



جامعة النجاح الوطنية  
كلية الدراسات العليا

مستوى رضا طلاب الجامعات الفلسطينية عن طرق التقويم  
الإلكتروني خلال جائحة كورونا ودرجة اتجاهاتهم نحو استخدامها  
في التعلم

إعداد

زين حسين يوسف شتيه

إشراف

د. بلال أحمد أبو عيده

د. عبد الكريم أيوب

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وأساليب التدريس، من كلية الدراسات العليا، في جامعة النجاح الوطنية، نابلس - فلسطين.

2022

مستوى رضا طلاب الجامعات الفلسطينية عن طرق التقويم  
الإلكترونية خلال جائحة كورونا ودرجة اتجاهاتهم نحو استخدامها  
في التعلم

إعداد

زين حسين يوسف شتيه

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ 2022/6/22 م، وأجيزت:

د. بلال أحمد أبو عيده

المشرف الرئيسي

التوقيع

د. عبد الكريم أيوب

المشرف الثاني

التوقيع

د. معزوز علاونة

الممتحن الخارجي

التوقيع

د. محمود رمضان

الممتحن الداخلي

التوقيع

## الإهداء

الحمد والشكر لله حمداً كثيراً طيباً مباركاً أولاً وآخراً.

أهدي هذه الرسالة المتواضعة إلى فلسطين بشعبها وشهائها وأسراها وجرحاها

إلى من قدمت الكثير من عمرها لي وجعلتني أنا الآن .... أُمي الحبيبة (آن)

إلى صاحب أكبر حب وأطيب قلب ..... أبي الحنون (حسين)

إلى ذخيرتي ومنافساتي على التفوق ... أخواتي ( ميس، لين، دينا، نور)

إلى مهجة قلبي ووحيدي الذي أفتخر به .... أخي (محمد يوسف)

إلى رفيقات دربي اللاتي أخذن من ضيقي وبهجتي ... صديقاتي (براءة، ديما، إيناس، حنين، بيسان)

## الشكر

الحمد لله حمداً كثيراً طيباً، الذي أعانني ويسر لي دربي في مسيرتي ووفقني في إنجاز هذه الرسالة.

جزيل الشكر لجامعة النجاح الوطنية وكلية الدراسات العليا

للأساتذة الأفاضل في كلية التربية وإعداد المعلمين

وأخصص شكري وتقديري للمشرفين على هذه الرسالة الدكتورة الأفاضل الدكتور بلال أبو عيدة والدكتور

عبد الكريم أيوب، الذين قدموا لي الدعم الحقيقي

وشكري موصول للجنة المناقشة الكرام الأستاذ الدكتور معزوز جابر علاونة والدكتور محمود رمضان.

## الإقرار

أنا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل عنوان:

### مستوى رضا طلاب الجامعات الفلسطينية عن طرق التقويم الإلكترونية خلال جائحة كورونا ودرجة اتجاهاتهم نحو استخدامها في التعلم

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة ككل أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أية درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أية مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

اسم الطالب:

---

التوقيع:

---

التاريخ:

---

## فهرس المحتويات

ج	الإهداء	.....
د	الشكر	.....
هـ	الإقرار	.....
و	فهرس المحتويات	.....
ط	فهرس الجداول	.....
ي	فهرس الملاحق	.....
ك	الملخص	.....
1	الفصل الأول: مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية	.....
1.1	مقدمة الدراسة	.....
1.2	مشكلة الدراسة وأسئلتها:	.....
1.3	فرضيات الدراسة:	.....
1.4	أهداف الدراسة:	.....
1.5	أهمية الدراسة:	.....
1.6	حدود الدراسة:	.....
1.7	مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:	.....
9	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	.....
2.1	الإطار النظري	.....
2.1.1	مفهوم التقويم وأهميته	.....
2.1.2	خصائص التقويم الجيد	.....
2.1.3	استراتيجيات التقويم وأدواته	.....
2.1.4	أنواع التقويم	.....
2.1.5	الاتجاهات الحديثة في التقويم	.....
2.1.6	التقويم الإلكتروني	.....
2.1.7	مفهوم الاتجاهات ومكوناتها:	.....

21.....	2.1.8 خصائص الاتجاهات
21.....	2.1.9 العوامل المؤثرة في الاتجاهات
22.....	2.2 الدراسات السابقة
22.....	2.2.1 الدراسات السابقة العربية المتعلقة بمستوى رضا واتجاهات الطلاب عن طرق التقويم الإلكتروني:
26.....	2.2.2 الدراسات السابقة الأجنبية المتعلقة بمستوى رضا واتجاهات الطلاب عن طرق التقويم الإلكتروني:
30.....	2.3 التعقيب على الدراسات السابقة
31.....	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات
31.....	3.1 منهج الدراسة:
31.....	3.2 مجتمع الدراسة:
31.....	3.3 عينة الدراسة:
32.....	3.4 أدوات الدراسة:
32.....	3.4.1 صدق أدوات الدراسة:
33.....	3.4.2 ثبات مقياس رضا الطلبة عن طرق التقويم الإلكترونية:
34.....	3.5 إجراءات الدراسة:
35.....	3.6.1 المتغيرات المستقلة:
35.....	3.6.2 المتغيرات التابعة:
35.....	3.7 المعالجات الإحصائية:
36.....	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
36.....	4.1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:
38.....	4.2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:
39.....	4.3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:
41.....	4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:
44.....	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات
44.....	المقدمة:
45.....	5.2 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني ونصه:
46.....	5.3 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث ونصه:

50.....	التوصيات والمقترحات:
51.....	المصادر والمراجع
59.....	الملاحق
B .....	Abstract



## فهرس الجداول

- جدول 1: معاملات الاتساق الداخلي لمقياس الرضا عن طرق التقويم الإلكتروني.....33
- جدول 2: توزيع مقياس الاستجابة على فقرات الأدوات .....34
- جدول 3: نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة على مقياس رضا طلبة الجامعات الفلسطينية عن طرق التقويم الإلكتروني.....37
- جدول 4: نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة على مقياس اتجاهات طلاب الجامعات الفلسطينية نحو طرق التقويم الإلكتروني.....38
- جدول 5: نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد لمستوى رضا الطلاب في الجامعات الفلسطينية عن طرق التقويم الإلكتروني المستخدمة خلال جائحة كورونا في ضوء متغيرات الدراسة.....40
- جدول 7: نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد لمستوى اتجاهات الطلاب في الجامعات الفلسطينية نحو طرق التقويم الإلكتروني المستخدمة خلال جائحة كورونا في ضوء متغيرات الدراسة.....42

## فهرس الملاحق

- ملحق أ: توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها ..... 59
- ملحق ب: مقياس الرضا قبل التحكيم بصورته الأولى ..... 60
- ملحق ج: قائمة السادة المحكمين ..... 66
- ملحق د: مقياس الرضا بصورته النهائية ..... 67
- ملحق هـ: مقياس اتجاهات طلاب الجامعات الفلسطينية نحو استخدام التقويم الإلكتروني في التعلم ..... 70

# مستوى رضا طلاب الجامعات الفلسطينية عن طرق التقويم الإلكترونية خلال جائحة كورونا ودرجة اتجاهاتهم نحو استخدامها في التعلم

إعداد

زين حسين يوسف شتيه

إشراف

د. بلال أحمد أبو عيده

د. عبد الكريم أيوب

## الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى كشف درجة رضا طلبة الجامعات الفلسطينية عن طرق التقويم الإلكترونية المستخدمة خلال جائحة كورونا واتجاهاتهم نحو استخدامها في التعلم، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات كالجنس والجامعة والسكن والتقدير الجامعي والمستوى الدراسي، وقد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المنهج الوصفي، فيما طبقت على عينة بلغ عددهم ثلاثمائة وتسعة وستون طالبا وطالبة في سبع جامعات فلسطينية اختيرت بشكل متيسر. وتم جمع البيانات منهم باستخدام أداتين لقياس درجة رضا واتجاهات طلبة الجامعات الفلسطينية نحو طرق التقويم الإلكترونية. وأظهرت نتائج الاستجابات على أداتي الدراسة أن مستوى رضا طلاب الجامعات الفلسطينية نحو طرق التقويم الإلكترونية متوسطة، ودرجة اتجاهاتهم نحوها منخفضة، كما كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الرضا والاتجاهات تعزى لكافة متغيرات الدراسة المستقلة (الجنس، الجامعة، المستوى الدراسي، التقدير الجامعي، السكن)، وفي ضوء ذلك قدمت الباحثة العديد من التوصيات مثل إجراء دراسات تبحث في أسباب عدم وصول مستوى رضا واتجاهات الطلاب نحو التقويم الإلكتروني إلى درجة مرتفعة، تمهيدا للعمل على معالجتها بطرق ممنهجة، وكذلك البحث في تأثير نظرة المجتمع على التقويم الإلكتروني وأثره على رضا واتجاهات طلاب الجامعات الفلسطينية نحو طرق التقويم المختلفة.

**الكلمات المفتاحية:** الرضا، الاتجاهات، طلبة الجامعات، التقويم الإلكتروني.

## الفصل الأول

### مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية

#### 1.1 مقدمة الدراسة

تعتبر العملية التربوية أساس تقدم الشعوب ونهضتها، حيث أن رقيها ورفعتها مقرون بتطور الأمم، لذلك فإن الإهتمام بالنظام التربوي كونه وسيلة تطور، وبناء للمجتمعات هو من يحدد مدى نجاح العملية التربوية ككل، والذي غالباً ما يرتبط بدرجة تأثر فكر الطالب وتطوره كأحد أهم مدخلات ومخرجات النظام التربوي الذي يحدد درجة مجارة التضخم الهائل في المعرفة والتسارع التقني في العالم ككل.

ومن هنا فإن الحكم على نجاح النظام التربوي مرتبط بشكل كبير بمدى التغيير الذي يحدثه على مهارات الطالب الفكرية والمعرفية وحتى الأدائية بشكل أساسي على اعتبار أنه موضه الاهتمام الذي يتمحور حوله جميع عناصر العملية التربوية، ومن هنا كان لتقويم مكونات النظام التربوي كالمقررات والمناهج الدراسية والأهداف التعليمية وطرق التدريس وحتى طرق التقويم أهمية كبيرة تصب في تقويم المخرج الأساسي وهو الطالب (الحريري، 2012).

وبما أن عملية التقويم عملية بديهية يقوم بها الأفراد غالباً نحو كل ما يتعاملون معه للتأكد من ديمومة فعاليته وأهمية قيمته حتى على مستوى العلاقات مع الآخرين، فإن تقويم الطلاب أمر ضروري للحكم على مستوى نجاحهم من جهة، وفعالية وجودة البرامج التعليمية التي يمر بها الطالب ودرجة استفادته منها من جهة أخرى، كما أنه يساعد على تشخيص مواطن القوة والقصور لديه وتثمين تحصيله وإنجازه للحكم عليه في ضوء معايير تعكس مغزى عملية التقويم المتبلور في الإصلاح والتطوير (ربيع، 2012).

ويعد التقويم أيضاً وسيلة لمعرفة مدى تحقيق الأهداف المرجوة ومدى القرب أو البعد عنها، بالاعتماد على مقاييس علمية وموضوعية من خلال تطبيقها على الطلاب وتصحيحها، فهذه المقاييس أهمية كبيرة حيث

لا يمكن أن توجد عملية تربوية سليمة بدون تقويم صحيح يعتمد على مقاييس مبنية على قواعد سليمة تدلي بتغذية راجعة للمعلم عن طريق تقديم معلومات حقيقية تعبر عن مدى تحقيق الطلاب للأهداف التي عمل عليها معهم بالإضافة إلى بيان قيمة تحصيلهم الأكاديمي فيها (Mohan, 2016).

وبالإضافة إلى دور التقويم في معرفة مدى التقدم الحاصل للطلاب فعلى الصعيد التربوي بشكل عام للتقويم دوراً فاعلاً في الكشف عن المواهب والمويل والاتجاهات وغيرها من السمات النفسية للطلاب، ومن هنا كان للتقويم أثره البالغ في عملية التوجيه والإرشاد للطلاب بمساعدتهم على تحديد اختياراتهم المهنية والتخصصية فيما بعد ووضعهم على الطريق الأنسب للانطلاق في مسيرتهم المهنية (عطوان و أبو شعبان، 2019).

ومن هنا ينبغي أن يكون التقويم مستمراً خلال تنفيذ العملية التعليمية التعلمية ولا بد أن يكون شاملاً لكل جوانبها، الأمر الذي دفع إلى اتساع مجالاته وتنوع طرقه وأساليبه. كما يعتبر التقويم أحد الأركان المهمة في التخطيط كونه يرتبط بمتابعة نتائج الطلاب التي من الممكن أن تكشف عن وجود أي خلل أو ثغرة في المنهاج أو الوسائل التعليمية وحتى الأهداف تمهيداً للمعالجة (Gupta, 2020).

ولمن يدرس علم التقويم يجد أن هناك طرقاً وأشكالاً جديدة للتقويم يركز كل شكل منها على معالجة سلبيات ظهرت في الأشكال السابقة بعد أن تم استخدامها، كسلبيات الاختبارات وأثرها على كل من المنهاج والطلاب، ومن هنا تعالت الدعوات إلى الانعطاف نحو طرق التقويم البديل والتقويم الحقيقي الشامل لجميع جوانب نمو الطالب العقلية والنفسية والسلوكية والابتعاد عن التقويم التقليدي الذي يقتصر فقط على حصيلة المعلومات التي ألم بها الطالب والتي تعتمد على التقويم التقليدي المتمثل غالباً بالاختبارات (عامر، 2016).

وعلى الرغم من ذلك بقي التقويم التقليدي الأكثر استقراراً واستخداماً في العملية التربوية مع أنه لا يستطيع قياس المنجزات الحقيقية للطلاب (خليل، 2011)، وهذا انعكاس لكون جميع الممارسات التربوية تصب

في تمكين الطلاب لاجتياز الاختبارات بنجاح إلى أصبح ذلك يشكل هدراً تربوياً لكل عناصر العملية التربوية وجهودها، وبالتالي فقد جودة المخرجات وقدرتها على المنافسة وخاصة في العصر الحالي والتطور السريع (Svinicki, 2005).

ومع تفشي فايروس كورونا الذي تحول إلى جائحة نقلت كل مؤسسات المجتمع إلى العمل من المنزل ومنها المؤسسات التربوية التي اعتمدت على استخدام التعلم الافتراضي إلى جانب التعلم المدمج، وهما جانبان من التعليم لا يتساوقان مع التقويم التقليدي بقدر تساوقهما مع التقويم البديل. لذلك جعل هذا التحول الجبري أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب مضطرين إلى التكيف مع هذه الظروف، وعلى الرغم من أن التحول إلى استخدام طرق التقويم البديل مسعى قديم إلا أن ذلك كان سبباً في خلق حزمة من التحديات التي طالت العملية التعليمية في الجامعات على وجه الخصوص نتيجة السرعة والمفاجأة في هذا الانقلاب نحو توظيف تطبيقات وأدوات إلكترونية لإنقاذ ما يمكن إنقاذه، إلا أن ذلك كان له دوراً بارزاً في تطوير طرق التقويم ونزع الغطاء المعتم عن طرق التقويم البديلة والحديثة (Yulia, 2020).

ومع ذلك تبقى مشكلة نقص كفاءة قدرات بعض أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب وحاجتهم إلى التدريب على استخدامها والتعامل معها هي العامل الأساسي في تصور عدم موضوعيتها وصدقها مقارنة بقناعاتهم واعتيادهم على استخدام الاختبارات والتقويم التقليدي بشكل عام، كما أن لعدم جاهزية البيئة والإمكانيات المتاحة وضمور انسجام البرامج التعليمية المُعدة وأهدافها وحتى فلسفتها المرسومة في ضوءها مع طرق التقويم الحديثة دورها الفعال في العزوف عن التوجه نحو طرق التقويم الحديثة (دعمس، 2011).

ومن هنا فإن الانتقال الخاطف بالطلاب من استخدام طرق التقويم التقليدية إلى الحديثة خلق حالة من عدم الاستقرار خاصة في ظل عدم مناسبة المنهاج وانسجامها مع هذه البيئة الرقمية الجديدة، كما أن الضرورة الملحة والعاجلة إلى اعتماد التعليم الإلكتروني التي أدت إلى رفع العبء على الهيئة التدريسية والطلاب أسهمت كبير في خلق العديد من التحديات في مجال التقويم كصعوبة إعداد أدوات القياس (الجراح،

2020؛ عبد الرحمان وبن ذهيبه، 2021)، وبعد قرابة العامين من تطبيق أساليب التقييم هذه التي هي أقرب إلى التقييم البديل منها إلى التقييم التقليدي، كان للبحث في هذا المجال وتحديداً في رؤية الطلاب ومستوى رضاهم عن عملية التقييم خلال فترة الجائحة أهمية كبيرة.

وانسجاماً مع ما سبق تأتي هذه الدراسة للبحث في مستوى رضا طلاب الجامعات الفلسطينية عن طرق التقييم الإلكترونية خلال جائحة كورونا ودرجة اتجاهاتهم نحو استخدامها في التعلم.

## 1.2 مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نظراً لتفشي فايروس كورونا وتعطل المؤسسات التربوية ولجوءها إلى التعلم الافتراضي والتعلم عن بعد، ونظراً لقلّة الخبرة في هذا الشكل من أشكال التعلم واجه كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة مشاكل جمة في شتى المجالات منها مجال تقييم التعلم، وشكلت هذه الحالة الفريدة فرصة نادرة للتربويين لتقصي المشاكل التي واجهوها أثناء التعلم عن بعد بما يخدم تطوير هذا الشكل من أشكال التعليم من خلال التعرف على المشاكل التي تواجهه وتخطيها في المستقبل، كما وقد واجهت الباحثة أثناء تعلمها عن بعد العديد من الصعوبات في التقييم الإلكتروني منها مسألة الوقت الغير كافي للامتحان، والارتباك نتيجة الخوف من حدث طارئ خلال تأدية الامتحان كقطع مفاجئ لشبكة الانترنت أو الكهرباء، من هنا ستمضي هذه الدراسة للتقصي والإجابة على السؤال الرئيس:

ما مستوى رضا طلاب الجامعات الفلسطينية عن طرق التقييم الإلكتروني خلال جائحة كورونا وما درجة اتجاهاتهم نحو استخدامها في التعلم؟

وتحاول الدراسة الحالية الاجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مستوى رضا طلاب الجامعات الفلسطينية عن طرق التقييم الإلكترونية المستخدمة خلال جائحة

كورونا؟

2. ما درجة اتجاهات طلاب الجامعات الفلسطينية نحو استخدام طرق التقويم الإلكتروني التي استخدموها خلال جائحة كورونا في تعلمهم؟

3. هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى رضا طلاب الجامعات الفلسطينية عن طرق التقويم الإلكترونية المستخدمة خلال جائحة كورونا تعزى للمتغيرات (الجنس، الجامعة، للمستوى الدراسي، للتقدير الجامعي، لمكان السكن)؟

4. هل توجد فروق دالة إحصائية في درجة اتجاهات طلاب الجامعات الفلسطينية عن طرق التقويم الإلكترونية المستخدمة خلال جائحة كورونا تعزى للمتغيرات (الجنس، الجامعة، للمستوى الدراسي، للتقدير الجامعي، لمكان السكن)؟

### 1.3 فرضيات الدراسة:

انبثق عن السؤال الثالث والرابع الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

1. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha=0.05$ ) في مستوى رضا طلاب الجامعات الفلسطينية عن طرق التقويم الإلكترونية المستخدمة خلال جائحة كورونا تعزى للمتغيرات (الجنس، الجامعة، للمستوى الدراسي، للتقدير الجامعي، للسكن).

2. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha=0.05$ ) في درجة اتجاهات طلاب الجامعات الفلسطينية عن طرق التقويم الإلكترونية المستخدمة خلال جائحة كورونا تعزى للمتغيرات (الجنس، الجامعة، للمستوى الدراسي، للتقدير الجامعي، للسكن).



#### 1.4 أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

- البحث في مستوى رضا طلاب الجامعات الفلسطينية عن طرق التقويم الإلكتروني المستخدمة خلال جائحة كورونا.
- دراسة أثر بعض المتغيرات (الجنس، الجامعة، المستوى الدراسي، التقدير الجامعي، مكان السكن) على مستوى رضا طلاب الجامعات الفلسطينية عن طرق التقويم الإلكتروني المستخدمة خلال جائحة كورونا في الجامعات الفلسطينية.
- دراسة درجة اتجاهات طلاب الجامعات الفلسطينية نحو طرق التقويم الإلكتروني التي استخدموها خلال جائحة كورونا في تعلمهم.
- دراسة أثر بعض المتغيرات (الجنس، الجامعة، المستوى الدراسي، التقدير الجامعي، مكان السكن) على درجة اتجاهات طلاب الجامعات الفلسطينية نحو طرق التقويم الإلكتروني التي استخدموها خلال جائحة كورونا في تعلمهم.

#### 1.5 أهمية الدراسة:

اعتبرت هذه الدراسة من الدراسات الحديثة كونها تبحث في أحد المستجدات التي أوجدها انتشار فيروس كورونا على عملية التقويم كأحد أهم عمليات العملية التعليمية، حيث تبحث هذه الدراسة في مستوى رضا الطلاب في الجامعات الفلسطينية عن طرق التقويم المستخدمة خلال هذه الفترة، مما ستساهم في تقديم إضافة جديدة إلى الجانب النظري كونها ستواكب التطورات الحاصلة في مجال الأبحاث المتعلقة في مجال التعليم الإلكتروني مع تركيز الضوء على عملية التقويم عن بعد ومدى تقبل الطلاب لها، ومن هنا فمن الممكن لهذه الدراسة أن توجه الباحثين إلى الاستقصاء عن العوامل المؤثرة في مستوى رضا الطلاب

وأسبابها، وبالتالي فإن هذه الدراسة إثراء ومدخل للدراسات في هذا المجال كونها ستقدم نظرتنا لعملية التقييم.

أما من الناحية العملية فهي توجه الجهود والإمكانيات نحو تطوير نظام التقييم في الجامعات الفلسطينية في سبيل تجاوز التحديات المتوقعة، كما تلفت أعضاء الهيئة التدريسية فيها إلى أهمية إيجاد معايير واضحة في بناء مقاييس موثوقة للتقييم عن بعد فيما يحقق الموضوعية والصدق.

### 1.6 حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** يدور موضوع الدراسة حول موضوع مستوى رضا الطلاب عن التقييم الإلكتروني خلال جائحة كورونا واتجاهاتهم نحو استخدامه في التعلم المستقبلي.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على طلاب الجامعات الفلسطينية من مختلف التخصصات.
- **الحدود المكانية:** الجامعات الفلسطينية.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2021 / 2022).

### 1.7 مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

رضا الطلاب اصطلاحاً: الشعور بالقناعة والارتياح نتيجة لنجاح المؤسسة التعليمية في تحقيق رغباتهم واحتياجاتهم (Zhang , 2008)

مستوى رضا الطلاب إجرائياً: قناعة الطلاب وإيمانهم بفعالية وصدق وجدوى أدوات وطرق التقييم التي يستخدمها أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية لتقييم تعلمهم، بالإضافة إلى رغبتهم في استخدامها والاطمئنان لعدالتها في القياس.

التقويم الإلكتروني اصطلاحاً: مجموعة من الطرق والأدوات الملائمة والتي تستعمل في التقويم التربوي التعليمي وتوظف القدرات في الشبكات الإلكترونية بأشكالها بما يخدم عملية التقويم والأهداف المرسومة لتحقيقها في العملية التعليمية بناء على أسس ممنهجة وآمنة ومنظمة. ( Marimuthu & Ramraj, 2019)

التقويم الإلكتروني: أحد أساليب التقويم التي لجأت لها مؤسسات التعليم العالي بأنواعها المختلفة خلال جائحة كورونا والتحول الإلزامي للتعليم عن بعد بتوظيف الشبكة العنكبوتية والتطبيقات الإلكترونية المتاحة مما يساعد أعضاء الهيئة التدريسية على التواصل مع الطلاب للتأكد من تحقيق أهداف التعلم.

الاتجاهات اصطلاحاً: حالة من الاستعداد العقلي والعصبي يؤثر بصورة موجهة وديناميكية على استجابة الفرد لكل الموضوعات أو المواقف التي يتعرض لها. (الصبحي، 2010)

درجة اتجاهات الطلاب إجرائياً: حالة من الاستعداد الوجداني والنفسي الناتجة من العلاقة بين الطالب وطرق التقويم الإلكتروني سواء منخفضة أو مرتفعة مما توجه استجابات الأفراد وسلوكهم عند التعامل مع موضوع الاتجاه.

## الفصل الثاني

### الإطار النظري والدراسات السابقة

يعرض هذا الفصل الأدب التربوي ذا العلاقة بموضوع التقويم والاتجاهات الحديثة في هذا المجال والتقويم البديل والإلكتروني بشكل خاص، ويتناول كذلك الأبحاث والدراسات المرتبطة بموضوع هذه الدراسة، بالإضافة إلى التعقيب على الدراسات السابقة بمقارنة بعض جوانبها بهذه الدراسة.

#### 2.1 الإطار النظري

يعرض الإطار النظري مفهوم التقويم وأهميته في العملية التعليمية من عدة زوايا، كما يلخص خصائص التقويم الجيد وأساسه، ثم يتحدث عن استراتيجيات التقويم وبعض أدواته ويناقشها ويوضح كيفية استخدامها، كما يوضح أنواع التقويم وأدورها في العملية التعليمية، كما يناقش الاتجاهات الحديثة في التقويم والعقبات التي تحيط فيها، ثم ينتقل للحديث عن التقويم الإلكتروني ويركز على فترة انتشار فايروس كورونا والتحول إلى التعلم عن بعد.

##### 2.1.1 مفهوم التقويم وأهميته

يعتبر التقويم بشكل عام أحد أهم عناصر المنظومة التعليمية كونه قَدَّ صدق أدواته ويوجي بعدم سلامة القرار والحكم الصادر على عناصر المنظومة الأخرى مما ينعكس على إمكانية تطورها، حيث أن التقويم عملية منظمة ومستمرة لتحديد مدى تحقيق واتقان الطلاب للخبرات أو الأهداف التربوية المخطط لها، لذلك وجه التربويون جُلَّ اهتمامهم لهذا الجانب بالبحث عن سبل تطويره فيما يضمن تنمية العملية التعليمية بتعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف (Acharya, 2015).

ومن هنا حظي هذا المفهوم باهتمام واسع من المهتمين في هذا المجال، أدى إلى خلق حالة من الجدل نتيجة لاختلاف الفلسفات التي يركز عليها التربويين في تفسير هذا المفهوم، حيث سعى المختصون إلى

تحديده بطرق واضحة تجعل المعلم واعياً ومستبصراً لنتائج العملية التعليمية، فيعرفه البعض على أنه عملية يحدد من خلالها المعلم جوانب القصور في تحقيق الأهداف المرتقبة، حيث يعتبر التقييم عملية تشخيص مستمرة وشاملة لكل العناصر التي تتشارك في بلورة بنية العملية التربوية بغية التأكد من مدى تحقيق الأهداف (الوكيل و المفتي، 2005) فيما يمكن أن توفر عملية التقييم قاعدة من المعلومات حول مدخلات وعمليات ومخرجات العملية التعليمية من خلال جمع البيانات الناتجة عن عملية التقييم وتحليلها لتحديد وزن للتغير على سلوك الطلاب أو ما حازوه من معارف ومهارات واتجاهات في ضوء معايير محددة وباستخدام وسائل وأدوات قياس فعالة، مما يسوغ إلى إنجاز الأهداف بطريقة منظمة وممنهجة (Blerkom, 2017).

كما تساهم عملية التقييم من خلال جمع الأدلة حول مستوى معرفة الطالب وقدراته التي حققها إلى التوصل إلى مدى فعالية العمل التربوي بالاستناد على معايير فعالة يمكن من خلالها تحديد مستوى الاستعداد بتحقيق المتطلبات السابقة لتعلم لاحق وكشف ما معيقات عملية التعلم الجديدة، وبذلك تكمن أهمية التقييم في التأكد من امتلاك أدنى المعارف الأساسية التي تكفل نجاح امتلاك المعرفة الجديدة، ومن هنا يمكن أن تكون عملية التقييم مرحلة انتقالية ونقطة بداية لتعلم جديد (Mangal & Mangal, 2019).

ويعد التقييم باختلاف أنواعه وأدواته حافز فعال يثير دافعية كل من الطالب والمعلم للاستمرار في عملية التعليم، بالإضافة إلى توجيه وتصويب مساره نحو إنجاز العملية التعليمية بكل مراحلها من مهارة استحواذ المعلم على انتباه الطالب إلى تنفيذه لمهارات عقلية عليا، وبالتالي فمن الضروري أن تكون عملية التقييم عملية مخطط لها وليست عشوائية اعتباطية باعتبارها وسيلة لإنجاح العملية التعليمية وليست غاية لها، ومن هنا فعملية التقييم أصبحت تطل جميع عناصر العملية التعليمية من المعلم وأدواته وطريقة تدريسه

والمنهاج والبيئة الصفية وكذلك الطالب بكل جوانبه سواء العقلية والنفسية بغية الإصلاح والتعديل والتنقيح لكل ذلك بتقديم تغذية راجعة بوصف كفي وكمي (Waree, 2019).

ومن هنا تنطلق أهمية عملية التقييم في التخطيط للعملية التعليمية اللاحقة بالاعتماد على نتائج التعلم السابق بتحديد أوجه القصور للبدأ منها ومعالجتها للانطلاق منها نحو أهداف أكبر وأعمق، وكذلك تساهم عملية التقييم في التجديد المستمر للعملية التعليمية، من منطلق كون الأداء الفاعل حالياً ممكن أن يكون معدوم الأثر مستقبلاً، حيث أن التطور السريع في الحياة بشكل عام ينصب على فعالية استراتيجيات التدريس والتقييم وتأثيرها ورضا المتعلمين عنها وتقبلها (Stronge & Xu, 2015).

إن هذا التباين في تفسير مفهوم التقييم كان مترامناً مع تطور الفلسفات التي تبنى عليها المناهج وكذلك استراتيجيات التدريس، مما انعكس على ظهور نظريات حديثة في القياس والتقييم للتلائم معها بحيث أصبحت تتسم بالشمول مقارنة بالطرق التقليدية التي تركز فقط على مقدار المحصلة المعرفية للطالب، وبذلك تحولت الأنظار نحو طرق التقييم الحديثة والتي تبعها ظهور العديد من المفاهيم كالتقييم البديل والتقييم الواقعي والتقييم الأصلي ومتطلباتها، حيث تتطلب هذه الطرق من التقييم العديد من الكفايات والمهارات التي يجب أن يمتلكها كل من الطالب والمعلم ولا يمكن نجاح هذه الطرق بدونها بهدف الخروج عن جمود النموذج التربوي القائم تلقين وحفظ واسترجاع المعلومات إلى حيوية التعلم بالاستكشاف والبحث والتحليل والتعليل وحل المشكلات (دعس، 2015).

## 2.1.2 خصائص التقييم الجيد

إن كل دعوات الانتقال إلى طرق التقييم الحديثة لا تعني إهمال التقييم التقليدي وتخطي أهميته في التأكد من المستوى المعرفي والقدرات العقلية والمهارية للطالب خاصة إذا كان مُعد على أسس ومبادئ سليمة، وإنما هي محاولة لتخطي وإخفاء مثالب الاختبارات التقليدية التي تركز جل اهتمامها على الحفظ والاستظهار (أبو شعبان و عطوان، 2019)، فجميع طرق التقييم ذات جدوى إذا صممت لتتناسب فلسفة

المنهاج وأهدافه، ففكرة حصر اهتمام التقييم التقليدي فقط بالمستويات العقلية الدنيا هي فكرة رائجة مع أنها غير سليمة، فالاختبارات قد تحتوي جميع مستويات التفكير بالإضافة إلى الكثير من المهارات الأدائية، كما يمكن أن تطل الجانب الوجداني كذلك.

حيث أن التقييم التربوي الجيد هو من يحقق الغرض منه بكفاءة ودقة وواقعية، ولكي يتحقق ذلك لا بد أن تعطي عملية التقييم قيمة حقيقية لموضوع التقييم مما يتطلب ذلك حسن جمع البيانات بانتقاء الأدوات التي تناسبها والذي يرتبط ذلك بشكل كبير بمدى وضوح أهداف عملية التقييم، حيث إن إجراء عملية التقييم بدلالة أهداف واضحة تجعل مهمة التقييم أكثر سلاسة، بالإضافة إلى شموليته إلى جميع عناصر الموقف التعليمي ابتداءً بالمتعلم والمعلم إضافة إلى المكونات المعنوية والمادية (Storng, 2018).

كما يتسم التقييم الجيد بالتوازن في تغطيته لمستويات الأهداف وأنواعها مع مراعاة إمكانية التطبيق وملاءمة الزمان والمكان والطلاب والعامل الاقتصادي، حيث إن مثالية طريقة التقييم وأدواتها تُحدد بمناسبتها للبيئة التعليمية وظروفها بكل عناصرها، وهذا ما ينعكس على مدى موضوعية وصدق وثبات أدوات القياس مما يجعل التقييم بشكل عام علمياً (دخل الله، 2015).

وهذا ما يساهم في حصول المعلم على نتائج واضحة وذات معنى فالتقييم الجيد يكشف عن حاجات الطلاب وميولهم واتجاهاتهم الحقيقية، كما يساعد المعلم في استبصار نتائج عملية التدريس التي أشرف عليها، وبالتالي فإن التقييم الجيد هو وسيلة إصلاح وتطوير لكل عناصر النظام التربوي وليس هدف بحد ذاته، وبذلك تعتبر الاستمرارية في التقييم أحد أهم أسباب نجاح العملية التعليمية كما أن التقييم الجيد لا يقتصر على ما بعد تطبيق المنهاج وإنما يتخلل عملية التدريس، للكشف عن كل المسببات التي قد تمنع تحقيق الأهداف أو تحي الجهود التعليمية عن المسار الصحيح (Waree, 2019).

### 2.1.3 استراتيجيات التقويم وأدواته

كان لتطور معطيات العصر الحالي واتساع نظرة التربويين للعملية التعليمية دور إيجابي في كسر جمود ما يختزله الطالب في ذهنه حول دوره من خلال تطوير العديد من استراتيجيات التدريس والتقويم التي سعت إلى إظهار دور الطالب لكونه محور الموقف التعليمي، فنقلته من حفظ المعلومات واسترجاعها إلى البحث عنها وتحليلها وتوظيفها باعتبار أن كل الطلاب بلا استثناء لديهم قدرات كامنة للتعلم يمكن إبرازها وكشفها بتحديد نقطة الانطلاق الصحيحة التي تناسب الطالب وكفاياته وضمان حصوله على حاجاته من التوجيه والدعم (بني ياسين، 2012).

ولكون ضعف مردود وأداء الطلاب في النظام التعليمي هو عارض لضعف النظام ذاته وجدت استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء والتي تقوم على تقويم ما يقوم به الطالب من أداء حيث يتطلب من المتعلم توظيف مهاراته الأدائية بالإعتماد على الحصيلة المعرفية المكتسبة في مواقف مختلفة ضمن إطار الأهداف المرجو إنجازها خلال فترة زمنية محددة، ويمكن ذلك من خلال تقديم العروض المرئية أو التنفيذية سواء أكانت فردية أم جماعية لتقديم وتوضيح الأفكار بطريقة ظاهرة وسلسة تساعد الأقران والمستمعين بشكل عام على الفهم، كما يمكن أن يتمثل التقويم المعتمد على الأداء بالأداء العملي كطلب المقوم إنتاج مجسمات أو استخدام أدوات وأجهزة أو تصميم برامج وتنفيذ مهمات إجرائية، كذلك يمكن استخدام المعارض لعرض الإنتاج الفكري والتطبيقي للطلاب من خلال عرض أشغال يدوية أو فكرية وبحثية في زوايا خاصة، كما يمكن الاعتماد على مهارة الحديث في التعبير عن الموضوع المدروس من خلال سرد الملخصات وربط الأفكار، كما يمكن للعب الأدوار والمحاكاة التي ينفذها المتعلمين أن تقيس المهارات المعرفية والأدائية ومدى قدرة الطلاب على تقديم اقتراحات، حيث إن مناقشة هذه الاقتراحات أو وجهات النظر بشكل فردي وجماعي يظهر القدرة على التواصل والتفاعل مع الآخرين وتقديم المسوغات وإدارة الحوار وامتلاك أخلاقياته بطريقة تدل على مستوى التمكن من الموضوع المعروض، لكن إن الاعتماد على هذه الطرق وحدها قد يكون غير كافي ودال على إمكانيات المتعلم الحقيقية، لذلك على المعلم إيجاد أداة



للتقييم بأسس واضحة لرصد الأداء وهذا فعلياً يتطلب وقتاً أكثر مما متاح، ومع ذلك فإن هذه الاستراتيجية تتيح تحقيق تكامل عملية تقييم مع الحفاظ على الدور الإيجابي للطالب (سليمان و العدوان، 2016).

في المقابل تعتبر استراتيجية القلم والورقة من أقدم الاستراتيجيات التي تتمثل غالباً بالاختبارات التحصيلية بمختلف أنواعها، والتي تحد في الغالب من فرصة المتعلم وحرية التعبير، ومع أن هذه الاستراتيجية الأكثر موضوعية إلا أنها الأقل مرونة كون أدوات القياس فيها محصورة بالاختبارات فقط، إلا أن استراتيجية الملاحظة في التقييم تترك الطالب في حرية أكثر وتتيح للمقوم مراقبة نشاط وسلوك الطالب للكشف عن قيمه وسلوكه ومهاراته وأخلاقياته وحتى طريقة تفكيره، وفي ذات السياق تعتبر استراتيجية التقييم بالتواصل أكثر الطرق حيوية، حيث تعتمد على جمع المعلومات من خلال فعاليات التواصل المباشر مع الطلاب كالمقابلات بأنواعها سواء المحددة وغير المحددة أو الجماعية والفردية وكذلك طريقة الأسئلة والأجوبة بأنواعها المفتوحة والمغلقة والمؤتمرات التي تطلب منهم تنمية مهارات التواصل والاتصال لدى الطلاب (عبد الحليم و تمام، 2016).

فيما تعتبر استراتيجية مراجعة الذات (التقويم الذاتي) من أساليب التقويم الواقعي، حيث تعطي للطالب فرصة إمعان النظر في ما حققه من إنجازات بالتفكير الجاد والرجوع إلى ما وراء المعرفة لاشتقاق المعزى من الخبرات وعمليات التعلم السابقة والحالية لتطوير سلوك يساعد على تطوير الخبرات اللاحقة، وبالتالي فإنها تُشرك الطالب في عملية التقويم كونها تحقق تحوله من متلقٍ سلبي إلى مقوم فعال (Harris & Brown, 2018).

ويمكن الاعتماد في ذلك على قوائم المراجعة والتقدير الذاتي كونها أداة نافعة تساعد في تقييم أداء المتعلمين بأنفسهم أو من خلال أقرانهم، ويمكن أن تتم عملية التقويم بالاعتماد عليها بطريقة تشاركية مع المعلم والأقران مما توجه الجهود صوب الأهداف والغايات، كما يمكن أن تتضمن الاستبيانات الذاتية مدى واسع من العناصر والنتائج التي يمكن قياسها ذاتياً كامتلاك مهارات التعلم وتحديد الاتجاهات والميول

واستخدام أجهزة معينة، حيث يحكم المتعلم بناءً على درجة امتلاكه أو تحقيقه للأهداف وبشكل ذاتي على إنجازاته التي حققها أو قدراته التي طورها، كذلك يمكن استخدام الاختبارات الذاتية في هذه الاستراتيجية، ويكون ذلك بتوفير مرجع يعود له الطالب بعد إنهاء تقديمه للاختبار، حيث يعرض الإجابات الصحيحة له مما يعين الطالب تقويم ذاته على أسس واضحة وسليمة، هذا بالإضافة إلى إمكانية اعتماد الأسئلة التأملية التي تكون على هيئة مهمات تتطلب التمعن في محتوى الدرس لابتكار طرق جديدة لاستغلال المعرفة في حل مشكلة جديدة، مما يتيح للطلاب فرصة الإبداع (الربيعي، كزار ، وعلي، 2020).

جميع هذه الاستراتيجيات تساعد المعلم على جمع البيانات حول الطالب وإنجازه، إلا أنه لا بد للمعلم أن يحدد أداة للتقويم تساعد على تفسير نتائج الطالب ومتابعة تقدمه وتحديد مدى تطوره ومقدار التغيير الذي أنجزه فيما يفيد الاقتراب من تحقيق الأهداف كقوائم الرصد التي تتضمن قائمة بالسلوكيات المراد إتقانها لدى قيام الطالب بمهارة جديدة، وتعتمد هذه الطريقة على تقديرين متضادين يختار المقوم أحدهما، أو سلالم التقدير التي تقسم المهمات أو المهارات إلى مجموعة من المهمات الجزئية التي تمنح الطلاب القدرة على اكتسابها بطريقة سلسلة وتدرجية، قد تكون هذه السلالم رقمية أو لفظية، ويمكن كذلك أن يعتمد المعلم على السجلات الوصفية لسير التعلم التي يحصل عليها من الطلاب كل فترة بشكل دوري، حيث يسجل كل طالب في سجله ما يمكنه التعبير عن رأيه بكتابة مواضيع أو عبارات حول مواضيع تعلمها، حيث يعتمد المعلم في الحكم على الطالب من خلالها حيث تساعد على تقدير مستويات الطلاب ومعرفة ما يجول في بالهم مما يعطي فرصة للتقويم بشكل أدق، وهذا ما يشبه السجل القصصي بفارق أن السجل يحتفظ به المعلم حيث يدون فيه ملاحظات عن كل ما يتعلق بالطالب من سلوكه وأدائه لاستخدامها لأغراض إرشادية فيما بعد (Mangal & Mangal, 2019).

#### 2.1.4 أنواع التقويم

من الشائع عن العملية التعليمية أنها عملية تراكمية، حيث أن اكتساب العلوم أو المعرفة واكتشافها يتم بالتدرج والاعتماد على تعلم أو معرفة سابقة، لذلك يواكب التقويم الجيد جميع مراحل العملية التعليمية ويتابعها بشكل مستمر لضمان النمو المعرفي والسلوكي السليم لدى المتعلم، تفادياً لوقوع الطلاب بفجوة تقطع الترابط بين التعلم السابق والتالي، وبالتالي فإن التقويم المستمر يضمن تدارك انهيار العملية التعليمية وتعطي إنذار للمعلم والطالب للتمعن بعناصر العملية التعليمية وتفقد عناصرها والبحث في مشكلاتها (سيد، 2017).

ولذلك تبدأ العملية التعليمية بتحديد مشاكل التعلم السابق ومعالجتها والتأكد من وجود قاعدة معرفية للانطلاق منها كمتطلبات للتعلم اللاحق بالاعتماد على التقويم القبلي، حيث يتم البحث في مدى الاستعداد المفاهيمي والمهاري للطلاب في بداية الدرس للتأكد من وجود الحد الأدنى من متطلبات نجاح العملية التعليمية، كما يمكن أن يساعد المعلم على الكشف عن ميول واتجاهات الطلاب ليتمكن فيما بعد على توزيع الطلاب بأماكنهم الصحيحة في المجموعات مثلاً أو إعطاءهم مهمات تناسبهم، وتستمر عملية التقويم خلال شرح وتفسير ومناقشة المعارف الجديدة واكتسابها لمراقبة سير تكوين وبناء المعرفة الجديدة بطريقة صحيحة ومترابطة في مسار تحقيق الأهداف التعليمية الرئيسية، ويمكن ذلك غالباً من خلال الأسئلة الشفوية والملاحظات والاختبارات، حيث تعطي أدوات التقويم التكويني المعلم رزمة من المعلومات التي تسهم في تحسين أداءه لرفع مستوى مخرجات النظام التعليمي التي يعطي التقويم التشخيصي ومضة عنها لتوجيه أنظار الطلاب والمعلمين لها وإعطائهم تصور وفكرة عنها، حيث يهدف التقويم التشخيصي إلى التحقق من إحرار المتعلم لأهداف العملية التعليمية وما ينطوي عليها من مهارات وبذلك تعطي فرصة المتعلم والمعلم في تفعيل الخطط العلاجية، وفي نهاية العملية التعليمية يأتي دور التقويم الختامي في إصدار الأحكام التقويمية على كل عناصر المنظومة التعليمية (الجعفري، 2020).

## 2.1.5 الاتجاهات الحديثة في التقويم

منذ ثمانينات القرن الماضي وحركات الإصلاح تتمحور حول التقويم كونه المدخل الأساسي للإصلاح التربوي كمحاولة لتجويد مخرجات النظام التربوي، ومن هنا فإن هذه التوجهات الحديثة في عملية التقويم جاءت بشكل أساسي كانعكاس للتطورات الحاصلة على مفهوم التعلم الناتج من الانحراف عن الإطار السلوكي نحو البنائي المعرفي، فالاهتمام الدائم لتحسين العملية التعليمية يفرض تطوير أساليب القياس والتقويم لتلائم الشروط والأسس المبنية عليها لتكون نتائجها أكثر ثقة ودقة (عامر، 2016).

ففي ظل صب تركيز اهتمام الطالب على التحصيل أصبحت جميع التوجهات الحديثة تدعو إلى التقويم الحقيقي والبدلي القائم على الفكرة الداعية إلى أن الطالب هو من يجب أن يبني معرفته بالطريقة التي تلائمها، حيث انتقل التركيز من تقويم التعلم (Assessment of Learning) وقياس ما يعرفه المتعلم إلى التقويم للتعلم (Assessment for Learning) وهو التقويم الهادف لتحسين تعلم الطلاب وتقديم استخدامهم وتنفيذهم لمهام وأنشطة تسمح لهم بممارسة التعلم بطريقة نشطة والتأمل فيه مما يساهم في تحسين اتجاهاتهم نحوه وتشجعهم على السعي لاكتساب المعرفة كون الطالب الحقيقي الموصوف بالإبداع هو من ينتج المعرفة ويستنتجها ويبينها وفق أسس علمية مما يلغي فكرة المعرفة المجزأة التي تركز عليها النظريات التقليدية (Glofcheski, Chan, Bridges, & Carless, 2016).

ومع مثالية الصورة التي تسعى الاتجاهات الحديثة لرسمها لدور الطالب وسير العملية التعليمية في ظل وجود بعض الجوانب التي أعطتها التوجهات الحديثة في التقويم فرصة لقياسها إلا أن هناك عدّة عقبات تعيق ذلك، أهمها عدم شعور الطلاب بالراحة نحو طرق التقويم البديل وتقبلها لاعتيادهم على النمط مختلف مما يجعلهم بحاجة إلى الوقاية من سيطرة شعور الخيبة والفشل، مما يزيد من صعوبة مهمة المعلمين في الانتقال لطرق التقويم الجديدة، ومن ناحية أخرى فإن عدم اطلاع أولياء الأمور على التغيرات الدائمة في المجال التربوي أو فهمها تؤثر سلباً على إمكانية التقدم خصوصاً على مستوى المرحلة

الأساسية، كما أن لمتطلبات التقييم البديل الكثيرة دور سلبي في تقبله والإقبال عليه كالوقت والتجهيزات من مختبرات وأدوات ومكتبات، وبالإضافة إلى عدم جاهزية المدارس والجامعات التامة ومناسبتها لاعتماد طرق التقييم البديلة وأدواتها الحقيقية فإن السياسات التربوية الواقعية لا تشجع على تبنيها (فولان و دونلي، 2019).

### 2.1.6 التقييم الإلكتروني

إن انتشار التقنيات وتطور استخدامها وتطبيقاتها في الثمانينات هو الدافع الأساسي للتفكير في طرق للاستفادة من هذا التطور في تصميم التعليم عن بعد، إلا أن انتشار فايروس كورونا حديثاً وتوجه الأنظار إلى مدى تأثير العملية التعليمية بذلك أبرز التقييم الإلكتروني بطرقه وآلياته ومسمياته المختلفة بصورة أكثر وضوح عما سبق، كالتقييم الرقمي (Digital assessment) والتقييم المباشر (Online assessment) والتقييم المعتمد على الحاسوب (Computer based assessment) التي تصف جميعها توظيف الأجهزة الذكية والشبكة العنكبوتية في عملية تقييم الطلاب (الغملاس، 2020)، حيث يعتمد التقييم الإلكتروني على طرق وأدوات التقييم البديل أو الحقيقي الذي برزت الحاجة له لمعالجة إشكاليات التقييم التقليدي خاصة في ظل ضعف قياس طرق التقييم التقليدية وأدواته لإنجاز الطلاب وتعلمهم خلال انتشار فايروس كورونا والتحول إلى التعليم الإلكتروني، الذي جعلنا نفكر في طرق أقممت استراتيجيات المناهج التي في الغالب توصف بقربها إلى التقليدية مع تطبيق التعلم عن بعد وملاءمتها مع طرق التقييم الجديدة، فمع فرض معطيات العصر اعتماد الشبكة العنكبوتية كسبب رئيسي لإنجاح عملية التعلم عن بعد وضمان استمراريتها، أصبحت المناهج المحوسبة مصدر المعرفة مما حتم تحديث استراتيجيات للتدريس والتقييم بشكل خاص لتجعل الطالب أكثر اعتماداً على ذاته في عملية التعلم من خلال البحث العلمي والقراءة وكتابة التقارير والأبحاث ومناقشتها، مما استوجب البحث عن أدوات وطرق تقييم مختلفة عن التي في التعليم الوجيهي، مع أن التقييم بأي شكل كان هو تحري عن الطلاب وقدرتهم على تأدية أدوارهم أو اتقانهم لمهارة أو معرفة بعينها وليس حكماً على الطالب أو تحد له (Serravallo, 2020).

ومع أن هذا التحول السريع في طرق التقييم كان له دور كبير في اختصار مسافة كبيرة من العمل حيث كان لأزمة فايروس كورونا دور في خلق فرصة لتسريع عجلة تحديث النظرة التقليدية الضيقة في التعليم والتقييم بشكل خاص إلا أنه صاحب ظهور العديد من العقبات التي ما زال العمل جاري لمحاولة تجاوزها، وأهمها التخطيط والتصميم ودقة التنفيذ التي تطلب بشكل أساسي تفهم الطلاب وأولياء الأمور لكون التقييم وسيلة لتطوير المحتوى وارتقاء الطلاب إلى المستوى المطلوب بتضافر الجهود لخلق بيئة إلكترونية تناسب عمليات التقييم في التعليم عن بعد، حيث إن أهم عنصر في عملية التقييم عن بعد هي مراقبة الذات والضبط الذاتي لما له من أثر كبير على درجة مصداقية نتائج التقييم، ومن هنا فعلى المعلم أن يكون أكثر دقة في اختيار أسلوب التقييم في التعلم عن بعد ( بني عايش، 2020).

#### 2.1.7 مفهوم الاتجاهات ومكوناتها:

يعتبر الاتجاه من المفاهيم المجردة التي تصف الحالة الفسيولوجية المكتسبة من الخبرات والتجارب والمعتمدة على طريقة الاستعداد للاستجابة سواء النفسية أو السلوكية، وبذلك فإن الاتجاه استعداد خاص بالفرد يكتسب بدرجات متفاوتة للاستجابة للأشياء والمواقف التي تعترضه بأساليب ما بين المعارضة والمؤيدة نتيجة نظام متطور من المشاعر والمعتقدات والميول السلوكية، حيث يلعب الاتجاه دوراً في توجيه السلوك الاجتماعي بتأثير العديد من العوامل السيكولوجية والاجتماعية والثقافية. فهو تنظيم خاص للعمليات السيكولوجية الذي يستدل عليه من سلوك الفرد، وهذا التنظيم الخاص للعمليات السيكولوجية هو مستمد من الآثار الناتجة من خبرات الفرد التي يستخدمها للحكم لاحقاً على مواقف وحوادث مستقبلية، وقد تكون هذه الاتجاهات فردية أو جماعية (الختاتنة و النوايسة، 2011)

يتكون الاتجاه من ثلاثة مكونات أساسية متداخلة تعبر معاً عن ردود الأفعال سواء السلوك أو الشعور أو غير ذلك من أشكال التعبير على مثير الاتجاه، حيث يعبر المكون المعرفي للاتجاه عن القاعدة الأساسية التي يُبنى عليها الاتجاه، فيمثل المكون المعرفي مجموع المعلومات والمعارف التي يكتسبها الفرد ويحفظها

نتيجة المرور بعدد من الخبرات، ولهذا المكون دور كبير في التأثير على طريقة تفسير الفرد الأحداث والمواقف من حوله وطريقة إدراكها وفقاً لما يحتفظ به وطريقة تفسير المدركات سواء كانت حسية كالصور والمشاهدات أو غير حسية كالمفاهيم والمعتقدات، كما يعتبر اكتساب هذا المكون الخطوة الأولى لتكوين أو بناء أي اتجاه، فكلما كانت المعارف والخبرات المكتسبة واضحة وقوية كان الاتجاه المتكون أكثر ثباتاً (كماش و حسان، 2017).

وللمكون الانفعالي العاطفي أثر كبير ودور مهم في تحديد نوع الاتجاه المتكون إن كان سلبياً أو إيجابياً، حيث يحدد مدى القبول أو النفور من موضوع الاتجاه، والتي تظهر غالباً عند التعامل معه بشكل مباشر، حيث يرافق أثر المكون الانفعالي ردود الأفعال الناتجة مع التعامل أو من المواقف التي تتعلق بموضوع الاتجاه، حيث أن لدرجة العاطفة المكتسبة أهمية كبيرة في تحديد مدى رسوخ الاتجاه لدى الفرد وعمقه (البكري و ناديا، 2011).

وبذلك يأتي المكون السلوكي انعكاساً للمكون المعرفي والانفعالي الذي يظهر عند التعرض لمثير، حيث يتمثل المكون السلوكي بردود الأفعال السلوكية والانفعالية المحفوظة لحين التعرض لمثير يكشفها ويظهرها، ومن هنا يمكن القول إن جميع هذه المكونات على اختلاف نسب تكوينها تتفاعل معاً بشكل متناغم لتكون الاتجاه بشكل عام (البكري و ناديا، 2011).

فيما يعتبر اختلاف نسب مكونات الاتجاه المتكون للفرد نتيجة لاختلاف الخبرات والمعارف التي يحصدها الفرد، فقد يكتسب من المعارف ما يكفي لتكوين اتجاه إيجابي نحو موضوع الاتجاه إلا أنه لا يكونه نتيجة عدم الشعور بالراحة اتجاهه أو عدم وجود الرغبة في ممارسة ما يتعلق بموضوع الاتجاه، وعلى العكس فقد يكون الفرد اتجاه إيجابي نحو موضوع على الرغم من عدم امتلاكه لما يكفي من الخبرات والمعلومات حول موضوع الاتجاه بالاعتماد فقط على رغبته القوية التي تدفعه للاجتهاد والعمل على موضوع الاتجاه، ومن

هنا يمكن أن يعتبر المكون الوجداني أهم مكونات الاتجاه الذي يلعب دوراً كبيراً في تحديد الأنماط السلوكية للفرد بغض النظر عن مدى قوة المكون المعرفي (طاقطة، 2021).

### 2.1.8 خصائص الاتجاهات

تمتاز الاتجاهات بمجموعة من الخصائص والصفات أهمها أنها مكتسبة يكونها الفرد من معتقداته التي اكتسبها بالتراكم والتفاعل مع العملية التعليمية أو التنشئة الأسرية وبذلك غالباً ما يعكس اتجاه الفرد طريقة تنشئته، وبذلك فإن الاتجاهات بشكل عام تتصف بالثبات النسبي كونها على الرغم من أنها تكونت غالباً نتيجة قاعدة معرفية ووجدانية راسخة لدى الفرد، إلا أن إحداث التغيير عليها ممكن بالاعتماد على طريقة ممنهجة ومدروسة، كما تمتاز الاتجاهات بالذاتية كونها تعكس انحياز الفرد إلى قيمه أو عاداته أو موضوع اتجاهه ودفاعه التلقائي عنه في المواقف التي تتطلب ذلك (السامراني، 2011).

كما أن للاتجاهات بدور مهم في الاستدلال على سلوك الفرد، بمعنى توقع السلوك أو ردود الأفعال الصادرة عن الفرد عند التعرض لموقف ما يتعلق بموضوع الاتجاه، فالفرد الذي يحتفظ باتجاه إيجابي نحو موضوع ما سينتقل في الغالب أي فكرة تدعم هذا الموضوع وسيقابل ذلك بالرضا وبالتالي ردود أفعال وسلوك إيجابي نحوه، في المقابل فإن ردود الأفعال ستكون سلبية ومعارضة للموضوع الذي يحتفظ الفرد باتجاهات سلبية نحوه (عبد الهادي، 2019).

### 2.1.9 العوامل المؤثرة في الاتجاهات

تتأثر اتجاهات الأفراد بعدة عوامل أهمها الأسرة، حيث تعدّ الأسرة من أهم العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات، وتشكيلها، وتعزيزها لدى الأفراد، فالأسرة هي الخلية الأولى في المجتمع التي تتلقى الطفل، وتسهم في بناء اتجاهاته الأساسية ونموها؛ وذلك بالتربية والتنشئة الاجتماعية بأسلوبها الثواب والعقاب. ويُعدّ الوالدان مصدراً مهماً يتجه الطفل من خلالهما اتجاهات حياتية قيمة من خلال الأسئلة التي يطرحها عليهم؛ مما يجعل الاتجاهات في مرحلة الطفولة ذات تأثير بالغ في حياة الأفراد، وذات استمرارية في



حياتهم ومعتقداتهم واتجاهاتهم وسلوكهم، وهناك صعوبة في تغييرها. ومع انتقال الطفل للمدرسة يكمل نموه المعرفي والسلوكي وتتشكل لديه اتجاهات جديدة بالتفاعل مع البيئة الصفية والمدرسية وعبر المعارف التي ينهل منها، وبذلك تتمثل مهمة المدرسة الأساسية في بناء الشخصية للمتعلم خصوصاً في المراحل الأساسية بدعم الاتجاهات الإيجابية الجيدة من منظورها ومعالجة ما تعلمه الطالب من اتجاهات غير صحيحة، سواء من الأسرة أو زملائه أو بيئة المدرسة أو مما يكتسبه من المجتمع الخارجي. حيث يعتبر المجتمع الذي يعيش فيه الفرد ويتفاعل مع عناصره مصدراً لعادات الفرد وقيمه وفلسفته التي تؤثر بشكل كبير في اتجاهاته، فضلاً عن وسائل الإعلام على اختلافها التي لها دور لا يُستهان به في تكوين الاتجاهات عبر ما تنشره وبيته من معلومات وحقائق عن موضوعات الحياة المختلفة (قطيشات و التل، 2009).

## 2.2 الدراسات السابقة

فيما يأتي مجموعة من الأبحاث والدراسات التي تتعلق بمستوى رضا واتجاهات الطلاب عن طرق التقويم الإلكتروني باختلاف أنواعه خلال جائحة كورونا على وجه الخصوص، وهنا تشير الباحثة إلى مشكلة ندرة الأبحاث المتعلقة بهذا الموضوع خاصة العربية منها.

### 2.2.1 الدراسات السابقة العربية المتعلقة بمستوى رضا واتجاهات الطلاب عن طرق التقويم

#### الإلكتروني:

هدفت دراسة القرني (2021) إلى الكشف عن تصورات الطلاب والطالبات حول الاختبارات الإلكترونية عن بعد عبر الإنترنت، ومستوى تقبل الطلاب والطالبات لها، كما بحثت في مدى موثوقية نتائج الاختبارات عن بعد من وجهة نظر الطلاب والطالبات، كما بحثت هذه الدراسة في أثر متغيرات الخبرة والجنس والمرحلة الدراسية ومستوى التحصيل، حيث اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي في توضيح هذه النتائج، كما تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة من (434) طالب وطالبة، وقد أظهرت

النتائج أن تصورات الطلاب عن الاختبار عن بعد تراوحت ما بين مستوى أقل من المتوسط إلى تصورات تميل إلى الأعلى من المتوسط والمرتفع، فيما أشارت النتائج إلى درجة متوسطة من الموثوقية وصدق الاختبارات، أما فيما يتعلق بتصوراتهم في ضوء متغير الخبرة فقد كانت الفروق دالة إحصائياً لصالح الأكثر خبرة أما لمتغيرات الجنس والمرحلة الدراسية ومستوى التحصيل فكانت الفروق غير دالة إحصائياً.

وقد هدفت دراسة موسى، كاشف، وإيمان (2020) إلى كشف اتجاهات الطلاب وأعضاء بكلية التربية بدمنهور نحو التصحيح الآلي وإن كانت هناك فروق دالة إحصائياً بين الطلاب تعزى للجنس، كما بحثت إن كان هناك فروق دالة في الاتجاه نحو التصحيح الآلي بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وفي مستوى رضا الطلاب وأعضاء هيئة التدريس عن التصحيح الآلي بعد استخدامه لأول مرة، فيما بحثت أيضاً في اتجاهات الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية نحو الاختبارات الإلكترونية وإن كانت هناك فروق دالة في الاتجاهات تعزى لجنس الطلاب، وإن كانت هناك فروق دالة بين الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية في الاتجاهات، كما بحثت في رضا الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية عن الاختبارات الإلكترونية بعد تجربتها لأول مرة، وقد اعتمدت هذه الدراسة على مقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب نحو التصحيح الآلي والاختبارات الإلكترونية ومقياس رضاهم عن التصحيح الآلي والاختبارات الإلكترونية، وقد أظهرت النتائج أن اتجاهات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس نحو التصحيح الآلي كانت إيجابية بدرجة متوسطة، ولم تظهر وجود فروق دالة إحصائياً بين اتجاهات الطلاب والطالبات نحو التصحيح الآلي، في المقابل كانت الفروق دالة في الاتجاهات نحو التصحيح الآلي لصالح أعضاء هيئة التدريس، وفيما يتعلق بدرجة الرضا عن التصحيح الآلي بعد استخدامه للمرة الأولى فقد أظهرت النتائج أن درجة رضا الطلاب عنه كانت متوسطة بينما أعضاء هيئة التدريس كانت مرتفعة، وعن الاتجاهات نحو الاختبارات الإلكترونية فقد كانت اتجاهات الطلاب إيجابية بدرجة متوسطة بينما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس كانت إيجابية، فيما لم تكشف الدراسة عن وجود فروق دالة بين الطلاب والطالبات في الاتجاهات نحو الاختبارات

الإلكترونية، أما عن مستوى رضاهم عن الإختبارات الإلكترونية فقد أظهرت النتائج أن مستوى رضا الطلاب عن الاختبارات الإلكترونية كان متوسطاً بينما أعضاء هيئة التدريس كان مرتفعاً.

وفي دراسة أجراها هادي وحمودة (2019) بهدف قياس العلاقة بين فعالية الاختبارات الإلكترونية في تقييم أداء الطلبة عن بعد باستخدام شبكة الإنترنت وتقبل الطلاب لها، وكانت عينة الدراسة من (60) طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من طلاب المستوى الثالث في كلية الآداب في جامعة المستنصرية، حيث تم جمع البيانات منهم باستخدام استبانة من محورين ، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية قوية بين فعالية الاختبارات الإلكترونية ومستوى تقبل الطلاب لها، كما أظهرت وجود مستوى استعداد جيد لدى الطلاب لتطبيق الاختبارات الإلكترونية وتأييد واضح لاستخدامها، وقد أوصت الدراسة بالاهتمام بموضوع تطبيق أنظمة الاختبارات الإلكترونية لمواكبة التطور ونشر الوعي المعلوماتي للتأكيد على أهمية الاختبارات الإلكترونية.

فيما سعت دراسة حسنين والصدیق (2017) إلى كشف قدرة الاختبارات الإلكترونية على أن تكون بديل للاختبارات الورقية في التعلم المفتوح، كما هدفت إلى دراسة مدى ميل طلاب التعلم المفتوح نحو استخدام الاختبارات الإلكترونية ومدى قناعتهم بها، كما بحثت في مدى قناعة طلاب التعلم المفتوح بقدرة الاختبارات الإلكترونية على تقييم أدائهم بعدالة بمستوى الاختبارات الورقية، فيما بحثت أيضاً في العقبات التي من الممكن أن تواجه الطلبة عند استخدام الاختبارات الإلكترونية، وقد كان منهج الدراسة تجريبياً على عينة من (126) طالباً من طلاب السنة الثالثة في برنامج التربية في الجامعة العربية المفتوحة بعمان لتطبيق اختبار ورقي وآخر إلكتروني على كل نصف منها، بينما تم تطبيق استبانة لاستقصاء اتجاهات طلبة التعلم المفتوح نحو الاختبارات على (283) طالب من ذات البرنامج، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين نتائج الطلاب المتقدمين للاختبارات الإلكترونية والورقية وبالتالي فإن الاختبارات الإلكترونية تعطي نتائج معبرة بصدق عن أداء الطلبة كما الإختبار الورقي، أما عن تحليل البيانات التي

جمعت بالاستبانة فقد أظهرت النتائج أن الاختبارات الإلكترونية تصلح أن تكون بديلاً عن الورقية من وجهة نظر الطلاب، كما تظهر النتائج أن اتجاهات قناعاتهم تميل إلى تأييدهم للاختبارات الإلكترونية، بينما كانت قناعة الطلاب بعدالة تقييم الاختبارات الإلكترونية منخفضة، كما كشفت الدراسة عن وجود مجموعة من العقبات التي تقلل من إمكانية نجاح تطبيق الاختبار الإلكتروني من وجهة نظر الطلاب كضعف ضوابط منع الغش وأعطال الحواسيب والشبكات وعدم قناعة بعض أعضاء هيئة التدريس فيها وضعف ثقة الطلاب بالتصحيح الإلكتروني وغياب بعض أنواع الأسئلة كالمقالية.

هدفت دراسة إبراهيم (2016) إلى الكشف عن درجة توفر المعايير المحددة للتقييم وفق نموذج كليبر للتصميم التحفيزي في بيئة التعلم الإلكترونية ARCS المعدة وفق النموذج العام لتصميم التعليم ADDIE، كما هدفت إلى قياس فعالية بيئة التعلم الإلكترونية، والرضا لدى عينة من طلبة شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية في جامعة المينا، حيث تم تطبيق الدراسة على 60 طالب وطالبة باستخدام بطاقة تقييم للبيئة الإلكترونية وثلاث اختبارات معرفية، اختبار للمقرر، واختباران لكل وحدة بالمقرر، ومقياس الثقة بالنفس، ومقياس لرضا المتعلمين عن عملية التعلم بكل عناصرها بما فيها التقويم، وكشفت النتائج عن حاجة بيئة التعلم الإلكترونية المنتجة إلى تعديلات متعلقة بمعايير نموذج التصميم التحفيزي حيث كانت نسبة تحقيق المعايير في هذا المجال متوسطة، كما كشفت النتائج عن فعالية بيئة التعلم الإلكترونية في إنقان المحتوى التعليمي وتنمية مهارات الثقة بالنفس وتحقيق الرضا عن التعلم.

أما دراسة شاهين وريان (2013) فقد هدفت إلى التعرف على اتجاهات طلاب جامعة القدس المفتوحة نحو التعينات الإلكترونية وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات كالجنس والبرنامج الدراسي ومستوى السنة الدراسية والحالة الوظيفية ووجود اشتراك إنترنت منزلي ومستوى المهارات الحاسوبية، كما هدفت إلى فحص العلاقة بين متوسطات اتجاهات الطلاب نحو التعينات الإلكترونية ومعدلهم التراكمي و متوسطات درجة مهارات التعلم المنظم ذاتياً، وقد اقتصر على طلاب جامعة القدس المفتوحة من فرع الخليل المسجلين في

مقررات التعليم الإلكتروني، حيث تم اختيار (353) منهم بطريقة طبقية وفق متغير الجنس والبرنامج الدراسي لتطبيق الأدوات، حيث اعتمدت الدراسة في جمع البيانات على مقياس الاتجاه نحو التعينات الإلكترونية ، وقد أظهرت النتائج أن اتجاهات طلبة القدس المفتوحة نحو التعينات الإلكترونية كانت إيجابية بدرجة متوسطة، أم بالنسبة لأثر المتغيرات المستقلة فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة في متوسطات اتجاهات الطلاب تعزى للجنس والبرنامج الدراسي والحالة الوظيفية، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً في ضوء متغير مستوى السنة الدراسية بين طلاب السنة الأولى والثالثة لصالح الأولى وبين السنة الثالثة والثانية لصالح الثانية، وفي ضوء متغير وجود اشتراك إنترنت منزلي لصالح الطلبة الذين يتوفر لهم اشتراك إنترنت منزلي، وأيضاً كانت الفروق دالة إحصائياً في ضوء مستوى المهارات الحاسوبية بين الطلاب الذين يملكون مهارات حاسوبية عالية ومنخفضة لصالح العالية وبين الطلاب الذين يملكون مهارات حاسوبية متوسطة ومنخفضة لصالح المتوسطة، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين اتجاهات الطلاب نحو التعينات الإلكترونية ومعدلهم التراكمي، بينما كانت العلاقة طردية بين الاتجاهات ومهارات التعلم المنظم ذاتياً.

## 2.2.2 الدراسات السابقة الأجنبية المتعلقة بمستوى رضا واتجاهات الطلاب عن طرق التقويم الإلكتروني:

هدفت دراسة (Senel & Senel, 2021) بشكل عام إلى كشف رضا طلاب الجامعات حول جودة ممارسات التقويم خلال فترة جائحة كورونا، فبحثت في طرق التقويم التي فضلتها مؤسسات التعليم الجامعي خلال جائحة كورونا، واستقصت آراء طلاب الجامعات حول ممارسات التقويم في جامعاتهم، كما بحثت في كيفية تأثير مستوى رضا الطلاب عن جودة ممارسات التقويم باختلاف مستوى التفاعل مع أعضاء هيئة التدريس واستخدام الاختبارات عبر الإنترنت. وقد كانت عينة الدراسة من طلاب (69) برنامج في (61) جامعة تركية ، وقد أظهرت النتائج أن مؤسسات التعليم الجامعي تفضل استخدام المهام في عملية التقويم عن بعد، وقد أظهرت النتائج أن الطلاب بشكل عام يشعرون بالرضا عن مستوى جودة

ممارسات التقويم الإلكتروني عن بعد، فيما كان الطلاب الأكثر تفاعل مع أعضاء هيئة التدريس أكثر رضا عن مستوى جودة ممارسات التقويم الإلكتروني عن بعد، وفي هذا إشارة إلى أهمية وضرورة التقويم التكويني في التعليم عن بعد، كما أظهر الطلاب الذين خضعوا لاختبارات عبر الإنترنت شعوراً أكبر بالرضا عن جودة التقويم الإلكتروني.

فيما تسعي دراسة (Elhanahy, 2021) إلى البحث في مستوى رضا الطلاب التمريض عن الاختبارات الإلكترونية في ضوء المستوى الأكاديمي (السنة الجامعية) لطلاب الجامعات وكذلك في ضوء الجامعات المبحوثة خلال جائحة كورونا، كما بحثت في المجالات المتعلقة بالاختبارات الإلكترونية الأكثر إرضاءً لطلبة التمريض في جامعات المبحوثة، وقد كانت عينة الدراسة (1574) طالب وطالبة في كليات التمريض موزعين على جامعات المملكة العربية السعودية ، وقد أظهرت النتائج أن غالبية الطلاب قد أظهروا مستوى رضا مرتفع عن الاختبارات الإلكترونية بشكل عام، إلا أنها أظهرت وجود اختلاف في مستوى رضا الطلاب يعود إلى الجامعة الملحق بها الطالب حيث كان مستوى الرضا أعلى لجامعة أم القرى ثم القصيم ثم شقراء يليها جامعة طيبة، أما لباقي الجامعات فقد كانت فلم تكن الفروق بينها دالة إحصائياً، أما لمتغير المستوى الأكاديمي فقد أظهرت النتائج أن طلاب السنة الأولى والثانية كانوا أكثر رضا مقارنة بالمستويات الأكاديمية الأخرى، أما المجالات الأكثر رضا للطلاب فيما يتعلق بالاختبارات الإلكترونية فقد كانت فيما يتعلق بحصول الطلاب على التوجيهات الكافية قبل الاختبار عبر الإنترنت، وإعلان الاختبارات ومواعيدها على موقع الجامعة، وكذلك حصول الطلاب على نتائجهم بوقت قصير ومناسب، وتغطية الاختبارات الإلكترونية لجميع محتوى المساقات، وعدم التمييز في معاملة الطلاب.

أما دراسة (Liapis, Vorvilas, Korovesis, Aggelopoulou, Karousos, & Efstathopoulos, 2021) فقد هدفت إلى تقييم الاختبارات التي أجرتها الجامعة الهيلينية المفتوحة عن بعد وما يتعلق بها خلال فترة جائحة كورونا كإيجابيات والتحديات التي واجهت تنفيذ هذا النوع من الاختبارات، ونمط

الاختبارات التي نالت رضا الطلاب عن بعد، وقد تحددت عينة الدراسة من طلاب الجامعة، أداة الدراسة متكونة من (11) سؤالاً على شكل استبيان منها (8) أسئلة مغلقة و(3) مفتوحة، وقد أظهرت النتائج بشكل عام أن الطلاب راضين عن الاختبارات عن بعد وأظهروا رغبتهم في اعتمادها كطريقة تقويم في المستقبل، في المقابل فقد عبر الطلاب عن عدم رضاهم فيما يتعلق بالوقت المتاح لإتمام الاختبارات، أما عن نمط الاختبارات التي نالت مستوى رضا أعلى فكانت الاختبارات من نمط اختيار من متعدد والمهام الكتابية مع العرض الشفوي، كما أظهرت أن تفضيل الطلاب للاختبارات الإلكترونية يتعلق بتجنبهم السفر إلى مراكز الاختبارات وبالتالي توفير الوقت والمال والجهد عليهم، هذا بالإضافة إلى كون الطالب يؤديها في بيئته الشخصية والأقل توتر، في المقابل ففيما يتعلق بالجوانب السلبية للاختبارات أكد الطلاب على عدم مناسبة وقت الاختبار لحجم الأسئلة، بالإضافة إلى المشاكل التي المتعلقة بمواضيع الاختبارات كالفهم والقلق من المشاكل الفنية المحتملة في الأجهزة أو الإنترنت.

هدفت دراسة (Giray, 2021) إلى تقصي التحديات التي تواجه طلاب هندسة الحاسوب وهندسة البرمجيات في التعليم الإلكتروني خلال انتشار فيروس كورونا، كما بحثت في الجوانب الإيجابية والسلبية للتعليم الإلكتروني وفقاً لوجهة نظرهم، وما الذي يمكن فعله لتحسين رضا الطلاب عن التعلم الإلكتروني، وكذلك بحثت في فيما كان يقوم به الطلاب أثناء محاولتهم لتحسين تعلمهم، وقد اقتصرت عينة الدراسة على طلاب هندسة الحاسوب وهندسة البرمجيات في الجامعات التركية الحكومية والخاصة وقد تم اختيارهم بطريقة عينة كرة الثلج، تكونت أداة الدراسة من استبانة قام بإعدادها لهذه الدراسة، وقد أظهرت النتائج وفقاً لوجهة نظر أفراد العينة أن المحاضرات الوجيهة أكثر فعالية وفائدة من المحاضرات الرقمية الحية حيث أظهرت أن دعم المعلمين وتفاعل الطلاب والتعاون بينهم أقل في التعليم الإلكتروني مقارنة بما يحدث في بيئة التعلم الوجيه، فقد كان رضا الطلاب عن التعلم الإلكتروني أقل من التوسط، فيما أظهرت أن استخدام تسجيلات الفيديو في التعليم عن بعد كانت مجدية وفعالة، أما عن تحسين رضا الطلاب عن التعلم الإلكتروني فقط أشارت النتائج إلى أن مستوى دعم المعلم ودرجة تفاعل الطلاب وتعاونهم

واستقلاليتهم من العوامل الجديرة بالاهتمام للحصول على تعلم إلكتروني عالي الجودة، وأنه لا بد من استخدام أدوات وطرق تقويم تتناسب مع التعليم الإلكتروني للحصول على تقييم أفضل وأكثر عدل، أما الطلاب فقد لجأوا إلى استخدام مصادر تعلم خارجية متاحة عبر الإنترنت لتحسين تعلمهم وإنجازهم في المساقات.

وقد هدفت دراسة (Marimuthu & Ramraj, 2019) بشكل أساسي إلى البحث في إن كانت طرق التقويم التقليدية والإلكترونية الحقيقية المبتكرة تشجع الطلاب على التعلم حيث بحثت في ما إن كان التقويم الإلكتروني المفتوح على الكتاب أو شبكة الإنترنت أكثر فعالية مقارنة بطرق تقويم الكتاب المغلق التقليدية، وقد استهدفت الدراسة (31) طالب ، حيث خضع الطلاب لاختبار إلكتروني مفتوح وآخر التقليدي مغلق ، وقد أظهرت النتائج أن نمط الاختبارات المفتوح على الكتاب والإلكتروني المفتوح على الشبكة تفوقت على نمط الكتاب المغلق التقليدي لجميع الأسئلة باستثناء المتعلقة بالغش وصدق النتائج حيث كان الاتجاه أعلى لنمط الكتاب المغلق التقليدي، إلا أن الردود كانت تشير إلى أن الغش في التقويم الإلكتروني بأنواعه يمكن ضبطه باستخدام برامج كشف الانتحال والغش بسهولة.

هدفت دراسة (Doorn, Janssen, & O'Brien, 2010) إلى كشف اتجاهات الطلاب نحو الواجبات المنزلية الإلكترونية في جامعة مانيسوتا الأمريكية حيث كانت عينة الدراسة (687) طالب وطالبة من المسجلين في (7) مقررات متخصصة في الاقتصاد حيث تم جمع البيانات منهم بالاعتماد على استبانة من إعداد الباحثين، فيما أظهرت النتائج أن ما نسبته 55% من أفراد العينة يفضلوا الواجبات المنزلية الإلكترونية في المقابل 35% من أفراد العينة أشاروا إلى عدم تفضيلهم لها، كما أظهرت النتائج إلى أن 85.4% من أفراد العينة رأوا أن هذه الواجبات الإلكترونية تساعدهم على تعلم محتوى المقررات.



### 2.3 التعقيب على الدراسات السابقة

بإمعان النظر في الدراسات السابقة يمكن ملاحظة أن الهدف الرئيسي لمعظمها البحث في رضا الطلاب عن استخدام التقويم الإلكتروني وتقبله وكذلك اتجاهات الطلاب نحوه وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات كالخبرة والجنس والمرحلة أو مستوى السنة الدراسي والبرنامج الدراسي ومستوى التحصيل أو المعدل التراكمي وهذا يتفق بشكل كبير مع أهداف هذه الدراسة، فيما اتفقت معظم الدراسات المذكورة على استخدام المنهج الوصفي كما اعتمدت هذه الدراسة كذلك كونه الأنسب لقياس مستوى الرضا والاتجاهات وكذلك استخدمت معظمها استبانات لقياس الرضا والاتجاهات، وقد اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بالعينة التي تحددت بطريقة متيسرة والتي في أغلب الدراسات تحددت بالطريقة العشوائية من طلاب الجامعات من تخصصات ومستويات مختلفة وكذلك بعض الدراسات تناولت في دراستها أعضاء الهيئة التدريسية، فيما كانت النتائج متفاوتة ومختلفة لمستوى الرضا والاتجاهات في الدراسات السابقة، وتميزت هذه الدراسة في ضوء ندرة الدراسات العربية التي تناولت موضوع مستوى رضا طلاب الجامعات الفلسطينية عن طرق التقويم الإلكتروني خلال جائحة كورونا ودرجة اتجاهاتهم نحو استخدامها في التعلم.

## الفصل الثالث

### الطريقة والإجراءات

يعرض هذا الفصل منهجية الدراسة التي التي ستتبع في هذه الدراسة، كما ويعرض مجتمع الدراسة ويصف عينتها وطريقة اختيارها، وتصورا لطريقة بناء وتصميم أدواتها والتأكد من صدقها وثباتها، والتحليلات الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات.

#### 3.1 منهج الدراسة:

اتباع المنهج الوصفي في هذه الدراسة لمناسبته للموضوع المبحوث وطريقة دراسته.

#### 3.2 مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الجامعات الفلسطينية الذين خاضوا تجربة التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا على اختلاف تخصصاتهم ومستوياتهم الجامعية.

#### 3.3 عينة الدراسة:

تحددت عينة الدراسة بطريقة متيسرة من طلاب الجامعات الفلسطينية الذين خاضوا تجربة التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا، حيث بلغ عدد أفراد العينة ثلاثمائة وتسعة وستون طالباً وطالبة موزعين على سبع جامعات فلسطينية، ويوضح ملحق (1) طريقة توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها.

#### 3.4 أدوات الدراسة:

##### أولاً: مقياس الرضا عن طرق التقويم الإلكتروني

تم استخدام مقياس الرضا نحو طرق التقويم الإلكترونية وذلك للإجابة عن السؤال الأول والثالث، وقد أخذ هذا المقياس شكل استبانة وفق مقياس ليكرت، أعدت فقراتها بعد الاطلاع على الأدب التربوي ذي العلاقة ودراسات مشابهة.

وتكونت الاستبانة من أربعة وعشرين فقرة وزعت في ثلاث مجالات هي:

المجال الأول: مستوى رضا الطلاب عن طرق التقويم الإلكترونية وتعودهم على هذا النمط من التقويم.

المجال الثاني: مستوى رضا الطلاب عن طرق التقويم الإلكترونية والاستفادة منها في تعلم المادة العلمية.

المجال الثالث: مستوى الرضا عن معايير تقييم الامتحان.

##### ثانياً: مقياس الاتجاهات نحو التقويم الإلكتروني

لقياس اتجاهات طلاب الجامعات الفلسطينية نحو استخدام طرق التقويم الإلكتروني في التعلم المستقبلي، تم الاطلاع على المقاييس الواردة في الدراسات الأنفة الذكر وغيرها من المقاييس المعدّة لقياس الاتجاهات نحو التقويم الإلكتروني، وقد اعتمدت الدراسة على مقياس (Baleni, 2015) الذي تكون من ثلاثين فقرة ترجم إلى العربية وتم التأكد من مناسبة فقراتها للجامعات الفلسطينية، كما موضح في الملحق (5).

#### 3.4.1 صدق أدوات الدراسة:

قامت الباحثة بعرض مقياس الرضا على مجموعة من المحكمين، حيث عرضتها بصورتها الأولية كما في ملحق (3) على أربعة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية وإعداد المعلمين - جامعة النجاح الوطنية من ذوي الاختصاص والخبرة وتم ذكر أسمائهم في الملحق (3)، واستطلعت الباحثة آرائهم من

حيث صياغة الفقرات ومدى مناسبتها لمجالاتها، وفي ضوء ذلك قامت بإجراء العديد من التعديلات لتكون بصورتها النهائية كما وردت في الملحق (4).

### 3.4.2 ثبات مقياس رضا الطلبة عن طرق التقويم الإلكتروني:

تم بحساب ثبات الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) بتطبيق الأدوات على عينة استطلاعية ، مكونة من ستين طالب وطالبة من جامعة النجاح الوطنية من خارج عينة الدراسة، وأظهرت النتائج قيم معاملات ثبات مقبولة للأغراض البحثية كما هو موضح في الجدول (1).

#### جدول 1

معاملات الاتساق الداخلي لمقياس الرضا عن طرق التقويم الإلكتروني

المجال	كرونباخ ألفا
1. مستوى رضا الطلاب عن طرق التقويم الإلكترونية وتعودهم على هذا النمط من التقويم	.800
2. مستوى رضا الطلاب مستوى طرق التقويم الإلكتروني والاستفادة منها في تعلم المادة العلمية	.732
3. مستوى الرضا عن معايير تقييم الامتحان	.700
معامل ثبات المقياس ككل:	.876

اعتمد في تصحيح الأدوات وتفسير نتائجها الإحصائية على الجداول التالية:

## جدول 2

توزيع مقياس الاستجابة على فقرات الأدوات

الإجابة	العلامة
موافق بشدة	5
موافق	4
غير متأكد	3
لا أوافق	2
لا أوافق بشدة	1

### 3.5 إجراءات الدراسة:

تم تنفيذ الدراسة وفق الخطوات التالية:

1. إعداد أدوات الدراسة وتحكيمها بالاستعانة بمختصين في مجال التربية والإشراف التربوي.
2. تحديد مجتمع الدراسة
3. تحديد شكل عينة الدراسة.
4. الحصول على موافقة الجهات المختصة للحصول على المعلومات عن عينة الدراسة واستجاباتهم على أدوات الدراسة.

(1) نبي SPSS

(2) عرض النتائج التي تم التوصل لها ومناقشتها وتفسيرها، وتقديم التوصيات المناسبة في ضوءها.

### 3.6 متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

#### 3.6.1 المتغيرات المستقلة:

- الجنس: وهو متغير مستقل بفئتين ذكور وإناث
- الجامعة: حيث شمل هذا المتغير سبع جامعات فلسطينية (جامعة النجاح الوطنية، جامعة بيرزيت، الجامعة العربية الأمريكية، فلسطين التقنية - خضوري، جامعة بيت لحم، جامعة القدس المفتوحة، جامعة الخليل)
- المستوى الدراسي: حيث شمل هذا المتغير مستوى (البكالوريوس، الدراسات العليا)
- التقدير الجامعي: انحصر هذا المتغير بتقديرات الطلاب ما بين (ممتاز، جيد جداً، جيد وما دون).
- مكان السكن: انقسم هذا المتغير إلى (مدينة، قرية، مخيم).

#### 3.6.2 المتغيرات التابعة:

تمثلت المتغيرات التابعة بمستوى رضا طلاب الجامعات الفلسطينية عن طرق التقويم الإلكتروني المستخدمة خلال جائحة كورونا ودرجة اتجاهاتهم نحو استخدامها في التعلم.

### 3.7 المعالجات الإحصائية:

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على برنامج (SPSS) لتحليل البيانات التي تم جمعها من أفراد العينة إحصائياً حيث سيتم استخدام اختبار ت لعينة واحدة على مقياس الرضا ومجالاته ومقياس الاتجاهات كذلك واعتمدت الباحثة اختبار الانحدار الخطي المتعدد لمستوى الرضا والاتجاهات في ضوء متغيرات الدراسة (الجنس، الجامعة، السكن، التقدير الجامعي، المستوى الدراسي) ولحساب الاتساق الداخلي تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا.

## الفصل الرابع

### نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وفرضياتها المتعلقة برضا الطلاب في الجامعات الفلسطينية عن استخدام طرق التقويم الإلكتروني خلال جائحة كورونا وأثر الجنس والجامعة والمستوى الدراسي والتقدير الجامعي والسكن عليه، كما يعرض هذا الفصل النتائج المتعلقة باتجاهات الطلاب نحو استخدام طرق التقويم الإلكتروني في التعليم المستقبلي، وقد اعتمد في ذلك على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في تحليل الاستجابات بطرق إحصائية مناسبة بعد تفرغها للوصول إلى النتائج.

#### 4.1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

**السؤال الأول:** ما مستوى رضا طلاب الجامعات الفلسطينية عن طرق التقويم الإلكترونية المستخدمة خلال جائحة كورونا؟

للإجابة على هذا السؤال الذي يكشف عن مستوى رضا الطلاب عن طرق التقويم الإلكترونية المستخدمة خلال الجائحة طبقت الباحثة اختبار (one sample t- test) لاستجابات أفراد العينة المستجيبين على مقياس الرضا ومجالاته وكانت النتائج كالتالي:

### جدول 3

نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة على مقياس رضا طلبة الجامعات الفلسطينية عن طرق التقويم الإلكتروني.

المجال	الوسيط الحسابي		الانحراف المعياري		درجات الحرية	المعيار = 2.6		المعيار = 3.4	
	الوسيط الحسابي	الانحراف المعياري	الانحراف المعياري	الانحراف المعياري		قيمة t	Sig	قيمة t	sig
المجال الأول: مستوى رضا الطلاب عن طرق التقويم الإلكترونية وتعودهم على هذا النمط من التقويم	2.85	0.657	2.85	0.657	368	1.161	0.246	10.280-	0.00
المجال الثاني: مستوى رضا الطلاب عن طرق التقويم الإلكتروني والاستفادة منها في تعلم المادة العلمية	2.35	0.682	2.35	0.682	368	7.255	0.000	24.061-	0.00
المجال الثالث: مستوى الرضا عن معايير تقييم الامتحان	2.57	0.556	2.57	0.556	368	7.154	0.000	24.061-	0.00
الدرجة الكلية:	2.63	0.539	2.63	0.539	368	0.989	0.323	21.711-	0.00

يظهر الجدول السابق أن مستوى رضا الطلاب في الجامعات الفلسطينية كان متوسطاً للمقياس ككل، حيث كان متوسط استجابات أفراد العينة على المقياس (2.63) بانحراف معياري (0.539)، أما على مجالاته فقد أظهرت النتائج للمجال الأول مستوى رضا متوسط عن طرق التقويم الإلكترونية وتعودهم على هذا النمط من التقويم حيث كانت متوسط الاستجابات (2.85) بانحراف معياري (0.657)، بينما للمجال الثاني فقد أظهرت النتائج مستوى رضا منخفض لدى الطلاب عن مستوى طرق التقويم الإلكتروني والاستفادة منها في تعلم المادة العلمية، وكذلك للمجال الثالث أظهرت النتائج أن مستوى رضا الطلاب عن معايير تقييم الامتحان كان منخفضاً حيث كان متوسط استجابات الطلاب على هذا المجال (2.57) بانحراف معياري

(0.556)، وهذا يتفق مع كون قيم مستوى الدلالة عند كلا المعيارين أقل من ( $\alpha=0.05$ )، حيث يدل ذلك على وجود فروق دالة إحصائية في كل متغيرات الدراسة وهي (الجنس، الجامعة، للمستوى الدراسي، للتقدير الجامعي، لمكان السكن).



## 4.2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

السؤال الثاني: ما مستوى اتجاهات طلاب الجامعات الفلسطينية نحو طرق التقييم الإلكتروني التي استخدموها خلال جائحة كورونا في تعلمهم ؟

للإجابة على هذا السؤال الذي يكشف عن مستوى اتجاهات طلاب الجامعات الفلسطينية نحو استخدام طرق التقييم الإلكتروني التي خبروها خلال جائحة كورونا في تعلمهم المستقبلي طبقت الباحثة اختبار (one sample t test) لاستجابات أفراد العينة المستجيبين على مقياس الاتجاهات وكانت النتائج كالتالي:

### جدول 4

نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة على مقياس اتجاهات طلاب الجامعات الفلسطينية نحو طرق التقييم الإلكتروني.

المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	المعيار = 2.6	المعيار 1.8
				قيمة t	قيمة t
				Sig.	Sig.
الدرجة الكلية	1.27	0.672	368	-9.434	13.4
				0.00	0.00

يظهر الجدول السابق أن مستوى اتجاهات الطلاب في الجامعات الفلسطينية نحو استخدام طرق التقييم الإلكتروني التي خبروها خلال جائحة كورونا في تعلمهم المستقبلي كان منخفضاً للمقياس ككل، حيث كان متوسط استجابات أفراد العينة على المقياس (1.27) بانحراف معياري (0.672)، وهذا يتفق مع كون قيم مستوى الدلالة للمعايير كانت أقل من ( $\alpha=0.05$ )، حيث يدل ذلك على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل متغيرات الدراسة وهي (الجنس، الجامعة، للمستوى الدراسي، للتقدير الجامعي، لمكان السكن).

### 4.3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى رضا طلاب الجامعات الفلسطينية عن طرق التقييم الإلكترونية المستخدمة خلال جائحة كورونا تعزى للمتغيرات (الجنس، الجامعة، للمستوى الدراسي، للتقدير الجامعي، للسكن)؟ حيث انبثق عن هذا السؤال الفرضية التالية:

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ( $\alpha=0.05$ ) في مستوى رضا طلاب الجامعات الفلسطينية عن طرق التقييم الإلكترونية المستخدمة خلال جائحة كورونا تعزى للمتغيرات (الجنس، الجامعة، للمستوى الدراسي، للتقدير الجامعي، لمكان السكن).

لكشف أثر المتغيرات (الجنس، الجامعة، للمستوى الدراسي، للتقدير الجامعي، لمكان السكن) على مستوى رضا الطلاب في الجامعات الفلسطينية عن طرق التقييم الإلكتروني المستخدمة خلال جائحة كورونا استخدم اختبار (Multiple Linear Regression).

## جدول 5

نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد لمستوى رضا الطلاب في الجامعات الفلسطينية عن طرق التقويم

الإلكتروني المستخدمة خلال جائحة كورونا في ضوء متغيرات الدراسة.

النموذج	المتغيرات الداخلة	المعاملات		R	R <sup>2</sup>	F	Sig.	Sig.	T
		غير القياسية	المعيارية						
1	الثابت	2.385	0.089	0.000	0.151	8.542	.004	26.719	0.000
	الجنس	0.162	0.056	0.004	0.023			2.923	0.004
2	الثابت	2.225	0.104	0.000	.212	8.571	.000	21.356	0.000
	الجنس	0.195	0.056	0.001	0.045			3.472	0.001
	الجامعة	0.040	0.014	0.004				2.903	0.004
3	الثابت	2.084	0.124	0.000	.236	7.207	.000	16.854	0.000
	الجنس	0.193	0.056	0.001	0.056			3.460	0.001
	الجامعة	0.040	0.014	0.005				2.848	0.005
	السكن	0.078	0.038	0.038				2.080	0.038
4	الثابت	2.013	0.151	0.000	.240	5.568	.000	13.317	0.000
	الجنس	0.195	0.056	0.001	0.058			3.476	0.001
	الجامعة	0.040	0.014	0.004				2.880	0.004
	السكن	0.081	0.038	0.033				2.137	0.033
	التقدير	0.032	0.039	0.413				0.819	0.413
5	الثابت	2.113	0.187	0.000	.245	4.616	.000	11.306	0.000
	الجنس	0.189	0.056	0.001	0.060			3.357	0.001
	الجامعة	0.042	0.014	0.003				2.996	0.003
	السكن	0.081	0.038	0.032				2.154	0.032
	التقدير	0.036	0.039	0.410				0.925	0.410
	المستوى الدراسي	-0.060	0.067	0.040				-0.905	0.040

قيم sig. دالة عند مستوى دلالة (0.05)

يظهر الجدول (5) عدم استبعاد أي متغير من متغيرات الدراسة وبالتالي لكل منها تأثيرها على مستوى

الرضا، حيث بلغت قيمة الثابت لجميع المتغيرات (2.113) كما أن جميع المتغيرات تفسر بما نسبته

0.060) من التباين في مستوى استجابات طلاب الجامعات الفلسطينية، وبلغت قيمة معامل بيتا المعيارية لكافة المتغيرات (0.187) وقيمة (T) (11.306)، فإن أعلى ارتباط بين المتغيرات يتمثل في النموذج رقم (5) الذي قيمته (0.245)، ونلاحظ أيضاً أن النموذج المفسر لجميع المتغيرات يتسم بالصلاحية والموثوقية، حيث بلغت قيمة (F) (4.616) وهي جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، ومن هنا لا يمكن قبول الفرض الداعي لعدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 في درجة رضا الطلاب عن طرق التقويم الإلكتروني في ضوء الجنس والجامعة والتقدير الجامعي والمستوى الدراسي والسكن.

ومن هنا يمكن كتابة معادلة الانحدار كالتالي:

$$\text{رضا الطلاب} = 2.113 + (0.189) \text{الجنس} + (0.042) \text{الجامعة} + (0.081) \text{مكان السكن} + \text{التقدير الجامعي} (0.036) - (0.060) \text{المستوى الدراسي}.$$

أظهرت المعادلة أعلاه وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة  $\alpha=0.05$  لكل من متغير الجنس لصالح الإناث، ومتغير الجامعة لصالح جامعة القدس المفتوحة، ومكان السكن لصالح المخيم، والتقدير الجامعي لصالح الطلاب الحاصلين على تقديرات جامعية جيد وما دون، والمستوى الدراسي لصالح طلاب البكالوريوس.

#### 4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

**السؤال الرابع:** هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى اتجاهات طلاب الجامعات الفلسطينية عن طرق التقويم الإلكترونية المستخدمة خلال جائحة كورونا تعزى للمتغيرات (الجنس، الجامعة، للمستوى الدراسي، للتقدير الجامعي، للسكن)؟ انبثق عن هذا السؤال الفرضية التالية:

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha=0.05$ ) في مستوى اتجاهات طلاب الجامعات الفلسطينية عن طرق التقويم الإلكترونية المستخدمة خلال جائحة كورونا تعزى للمتغيرات (الجنس، الجامعة، للمستوى الدراسي، للتقدير الجامعي، للسكن).

## جدول 7

نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد لمستوى اتجاهات الطلاب في الجامعات الفلسطينية نحو طرق التقويم الإلكتروني المستخدمة خلال جائحة كورونا في ضوء متغيرات الدراسة.

النموذج	المتغيرات الداخلة	المعاملات غير القياسية		Sig.	R	R <sup>2</sup>	F	Sig
		B	الخطأ المعياري					
1	الثابت	1.701	0.108	0.000	15.707		30.555	.000
	الجنس	0.373	0.067	0.000	5.528	.277		
		1.670	0.128	0.000	13.066			
2	الثابت	0.379	0.069	0.000	5.503		15.351	.000
	الجنس	0.008	0.017	0.645	0.461	.278		
	الجامعة	1.521	0.152	0.000	10.009			
3	الثابت	0.378	0.069	0.000	5.495		11.374	.000
	الجنس	0.007	0.017	0.686	0.404	.292		
	الجامعة	0.083	0.046	0.073	1.798			
	السكن	1.472	0.186	0.000	7.919			
4	الثابت	0.378	0.069	0.000	5.499		8.565	.000
	الجنس	0.007	0.017	0.672	0.424			
	الجامعة	0.085	0.046	0.069	1.827	.293		
	السكن	0.022	0.048	0.647	0.459			
5 قيم sig. دالة عند مستوى دلالة (0.05)	الثابت	0.404	0.068	0.000	5.930		9.528	.000
	الجنس	-0.004	0.017	0.380	-0.214	.341		
	الجامعة	0.082	0.046	0.490	1.784			
	السكن	0.001	0.048	0.330	0.027			
	التقدير	0.284	0.081	0.001	3.510			
	المستوى	1.701	0.108	0.000	15.707			

يظهر الجدول (6) عدم استبعاد أي متغير من متغيرات الدراسة وبالتالي لها تأثيرها على مستوى الاتجاهات، حيث بلغت قيمة الثابت لجميع المتغيرات (0.404) كما أن جميع المتغيرات تفسر بما نسبته (0.116) من التباين في مستوى استجابات طلاب الجامعات الفلسطينية، وبلغت قيمة معامل بيتا المعيارية لكافة المتغيرات (0.068) وقيمة (T) (5.930)، فإن أعلى ارتباط بين المتغيرات يتمثل في النموذج رقم (5) الذي قيمته (0.341) ونلاحظ أيضاً أن النموذج المفسر لجميع المتغيرات يتسم بالصلاحيّة والموثوقية، حيث بلغت قيمة (F) (9.528) وهي جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05، ومن هنا لا يمكن قبول الفرض الداعي بعدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 في مستوى اتجاهات الطلاب عن طرق التقويم الإلكتروني في ضوء الجنس والمستوى والجامعة والتقدير الجامعي والسكن.

ومن هنا يمكن كتابة معادلة الانحدار كالتالي:

$$\text{اتجاهات الطلاب} = -0.404 + (0.004) \text{الجنس} + (0.082) \text{الجامعة} + (0.001) \text{مكان السكن} + (0.284) \text{التقدير الجامعي} + (1.701) \text{المستوى الدراسي}.$$

أظهرت المعادلة أعلاه وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة  $\alpha=0.05$  لكل من متغير الجنس لصالح الإناث، ومتغير الجامعة لصالح جامعة القدس المفتوحة، ومكان السكن لصالح المخيم، والتقدير الجامعي لصالح الطلاب الحاصلين على تقديرات جامعية جيد وما دون، والمستوى الدراسي لصالح طلاب البكالوريوس.

## الفصل الخامس

### مناقشة النتائج والتوصيات

#### المقدمة:

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها من خلال أداة الدراسة الاستبانة والمتعلقة بمستوى رضا طلاب الجامعات الفلسطينية عن طرق التقويم الإلكتروني خلال جائحة كورونا ودرجة اتجاهاتهم نحو استخدامها في التعلم، وكذلك التعرف على أثر متغيرات الدراسة: (الجنس، الجامعة، المستوى الدراسي، التقدير الجامعي، السكن) في كل من رضا واتجاهات الطلبة عن طرق التعلم الإلكترونية. مناقشة النتائج مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول ونصه:

ما مستوى رضا طلاب الجامعات الفلسطينية عن طرق التقويم الإلكترونية المستخدمة خلال جائحة كورونا؟

أظهر الطلاب مستوى رضا متوسطا كما في الجدول رقم (3). حيث كان متوسط استجابات أفراد العينة على المقياس (2.63) بانحراف معياري (0.539)، أما على مجالاته فقد كان متوسطا على مجال الرضا عن تعودهم على طرق التقويم المستخدمة. وكان منخفضا للمجالين الثاني والثالث وهما مجال الاستعادة من طرق التقويم في تعلم المادة العلمية ومجال الرضا عن معايير تقييم الامتحان.

واختلفت نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة هادي وحمودة (2019) التي أظهرت مستوى رضا مرتفع واختلفت مع دراسة حسين والصدیق (2017) لأن درجة رضا وقناعة الطلاب بالاختبارات الإلكترونية وعدالتها منخفضة، واختلفت أيضا مع دراسة إبراهيم (2016) وذلك لارتفاع تحقيق الرضا عن التقويم الإلكتروني، واتفقت نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة موسى، كاشف، وإيمان (2020) والتي أظهرت أن مستوى رضا الطلاب للاختبارات الإلكترونية كان متوسطا ، وكذلك اتفقت نتيجة هذا السؤال مع

دراسة (Liapis , et , al , 2021) لتعبير الطلاب عن بعض النقاط الإيجابية والسلبية للتقويم الإلكتروني وذلك يشير إلى رضاهم المتوسط نحو التقويم الإلكتروني.

إن عدم وصول درجة الرضا إلى المستوى المرتفع قد يعزى إلى عدم شمولية أسئلة الاختبارات الإلكترونية لمحتوى المادة التعليمية وفقدان التنوع بأساليب التقويم الإلكترونية ما يؤدي ذلك إلى انخفاض شعور الطالب بالرضا عن الاختبار، كما قد يعزى أيضا إلى عدم فورية التغذية الراجعة بعد الانتهاء من الاختبارات ومعاناتهم من معضلة مواعيد العملية التقويمية ومن معايير تقييم المهمات البحثية، كما يمكن أن تعزى تلك النتائج إلى أسباب خاصة مثل صعوبة في الوصول إلى الاختبارات الإلكترونية كون حدوث انقطاع في التيار الكهربائي ببعض المناطق أو الإنترنت وضعف المهارات التكنولوجية عند البعض ما يؤدي إلى توتر وقلق الطلبة أثناء تأدية الاختبارات الإلكترونية والمهام البحثية.

## 5.2 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني ونصه:

ما مستوى اتجاهات طلاب الجامعات الفلسطينية نحو طرق التقويم الإلكتروني التي استخدموها خلال جائحة كورونا في تعلمهم؟

أظهر الطلاب مستوى اتجاهات منخفضة كما في الجدول رقم (4). حيث كان متوسط استجابات أفراد العينة على المقياس (2.27) بانحراف معياري (0.539) وهذا يتفق مع كون قيم مستوى الدلالة للمعيارين كانت أقل من ( $\alpha=0.05$ )، واختلفت نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة موسى ، كاشف ، وإيمان (2020) لأن اتجاهات الطلاب في دراستهم كانت إيجابية بدرجة متوسطة نحو استخدام طرق التقويم الإلكترونية، واختلفت مع دراسة شاهين وريان (2013) لأن اتجاهات الطلاب نحو التقويم الإلكتروني كان إيجابيا بدرجة متوسطة ، واتفقت نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة حسين والصدیق (2017) التي أظهرت اتجاهات وميول منخفضة نحو التقويم والاختبارات الإلكترونية.



يعزى سبب هذه النتيجة إلى شعورهم بالارتباك والتوتر عند تأدية الاختبارات الإلكترونية إذ لعل الوقت المعطى للإمتحان في كثير من الأحيان لم يكن كافياً للإجابة عن أسئلة الاختبار الإلكتروني وهذا ما عبروا عنه بالإجابة على فقرة المقياس المتعلقة بكفاية وقت الاختبارات الإلكترونية، ولعله أيضاً تعبيراً عن إرهاق واجهوه نتيجة النظر طويلاً وبتركيز عال في شاشة الحاسوب عند تأدية الاختبارات والمهام البحثية وعدم وضوح الخط وقلّة المساحة المخصصة للإجابة عن الأسئلة المعطاة، كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أسباب خاصة تتعلق بعدم توفر أجهزة لإجراء الاختبارات والمهام الإلكترونية ومعاناة الطلاب من إيجاد الجو المناسب في المنزل لتأدية الاختبارات والمهام الإلكترونية ومشكلة انقطاع التيار الكهربائي وشبكة الإنترنت أثناء العملية التقييمية للطلاب وضعف المهارات التكنولوجية لدى الطلبة ومعاناتهم من البطء في الكتابة قد يسبب التوتر والقلق للطلاب نتيجة لذلك كان متوسط اتجاهات الطلبة نحو التقييم الإلكتروني منخفضاً وامتدنياً.

### 5.3 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث ونصه:

هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى رضا طلاب الجامعات الفلسطينية عن طرق التقييم الإلكترونية المستخدمة خلال جائحة كورونا تعزى للمتغيرات (الجنس، الجامعة، للمستوى الدراسي، للتقدير الجامعي، للسكن)؟

أظهرت النتائج عدم استبعاد أي متغير من متغيرات الدراسة وهي الجنس والجامعة ومكان السكن والتقدير الجامعي والمستوى الدراسي وبالتالي لكل منها تأثيرها على متغير الرضا، فجميعها دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 كما يظهر في الجدول رقم (5).

ففيما يتعلق بمتغير الجنس، اختلفت نتيجة هذا السؤال مع دراسة القرني (2021) إذ كانت نتائج دراسته المتعلقة بمتغير الجنس غير دالة إحصائياً، واتفقت هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Elhanahy,2021)

وذلك لوجود اختلاف وفرق في مستوى رضا الطلاب يعود إلى الجامعة الملحق بها الطالب و المستوى الدراسي أيضا .

ويعزى سبب تأثر متغير الرضا عن طرق التقويم الإلكتروني بمتغير الجنس لصالح الإناث إلى طبيعة كلا الجنسين فطريا وفكريا حيث تتميز الإناث ببعض السمات الشخصية والفسولوجية التي تتلاءم مع سمات ومزايا التقويم الإلكتروني بشكل عام كتفضيل الأنثى في البقاء في المنزل وتأثير نظرة المجتمع السلبية التي تفضل تقليل الاختلاط ومحدودية عدد ساعات الدوام الوجيه للإناث على العكس من الذكور الذين يتمتعون بحرية فكرية تامة في التنقل ولا يتعرضون للوم مجتمعي.

وفيما يتعلق بمتغير الجامعة الذي أظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رضا الطلاب عن طرق التقويم الإلكترونية لصالح جامعة القدس المفتوحة تعزى لهذا المتغير، ولعل هذا سببه نمط وطبيعة التعلم والتقويم الإلكتروني الذين ألفوه طلاب هذه الجامعة في الظروف العادية فلم يتغير عليهم أجواء التقويم الإلكترونية عندما حدث الظرف الطارئ (كوفيد-19) على العكس من طلاب الجامعات الأخرى.

وفيما يتعلق بمتغير السكن الذي أظهر وجود فروق دالة إحصائية في مستوى رضا الطلاب عن طرق التقويم الإلكترونية لصالح الطلاب الذين يعيشون في المخيم تعزى لهذا المتغير، ولعل ذلك قد يعود إلى أن الطلاب الذين يعيشون في المخيمات ينتمون إلى بيئة اجتماعية فقيرة وبعيدة عن جامعاتهم، وكان التعليم الإلكتروني قد قلل من النفقات اليومية التي ينفقونها في حال كان التعلم وجاهيا.

وأما فيما يتعلق بمتغير التقدير الجامعي الذي أظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رضا الطلاب عن طرق التقويم الإلكترونية لصالح طلاب التقديرات جيد وما دون تعزى لهذا المتغير، ويعزى سبب ذلك إلى تأثر وانخفاض علامات أغلب الطلاب الحاصلين على تقديرات جامعية مرتفعة في التعلم والتقويم الوجيه ومساواتهم بأشخاص أقل تقديرا بدرجة العلامات منهم فيشعرون بظلمهم باستخدام التقويم

الإلكتروني، وبعض الطلاب المتدنية تقديراتهم وجاهيا ساعدهم التقويم الإلكتروني في رفع علاماتهم وبالتالي تقديرهم الجامعي ارتفع بطريقة أو بأخرى .

وفيما يتعلق بمتغير المستوى الدراسي الذي أظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رضا الطلاب عن طرق التقويم الإلكترونية لصالح طلاب الدراسات العليا تعزى لهذا المتغير، ويعود سبب ذلك من رؤيا الباحثة إلى طبيعة دراسة وأساليب تقويم كل مستوى دراسي وحسب تعودهم على نمط تقويمي معين.

#### 5.4 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع ونصه:

هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى اتجاهات طلاب الجامعات الفلسطينية عن طرق التقويم الإلكترونية المستخدمة خلال جائحة كورونا تعزى للمتغيرات (الجنس، الجامعة، للمستوى الدراسي، للتقدير الجامعي، للسكن)؟

أظهرت النتائج عدم استبعاد أي متغير من متغيرات الدراسة وبالتالي لها تأثيرها على مستوى الاتجاهات، لا حيث أن قيم (F) جميعها دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 كما يظهر في الجدول رقم(6).

واختلفت نتيجة هذا السؤال مع دراسة شاهين وريان (2013) لعدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات اتجاهات الطلاب نحو التقويم الإلكتروني تعزى لمتغيرات الجنس والتقدير الأكاديمي ، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة موسى ، كاشف ، وإيمان (2020) وذلك لوجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

فيما يتعلق بمتغير الجنس الذي أظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتجاهات الطلاب نحو طرق التقويم الإلكترونية لصالح الإناث تعزو لهذا المتغير، قد يعزى سبب ذلك إلى طبيعة تكوين وتفكير كل من الذكر والأنثى وقناعات كل منهم.

وفيما يتعلق بمتغير الجامعة الذي أظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتجاهات الطلاب نحو طرق التقويم الإلكترونية لصالح جامعة القدس المفتوحة تعزو لهذا المتغير، وقد يعود ذلك إلى طبيعة دراسة وطرق تقويم الطلاب في كل جامعة من الجامعات المدروسة التي ينتمون إليها واعتادوا عليها، فجامعة القدس المفتوحة معتادة على الدراسة والتقويم الإلكتروني حتى في وقت الدراسة الوجيهة لطلبة الجامعات الأخرى.

أما فيما يتعلق بمتغير مكان السكن الذي أظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتجاهات الطلاب نحو طرق التقويم الإلكترونية لصالح المخيم تعزو لهذا المتغير، حيث يعود سبب تلك النتيجة إلى بعد سكن هؤلاء الطلاب بالنسبة للجامعة التي يدرسون بها، وقد يعود ذلك إلى طبيعة وضعهم المادي.

وفيما يتعلق بمتغير التقدير الجامعي الذي أظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتجاهات الطلاب نحو طرق التقويم الإلكترونية لصالح طلاب التقديرات الجامعية جيد وما دون تعزو لهذا المتغير، يعود سبب ذلك إلى تأثر تقديرات طلاب التقديرات الجامعية المرتفعة بالانخفاض عند استخدام طرق التقويم الإلكترونية في التعلم على العكس من طلبة الجامعات أصحاب التقديرات المتدنية الذين تأثرت تقديراتهم بالارتفاع عند استخدام طرق التقويم الإلكتروني.

أما فيما يتعلق بمتغير المستوى الدراسي الذي أظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتجاهات الطلاب نحو طرق التقويم الإلكترونية لصالح طلاب الدراسات العليا تعزو لهذا المتغير، وقد يعزى سبب تلك النتيجة إلى قدرة طلاب الدراسات العليا بالمقارنة مع طلاب البكالوريوس بالاعتماد على أنفسهم أكثر كون طبيعة دراستهم التي تحكم عليهم طرق تقييمية بحثية ومهمات إلكترونية بحتة.

## التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة توصي الباحثة:

- أوصي بدراسة الصعوبات التي واجهت الطلبة أثناء التقويم الإلكتروني لتذليل تلك الصعوبات وزيادة رضا واتجاهات الطلاب نحو التقويم الإلكتروني.
- إجراء دراسات تبحث في أسباب عدم وصول مستوى رضا واتجاهات الطلاب نحو التقويم الإلكتروني إلى درجة مرتفعة، تمهيدا للعمل على معالجتها بطرق ممنهجة.
- إجراء المزيد من الأبحاث في هذا المجال بدراسة متغيرات أخرى.
- البحث في تأثير نظرة المجتمع على التقويم الإلكتروني وأثره على رضا واتجاهات طلاب الجامعات الفلسطينية نحو طرق التقويم المختلفة.

## المصادر والمراجع

- [1] إبراهيم، ممدوح عبد الحميد. (2016). تقييم بيئة تعلم إلكترونية في ضوء نموذج التصميم التحفيزي وفعاليتها
- [2] في اتقان المحتوى والثقة بالنفس والرضا لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. دراسات تربوية واجتماعية- جامعة حلوان، 22(3)، 749-826.
- [3] أبو شعبان، شيماء صبحي؛ عطوان، أسعد حسين. (2019). القياس والتقويم التربوي. بيروت: دار الكتب العالمية.
- [4] البكري، أمل؛ ناديا، عجوز. (2011). المعتر للنشر والتوزيع. عمان: المعتر للنشر والتوزيع.
- [5] الجراح، فيصل صالح. (2020). واقع التعلم الإلكتروني في برنامج التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا المستجد "كوفيد 19" من وجهة نظر الطلبة في الأردن بين النظرية والتطبيق. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(44)، 101-113.
- [6] الجعفري، ماهر. (2020). المناهج الدراسية ( فلسفتها - بناؤها - تقويمها ). عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- [7] الحريري، رفة. (2012). التقويم التربوي. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- [8] الختاتة، سامي محسن؛ النوايسة، فاطمة عبد الرحيم. (2011). علم النفس الإجتماعي. عمان: دار حامد.
- [9] الربيعي، محمود؛ كزار، مازن؛ علي، الصائغ. (2020). الإشراف والتقويم في التربية والتعليم. بيروت: دار الكتب العلمية.

- [10] السامراني، نبيهه صالح. (2011). مقدمة في علم النفس. عمان: المنهل للنشر والتوزيع.
- [11] الصبحي، بهية بنت عبد الله. (2010). اتجاهات الطلبة نحو الإرشاد الطلابي. جامعة السلطان قابوس عمان.
- [12] الغملاس، خالد عبد الله. (20 أغسطس، 2020). التقويم عن بعد. تم الاسترداد من صحيفة جامعتي، جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز:
- [13] <https://np.psau.edu.sa/ar/article/2020/08/1598444255>
- [14] القرني، عبد الإله محمد. (2021). عدالة وموثوقية الاختبارات عبر الإنترنت أثناء جائحة كورونا Covid- 19 وفقاً لتصورات الطالب في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس، 45(1)، 105-160.
- [15] الوكيل، حلمي أحمد؛ المفتي، محمد أمين. (2005). أسس بناء المناهج. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- [16] والتوزيع.
- [17] بني عايش، محمد سعيد. (2020). الأردن والعالم وفايروس كورونا المستجد. إربد - الأردن: دار الكتاب الثقافي.
- [18] بني ياسين، عمر. (2012). استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 3، 514-535.

- [19] حسنين، خالد أحمد؛ الصديق؛ مختار عثمان. (2017). ملائمة إستخدام الاختبارات الإلكترونية في التعلم المفتوح. رسالة دكتوراة غير منشورة ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم.السودان.
- [20] خليل، محمد أبو الفتوح. (2011). *التقويم التربوي بين الواقع والمأمول*. المدينة المنورة: مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.
- [21] دخل الله، أيوب. (2015). *التعلم ونظرياته*. بيروت: دار الكتب العالمية.
- [22] دعمس، مصطفى نمر. (2011). *استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته*. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.
- [23] دعمس، مصطفى نمر. (2015). *إعداد وتأهيل المعلم*. عمان: دار عالم الثقافة للنشر.
- [24] ربيع، هادي مشعان. (2012). *القياس والتقويم في التربية والتعليم*. عمان: دار زهران.
- [25] سليمان، زيد؛ العدوان، داود. (2016). *إستراتيجيات التدريس الحديثة*. عمان: دار المنهل .
- [26] سيد، عصام محمد عبد القادر. (2017). *سلسلة التنمية المهنية للمعلم - سيناريو التقويم (الحقية التدريبية السابعة)*. الإسكندرية: دار التعليم الجامعي.
- [27] شاهين، محمد عبد الفتاح؛ ريان، عادل عطية. (2013). اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعينات الإلكترونية وعلاقتها بمهارات التعلم المنظم ذاتياً. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح*، 4(7)، 11- 48.
- [28] طفاطقة، حنين ماجد. (2021). *مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين في الجامعات الفلسطينية وعلاقته*



[29] باتجاهاتهم نحو تدريس العلوم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية نابلس، فلسطين.

[30] عامر، فرج المبروك. (2016). التقويم و القياس التربوي الحديث بين الواقع والمأمول. الجزيرة: دار حميثرا للنشر والترجمة.

[31] عبد الحليم، شادية؛ تمام، صلاح. (2016). الشامل في المناهج وطرائق التعليم والتعلم الحديثة. عمان: المنهل للنشر والتوزيع.

[32] عبد الرحمن، بن قناب؛ بن ذهبية، جعدم. (2021). صعوبات تطبيق التعليم في معاهد التربية البدنية والرياضية في ظل جائحة كوفيد 19. مجلة آفاق للعلوم، 6(3)، 371-359.

[33] عبد الهادي، نبيل. (2019). تشكيل السلوك الاجتماعي. عمان: دار اليازودي للنشر والتوزيع.

[34] عطوان، أحمد حسين؛ أبو شعبان، شيماء صبحي. (2019). القياس والتقويم التربوي. دار الكتب العلمية: بيروت.

[35] فولان، مايكل؛ دونلي، كاتلين. (2019). أدوات التقييم والتقويم في المستقبل الرقمي. طهران: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

[36] قطيشات، نازك عبد الحليم؛ التل، أمل يوسف. (2009). قضايا في الصحة النفسية. الأردن: المنهل للنشر والتوزيع.

[37] كماش، يوسف لازم؛ حسان، عبدالكاظم جليل. (2017). سيكولوجية التعليم والتعلم. عمان: دار الخليج للنشر والتوزيع.

[38] موسى، فاطمة عبد الرحمن؛ كاشف، انعام أحمد؛ إيمان، صلاح ضحا. (2020). اتجاهات  
ورضا الطلاب وأعضاء هيئة التدريس عن التصحيح الآلي والاختبارات الإلكترونية بكلية التربية  
جامعة دمنهور. *مجلة كلية التربية ببها*، 121(2)، 42-108.

[39] هادي، ايناس جاسم ؛ حمودة، أبو عبدة محمود. (2019). الاختبارات اللكترونية وعالقتها  
باستجابة الطلبة الجامعيين دراسة تجريبية. *مجلة الدراسات التربوية*، 48، 25--40.

- [1] Stornge, J. H. (2018). *Qualities of Effective Teachers* (3 ed.). Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- [2] Acharya, P. B. (2015). *Educational Measurement and Evaluation*. Canadian Academic Publishing.
- [3] Baleni, Z. G. (2015). Online formative assessment in higher education: Its pros and cons. *The Electronic Journal of e-Learning*, 13(4), 228–236.
- [4] Blerkom, M. (2017). *Measurement and Statistics for Teachers* (2 ed.). New York and London: Routledge Taylor & Francis Group.
- [5] Doorn, D., Janssen, S., & O'Brien, M. (2010). students attitudes and approaches to online home work. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 4(1), 1–20.
- [6] Elhanahy, E. Y. (2021). An Investigation of Satisfaction Regarding Electronic Exams among KSA Nursing Students: A MultiUniversity Study. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 15(2), 514–531.
- [7] Giray, G. (2021). An assessment of student satisfaction with e-learning: An empirical study with computer and software engineering undergraduate students in Turkey under pandemic conditions. *Education and Information Technologies*.
- [8] Glofcheski, R., Chan, C., Bridges, S., & Carless, D. (2016). *Scaling up Assessment for Learning in Higher Education*. Hong Kong: Springer.

- [9] Gupta, G. (2020). *Educational Measurement and Evaluation*. (M. Kumari, Ed.)  
Lucknow: Book Rivers.
- [10] Gupta, G., & Kumari, M. (2020). *Educational Measurement and Evaluation*.  
Lucknow: BOOK RIVERS.
- [11] Harris, L. R., & Brown, G. T. (2018). *Using Self-Assessment to Improve Student Learning*. New Zealand: Routledge.
- [12] Kotob, M. M., & Abadi, M. A. (2019). The Influence of differentiated instruction on academic achievement of students in mixed-ability classrooms. *International Linguistics Research*, 2(2), 8–28.
- [13] Liapis, A., Vorvilas, G., Korovesis, A., Aggelopoulou, D., Karousos, N., & Efstathopoulos, E. (2021). Evaluating the remote examination process applied by the Hellenic Open University (HOU) during COVID-19 pandemic: Students' opinions. *IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, 924–927.
- [14] Mangal, S. K., & Mangal, S. (2019). *ASSESSMENT FOR LEARNING*. Delhi: PHI Learning Private Limited.
- [15] Marimuthu, F., & Ramraj, U. (2019). An Authentic E-assessment Task. *Proceedings of the 2019 International Conference on E-Business and E-commerce Engineering*, 41–46.
- [16] Mohan, R. (2016). *Measurement, Evaluation And Assessment In Education*.  
Delhi: PHI Learning Private Limited.

- [17] Senel , S., & Senel, H. C. (2021). Remote Assessment in Higher Education during COVID-19 Pandemic. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 8(2), 181-199.
- [18] Serravallo, J. (2020). *Connecting with Students Online: Strategies for Remote Teaching & Learning*. USA: Heinemann.
- [19] Stronge, J. H., & Xu, X. (2015). *Instructional Planning for Effective Teaching*. Solution Tree Press.
- [20] Svinicki, M. (2005). Authentic assessment: testing in reality. *New Directions for Teaching and Learning*, 100, 23-29.
- [21] Waree, C. (2019). Measurement and Evaluation in Education by Active. *International Journal of Information and Education Technology*, 9(6), 441-444.
- [22] Yulia, H. (2020). Online Learning to Prevent the Spread of Pandemic Corona Virus in Indonesia. *(ETERNAL) English Teaching Journal*, 11 (1), 48-56.
- [23] Zhang, L., Han, Z, & Gau, Q.(2008). Empirical Study on the Student Satisfcation Index in Education , *International Journal of Business and management*,Vol. 3,No.9:46-51.

## الملاحق

### ملحق أ

#### توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها

الجنس، الجامعة، المستوى الدراسي، التقدير الجامعي، السكن

المتغير	المستوى	العدد	المجموع
الجنس	ذكر	175	369
	أنثى	194	
الجامعة	النجاح	161	369
	بيرزيت	64	
	الأمريكية	25	
	خضوري	21	
	بيت لحم	53	
	القدس المفتوحة	20	
المستوى الدراسي	الخليل	25	369
	بكالوريوس	284	
	دراسات عليا	85	
	ممتاز	93	
التقدير الجامعي	جيد جداً	185	369
	جيد وما دون	91	
	مدينة	126	
السكن	قرية	175	369
	مخيم	68	

## ملحق ب

### مقياس الرضا قبل التحكيم بصورته الأولى

#### نموذج تحكيم مقياس الرضا

مقياس درجة رضا طلبة الجامعات الفلسطينية عن اساليب التقويم الإلكتروني المستخدمة خلال جائحة

كورونا

عزيزي/ عزيزتي الطالب/ة:

أعدت هذه الاستبانة لأغراض بحثية بحتة لجمع البيانات حول درجة رضا الطلاب في الجامعات الفلسطينية نحو استخدام أساليب التقويم الإلكتروني المستخدمة خلال جائحة كورونا، وستستخدم هذه البيانات بعد تحليلها في تحديد نتائج رسالة الماجستير المعنونة بمستوى رضا طلاب الجامعات الفلسطينية عن طرق التقويم الإلكتروني خلال جائحة كورونا ودرجة اتجاهاتهم نحو استخدامها في التعلم، لذلك سيكون لإجاباتكم الدقيقة أهمية كبيرة في صدق النتائج، وبناءً على ذلك تأمل منكم الباحثة قراءة فقرات الأداة بتأني والإجابة عليها مشكورين.

الجزء الأول: البيانات الأساسية

الجنس: أنثى ذكر

الجامعة: جامعة النجاح الوطنية جامعة فلسطين التقنية - خضوري الجامعة العربية

الأمريكية

التخصص: .....

المستوى الدراسي: ممتاز جيد جداً جيد وما دون

\*\*\*\*\*

## الجزء الثاني: مجالات الأداة وفقراتها

المجال الأول: الرضا عن استخدام التقييم الإلكتروني خلال جائحة كورونا						
رقم الفقرة	الفقرة	موافق بشده	موافق	غير متأكد	لا أوافق بشده	لا أوافق
1.	كان من الصعب أن أتقبل أساليب التقييم الإلكترونية على الرغم من وجود العديد من المزايا التي كنت أفتقدها في التقييم التقليدي.					
2.	لاحظت أن بعض أساليب التقييم الإلكتروني جعلت الطلاب يواجهوا مخاوفهم من هذا النوع من التقييم.					
3.	أعتقد أن اعتماد التقييم الإلكتروني كان الأنسب لتدارك العملية التعليمية خلال فترة الانتقال المفاجئ للتعلم عن بعد نتيجة انتشار فيروس كورونا.					
4.	لاحظت أن استخدام التقييم الإلكتروني بشكل عام كان مربكاً للطلاب كما المحاضرين.					
5.	بدأت أتأقلم مع التقييم الإلكتروني بمرور الوقت حيث لاحظت أن الموضوع أبسط مما تصورت في البداية.					
6.	أعتقد أن التقييم الإلكتروني بشكل عام لم يكن					



					مقتعاً بما فيه الكفاية.	
					أعتقد أن عدم فهمي لمبادئ التقييم الإلكتروني هو السبب الرئيسي لعدم تقبل استخدامه.	7.
					يعجبني تعدد وتنوع خيارات أساليب التقييم في تطبيق التقييم الإلكتروني خلال جائحة كورونا مقارنة بالتعليم الوجيه الذي كان يعتمد على الإختبارات في الغالب.	8.
<b>المجال الثاني: الرضا عن أساليب التقييم الإلكتروني المستخدمة خلال جائحة كورونا</b>						
رقم الفقرة	الفقرة	موافق بشده	موافق	غير متأكد	لا أوافق بشده	أوافق
1.	أعتقد أن أساليب التقييم الإلكتروني لن تستطيع أن تنافس كفاءة الاختبارات التقليدية.					
2.	في حال اعتمدت جامعتي أساليب التقييم الإلكتروني التي استخدمتها خلال جائحة كورونا وأتاحت لي فرصة الانتقال إلى جامعة أخرى لا تعدت هذه الأساليب دون اختزال عدد الساعات التي اجتزتها فلن أتردد في ذلك.					
3.	أعتقد أن أساليب التقييم الإلكتروني التي اعتمدت خلال جائحة كورونا أكسبت الطلاب العديد من المهارات الجديدة.					
4.	أعتقد أن عدم تقبل الطلاب لأساليب التقييم الإلكتروني كان أغلبها لمشاكل تقنية لا غير.					
5.	لاحظت انتقاء بعض أساليب التقييم الإلكتروني دون غيرها لأسباب خاصة					

					بالمحاضرين.	
					تمنيت لو أتيح لنا تجربة المزيد من أساليب التقويم الإلكترونية.	6.
					كنت أفضل أن يكون اختيار أسلوب التقويم الإلكتروني متاحاً لكل طالب مع وضوح معايير التقويم للجميع حتى ينتقي الطالب ما يناسبه.	7.
					أعتقد أن أساليب التقويم الإلكتروني التي جربتها خلال جائحة كورونا لا تتناسب عناصر العملية التعليمية الأخرى خلال جائحة كورونا.	8.
<b>المجال الثالث: الرضا عن مستوى الإدارة والتنظيم والإعداد لاستخدام أساليب التقويم الإلكتروني خلال جائحة كورونا</b>						
رقم الفقرة	الفقرة	موافق بشده	موافق	غير متأكد	لا أوافق بشده	أوافق
1.	حسب وجهة نظري أعتقد أنه من المحال أن يكون التقويم الإلكتروني عادلاً لضعف الرقابة أو عدم توفرها في بعض الأوقات.					
2.	لاحظت تقلب قرارات بعض المحاضرين بخصوص أساليب التقويم المستخدمة.					
3.	غالباً ما كان يقلقني عدم وضوح المهمات التي يطلبها المحاضرون.					
4.	على الرغم من التخبط العام حول مصير العملية التعليمية إلا أنني وزملائي قد حصلنا دائماً على مواعيد ثابتة ومناسبة لعملية التقويم.					

					كثيراً ما كان يزعجني عدم حصولي على تغذية راجعة واضحة لنتائج أساليب التقويم الإلكتروني التي استخدمت خلال جائحة كورونا.	5.
					لاحظت أن بعض أساليب التقويم الإلكترونية لم تراعي المشاكل التقنية المحتملة الحدوث خلال تأدية الطلاب.	6.
					من أكثر الأمور التي نالت إعجابي هو سهولة وسرعة الحصول على النتائج بعد عملية التقويم الإلكتروني لمعظم الأساليب المستخدمة.	7.
					حصلت على التدريب المناسب للتعرف على التقويم الإلكتروني.	8.
					أعتقد أن التقويم الإلكتروني أحد أساليب التقويم المجرية والناجحة إلا أن جودة الإعداد أضعفت فعاليتها.	9.
<b>المجال الرابع: مستوى القناعة بفعالية أساليب التقويم الإلكترونية خلال جائحة كورونا</b>						
رقم الفقرة	الفقرة	موافق بشده	موافق	غير متأكد	لا أوافق بشده	أوافق
1.	لاحظت ضعف قدرة مناقشة بعض الطلاب في مواضيع ضمن إطار المادة على الرغم من أنهم كانوا بدرجات أعلى مني.					
2.	أعتقد أن رضا بعض الطلاب عن أساليب التقويم الإلكترونية لا علاقة له بفعاليتها.					

					حدث وأن تفاجأت بدرجة عالية لأحد الطلاب بطريقة غير متوقعة.	.3
					أعتقد أن أساليب التقويم الإلكترونية عادلة على الرغم من صعوبتها.	.4
					لاحظت أن أساليب التقويم الإلكترونية قد أخفقت إلى حد ما تقويم طلاب المساقات التي تشمل جانب نظري وعملي.	.5
					لاحظت وجود صعوبة في تقييم أساليب التقويم الإلكتروني	.6
					غالباً ما كنت ألاحظ تكامل عملية التقويم مع باقي عناصر النظام التعليمي.	.7
					أعتقد أن أساليب التقويم الإلكترونية غالباً ما تحصر الطالب بأحد مهارات التفكير دون غيرها.	.8

## ملحق ج

### قائمة السادة المحكمين

الرقم	الإسم	المسمى الوظيفي	الدرجة العلمية والتخصص
1.	د. محمود أحمد الشمالي	أستاذ مساعد	دكتوراه المناهج وطرق تدريس العلوم
2.	د. علياء يحيى العسالي	أستاذ مساعد	دكتوراه المناهج وطرق التدريس
3.	د. علي زهدي	أستاذ مشارك	دكتوراه أساليب تدريس التكنولوجيا
4.	د. محمود عبد الجليل رمضان	أستاذ مساعد	دكتوراه المناهج وأساليب التدريس

## ملحق د

### مقياس الرضا بصورته النهائية

عزيزي/ عزيزتي الطالب/ة:

تُستخدم هذه الاستبانة لأغراض بحثية بحتة لجمع البيانات حول اتجاهات الطلاب في الجامعات الفلسطينية نحو استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في التعليم المستقبلي، وستستخدم هذه البيانات بعد تحليلها في تحديد نتائج رسالة الماجستير المعنونة بمستوى رضا طلاب الجامعات الفلسطينية عن طرق التقويم الإلكتروني خلال جائحة كورونا ودرجة اتجاهاتهم نحو استخدامها في التعلم، لذلك سيكون لإجاباتكم الدقيقة أهمية كبيرة في صدق النتائج، وبناءً على ذلك تأمل منكم الباحثة قراءة فقرات الأداة بتأني والإجابة عليها مشكورين.

### الجزء الأول: البيانات الأساسية

الجنس: أنثى ذكر

الجامعة: جامعة النجاح الوطنية جامعة فلسطين التقنية - خضوري الجامعة العربية الأمريكية جامعة بير زيت جامعة الخليل جامعة بيت لحم جامعة القدس المفتوحة

المستوى الدراسي: دراسات العليا بكالوريوس

التقدير الجامعي: ممتاز جيد جداً جيد وما دون

السكن: مدينة قرية مخيم

\*\*\*\*\*

## الجزء الثاني: فقرات الأداة

رقم الفقرة	الفقرة	موافق بشده	موافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بشده
	<b>المجال الأول: مستوى رضا الطلاب عن طرق التقويم الإلكترونية وتعودهم على هذا النمط من التقويم</b>					
1	طرق التقويم الإلكترونية يمكن الاعتماد عليها.					
2	طرق التقويم الإلكترونية سهلت على تعلم المادة العملية.					
3	الاختبارات الإلكترونية المحوسبة أثناء جائحة كورونا شاملة للمحتوى الدراسي الذي درسته خلال المساق.					
4	طرق التقويم الإلكترونية كانت متنوعة وتخدم وتناسب محتوى المواد التعليمية.					
5	طرق التقويم الإلكترونية المستخدمة في التعلم عن بعد أثناء جائحة كورونا كافية لتقويم ما تعلمته.					
6	الاختبارات الإلكترونية تعطي تغذية راجعة سريعة حول الموضوعات.					
7	الاختبارات الإلكترونية المحوسبة متاحة للطلاب أكثر من الاختبارات الورقية.					
8	طرق التقويم الإلكترونية المستخدمة خلال جائحة كورونا تناسبت مع الآلية التي تعلمت بها.					
9	تناسبت نتائج على طرق التقويم الإلكترونية مع جهدي المبذول لدراسة المادة العلمية.					
10	طرق التقويم الإلكترونية تنافس كفاءة الاختبارات التقليدية في صدق نتائجها.					
11	تأقلمت مع التقويم الإلكتروني بمرور الوقت فلاحظت أن الموضوع أبسط مما تصورت في البداية.					
	<b>المجال الثاني: مستوى رضا الطلاب عن طرق التقويم الإلكتروني والاستفادة منها في تعلم المادة العلمية</b>					
12	طرق التقويم الإلكترونية تناسبت والمستويات العقلية المختلفة.					

					13	طرق التقويم الإلكترونية المستخدمة متنوعة.
					14	كانت التغذية الراجعة التي تُعطى بعد الامتحان سهلة الفهم.
					15	الزمن المحدد للاختبارات الإلكترونية يناسب مهاراتي التكنولوجية.
					16	أسئلة الاختبارات الإلكترونية استنتاجية وتتطلب البحث والتوسع خارج إطار المادة المقررة.
					17	تبلغت وزملائي بمواعيد دقيقة وواضحة لعملية التقويم.
					18	ما يعجبني في طرق التقويم الإلكترونية سهولة وسرعة حصولي على النتائج بعد عملية التقويم الإلكتروني.
					<b>المجال الثالث: مستوى الرضا عن معايير تقييم الامتحان</b>	
					19	معايير تقييم المهمات البحثية واضحة.
					20	زودنا المدرس بمعايير تقييم المهمات والاختبارات الإلكترونية بعد تصحيحها.
					21	يلتزم المدرس بالتقييم وفق المعايير التي يزودنا بها.
					22	الزمن المحدد للاختبارات الإلكترونية كان قصيراً.
					23	ساعدتني التغذية الراجعة في زيادة مستواي الأكاديمي.
					24	الاختبارات الإلكترونية تعتبر وسيلة للتحليل.



## ملحق هـ

### مقياس اتجاهات طلاب الجامعات الفلسطينية نحو استخدام التقويم الإلكتروني في

### التعلم.

عزيزي/ عزيزتي الطالب/ة:

تُستخدم هذه الاستبانة لأغراض بحثية بحتة لجمع البيانات حول اتجاهات الطلاب في الجامعات الفلسطينية نحو استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في التعليم المستقبلي، وستستخدم هذه البيانات بعد تحليلها في تحديد نتائج رسالة الماجستير المعنونة بمستوى رضا طلاب الجامعات الفلسطينية عن طرق التقويم الإلكتروني خلال جائحة كورونا ودرجة اتجاهاتهم نحو استخدامها في التعلم، لذلك سيكون لإجاباتكم الدقيقة أهمية كبيرة في صدق النتائج، وبناءً على ذلك تأمل منكم الباحثة قراءة فقرات الأداة بتأني والإجابة عليها مشكورين.

الجزء الأول: البيانات الأساسية

الجنس: أنثى ذكر

الجامعة: جامعة النجاح الوطنية جامعة فلسطين التقنية - خضوري الجامعة العربية

الأمريكية جامعة بير زيت جامعة الخليل جامعة بيت لحم جامعة القدس المفتوحة

المستوى الدراسي: دراسات العليا بكالوريوس

التقدير الجامعي: ممتاز جيد جداً جيد وما دون

السكن: مدينة قرية مخيم

## فقرات الأداة

رقم الفقرة	الفقرة	موافق بشده	موافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بشده
1	كنت أشعر بالارتباك عند تأديتي الاختبارات باستخدام الهاتف.					
2	غالباً ما كنت أشعر بالتوتر لعدم وجود نسخة ورقية من أسئلة الاختبار أمامي					
3	لم يكن الوقت الاختبارات الإلكترونية كافياً لأعطي كل سؤال وقتاً كافياً للإجابة					
4	غالباً ما كنت أشعر بعيناي متعبة نتيجة الجلوس الطويل أمام شاشة الحاسوب.					
5	يتطلب لتأدية الاختبارات الإلكترونية مهارات حاسوبية لا أمتلكها					
6	حاول بعض زملائي الاتصال بي للحصول على بعض الإجابات أثناء تقديم الاختبار					
7	أعتقد أن الاختبارات الإلكترونية لا تختلف عن الورقية					
8	لم تكن تعليمات الاختبارات الإلكترونية واضحة					
9	غالباً ما كان لدي مشكلة في توفير الجو المناسب لتأدية الاختبارات الإلكترونية في المنزل					

					10	عدم قدرتي على تأجيل الإجابة عن بعض الأسئلة حتى النهاية لتجميع أفكاري أثر سلباً على أدائي.
					11	غالباً ما كنت أشعر بالارتباك لوجود عداد الوقت على شاشة الاختبار.
					12	عدم توفر جهاز لابتوب لدي أدى إلى صعوبة إجراء الاختبار
					13	أربكتني فكرة عدم القدرة على العودة إلى الأسئلة لمراجعتها
					14	أشعر أن درجاتي في الاختبارات الإلكترونية لا تعكس معرفتي الحقيقية في المساقات.
					15	واجهت مشكلة انقطاع الإنترنت أثناء تأدية الاختبارات.
					16	تمكنت من إجراء الاختبارات الإلكترونية عن بعد بسهولة.
					17	أعتقد أن نظام الاختبارات في الجامعة به مشاكل.
					18	لم أواجه مشاكل في الوصول إلى الاختبار الإلكتروني.
					19	أعتقد أن كتابتي البطيئة على الحاسوب كانت عائقاً في أداء الاختبار.
					20	لاحظت أن أسئلة الاختبار الإلكتروني لا تترتب من الأسهل إلى الأصعب.
					21	أعتقد أن المساحة المخصصة

					للإجابة على الأسئلة المقالة غير كافية.	
					كان ترتيب أسئلة الاختبار الإلكتروني مريباً.	22
					أعتقد أن عدم تنوع الأسئلة في الاختبار الإلكتروني يؤثر بشكل سلبي على درجاتي.	23
					أدى عدم وجود تسلسل في عرض عناصر نفس السؤال إلى تشتيت تركيزي.	24
					أفضل أن تصبح جميع الاختبارات الإلكترونية عن بعد.	25
					وجدت صياغة بعض الأسئلة غير واضحة.	26
					أعتقد أن الوقت المخصص للاختبارات عن بعد كان كافياً.	27
					في الغالب كان عدم معرفتي بالأسئلة المتبقية في الاختبار الإلكتروني يسبب لي القلق والتوتر.	28
					لاحظت أن ألوان الشاشة والخط لم تكن مريحة.	29
					كان التنقل بين أسئلة الاختبار أمراً سهلاً.	30



**An-Najah National University**  
**Faculty of Graduate Studies**

**LEVEL OF PALESTINIAN UNIVERSITIES  
STUDENTS' SATISFACTION ON ELECTRONIC  
EVALUATION TECHNIQUES USED DURING  
CORONA PANDEMIC AND THEIR ATTITUDES  
TOWARD USING IT THEIR LEARNING**

**By**

**Zain Hussain Yousef Shetayh**

**Supervisors**

**Dr. Bilal Ahmad Abu Eideh**

**Dr. Abdul – Kareem Ayyoub**

**This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of  
Master of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Graduate Studies, An-Najah  
National University, Nablus - Palestine.**

**2022**

**LEVEL OF PALESTINIAN UNIVERSITIES STUDENTS’  
SATISFACTION ON ELECTRONIC EVALUATION TECHNIQUES  
USED DURING CORONA PANDEMIC AND THEIR ATTITUDES  
TOWARD USING IT THEIR LEARNING**

**By  
Zain Hussain Yousef Shetayh  
Supervisors  
Dr. Bilal Ahmad Abu Eideh  
Dr. Abdul – Kareem Ayyoub**

**Abstract**

This study aimed to reveal the degree of satisfaction of Palestinian university students with the electronic assessment methods used during the Corona pandemic and their attitudes towards their use in learning, and its relationship to some variables such as gender, university, housing, university assessment and academic level. Their number reached three hundred and sixty-nine students in seven Palestinian universities, which were chosen in an accessible manner. Data were collected from them using two tools to measure the degree of satisfaction and attitudes of Palestinian university students towards electronic assessment methods. The results of the responses to the two study tools showed that the level of satisfaction of Palestinian university students towards electronic assessment methods is medium, and the degree of their attitudes towards them is low. housing), and in light of this, the researcher made several recommendations, such as conducting studies that examine the reasons for the failure to reach a high degree of students’ satisfaction and attitudes towards electronic assessment, in preparation for working to address them in systematic ways, as well as researching the impact of society’s view on electronic assessment and its impact on satisfaction and attitudes Palestinian university students towards different assessment methods.

**Keywords:** The satisfaction, The direction, Universities student's, Evaluation techniques