متطلبات تطبيق التعليم الالكتروني في ظل سياسات التحول الرقمي: التقويم الإلكتروني نموذجا "

دراسة ميدانية لعينة من أعضاء هيئة التدريس وطلبة جامعة الفيوم"

إعداد

د. إيمان محمود عبدالمولي

مدرس علم الإجتماع - كلية الآداب - جامعة الفيوم

الإستشهاد المرجعى:

إيمان محمود عبد المولي(2024). متطلبات تطبيق التعليم الالكتروني في ظل سياسات التحول الرقمي: التقويم الإلكتروني نموذجا " دراسة ميدانية لعينة من أعضاء هيئة التدريس وطلبة جامعة الفيوم". حولية كلية الآداب. جامعة بني سويف. عدد خاص ، مجلد (13) .- ص ص 449-498

المستخلص:

تهدف تلك الدراســـة إلى معرفة متطلبات تطبيق التعليم الالكتروني في ظل ســـياســـات التحول الرقمي على اتجاهات وآراءأعضـــاء هيئة التدريس وطلاب الجامعة نحو عملية التعليم والتقويم الإلكتروني في ظل الأزمة العالمية لجائحة كورونا نظراً لحدوث اغلاق للجامعات والمعاهد والمدارس وتوقف العمليات التعليمية بكافة انحاء العالم وقد تم اسـتبدال التعليم داخل الجامعات الى التعليم الاونلاين وأيضـاً تم تقويم الطلاب من خلال التقويم الالكتروني ، لذا كان لابد من التعرف على اراء واتجاهات الطلاب وأعضـــاء هيئة

التدريس ناحية النظم الإلكترونية المستخدمة في عملية التعليم وأيضاً طرق التقويم الالكتروني. وتم تطبيق الدراسة على 250 مفردة من جامعة الفيوم؛ منهم 200 من الطلاب و50 من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة, من أربع كليات هي الآداب والخدمة الاجتماعية والتربية والسياحة والفنادق، وتوصي الدراسة الى أهمية التوسع في استخدامة في التعليم العالي في مصر أيضاً نشر ثقافة التعليم والتقويم الإلكتروني, وتدريب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة وإداريي شئون الطلاب على أنماط التقويم الإلكتروني.

الكلمات الدالة : التعليم الالكتروني – التحول الرقمي– التقويم الإلكتروني

مقدمة:

شهدت منظومة التعليم العالى منذ بداية الألفية الثالثة، تغيرات مهمة، ومناخا جديدا يتسم بالتنوع والحداثة، فى ظل ثورة معرفية تكنولوچية تأكدت أبعادها العلمية والتنموية، وتنامت انعكاساتها المتعددة فى معظم المجالات الحياتية. وقد نتج عن تلك التغيرات صياغة رؤى مستقبلية وسيناريوهات بديلة لسياسات التعليم والتدريس المطلوبة لمواكبة هذه التغيرات الحديثة، يمكن بلورتها فى ثلاثة اتجاهات رئيسية تختص بأهداف «الإتاحة، والجودة، وتكافؤ الفرص، واستدامة التعلم» الممثلة للخصائص التعليمية المأمولة.

يركز «الاتجاه الأول» على تطوير «نظم ونماذج تعليمية» أكثر حداثة من أجل مواكبة الأبعاد التنموية لمجتمع المعرفة المميز للقرن الحادي والعشرين. ومن أهم هذه النماذج الحديثة «التعلم عن بعد» الذى يسعى للتغلب على عائقى «المسافة والزمن» فى تقديم الخدمة التعليمية، من خلال نقل المعرفة والمهارات إلى المتعلم فى موقع إقامتة أو عمله عبر وسائط وأساليب تقنية متنوعة ومختلفة. "والتعلم مدى الحيا" الذي يهدف إلى استدامة عملية التعلم وإعادة التأهيل بشكل مستمر، «والتعليم المفتوح» الذى يتيح فرصة الالتحاق بالدراسة لأى فرد مهما بلغ عمره، أو أيًّا كان عمله، دون اشتراط حضورة المباشر. «والتعلم عبر الحدود» الذي

يســـعى إلى انتقال البرامج التعليمية من دولة ما بهدف دعم الطلاب بدولة أُخرى، وبما يمثل أسلوبا غير مباشر لزيادة معدلات الإتاحة.

ويســـعى «التوجه الثانى» إلى تطوير «أســـاليب تدريس وتعلم» (Teaching and Learning Methods) أكثر حداثة ومرونة وتفاعلية بين المعلم والطالب، كبدائل لأسـلوب التعليم التقليدى وجها لوجه، مثل التعلُم المســـتقل أو الذاتى (Independent or Self Learning)، والتعلُم بالتجربة (Experiential (learning، والتعلُم باعتماد حالات تطبيقية (Teaching with Cases) ، والتعلُم باعتماد أســـاليب المحاكاة (Simulation based Learning)، وهى منهجيات تدريسـية تسـاهم فى بناء الشـخصـية العلمية للطالب، وتفاعله الإيجابى مع المادة العلمية، وإكســـابه المهارات المعرفية والذهنية المرغوبة فى أســـواق العمل بالألفية الثالثة.

ونظرا لأن هـذه النمـاذج التعليميـة الحـديثـة ومنهجيـات تـدريس تفـاعليـة مرتبطـة بالتوجهين السـابق ذكرهما– تتطلب بالضـرورة تقنيات متقدمة توفرها التكنولوچيات الرقمية، فقد تمثل «التوجه الثالث» فى تطوير تقنيات تعليمية تعتمد على نظم المعلومات والاتصـالات من أهمها «التعلم الإلكترونى» (Electronic Learning) الذى يشتمل على نظام متكامل لإدارة التعلم (Learning Management System) يقدم من خلاله المحتوى الأكاديمى، وخبرات التدريس والتعلُم باعتماد التقنيات الإلكترونية، وتكنولوچيا الوســـائط المتعددة، وشـــبكة الربط الـدولى (الإنترنـت) لتعظيم فرص التعلُم. ويُعـد التعلُم المـدمج أو المختلط (Blebded Learning) من أكثر تقنيـات التعليم حضـــورا فى هـذا المجـال، إذ إنـه يجمع بين التعلم الإلكترونى والتعليم المباشـــر وجها لوجه. كما شـــهدت الفترة الحالية تطوير نظم معلومات الفصول أو قاعات الدرس الافتراضية المعتمدة على نظم الحاسب، ونظم اللقاءات والمؤتمرات الإلكترونية، والتوسع فى تطبيقات الهواتف الذكية (خورشيد، 2020).

وفي إطار توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كعنصر دافع لتكنولوجيا التعليم في تطوير التعليم المصري، أشار "محمد الهادي" أننا في العقد الثاني من القرن الواحد والعشرين، قد "بدأنا نعترف بأهمية هذه التكنولوجيا في العملية التعليمية بعد انتشار إمكانية غلق فصول ومدارس وكليات وجامعات نتيجة لعدم الاستقرار السياسي وانتشار الشغب أو تفشي الأمراض المختلفة وانتشار الكورونا، حيث بزغت أهمية تكنولوجيا التعليم وما يرتبط بها من التعلم عن بعد ببعديه؛ التعلم الإلكتروني والتعلم المحمول كعامل مساعد في تحصيل العلم، لما تتضمنه هذه التكنولوجيا من تفاعلية وتشويق، وتمكين الطلاب والمتعلمين من الاستفادة بفرص التعلم النشط والمرن الى حد كبير. وفي الوقت الحالي بفضل تكنولوجيا التعليم, المستعينة والمطبقة لتكنولوجيا الاتصالات وتوظيفها في العملية التعليمية, انتشر التعلم الإلكتروني في توفير فرص التعلم العادلة والمتساوية للمتعلمين, في أي مكان وأي زمان (محمد محمد الهادي، 2013).

لقد افصحت المؤشرات الدولية إلى وجود تباين فى معدلات تطبيق السيناريوهات والرؤى المستقبلية السابقة، وتبنى سياساتها ونظمها التكنولوچية، بين الدول المتقدمة معرفيًّا والدول التى مازالت فى مرحلة التحول المعرفى والرقمى، بيد أن حدوث جائحة كورونا، وما نتج عنها من تداعيات صحية واقتصادية وتعليمية متسعة طالت معظم دول العالم، قد دفع بضرورة الإسراع بتطبيق توجهاتها، حيث اضطرت معظم الدول إلى تقليل تواجد الطلاب بالمدارس والجامعات، والاعتماد بشكل أكبر على تكنولوچيا المعلومات والاتصالات، والإسراع بتبنى سياسات داعمة للتحول الرقمى. وفى ظل هذه الموجة التكنولوچية الجارفة فى مجال التعليم التى تزايدت قوة اندفاعها بفعل جائحة كورونا، بات من الصعوبة بمكان العودة إلى الخلف مرة أُخرى.

إضـــافة لما ســـبق، فإنه يمكن القول أن هناك مشـــكلات عديدة تقف دون تحقيق متطلبات التطوير في التعليم الجامعي في مصـر , لذا وضـعت وزارة التعليم العالي أهمية كبيرة للتغلب على هذه المشـــكلات؛ وأنشـــأت لهذا الغرض "وحدة إدارة مشـــروعات تطوير التعليم العالي" PMU . وتقوم هذه الوحدة بالتعاون مع الجامعات المصـــرية بتنفيذ مجموعة كبيرة من المشـروعات التنافسـية المتعلقة بتطوير منظومة التعليم العالي. ويوجد بوحدة إدارة مشـروعات تطوير التعليم العالي, مركزا يســـمى "مركز القياس والتقويم" MAC, وأحد مهام هذا المركز يتمثل في إنشـــاء مراكز ووحدات القياس والتقويم في الجامعات والكليات, وتقديم الدعم المادي والدعم الفني لهذه المراكز والوحدات، بهدف تطوير أســـاليب تقويم وامتحانات الطلاب, من خلال تشجيع استخدام التقويم الإلكتروني بالشكل الذي يمكن معه قياس جميع مخرجات التعلم المستهدفة ILO's, وضمان العدالة والموضوعية وعدم التمييز بين الطلاب في عملية التقويم والإمتحانات.

وعلى الرغم من الجهود الكبيرة التي تبذل في هذا الاتجاه, إلا أنه مازالت هناك صـــعوبات تحول دون تحقيق هذا الهدف في جميع المقررات الدراســـية بالتعليم العالي في مرحلتيه (الليسانس/البكالوريوس والدراسات العليا), مما يتطلب إجراء بحوث ودراسات تهدف إلى قياس اتجاهات الطلاب وأعضـــاء هيئة التدريس نحو التقويم الإلكتروني, وتعرُّف الصـعوبات التي تقف دون تحويل عمليات التقويم والإمتحانات من الطريقة التقليدية التحريرية إلى الطريقة الإلكترونية, وكيفية التغلب على هذه الصـــعوبات. من هنا جاء الدافع للقيام بالدراسة الحالية.

- **مشكلة البحث:**

على الرغم من أهمية العناصر المادية والتقنية في أي منظومة تعليمية، فإن العنصر البشري، يبقى العنصر الجوهري الذي يستطيع أن يوظف ويستخدم هذه العناصر جميعها

لتحقيق أكبر قدرٍ من الإنتاجية والكفاءة والفاعلية، فمهما استحدث من أدوات وآلات وأجهزة وبرامج،ومهما تطورت نظريات وفلسفات في مجال التعليم، فان جودة التعليم ذاته لا تتحقق إلا بتوفير العنصر البشري الكفء (فرج، 2009)، وحيث أن التكنولوجيا دخلت المجال التعليمي فقد أدى ذلك إلى ظهور عديد من المفاهيم والمصطلحات لم تكن متداولة منذ سنوات من مثل: التعليم العالي بلا حدود (Borderless Higher Education)، والجامعة الافتراضية (Virtual University)، وجامعة الانترنت (Online University)، والفصول الافتراضية (Virtual Classroom) (Ehlers, 2004)، الأمر الذي فرض على أعضاء هيئة التدريس امتلاك الكفايات التكنولوجية لأهميتها المتزايدة في التعليم، وقد وأشارت دراسات كل من (نصر، 2005؛ الحلفاوي، 2006) إلى أن الكفايات التكنولوجية في مجال التصميم، الإنتاج، الاستخدام التقويم، والإدارة هي من أهم الكفايات التي يجب أن يمتلكها أعضاء هيئة التدريس. ويضيف زين الدين (2007) كفايات أخرى مثل كفايات الثقافة الحاسوبية، وكفايات الثقافة المعلوماتية، وكفايات استخدامهما، وهما يتوافقان مع ما جاءت به الهيئة العالمية لمعايير التدريب والأداء والتعلم (IBSTIP).

في إطار المشروع القومي لتطوير التعليم في مصر, وضعت وزارة التعليم العالي, وكذا الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في مصر, أهمية كبيرة لإدخال أساليب جديدة للتعليم والتعلم, وأيضا استحداث أساليب جديدة لقياس وتقويم تحصيل الطلاب. إلا أن "التقبل والاستخدام المناسب للمستجدات التربوية لا يؤول إلى نتائج إيجابية, بدون دراسات مسبقة تحدد مدى تقبل الفئة المستهدفةواتجاهاتها وقدراتها وإمكاناتها على استيعاب المستجدات" (محمد طوالبة، 1997).

وأفادت الدراسات الاستشرافية فى هذا المجال، بأن التحول الرقمى فى مجال التدريس والتعلم بالاعتماد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، الذى بدأ بالفعل فى السنوات الأخيرة

من القرن الماضـــى، وتأكد مســـاره فى بداية الألفية الثالثة بفعل الثورة المعرفية واقتصـــادها، والثورة الصـناعية الرابعة وتكنولوچياتها الذكية، والمناخ التعليمى الجديد المتولد عنهما، سيمثل توجها حاكما خلال السنوات المقبلة. وفى حين ترسخ هذا التوجه خلال العقدين الأول والثاني من الألفية الثالثة بوجه عام، فقد دفعت جائحة كورونا معظم دول العالم دون اســـتثناء إلى ضـــرورة الإســـراع بإنجاز التحول الرقمى من أجل دعم تقنيات التعلم الإلكترونى، وصـــياغة الأطر التنظيمية والإدارية لتنفيذه بالكفاءة المرغوبة. بما يتطلب صـــياغة الخطط ورســـم السياسات التى من شأنها تعزيز قدرة وكفاءة البنية المعلوماتية وشبكات الاتصال الإلكترونى، وتوطين نظم الحاسـب وتطبيقاتها فى مجال التعليم، وبناء رأس المال البشـرى المؤهَّل للتفاعل معها، ونشـــر ثقافتها بوجه عام. وهو أمر يتعين أن يلقَى اهتماما خاصًّـــا من متخذ القرار المصرى على كافة المستويات.

لقد تبنت مصـــر أحدث الطرق في مجال التكنولوجيا الحديثة لبناء بنية تحتية للتعليم الإلكتروني، تمثل في مد شـبكة حاسـوبية عالية القدرة لربط الجامعات الرسـمية، وإن مثل هذه البنية التحتية المتقدمة تتطلب إسـتراتيجية محكمة لاسـتغلال القدرات الهائلة لمثل هذه الشـبكة، ونظراً لوجود تجهيزات حديثة ومتقدمة في كافة الجامعات المربوطة بالشـبكة فيمكن اسـتخدام نموذج التعليم المدمج بحيث يتم اعتماد وطرح برامج تعليم إلكتروني تســـاند نظام التعليم الاعتيادي، كما أنشـأت جميع الجامعات المصـرية الرسـمية مراكز للحوسـبة والمعلومات وتم ربط جميع مواقع الكليات ومكاتب أعضـــاء هيئة التدريس فيها كما بدأت خطوات جيدة نحو ربط مكتبات الجامعات المصرية مع بعضها الكترونيا.

واتساق مع الرؤية المصرية في التعليم، أنشأت جامعة الفيوم كمثيلاتها من الجامعات المصـــرية بتأســـيس مركزا لتطوير أداء أعضـــاء هيئة التدريس في مجالات عدة أهمها تفعيل التعليم الإلكتروني، والمســـاهمة في إدخال تكنولوجيا التعليم المتقدمة في أداء أعضـــاء هيئة

التدريس، وتعريفهم بالاستخدامات المختلفة للحاسوب وشبكة الانترنت وقواعد البيانات وتدريبهم على اســـتخدامها في التعليم، وعقد دورات تدريبية في نظم إدارة العملية التعليمية الإلكترونية والتأليف والنشر الإلكتروني، وتنظيم دورات تدريبية لهم في مجالات التخطيط وأساليب القياس والتقويم وبناء الاختبارات، وإنتاج التقنيات الحديثة واستخدامها في التعليم العالي.

وبمراجعة الجهود العلمية الســـابقة للجامعة، والجهود المبذولة في مجال التعرف على توجهات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس نحو التعلم والتقويم الالكتروني في ظل مرحلة التحول الرقمي، اتضـــح وجود نقص كبير في النتائج التي تتعلق بالكشـــف عن رؤية أطراف عملية التعليم حول التعليم الإلكتروني بشكل عام والتقويم الإلكتروني في الجامعات المصرية بشكل خاص. ونظراً للدور الذي تقوم به الآن وزارة التعليم العالي, ممثلة في وحدة إدارة مشـــروعات تطوير التعليم العالي، وما تقوم به هذه الوحدة من تقديم الدعم الفني والدعم المادي للكليات – وبشكل خاص الكليات كثيفة العدد – من أجل تطوير أساليب تقويم الطلاب، وتشجيع تحويل هذه الأســـاليب من الطرق التقليدية التي تقيس قدرة الطالب على حفظ المعلومات فقط، إلى اســـتخدام التقويم الإلكتروني الذي يمكن أن يقيس بدرجة كبيرة المهارات المختلفة (الذهنية والمهنية والعملية والعامة) إلى جانب المعلومات. وانطلاقا من مما ســبق، تأتي أهمية التعرف على توجهات أعضـــاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة الفيوم نحو التقويم الإلكتروني في ظل تنامي ظاهرة التحول الرقمي الآن.

ونظرا للتوســع في تبني التعليم الإلكتروني في الجامعات المصــرية، فقد تطلب ذلك امتلاك أعضـاء هيئة تدريس الكفايات اللازمة للتعامل معه، فقد كشفت الدراسات السابقة أن أعضــاء هيئة التدريس الذين تفوقوا في الطرق التقليدية للتدريس لم يحققوا النتائج نفســها عند اســـتخدام التعليم الإلكتروني، نظرا لأن المهارات المطلوبة في التعليم الإلكتروني تختلف

اختلافاً كليا عن مهارات التدريس العادي: كمهارات الاتصالات، وخدمات شبكة الانترنت، وتنظيم الفصول الإلكترونية (Fullan, 2007).

وانطلاقا من أهمية التعليم الإلكتروني في تحقيق مخرجات التعلم المرغوبة لدى المتعلمين، وإقبال كثير من الجامعات العالمية والمحلية في التعاطي معه، فقد لزم على الجامعات المصرية العمل على تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس في مجال التعليم الإلكتروني. كما لاحظت الباحثة من خلال عملها في التدريس الجامعي وجود ضعف في الكفايات التكنولوجية اللازمة للتعليم الإلكتروني الأمر الذي دفعها إلى إجراء دراسة علمي للكشف عن درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس والطلبة في جامعة الفيوم للمتطلبات التكنولوجية اللازمة لهم في التدريس والبحث العلمي وذلك من أجل تحسينها وتطويرها في المستقبل. وبناء على ماسبق، يمكن للباحثة تحديد مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي الآتي:

"ما درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس بجامعة الفيوم للمتطلبات اللازمة لتطبيق وممارسة التعليم الإلكتروني، وما توجهاتهم نحوه في ظل التحول الرقمي".

وللإجابة عن هذا التساؤل، تحاول البحثة الإجابة عن الأسلة الفرعية الآتية:

١. ما درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس بجامعة الفيوم للمتطلبات اللازمة للتعليم الإلكتروني

٢. ما توجهات أعضاء هيئة التدريس نحو عملية التقويم الإلكتروني في ظل انتشار الوباء؟

٣. ما توجهات طلبة جامعة الفيوم نحو التقويم الإلكتروني في ظل التحول الرقمي أثناء انتشار الوباء.

فروض البحث:

لقياس تأثير المتغيرات الوسيطة على توجهات أعضاء هيئة التدريس والطلبة نحو التقويم الإلكتروني، تمت صياغة الفرضين الآتيين، ومحاولة التحقق منهما ميدانيا في جامعة الفيوم، وهما:

أ- يتباين الاتجاه نحو التقويم الالكتروني لدى طلاب وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الفيوم وفقا للمتغيري: الخبرة السابقة بالتقويم الإلكتروني، والفئة المستهدفة من التقويم الإلكتروني.

ب- يختلف التوجه نحو التقويم الالكتروني لدى طلاب وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الفيوم باختلاف الجنس.

- **أهمية البحث:**

تكمن أهمية البحث الحالي في إلقاء الضوء على أحد أهم العناصر التي يمكن أن تسهم في إنجاح التعليم الإلكتروني على المستوى الجامعي وهم أعضاء هيئة التدريس وما يمتلكون من مهارات وكفايات في هذا المجال، كما أنها تؤكد على أهمية إدخال تكنولوجيا التعليم في التعليم الجامعي بمصر تمشيا مع اتجاهات التحول الرقمي، وبالتالي لفت أنظار المسئولين نحو التعليم الإلكتروني وما يترتب عليه من تطوير المهارات التكنولوجية لأعضاء هية التدريس من خلال الدورات والورش التدريبية والمحاضرات وغيرها. كما يمكن توجيه الباحثين لإجراء دراسات متعمقة في المستقبل حول التعليم الالكتروني بما يعود بالفائدة على المجال الأكاديمي بصفة عامة، وضبط جودته.

الهدف من البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. التعرف على توجهات أعضـــاء هيئة التدريس نحو عملية التقويم الإلكتروني في ظل انتشار الوباء؟

٢. الوقوف على توجهات طلبة جامعة الفيوم نحو التقويم الإلكتروني في ظل التحول الرقمي أثناء انتشار الوباء.

٣. تعرف مدى اختلاف الاتجاه نحو التقويم الالكتروني لدى طلاب وأعضـــاء هيئة التدريس بجامعة الفيوم وفقا للمتغيرات: الخبرة الســـابقة بالتقويم الإلكتروني، والفئة المستهدفة من التقويم الإلكتروني، ومتغير الجنس.

- **الدراسات سابقة:**

لم تستطع الباحثة الحصول على دراسات سابقة تتناول إتجاهات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس نحو التقويم الإلكتروني, على الرغم من وجود دراســـات عديدة اهتمت بدراســـة اتجاهات المتعلمين والمعلمين نحو التعلم الإلكتروني E-learning ومع ذلك فإنه إدراكا من الباحثة بأن التقويم الإلكتروني جزء من عملية التعلم الإلكتروني, فقد عرضت في الجزء التالي لعدد من الدراسات السابقة الخاصة باتجاهات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس نحو التعلم الإلكتروني.

الدراسات العربية:

أجرى الحجايا (2013) دراســـة تناول فيها واقع التعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية، وهدفت الدراســـة الكشـــف عن درجة توافر البنية التحتية للتعليم الإلكتروني ومعرفة أعضـــاء هيئة التدريس في الجامعات بمتطلبات اســـتخدام التعليم الإلكتروني، ومعرفة درجة

استخدامهم للتعليم الإلكتروني. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، مستخدمة اداة الاستبيان، حيث تم تطبيقها على أعضاء هيئة التدريس في جامعتي الطفيلة التقنية والحسين بن طلال، وكشفت نتائج الدراسة: أن البنية التحتية للتعليم الإلكتروني مازالت متدنية، في حين تبين ارتفاع درجة معرفة أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات التعليم الإلكتروني، وأن هناك درجة متوسطة فيما يتعلق بممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للتعليم الإلكتروني ، وأوصت الدراسة بزيادة الدعم المقدم للجامعات لرفع مستوى البنية التحتية للتعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية، ومتابعة إدخال التعليم الإلكتروني وتطبيقه في برامجها والأخذ بمطالب التعليم الإلكتروني عند اختيارها أعضاء هيئة التدريس، وإعداد برامج موجهة لهم من أجل تطوير خبراتهم وتدريبهم على ممارسة التعليم الإلكتروني.

وأجرى القرني (2007) دراسة هدفت إلى تقويم تجربة جامعة الملك سعود في استخدام نظام Web CT من خلال الوقوف على مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس للنظام، وكشفت الدراسة عن انخفاض مستوى معرفة أعضاء هيئة التدريس بالنظام وتطبيقاته، أما في مجال تطبيقهم للنظام فقد عبر (84%) منهم بان استخدامهم للنظام في مساندة التدريس كانت منخفضة، وأن (8%) منهم لم يستخدموا النظام مطلقا، وانخفاض مستوى استخدام أدوات النظام: كالوسائط المتعددة وأدوات التقويم وخدمات تنظيم المقرر.

كما أجرى عزمي (2006) دراسة هدفت إلى تحديد كفايات عضو هيئة التدريس في بيئة التعليم الإلكتروني وفقا للوظائف المستقبلية التي سيتولاها، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي باستخدام طريقة المسح الاجتماعي، طبقت على أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالرستاق بسلطنة عمان لتحديد أكثرها أهمية من وجهة نظرهم. وتوصلت الدراسة إلى أن كفاية إجادة اللغة الانجليزية والتعامل مع المكتبات الإلكترونية واستخدام محركات البحث

من أهم الكفايات لوظيفة باحث والتي يرى المستجيبون أنها أهم الأدوار الموكلة إليهم في بيئة التعليم الإلكتروني.

وفي السعودية، أجرت يماني (2006) دراسة للتعرف على قدرة التعليم الإلكتروني على مواجهة تحديات التعليم العالي في ضوء عصر تقانة المعلومات، مستخدمة المسح الاجتماعي في جامعتي أم القرى وجامعة الملك خالد. وكشفت نتائج الدراسة تأييد تطبيق التعليم الإلكتروني لمواجهة تحديات التعليم العالي، وتشجيع استخدام الإنترنت لتبادل الخبرات بين الأساتذة داخل الجامعة وخارجها، وأهممية استخدام شبكة الإنترنت في استلام الواجبات المنزلية وتصحيحها وإعادتها للطالب يخفف من عبء عضو هيئة التدريس، وأن غياب الأنظمة واللوائح المتعلقة بمنح الدرجات العلمية لطلاب التعليم الإلكتروني يعد معوق مؤثر على نجاح تطبيق التعليم الإلكتروني، وأن ضعف إعداد وتطوير مهارات هيئة التدريس في مجال استخدام التقنية الحديثة والتعليم الإلكتروني يؤثر على تطبيقه بفاعلية.

وفي جامعة الملك فهد للبترول والمعادن ، أجرى الزهراني (2005) دراسة حول استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من قبل أعضاء هيئة التدريس. وكشفت النتائج عن وجود اختلاف في الأهمية النسبية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من قبل أعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس، وانخفاض الأهمية النسبية لاستخدام مجموعات المناقشة في التدريس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من قبل أعضاء هيئة التدريس بسبب متغير الخبرة التدريسية، بافضافة إلى وجود بعض الصعوبات التي تحد من استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

هدفت دراسة عوض (2003) إلى الكشف عن معدل امتلاك أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات الأردنية للكفايات التكنولوجية من وجهة نظرهم، ودلت النتائج إلى أن أهم الكفايات التي توفرت لدى أعضاء هيئة التدريس هي: تحديد كيفية تعلم الطلبة، وتحديد

الاستراتيجيات الملائمة لتحقيق الأهداف، وتحديد ما يجب أن يتعلمه الطلبة، ولم تجد الدراسة فروقا ذات دلالة إحصـــائية في درجة امتلاك الكفايات التكنولوجية تعزى لمتغيري الجامعة والتخصـص، وظهرت فروق ذات دلالة إحصـائية تعزى إلى متغير الخبرة ولصـالح أصـحاب الخبرة الأقل من خمس سنوات.

- **الدراسات الأجنبية:**

أجرى نا (Na, 2006) بدراسة استهدفت التعرف على المتطلبات والكفايات المستقبلية لأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي عام 2015 ، مستخدما الأسلوب الوصفي التحليلي باسـتخدام تقنية دلفي لمجموعة من الخبراء، وقد توصـلت الدراسـة إلى (77) كفاية مصـــنفة تحت خمســـة مجالات هي: التخطيط، التصـــميم للبيئة التعليمية، التقويم، الثقافة والمؤتمرات الخارجية، اسـتخدام التقنية. أظهرت نتائج الدراسـة أن أهم الكفايات هي الكفايات المرتبطة بتصـــميم بيئة التعليم الإلكتروني، ثم مهارات الاتصـــال، ومهارات المناقشـــات في الفصـــول الإلكترونية، كما تنبأت بان التعليم وجها لوجه ســـيظل هو الأســـاس ولن تختفي الأساليب التقليدية، إلا أنها ستكون جزءا من كل حيث سيتم دمج الوسائط المتعددة بالفصول الدراسية وتزويدها بخدمات شبكة الانترنت.

كما هدفت دراسة وليامز (Williams, 2006) إلى تحديد كفايات وأدوار عضو هيئة التدريس أثناء تدريس المقررات الإلكترونية عبر الانترنت ومدى حاجتهم لاكتســـابها وتنميتها من وجهة نظرهم. واستخدم الباحث المنهج الوصفي باستخدام المسح الاجتماعي ، حيث طبق على مجموعة من المنتسبين لكلية خدمة المجتمع بفلوريدا، ويقومون بتدريس الرياضـيات عبر الانترنت. توصلت الدراسة إلى أن مهارات التصميم التعليمي ومهارات التخطيط وتوجيه الطلبة والربط فيما بينهم من مهام الإداريين، وكانت تصـــورات عينة الدراســـة عن كفايات التعليم الإلكتروني تدل بشـكل ايجابي على مدى الحاجة إلى تنميتها واكتسـابها. وأوصـت الدراسـة

بضرورة اختيار العاملين في بيئات التعليم الإلكتروني عن بعد بناء على دليل الكفايات اللازمة لتلك البيئات.

هدفت دراسة (Keller & Cernerud, 2002) إلى تعرف اتجاهات الطلاب بجامعة Jonkoping بالسويد (ن= 150) نحو التعليم الإلكتروني، وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلاب نحو التعلم الإلكتروني كانت سلبية، كما أظهرت النتائج أن الذكور الذين لديهم خبرة سابقة بالحاسب الآلي والطلاب ذوي الاتجاهات الإيجابية تجاه التكنولوجيا الحديثة, كانت اتجاهاتهم أقل إيجابية نحو التعلم الإلكتروني بالمقارنة بالطلاب الآخرين. كما اهتمت دراسة (Gupta, et al., 2004) بقياس اتجاهات طلاب الفرقة الثالثة (ن= 65) وأعضاء هيئة التدريس (ن= 4) بكلية طب الأسنان، نحو استخدام التعلم الإلكتروني, تم فيها استخدام الاستبيان والمقابلة. وتوصلت نتائج الدراسة الكمية والكيفية إلى أن إتجاهات الطلاب نحو التعلم الإلكتروني تتصف بالإيجابية, أما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التعلم الإلكتروني فتتصف بالسلبية, وتوصلت الدراسة إلى أن 79% من الطلاب يفضلون استخدام التعليم الإلكتروني كعامل مساعد في عملية التعلم, إلى جانب المحاضرات التقليدية, بينما يفضل 7% من الطلاب أن يحل التعليم الإلكتروني محل المحاضرات التقليدية. كما أظهرت النتائج أيضاً أن أعضاء هيئة التدريس يدركون فوائد التعليم الإلكتروني, إلا أنهم يرون أن هناك أوجه قصور لهذا النوع من التعلم, كارتفاع نسب غياب الطلاب للمحاضرات, ونقص مهارات التواصل لديهم.

٤. كما أظهرت دراسة (Borstorff & Lowe, 2006) على عينة من الطلاب (ن= 113) أن 88% منهم لديهم اتجاهات إيجابية وخبرات موجبة نحو استخدام التعليم الإلكتروني، أما أكثر سلبيات هذا النوع من التعلم في تصور الطلاب, فتتمثل في أن هناك قصورا في عملية التواصل الاجتماعي بين المتعلم والمعلم في التعلم الإلكتروني. واهتمت

دراسة (Ho, W., 2007) بدراسة اتجاهات طلاب إحدى كليات الموسيقى (ن=16) في هونج كونج, نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والتعلم الإلكتروني. وأوضحت نتائج الدراسة أن الطلاب واثقين من قدرتهم على استخدام تكنولوجيا المعلومات, لكن اتجاهاتهم كانت سلبية نحو فائدة استخدام هذا النوع من التعلم. (في: زكريا بن يحيي لال, 2008).

٥. وهدفت دراسة (Luksic, P., et al., 2007) إلى تعرف اتجاهات طلاب الجامعة في قسمي الرياضيات والفيزياء نحو التعلم الالكتروني, وأظهرت النتائج أن الطلاب لديهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي. وكما هدفت دراسة رينولدز وآخرين (2007) Reynolds, *et al.* لبحث التغير في اتجاهات طلاب كليات طب الأسنان (ن= 328) تجاه التعليم الإلكتروني خلال الأربع سنوات (2001 – 2004). وأظهرت نتائج الدراسة أن إدراك الطلاب نحو تحسن مهارات استخدام التكنولوجيا ارتفعت من 5,5% إلى 14,5%، كما ارتفع معدل استخدامهم لشبكة المعلومات في التعليم من المنزل من 62,3% إلى 89% خلال الأعوام الأربعة. وارتفع معدل دخولهم للتدريب والتعلم من خلال التعليم الإلكتروني (من 22% إلى 40,7%). كما ارتفعت معدلات اتجاهاتهم وتعليقاتهم الإيجابية على التعليم الإلكتروني من 7,2% إلى 32,7% مما يعد مؤشرا على ارتفاع مستوى اتجاهات الطلاب لأهمية التعليم الإلكتروني وقدرتهم على استخدامهم التكنولوجيا الحديثة وارتفع مستوى تفضيلهم للدمج بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي في عملية التعليم. (في: زكريا بن يحيي لال, 2008).

٦. وفي دراسة (Strayhorn, 2007) على (1400) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة تينسي بالولايات المتحدة الأمريكية, توصلت النتائج إلى أن ما يقرب من 60% من العينة يستخدمون التعليم الإلكتروني. وهدفت دراسة (زكريا بن يحيي لال, 2008) إلى الكشف عن الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية (ن= 462), في

ضوء متغيرات التخصص العلمي، والخبرة في مجال العمل، وحضور ندوات تعليمية في مجال التقنيات. وقد انتهت النتائج إلى أن اتجاه معلمي التخصص العلمي ذوي خبرة أقل من 5 سنوات في مجال العمل والذين يحضرون ندوات تعليمية في مجال التقنيات نحو التعليم الإلكتروني أكثر إيجابية.

٧. كما اهتمت دراسة (Muhanna, W., 2009) بتعرف أهمية التقويم الإلكتروني وفوائده، وانتهت إلى أن التقويم الإلكتروني يؤدى إلى نتائج أفضل من التقويم بالورقة والقلم، وأن الطلبة يفضلون التقويم الإلكتروني؛ لأنه يوفر الوقت و الجهد المبذولين، وأن أعضاء هيئة التدريس يفضلون هذا النوع من التقويم. (نقلا عن: حسن الباتع عبد العاطي, 2015). وفي دراسة (قسيم الشناق, و حسن دومي, 2010) والتي هدفت إلى قياس اتجاهات المعلمين (ن= 28) والطلاب (ن= 118) نحو استخدام التعلم الإلكتروني في العلوم بالمدارس الثانوية بالمملكة الأردنية الهاشمية, وتم تقسيم الطلاب إلى خمس مجموعات منها أربع مجموعات تجريبية تعلمت من خلال (الإنترنت، والقرص المدمج، والإنترنت مع القرص المدمج، والمعلم مع جهاز عرض البيانات), ومجموعة ضابطة تعلمت بوساطة الطريقة الاعتيادية. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها أن المعلمين لديهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم الإلكتروني، أكثر من الطلاب, كما أن الطلاب الذين تعرضوا للتعلم الإلكتروني كانت اتجاهاتهم إيجابية نحو هذا النوع من التعليم, وذلك بمقارنتهم بالطلاب الذين يتعلمون بالطريقة التقليدية.

٨. تعقيب على الدراسات السابقة:

أظهرت نتائج الدراسات السابقة التي عرضت في الجزء السابق, أهمية التعلم الإلكتروني في تطوير عملية تحصيل الطلاب, ونظراً لعدم وجود دراسات سابقة – في حدود علم الباحثة – تتناول قياس اتجاهات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس نحو التقويم الإلكتروني,

إلى جانب ما أظهرته نتائج الدراسات السابقة من تناقض في اتجاهات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس نحو جدوى التعلم الإلكتروني, فإن الحاجة تكون ماسة لإجراء الدراسة الحالية, للكشف على الفروق في الاتجاه نحو التقويم الإلكتروني, لدى عينة من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بعدد من الكليات النظرية بجامعة الفيوم.

- **مفاهيم الدراسة:**

يتناول هذا البحث عدد من المفاهيم مثل: مفهوم الاتجاه النفسي الاجتماعي, ومفهوم التقويم الإلكتروني, وإلى جانب هذين المفهومين, ستقوم الباحثة بإلقاء بعض الضوء على عدد من المفاهيم ذات العلاقة بمفهوم التقويم الإلكتروني, كمفهوم التقويم بشكل عام, ومفهوم التعلم الإلكتروني.

1. مفهوم الاتجاه النفسي الاجتماعي:

يذكر (فرج عبد القادر طه, 2009: 54) في "موسوعة علم النفس والتحليل النفسي": "يعتبر الاتجاه attitude دافعا مكتسبا يتضح في استعداد عقلي وجداني له درجة ما من الثبات, يحدد شعور الفرد ويلون سلوكه بالنسبة لموضوعات معينة من حيث تفضيلها أو عدم تفضيلها, فإذا بالفرد يحبها ويميل إليها (إن كان اتجاهه نحوها إيجابيا)، أو يكرهها وينفر منها (إن كان اتجاهه نحوها سلبي). أما موضوع الاتجاه فد يكون شخصا معينا (صديقا ما أو عدوا ما), أو جماعة ما أو شعبا ما, أو مدينة ما, أو مادة علمية ما, أو مذهبا إيديولوجيا ما, أو فكرة ما (كالاتجاه نحو عمل المرأة أو تعليمها أو تشغيلها في القضاء), أو مشروع ما (كمشروع تنظيم الأسرة).. وهكذا تتعدد موضوعات الاتجاه وتتنوع".

وقد عرف "زهران" الاتجاه النفسي الاجتماعي بأنه تكوين فرضي, أو متغير كامن أو متوسط (يقع فيما بين المثير والإستجابة), وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي

عصبي متعلم للإستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الإستجابة" (حامد زهران, 1972: 136). ويعرف "جوردون ألبورت" G. Allport الإتجاه بأنه "حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي, تنتظم من خلال خبرة الشخص, وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثيرها هذه الإستجابة". (في: مصطفى سويف, 1970: 336).

2. مفهوم التقويم الإلكتروني والمفاهيم ذات العلاقة به:

قبل أن نتناول بالتعريف لمفهوم التقويم الإلكتروني, يفضل أن أقوم بعرض سريع ومختصر لمفهوم التعلم الإلكتروني. يلي ذلك تعريف مفهوم التقويم بشكل عام ثم التقويم الإلكتروني بشكل خاص.

(أ) مفهوم التعلم الإلكتروني:

يعرف (جاسر الحربش, 2003), التعلم الإلكتروني على أنه "تقديم البرامج التعليمية والتدريبية عبر وسائط إلكترونية متنوعة, تشمل الأقراص المدمجة وشبكة الإنترنت بأسلوب متزامن أو غير متزامن, وباعتماد مبدأ التعلم الذاتي أو مساعدة مدرس. كما تعرفه (إيمان محمد الغراب, 2003) بأنه "التعلم باستخدام الحواسيب وبرمجياتها المختلفة, سواء على شبكات مغلقة أو شبكات مشتركة أو شبكة الإنترنت". كما ويعرف (Kurtus, 2004) التعلم الإلكتروني بأنه مصطلح واسع يشمل نطاقاً واسعاً من المواد التعليمية, التي يمكن تقديمها في أقراص مدمجة، أو من خلال الشبكة المحلية LAN أو الإنترنت. وهو يتضمن التدريب المبني على الحاسوب، والتدريب المبني على الشبكة (web)، ونظم دعم الأداء الإلكتروني، والتعلُّم عن بعد، والتعلم

الشبكي المباشر (learning online)، والدروس الخصوصية الإلكترونية. (نقلا عن: قسيم الشناق, و حسن دومي, 2010).

ويعرف التعلم الإلكتروني أيضـــا بأنه التعليم "الذي يتيح المحتوي التعليمي الرقمي من خلال الوسـائل الإلكترونية التي تتضـمن الحاسـبات الآلية وبرمجياتها المتضـمنة علي خواص التفاعلية والتي تتاح علي الخط وتوصـــل أيضـــا من خلال شـــبكات المعلومات والكمبيوتر كالشبكات المحلية LANs في الفصول أو المدرسة وشبكات الإنترانت Intranet التي تنتشر علي نطاق مجموعة من المدارس أو المنطقة التعليمية أو الجامعة، وشـــبكات الإكســـترانت Extranet التي تضم كل نظام التعليم الوطني، إلي جانب شبكة الإنترنت Internet المنتشرة في كل أرجاء العالم حاليا، بالإضـــافة إلي إمكانية البث عبر الأقمار الصـــناعية، شـــرائط الأوديو/الفيديو، التليفزيون التفاعلي والأقراص المدمجة CD-ROM". ويمكن أن يشـــتمل المحتوي التعليمي المقدم علي النصـــوص، الرســـومات، الأصـــوات، والحركات فيما يخص الوسـائل المتعددة الرقمية أو الكمبيوترية ويغطي كل المواد الفكرية وأنشـطة الممارسـة التفاعلية التي تسمح للمتعلمين التعلم والتدريب وتقدير التغذية العكسية الفردية المطلوبة. وعلي ذلك فإن التعلم الإلكتروني يغطي مدي واسع من التطبيقات والعمليات التي يتضـمنها التعلم المبني علي الكمبيوتر، التعلم المبني علي الويب، الفصول الدراسية الافتراضية إلي جانب التعاون الرقمي. (محمد محمد الهادي, 2013).

(ب) مفهوم التقويم:

يذكر "رايتســـتون, و"جاســـتمان", و"روبينز" منذ ما يقارب خمســـة عقود, "لقد مارس المعلمون التقويم ســـنين طويلة, ولكن أهدافه ووظائفه ووســـائله الفنية عدلت بالتدريج ودخل عليها التحســـين.. وهناك تعريف يشـــمل الخطوط العريضـــة للتقويم, فهو تقدير نمو التلاميذ وتقدمهم في ســـبيل تحقيق الأهداف أو القيم في المنهج, كما يهدف إلى تمكين المعلمين

والمشرفين من تقويم فاعلية خبراتهم في المنهج والنشاط وطرق التعليم. أما وظائف التقويم فهي تهيئة الفرصـــة لتوجيه النمو الفردي للتلاميذ وتشـــخيص نقاط الضـــعف والقوة فيهم, وتحديد المجالات التي تكون الإجراءات العلاجية أمرا مرغوبا فيه, كما أن من وظائف التقويم تهيئة ســـند ووضـــع أســـاس تعديل المنهج, أو إدخال خبرات تقابل حاجات الأفراد والجماعات من التلاميذ". (ج. واين رايتستون, جوزيف جاستمان, إيرفينج روبينز, 1965: 30).

ولقد تعددت أنواع التقويم، فمنها التقويم الأولي أو القبلي والذي يهدف إلى تحديد المســـتوى المعرفي القبلي للطالب لتحديد من أين يبدأ دراســـة مقرر ما؟، والتقويم البنائي أو الذاتي ويهدف إلى بيان مدى ما تحقق من أهداف مرحلية للطالب أثناء دراســـته لمقرر ما، والتقويم التشـخيصـي ويهدف إلى تحديد نقاط القوة والضـعف لدى الطالب، والتقويم النهائي أو البعدي ويهدف إلى قياس مدى ما حققه الطالب من مخرجات التعلم لمقرر دراسي ما والمحددة مسبقا.. ويعرف بأنه "إصدار حكم على الأشياء في ضوء استخدام محكات أو معايير معينة" (إسماعيل محمد إسماعيل، 2009: 18).

كما وضـــعت (الهيئة القومية لضـــمان جودة التعليم والاعتماد, 2009: 151) تعريفا لمفهو تقويم الطلاب بأنه "مجموعة من الطرق التي من بينها الامتحانات, تقرها المؤســـســـة التعليمية لقياس مدى إنجاز وتحقيق نتائج التعلم المستهدفة (قدرات ومهارات الطلاب المعرفية والذهنية والمهنية) من برنامج تعليمي أو مقرر دراســـي معين". ويجب أن تضـــع المؤســـســـة التعليمية مجموعة من الآليات, بهدف التحقق والتأكد من:

١. توافق طرق تقويم الطالب مع مخرجات التعلم المستهدفة من المقررات والبرامج.

٢. عدالة تقويم الطلاب على مستوى القسم العلمي وعلى مستوى المؤسسة التعليمية ككل.

٣. توثيق نتائج التقويم, وإعلانها للطلاب بوسائل عديدة.

٤. إستخدام نظام الممتحنين الخارجيين.

٥. تحليل نتائج تقويم الطلاب والاستفادة منها في تطوير البرامج والمقررات الدراسية.

٦. وجود قواعد موثقة معلنة مفعلة, للتعامل مع تظلمات الطلاب من نتائج الإمتحانات.

(إيمان محمود هيكل, يوليو 2014: 58 – 59).

(ج) مفهوم التقويم الإلكتروني:

يرى (إسماعيل محمد إسماعيل، 2004: 367) بأن "التقويم في مجال تكنولوجيا التعليم قد نال اهتماماً كبيراً، مع ظهور العديد من المستحدثات التكنولوجية في التعليم في الفترة الأخيرة، مثل الإنترنت والوسائط المتعددة والواقع الافتراضي والتعلم الإلكتروني والذي يعرف بأنه "طريقة لتقديم المقررات أو الوحدات الدراسية للمتعلمين من خلال مستحدثات تكنولوجية عديدة، كشبكة الإنترنت وما تحتويه من مكتبات إلكترونية وآليات بحث والشبكات المحلية والحاسب ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسوم، سواء كان من بعد أو في الفصل المدرسي، وفيه يمكن التفاعل بين المعلم والمتعلمين من جهة وبين المتعلمين وبعضهم من جهة أخرى".

ويعرف التقويم الإلكتروني بأنه "عملية توظيف شبكات المعلومات وتجهيزات الكمبيوتر والبرمجيات التعليمية والمادة التعليمية المتعددة المصادر باستخدام وسائل التقييم لتجميع وتحليل استجابات الطلاب بما يساعد عضو هيئة التدريس على مناقشة وتحديد تأثيرات البرامج والأنشطة بالعملية التعليمية للوصول إلى حكم مقنن قائم على بيانات كمية أو كيفية متعلقة بالتحصيل الدراسي". (الغريب زاهر إسماعيل, 2009: 393).

كمـــا يعرف التقويم الإلكتروني إجرائياً, بأنه "عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومـــات (كمية وكيفية) عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار". (محمد السيد علي، 2003: 140).

(د) التعريف الإجرائي لمفهوم الاتجاه نحو التقويم الإلكتروني في هذه الدراسة:

نظرا لأن التقويم الإلكتروني بمفهومه الواسع – كما سبق عرضه – غير مطبق بشكله الدقيق في جامعاتنا خاصة الكليات النظرية, ولأن عينة هذه الدراسة مأخوذة من كليات الآداب والخدمة الاجتماعية والتربية والســـياحة والفنادق بجامعة الفيوم, فإن المقصـــود بالتقويم الإلكتروني في هذه الدراسة, الإمتحان المأخوذ من بنك أسئلة, والذي يقدم للطالب في صورة أســـئلة موضـــوعية ورقية (الصـــح والخطأ, والاختيار من متعدد, والتكملة من عدة بدائل, والمضاهاة ..إلخ), والتي يتم تصحيحها إلكترونيا.

ويعرف الاتجاه نحو التقويم الإلكتروني إجرائياً في هذه الدراسة, بأنه درجة استجابات القبول أو الرفض لدى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على جملة فقرات استبيان الاتجاه نحو التقويم الإلكتروني, وكلما ارتفعت درجة الفرد على الاســـتبيان كلما كان اتجاهه نحو التقويم الإلكتروني أكثر إيجابية وأكثر قبولا, وكلما انخفضـــت درجة الفرد على الاســـتبيان كلما كان اتجاهه نحو التقويم الإلكتروني أكثر سلبية وأقل قبولا لهذا النوع من التقويم.

الإجراءات المنهجية للبحث

استخدمت الباحثة منهج هذه الدراسة هو المنهج الوصفى المقارن, ويمكن القول بأن هذا المنهج يعد من أكثر المناهج اســـتخداماً في الدراســـات الاجتماعية, وهو منهج يناســـب أهداف الدراسة الحالية.

(ب) فروض الدراسة:

هناك فرضـان تحاول الدراسـة الحالية التحقق من صـحة كل منهما, وصـيغتهما كما يلي:

الفرض الأول وصيغته كما يلي: "يختلف الاتجاه نحو التقويم الالكتروني لدى طلاب وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الفيوم, باختلاف كل متغير من متغيري: الخبرة السابقة بالتقويم الإلكتروني (جرَّب – لم يجرِب التقويم الالكتروني), والفئة المستهدفة (طلاب – أعضاء هيئة تدريس), والتفاعل بين هذين المتغيرين.

الفرض الثاني وصـيغته كما يلي: "يختلف الاتجاه نحو التقويم الالكتروني, باختلاف متغير الجنس (ذكور/ إناث) لدى طلاب وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الفيوم.

(ج) عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسـة من (250) مفردة من جامعة الفيوم؛ منهم (200) من الطلاب و(50) من أعضـاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة, من أربع كليات هي الآداب (ن= 54), والخدمة الاجتماعية (ن= 48), والتربية (ن= 51), والسـياحة والفنادق (ن= 47). والجدول (1) يوضح مواصفات عينة الدراسة.

جدول (1) خصائص عينة الدراسة

متغير	مجموعة	الطلاب		أعضاء هيئة التدريس		إجمالي	
		عدد	%	عدد	%	عدد	%
الجنس	1. ذكور	50	%75,8	16	%24,2	66	%100
	2. إناث	150	%81,5	34	%18,5	184	%100
	مجموع	200	%80,0	50	%20,0	250	%100

خبرة المشاركة في التقويم الالكتروني سابقا	1- مر بالخبرة	107	%81,1	25	%18,9	132	%100
	2-لم يمر بالخبرة	93	%78,8	25	%21,2	118	%100
	مجموع	200	%80,0	50	%20,0	250	%100
الكلية	1. الآداب	54	%79,4	14	%20,6	68	%100
	2. التربية	51	%77,3	15	%22,7	66	%100
	3. خدمة اجتماعية	48	%82,8	10	%17,2	58	%100
	4. سياحة وفنادق	47	%81,0	11	%19,0	58	%100
	مجموع	200	%80,0	50	%20,0	250	%100

(د) أدوات الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد وتصميم **استبيان لقياس اتجاهات** الطلاب وأعضاء هيئة التدريس نحو التقويم الإلكتروني (ملحق رقم 1), يتكون من (15) فقرة, يتم الإجابة على كل منها باختيار إجابة واحدة من الإجابات الثلاث التالية (نعم – متردد – لا), يتم تصحيحها بإعطاء الدرجة (3) في حالة الإجابة بـ(نعم), والدرجة (2) على الإجابة بـ (متردد), والدرجة (1) على الإجابة بـ(لا), وعلى ذلك فإن أعلى درجة يمكن للفرد الحصول عليها هي الدرجة (45), وأقل درجة يمكن الحصول عليها هي الدرجة (15). وكلما ارتفعت درجة الفرد على الاستبيان كان هذا مؤشرا على أنه أكثر تأييدا لاستخدام التقويم الإلكتروني, وكلما انخفضت الدرجة كلما كان هذا مؤشرا على أنه أقل تأييدا لاستخدام هذا النوع من التقويم.

وقد **مر إعداد الاستبيان بعدة خطوات** يمكن اختصارها فيما يلي:

** قامت الباحثة بمراجعة المقاييس السابقة في التراث البحثي التي يمكن استخدامها كأداة لقياس اتجاهات عينة الدراسة نحو التقويم الإلكتروني, تتناسب مع الهدف من الدراسة

الحالية, ونظرا لأن الباحثة لم تستطع الحصول على مثل هذه الأداة, فقد فكرت في إعداد استبيان لقياس اتجاهات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في هذه الدراسة.

**وضعت الباحثة في اعتبارها أهمية أن يكون الاستبيان قصيرا في عدد فقراته, حتى لا يؤدي طول فقرات الأداة إلى ملل عينة الدراسة مما قد يؤثر سلبا على صدق استجاباتهم, إضافة لما سبق فإن كثير من الباحثين في الوقت الحالي يفضلون ألا تكون أدوات القياس طويلة من حيث عدد الفقرات المكونة لها, وعلى سبيل المثال يمكن الرجوع لقائمة التفاؤل وعدد فقراتها (15) فقرة, وقائمة التشاؤم وعدد فقراتها (15) فقرة أيضا (أحمد عبد الخالق, 1996), أيضا مقياس هارتلاند للتسامح Heartland Forgiveness Scale الذي يتكون من (18) فقرة (في: بشرى إسماعيل أرنوط, و فينك فؤاد, 2012 ب: 194 – 198), ومقياس سمة الأمل لـ"سنايدر" وآخرون تعريب أحمد محمد عبد الخالق (أحمد عبد الخالق, 2004) والذي يتكون من (12) فقرة (في: بشرى إسماعيل أرنوط, 2012 أ: 599 – 600).

** قامت الباحثة بتوجيه سؤال مفتوح لعدد من طلاب كليتي الخدمة الاجتماعية والسياحة والفنادق (ن= 20), والسؤال هو: "من فضلك أذكر/ أذكري) أهم 3 مزايا وأهم 3 عيوب يتصف بها التقويم الإلكتروني من وجهة نظرك؟. والمقصود بالتقويم الإلكتروني الإمتحان الذي يقدم للطالب في الجامعة ويتم تصحيحه إلكترونيا".

**تم عمل تحليل مضمون للاستجابات, وبناء على فئات استجابات تحليل المضمون, أمكن صياغة (18) فقرة ووضعتها في قائمة وتم عرضها على (5) محكمين من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الفيوم, لدراسة مدى مناسبة كل فقرة في قياس ما وضعت لقياسه (التقييم الإلكتروني), وإضافة أو تعديل أي فقرة لتكون أكثر مناسبة. وقد نتج عن هذه الخطوة استبعاد (3) فقرات, وعلى ذلك أصبح الاستبيان يتكون حتى هذه الخطوة من (15) فقرة.

**قامت الباحثة بعد ذلك بوضع الفقرات الناتجة من الخطوة السابقة وعددها (15) فقرة, في قائمة جديدة, وأمام كل فقرة ثلاث اختيارات هي (نعم – متردد – لا), ويتم تصحيحها بإعطاء الدرجة (3) في حالة الإجابة بـ(نعم), والدرجة (2) على الإجابة بـ(متردد), والدرجة (1) على الإجابة بـ(لا), وتم التحقق من ثبات وصدق الاستبيان بعدة طرق, يمكن عرضها في الجزء التالي.

- **ثبات الاستبيان:** أمكن التحقق من ثبات الاستبيان بعدة طرق, هي: (1) معاملات ثبات الاتساق الداخلي Internal Reliability لوحدات الاستبيان, و(2) معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha, و(3) معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية Split-half Reliability مع تصحيح معامل الارتباط باستخدام معادلة "سبيرمان – براون" Spearman-Brown, ومعادلة "جتمان" Guttman, وذلك على عينة حساب الثبات, وعددها (120) من طلبة وطالبات كليات الآداب والخدمة الاجتماعية والتربية والسياحة والفنادق بجامعة حلوان, بواقع (30) لكل كلية من الكليات الأربع. وفيما يلي نتائج حساب معاملات الثبات.

** **الاتساق الداخلي للاستبيان:** حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على استبيان الاتجاه نحو التقويم الإلكتروني, والجدول (2) يشير لنتائج الاتساق الداخلي للاستبيان.

جدول (2) الاتساق الداخلي لاستبيان الاتجاه نحو التقويم الإلكتروني

بمعامل ارتباط بيرسون (ن= 120)

الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة
1	0,729	0,001	9	0,780	0,001
2	0,562	0,001	10	0,715	0,001

3	0,823	0,001	11	0,816	0,001
4	0,730	0,001	12	0,786	0,001
5	0,741	0,001	13	0,636	0,001
6	0,633	0,001	14	0,804	0,001
7	0,801	0,001	15	0,699	0,001
8	0,790	0,001			

وتشير نتائج الجدول (2) أن معامل ارتباط كل وحدة من وحدات استبيان الاتجاه نحو التقويم الإلكتروني مع الدرجة الكلية للاستبيان, كان معاملا كبيرا وله دلالة إحصائية عند مستوى (0,001), مما يشير إلى تميز الاستبيان بمعاملات اتساق مرتفعة, مما يشير إلى ثبات هذا الاسبيان.

***الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية:** حيث تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha والتجزئة النصفية Split-half للاستبيان والجدول (3) يوضح هذه النتائج.

جدول (3) معامل ثبات ألفا كرونباخ ومعامل ثبات التجزئة النصفية للاستبيان (ن= 120)

المعامل	ن	معامل الثبات	الدلالة
1. ألفا كرونباخ	120	0,936	0,001
2. معامل الارتباط بين نصفي الاستبيان	120	0,857	0,001
3. المعامل بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان – براون	120	0,923	0,001
4. المعامل بعد التصحيح بمعادلة "جتمان"	120	0,921	0,001

وتشير نتائج الجدول (3) إلى أن معامل ثبات استبيان الاتجاه نحو التقويم الإلكتروني, كان مرتفعا سواء باستخدام معامل ألفا كرونباخ حيث بلغ (0,936), أو باستخدام طريقة التجزئة النصفية للمقياس, حيث بلغ (0,923) بعد تصحيح معامل الارتباط بين جزئي الاستبيان باستخدام معادلة "سبيرمان – براون", كما بلغ معامل الثبات (0,921) بعد تصحيح

معامل الارتباط بين جزئي الاستبيان باستخدام معادلة "جتمان". وجميع معاملات الثبات كانت مرتفعة ومقبولة. (يمكن الرجوع لمعادلتي "سبيرمان – براون", و"جتمان" في: محمد عبد السلام أحمد, 1960: 236 – 237).

***صدق الاستبيان:** أمكن التحقق من صدق الاستبيان بطريقتين هما: **الأولى** باستخدام طريقة الصدق الظاهري Face Validity وذلك بعرض فقرات الاستبيان في صورته الأولية (18 فقرة) على مجموعة من المحكمين (ن= 5) كما سبق ذكره, وتم استبعاد (3) فقرات لم تحصل كل منها على نسبة اتفاق 80% من عدد المحكمين, وعلى ذلك تكون الفقرات المتبقية وعددها (15) عبارة صادقة في قياس الاتجاه نحو التقويم الإلكتروني. أما **الطريقة الثانية** لحساب صدق الاستبيان, فكانت طريقة المجموعات المتطرفة, وفي ذلك يذكر (محمد عبد السلام أحمد, 1960: 259) أنه "يهمنا أن نتساءل عن صدق كل فقرة مفردة؛ فكل فقرة في ذاتها اختبار صغير مفرد. وفي الحكم على صلاحيتها يجب أن نهتم بصدقها, وليس هناك أساس مقدما يحددنا في تصحيح الفقرات وجمعها في درجة واحدة. والأساس الوحيد في انتقاء الفقرات أو إعطاء درجة عنها هو الصدق التجريبي لكل فقرة, ولهذا السبب يكون من المناسب, في هذا النوع من الاختبارات, أن نحدد قدرة كل فقرة.. على التمييز بين الأفراد". وفي الدراسة الحالية تم ترتيب عينة حساب الصدق (ن= 120) ترتيبا تصاعديا بناء على الدرجة الكلية على الاستبيان, وتم اختيار المجموعتين الأقل والأعلى على الدرجة الكلية بواقع (30) فردا لكل مجموعة, بناء على الإرباعيات (الأدنى والأعلى), وتم حساب قيمة "ت" للفروق بين متوسطي المجموعتين لكل فقرة من فقرات الاستبيان, وللدرجة الكلية أيضا. والجدول (4) يوضح هذه النتائج.

جدول (4) الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات المجموعتين المتطرفتين على كل فقرة على حدة وعلى الدرجة الكلية للاستبيان باستخدام قيمة "ت" لمجموعتين مستقلتين

فقرة	مجموع	عدد	م	ع	قيمة ت	دلالة	فقرة	مجموع	عدد	م	ع	ق ت	دلالة
1	الأدنى	30	2,3	0,9	2,45	0,01	9	الأدنى	30	2,0	0,8	5,28	0,001
	الأعلى	30	2,80	0,41				الأعلى	30	2,87	0,35		
2	الأدن	30	1,8	0,9	4,67	0,001	10	الأدن	30	1,3	0,6	12,03	0,001
	الأعلى	30	2,73	0,45				الأعلى	30	2,87	0,35		
3	الأدنى	30	1,87	0,82	5,59	0,001	11	الأدنى	30	1,93	0,79	4,48	0,001
	الأعلى	30	2,80	0,41				الأعلى	30	2,73	0,58		
4	الأدنى	30	1,27	0,45	15,45	0,001	12	الأدنى	30	2,00	0,83	5,28	0,001
	الأعلى	30	2,87	0,35				الأعلى	30	2,87	0,35		
5	الأدنى	30	1,4	0,6	9,75	0,001	13	الأدنى	30	1,4	0,7	9,23	0,001
	الأعلى	30	2,80	0,41				الأعلى	30	2,80	0,41		
6	الأدنى	30	1,93	0,94	5,08	0,001	14	الأدنى	30	1,93	0,79	3,79	0,001
	الأعلى	30	2,87	0,35				الأعلى	30	2,67	0,71		

7	الأدنى	30	1,4	0,5	10,23	0,001	15	الأدنى	30	2,0	0,8	2,25	0,05
	الأعلى	30	2,73	0,45				الأعلى	30	2,53	0,73		
8	الأدنى	30	2,20	0,99	3,05	0,01	الدرجة الكلية	الأدنى	30	27,0	8,67	8,15	0,001
	الأدنى	30	2,33	0,96				الأعلى	30	41,73	4,78		

وتشير نتائج الجدول (4) إلى أن جميع فقرات الاستبيان وعددها (15) فقرة قادرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين, حيث كانت قيم "ت" جميعها دالة عند مستوى (0,001), فيما عدا الفقرتين (1 و 8) كانت قيمة "ت" لكل منهما دالة عند مستوى (0,01), والفقرة رقم (15) كانت قيمة "ت" دالة عند مستوى (0,05). إضافة لما سبق فإن الدرجة الكلية على استبيان الاتجاه نحو التقويم الإلكتروني, تفرق أيضا بين المجموعتين المتطرفتين (الأدنى والأعلى), وبلغت قيمة "ت" للفرق بين المتوسطين مستوى الدلالة الإحصائية, عند مستوى (0,001). وتعكس هذه النتائج صدق الاستبيان ككل, وصدق كل فقرة من الفقرات المكونة له, وعددها (15) فقرة.

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية في هذه الدراسة:

- التكرارات Frequencies والنسب المئوية لتوضيح مواصفات عينة الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient, لحساب الاتساق الداخلي لوحدات الاستبيان, ومعاملات ثبات ومعاملات صدق الاستبيان.
- تحليل التباين Analysis Of Variance الثنائي, للتحقق من صحة الفرض الأول.

- الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات باستخدام قيمة "ت" لعينتين مستقلتين Independent-Samples T Test للتحقق من صحة الفرضين الأول والثاني.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

يتطلب تطبيق التعليم الالكتروني في التعليم الجامعي ثلاث متطلبات أساسية هي:

الأول: متطلبات استخدام الحاسوب، وتتمثل في: القدرة على التمييز بين مكونات الحاسوب المادية والبرمجية، والقدرة على التعامل مع نظم التشغيل مثل "Windows" بإصداراته المختلفة، والقدرة على التعامل مع أدوات الإدخال مثل "لوحة المفاتيح، الفأرة، الماسح الضوئي"، والقدرة على التعامل مع أدوات الإخراج (شاشة العرض،السماعات،الطابعة)، والقدرة على التمييز بين الملفات حسب الامتداد (pdf, html ,doc, ppt)، والقدرة على ضغط أو فك الملفات باستخدام أحد برامج فك الضغط (rar)، استخدام برامج الحماية والتأمين ضد الفيروسات، إزالة البرامج الحاسوبية المختلفة باستخدام لوحة التحكم، استخدام برنامج معالجة النصوص (Word) في إنشاء وتحرير وتنسيق المستندات، واستخدام برنامج العروض التقديمية Ms Power Point، توظيف برنامج جداول البيانات (Excel) في إعداد الجداول والرسوم البيانية، و إعداد قواعد للبيانات وتنظيمها في برنامج (Access)، استخدام برامج نشر النصوص مثل (Acrobat Reader & Writer) لتحويل المستندات لصيغة قابلة للنشر.

الثاني: متطلبات استخدام البرامج والشبكات: وتتمثل في القدرة على التمييز بين أنواع الشبكات المختلفة، و معرفة متطلبات الربط بالإنترنت مثل: أجهزة الحاسوب، مزود الخدمة، الخادم (Server).، و التعامل مع أدوات الإدخال (لوحة المفاتيح، الفأرة، الماسح الضوئي).، التعامل مع برامج تصفح الإنترنت مثل: Fire fox, Internet Explorer، استخدام محركات البحث مثل Google, Yahoo، استخدام محركات البحث مثل Google,

Yahoo، إرســـال واســـتقبال البريد الإلكتروني (E-Mail).، التعامل مع مرفقات البريد الإلكتروني (Attachment)، استخدام برامج المحادثة الفورية مثل Yahoo messenger, Skype, MSN، معرفة كيفية المشاركة في مجموعات النقاش (Discussion) المتاحة عبر الإنترنت، اســتخدام قواعد المعلومات الإلكترونية للحصــول على الأبحاث والدراســات المحلية والعالمية.، اســـتخدام الدروس والعروض المتاحة عبر مواقع الإنترنت في التدريس، الإطلاع والاشـــتراك بالمواقع التعليمية في مجال تخصـــصـــي، بناء علاقات (اجتماعية، أكاديمية، إنسانية،...) مع مدرسين من جامعات أخرى في مناطق مختلفة من العالم

الثـالـث: متطلبـات ثقـافـة التعليم الالكتروني، وتتمثـل في الإلمـام بمفهوم التعليم الإلكتروني، و معرفة أهداف التعليم الإلكتروني، معرفة مطالب اســـتخدام التعليم الإلكتروني، معرفة سـلبيات التعليم الإلكتروني، معرفة المعايير الدولية للتعليم الإلكتروني، وانواعه، والالمام بنماذجه في التدريس، و معرفة نظم إدارة التعلم والمحتوى الإلكتروني، و معرفة بعض برامج تـأليف المحتوى الإلكتروني، و معرفـة أدوار المتعلم في التعليم الإلكتروني، و معرفـة أدوار المدرس في التعليم الإلكتروني، و معرفة الفرق بين أنماط التعليم الإلكتروني كالتعليم المتزامن وغير المتزامن والتعليم المختلط، و معرفة أنماط إدارة البيئة التعليمية في التعليم الإلكتروني.

وقد تم قياس الثلاثة أبعاد الســابق عرضــهم من خلال مقياس، وتبين أن هذه الأبعاد المرتبط بالشـروط والمتطلبات الواجب توافرها لدى أعضـاء هيئة التدريس بجامعة الفيوم جاءت متوسطة، ويمكن توضيح هذه النتائج من خلال بيانات الجدول الآتي:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتوافر متطلبات تطبيق التعليم الالكتروني

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقييم
1	توافر متطلبات استخدام الحاسوب	.822	60.1	2	متوسطة
2	توافر متطلبات استخدام الانترنت وبرامج التعليم الإلكتروني	.712	30.3	3	متوسطة
3	متطلبات ثقافة التعليم الإلكتروني	.213	.360	1	متوسطة
الأداة ككل		52.8	.210	–	متوسطة

كشفت التحليلات الإحصائية وجود مستوى متوسط من توافر الشروط والمتطلبات اللازمة لاستخدام وتطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة الفيوم، حيث تبين من النتائج أن المتوسطات الحسابية للمجالات الثلاثة قد تراوحت بين (2.72 – 3.21)، وقد كان كان أعلاها لبعد "متطلبات ثقافة التعليم الإلكتروني بمتوسط 3.21 وانحراف معياري 0.36، وجاء في المرتبة الثانية بعد متطلبات استخدام الحاسوب، حيث حصل على متوسط 2.82، وانحراف معياري 0.16 وبمستوى متوسط. أما بعد متطلبات استخدام الإنترنت وبرامج التعلمالإلكتروني فقد جاء في المرتبة الخيرة بمتوسط حسابي قدره 2.71، وانحراف معياري 0.33، وبدرجة متوسطة أيضا. أما المتوسط العام لأبعاد المقياس ككل، فقد جاء متوسط المستوى، بمتوسط قدره 2.85 وانحراف معياري 0.21.

ويمكن تفسير انخفاض مستوى الشروط والمتطلبات اللازمة للمارسة التعليم الإلكتروني في جامعات مصر عامة وجامعة الفيوم خاصة؛ بحداثة التجربة المصرية في التعليم الإلكتروني، خاصة في التعليم الجامعي، بالإضافة إلى الاتجاه القسري الى تطبيق التعليم الإلكتروني وفجائيا بسبب الظروف الصحية الطارئة، واجتياح وباء فيروس كورونا المستجد للعام، الأمر الذي أدى الى الاعتماد الفوري على استخدام الطريقة الالكترونية في التعليم،

واستخدام التطبيقات والبرامج الرقمية في تنفيذ العملية التدريسة، وهو الأمر الذي لم تكن فيه الجامعات قد استعدت ببنيتها التكنولوجية اللازمة لتطبيق التعليم الالكتروني، علاوة على فقدان أعضاء هيئة التدريس والطلبة لمهارات الاستخدام البرامج التكنولوجية وخدمات التعليم الإلكتروني.

ورغم أن فكرة التعليم الإلكتروني في مصر لا تزال حديثة نسبية، بالبنية التقنية اللازمة لتطبيق التعليم الإلكتروني في ظل التحول الرقمي ما زالت ضعيفة، وتكاد تنعدم في بعض الأقاليم: مثل مد شبكة حاسوبية عالية القدرة لربط الجامعات الرسمية الكترونياً، وتوفير تجهيزات حديثة ومتقدمة في كافة الجامعات المربوطة بالشبكة، مما أتاح استخدام التعليم الإلكتروني من خلال طرح مقررات تعلم إلكتروني تساند نظام التعليم الاعتيادي. وتتفق هذه النتيجة تتفق مع دراسة (الحجايا، 2013) والتي أشارت نتائجها أن البنية التحتية للتعليم الإلكتروني مازالت في أدنى درجات المتوسط, وأن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للتعليم الإلكتروني جاءت بدرجة متوسطة أيضا.

1. نتائج الفرض الأول:

تفترض الدراسة في الفرض الأول أنه: "يختلف الاتجاه نحو التقويم الالكتروني لدى طلاب وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الفيوم, باختلاف كل متغير من متغيري: الخبرة السابقة بالتقويم الإلكتروني (جرَّب – لم يجرِب التقويم الالكتروني), والوظيفة (طلاب – أعضاء هيئة تدريس), والتفاعل بين هذين المتغيرين. وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين Analysis Of Variance الثنائي, كما استخدمت الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات باستخدام قيمة "ت" لعينتين مستقلتين Independent-Samples T Test لتعرف الفروق بين متوسطي المجموعتين واتجاهها في حالة وجود دلالة إحصائية لقيمة F في نتائج تحليل التباين, والجداول (6 و 7 و 8) توضح نتائج الفرض الثاني.

جدول(6) المتوسطات والإنحرافات المعيارية لتوجهات العينة نحو التقويم الإلكتروني لمجموعات الدراسة والعينة الكلية (ن= 250)

المجموعة	عدد	المتوسط	الإنحراف المعياري
1. طلاب جربوا التقويم الإلكتروني	107	40,18	7,01
2. أعضاء هيئة تدريس جربوا التقويم الإلكتروني	25	43,88	1.90
3. جربوا التقويم الإلكتروني (طلاب + أعضاء هيئة التدريس)	132	40,88	6,52
4. طلاب لم يجربوا التقويم الإلكتروني	93	29,39	7,15
5. أعضاء هيئة تدريس لم يجربوا التقويم الإلكتروني	25	34,92	5,04
6ـــــ لم يجربوا التقويم الإلكتروني (طلاب + أعضـــاء هيئة التدريس).	118	30,56	7,11
7. الطلاب ككل (جرب – لم يجرب)	200	35,16	8,88
8. أعضاء هيئة التدريس ككل (جرب – لم يجرب)	50	39,40	5,89
إجمالي عينة الدراسة ككل	250	36,01	8,53

جدول(7) تحليل التباين الثنائي لدراسة مدى تأثير كل من متغيري: الخبرة السابقة للتقويم الإلكتروني والفئة المستهدفة (والتفاعل بينهما، على الاتجاه نحو التقويم الإلكتروني (ن= 250)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
أـ الخبرة بالتقويم الإلكتروني (جرب – لم يجرب)	3896,974	1	3896,974	90,37	0,001
ب ـ الفئة المستهدفة (طلاب – أعضاء)	852.075	1	852.075	19,76	0,001
ج . التفاعل (أ X ب)	33,473	1	33,473	00,78	لا توجد
الخطأ	10608,171	246	43,123		
تباين كلي	342268,0	250			
تباين كلي مصحح	18123,984	249			

وتشير نتائج الجدول (7) إلى:

1ـــ يؤثر متغير الخبرة السابقة بالتقويم الإلكتروني (جرب – لم يجرب), على اتجاه طلاب وأعضـــاء هيئة التدريس بجامعة الفيوم, حيث بلغت قيمة "ف" (90,37) ولها دلالة إحصائية عند مستوى (0,001).

2ـ يؤثر متغير الفئة المستهدفة (طلاب ـــ أعضاء هيئة تدريس), على اتجاه طلاب وأعضـــاء هيئة التدريس بجامعة الفيوم, حيث بلغت قيمة "ف" (19,76) ولها دلالة إحصـــائية عند مستوى (0,001).

3 ـــــ لا يؤثر التفاعل بين متغيري الخبرة الســـابقة بالتقويم الإلكتروني (جرب – لم يجرب), والفئة المستهدفة (طلاب ـــ أعضاء هيئة تدريس), على اتجاه طلاب وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الفيوم, حيث بلغت قيمة "ف" (0,78) وليس لها دلالة إحصائية.

وكإجراء مكمل للنتيجة الســـابقة, أمكن حســـاب الدلالة الإحصـــائية للفروق بين متوسطات المجموعات المستقلة, التي أوضحت نتائج تحليل التباين أن قيمة "ف" كانت دالة, والجدول (8) يوضح هذه النتائج.

جدول(8) الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي المجموعات المستقلة على استبيان التقويم الإلكتروني باستخدام قيمة "ت"

المتغير	المجموعة	عدد	متوسط	إنحراف معياري	قيمة ت	الدلالة
1ـــــ الخبرة السابقة	1جربت التقويم الإلكتروني	132	40,88	6,52	11,91	0,001
	2. لم تجرب التقويم الإلكتروني	118	30,56	7,11		
2ـــــ الفئة المستهدفة	1. الطلاب	200	35,16	8,88	4,06	0,001
	2. أعضاء هيئة التدريس	50	39,40	5,89		

وتشير نتائج الجدول (7) إلى:

1ـــ أن المجموعة التي سبق لها أن جربت التقويم الإلكتروني, حصلت على متوسط (40,88) أعلى وبشكل دال إحصائيا من متوسط المجموعة التي لم تجرب التقويم الإلكتروني (30,56), وبلغت قيمة "ت" (11,91) ولها دلالة عند مستوى (0,001). وتشير هذه النتيجة إلى أن المجموعة التي جربت التقويم الإلكتروني, لديها اتجاه أكثر إيجابية نحو اســـتخدام التقويم الإلكتروني في الجامعة, وذلك بمقارنتها بالمجموعة التي لم تجرب التقويم الإلكتروني.

2. أن مجموعة الطلاب حصلت على متوسط (35,16) أقل وبشكل دال إحصائيا من متوسط مجموعة أعضاء هيئة التدريس (39,40), وبلغت قيمة "ت" (4,06) ولها دلالة عند مستوى (0,001). وتشير هذه النتيجة إلى أن مجموعة أعضاء هيئة التدريس, لديها اتجاه أكثر إيجابية نحو استخدام التقويم الإلكتروني في الجامعة, وذلك بمقارنتها بمجموعة الطلاب.

تفســـير نتيجة الفرض الأول: أظهرت نتائج الفرض الأول أن الاتجاه نحو التقويم الإلكتروني, يتأثر بالخبرة الســـابقة للتقويم الإلكتروني, وأن مجموعة الطلاب وأعضـــاء هيئة التدريس التي سبق لها معايشة خبرة التقويم الإلكتروني, لديها اتجاه أكثر إيجابية نحو استخدام التقويم الإلكتروني في الجامعة, وذلك بمقارنتها بالمجموعة التي لم تجرب التقويم الإلكتروني. وتأتي هذه النتيجة في الاتجاه المؤيد لصـــحة الفرض الأول, كما أنها تأتي متســـقة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة؛ منها دراسة (زكريا لال, 2008؛ قسيم الشناق, و حسن دومي, 2010), التي توصـــلت إلى أن من لديهم خبرة ســـابقة بتقنيات الحاســـب الآلي والتعلم الإلكتروني, كانت اتجاهاتهم نحو التعلم الإلكتروني أكثر إيجابية, من الطلاب الذين ليس لديهم مثل هذه الخبرة. ومع ذلك فإن هذه النتيجة تتعارض مع نتائج دراســـة (Keller & Cernerud, 2002) التي توصلت إلى أن الذين لديهم خبرة سابقة بتقنيات الحاسب الآلي, كانوا أكثر سلبية في اتجاهاتهم نحو التعلم الإلكتروني.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في إطار تعود طلاب الجامعة على الحفظ الأصم منذ بداية دخولهم المدارس الإبتدائية, وتخوفهم من التقويم الإلكتروني الذي يعتمد على الفهم بالدرجة الأولى, وفي نفس الوقت فإن الطلاب الذين مروا بخبرة هذا النوع من التقويم وتعودهم عليه, قد يكون سببا في زيادة تقبلهم له وارتفاع متوسط أدائهم على استبيان الاتجاه نحو التقويم الإلكتروني في هذه الدراسة مقارنة بزملائهم الطلاب الذين لم يمروا بمثل هذه الخبرة.

كما أظهرت نتائج الفرض الأول أن الاتجاه نحو التقويم الإلكتروني, يتأثر أيضا بمتغير الفئة المستهدفة من عملية التقويم الإلكتروني (طلاب – أعضاء هيئة التدريس), وأن مجموعة أعضاء هيئة التدريس, لديها اتجاه أكثر إيجابية نحو استخدام التقويم الإلكتروني في الجامعة, وذلك بمقارنتها بمجموعة الطلاب. وتأتي هذه النتيجة في الاتجاه المؤيد لصحة الفرض الأول, كما أنها تأتي متسقة مع نتائج دراسة (قسيم الشناق, و حسن دومي, 2010) والتي توصلت إلى أن إتجاهات المعلمين نحو التعلم الإلكتروني كانت أكثر إيجابية بمقارنتها باتجاهات المتعلمين. ومع ذلك جاءت هذه النتيجة متعارضة مع ما توصل إليه "جوبتا وزملاءه" (Gupta, et al., 2004) والذين توصلوا إلى أن اتجاهات طلاب كلية طب الأسنان, نحو التعلم الإلكتروني كانت أكثر إيجابية, بمقارنتها باتجاهات أعضاء هيئة التدريس.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في إطار موضوع نشر ثقافة الجودة في الجامعات المصرية؛ فكل كلية من الكليات الجامعية بها وحدة ضمان الجودة, التي تقوم بنشر ثقافة الجودة في إطار مشروعات تطوير التعليم العالي في هذه الكليات, كمشروع "إنشاء نظام داخلي للجودة بالكليات" QAAP ومشروع "التطوير المستمر والتأهيل للاعتماد" CIQAP وغيرهما من مشروعات التطوير التي تطرحها وحدة إدارة مشروعات تطوير التعليم العالي, في الجامعات المصرية. ومن الأنشطة العديدة لهذه المشروعات, القيام بتدريب أعضاء هيئة

التدريس بشكل خاص على عمليات توصيف وتقرير البرامج والمقررات الدراسية, والتي يمثل تطوير تقويم الطلاب أحد أجزاء هذه العمليات.

كما أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية مطالبين بحضور دورات تدريبية, كمتطلب رئيسي للترقية للدرجة الأعلى, في إطار أنشطة "مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات" FLDP, وأحد الموضوعات التي يتم تدريب أعضاء هيئة التدريس فيها بهذه الدورات, التعلم الإلكتروني والتقويم الإلكتروني, وهو الأمر الذي لا يتوافر لطلاب الجامعة, مما يمكن اعتباره سببا في زيادة تقبل أعضاء هيئة التدريس للتقويم الإلكتروني, أكثر من تقبل الطلاب له, كما أظهرته نتائج الفرض الأول.

نتائج الفرض الثاني:

في الفرض الثاني تفترض الدراسة, أنه: "يختلف الاتجاه نحو التقويم الالكتروني, باختلاف متغير الجنس (ذكور / إناث) لدى طلاب وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الفيوم", وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين, والجدول (9) يوضح نتائج المقارنة بين متوسطي مجموعتي الذكور (ن= 66) والإناث (ن= 184) على استبيان الاتجاه نحو التقويم الإلكتروني لدى طلاب وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الفيوم.

جدول(9) الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي مجموعتي الذكور (ن= 66) والإناث (ن= 184) على استبيان التقويم الإلكتروني باستخدام قيمة "ت" لعينتين مستقلتين

متغير	مجموعة	عدد	متوسط	إنحراف معياري	قيمة ت	الدلالة
الجنس	1. الذكور	66	33,15	10,53	2,76	0,01
	2. الإناث	184	37,03	7,46		

وتشير نتائج الجدول (9) إلى أن مجموعة الإناث حصلت على متوسط (37,03) أعلى وبشكل دال إحصائيا من متوسط مجموعة الذكور (30,56), على الدرجة الكلية لاستبيان الاتجاه نحو التقويم الإلكتروني, وبلغت قيمة "ت" (2,76) ولها دلالة عند مستوى (0,01). وتشير هذه النتيجة إلى أن مجموعة الإناث من طلبة وأعضاء هيئة التدريس من عينة الدراسة, لديها اتجاه أكثر إيجابية نحو استخدام التقويم الإلكتروني في الجامعة, وذلك بمقارنتها بمجموعة الذكور. وتأتي هذه النتيجة في الاتجاه المؤيد لصحة الفرض الثاني.

كما أشارت نتائج الفرض الثاني, أن الاتجاه نحو التقويم الالكتروني, يختلف باختلاف متغير الجنس (ذكر/ أنثى) لدى طلاب وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الفيوم, وأن مجموعة الإناث لديها اتجاه أكثر إيجابية نحو استخدام التقويم الإلكتروني, وذلك بمقارنتها بمجموعة الذكور, وهي نتيجة تستحق التأمل, وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن كل مجموعة من مجموعتي الذكور والإناث, تضم فئتين مختلفتين معا وهما فئتي الطلاب وأعضاء هيئة التدريس, وكان يفضل مقارنة أداء مجموعتي الذكور والإناث مرة داخل فئة الطلاب, ومرة أخرى داخل فئة أعضاء هيئة التدريس. لذا فإن الباحثة, توصي بإعادة تحويل هذه النتيجة إلى فرض جديد في دراسة مستقبلية, يتم فيها التحقق من صحته مع وضع الملاحظة السابقة في الاعتبار.

توصيات الدراسة:

استنادا لنتائج الدراسة، توصي الباحثة بالتوصيات التالية:

1ـ أهمية التوسع في استخدام التقويم الإلكتروني في التعليم العالي, سواء في المرحلة الجامعية الأولى (الليسانس/ البكالوريوس) أو في مرحلة الدراسات العليا, استجابة لجهود وزارة التعليم العالي ممثلة في وحدة إدارة مشروعات تطوير التعليم العالي, واستجابة أيضا لمعايير الاعتماد للهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في مصر.

2ـ أن تقوم كل مؤسسة تعليمية (الجامعات والكليات) بوضع خطة إستراتيجية (طويلة – متوسطة – قصيرة المدى), تهتم بنشر ثقافة أسس التعليم الإلكتروني والتقويم الإلكتروني, وتدريب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة وإداريي شئون الطلاب على أنماط التقويم الإلكتروني, لما لهذا النوع من التقويم من مزايا عديدة للعملية التعليمية.

3ـ وضع برامج تستهدف تعديل اتجاهات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس نحو التقويم الإلكتروني, من الاتجاهات السلبية إلى اتجاهات إيجابية, بالشكل الذي يؤدي في النهاية إلى مزيد من الرضا والقبول للفئات المستهدفة لهذا النوع من التقويم.

4ـ تشجيع إجراء دراسات للوضع الراهن لكل من التقويم الإلكتروني والتقويم بالطريقة التقليدية, باستخدام أسلوب SWOT Analysis (راجع: إيمان محمود هيكل, مايو 2014: 21 – 35) لتعرف نقاط القوة ونقاط الضعف وكذا الفرص والتهديدات لكل نوع من نوعي التقويم, ووضع استراتيجيات ملائمة لتطوير أساليب التقويم بالجامعات.

المراجع:

- أحمد محمد عبد الخالق (1996): دليل تعليمات القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- أحمد محمد عبد الخالق (2004): الصيغة العربية لمقياس سنايدر للأمل. دراسات نفسية. مجلد (14), عدد (2), صص 183 – 192.
- إسماعيل محمد إسماعيل حسن (2004): فاعلية التعلم التعاوني المصحوب وغير المصحوب بالتعلم الإلكتروني في تنمية التحصيل ومهارات العمل مع مجموعة في مجال تكنولوجيا التعليم لدى طالبات كلية التربية جامعة قطر. مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 125، الجزء الأول، ص 359–394.

- إسماعيل محمد إسماعيل حسن (2009): التقويم في التعلم الإلكتروني. مجلة التعليم الإلكتروني, العدد 4, أغسطس 2009, صص 18–20.
- إيمان محمد الغراب (2003): التعلم الإلكتروني مدخل إلى التدريب غير التقليدي. المؤتمر العربي الثاني للاستشارات والتدريب، الشارقة – دولة الإمارات العربية المتحدة.
- إيمان محمود هيكل (أبريل 2014): أخلاقيات المهنة في مؤسسات التعليم العالي في مصر. رقم الإيداع بدار الكتب المصرية 2014/22018م.
- إيمان محمود هيكل (أكتوبر 2014): حقوق الملكية الفكرية والنشر في مؤسسات التعليم العالي في مصر "معيار المصداقية والأخلاقيات". رقم الإيداع بدار الكتب المصرية 2014/22017م.
- إيمان محمود هيكل (ديسمبر 2014): البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي في مصر. رقم الإيداع بدار الكتب المصرية 2014/25982م.
- إيمان محمود هيكل (فبراير 2015): رؤية مستقبلية للتعليم قبل الجامعي في مصر في إطار التخطيط الإستراتيجي. رقم الإيداع بدار الكتب المصرية 2015/4547م.
- إيمان محمود هيكل (مايو 2014): أسس التخطيط الإستراتيجي لتطوير مؤسسات التعليم العالي في مصر. رقم الإيداع بدار الكتب المصرية 2014/22019م.
- إيمان محمود هيكل (يوليو 2014): المفاهيم الأساسية في الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي. رقم الإيداع بدار الكتب المصرية 2014/22020م.
- بشرى إسماعيل أرنوط (2012 أ): الأمل ومفهوم الذات كمنبئات لجودة حياة مرضى الفشل الكلوي المزمن. مجلة كلية الآداب جامعة بنها, الجزء الثاني, العدد (30) أكتوبر, صص 565 –626.

- بشرى إسماعيل أرنوط, و فينك أمجد فؤاد (2012 ب): التسامح والسعادة دراسة عبر حضارية على طلبة الجامعة في كل من مصر والعراق. المجلة المصرية للدراسات النفسية, تصدرها الجمعية المصرية للدراسات النفسية, المجلد (22), العدد (76), صص 175 – 221.

- ج. واين رايتستون, جوزيف جاستمان, إيرفينج روبينز – ترجمة محمد عاشور, وهيب سمعان, عطية هنا, محمد نسيم رأفت, مراجعة وتقديم محمد السيد روحه (1965): التقويم في التربية الحديثة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- جاســـر الحربش (2003): تجربة التعلم الإلكتروني بالكلية التقنية في بريدة. الندوة الدولية الأولى للتعلم الإلكتروني. المملكة العربية السعودية: القصيم, بريدة.

- حامد عبد السلام زهران (1972): علم النفس الاجتماعي, ط5. القاهرة: عالم الكتب.

- الحجايا، نايل (2013)"واقع التعليم الالكتروني في الجامعات الأردنية". المجلة التربوية الدولية المتخصصة، مج2، ع2، ص ص (140-151).

- الحلفاوي، وليد (2006)"مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات" عمان، دار الفكر.

- رج، عبد اللطيف بني حسين(2009) التدريس الفعال" دار الثقافة للنشر، عمان.

- زكريا بن يحيى لال (2008): الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة – بالمملكة العربية السعودية. *uqu.edu.sa/page/ar/132331*

- زين الدين محمد محمود (2007)" كفايات التعليم الإلكتروني"، جده، دار خوارزم.

- عزمي، نبيل جاد (2006) "كفايات المعلم وفقا لأدواره المستقبلية في نظام التعليم الإلكتروني عن بعد" ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي للتعلم عن بعد ICODE :التعليم عن بعد نحو افاق جديدة، جامعة السلطان قابوس ،مسقط، 27-29 مارس.

- عوض، منير (2003) مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات الأردنية لكفايات تكنولوجيا التعليم، وممارستهم لها من وجهة نظرهم" (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن.

- الغريب زاهر إسماعيل (2009): المقررات الإلكترونية: تصميمها – إنتاجها – نشرها – تطبيقها– تقويمها. القاهرة: عالم الكتب.

- فرج عبد القادر طه (2009): موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. القاهرة" مكتبة الأنجلو المصرية.

- القرني، سعيد بن فازع(2007) " تقويم تجربة جامعة الملك سعود في استخدام نظام Web CT في مساندة التدريس" (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية.جامعة الملك سعود، السعودية.

- قسيم محمد الشناق, و حسن علي دومي (2010): اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية. مجلة جامعة دمشق, المجلد (26), العدد (1+2), 235 – 271.

- محمد السيد علي (2003). تطوير المناهج الدراسية من منظور هندسة المنهج، القاهرة: دار الفكر العربي.

- محمد طوالبة (1997): اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام الحاسوب لأداء المهام التربوية. مجلة أبحاث اليرموك "سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية"،

مجلد (12), عدد (2), 225 – 241.

- محمد عبد السلام أحمد (1960): القياس النفسي والتربوي؛ المجلد الأول التعريف بالقياس ومفاهيمه وأدواته – بناء المقاييس ومميزاتها – القياس التربوي. القاهرة: مكتبة النهضة الحديثة.
- محمد محمد الهادي (2013): منظور التعلم الإلكتروني وتحديات المستقبل. مجلة التعليم الإلكتروني, العدد 12, سبتمبر 2013.
- مصطفى سويف (1970): مقدمة لعلم النفس الاجتماعي, ط3. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- خورشيد، معتز (2020) مستقبل التحول الرقمي في التعليم العالي المصري، جريدة المصري اليوم، الخميس 2020/11/19.
- نصر، محمد علي (2005) دور التعليم الإلكتروني في تطوير الأداء وتحقيق الجودة الشاملة بالتعليم الجامعي" بحث مقدم للمؤتمر العاشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة)، القاهرة، ٢٠٠٥.
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (2009): دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي (الإصدار الثاني – أغسطس 2009).
- يماني، هناء (2006) التعليم الإلكتروني لمواجهة التحديات التي تواجه التعليم العالي السعودي في ضوء عصر متطلبات تقانة المعلومات" (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- Borstorf, P. & Lowe, S. (2006). E-learning, attitudes and behaviors of end-users. Allied Academics International Conference. Academy of Educational Leadership Proceedings, 12(7): 45-53.

- Fullan, M V (2007) "Change the terms for teacher learning "Journal of Staff Development, 28(3), 35-36, 71.
- Gupta, B.; White, D. & Walmsley, A., (2004): The attitudes of undergraduate students and staff to the use of electronic learning. British Dental Journal, 196(8): 487-492.
- Ho, W. (2007): Music student's perception of the use of multi-media technology at the graduate level in Hong Kong higher education. Pacific Education Review, 8(1): 12-26.
- Kurtus, Ron (2004): What is E- learning?. Retrieved, May 11, 2004. from: www .school-for–chanpions.com/elearning/whatis.htm
- Luksic, P., Horvart, Bauer A.,& Pisanski,T .(2007): Practical e-learning for the faculty of mathematics and physics at the university of Ljubljana, Interdisciplinary. Journal of Knowledge and Learning Objects ,vol 3,pp. 73-83.
- Muhanna, W., (2009): Comparison of students performance in cell phone-based, computer-based and paper-based testing. The Islamic University, Journal Humanities Research Series, Vol. 19, No. 1, 789 – 806. Retrieved April 11, 2013, from:http://www.iugaza.edu.ps/ar/periodical/
- Na , sonhwa (2006) " A Delphy study to identify teaching competencies of teach Education Faculty in 2015 " Ed .D. Dissertation ,west Virginia university ,West Virginia , USA.
- Reynolds, P.; Rice, S. & Uddin, M. (2007): Online learning in dentistry: The changes in undergraduate perceptions and attitudes over a four year period. British Dental Journal, 293(7): 419-429.
- Strayhorn , Terrell L.,(2007): Use of technology among higher education faculty members: Implications for innovative practice. The

On-Line Magazine about Technology and Student Affairs, Summer 2007, Vol. 8, No. 2. (http://www.studentaffairs.com/journal /summer 2007/technology use by faculty, html.).

- Williams, fAn (2006) “Examination of Competencies ,Roles, and Professional Development Needs of Community Collage Distance Educators Who Teaches Mathematics” .Doctoral Dissertation, University of Central Florida ,Orlando, USA ,2006, DAI-A 67/03. AAT3210388.

- Zahrani, A (2005)."position of employing faculty members King Fa'had university for minerals & petroleum ict in edu" unpublished M.A thesis. University of Jordan" Amman. Jordan.

Equirements For Implementing E-Learning In Light Of Digital Transformation Policies: The Electronic Evaluation As A Model,

"A Field Study Of A Sample Of Faculty Members ".And Students At Fayoum University

The Abstract

This study aims to know the requirements for the application of E-learning in light of the digital transformation policies on the trends and opinions of faculty members and university students towards the process of education and electronic evaluation in light of the global crisis of the Covid-19 pandemic due to the closure of universities, institutes and schools and the cessation of educational processes all over the world. Education has been replaced within universities to online education.

Students were also evaluated through electronic evaluation, so it was necessary to identify the views and attitudes of students and faculty members towards the electronic systems used in the education process and electronic evaluation methods. The study was applied to (250) subjects from Fayoum University; Including (200) students and (50) faculty members and the supporting staff from four faculties of arts, social service, education, tourism, and hotels. And training students, faculty members, the supporting staff, and student affairs administrators on electronic evaluation patterns.

Descriptros:

: E-learning - digital transformation - electronic evaluation

Equirements For Implementing E-Learning In Light Of Digital Transformation Policies: The Electronic Evaluation As A Model,

"A Field Study Of A Sample Of Faculty Members And Students At Fayoum University".

By

Iman Mahmoud Abdel Mawli

Lecturer Of Sociology - Faculty Of Arts – Fayoum University