0.78	73	**0.74	48	**0.84	22
**0.81	74	**0.66	49	**0.89	23
**0.82	75	**0.64	50	**0.81	24
**0.71	76	**0.87	51	ج. التواصل والاتصال	
**0.68	77	**0.49	52	**0.82	25
**0.78	78				

*دال إحصائيًا عند مستوى $(\alpha=0.05)$. / **دال إحصائيًا عند مستوى $(\alpha=0.01)$.

يبين الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات استبانة تقويم نظام التعليم عن بُعد من وجهة نظر المعلمين تراوحت ما بين (0.49-0.93) والمقياس ككل، وقد كانت جميع القيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$

ثبات أداة الدراسة (الاستبانة): تم تطبيق الاستبانة على عينة حجمها (52) معلمًا من مجتمع الدراسة في محافظة عجلون، وبُعد مرور أسبوعين تمت إعادة تطبيقها على العينة نفسها، وتم حساب ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة من التطبيقين، وفق معامل كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha) والجدول (3) يبينها.

جدول (3): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لأداة الدراسة

استبانة المعلمين	عدد الفقرات	قيم معامل الثبات بالإعادة	كرونباخ ألفا
	78	0.89	0.82

يبين الجدول (3) أن قيم معامل الثبات لأداة الدراسة (استبانة المعلمين) قد بلغت (0.82)، وتعتبر هذه القيم على الأداة قيمًا مقبولة لأغراض الدراسة الحالية، وذلك في ضوء ما أشارت إليه الدراسات السابقة.

المعالجة الإحصائية: تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي، (الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية) (SPSS) لتحليل البيانات الكمية، باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات الاستبانة.

نتائج الدراسة ومناقشتها: يتناول هذا الجزء نتائج تحليل بيانات الدراسة للإجابة عن أسئلتها التي هدفت إلى تقييم تجربة المعلمين في تقويم نواتج تعلم طلبة الصف العاشر، وذلك في ضوء تقويم نظام التعليم عن بُعد وفق نموذج ستفليم (CIPP):

النتائج المتعلقة بالسياق (بيئة التعليم): نتائج السؤال الأول: "ما درجة وضوح أهداف نظام التعليم عن بُعد من وجهة نظر معلمي طلبة الصف العاشر؟" تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، على معيار أهداف نظام التعليم عن بُعد للمجال الأول (المحتوى التعليمي الإلكتروني) من وجهة نظر المعلمين، وكانت النتائج كما هو مبين في جدول (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على مجال (المحتوى التعليمي الإلكتروني)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة/ المعارضة	الترتبة
1	يدعم المحتوى الإلكتروني محتوى المناهج الدراسية (الكتاب المدرسي)	4.39	0.84	موافق بدرجة كبيرة	1
2	يتلاءم المحتوى الإلكتروني مع النتائج التعليمية	4.02	0.78	موافق بدرجة قليلة	2
9	يرافق المحتوى الإلكتروني أنشطة وواجبات تساعد الطلبة على التعلم	3.75	0.81	موافق بدرجة قليلة	3
3	يعرض المحتوى الإلكتروني الموضوعات الدراسية بصورة تكاملية	3.69	0.81	موافق بدرجة قليلة	4
7	يعرض المحتوى الإلكتروني بصيغة واضحة ومفهومة	3.52	0.90	موافق بدرجة قليلة	5
5	المحتوى الإلكتروني شامل وواف	3.45	0.99	موافق بدرجة قليلة	6
4	المحتوى الإلكتروني يناسب نظام التعليم عن بُعد	3.29	0.98	موافق بدرجة قليلة	7
8	يعرض المحتوى الإلكتروني بصيغة مشوقة	3.09	0.95	معارض بدرجة قليلة	8
11	يعطي المحتوى الإلكتروني معلومات أكثر من الموجودة في الكتاب المدرسي	2.99	0.87	معارض بدرجة قليلة	9
6	يلبي المحتوى الإلكتروني حاجات الطلبة المختلفة	2.97	0.85	معارض بدرجة قليلة	10
10	يراعي المحتوى الإلكتروني الاختلاف في قدرات الطلبة الفردية	2.90	0.87	معارض بدرجة قليلة	11
	المتوسط الكلي	3.46	0.72	موافق بدرجة قليلة	

يُظهر الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على معيار أهداف نظام التعليم عن بُعد للمجال الأول (المحتوى التعليمي الإلكتروني) قد تراوحت بين (2.90) إلى (4.39)، حيث كان أعلى متوسط حسابي لصالح الفقرة الأولى (يدعم المحتوى الإلكتروني محتوى المناهج الدراسية (الكتاب المدرسي))، وتفسير النتيجة السابقة يُعزى إلى أن النتائج والمعلومات والتعريفات الخاصة بالمحتوى التعليمي (الإلكتروني) تتطابق مع النتائج والمعلومات والتعريفات الموجودة في محتوى الكتاب المدرسي، بمعنى أنه لا يتم إسقاط أو إضافة أية معلومات، كما أن هناك التزاماً كاملاً بعرض كافة المعلومات الواردة في الكتاب المدرسي، وهذا ما دعمته الفقرة رقم (11) التي نصت على (يعطي المحتوى الإلكتروني معلومات أكثر من الموجودة في الكتاب المدرسي)، والتي حصلت على متوسط حسابي (2.99) وبدرجة معارض بدرجة قليلة. في حين كان أدنى متوسط حسابي للفقرة العاشرة (يراعي المحتوى الإلكتروني الاختلاف في قدرات الطلبة الفردية) التي حصلت على الترتيب الحادية عشرة؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه يتم عرض المحتوى التعليمي بأسلوب واحد، وهو التلقين لجميع الطلبة دون مراعاة الاختلاف في المستويات الدراسية والمهارات العقلية لهم، وهذه النتيجة دعمتها نتيجة الفقرة السادسة، والتي نصت على (يلبي المحتوى الإلكتروني حاجات الطلبة المختلفة) بمتوسط حسابي (2.97) وبدرجة معارض بدرجة قليلة. وكان

المتوسط الحسابي الكلي بشكل عام على فقرات المحتوى التعليمي (الإلكتروني) (3.46) بدرجة موافقة قليلة، ويرى الباحثان أن المحتوى التعليمي (الإلكتروني) الذي يتم عرضه على منصة درسك والقنوات التلفزيونية يجب أن يأخذ بعين الاعتبار: ارتباط المحتوى بالنتائج العامة للوحدة، وبالأهداف الخاصة بالدرس، والمساعدة في تحقيق تكافؤ الفرص بين الطلبة، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، واحتياجات واهتمامات الطلبة المختلفة، وإثراء المحتوى التعليمي الإلكتروني بمعلومات إضافية.

أما بالنسبة لاستجابات المعلمين على فقرات المجال الثاني (منصة درسك)، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، وكانت النتائج كما هو مبين في جدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على مجال (منصة درسك)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة/ المعارضة	الرتبة
1	تعرض منصة درسك النتائج التعليمية الواردة في المحتوى الدراسي	4.17	0.78	موافقة بدرجة كبيرة جدًا	1
10	غياب الجانب التطبيقي والتركيز على الجانب النظري*	3.79	1.00	موافقة بدرجة كبيرة	2
7	تتميز عملية تحميل الواجبات الدراسية من قبل المعلم للطلبة عبر منصة درسك بالسهولة	3.70	0.90	موافقة بدرجة كبيرة	3
9	سهولة استخدام منصة درسك وسرعة التكيف معها	3.49	0.82	موافقة بدرجة كبيرة	4
11	توفر الدخول المتزامن لأعداد كبيرة من الطلبة	3.44	0.87	موافقة بدرجة كبيرة	5
2	توفر التغذية الراجعة والفورية لإجابات الطلبة	3.22	0.97	معارض بدرجة قليلة	6
12	تعمل جميع وظائف منصة درسك بشكل صحيح وملئم	3.18	0.87	معارض بدرجة قليلة	7
3	تعرض المحتوى التعليمي بأسلوب يجذب الطلبة	3.17	0.78	معارض بدرجة قليلة	8
5	توفر أيقونات إرشادية للمعلمين للتعامل معها	3.11	0.82	معارض بدرجة قليلة	9
13	تدعم المنصة آليات المشاركة بصيغ مختلفة (pdf-power point-word)	3.11	0.94	معارض بدرجة قليلة	10
8	توصف جودة تصميم المحتوى التعليمي المعروض على منصة درسك بالعالية	3.10	0.85	معارض بدرجة قليلة	11
4	توفر فريق دعم فني للتواصل مع المعلمين في حال وجود إشكاليات	3.10	1.01	معارض بدرجة قليلة	12
6	توفر تدريب خاص للمعلمين على استخدام المنصة	2.98	1.00	معارض بدرجة قليلة	13
	المتوسط الكلي	3.35	0.08	معارض بدرجة قليلة	

* عبارة سلبية.

يُظهر الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على معيار أهداف نظام التعليم عن بُعد للمجال الثاني (منصة درسك)، قد تراوحت بين (2.98) إلى (4.17)، حيث كان أعلى متوسط حسابي لصالح الفقرة الأولى (تعرض منصة درسك النتائج التعليمية الواردة في المحتوى الدراسي)، وتُفسر هذه النتيجة أن المنصة تعرض في بداية الدرس النتائج الخاصة التي يجب أن يحققها الطالب عند الانتهاء من الحصة الدراسية الإلكترونية، وهذا ما يقوم به المعلمون عادةً في التعليم الوجاهي. وجاءت الفقرة العاشرة (غياب الجانب التطبيقي والتركيز على الجانب النظري) بمتوسط حسابي (3.79) ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنه يتم عرض الدروس بأسلوب التلقين دون تفعيل التطبيق العملي.

ظهر أدنى متوسط حسابي للفقرة السادسة (توفر تدريب خاص للمعلمين على استخدام المنصة)، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى عدم توفر أية فرصة تدريبية للمعلمين في كيفية التعامل مع منصة درسك، كما أن المعلمين يرون أن التعامل مع المنصة أمر سهل، وهذا ما دعمته الفقرة التاسعة التي تمت إليها الإشارة سابقاً. في حين حصلت الفقرات (2-4-6-8-13-5-3-12) على المعارضة بدرجة قليلة، وقد كان المتوسط الحسابي الكلي بشكل عام على فقرات منصة درسك (3.35) بدرجة (معارض بدرجة قليلة)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن منصة درسك هي وليدة نظام تعليمي طارئ غير مخطط له بشكل مسبق، وهذا يشير ضمناً إلى ضرورة تطوير وتحديث منصة درسك من وجهة نظر الباحثان من حيث: عرض الدرس الواحد بأكثر من أسلوب؛ مما يتيح للطلبة على اختلاف مستوياتهم الدراسية ومهاراتهم اختيار طريقة العرض وصيغة المحتوى التي تناسبهم، وتمكين المعلمين من إنشاء فصول افتراضية للطلبة من خلال منصة درسك؛ مما يقلل من الدخول الكبير والمتزامن للطلبة والمعلمين على نفس الفصل، وتوفير مكتبة رقمية تحتوي على مصادر التعلم للمحتوى التعليمي الإلكتروني، ودعم آلية تحميل الملفات بصيغ مختلفة وأحجام كبيرة ومناسبة.

أما بالنسبة لاستجابات المعلمين على معيار أهداف نظام التعليم عن بُعد للمجال الثالث (التواصل والاتصال) فالجدول (6) يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب كما يأتي:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على فقرات مجال (التواصل والاتصال)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
6	أشعر بعزلة عن طلبتي في نظام التعليم عن بُعد*	4.31	1.15	كبيرة جداً	1
4	أستطيع إرسال الواجبات واستلامها دون عوائق	3.08	1.04	متوسطة	2
9	يحسّن نظام التعليم عن بُعد مهاراتي في الاتصال	2.70	1.03	متوسطة	3
7	أنتقل مع طلبتي بشكل مناسب	2.49	1.28	قليلة	4
8	سرعة التواصل بيني وبين طلبتي مرضية	2.37	1.21	قليلة	5
10	أستخدم أسلوب المحاكاة (صوت وصورة) عند الحاجة	2.36	1.05	قليلة	6
5	جودة البنية التحتية للاتصال مناسبة	2.33	1.19	قليلة	7
1	يمكنني التواصل مع طلبتي أثناء عرض المنصة للدروس	2.26	1.09	قليلة	8
3	أستخدم وسائل التواصل الاجتماعي (واتساب) للتواصل مع الطلبة	2.14	1.31	قليلة	9
2	أستخدم معلومات البريد الإلكتروني للتواصل مع الطلبة	1.87	1.12	قليلة جداً	10
	المتوسط الكلي	2.59	0.09	قليلة	

* عبارة سلبية.

يُظهر الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على معيار أهداف نظام التعليم عن بُعد للمجال الثالث (التواصل والاتصال) قد تراوحت بين (1.87) إلى (4.31)، حيث كان أعلى متوسط حسابي لصالح الفقرة السادسة (أشعر بعزلة عن طلبتي في نظام التعليم عن بُعد)، بدرجة موافقة كبيرة جداً، وتعزى هذه النتيجة إلى ما فرضه نظام التعليم عن بُعد على الطلبة والمعلمين، بأن يكونوا في أماكن مختلفة، مما يزيد الشعور بالعزلة الاجتماعية، وخاصةً أن التعليم كان داخل الحرم المدرسي وجهاً لوجه. في حين حصلت الفقرات (2-3-1-5-10-8-7) على الموافقة بدرجة قليلة، وكان أدنى متوسط لصالح الفقرة الثانية (أستخدم معلومات البريد الإلكتروني للتواصل مع الطلبة) بمتوسط حسابي (1.87) ويعزى ذلك إلى عدم انتشار ثقافة استخدام البريد الإلكتروني بين طلبة الصف العاشر، بالإضافة إلى تأكيد وزارة التربية والتعليم

على المعلمين بالتواصل مع طلبتهم عبر منصة درسك فقط؛ الأمر الذي قلل إلى حد كبير من استخدام وسائل التواصل الأخرى بين المعلمين والطلبة. في حين ظهر المتوسط الحسابي الكلي بشكل عام على فقرات التواصل والاتصال (3.35) بدرجة موافقة قليلة، وقد يعود السبب إلى عدم مرونة آلية التواصل والاتصال بين المعلمين والطلبة؛ لذلك ينصح الباحثان المعلمين باستخدام قنوات التواصل المتاحة، حيثما وجدت، وتحديد طرق التواصل المفضلة لدى الطلبة (هل يفضلون التواصل باستخدام منصة إلكترونية أو البريد الإلكتروني، أو بالرسائل النصية، أو بمكالمة هاتفية؟) مع ضرورة الانتباه إلى صعوبة اعتماد وسيلة اتصال واحدة للتواصل مع الجميع، ومراقبة فاعلية وجدوى التواصل، وتقديم دعم إضافي مع الطلبة الذين لا يستجيبون لوسائل الاتصال الحالية، وتنسيق كم التواصل، وعدم إغراق الطلبة بأكثر من وسيلة اتصال. أما بالنسبة لاستجابات المعلمين على معيار أهداف نظام التعليم عن بُعد للمجال الرابع (المهارات التكنولوجية)، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، وكانت النتائج كما هو مبين في جدول (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على فقرات مجال (المهارات التكنولوجية)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
1	أستخدم منصة درسك بسهولة ويسر	3.22	1.10	كبيرة	1
4	ساعدني نظام التعليم عن بُعد في تطوير مهاراتي في استخدام التقنيات الحديثة	2.94	.96	متوسطة	2
3	أستطيع تحميل وتنزيل الوثائق والملفات التعليمية بسهولة ويسر للطلبة	2.89	.98	متوسطة	3
2	أستطيع الحصول على مصادر معلوماتية إلكترونية كافية	2.85	1.02	متوسطة	4
5	أستطيع استخدام التطبيقات الحاسوبية المختلفة (فيديو – صوت)	2.50	1.18	قليلة	5
	المتوسط الكلي	2.88	0.09	متوسطة	

يُظهر الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على معيار أهداف نظام التعليم عن بُعد للمجال الرابع (المهارات التكنولوجية) قد تراوحت بين (2.50) إلى (3.22)، حيث كان أعلى متوسط حسابي لصالح الفقرة الأولى (أستخدم منصة درسك بسهولة ويسر)، وتعكس هذه النتيجة التطوير والتحديث المستمر لمنصة درسك، حيث تمت إضافة فيديو إرشادي للتعامل مع المنصة، بالإضافة إلى الإجابة عن أسئلة واستفسارات شائعة حول آلية عمل المنصة. في حين كان أدنى متوسط لصالح الفقرة (أستطيع استخدام التطبيقات الحاسوبية المختلفة (فيديو – صوت) وقد يعود السبب إلى قلة استخدام المعلمين للبرامج التقنية التي تتضمن الصورة والصوت في العملية التدريسية. وحصلت الفقرات (2-3-4) على درجة موافقة متوسطة، وكان المتوسط الحسابي الكلي بشكل عام على فقرات المهارات التكنولوجية (2.88) بدرجة موافقة متوسطة، لذلك ينصح الباحثان المعلمين بالتدريب على: مهارات استخدام الحاسوب، وتصميم العروض التقديمية، وتوظيف وسائل التكنولوجيا المتاحة من أجل خدمة العملية التعليمية، وتيسير عملية تنفيذها، ومهارات التبادل العلمي والمعرفي والتقني والتكنولوجي. اتفقت النتائج مع دراسة العبد الكريم (2008) التي أشارت نتائجها إلى أن من إيجابيات التعليم عن بُعد أنه يرفع من مستوى ثقافة المتعلم في الحاسوب ومهاراته، ومن سلبياته أنه يزيد من

العزلة الاجتماعية لدى المتعلم، كما اتفقت مع نتائج دراسة أبو شخيدم وآخرون (2020) في أن تفاعل الطلبة في استخدام التعليم عن بُعد متوسط. النتائج المتعلقة بالمدخلات: نتائج السؤال الثاني: ما إستراتيجيات التقويم المتبعة في التعليم الوجيه والتي يمكن العمل بها في تحقيق أهداف نظام التعليم عن بُعد؟ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات المعلمين على معيار إستراتيجيات التقويم في نظام التعليم عن بُعد.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على معيار إستراتيجيات التقويم في نظام التعليم عن بُعد

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
1	استخدم إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في نظام التعليم عن بُعد	2.29	1.31	بدرجة قليلة	1
3	هناك صعوبة في استخدام إستراتيجية الملاحظة في نظام التعليم عن بُعد*	2.23	1.26	بدرجة قليلة	2
5	يساعد نظام التعليم عن بُعد الطلبة في تفعيل إستراتيجية مراجعة الذات	2.21	1.18	بدرجة قليلة	3
4	يساعدني نظام التعليم عن بُعد في تفعيل إستراتيجية التقويم بالتواصل للطلبة	2.18	1.25	بدرجة قليلة	4
2	استخدم إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة في نظام التعليم عن بُعد	2.15	1.26	بدرجة قليلة	5
	المتوسط الكلي	2.21	1.27	بدرجة قليلة	

* عبارة سالبة.

يُظهر الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على معيار إستراتيجيات التقويم قد تراوحت بين (2.29) إلى (2.15)، حيث كان أعلى متوسط حسابي لصالح الفقرة الأولى (أستخدم إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في نظام التعليم عن بُعد)، وبدرجة موافقة قليلة، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى ما يقوم به المعلمون من تقييم نواتج تعلم طلبتهم للتقويم الثاني أدائياً (الواجبات البيتية، المهمات التعليمية، الاختبارات القصيرة) في حين كان أدنى متوسط للفقرة الثانية (أستخدم إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة في نظام التعليم عن بُعد)، بمتوسط حسابي (2.15)، وبدرجة موافقة قليلة، حيث يقتصر استخدام هذه الإستراتيجية في التعليم الوجيه. وكان المتوسط الحسابي الكلي بشكل عام على فقرات إستراتيجيات التقويم في نظام التعليم عن بُعد (2.21) بدرجة موافقة قليلة. وتعكس هذه النتيجة ما يقوم به المعلمون من تقييم نواتج تعلم طلبتهم للتقويم الثاني من خلال إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، وتقييم نواتج التعلم من الاختبار الثالث تقديرًا من المعلم، وهذا بموجب تعميم رسمي من مديرية تربية عجلون إلى المعلمين بإجراء هذه التقييمات.

نتائج السؤال الثالث: الذي ينص على "ماهي أساليب وطرق تقويم نواتج التعلم المتبعة في نظام التعليم عن بُعد؟" تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات المعلمين على فقرات أساليب وطرق التقويم في نظام التعليم عن بُعد والجدول (9) يبين هذه النتائج.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على مجال أساليب وطرق التقويم في نظام التعليم عن بُعد

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
11	يساعدني عدد مرات مشاركة الطلبة في تقويم نواتج تعلمهم	3.77	1.29	بدرجة كبيرة	1
14	تسهل الاختبارات من إعداد المعلم بشكل جيد في تقويم نواتج تعلم الطلبة	3.74	1.34	بدرجة كبيرة	2

6	أستخدم الاختبارات الإلكترونية في تحديد مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة.	3.74	1.35	بدرجة كبيرة	3
10	يعيد الطلبة إرسال أوراق العمل محلولة إلى منصة درسك	3.15	1.17	بدرجة متوسطة	4
13	تسهم الاختبارات ما قبل النهائية والنهائية التي من إعداد المنصة بشكل جيد في تقييم نواتج تعلم الطلبة	2.42	1.20	بدرجة قليلة	5
12	يمكن تقييم الطلبة من خلال الأوراق البحثية	2.41	1.27	بدرجة قليلة	6
9	يرسل الطلبة تقارير إضافية إلى منصة درسك لتقويم نواتج تعلمهم	2.34	1.10	بدرجة قليلة	7
7	اطلب من الطلبة تجهيز ملفات الإنجاز بغرض التقويم الختامي	2.23	1.29	بدرجة قليلة	8
8	يُمكن إجراء المقابلة بطريقة تزامنية باستخدام النصوص المكتوبة أو المسموعة أو المرئية أو مؤتمرات الفيديو	2.12	1.11	بدرجة قليلة	
	المتوسط الكلي	2.88	0.09	بدرجة متوسطة	

يُظهر الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على فقرات الاستبانة المتعلقة بأساليب وطرق تقويم نواتج التعلم المتبعة في نظام التعليم عن بُعد قد تراوحت بين (3.77) إلى (2.12)، حيث كان أعلى متوسط حسابي لصالح الفقرة الحادية عشرة (تساعدني عدد مرات مشاركة الطلبة في تقويم نواتج تعلمهم) وبدرجة موافقة كبيرة، وهذا يعكس للمعلم مدى دخول الطلبة لمنصة درسك ومتابعة الدروس وحل الواجبات. كما حصلت الفقرة الرابعة عشرة (تسهم الاختبارات من إعداد المعلم بشكل جيد في تقويم نواتج تعلم الطلبة) على متوسط حسابي (3.74) وبدرجة موافقة كبيرة، وهذه النتيجة تشير إلى دور المعلم الفعال في تقييم طلبته من خلال استخدام منصة درسك. في حين كان أدنى متوسط للفقرة الثامنة (يُمكن إجراء المقابلة بطريقة تزامنية باستخدام النصوص المكتوبة أو المسموعة أو المرئية أو مؤتمرات الفيديو)، وحصلت الفقرات الخمس (7-8-9-12-13) على درجة موافقة قليلة، وكان المتوسط الحسابي الكلي بشكل عام على فقرات أساليب وطرق التقويم في نظام التعليم عن بُعد (2.88) بدرجة موافقة متوسطة. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة هورنر وآخرون (Horner, et, al., 2017) والتي أشارت إلى أن أكثر التقييمات الإلكترونية الملائمة لنظام التعليم عن بُعد هي الاختبارات القصيرة الإلكترونية-إنجاز المهام وحل الواجبات).

النتائج المتعلقة بالعمليات

نتائج السؤال الرابع: "ما الصعوبات التي تواجه عملية تقويم نواتج تعلم طلبة الصف العاشر في نظام التعليم عن بُعد من وجهة نظر المعلمين؟

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات المعلمين على معيار صعوبات استخدام أدوات التقويم في نظام التعليم عن بُعد، للمجال الأول (صعوبات تقنية) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية ويوضحها الجدول (10).

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على مجال الصعوبات التقنية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
5	تتوفر فرص الغش من الآخرين عند استخدام أدوات التقويم عن بُعد*	4.59	.81	كبيرة جداً	1
6	نقص في الأدلة الإرشادية التي توضح كيفية استخدام التقويم عن بُعد*	4.37	.99	كبيرة جداً	2
4	ينخفض مستوى الأمن المعلوماتي في ظل وجود الاختراق للمعلوماتية*	4.15	1.08	كبيرة	3
3	تتعطل الأجهزة والبرمجيات أثناء استخدام أدوات التقويم*	4.05	1.16	كبيرة	4
7	مواصفات أجهزة الكمبيوتر غير مناسبة لمتطلبات تشغيل أدوات التقويم عن بُعد، والتعامل معها بكفاءة*	3.90	.92	كبيرة	5
2	أستخدم الأجهزة الإلكترونية والإنترنت بمهارة	3.61	.86	كبيرة	6

1	أحتاج وقتاً طويلاً في التعامل مع تكنولوجيا المعلومات*	3.53	0.81	كبيرة	7
	المتوسط الكلي	4.03	0.124	كبيرة	

* عبارة سالبة.

يُظهر جدول (10) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على فقرات الاستبانة المتعلقة باستجابات المعلمين على مجال الصعوبات التقنية لاستخدام أدوات التقويم في نظام التعليم عن بُعد قد تراوحت بين (4.59) إلى (3.53)، حيث كان أعلى متوسط حسابي لصالح الفقرة الخامسة (تتوفر فرص الغش من الآخرين عند استخدام أدوات التقويم عن بُعد) بدرجة موافقة كبيرة جداً، وتعكس هذه النتيجة واقع ما يحدث أثناء تقديم الطلبة للاختبارات عن بُعد، حيث يستطيع الطالب أن يفتح الكتاب للحصول على الإجابة، ويمكن أن يتلقى الإجابة من الوالدين أو الإخوة وغيرهم. في حين ظهرت الفقرات (1-7-2-3-4) بدرجة موافقة كبيرة، وكان المتوسط الحسابي الكلي بشكل عام (4.03) بدرجة موافقة كبيرة أيضاً، وهذا يشير إلى وجود صعوبات تقنية تواجه المعلمين في نظام التعليم عن بُعد.

وفيما يتعلق بالمجال الثاني (الصعوبات المادية) من معيار صعوبات استخدام أدوات التقويم في نظام التعليم عن بُعد، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات المعلمين عليه، ويوضحها الجدول (11).

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على مجال الصعوبات المادية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
7	توجد صعوبة في تقويم الطلبة عن بُعد بسبب زيادة أعداد الطلبة*	4.36	0.96	كبيرة جداً	1
2	تتوفر في المدارس خدمات الاتصال بالإنترنت اللازمة لتعامل المعلمين مع برمجيات التقويم عن بُعد	4.16	1.09	كبيرة جداً	2
3	ارتفاع تكلفة البرامج التدريبية اللازمة لتمكين المعلم من التعامل مع برمجيات التقويم عن بُعد بفاعلية عالية*	4.00	1.39	كبيرة جداً	3
1	قلة الإمكانيات اللازمة لإعداد المعلم وتأهيله قبل وبعد الخدمة لإنتاج برمجيات التقويم عن بُعد أو التعامل معها بكفاءة*	3.44	1.29	كبيرة	4
6	تأثر تفاعل المعلمين مع التعليم عن بُعد بسبب ظروف معيشية صعبة أو خاصة*	3.23	1.10	متوسطة	6
8	تتوافر لدى أجهزة حاسوبية حديثة	3.12	0.94	متوسطة	7
4	ارتفاع تكلفة إنتاج برمجيات أدوات التقويم عن بُعد المقننة	2.70	1.57	متوسطة	8
9	تتوافر لدى حزم إنترنت كافية للدخول لمنصة درسك	2.63	1.05	متوسطة	9
5	تتوافر أجهزة محاكاة كافية وقوية وواضحة	2.59	1.09	قليلة	10
	المتوسط الكلي	3.36	0.21	كبيرة	

* عبارة سالبة.

يُظهر الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على فقرات الاستبانة المتعلقة بمجال الصعوبات المادية لاستخدام أدوات التقويم في نظام التعليم عن بُعد قد تراوحت بين (4.36) إلى (2.59)، حيث كان أعلى متوسط حسابي لصالح الفقرة السابعة (توجد صعوبة في تقويم الطلبة عن بُعد بسبب زيادة أعداد الطلبة) وبدرجة موافقة كبيرة جداً، وتكشف هذه النتيجة عن زيادة العبء على المعلم؛ حيث إنه ومع إقرار التعليم عن بُعد، قام الأهالي بنقل أبنائهم من المدارس الخاصة إلى المدارس الحكومية التي تعاني أصلاً من نقص في الغرف الصفية والاكتظاظ؛ مما سبب زيادة كبيرة في أعداد الطلبة، كما أنه تم توقيف العمل بالتعليم

الإضافي، مما استدعى زيادة أنصبة المعلمين وزيادة عدد الطلبة الذين تتم متابعتهم من قبل المعلم الواحد. في حين كان أدنى متوسط لصالح الفقرة الخامسة (تتوفر أجهزة محاكاة كافية وقوية وواضحة) بوسط حسابي (2.59) وبدرجة موافقة قليلة، ويعزى السبب إلى عدم استخدام المحاكاة بالصوت والصورة في نظام التعليم عن بُعد، نظرًا لعدم توفر صفوف افتراضية بين المعلمين وطلبتهم، وأن منصة درسك لا تدعم هذه الخدمة، في حين كان المتوسط الحسابي الكلي بشكل عام (3.36) بدرجة موافقة كبيرة، وهذا يشير إلى وجود صعوبات مادية تواجه المعلمين في نظام التعليم عن بُعد.

وفيما يتعلق بالمجال الثالث (الصعوبات الإدارية) من معيار صعوبات استخدام أدوات التقويم في نظام التعليم عن بُعد، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات المعلمين عليه، ويوضحها الجدول (12).

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على مجال الصعوبات الإدارية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
6	صعوبة إدارة ومراقبة الطلبة أثناء عقد الامتحانات	4.51	0.89	كبيرة جدًا	1
5	زيادة العبء الإداري على المعلم؛ مما يدفعه لعدم استخدام أدوات التقويم عن بُعد	4.19	1.06	كبيرة	2
8	تفعيل مختبر الحاسوب في المدارس لغايات تقويم نواتج تعلم الطلبة	3.90	1.04	متوسطة	3
4	تخوف القائمين على الإدارات التعليمية الرسمية من عدم توفر المصادقية في نتائج الطلبة*	3.56	1.24	متوسطة	4
3	وضوح خطة بعض مديري المدارس بشأن تفعيل استخدام أدوات التقويم عن بُعد	3.39	1.19	متوسطة	5
1	وجود اتجاهات سلبية لدى مديري المدارس نحو جدوى أدوات التقويم عن بُعد*	2.92	1.09	متوسطة	6
2	انخفاض مستوى الوعي لدى مديري المدارس بأهمية أدوات التقويم عن بُعد*	2.90	1.05	متوسطة	7
7	ضعف التنسيق بين إدارة المدرسة وكادر منصة درسك *	2.72	1.14	متوسطة	8
	المتوسط الكلي	3.51	0.10	كبيرة	

* عبارة سالبة.

يُظهر الجدول (12) أن المتوسطات الحسابية على فقرات الاستبانة المتعلقة باستجابات المعلمين على مجال الصعوبات الإدارية لاستخدام أدوات التقويم في نظام التعليم عن بُعد قد تراوحت بين (4.51) إلى (2.72)، حيث كان أعلى متوسط حسابي لصالح الفقرة السادسة (صعوبة إدارة ومراقبة الطلبة أثناء عقد الامتحانات)؛ وذلك لأن بعض المعلمين يراوده القلق بسبب سهولة الغش في مثل هذه الاختبارات؛ ذلك لأن المعلم لا يرى الطلبة ولا يحيط ببيئة الاختبار، مما يتيح الفرصة لهم على الاستعانة بمن حولهم في حل الاختبارات كلها أو بعضها، وهنا لا بد من القول إنه ليس من الحصافة الاعتماد على صدق الطلبة أو التعويل على أمانتهم ليس تشكيكا بهم، ولكن لأنها أمور متفاوتة لدى الطلبة، وتقل تساوي ظروف الاختبار لدى الطلبة. وحصلت الفقرات (7-2-1-3-4-8) على درجة موافقة متوسطة، مما يتطلب توفير مختبرات حاسوبية حديثة في المدارس، مزودة بخدمات الإنترنت، وتطوير البنية التحتية لقطاع الاتصالات لدعم نظام التعليم عن بُعد في حين كان أدنى متوسط لصالح الفقرة السابعة (ضعف التنسيق بين إدارة المدرسة وكادر منصة درسك)، وتعزى هذه النتيجة إلى عدم توفر فرق دعم فني خاصة للمحافظات باستثناء العاصمة عمان؛ مما يستدعي توفير فرق الدعم الفني الخاصة بكل محافظة.

وبشكل عام كان المتوسط الحسابي الكلي بشكل عام (3.51) بدرجة موافقة كبيرة، وهذا يشير إلى وجود صعوبات إدارية تواجه المعلمين في نظام التعليم عن بُعد. واتفقت هذه النتائج مع دراسة الحبردي (2017) وهورنر وآخرون (Horner, et, al. 2017) في أن استخدام أدوات التقييم تراوحت بين استخدام متوسط وقليل، كما أن هناك صعوبات استخدام أدوات التقييم الإلكترونية عالية، كما اتفقت مع دراسة حسامو (2011) في أن اهتمام المعلمين بالتعليم الإلكتروني ضئيل.

النتائج المتعلقة بالنواتج: نتائج السؤال الخامس: "ما مستوى تحقق أهداف نظام التعليم عن بُعد من وجهة نظر المعلمين؟" للإجابة عن السؤال السابع تم جمع البيانات من خلال الاستبانة التي تهدف إلى تقييم أهداف نظام التعليم عن بُعد حيث الأبعاد الآتية (المحتوى التعليمي- منصة درسك- التواصل والاتصال- المهارات التكنولوجية) من وجهة نظر المعلمين، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على معيار أهداف نظام التعليم عن بُعد مرتبةً ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية، يوضحها الجدول (13).

جدول (13): المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على معيار أهداف نظام التعليم عن بُعد مرتبةً ترتيباً تنازلياً

الاستبانة الموجهة للمعلمين	المتوسط الحسابي الكلي	درجة الموافقة
المحتوى الإلكتروني	3.46	موافق بدرجة كبيرة
منصة درسك	3.35	موافق بدرجة متوسطة
المهارات التكنولوجية	2.88	موافق بدرجة متوسطة
التواصل والاتصال	2.59	موافق بدرجة قليلة

يتضح من الجدول (13) أن استجابات أفراد الدراسة من المعلمين على معيار أهداف نظام التعليم عن بُعد (المحتوى الإلكتروني) بدرجة كبيرة، و (منصة درسك، المهارات التكنولوجية) بدرجة متوسطة، في حين ظهر (التواصل والاتصال) بدرجة قليلة. يرى الباحثان أن هذه النتيجة تعكس اهتمام وزارة التربية والتعليم بالمحاولات الجادة لضمان استمرار العملية التعليمية بأقل الخسائر، وأن تطبيق نظام التعليم عن بُعد وتحقيق أهدافه يحتاج المزيد من الوقت، وأن إجادته تتطلب مرور بعض الوقت، حيث إنها التجربة الأولى لوزارة التربية والتعليم للعمل بالنظام الجديد. كما يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى عدم وجود خبرة سابقة للمعلمين للتعامل مع التعليم عن بُعد. بالإضافة إلى ذلك لم يتسنّ لوزارة التربية والتعليم الانتهاء من تطوير خطة التعليم عن بُعد لضمان استمرار العملية التعليمية، حيث إن التطوير والتحديث يحتاج إلى مزيد من الوقت.

نتائج السؤال السادس والذي نص على "ما مدى ملائمة أساليب وأدوات التقييم المتاحة في تقويم نواتج التعلم عن بُعد؟" أظهرت نتائج استجابات المعلمين على فقرات أساليب وأدوات تقويم نواتج التعلم في جدول (9) بأن استخدام المعلمين لها كان بدرجة متوسطة، حيث كانت بمتوسط حسابي كلي (2.88)، وهذا يُشير إلى أن ملائمة أساليب وأدوات التقييم في تقويم نواتج التعلم عن بُعد ، وقد تُعزى الأسباب إلى عدم توفر أدلة إرشادية تساعد المعلمين في اختيار أساليب التقييم الملائمة لنظام التعليم عن بُعد، وهذا ما دفع المعلمين لإيجاد واستحداث أساليب وأدوات تساعد في تقييم نواتج تعلم طلبتهم والاعتماد على أساليب وأدوات التقييم المستخدمة في التعليم الوجيه. ، ويعزو الباحثان السبب إلى أنه لم يتم الانتهاء بعد من تطوير خطة التقويم عن بُعد، حيث إن نظام التعليم عن بُعد ما زال مستمراً (في وقت الدراسة الحالية).

التوصيات

- ضرورة تدريب المعلمين؛ مما يزيد من فرص نجاح هذه التجربة، والعمل على تطوير كفايات المعلمين منالمتعلقة بالمهارات التدريسية والتقنية والتكنولوجية، وتوفير دليل للمعلمين لتدريبهم على إستراتيجيات التقويم عن بُعد.
- ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بتمكين المعلمين من رفع الواجب كماً ونوعاً بما يراه المعلم مناسباً، حيث إنه هو الأعلم بالمستوى الأكاديمي لطلبته.
- ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بتمكين المعلمين من إنشاء غرف دراسية افتراضية عبر منصة درسك، حيث يلتقي المعلم بطلبته عن بُعد بصورة تزامنية كما لو كان التعليم وجاهياً؛ مما يتيح للمعلم التنوع في أساليب التدريس والتقويم بما تقتضي مصلحة طلبته.
- إجراء دراسات تقويمية لنظام التعليم عن بعد باستخدام نماذج تقويمية مختلفة وفي محافظات أردنية أخرى.

المراجع

المراجع باللغة العربية:

- أبو شخيدم، سحر وعواد، خولة وخليلة، شهد والعمد، عبدالله وشديد، نور. (2020). فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة فلسطين التقنية: خضوري. المجلة العربية للنشر العلمي، 1 (21)، 365-389.
- الحبردي، صلاح بن عبدالله. (2017). واقع استخدام أدوات التقويم الإلكتروني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض وتصور مقترح لتطويرها. مجلة عالم التربية، 57 (4)، 169-191.
- حسامو، سهى علي. (2011). واقع التعليم الإلكتروني في جامعة تشرين من وجهة نظر كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، مجلة جامعة دمشق، 27 (1)، 243-278.
- الحوشان، أمل حوشان. (2020). تقويم تجربة التعليم عن بُعد في ضوء جائحة كورونا باستخدام نموذج القرارات المتعددة: "CIPP" دراسة ميدانية على طلبة الجامعات السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4 (44)، 61-8.
- حياة، قزادري. (2019). ضوابط ومعايير الجودة في التعليم الإلكتروني. مجلة التعليم عن بُعد والتعليم المفتوح، جامعة بني سويف. اتحاد الجامعات العربية، 7 (13)، 1-119.
- خيري، أمينة والمنجومي، منى ومعمري، حمادي والطالبي، إلهام ويحيى، علي ويونس، غفران. (2020، آذار 25). كورونا يختبر التعليم في العالم العربي عن بُعد. مجلة إندبننت عربية. [www://https independentarabia.Com](http://www.independentarabia.Com).
- درندري، إقبال زين العابدين. (2010). تقييم نواتج التعلم: نحو إطار مفاهيمي حديث في ضوء الاتجاهات المعاصرة للتقييم وجودة التعلم. مركز الأبحاث بكلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الزيادات، أنور. (2020). التعليم عن بُعد "ليس بديلاً" في الأردن، تم الاسترجاع من الموقع الآتي بتاريخ 2021/9/28، <https://www.alaraby.co.uk/>.
- العبد الكريم، مشاعل عبد العزيز. (2008). واقع استخدام التعليم الإلكتروني في مدارس المملكة الأهلية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2020). ملخص مقال حول الفرق بين التعليم الإلكتروني والتعليم الطارئ عن بُعد، تم الاسترجاع من الموقع الآتي بتاريخ 2021/9/28: <https://www.etec.gov.sa/ar/Media/Documents/H1.pdf>.

المراجع باللغة الإنجليزية

- Alruwais, N., Wills, G., & Wald, M. (2018). Advantages and challenges of using e-assessment. *International Journal of Information and Education Technology*, 8(1), 34-37.
- Anderson, H. M., Cain, J., & Bird, E. (2005). Online student course evaluations: review of literature and a pilot study. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 69(1-5), 3443-.
- Dermo, J. (2009). e-Assessment and the student learning experience: A survey of student perceptions of e-assessment. *British Journal of Educational Technology*, 40(2), 203-214.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2008.00915.x>
- Frydenberg, J. (2002). Quality standards in eLearning: A matrix of analysis. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 3(2), 1-12.
- Hiller, M. (2014, January). The very idea of e-Exams: student (pre) conceptions. In *Proceedings of ASCILITE 2014-Annual Conference of the Australian Society for Computers in Tertiary Education: Rhetoric and reality - critical perspectives on educational technology* (pp. 77-88). *ascilite*.
- Hodges, C., Moore, S., Locke., Trust, T., & Bond, A. (2020). "The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning".
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Horner, S., Classick, R., Warren, H. and Durbin, B. (2017). A Study on Teaching and Electronic Assessment Methodologies for the KFIT Project in Rwanda: final report. UNESCO.
- Marriott, P. (2009). Students' evaluation of the use of online summative assessment on an undergraduate financial accounting module. *British Journal of Educational Technology*, 40(2), 237-254.
- Nsiah, G. K. B., & Oti-Boadi, M. (2015). Assessing the Effectiveness of Online Education within the Context of Traditional Classroom. *Creative Education*, 6(8), 707-710. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.68072>
- Peters, O. (1994). *Otto Peters on online education: The industrialization of teaching and learning*. Psychology Press.
- Ridgway, J., McCusker, S., & Pead, D. (2004). Literature Review of E-Assessment (Futurelab Series Report 10). Bristol: Futurelab. www.futurelab.org.uk/research/lit_reviews.html
- Usun, S. (2016). A Review on the Program Evaluation Strategies in Online Education. *International Journal on New Trends in Education & Their Implications (IJONTE)*, 7(3), 33-45.
- Wang, L. (2010). Integrating communities of practice in e-portfolio assessment: Effects and experiences of mutual assessment in an online course. *The Internet and Higher Education*, 13(4), 267-271.