نمطان للتقييم (الذاتي/ الأقران) في بيئة تعلم إلكتروني وأثرهما على تحصيل طالبات تكنولوجيا التعليم ومهاراتهن في التصميم التعليمي، وكفاءتهن الذاتية، وآرائهن نحوهما

د. نيفين منصور محمد السيد
مدرس تكنولوجيا التعليم
كلية البنات – جامعة عين شمس

المستخلص

استهدف البحث الحالي الكشف عن أثر نمطان للتقييم (الذاتي/ الأقران) في بيئة تعلم إلكتروني عبر الإنترنت، في تحصيل طالبات تكنولوجيا التعليم، ومهاراتهن في التصميم التعليمي، وكفاءتهن الذاتية، وآرائهن نحو هذين النمطين، وكذلك الكشف عن العلاقة بين تقييم المعلم، وكل من التقييم الذاتي، وتقييم الأقران، في مقرر تكنولوجيا التعليم الإلكتروني، باستخدام نموذج الجزار (٢٠١٤) للتصميم التعليمي، وذلك في ضوء المعايير التصميمية التي تم تحديدها بواسطة الباحثة، وتمثلت أدوات البحث في: اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات التصميم التعليمي، وبطاقة ملاحظة لقياس مهارات التصميم التعليمي، ومقياس الكفاءة الذاتية لقياس الكفاءة الذاتية لدى الطالبات، واستبانتين للكشف عن استجابات الطالبات نحو نمطي التقييم، وتكونت عينة البحث من (١٥) طالبة من طالبات الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية البنات ـجامعة عين شمس، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبيتين: الأولى، طالبات يقمن بالتقييم الذاتي لأنفسهن، والثانية، طالبات يقمن بتقييم أقرانهن، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين التجريبيتين في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، لصالح التطبيق البعدي، وذلك في كل من المجموعتين، وكذلك وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، لصالح المجموعة التجريبية الثانية، كما كشفت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين التجريبيتين في مهارات التصميم التعليمي، لصالح المجموعة التجريبية الثانية،

وبالنسبة للكفاءة الذاتية، فقد أسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين التجريبيتين في الكفاءة الذاتية ككل، وفى كل بعد من أبعاده على حدة، لصالح المجموعة التجريبية الثانية، كذلك تبين وجود فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس ككل، ولكل بعد على حدة، لصالح التطبيق البعدي، وذلك في كلٍ من المجموعتين، كذلك أسفرت النتائج عن عدم وجود علاقة دالة بين تقييم المعلم، والتقييم الذاتي، وعلى وجود علاقة موجبة دالة بين تقييم المعلم وتقييم الأقران، وأخيرا كشفت النتائج عن تنوع آراء طالبات المجموعة التجريبية الأولى نحو نمط التقييم الذاتي بين الإيجابية والسلبية، بينما كانت معظم آراء طالبات المجموعة التجريبية الثانية إيجابية نحو نمط تقييم الأقران.

الكلمات المفتاحية: التقييم الذاتي- تقييم الأقران - مهارات التصميم التعليمي- بيئة تعلم إلكتروني- الكفاءة الذاتية- الآراء

مقدمة

قدمت بيئات التعلم الإلكتروني على الخط العديد من الإمكانيات، التي دعمت وعززت عمليتي التعليم والتعلم، وأوجدت أبعادًا أخرى لهما، وزادت من طموحات التربويين، ذلك لما لهذه البيئات من مزايا عديدة، ورغم هذه المزايا المتعددة إلا أن هناك بعض المشكلات، والتي منها المشاركة الفعالة للمتعلمين، وانغماسهم الحقيقي في عملية التعلم، حيث يقتصر الأمر أحيانًا على مشاركات غير فعالة من قبل المتعلمين سواء في التعلم الفردي من هذه البيئات، أو بالأخص في التعلم الجماعي، حيث يشارك بعض الأفراد دون البعض الآخر، ولكي يتأكد المعلم من مشاركة كل متعلم، فإن ذلك يتطلب الكثير من الوقت والجهد، لمراجعة وتقييم كل أنشطتهم، وهو ما أدى لدمج استراتيجيات التقييم البديل في هذه البيئات، وفي هذا الصدد يرى رورك Rourke (2013, p.1)، أن المشهد التعليمي الرقمي يحمل معه الكثير من الإمكانيات الكامنة، التي لا يزال جزء كبير منها أرض مجهولة لم تطأها قدم الباحثين من قبل، حيث أن التعليم والتعلم الرقمي، جعل التربويين والمتخصصين يسعون إلى تغيير مداخلهم للتكيف معه، تلك التغيرات في الاتجاه تشتمل على أسلوب تأملي لكلًا من الطلاب والأكاديميين، التي تطالبهم بأن يصبحوا متأملين ويفكروا مليًا في أدوارهم في البيئة التعليمية الرقمية، ويعني هذا التدعيم للتعليم من خلال التأمل في التقييم، واستراتيجيات التقييم، وأن يتم دمجها في التعليم.

ومن ناحية أخرى فلقد تغيرت النظرة للتقييم، بعد التقدم الذي شهدته وسائل التكنولوجيا الحديثة، ونظرياتها، وما أتاحته من إمكانيات وموارد، وظهرت على إثر ذلك سلبيات التقييم التقليدي، التي تمثلت في: تدعيم المكافآت الخارجية، والاعتماد على المنافسة، وعدم التشجيع على التعاون، حيث أن الطبيعة التنافسية للتقييم التقليدي تشجع على عدم الأمانة الأكاديمية في كثير

من الأحيان، مثل إخفاء الموارد النادرة، والغش، والسرقة الأدبية (Adeyemi, 2012, p. 4493)، ومن ناحية أخرى فقد أوضح فلاشيكوف (Falchikov, 2005)، أن الاستخدام الزائد للاختبارات القائمة في طبيعتها على التقييم التقليدي، قد فصلت ألية التقييم عن عمليتي التعليم والتعلم، وساعدت على ميل المتعلمين إلى تجنب تحمل المسئولية عن تعلمهم الذاتي المستقل، وذلك بسبب نقص التحفيز، ومن ثم تبنى الطلاب استراتيجيات الاستماع إلى شرح وتفسيرات المعلمين، واتباعهم لتعليماتهم، وأصبح من النادر أن يأخذوا المبادرة لطرح الأسئلة، والتعبير عن وجهات نظرهم الذاتية، إن الأسلوب التقليدي لآلية التقييم الذي يضع سلطة التقييم في أيدي المعلمين، إنما هو أسلوبًا أدى إلى الكثير من التأثيرات السلبية على تطور تعلم الطلاب، ونادرًا ما يراعي هذا الأسلوب التقليدي للتقييم أو يهتم بمشاركة الطلاب في عملية اتخاذ القرار وممارستهم للتقييم (Adeyemi, 2012, p. 4493) كما أن التقييم يجب أن يتوسع للخارج، ويصبح من مجرد تقييم التعليم إلى أن يصبح أداة تعليمية في حد ذاته وبصورة مستقلة قائمة بذاتها، تساعد على التقييم من أجل التعلم، مما يساعد الطلاب على أن يفهموا فهمًا كاملًا عملية تعليمهم وأهدافهم التعليمة، وأهدافهم الذاتية الخاصة التي يسعون لتحقيقها، فمشاركة الطلاب في التقييم سواء ذاتيًا أو عن طريق أقرانهم، تساعد على الفهم الضمني لمتطلبات التقييم (Nulty, 2011, p. 502; Boud, 1995)، كما أن نظم التقييم تؤثر تأثيرًا كبيرًا على سلوك واتجاهات الطلاب نحو التعلم، وعلى ذلك فيجب على التقييم التقليدي أن يتغير من "تقييم التعلم: إلى "التقييم من أجل التعلم"، لإرساء ودعم التعلم ذو المعنى، وفي هذا الصدد يجب إعطاء المتعلم مزيدًا من السلطة، والانغماس النشط في ممارسة عملية التقييم (Freeman, 1995; Torrance, 2007; Orsmond, Merry & Reiling, 2002)، حيث يجب إيجاد نظم تقييم بديلة Alternative Assessment systems، ومن هذه النظم البديلة التقييم الذاتي، وتقييم الأقران (Liu & Li, 2014. P. 275).

ويعرف التقييم الذاتي بأنه شكل من أشكال التقييم البديل الذي يسمح للمتعلمين بإصدار أحكام على تعلمهم الذاتي، وهو يشير إلى اشتراك المتعلمين في الحكم على تعلمهم، وخاصة فيما يتعلق بتحصيلهم، ومخرجات تعلمهم (Lee, 2008, p. 31)، ويقو على مشاركة الطلاب في تحديد المعايير التي يجب عليهم تطبيقها في عملهم، وفي إصدارهم للأحكام حول المدى الذي يستوفى عنده هؤلاء الطلاب تلك المعايير (Nulty, 2011, p. 497) ، ويكون المتعلم فيه هو المسئول عن تفسير ما أحرزه من نتائج، وكذلك عليه تحديد الطرق والخطوات التي سيتخذها لمعالجة أجه القصور لديه، وهو ما يساعد في تنمية شعوره بالاستقلالية الذاتية، والمسئولية (Radass &

(Zemmerman, 2008، وهو مدخل يتضمن مدى كبير من الآليات، والأساليب التي يقوم فيها المتعلم بوصف، ويحدد ويقيم عمليات تعلمه، وجودتها (Panadero, et., al., 2016, p. 804)، وهو استراتيجية تعليمية رئيسية لتطوير الاستقلالية الذاتية للمتعلم، حيث يقوم فيها المتعلم بتقييم نفسه، وهو يعني أكثر بكثير من مجرد تصحيح الطلاب لمهامهم التعليمية، وإعطاء درجة أو تقدير، حيث تكون العملية محدودة وفقيرة، ولكنه يعني مشاركة المتعلمين في إنجاز العمل الجيد في أي موقف تعليمي، فالتقييم الذاتي ليس هو بطريقة للتقييم، ولكنه مصدرًا يكون الطالب فيه هو القائم على التقييم، ويمكن أن يستخدم مع الطرق والاختبارات المتنوعة، ويمكن كذلك تطبيقه على النتائج التعليمية بأي شكل ومع الطلاب من جميع الأعمار، وهو يتطلب وقتًا إضافيًا على المهمات التعليمية والممارسة والتطبيق، ويتطلب توجيه الأسئلة الذكية للذات، حيث أنه بناءً بديلًا لمشاركة الطالب في التعلم (Adeyemi, 2012, p. 4494; Nazir, 2000،

ويتميز التقييم الذاتي بالعديد من الخصائص، حيث يرى إباب و جاورليزار Ibabe & Jauregizar (2010, p. 244) أن التقييم الذاتي الإلكتروني القائم على الخط، هو جزء مهم من عملية التعلم الإلكتروني، ويتم عن طريق الإنترنت، وبذلك يمكن للطلاب الوصول لتدريبات التقييم الذاتي في الوقت والمكان الذي يناسبهم، وفي نفس الوقت يستطيع المعلم الوصول لنتائج الطلاب عبر الويب، وكذلك من أهم خصائص هذا التقييم، هو التصحيح الألي والفوري لاستجابات الطلاب، ويساعد المعلم على اكتشاف المعرفة السابقة لدى المتعلم، كما أن التقييم الذاتي ببيئات التعلم الإلكتروني أتاحت إمكانية الاحتفاظ بالسجلات عن أعمال كل متعلم، وساهمت في سرعة تقدير وتقييم كل متعلم لعمله، وتلقيه التغذية الراجعة الفورية، وسهولة الاتصال بالمعلم (Topping, 1998)، كما يساعد التقييم الذاتي على حدوث التعلم الفعال، حيث أن التعلم الفعال يتطلب أن يكون المتعلم قادرًا على تقييم أدائه والحكم عليه، والتعرف على كيفية سد الفجوة بين ما يعرفه، وما يحتاج إلى معرفته، وهو ما يساعد عليه التقييم الذاتي فهو يتيح الفرصة للمتعلم بأن يأخذ نظرة كلية عن تعلمه، وأن يتحمل جزءًا من مسئولية تعلمه، والحكم على أدائه، واتخاذ القرارات (Boud, 2013; Fan, 2011; Stiggins, et al., 2007)، ويساعد التقييم الذاتي على تحسين تحصيل المتعلمين، وذلك لأنه يقوم على مراقبة المتعلم لتعلمه ذاتيًا، وتعديل أهدافه، كما أنه يساعده على بذل المزيد من الجهد (Ross, et al., 2002).

وهناك العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت التقييم الذاتي بالدراسة، للكشف عن أثره في مخرجات التعلم المختلفة، ومن هذه الدراسات، دراسات أثبتت فعاليته في التحصيل، مثل دراسة

كروجر ودانينج Kruger & Dunning (1999)، التي تناولت فعالية التقييم الذاتي في تنمية التحصيل، وكذلك دراسة لوبلانك وبينكاود LeBlanc and Painchaud (1985) التي كشفت عن فعالية التقييم الذاتي في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، دراسة إبراهيم الفلاي (٢٠٠٦)، التي أثبتت فعالية التقييم الذاتي في زيادة الدافعية، لدى متعلمي اللغة الأجنبية، دراسة رباب الحديدي (٢٠١٢)، التي توصلت إلى فعالية التقييم الذاتي على تحسن بعض مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، كما تناولت الكثير من الدراسات مدى مصداقية التقييم الذاتي، وذلك بدراسة العلاقة بينه وبين تقييم المعلم، ومن هذه الدراسات، دراسة بلو Blue (1988)، التي أكدت على مصداقية التقييم الذاتي، وذلك لوجود العديد من المحددات التي تضمن هذه المصداقية، واتفقت معها دراسة يورك و نايت Yorke and Knight (2004)، التي وجدت علاقة بين تقييم المعلم، والتقييم الذاتي، حيث يستخدم كل من المعلم والمتعلم نفس النظريات الذاتية للتقييم، واتفق مع نتائج هذه الدراسة العديد من الدراسات الأخرى (Leach, 2012; López-Pastor et al., 2012)، بينما توصلت دراسات أخرى لعدم مصداقة التقييم الذاتي، ومن هذه الدراسات دراسة جابور Jafarpur (1991)، التي توصلت إلى عدم مصداقية التقييم الذاتي، وذلك لنقص الخبرة والتدريبات لدى المتعلمين التي تؤهلهم لإعطاء أنفسهم درجات وتقديرات، وكذلك توصلت لعدم وجود ارتباط بين تقييم المعلم، والتقييم الذاتي، دراسة ليتش Leach (2012)، التي درست العلاقة بين مستوى التحصيل لدى الطلاب، وقدرتهم على التقييم الذاتي، وتوصلت إلى أن الطلاب منخفضي التحصيل يميلون لإعطاء أنفسهم تقييم مرتفع، بعكس الطلاب مرتفعي التحصيل، الذين يميلون لإعطاء أنفسهم تقييم منخفض، دراسة كاسيدي Cassidy (2007)، التي درست العلاقة بين التقييم الذاتي، والأسلوب المعرفي (السطحي/ العميق)، وتوصلت إلى أن الطلاب السطحيين يعطوا لأنفسهم تقييم منخفض.

ويتضح من العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة التي تناولت التقييم الذاتي، أن هناك اختلاف وتباين في نتائج الدراسات والبحوث السابقة، فبينما أكدت بعض الدراسات على مصداقيته وفعاليته (Kruger & Dunning, 1999; LeBlanc and Painchaud, 1985; Blue, 1988; Yorke and Knight, 2004)، أكد البعض الآخر عدم مصداقيته، (Jafarpur, 1991; Leach, 2012; Cassidy, 2007)، وهو ما يدل على عدم وصول الدراسات السابقة لنتائج حاسمة حول فعالية ومصداقية التقييم الذاتي ببيئة تعلم إلكتروني عبر الإنترنت، ومن ثم حاجته لمزيد من الدراسة والبحث.

ومن ثم، فإنه على الرغم من أن التقييم الذاتي له أهميته، وأنه يقدم معلومات مهمة عن خصائص المتعلم، وإمكانياته، إلا أن الفرد قد يميل إلى المبالغة في تقييم نفسه (Padsakof & Organ, 1982)، لذلك فإن تقييم الأقران يعد من الأساليب التي قد تكون أكثر موضوعية في تقييم أداء المتعلم، ويعرف تقييم الأقران بأنه معتقدات الفرد وثقته في قدرته على التعلم وأداء الأنشطة بالمستوى المطلوب، فهي إيمان الفرد بما يستطيع القيام به (Mansori & Fazel. 2016, p. 411)، فهو استراتيجية تعمل كدليل لإعطاء التغذية الراجعة للأقران، ويمكن القول أنه استراتيجية تدريسية لمساعدة المتعلم لمراجعة مزايا وضعف عمل أقرانه، ومن ثم عمل تعديلات وتحسينات، على أدائه، وذلك للوصول للأهداف التي لم يتم تحقيقها، وفي أثناء هذه العمليات ينمى لديه مهارات ما وراء المعرفة، والتفكير الناقد، والوعي، والمهارات الاحترافية (Tsai, Lin & Yuan, 2002)، وهي تعبر عن هي ثقة الفرد في قدرته على امتلاك وتوظيف المهارات الضرورية للنجاح في مهمة ما ويمكن منها التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي له (Green, et., al., 2016, p. 113)

تقييم الأقران على الخط Online Peer Assessment، هو تقييم يقوم على مشاركة الطلاب في فحص أعمال زملائهم، مثل الواجبات أو المهام، ثم تقييمها وكتابة تعليقاتهم من خلال بيئة تعلم إلكتروني (Tasi, 2011, p. 309)، وهو مدخل يمكن الطلاب من أن يكون لهم دور في عملية التعليم، من خلال مراجعة الطلاب لأعمال بعضهم البعض في ضوء مجموعة من المعايير التي يصممها المعلم (Wang, et, al., 2016) ، وفيه يقوم الأقران بتقييم وإصدار أحكام على أعمال، ومنتجات، ومخرجات التعلم لزملائهم، آخذين في الاعتبار المستوى، القيمة، الأهمية، الجودة، النجاح لتلك المخرجات، وهو يعد أداة قياس، وتقدير، وتعلم (Rourke, 2013, p. 1).

ويتسم تقييم الأقران ببيئات التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت بالعديد من الخصائص والتي منها: حرية زمان ومكان التعلم، توفير منصات تعلم إلكترونية تحتوي على النصوص والوسائط الفائقة، إمكانية تعديل المتعلم لإعماله بسهولة وسرعة، وبأي عدد من المرات، توفير فرص أكبر للتفاعل بين الطالب/ المعلم، والطالب/الطالب، التغذية الراجعة الفورية، انخفاض تكلفة نقل وتوصيل التعلم، وبدون محددات، ويضيف توبينج Topping (1998)، أن تقييم الأقران ببيئات التعلم الإلكتروني أتاحت الفرصة للطلاب للتعبير عن أراءهم، ومعتقداتهم، وأفكارهم بحرية أكبر حول أعمال الأقران، وتكمن أهمية تقييم الأقران ببيئات التعلم الإلكتروني في إمكانياتها التعليمية الكثيرة والمتنوعة، فهو يحسن من فهم الطلاب المعرفي، وما وراء المعرفي ويعزز كل من مهارات التفكير، والمهارات الاجتماعية (Topping, 1998)، يساعد على اندماج الطلاب

بصورة متكاملة داخل طرقهم في التفكير، والعمل، والتقدم للأمام نحو المستقبل، حيث أنها تدعم تبادل الأفكار، والقيم، والثقافة بين المتعلمين وبعضهم البعض، وتزودهم بمنظورات، ووجهات نظر، ورؤى بزوايا متعددة، والتي لا يمكن للمتعلم بمفرده أن يتوصل إليها ذاتيًا، ولكن يمكنه ذلك بالمشاركة مع زملاءه، كما يساعد هذا التقييم في إثراء الحكم بالعمل، بوصفه الوسيلة التي تساعد على الاندماج والابتكار والمشاركة في مجتمع البحث (Nulty, 2011, p. 501)، وترى فلاتشيكوف (Falchikov, 1991, p. 15)، أن تقييم الأقران يطور لدى الطلاب مهارات العمل الجماعي، والمهارات المتبادلة بين الافراد، والمهارات التنظيمية، ومهارات الاستماع للآخر، كذلك يساعد على دعم المشاركة في أنشطة الجماعة، كما يدعم مدخلًا عميقًا في التعليم، حيث أن التقييم هو تعلم بالفعل بصورة جوهرية، حيث يرتبط بتطبيق المعايير، واتخاذ القرارات، وإصدار الأحكام على الأخرين، والتأمل، ومن ثم فهو نشاط عميق، يساعد الطالب على تتبع مخرجات أقرانه، والذي يساعد على زيادة الدافعية لديه ليستمر في التقدم، كذلك يسمح للمتعلم من خلال قيامه بدور المعلم ،على إعطاء تقديرات وتعليقات على أعمال أقرانه، وهو ما يساعده على التعرف على الطريقة الملائمة لإصدار الأحكام، كذلك يؤكد رورك Rourke (2013, p.1)، على أن تقييم الأقران ببيئات التعلم الإلكتروني تقدم إسهامات عديدة تختلف عن تقييم الأقران التقليدي، حيث يمكن للمتعلمين التفاعل بطريقة أفضل مع تعليقات أقرانهم، وتشجيع العمل التشاركي بصورة أفضل.

وقد تناولت العديد من الدراسات تقييم الأقران بالدراسة والبحث، ومن هذه الدراسات، دراسة أنسون وجودمان Anson & Goodman (2014)، التي كشفت عن فعالية تقييم الأقران في تنمية مهارات العمل في فريق، دراسة وانج واخرون Wang, et, al. (2016)، التي توصلت إلى فعالية تقييم الأقران في تعلم مهارات البرمجة، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو التعلم، وكذلك تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب، دراسة ليو ولي Liu & Lee (2014)، التي أثبتت أن هناك علاقة بين تقييم الأقران وتقييم المعلم في وذلك في جودة إنتاج المشروعات النهائية، واتفقت معها عدد من الدراسات (Falchikov 1995; Li et al. 2005; Liu, Lin, and Yuan 2002; Saito and Fujita 2004)، التي توصلت لوجود علاقة دالة وموجبة بين تقييم المعلم، وتقييم الأقران، دراسة أيمن مدكور (٢٠١٤) توصلت لفعالية تقييم المعلم على تقييم الأقران والتقييم الذاتي في التحصيل، وتفوق مجموعة تقيم الأقران في الأداء المهاري على المجموعتين في انتاج الرسومات التعليمية بالكمبيوتر وفي التفكير الابتكاري، بينما أثبتت دراسات أخرى عدم مصداقية تقييم الأقران، ومن هذه الدراسات دراسة تشانج وأخرون Chang et., al. (2011)، واتفقت معها دراسة

دانسر و دانسر Dancer and Dancer (1992)، كما أثبتت العديد من الدراسات عدم وجود علاقة دالة بين تقييم المعلم وتقييم الأقران مثل (Cheng and Warren 1999; Kwan and Leung 1996; Wen and Tsai, 2008)، كما توصلت بعض الدراسات لبعض سلبيات تقييم الأقران، ومنها دراسة بوند وآخرون Pond, et., al. (1995)، وكذلك أكدت دراسة تشن وورين Cheng and Warren (2002)، التي رأت أن تقييم الأقران يستهلك الكثير من الوقت.

ومن العرض السابق لبعض الدراسات السابقة التي تناولت تقييم الأقران، يتضح أن هناك اختلاف بين هذه الدراسات حول فعالية، ومصداقية تقييم الأقران، فبينما أكد البعض على فعاليته، ومصداقيته، (Wang, et, al., 2016; Anson & Goodman, 2014; Li et al. 2005; Liu & Lee, 2014; Liu, Lin, and Yuan 2002; Saito and Fujita 2004) ، أكد البعض الآخر على سلبيات تقييم الأقران، وعدم مصداقيته (Chang et., al., 2011; Wen and Tsai, 2008; Cheng and Warren 1999; Kwan and Leung 1996; Dancer and Dancer, 1992)، وهو ما يؤكد على أن تقييم الأقران ما زال في حاجة إلى إجراء المزيد من الدراسة، والبحث، للكشف عن فعاليته، ومدى مصداقيته في بيئة تعلم إلكتروني عبر الإنترنت.

ويرى بوود Boud (1995)، أن هناك علاقة حقيقية وكبيرة بين كل من التقييم الذاتي، وتقييم الأقران، فتقييم الأقران يكون نابعًا بصورة كبيرة من التقييم الذاتي، وذلك بسبب أن الأفراد يقيموا أفعالهم وعملهم في نهاية المطاف، ويكيفوا ويعدلوا من سلوكياتهم وأفكارهم في المستقبل من خلال التقييم الذاتي، وليس من خلال تقييم الأقران، ومن ناحية أخرى فإن التقييم الذاتي يدمج بالضرورة وجهات نظر وأحكام الآخرين، وذلك بأننا نعيش جنبًا إلى جنب مع الآخرين ونشاركهم الثقافات والقيم المشتركة،، وذلك يعني أننا نقوم، ونُقدم على فعل التقييم الذاتي لأنفسنا، عن طريق فهمنا للطرق التي سوف يقيم بها الآخرون أعمالنا، وسوف يقيم الأخرون طرقهم المختلفة للإنجاز بنفس الطريقة التي يعتقدوا أنها تتماشى مع أحكام وإنجازات الآخرين، ومن ناحية أخرى فإن استخدام التقييم الذاتي، وتقييم الأقران ببيئات التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت، في التعليم الجامعي هو استخدامًا مدعمًا، ومساندًا للواجب التعليمي التطوري الذي يجب أن تستجيب له البرامج التعليمية في الجامعة، وقد نتج عن دمج كل من التقييم الذاتي، وتقييم الأقران، مع بيئات التعلم الإلكتروني على الخط، بيئة تعلم جديدة جمعت بين مزايا كل منهم لتقدم بيئة تعلم بإمكانيات، ومزايا متعددة، أوجدت أبعادًا أخرى للتعليم والتعلم، حيث سهلت الأدوات والمصادر المتوفرة في بيئات التعلم الإلكتروني من عمليات التقييم سواء الذاتي أو الأقران، وساهمت في الاحتفاظ بسجلات لأعمال

ونتائج التقييم، وسهلت الاتصال بين المتعلم والمعلم من جهة، وبين المتعلمين وبعضهم البعض من جهة أخرى باستخدام أدوات الاتصال المتزامنة وغير المتزامنة، كما ساهمت في سرعة الوصول لمصادر المعلومات، واستخدام أدوات البحث (Nulty, 2011, p. 502).

وقد تناولت العديد من الدراسات المقارنة بين التقييم الذاتي، وتقييم الأقران، مثل دراسات (Boud and Falchikov 1989; Patri 2002; Matsuno 2009)، وقد اختلفت نتائج الدراسات التي قارنت بين النمطين، ففي حين توصلت بعض الدراسات إلى فعالية التقييم الذاتي (Boud and Falchikov 1989; Patri 2002)، توصلت دراسات أخرى لأفضلية تقييم الأقران (Matsuno 2009; Birjandi & Tamjid, 2012)، وهو ما يبين أنه لا توجد نتائج قاطعة حول أفضلية نمط تقييم على الأخر، ومازال التساؤل حول انمط الأفضل باقٍ، وفي حاجة إلى مزيد من الدراسة، والبحث، للكشف عن النمط الأفضل في بيئة التعلم الإلكتروني، والأكثر مصداقية، وهو ما دعا الباحثة لتناول هذا المحور في البحث الحالي، في محاولة لمعرفة نمط التقييم الفضل في بيئة تعلم إلكتروني عبر الإنترنت على بعض مخرجات التعلم المستهدفة.

ومن العوامل التي تؤثر على تعلم الفرد، الكفاءة الذاتية له، وتعرف الكفاءة الذاتية بأنها معتقد الفرد وإيمانه بقدرته على توجيه أفعاله لإنجاز وبلوغ الأهداف المطلوبة، والنجاح في استكمال مهمة محددة، وهي تشير إلى إدراك الفرد بقدرته – كقدرة وظيفية مميزة- لأداء عمل ما أو مجموعة من الأعمال (Malinauskas, 2016, p. 733)، ويرى ورايتش وتشتشي Waraich & Chechi (2016, p. 639)، أن الكفاءة الذاتية هي الإيمان بالنفس، فهي تشير لإيمان الفرد وثقته عند القيام بعمل ما، عند مواجهة المواقف، سواء كانت مواقف قديمة أو جديدة، وهي قدرات الفرد في التعامل مع المواقف والتحكم فيها، وجعلها تحت سيطرته، بدلًا من أن يكون هو تحت سيطرتها، وتحدث التغيرات السلوكية للفرد بناءً على مستوى إدراكه لثقته بنفسه، التي تبنى على إحساسه بقيمته الذاتية، ويضيف جوان وآخرون Juan, et., al. (2016, p. 49)، أن الكفاءة الذاتية هي توقعات الفرد عن قدارته على الأداء من أجل الوصول لأهداف محددة، ومن ثم تؤثر الكفاءة الذاتية على كم المجهود الذي يبذله الفرد في نشاط ما، ولأي مدى سيستمر عند مواجهته للعقبات، وما مدى المرونة التي يمتلكها عندما يقابل مواقف صعبة.

وتلعب الكفاءة الذاتية دور حيوي في كل جوانب المتعلم، فهي تحدد معتقدات المتعلم، ومدركاته، وثقته الذاتية، واتجاهاته، بل وتؤثر في الطريقة التي يسلك بها في المواقف المختلفة، كما تؤثر على تفكيره، واستجاباته نحو المواقف المختلفة، فالمتعلم يتجنب الموقف أو يواجهه بناءً على إدراكه الذاتي لقدراته (Waraich &

(Chechi, 2016, p. 640)، ويتفق باندورا Bandura (1977)، مع ذلك، ويضيف أن الكفاءة الذاتية للمتعلم تؤثر على كل خطوة ومرحلة من مراحل تعلمه، مثل وضع الأهداف، التخطيط، إدارة الموارد، التقييم، التكيف، تحمل المسئولية. كما أنها تعطي المتعلم الحرية لمتابعة عمله، مما يوفر له الدافعية اللازمة للتخطيط للتعامل مع ما يعرفه، وما يحتاج لمعرفته في المواقف، وذلك بطريقة متوازنة، بينما نقص هذه الكفاءة، تسبب ضغوط سلبية، مما يجعل كل موقف هو موقف صعب عليه، بعكس حقيقته، مما يسبب له الإحباط (Stajkovic & Luthans, 1998)، وعند تطبيق مفهوم الكفاءة الذاتية في مجال التعليم، يتضح أن توقعات المتعلم عن نفسه وقدراته، تؤثر على دافعيته، واهتماماته، وأدائه في التعلم (Juan, et., al., 2016, p. 49)، كذلك تمثل ثقة الفرد بكفاءته الذاتية جزء رئيس من الوعي الذاتي له، وهناك علاقة وثيقة بين الكفاءة الذاتية للمتعلم، وبين أدائه في إنجاز وتسليم واجباته، كما تمثل الكفاءة الذاتية وسيط بين النظرية والتطبيق، كما تلعب دورًا رئيسًا في استخدام المعرفة، وتعطي للمتعلم الدافعية والمهارات، والثقة بالنفس التي تساعده في حل المشكلات (Tian et., al., 2016, p. 118).

وعلى الجانب الأخر يؤثر التقييم الذاتي، وتقييم الأقران على نمو الكفاءة الذاتية، وشعور المتعلم بالثقة، حيث أن مصادر الكفاءة الذاتية يمكن تصنيفها إلى أربعة مصادر (Juan, et., al., 2016, p. 49 49; Kurtuldu & Bulut, 2016, p. 837)، هي: ١) إتقان الخبرات، والذي ينتج من انغماس المتعلم في المهام التعليمية، وتفسير نتائج هذه المهام، مما يكون لديه الثقة في قدراته، وإمكانياته في أداء المهام، فالمخرجات الناجحة تؤدي إلى شعور المتعلم بالكفاءة الذاتية، ٢) الخبرات البديلة، التي تتكون من مشاهدة المتعلم لأداء أقرانه للمهام المختلفة، وتقييمها، ثم تقييم أدائه في ضوء ذلك، ٣) الآراء والمعتقدات الاجتماعية التي تشير إلى الحكم على أن الأخرين يؤمنوا ويقدروا قدرات المتعلم، حيث أن المعتقدات الموجبة تساهم في بناء معتقدات قوية في قدراته، ومن ثم نجاحه في بلوغ أهدافه، ٤) الحالة الانفعالية والنفسية، التي تتكون من اشتراك المتعلم بإيجابية في الأنشطة والمهام التعليمية، ويتضح من هذه التصنيفات، أن أحد مصادر شعور المتعلم بالكفاءة الذاتية، هو تقييمه لأعمال أقرانه، وتقييمه لنفسه، وهو ما يؤكد العلاقة بين كلٍ من التقييم الذاتي، وتقييم الأقران من جهة، والكفاءة الذاتية لدى المتعلم من جهة أخرى، ويؤكد كل من سكانك وباجارس Schunk & Pajares (2002)، أن المعلم يستطيع تنمية الكفاءة الذاتية عن طريق توظيف هذه المصادر واستخدامها أثناء عملية التعلم، ومنها توظيف مدخل تقييم الأقران والتقييم الذاتي.

وأكدت العديد من الدراسات على العلاقة بين كل من التقييم الذاتي وتقييم الأقران، والكفاءة

الذاتية لدى المتعلم، مثل دراسة هسيا وآخرون Hsia, et., al (2016)، التي هدفت إلى معرفة أثر مدخل لتقييم الأقران قائم على الويب على الكفاءة الذاتية، ودافعية المتعلمين، وذلك من خلال مجموعتين تجريبيتين الأولى درست بمدخل تقييم الأقران القائم على الويب، والمجموعة الثانية درست بالفيديو القائم على الويب، وقد توصلت النتائج إلى تفوق مجموعة تقييم الأقران في تحسن أداء الطلاب، والكفاءة الذاتية، والدافعية، كما أوضحت كذلك الارتباط الموجب الدال بين تقييم المعلم وتقييم الأقران، وكذلك تكون اتجاهات موجبة على استبانة الآراء نحو تقييم الأقران، واتفقت دراسات (Clipa, Ignat & Rusu, 2011; van Dinther et al, 2011; Tseng & Tsai, 2010)، مع هذه الدراسة في فعالية التقييم الذاتي وتقييم الأقران على الكفاءة الذاتية لدى المتعلم، كذلك دراسة تسنج وتاسي Tseng and Tsai (2007) التي اثبتت أن هناك ارتباط موجب دال بين تقييم المعلم والطلاب ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة، ودراسة دو جريز فالك وبرينجس de Grez, Valcke and Berings (2010)، أثبتت أنه يمكن تحسين الكفاءة الذاتية من خلال تقييم الأقران، واتفق مع ذلك دراسة فان دينثر van Dinther et al (2011)، بينما دراسة أندرو وآخرون Andrade et al. (2009) توصلت إلى عدم تأثير للتقييم الذاتي في الكفاءة الذاتية، ونتيجة لهذه العلاقة، فقد اهتم البحث الحالي بالكشف عن أثر نمطي التقييم في بيئة تعلم إلكتروني عبر الإنترنت على الكفاءة الذاتية.

ومن ناحية أخرى، يعد التصميم التعليمي من الموضوعات المهمة بل والحاسمة في مجال تكنولوجيا التعليم، فهو أحد أسس هذا المجال، الذي تبنى في ضوئه البرامج، والمقررات الإلكترونية، والاستراتيجيات التعليمية، ومن ثم فهو مطلب ملح وحيوي لمتخصصي تكنولوجيا التعليم، فلا يخلو مقرر من مقررات تكنولوجيا التعليم من استخدام مهارات التصميم التعليمي، وعلى ذلك فإن من أحد أهداف تكنولوجيا التعليم، هو إكساب المتعلم وخاصة أخصائي تكنولوجيا التعليم كفايات التصميم التعليمي، وعلى الرغم من أهميته، فهو مقرر يتسم بالتجريد، والصعوبة، حيث يتكون من جانب معرفي يتضمن المفاهيم، والنظريات، ويتكون من مراحل متعددة، وكل مرحلة تتكون بدورها من مراحل فرعية أو خطوات، وكل خطوة لها إجراءاتها، وكل خطوة تبنى على ما سبقها من خطوات بشكل محكم ودقيق، وعلى ذلك فهو يحتاج إلى طرق واستراتيجيات ومداخل غير تقليدية لتعلمه، كما أنه يقوم على نشاط المتعلم، وإيجابيته، وعليه اتقان كل خطوة قبل الانتقال للخطوة التي تليها، حيث أنه بناء متشابك، لا يصلح كله إلا بصحة وسلامة أجزائه، ولذا فإن بيئات التعلم الإلكتروني بنمطي التقييم الذاتي والأقران عبر الإنترنت، قد تكون من أنسب الطرق التي تستخدم لتدريس التصميم التعليمي،

فهو يقوم على نشاط المتعلم، وعلى التعلم بالعمل، وذلك من خلال بيئة تعلم إلكترونية عبر الإنترنت.

واهتم البحث الحالي كذلك بالكشف عن آراء طالبات عينة البحث نحو نمطي التقييم، حيث توضح الآراء الجانب النفسي الوجداني للطالبات أثناء التعلم، وملاحظاتهن، وشعورهن نحو نمطي التقييم، وهو ما يساعد في تفسير نتائج البحث، وتأسيسًا على ما سبق، اهتم البحث الحالي بتطوير بيئة تعلم إلكتروني بنمطي التقييم (الذاتي- الأقران) عبر الإنترنت، على تحصيل ومهارات التصميم التعليمي، والكفاءة الذاتية لدى طالبات عينة البحث، وآرائهن نحو نمطي التقييم.

مشكلة البحث

من العرض السابق بمقدمة البحث يتبين الآتي:

- اتفقت البحوث والدراسات السابقة على أهمية كل من التقييم الذاتي وتقييم الأقران بشكل عام، ونمطي التقييم ببيئات التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت بصفة خاصة، على مخرجات التعلم المختلفة.
- اختلاف نتائج الدراسات السابقة حول مصداقية وفعالية التقييم الذاتي، فالبعض توصل إلى فعاليته ومصداقيته (Kruger & Dunning, 1999; LeBlanc and Painchaud, 1985; Blue, 1988; Yorke and Knight, 2004)، في حين توصل البعض الآخر إلى عدم مصداقيته (Jafarpur, 1991; Leach, 2012; Cassidy, 2007).
- تباين نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت تقييم الأقران، ففي حين أكد البعض على فعالية، ومصداقية تقييم الأقران (Wang, et, al., 2016; Anson & Goodman, 2014; Li et al. 2005; Liu & Lee, 2014; Liu, Lin, and Yuan 2002; Saito and Fujita 2004)، أكد البعض الآخر على عدم مصداقيته، وسلبياته (Chang et., al., 2011; Wen and Tsai, 2008; Cheng and Warren 1999; Kwan and Leung 1996; Dancer and Dancer, 1992).
- اختلاف نتائج الدراسات التي قارنت بين التقييم الذاتي، وتقييم الأقران، فبعض الدراسات توصلت لتفوق التقييم الذاتي على تقييم الأقران (Boud and Falchikov 1989; Patri 2002)، بينما توصل البعض الآخر لتفوق تقييم الأقران (Matsuno 2009).

- **تأكيد العديد من الدراسات على العلاقة بين التقييم الذاتي، وتقييم الأقران، والكفاءة الذاتية للمتعلم، مع التأكيد على أهمية الكفاءة الذاتية للمتعلم (Clipa, Ignat & Rusu, 2011; van Dinther et al, 2011; Tseng & Tsai, 2010).**
- **ندرة الدراسات التي تناولت أثر التقييم الذاتي، وتقييم الأقران ببيئات التعلم الإلكتروني في الكفاءة الذاتية، والكشف عن مصداقية نمطي التقييم بمقارنتهما بتقييم المعلم، كما أنه لا توجد دراسة عربية تناولت تصميم وتطوير بيئة تعليم إلكتروني بنمطي التقييم (الذاتي- أقران) عبر الإنترنت على التصميم التعليمي، ومهاراته، والكفاءة الذاتية.**
- **حاجة طالبات الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم، في مقرر "تكنولوجيا التعليم الإلكتروني" إلى طرق واستراتيجيات تعليمية حديثة، تقوم على نشاط الطالبة، وتساعد الطالبات على المشاركة الإيجابية في إتقان مراحل وخطوات التصميم التعليمي، وتقييم كل خطوة والتأكد من إنجازها بإتقان قبل الانتقال للخطوة التي تليها، وذلك بطرق تقييم بديلة تساعد على أن يكون للطالبات دور في التقييم، مما يساعدهن على فحص تعلمهن، وللتأكد من مشكلة البحث، قامت الباحثة بإجراء تجربة استطلاعية هدفت إلى التعرف على آراء الطالبات اللاتي درسن المقرر في العام الذي سبق تجربة البحث ٢٠١٤/ ٢٠١٥م، وذلك لمعرفة آرائهن في طريقة التدريس، وأهم الصعوبات اللاتي قابلتهن، وأهم مقترحاتهن حوله، ويوضح جدول (١) نتائج التجربة الاستطلاعية.**

جدول (١) نتائج التجربة الاستطلاعية

العبارة	النسبة المئوية للاستجابة		
	موافق	محايد	غير موافق
١- واجهتني بعض الصعوبات والمشكلات عند تعلم التصميم التعليمي.	٩٥٪	٣٪	٢٪
٢- أرى أن مهارات التصميم التعليمي تحتاج لأساليب تكنولوجية تسمح بممارستها بطرق أفضل.	٩٧٪	٢٪	١٪
٣- أفضل تعلم مهارات التصميم التعليمي ببيئات تعلم إلكترونية عبر الإنترنت.	٩٨٪	١٪	١٪
٤- أرى أنه يمكنني تقييم أعمالي في التصميم التعليمي.	٧٨	٥٪	١٧٪
٥- أرى أنه يمكنني تقييم أعمال زميلاتي في التصميم التعليمي.	٨٦٪	٤٪	١٠٪
٦- أرى أن التعلم بالتعاون مع زميلاتي يكسبني خبرات أكثر.	٩٤٪	٣٪	٣٪
٧- أرى استخدام طرق تقييم أخرى بجانب تقييم أستاذ المقرر.	٩٦٪	٣٪	١٪

يتضح من جدول (١) أن الطالبات واجهن بعض الصعوبات والمشكلات عند تعلم التصميم التعليمي، وأنهن يفضلن تعلم التصميم التعليمي بأساليب تكنولوجية جديدة، تسمح بمشاركة الطالبات، وتكون ببيئات تعلم إلكتروني عبر الإنترنت، وأنهن يرين قدرتهن على تقييم أنفسهن، وتقييم أقرانهن، وأن التعلم التعاوني والتشاركي يكسبهن الكثير من الخبرات، كذلك احتياجهن لطرق تقييم بديلة بجانب تقييم أستاذ المقرر.

مما سبق فإنه يمكن تحديد مشكلة البحث في "الحاجة إلى الكشف عن أثر نمطين للتقييم (الذاتي- الأقران) في بيئة تعلم إلكتروني عبر الإنترنت على تحصيل ومهارات التصميم التعليمي لدى طالبات تكنولوجيا التعليم، والكفاءة الذاتية لهن، وآرائهن نحوهما".

أسئلة البحث:

يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تصميم نمطين للتقييم (الذاتي/ الأقران) في بيئة تعلم إلكتروني، والكشف عن أثرهما على تحصيل ومهارات التصميم التعليمي لدى طالبات الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم وكفاءتهن الذاتية، وآرائهن نحو نمطي التقييم؟

ويتفرع هذا السؤال الرئيس إلى الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مهارات التصميم التعليمي اللازمة لطالبات الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم؟

٢- ما معايير تصميم بيئة التعلم الإلكتروني بنمطي التقييم (الذاتي/ الأقران)؟

٣- ما صورة بيئة التعلم الإلكتروني عند تصميم نمطي التقييم (الذاتي/ الأقران) في ضوء معايير التصميم السابقة باستخدام نموذج عبد اللطيف الجزار (٢٠١٤م) للتصميم التعليمي؟

٤- ما أثر نمطي التقييم (الذاتي/ الأقران) على تحصيل طالبات الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم؟

٥- ما أثر نمطي التقييم (الذاتي/ الأقران) على مهارات التصميم التعليمي لدى طالبات الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم؟

٦- ما أثر نمطي التقييم (الذاتي/ الأقران) على الكفاءة الذاتية لدى طالبات الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم؟

٧- ما العلاقة بين نمطي التقييم (الذاتي/ الأقران) وتقييم المعلم؟

٨- ما آراء الطالبات نحو نمطي التقييم؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى: -

١- تقديم قائمة بمهارات التصميم التعليمي المراد تنميتها لدى طالبات الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم.

٢- التوصل إلى قائمة بمعايير تصميم بيئة التعلم الإلكتروني بنمطي التقييم (الذاتي/ الأقران).

٣- تقديم صورة لبيئة التعلم الإلكتروني بنمطي التقييم (الذاتي/ الأقران) في ضوء نموذج عبد اللطيف الجزار(٢٠١٤م) للتصميم التعليمي.

٤- تحديد نمط التقييم الأنسب (الذاتي/ الأقران) في بيئة تعلم إلكتروني، بدلالة تأثيره على كل من: التحصيل، ومهارات التصميم التعليمي، والكفاءة الذاتية، وآراء الطالبات.

٥- الكشف عن العلاقة بين نمطي التقييم (الذاتي/ الأقران)، وتقييم المعلم.

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث الحالي إلى:

١- توجيه أنظار أعضاء هيئة التدريس في مجال تكنولوجيا التعليم إلى الاهتمام بنمطي التقييم (الذاتي/ الأقران) عند تعلم مهارات التصميم التعليمي، لمساعدة الطلاب على فهمها، وتذكرها، وبقاء أثرها.

٢- توفير معايير لتصميم وتطوير بيئات التعلم الإلكتروني باستخدام نمطي التقييم (الذاتي/ الأقران) والتي من الممكن أن يستفيد منها مصممو المواد التعليمية.

٣- توجيه نظر المتخصصين نحو أهمية تقييم الطالبات لأنفسهن ولبعضهن البعض، وأثره على كفاءتهن الذاتية.

٤- توضيح آراء الطالبات نحو نمطي التقييم (الذاتي/ الأقران)، لأخذها في الاعتبار عند تصميم المقررات بهذين النمطين.

٥- يعد من الدراسات القليلة التي حاولت الكشف عن العلاقة بين نمطي التقييم (الذاتي/ الأقران) ببيئة تعلم إلكتروني عبر الإنترنت، وتقييم المعلم.

عينة البحث

تم اختيار العينة من طالبات الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية البنات- جامعة عين شمس العام الجامعي ٢٠١٥/ ٢٠١٦م، الفصل الدراسي الثاني وعددهن (١٥) طالبة، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبيتين، وذلك على النحو التالي:

- المجموعة الأولى: بلغ عددهن (٨) طالبات يقمن بتقييم أنفسهن ذاتيًا.
- المجموعة الثانية: بلغ عددهن (٧) طالبات يتم تقيمهن بواسطة الأقران.

فروض البحث

<u>قامت الباحثة بصياغة الفروض التالية للإجابة على أسئلة البحث من السؤال الرابع حتى السؤال الثامن:</u>

أولًا: - صيغ للإجابة على السؤال الرابع الفروض التالية:

١- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى (التقييم الذاتي) على الاختبار التحصيلي، لصالح درجات التطبيق البعدي.

٢- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية (تقييم الأقران) على الاختبار التحصيلي، لصالح درجات التطبيق البعدي.

٣- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي كسب طالبات المجموعة التجريبية الأولى، والمجموعة التجريبية الثانية على الاختبار التحصيلي.

ثانيًا: - صيغ للإجابة على السؤال الخامس الفرض التالي:

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى، والمجموعة التجريبية الثانية، على بطاقة الملاحظة لمهارات التصميم التعليمي.

ثالثًا: - صيغ للإجابة على السؤال السادس الفروض التالية:

١- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية

الأولى، في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة الذاتية ككل، وفي كل بعد من أبعاده على حدة، لصالح التطبيق البعدي.

٢- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية، في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة الذاتية ككل، وفي كل بعد من أبعاده على حدة، لصالح التطبيق البعدي.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى، والمجموعة التجريبية الثانية، على مقياس الكفاءة الذاتية ككل.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى، والمجموعة التجريبية الثانية، على أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية كل على حدة.

رابعًا: - صيغ للإجابة على السؤال السابع الفرضين التاليين:

١- لا توجد علاقة بين تقييم طالبات المجموعة التجريبية الأولى، وتقييم المعلم لهن.

٢- لا توجد علاقة بين تقييم طالبات المجموعة التجريبية الثانية، وتقييم المعلم لهن.

خامسًا: - صيغ للإجابة على السؤال الثامن الفروض التالية:

١- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين تكرارات استجابات طالبات المجموعة التجريبية الأولى، على بنود استبانة الآراء في نمط التقييم الذاتي.

٢- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين تكرارات استجابات طالبات المجموعة التجريبية الثانية، على بنود استبانة الآراء في نمط تقييم الأقران.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

حدود بشرية

عينة من طالبات الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم والمعلومات بكلية البنات- جامعة عين شمس.

حدود زمانية

الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٥/ ٢٠١٦م

حدود موضوعية

- موضوع مهارات التصميم التعليمي من مقرر "تكنولوجيا التعليم الإلكتروني".

منهج البحث:

البحث الحالي يعد من البحوث التطويرية Developmental Research في تكنولوجيا التعليم، ولذلك فقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي عند إعداد قائمة المهارات الخاصة بالتصميم التعليمي، وقائمة المعايير التصميمية لنمطي التقييم في بيئة تعلم إلكتروني، وذلك في مرحلتي الدراسة والتحليل، والتصميم من نموذج الجزار(٢٠١٤م) للتصميم التعليمي، والمنهج التجريبي عند قياس أثر المتغيرات المستقلة "نمطي التقييم (الذاتي/ الأقران)"، على المتغيرات التابعة، وهي: تحصيل الطالبات، مهارات التصميم التعليمي، الكفاءة الذاتية لدى طالبات عينة البحث، آرائهن نحو نمطي التقييم، وذلك في مرحلة التقويم النهائي من نموذج الجزار.

متغيرات البحث

المتغيرات المستقلة

- بيئة التعلم الإلكتروني بنمطي التقييم (الذاتي/ الأقران).

المتغيرات التابعة

- تحصيل طالبات الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم والمعلومات.
- مهارات التصميم التعليمي لدى الطالبات.
- الكفاءة الذاتية لدى الطالبات.
- آراء الطالبات نحو نمطي التقييم.

التصميم التجريبي

في ضوء المتغير المستقل موضع البحث الحالي وأنماطه، استخدم في هذا البحث التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبيتين، مع القياس القبلي والبعدي، وذلك في معالجتين مختلفتين، حيث تم اختيار عينة البحث، وتقسيمها إلى مجموعتين تجريبيتين متكافئتين، ثم التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي، ومقياس الكفاءة الذاتية، على كل من المجموعتين، ثم تطبيق المتغير المستقل بنمطيه على كل مجموعة (المعالجة التجريبية)، ثم التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، وبطاقة ملاحظة مهارات التصميم التعليمي، ومقياس الكفاءة الذاتية، واستبانة الآراء نحو نمطي التقييم (الذاتي- الأقران) ببيئة التعلم الإلكتروني، ويوضح شكل (١) التصميم التجريبي للبحث.

المجموعة	التطبيق القبلي لأدوات البحث	نوع المعالجة	التطبيق البعدي لأدوات البحث
ت١ (المجموعة التجريبية الأولى)	- الاختبار التحصيلي - مقياس الكفاءة الذاتية	تقييم ذاتي	١) الاختبار التحصيلي. ٢) بطاقة مهارات التصميم التعليمي. ٣) مقياس الكفاءة الذاتية. ٤) استبانتين للكشف عن آراء الطالبات نحو نمطي التقييم.
ت٢ (المجموعة التجريبية الثانية)		تقييم الأقران	

شكل (١) التصميم التجريبي

أدوات البحث:

- **اختبار تحصيلي في التصميم التعليمي (من إعداد الباحثة).**
- **بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التصميم التعليمي، ضمن مقرر "تكنولوجيا التعليم الإلكتروني" (من إعداد الباحثة)**
- **مقياس الكفاءة الذاتية لدى طالبات عينة البحث (من إعداد الباحثة).**
- **استبانتين لقياس آراء طالبات عينة البحث نحو نمطي التقييم (من إعداد الباحثة).**

خطوات البحث

اتبعت الباحثة الخطوات التالية لإجراء البحث:

١- إعداد الإطار النظري للبحث، ويتضمن مراجعة وتحليل الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات ومجالات البحث وهي:

- **التقييم الذاتي ببيئة التعلم الإلكتروني.**
- **تقييم الأقران ببيئة التعلم الإلكتروني.**
- **الكفاءة الذاتية.**

٢- تصميم وتطوير بيئة التعلم الإلكتروني بنمطي التقييم في ضوء نموذج الجزار (٢٠١٤م)، وفقًا للمراحل التالية:

- **مرحلة الدراسة والتحليل.**
- **مرحلة التصميم.**
- **مرحلة الإنتاج.**
- **مرحلة التقويم.**

٣- إجراء تجربة البحث، وتضمنت:

- **اختيار عينة البحث، وتقسيمها إلى مجموعتين تجريبيتين.**
- **التطبيق القبلي لكل من: الاختبار التحصيلي للتصميم التعليمي، ومقياس الكفاءة الذاتية.**
- **تطبيق تجربة البحث.**
- **التطبيق البعدي لأدوات البحث.**
- **تصحيح ورصد الدرجات لإجراء المعالجة الاحصائية.**

٤- عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها.

٥- تقديم التوصيات والمقترحات.

مصطلحات البحث

تم تعريف مصطلحات البحث إجرائياً على النحو التالي:

التقييم الذاتي Self-assessment:

هو قيام طالبة الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم، بفحص، ومراجعة وتقييم أدائها، ومهاراتها في التصميم التعليمي، ببيئة التعلم الإلكتروني، وذلك من خلال تنفيذ المهام التعليمية المطلوبة، وإعطاء نفسها درجة على بطاقة التقدير، وذلك في ضوء قائمة المعايير التصميمية لهذه المهارات.

تقييم الأقران Peer-assessment:

هو قيام كل طالبة من طالبات الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم، بفحص، ومراجعة، وتقييم أداء، ومهارات زميلاتها، في التصميم التعليمي، ببيئة التعلم الإلكتروني، وذلك من خلال تنفيذهن للمهام التعليمية المطلوبة، وإعطاءهن درجة على بطاقة التقدير، وذلك في ضوء قائمة المعايير التصميمية لهذه المهارات.

بيئة التعلم الإلكتروني E-Learning Environment:

هي بيئة تعليمية إلكترونية قائمة على الإنترنت، باستخدام نظام الموودل Moodle، لإدارة ونقل التعلم الخاص بمقرر تكنولوجيا التعليم الإلكتروني، بنمطين للتقييم (الذاتي- الأقران).

مهارات التصميم التعليمي Instructional Design Skills:

هي قدرة الطالبات على تصميم برامج تعليمية إلكترونية، باستخدام مراحل وخطوات التصميم التعليمي، وتشمل مهارات التصميم التعليمي: مرحلة الدراسة والتحليل، مرحلة التصميم، مرحلة الإنتاج، مرحلة التقويم، لتصميم البرامج التعليمية الإلكترونية، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على بطاقة ملاحظة هذه المهارات.

التحصيل Achievement:

يُقاس بالدرجة التي تحصل عليها طالبة الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم على الاختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي للتصميم التعليمي.

الكفاءة الذاتية Self-Efficacy

تُعرف بأنها ثقة طالبات الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم في كفاءتهن في التصميم التعليمي، وفي استخدام الإنترنت، وفي التعلم التشاركي، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الكفاءة الذاتية.

آراء الطالبات نحو نمط التقييم Students' Opinions Towards Assessment pattern:

يقصد بآراء الطالبات في هذا البحث وجهة نظر الطالبات في نمطي التقييم (الذاتي- الأقران)، وتتمثل في مجموع استجابات الطالبات على استبانة قياس هذه الآراء وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على هذه الاستبانة.

الإطار النظري للبحث:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن أثر نمطان للتقييم (الذاتي- الأقران) في بيئة تعلم إلكتروني، على تحصيل ومهارات التصميم التعليمي لدى طالبات الفرقة الثالثة شعبة تكنولوجيا التعليم، والكفاءة الذاتية لديهن، وآرائهن نحو نمطي التقييم، وعلى ذلك فقد تناول الإطار النظري للبحث أربعة محاور، وهي: التقييم الذاتي في بيئة التعلم الإلكتروني، تقييم الأقران في بيئة التعلم الإلكتروني، الكفاءة الذاتية وعلاقتها بنمطي التقييم، الأسس

النظرية لمتغيرات البحث، وفيما يلي عرض لكل محور منها.

المحور الأول: التقييم الذاتي في بيئة التعلم الإلكتروني:

يتناول هذا المحور: مفهوم التقييم الذاتي ببيئة التعلم الإلكتروني، خصائص التقييم الذاتي ببيئة التعلم الإلكتروني، الأهمية التعليمية للتقييم الذاتي ببيئة التعلم الإلكتروني، نماذج التقييم الذاتي ببيئات التعلم الإلكتروني، فعالية التقييم الذاتي في ضوء الدراسات السابقة، وفيما يلي عرض لهذه العناصر.

أولاً: مفهوم التقييم الذاتي ببيئة التعلم الإلكتروني:

التقييم الذاتي هو شكل من أشكال التقييم البديل الذي يسمح للمتعلمين بإصدار أحكام على تعلمهم الذاتي، وهو يشير إلى اشتراك المتعلمين في الحكم على أدائهم، وإنجازهم، وخاصة فيما يتعلق بتحصيلهم، ومخرجات تعلمهم (Lee, 2008, p. 31)، فالتقييم الذاتي استراتيجية تعليمية رئيسة لتطوير الاستقلالية الذاتية للمتعلم، حيث يقوم فيها المتعلم بتقييم نفسه، وهو يعني أكثر بكثير من مجرد تصحيح الطلاب لمهامهم التعليمية، وإعطاء درجة أو تقدير، حتى لا يكون المردود التعليمي محدودًا، ولكنه يعني مشاركة المتعلمين في عمليات التعلم، واتخذا القرارات، حيث أن التقييم الذاتي ليس هو بطريقة للتقييم فقط، ولكنه مصدرًا يكون الطالب فيه هو القائم على التقييم، ويمكن أن يستخدم مع الطرق والاختبارات المتنوعة، ويمكن كذلك تطبيقه على النتائج التعليمية بأي شكل ومع الطلاب من جميع الأعمار، وقد يحتاج وقتًا إضافيًا على المهمات التعليمية، ويتطلب توجيه الأسئلة الذكية للذات، وهو يعد بناءً بديلًا للمشاركة في التعلم (Adeyemi, 2012, p. 4494; Nazir, 2000)، ويعرفه بوود Boud (1986, p.1)، على أنه مشاركة الطلاب في تحمل المسئولية في مراقبة جوانب تعلمهم الذاتي المستقل، وإصدار أحكام حول تلك الجوانب، ويتطلب التقييم الذاتي من الطلاب التفكير بصورة نقدية حول ذلك الذي يكتسبونه من المعرفة، وبأن يتعرفوا على معايير الإنجاز الملائمة، وبأن يطبقوا تلك المعايير على عملهم الذاتي المستقل، ويعرفه سافيز (Saphes, 2006)، بأنه طريقه تقوم على مشاركة الطلاب في تقييم تطورهم، وتعلمهم الذاتي المستقل، ولتعليمهم كيفية إصدار الأحكام الفردية، ومشاركة الطلاب في الحوار مع معلمهم، ويهدف إلى تشجيع التأمل، والتفكير المتروي الفردي، حيث يرتبط التقييم الذاتي بالمشاركة النشيطة للطلاب في عملية التقييم، ابتداءً من اتخاذ القرار إلى التقييم الشامل، وذلك عن طريق تقييم الطلاب لتعلمهم وتحصيلهم وإنجازاتهم الذاتية الخاصة على أساس الدليل المستمد من أنفسهم ومن معلمهم.

كذلك يعرفه نالتي Nulty (2011, p. 497)، بوصفه مشاركة الطلاب في تحديد المعايير التي يجب عليهم تطبيقها في عملهم، وفي إصدارهم

للأحكام حول المدى الذي يستوفى عنده هؤلاء الطلاب تلك المعايير، ويعرفة ديفيذ Davies (2002)، بأنه شكل من أشكال التقييم يتطلب من المتعلمين إصدار حكم على أدائهم، من خلال تأمل هذا الأداء، كما يعرفه ماكميلان وهيرن (Mcmillan & Hearn, 2008، بانه استراتيجية تقوم على المتعلم، حيث يراقب تعلمه، ثم يقيم أدائه، وسلوكه، وفكره، ويحدد أفضل الاستراتيجيات والطرق التي تساعده على تحسين أدائه، وتحديد جوانب القوة والضعف لديه، ويصدر حكمه على هذا الأداء بناءً على مقارنة ما أنجزه بما يجب أن يحققه.، ويضيف رامدس وزيمرمان (Radass & Zemmerman (2008، أن المتعلم يكون هو المسئول عن تفسير ما أحرزه من نتائج، وعليه تحديد الطرق والخطوات التي سيتخذها لمعالجة أوجه القصور لديه، وهو ما يساعد في تنمية شعوره بالاستقلالية الذاتية، والمسئولية، ويعرفه شارما وآخرون Sharma et, al. (2016, p. 226)، بأنه يعد مكون رئيسي في عملية التعلم، لأن فيه يقوم المتعلم بتجميع المعلومات، ويوظفها في تعلمه، فهو يدعم من قوة المتعلم من أجل التعلم مدى الحياة، ويعرفه بانا ديرو وآخرون Panadero, et., al. (2016, p. 804)، بأنه مدخل يتضمن مدى كبير من الآليات، والأساليب التي يقوم فيها المتعلم بوصف، وتحديد وتقييم عمليات تعلمه، وجودتها، وذلك بأمانة وموضوعية، ويعرفه أحمد اللقاني وعلي الجمل (١٩٩٩، ص. ١٠٣) بأنه ذلك النوع من التقييم الذي يعنى بإصدار حكم شخصي ذاتي على أداء المتعلم، ويعرفه مصطفى عبد القوي (٢٠٠٧، ص. ١٥٣) بأنه طريقة لجمع البيانات من خلال المتعلمين أنفسهم لإصدار احكام حول مستويات أدائهم، من خلال أنشطة عقلية تأملية حول محكات هذا الأداء ومعاييره، ويعرفه كذلك يونالدي Unaldi (2016, p. 68)، بأنه أحد أسس الاستقلال الذاتي للمتعلم، وأنه شرط للتعلم، كما يضع المجلس الأوربي The Council of Europe (2001)، تعريف موجز للتقييم الذاتي بأنه حكم أو مجموعة أحكام يصدره المتعلم على مهاراته، ويتضح أن بؤرة اهتمام هذا التعريف ينصب على المتعلم، وليس على أي سلطة رسمية خارجه تستخدم اختبارات للوصول إلى مثل هذه الأحكام.

ثانيًا: خصائص التقييم الذاتي ببيئة التعلم الإلكتروني:

يرى إباب و جاورجيزار Ibabe & Jauregizar (2010, p. 244) أن التقييم الذاتي الإلكتروني القائم على الخط، هو جزء مهم من عملية التعلم الإلكتروني التي يتم عن طريق الإنترنت، وبذلك يمكن للطلاب الوصول لتدريبات التقييم الذاتي في الوقت والمكان الذي يناسبهم، وفي نفس الوقت يستطيع المعلم الوصول لنتائج الطلاب عبر الويب، وكذلك من أهم خصائص هذا

التقييم، هو التصحيح الألي والفوري لاستجابات الطلاب، ويساعد المعلم على اكتشاف المعرفة السابقة لدى المتعلم، كذلك يضيف توبينج Topping (1998)، أن التقييم الذاتي ببيئات التعلم الإلكتروني أتاح الاحتفاظ بسجلات عن أعمال كل متعلم، وساهم في سرعة تقدير وتقييم كل متعلم لعمله، وتلقيه التغذية الراجعة الفورية، وسهل الاتصال بالمعلم، ومن أهم خصائص التقييم الذاتي تقبل المتعلم للنتائج مهما كانت متدنية، وثقته في أن ما يحصل عليه من تقدير أو درجات هو فعلًا ما يستحقه، ولا يلقي اللوم على من قام بتقييمه (أيمن سلامة، ٢٠١٢، ص. ٤٥)، ومن خصائصه كذلك أنه تقييم بنائي في كونه يسهم في التعلم، ويساعد المتعلم لتوجيه طاقاته نحو تحسين تعلمه، ونهائي Summetive، في كونه يساعد الطلاب على تقرير أنهم قد تعلموا ما ينبغي لهم ان يتعلموه في موضوع معين (Lee, 2008, p. 31)

ويتميز الأفراد الذين يستطيعون تقييم ذاتهم بصفات شخصية محددة، حيث يرتبط التقييم الذاتي بثلاث صفات شخصية، هي: خصائص تتعلق بمستوى الإنجاز، والذكاء، والتحكم الداخلي الذاتي، فالأشخاص الأكثر قدرة على الإنجاز، والأكثر ذكاءً يستطيعون تقييم ذاتهم بطريقة أفضل، بينما التحكم الداخلي الذاتي يجعلهم أكثر قدرة على تجميع المعلومات المطلوبة للقيام بتقييم سلوكهم وأدائهم (Farh & Dobbins, 1989)، ويضيف نالتي Nulty (2011, p. 499)، أن التقييم الذاتي يحتاج من الطالب أن يكون لديه القدرة على تقييم الذات، وتحديد المعايير التي يتم في ضوئها هذا التقييم، وتطبيق ذلك على نفسه، وإصدار الحكم، وإعطاء تقدير، وصياغته، ومن ثم يحتاج ذلك إلى أن يكون لدى المتعلم القدرة على التأمل الذاتي لنفسه، ويرى فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩٠، ص. ٥٦٤) أن هناك كفايات يجب أن تتوفر لدى المتعلم الذي يقوم بالتقويم، وهي: كفايات شخصية؛ تتعلق بتقبل التقويم الذاتي، والثقة، والموضوعية، والأمانة في إعطاء الدرجات أو التقدير، وتقبل النقد، كفايات معرفية؛ ترتبط بفهم المتعلم لمعنى التقييم الذاتي، وأهميته، وكيفية تطبيقه، وطرق هذا التطبيق، كفايات مهارية؛ ترتبط بآليات تنفيذ التقييم، وتحليل نتائجه، ويلخص شكل (٢) بعض خصائص التقييم الذاتي ببيئات التعلم الإلكتروني.

شكل (٢) بعض خصائص التقييم الذاتي ببيئات التعلم الإلكتروني (مأخوذ بتصرف عن Rouke, 2013, p. 6)

ثالثًا: الأهمية التعليمية للتقييم الذاتي ببيئة التعلم الإلكتروني:

للتقييم الذاتي ببيئات التعلم الإلكتروني، أهمية كبيرة في التعليم، وتنبثق هذه الأهمية، من خصائصه، وإمكانياته التعليمية، ويمكن توضيح ذلك كما يلي:

- إن مهارة المتعلم على تقييم عمله الذاتي، وإنجازاته، وتقدمه نحو تحقيق أهدافه، هي مهارة العلم الحقيقي، والتي يجب على كل فرد في القرن الحادي والعشرين أن يمتلكها، وهي كذلك طريقة لتنمية ما وراء المعرفة، كما يساعد هذا التقييم على

إرشاد المتعلم لصنع القرارات حول ما الذي يعرفونه، وما الذي يحتاجون إلى تعلمه، وهو ما يؤثر على ما سوف يتعلمونه لاحقًا، كما أنه يعطي للمتعلم مزيدًا من المسئولية عن تعلمهم، وعلى الجانب الآخر فهو يقلل الوقت الذي يقضيه المعلم في التقويم (Lee, 2008, p. 32).

- يقوم التقييم الذاتي على مشاركة الطلاب بنشاط في تعليمهم الذاتي المستقل، وذلك يساعدهم على تنمية التأمل ، والتروي في التفكير حول عمليات وأساليب ونتائج تعلمهم الذاتي، كما أنه يدعم التفكير التباعدي، ويؤكد على ملكية التعلم، وإدارة الطالب لتعلمه، ويزيد من إحساس الطالب بالمسئولية، من خلال محاسبته لنفسه، ولما قام به من أعمال، كما يزيد من دافعيته، وينمي الكفاءة الذاتية لديه (Adeyemi, 2012, p. 4497)، ويعد هذا النوع من التقييم على درجة كبيرة من الأهمية، حيث يتيح للطالب تقويم ذاته بذاته، الأمر الذي يفيده في تعديل مساره، وإصلاح نقاط القصور لديه قبل تقويم الآخرين له، ومن ثم فإنه يجنبه الإحراج من أحكام الآخرين له (أيمن سلامة، ٢٠١٢، ص. ٤٥)، تقييم الطلاب لأدائهم يعزز عمليتي التعلم والتحصيل المعرفي لديهم (McDonald& Boud, 2003)، كما أنه أحد الأساليب التي ارتبطت بفكرة استقلالية المتعلم، والتعلم الذاتي، حيث يتيح للمتعلم المشاركة في تحديد جوانب قوته، وجوانب ضعفه، حتى يكون أكثر وعيًا بأدائه (مصطفى عبد القوي، ٢٠٠٧، ص. ١٥٤)، كذلك فإن فكرة التقييم الذاتي تستند على عدة افتراضيات، وهي: الاستقلال الذاتي للمتعلم Autonomy، حريته في اتخاذ القرار حول تعلمه، اتساق دور التقويم مع التربية الحياتية، وتزايد أهميتها، والتكامل بين التعلم وبيئة العمل، أن المتعلم هو أفضل من يحكم ويقيم عمليات تعلمه، كما أن التقييم الذاتي يقوم على أسس منها أنه يبنى على محكات مرتبطة بالمتعلم وبيئته التعليمية، وأدائه، تزويد المتعلم بالمهارات اللازمة لتقييم ذاته، زيادة الثقة والاتصال بينه وبين المعلم (Gelderman, 2000)

- يساعد التقييم الذاتي على حدوث التعلم الفعال، حيث أن التعلم الفعال يتطلب أن يكون المتعلم قادرًا على تقييم أدائه والحكم عليه، والتعرف على كيفية سد الفجوة بين ما يعرفه، وما يحتاج إلى معرفته، وهو ما يساعد عليه التقييم الذاتي فهو يتيح الفرصة للمتعلم لأن يأخذ نظرة كلية عن تعلمه، وأن يتحمل جزءًا من مسئولية

تعلمه، والحكم على أدائه، واتخاذ القرارات (Boud, 2013; Fan, 2011; Stiggins, et al., 2007)، يساعد التقييم الذاتي على تحسين تحصيل المتعلمين، وذلك لأنه يقوم على مراقبة المتعلم لتعلمه ذاتيًا، ويساعد على تعديل أهداف المتعلم، كما أنه يساعده على بذل المزيد من الجهد (Ross, et al., 2002)، يُمَكِن المتعلم من مقارنة تقييمه لأدائه، ويتعرف على أسباب الفروق بين التقديرات إن وجدت، ويحسن من دافعية المتعلم، التعرف المباشر على نقاط القوة والضعف لديه، كما يساعده في التخلي على الذاتية في التقييم، والانتقال للموضوعية (خنساء الديب، ٢٠١٤، ص. ١٤٨).

- يضيف نالتي (Nulty, 2011, p. 501-502)، أن التقييم الذاتي، يؤدي إلى مشاركة الطلاب في تحديد المعايير للحكم على عملهم، وإصدارهم للأحكام، وعمل تقييمات، هذه التقييمات تكون نافعة بوصفها نتائج تعليمية في حد ذاتها وهذا يعني أن هذه التقييمات لا تمكن المتعلم فقط من تقييم عمله، وإنما تمكنه من الممارسة المهنية والتعليم المستمر، حتى بعد التخرج من الجامعة، وقد وضعت فلاشيكوف (Falchikov, 1991, p. 15) قائمة بمجموعة من المهارات التي يكتسبها المتعلمين من التقييم الذاتي، والتي يأتي على قمتها مشاركة الطلاب في التقييم، ومن ثم الانغماس في التعلم، كما أن مشاركة الطلاب في التقييم تنمي لديهم مجموعة من المهارات، مثل مهارات التعلم الذاتي، والاستقلالية الذاتية، والمسئولية عن التعلم، والحماس أثناء التعلم، وزيادة الدافعية، والثقة المتزايدة، والفهم، والتأمل، والتطوير الفكري المتزايد.

- إشراك الطالب في التقييم الذاتي يقوده نحو ثقافة البحث والاستفسار الذاتي، ويساعده في التعلم بصفة عامة، Nulty, (2011, p. 500)، ويرى بوود Boud (1995) قائلًا إنه من خلال التقييم الذاتي، يتم تدريب المتعلم على طرق هذا التقييم، ومن ثم تكون من الممارسات المرغوب فيها لديه فيما بعد في كل المقررات، ويرجع بانادیرو وآخرون Panadero, et., al. (2016, p. 804)، أهمية التقييم الذاتي الإلكتروني، إلى: ١) أن الطلاب الذين يمارسون التقييم الذاتي، يظهروا تحسن دال في التعلم، وفي الأداء الأكاديمي، وكذلك تزداد لديهم الدقة، ٢) أنه يزيد من استخدام استراتيجيات العلم المنظم ذاتيًا، وبالعكس فإن الطلاب الذين لديهم مهارات التنظيم الذاتي، يستخدمون استراتيجيات أفضل في التقييم الذاتي، ٣)

يعزز التقييم الذاتي من الكفاءة الذاتية لدى الطلاب، وذلك في المهام التي يتم إنجازها، ٤) ينمي مهارات التقييم لدى المتعلم، وذلك ينمي لديهم الشعور بالملكية والمسئولية عن التعلم، ٥) يلعب التقييم الذاتي دورًا مهمًا في النجاح الأكاديمي، مما ساعد على ظهور تأييد متزايد لاستخدامه كعملية تعليمية قوية.

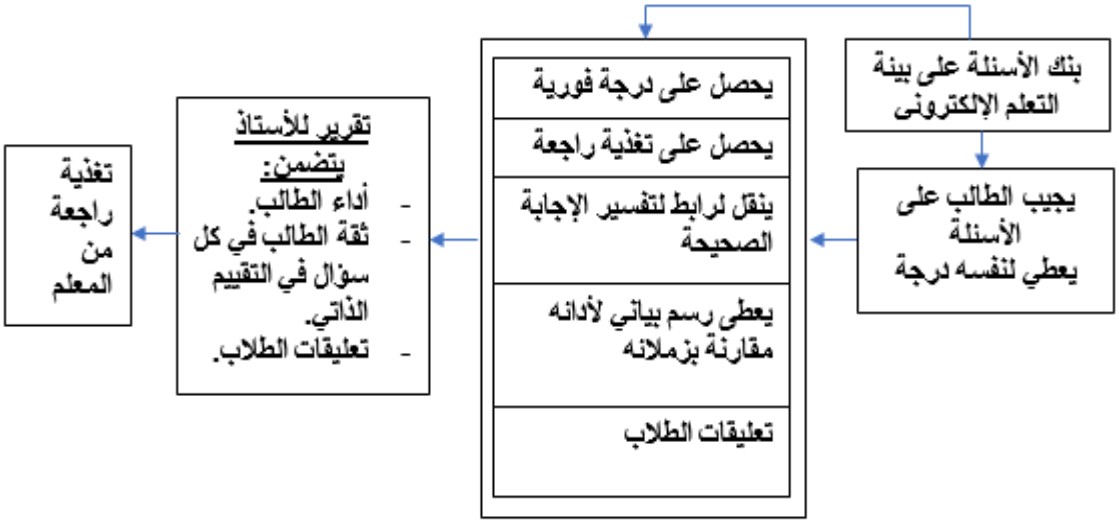
رابعًا: نماذج التقييم الذاتي ببيئات التعلم الإلكتروني:

توجد العديد من النماذج التي اهتمت بتصميم التقييم الذاتي في بيئات التعلم الإلكتروني، ومن هذه النماذج:

- نموذج فريمان ولويس Freeman & Lewis (1998, p. 124)، ويتكون من ثلاث خطوات، الأولى، وضع المعايير، وهي المعايير التي تحدد للمناقشة، والثانية، بناء قائمة التقييم الذاتي، والتي في ضوئها يقيم المتعلم أدائه، والخطوة الثالثة، هي، التقييم الذاتي، وفيها يقوم المتعلم بتقييم أدائه، ويوضح شكل (٣) خطوات النموذج.

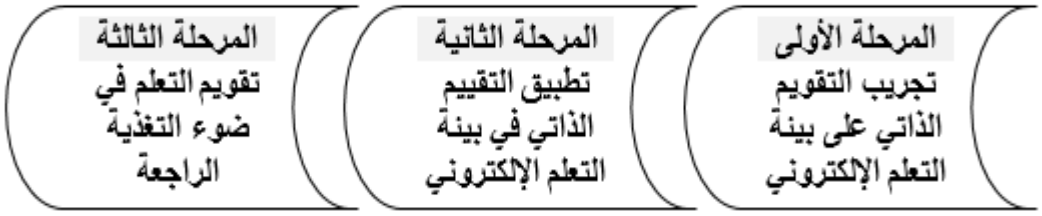
شكل (٣) نموذج فريمان ولويس (عن Freeman & Lewis, 1998, p. 124)

- نموذج الأنصاري Alansari (2009, p. 48)، والذي يوضح خطوات التقييم الذاتي في بيئة تعلم قائمة على الويب، في أربع خطوات، هي: تقديم الأسئلة للطالب، في الخطوة الثانية يقوم النظام بتقديم التغذية الراجعة الفورية له، وفي الخطوة الثالثة، يتم إرسال تقرير للأستاذ عن، أداء الطالب، الخطوة الرابعة، يقوم الأستاذ بعمل تغذية راجعة في ضوء ما سبق لإدخال التحسينات والتعديلات على نموذج التعلم، ويوضح شكل (٤) خطوات هذا النموذج.



شكل (٤) نموذج الأنصاري (عن Alansari, 2009, p. 48)

- نموذج ماكدونالد McDonald (2010, p. 9)، يتكون من ثلاث مراحل، وهي: تجريب التقويم الذاتي على عينة استطلاعية من خلال الموقع الإلكتروني، المرحلة الثانية، تطبيق التقييم الذاتي داخل بيئة التعلم الإلكترونية، المرحلة الثالثة التقويم والتغذية الراجعة، وعمل التعديلات والتحسينات، ويوضح شكل (٥) خطوات النموذج.



شكل (٥) نموذج ماكدونالد (عن McDonald, 2010, p. 9)

خامسًا: فعالية التقييم الذاتي في ضوء الدراسات السابقة:

إن استخدام التقييم الذاتي في التعليم، ليس بجديد، وإنما يرجع إلى العام ١٩٨٠ (Unaldi, 2016, p. 68)، ومن ثم توجد العديد من الدراسات والبحوث السابقة الأجنبية والعربية التي تناولته بالدراسة والبحث لإثبات فعاليته، ومن الدراسات الأجنبية: دراسة كروجر ودانينج Kruger &

Dunning (1999)، التي تناولت فعالية التقييم الذاتي في التحصيل، وقد توصلت إلى فعاليته في تنمية التحصيل لدى الطلاب، دراسة بلو Blue (1988)، التي أكدت على مصداقية التقييم الذاتي، وذلك لوجود العديد من المحددات التي تضمن هذه المصداقية، دراسة يورك و نايت Yorke and Knight (2004)، التي وجدت علاقة بين تقييم المعلم، والتقييم الذاتي، حيث يستخدم كل من المعلم والمتعلم نفس النظريات الذاتية للتقييم، واتفق مع نتائج هذه الدراسة دراسة كل من لوبيز وآخرون López-Pastor et al. (2012)، ودراسة ليتش Leach (2012)، بينما ومن ناحية أخرى، توصلت دراسة جابور Jafarpur (1991)، إلى عدم مصداقية التقييم الذاتي، وأرجعت ذلك إلى نقص الخبرة والتدريبات لدى المتعلمين، التي تؤهلهم لإعطاء أنفسهم درجات وتقديرات، وكذلك توصلت لعدم وجود ارتباط بين تقييم المعلم، والتقييم الذاتي، ، دراسة لوبلانك وبينكاود LeBlanc and Painchaud (1985) التي كشفت عن فعالية التقييم الذاتي في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، ودراسة جوتو وآخرون Goto et, al. (2010)، التي كشفت عن فعالية التقييم الذاتي في تحسين أداء المتعلم، وكذلك زيادة ثقته بنفسه، دراسة ماكسويل .Maxwell, et, al. (2016)، التي توصلت إلى فعالية التقييم الذاتي في تعزيز الثقة بالنفس، والإدراك الذاتي، والوعي الذاتي لدى المتعلم، دراسة ليتش Leach (2012)، التي درست العلاقة بين مستوى التحصيل لدى الطلاب، وقدرتهم على التقييم الذاتي، وتوصلت إلى أن الطلاب منخفضي التحصيل يميلون لإعطاء أنفسهم تقييم مرتفع، بعكس الطلاب مرتفعي التحصيل، الذين يميلون لإعطاء أنفسهم تقييم منخفض، وهو ما يدل على عدم دقة التقييم الذاتي، دراسة كاسيدي Cassidy (2007)، التي درست العلاقة بين التقييم الذاتي، والأسلوب المعرفي (السطحي/ العميق)، وتوصلت إلى أن الطلاب السطحيين يعطوا لأنفسهم تقييم منخفض عما يستحقونه بالفعل، دراسة بلو Blue (1994)، التي توصلت لعدم فعالية التقييم الذاتي في تعلم اللغة الإنجليزية، دراسة كن Kun (2016)، التي أثبتت عدم وجود علاقة بين تقييم المعلم والتقييم الذاتي.

وعلى مستوى الدراسات العربية، دراسة إبراهيم الفلاي (٢٠٠٦)، التي أثبتت فعالية التقييم الذاتي في زيادة الدافعية، لدى متعلمي اللغة الأجنبية، كما قلل القلق المصاحب لتعلم اللغة الأجنبية، وزاد من درجة تقدير الذات وذلك في المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة في تعلم المحادثة، دراسة رباب الحديدي (٢٠١٢)، التي توصلت إلى فعالية التقييم الذاتي على تحسن بعض مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، دراسة مريم عبد الملاك (٢٠١٦) التي كشفت عن فعالية استراتيجية التقييم الذاتي في تنمية التحصيل والكفاءة الذاتية الرياضية، كذلك العديد من الدراسات العربية

الأخرى التي أكدت على فعاليته (علي زكري، ٢٠١٤؛ أيمن سلامة، ٢٠١٢؛ عليه أحمد، ١٩٩٠؛ حسن دهان والسيد يوسف، ٢٠١١؛ إسماعيل دياب وعادل البنا، ٢٠٠١؛ صلاح الدين علام، ٢٠٠٩).

ويتضح مما سبق أن العديد من الدراسات السابقة، قد أكدت على فعالية التقييم الذاتي في التعليم، والتعلم (LeBlanc and Painchaud , 1985; Kruger & Dunning, 1999; Leach, 2012; López-Pastor et al., 2012)، وعلى الرغم من أهميته التي أكدت عليها الكثير من الدراسات، إلا أن هناك اختلاف في نتائج الدراسات حول فعالية التقييم الذاتي، ففي الوقت الذي أثبتت فيه بعض الدراسات فعاليته، هناك دراسات توصلت إلى عدم فعاليته، مثل دراسة بلو Blue (1994)، التي أثبتت عدم فعاليته في اللغة الأجنبية، كذلك توصلت بعض الدراسات إلى مصداقية التقييم الذاتي (Blue, 1988;)، بينما أثبتت دراسات أخرى عدم مصداقية هذا التقييم (Jafarpur, 1991; Cassidy, 2007; Leach, 2012)، وهو ما يوضح عدم التوصل لنتائج حاسمة حول فعالية ومصداقية التقييم الذاتي، مما يدل على أن مجال التقييم الذاتي مازال في احتياج لمزيد من الدراسة والبحث، وهو ما دعا الباحثة لتناول أثر نمط التقييم الذاتي في بيئة تعلم إلكتروني على بعض مخرجات التعلم، والكشف عن مصداقيته بدراسة العلاقة بينه وبين تقييم المعلم.

المحور الثاني: تقييم الأقران ببيئات التعلم الإلكتروني:

يتناول هذا المحور ستة عناصر، وهي: مفهوم تقييم الأقران ببيئة التعلم الإلكتروني، خصائص تقييم الأقران ببيئة التعلم الإلكتروني، الأهمية التعليمية لتقييم الأقران ببيئة التعلم الإلكتروني، نماذج بناء بيئات التعلم الإلكتروني بنمط تقييم الأقران، فعالية تقييم الأقران في ضوء الدراسات السابقة، العلاقة بين التقييم الذاتي وتقييم الأقران، وذلك على النحو التالي:

أولاً: مفهوم تقييم الأقران ببيئة التعلم الإلكتروني:

تقييم الأقران هو عملية يتم خلالها قيام مجموعة من المتعلمين بتقييم، وتقدير أعمال أقرانهم، وهو بهذا المعنى يتطلب من المتعلمين استخدام معرفتهم، ومهاراتهم لمراجعة، وتوضيح، وتصحيح أعمال أقرانهم (Lee, 2008, p. 32)، كذلك يمكن تعريفه بأنه استراتيجية تعمل كدليل لإعطاء التغذية الراجعة للأقران، ويمكن القول أنه استراتيجية تدريسية لمساعدة المتعلم لمراجعة مزايا وضعف عمل أقرانه، ومن ثم عمل تعديلات وتحسينات على أدائه، وذلك للوصول للأهداف المطلوب تحقيقها، وفي أثناء هذه العمليات ينمى لديه مهارات ما وراء المعرفة، والتفكير الناقد، والوعي، والمهارات الاحترافية (Tsai, Lin & Yuan, 2002) ، تقييم الأقران على الخط Online Peer Assessment، هو تقييم يقوم

على مشاركة الطلاب في فحص أعمال زملائهم، مثل الواجبات أو المهام، ثم تقييمها وكتابة تعليقاتهم من خلال بيئة تعلم إلكتروني (Tasi, 2011, p. 309).

ويعرفه وانج وآخرون Wang, et, al. (2016)، بأنه مدخل يمكن الطلاب من أن يكون لهم دور في عملية التعليم، من خلال مراجعة الطلاب لأعمال بعضهم البعض في ضوء مجموعة من المعايير التي يصممها المعلم، ويعرفه رورك Rourke (2013, p. 1) بأنه ترتيب للأقران ليقوموا بتقييم وإصدار أحكام على أعمال، ومنتجات، ومخرجات التعلم لزملائهم، آخذين في الاعتبار المستوى، والقيمة، والأهمية، والجودة، والنجاح لتلك المخرجات، وهو يعد أداة قياس، وتقدير، وتعلم، حيث يقوم فيه الطلاب بترتيب البحث ودراسة مستوى وقيمة وجدارة ونوعية ونجاح النتائج التعليمية لزملائهم ذوي الحالة المشابهة لهم، وذلك في صورة مراجعة، تعمل كأداة لتقدير الدرجات وأداة تقييم، أو أداة تعليمية.

ويُعرف كذلك بأنه مدخل للتقييم البديل لمساعدة المتعلم على الانغماس في تعلمه، ولتدعيم التعلم النشط، وهو عملية تقييم الطلاب لأداء أقرانهم بناء على علامات ومعايير إرشادية (Liu & Li, 2014, p. 275)، ويعرفه هاني الشيخ (٢٠١٤، ص. ٢٢٢) بأنه مجموعة من الإجراءات والأنشطة التعليمية تتطلب تدريب المتعلم عليه قبليًا، وتستهدف الحكم على أعمال وأداء قرينه وفق أسس محددة وقواعد واضحة وضعت بموافقتهم، وكذلك وضع الخطط لتحسين وتطوير تلك الأعمال بالتعاون المتبادل بين الطلاب وبعضهم البعض، وبين الطلاب والمعلم، وذلك من خلال بيئة تعلم إلكترونية، لذلك فهو له خصائص التعلم التعاوني والتشاركي، كذلك هو عملية يقوم بها المتعلم بفحص أداء زملائه من خلال ملاحظته لهم، أو من خلال أدوات (صالح الإبراهيم، ٢٠١٠، ص. ٢٠)، ويعرفه نالتي Nulty (2011, p. 497)، بأنه مشاركة الطلاب في تقييم زملائهم، حيث يشتركوا في التقييم بغرض مساعدة بعضهم البعض في تحديد المعايير وإصدار الأحكام حول عمل بعضهم البعض.

ثانيًا: خصائص تقييم الأقران ببيئة التعلم الإلكتروني:

لقد أضاف الظهور، والنمو السريع لتكنولوجيا المعلومات، والاتصالات العديد من الإمكانيات لبناء، وإدارة تقييم الأقران، فتقييم الأقران القائم على بيئات التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت له مزايا وخصائص عديدة، منها: إخفاء هوية الطالب، الوصول في أي وقت، ومن أي مكان، سهولة جمع البيانات، وتجميع، وتكييف مكونات الوسائط المتعددة (Sang, et al. 2005)، ويضيف ليو ولي Liu & Li (2014, p. 276)، أن تقييم الأقران من خلال بيئات التعلم الإلكتروني، ساعد على إمكانية إخفاء اسم المتعلم أثناء عملية التقييم منعًا لإحراج المتعلم من تقييم أقرانه، كذلك يتيح فرص العمل على البيانات بطريقة آلية،

وتلخيصها، كما يمكن اجراء عمليات الدعم، والتتبع لأنشطة تقييم الأقران، كذلك ساعدت هذه البيئات المعلم على إدخال الوسائط المتعددة، من صوت وفيديو، ورسومات بسهولة في عمليات تقييم الأقران، مع إعطاء المتعلم الراحة والمرونة للتفاعل مع هذه الوسائط، وتكرار التفاعل معها بقدر احتياجه، ومن ثم فهي تقدم للمتعلم بيئات ديناميكية غنية بالوسائط المتعددة عبر الويب، لمساعدته على الانغماس النشط في التعلم وبخطوه الذاتي. كذلك لخص ليو وآخرون Liu et, al. (1999)، بعض خصائص تقييم الأقران ببيئات التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت في: ١) حرية زمان ومكان التعلم، ٢) توفير منصات تعلم إلكترونية تحتوي على النصوص والوسائط الفائقة، ٣) إمكانية تعديل المتعلم لأعماله بسهولة وسرعة، وبأي عدد من المرات، ٤) توفير فرص أكبر للتفاعل بين الطالب والمعلم، وبين الطلاب وبعضهم البعض، ٥) التغذية الراجعة الفورية، ٦) انخفاض تكلفة نقل وتوصيل التعلم، وبدون محددات، ويضيف توبينج Topping (1998)، أن تقييم الأقران ببيئات التعلم الإلكتروني أتاحت الفرصة للطلاب للتعبير عن أراءهم، ومعتقداتهم، وأفكارهم بحرية أكبر حول أعمال الأقران.

يرى هاني الشيخ (٢٠١٤، ص. ٢٢٢)، أن تقييم الأقران هو نشاطًا تعليميًا ممتدًا لصورة من صور أنشطة التعلم التعاوني، والتشاركي، يقوم على تقويم المتعلمين لبعضهم البعض، وفق معايير محددة، وبإشراف المعلم، ويرى ليو ولي (Liu & Li, 2014, p. 275- 276)، أن تقييم الأقران يمكن تصنيفه إلى، تقييم أقران بنائي Formative، أو جمعي Summative، إلا أن معظم ممارسات تقييم الأقران، تركز على التقييم البنائي، لدعم الطلاب في بيئات التعلم الإلكتروني النشط سواء التعاوني أو التشاركي ، حيث أنه في نماذج التقييم البنائي يؤدي الطالب دورين، وهما: القائم بالتقييم الذي يعطي تقدير وحكم على أداء أقرانه، ومتلقي التقييم، الذي يقرأ التغذية الراجعة من الأقران على عمله، ثم يعمل على تحسين أدائه في ضوء ذلك، ومن ثم يصبح تقييم الأقران، تدريب إلكتروني يتم فيه ممارسة مهارات التقييم.

كما يؤكد نالتي Nulty (2011, p. 499)، أن من خصائص تقييم الأقران انه يحتاج من المتعلم تطوير قدراته، مثل القدرة على تحديد المعايير، وتطبيقها، والقدرة على اتخاذ القرارات، وإصدار الأحكام على أعمال الأخرين، وطرق إبلاغهم، ويضيف هسيا وآخرون Hsia, et., al. (2016)، أن تقييم الأقران هو استراتيجية فعالة لمساعدة الطلاب على عمل انعكاسات وانطباعات على تعلمهم، وأن تقييم الأقران ببيئات التعلم الإلكتروني، تسمح للطلاب بأن يعبروا عن آرائهم حول أعمال اقرانهم بحرية أكثر من التعلم وجهًا لوجه، فالطبيعة الافتراضية للتعلم الإلكتروني في بيئات التعلم عبر الإنترنت، تتميز بأنها تكون أقل تهديدًا للمتعلم، وأسهل في ارسال واستقبال التغذية

الراجعة من الأقران، ويلخص الشكل (٦) أهم مميزات وخصائص تقييم الأقران ببيئات التعلم الإلكتروني.

ثالثًا: الأهمية التعليمية لتقييم الأقران ببيئة التعلم الإلكتروني:

يعد تقييم الأقران من الطرق المهمة، والتي لها أهمية في مجال التعليم، والتعلم، ويمكن توضيح أهميته في النقاط التالية:

- يحسن تقييم الأقران بشكل عام، وتقييم الأقران ببيئات التعلم الإلكتروني على الخط بشكل خاص، من فهم الطلاب المعرفي، وما وراء المعرفي ويعزز كل من مهارات التفكير، والمهارات الاجتماعية (Topping, 1998)، ويمكن كذلك لتقييم الأقران الإلكتروني تحقيق العديد من المدركات (Tasi, 2004)، ويضيف نالتي Nulty (2011, p. 501)، أن تقييم الأقران هو أسلوب يساعد على اندماج الطلاب بصورة متكاملة داخل طرقهم في التفكير، والعمل، والتقدم للأمام نحو المستقبل، حيث أنه يدعم تبادل الأفكار، والقيم، والثقافة بين المتعلمين وبعضهم البعض، ويزودهم بمنظورات، ووجهات نظر، ورؤى بزوايا متعددة، والتي لا يمكن للمتعلم بمفرده أن يتوصل إليها ذاتيًا، ولكن يمكنه ذلك بالمشاركة مع زملاءه، كما يساعد هذا التقييم في إثراء الحكم بالعمل، بوصفه الوسيلة التي تساعد على الاندماج والابتكار والمشاركة في مجتمع البحث، والتقصي الدراسي المحوري، وترى فلاتشيكوف (Falchikov, 1991, p. 15)، أن تقييم الأقران يطور لدى الطلاب مهارات العمل الجماعي، والمهارات المتبادلة بين الافراد، والمهارات التنظيمية، ومهارات الاستماع للآخر، كذلك يساعد على دعم المشاركة في أنشطة الجماعة، كما يدعم مدخلًا عميقًا في التعليم، حيث أن التقييم هو تعلم بالفعل بصورة جوهرية، يرتبط بتطبيق المعايير، واتخاذ القرارات، وإصدار الأحكام على الأخرين، والتأمل، ومن ثم فهو نشاط عميق.
- يعمل على تنمية مهارات فحص، ومراجعة، وتصحيح أعمال الآخرين، وهي مهام معرفية، حيث أنها تساعد على انغماس المتعلم في المعرفة الجديدة، وتعمل على تعزيز وتعميق فهم المتعلمين القائمين بتقييم أقرانهم، خاصة عندما يقوم المتعلم بفحص أعمال أكثر من زميل له، وفي مهام تعليمية مختلفة، حيث يتعامل الطالب في هذه الحالة مع أفكار وصياغات ورؤى متنوعة، وبذلك يساعد تقييم الأقران على تنمية التفكير الناقد لدى المتعلم، والاستقلالية، وعلى أن يصبح

أكثر تآلفًا مع معايير التقييم، ومن ثم ينمى لديه مفهوم أكثر وضوحًا حول الموضوع الذي يقوم بتقييمه، وحيث أنه يفترض ضمنيًا عند تصميم نظم تقييم الأقران ببيئات التعلم الإلكتروني، أن الطلاب سيكونون عادلين، وموضوعين وأمناء عند تقييم أعمال أقرانهم، فإن ذلك ينمي لديهم المسئولية تجاه تعلم أقرانهم (Lee, 2008, p. 33)، ويضيف رورك Rourke (2013, p. 2)، أن الطلاب يستجيبوا لتعليقات زملائهم بصورة أفضل، من استجاباتهم لتعليقات معلميهم، وبالتالي يمكن أن يشجع تقييم الأقران على خلق بيئة تشاركية وجماعية، ليحدث من خلالها التعلم المنتج، العميق، كذلك عندما يركز التقييم اهتمامه على السعي لمشاركة الطلاب بنشاط في العملية التعليمية ذاتها أكثر من تركيزه على الاهتمام بالمنتج النهائي، فإنه يشجع على قدرة المتعلم على التشارك مع الأخرين، والعمل في فريق، ومن خلال ذلك يتعلم تقدير الآراء، وقيمة زملائه الأخرين.

- استخدام تقييم الأقران على الخط يمكن أن يدعم الوعي المعرفي للمتعلم، ويتضح من خلال مناقشات الأقران على الخط أنه لا توجد معرفة صحيحة، ومعرفة خاطئة، بقدر ما توجد تفسيرات متنوعة ومتعددة حول الموضوعات التي يتم دراستها وتقييمها، حيث يجمع الطلاب آراء معرفية متنوعة ومختلفة حول عملهم، كما يدعم التقبل الاجتماعي Social Acceptance للآراء المتنوعة للمتعلمين، والتفضيلات الشخصية، والتعليقات الموضوعية، كما يدرك المتعلم أن لكل فرد أفكاره الخاصة حول الموضوع الواحد، والتي تختلف من فرد لآخر، حيث يعبر كل فرد عن أفكاره بناءً على تفضيلاته المتعلقة بسياق الموضوع محل النقاش، ومن ثم فإن المتعلم يبدأ في التقبل الاجتماعي للتنوع في آراء أقرانه (Tasi, 2004, p. 311-312)، ويضيف ليفنسن Levinsen (2006)، أن تقييم الأقران من خلال بيئات التعلم الإلكتروني على الخط تعمل على دعم وتطوير مجتمع تشاركي للممارسة والتطبيق، داخل جماعة الطلاب، يشجع ويدعم فيه كل فرد بنشاط زملاءه الأخرين، حيث يدعم الطلاب بعضهم بعضًا.

- يتيح تقييم الأقران فرص كبيرة لبناء تعلم أكثر فعالية وتأثيرًا، مقارنة بالطرق التقليدية، عن طريق الممارسة والعمل، ويكمن قيمة تقييم الأقران وأهميته في التعليم، في تقييم الأقران نفسه، حيث يكون لدى الطلاب الفرصة لفحص، وتعلم قائمة المعايير بعمق أكثر، وأن يتعلموا من

بعضهم البعض وذلك لأنهم يقومون بدور المراجع لأعمال بعضهم البعض، وهو ما ينمي لديهم التفكير الناقد، ويكون لديهم فرص لمراجعة أعمالهم الشخصية في ضوء مقارنته بأعمال الأقران، ومن ثم إضافة التعديلات والتحسينات، والتوصل لتعلم أعمق (Wang, et, al., 2016)، كما يضيف هسيا وأخرون Hsia, et., al. (2016, p. 620)، أن تقييم الأقران ببيئات التعلم الإلكتروني، تساعد الطالب على عمل تتبع مخرجات أقرانه، والذي يساعد على زيادة الدافعية لديه ليستمر في التقدم، كذلك يسمح للمتعلم من خلال قيامه بدور المعلم في إعطاء تقديرات وتعليقات على أعمال أقرانه، على التعرف على الطريقة الملائمة لإصدار الأحكام، كذلك يؤكد رورك Rourke (2013, p.1)، على أن تقييم الأقران ببيئات التعلم الإلكتروني تقدم إسهامات عديدة تختلف عن تقييم الأقران التقليدي، حيث يمكن للمتعلمين التفاعل بطريقة أفضل مع تعليقات أقرانهم، والأقبال على العمل التشاركي بصورة أفضل، كما أن الغاية هنا تكون تعلم متمركزًا بصورة أكبر حول المتعلم مشتق من اندماجه في التعلم النشط، أكثر من كونها قياس وتقويم مشتق من المنهج.

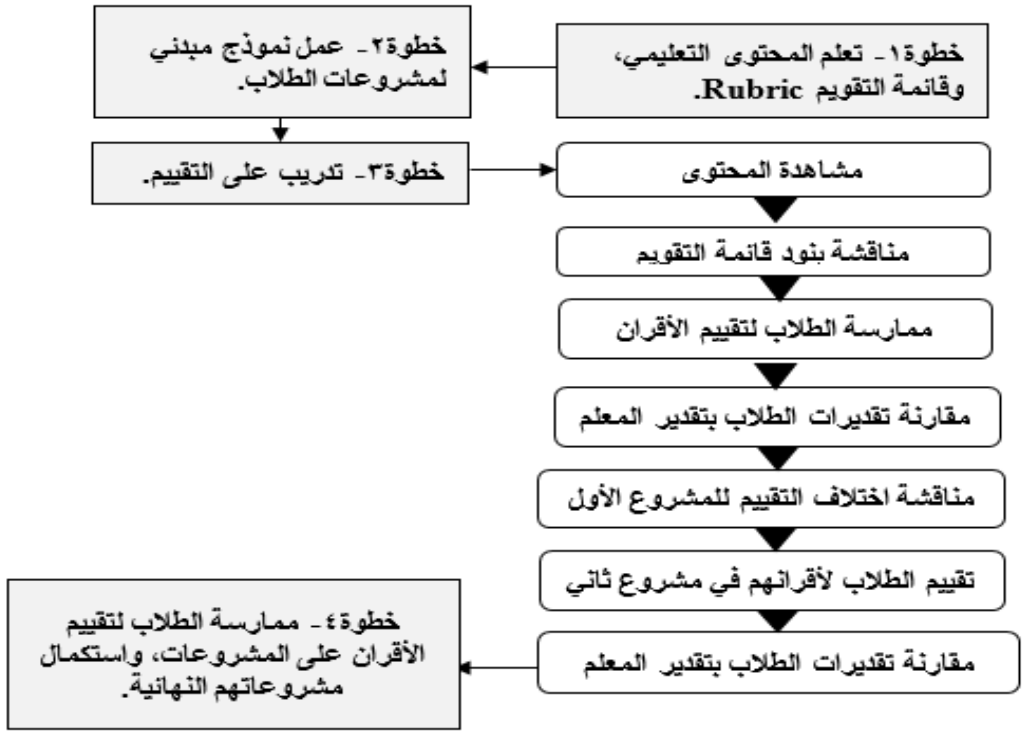
- وقد أكدت العديد من الدراسات على النتائج والتأثيرات الإيجابية لتقييم الأقران في مجالات عديدة، مثل: فعاليته في تحسين مخرجات التعلم بشكل عام (Li and Steckelberg 2005; Pope, 2001; Plutsky and Wilson, 2004; Sung et al., 2003)، تنمية الوعي الذاتي (Freeman, 1995; Mehrens, Popham, and Ryan, 1998)، تنمية المشاركة في المسئولية، والاستقلالية الذاتية (Falchikov, 1986; Goldfinch and Raeside, 1990; Somervell, 1993)، تنمية المهارات والمستويات العليا في التفكير (Bostock, 2000; Gratz, 1990; Stefani, 1994; Venables and Summit, 2003)، تنمية المهارات الاجتماعية (Earl, 1986; Tasi, 2011)، تنمية مهارات التقييم (Hughes and Large, 1993)، تنمية الثقة بالنفس (Vickerman, 2009)، تنمية الدافعية Hiltz and Wellman 1997).

رابعًا: نماذج بناء البيئات الإلكترونية بتقييم الأقران:

تزخر الأدبيات بالعديد من النماذج التي توضح مراحل تصميم بيئات التعلم الإلكتروني بنمط تقييم الأقران، ومنها:

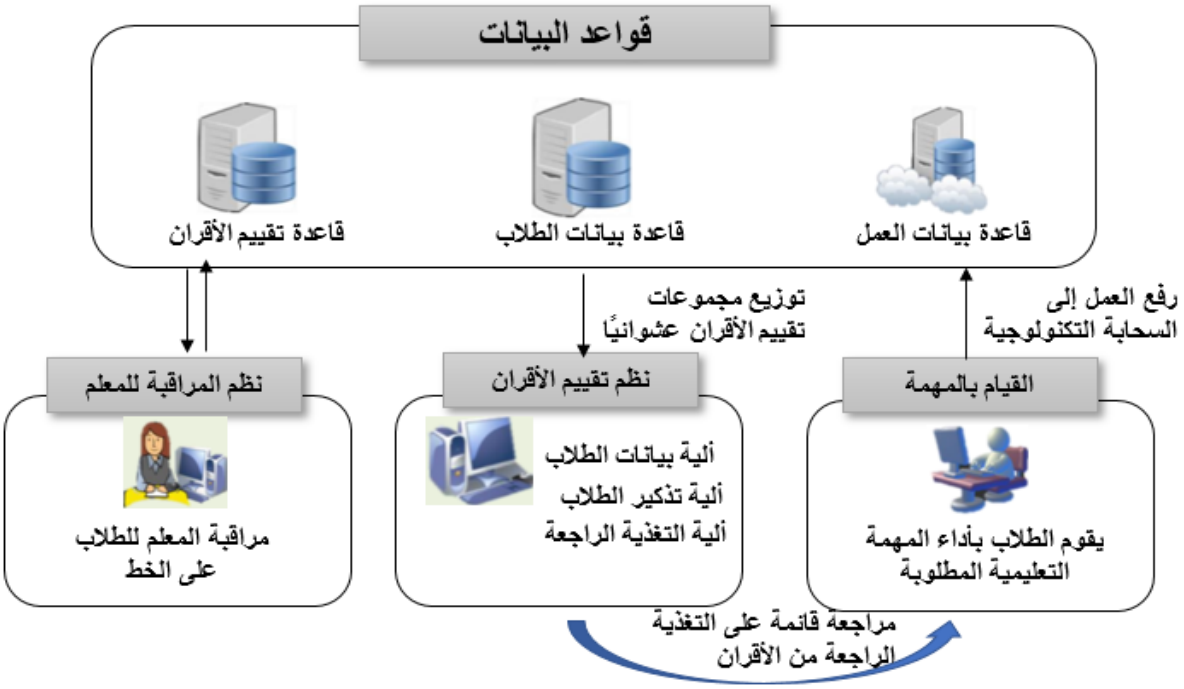
- نموذج ليو ولي Liu & Li (2014, p. 279)، يتكون النموذج من أربع خطوات رئيسة تتم من خلال بيئة البلاكبورد، الخطوة الأولى، يتم فيها تعلم الطلاب للمحتوى، ويتم تحميل ملف قائمة التقويم،

التي تحتوي على معايير التقويم، وكيفية تقدير الأداء في ضوئها، الخطوة الثانية، يقوم الطلاب بناءً على تعلمهم للمحتوى بعمل مشروع مبدئي، الخطوة الثالثة، وهي خطوة التدريب على تقييم الأقران، حيث تهدف هذه الخطوة إلى مساعدة المتعلم على فهم قائمة التقويم، والمعايير، وكيفية تطبيقها لتقييم أقرانه، والتأكد من أن الطالب يفهم معنى هذه الطريقة كما يقصدها المعلم، ويتم ذلك عن طريق سقالات تعليمية داخل بيئة التعلم، ثم يطلب من المتعلمين كجزء تدريبي، القيام بتقييم الأقران، على المشروع الأول المبدئي باستخدام قائمة التقويم، ثم يتم مقارنة تقييم للطلاب لبعضهم بتقييم المعلم لهم، يلي ذلك عمل مناقشات في مجموعات صغيرة حول الاتفاق والاختلاف بين التقييمين، ثم يتم تكرار نفس الإجراء في مشروع ثاني كمثال تدريبي آخر، الخطوة الرابعة، يقوم فيها الطالب بدورين، كمقيم لأداء أقرانه، ومتلقي لتقييم أقرانه له، حيث يقوم كمقيم، بتحميل مشروعات زملائه من خلال بيئة البلاكبورد، وفحصها في ضوء قائمة التقويم، ثم كتابة تعليقاته، وإعطاء درجة، وإعادة إرسالها لزملائه، وكمتلقي للتقييم، يقوم بمراجعة تعليقات زملائه على مشروعه، ويستخدمها في تحسين مشروعه، والتوصل للنسخة النهائية للمشروع، ثم يرسلها للمعلم، ويوضح شكل (٧) خطوات هذا النموذج.



شكل (٧) نموذج ليو ولي (عن Liu & Li, 2014, p. 279)

نموذج وانج وآخرون Wang, et al. (2016)، يتكون من ثلاث قواعد بيانات رئيسية، وهي: (١) قاعدة بيانات العمل، وهي للطلاب لكي يحفظوا أعمالهم، (٢) قاعدة بيانات للمعلومات والبيانات الشخصية للطلاب يرفع بها ملفاتهم التي تحتوي على الأسماء، وأرقام الهوية، (٣) قاعدة بيانات لتقييم الأقران، لحفظ تقييمات وتعليقات الطلاب على أعمال بعضهم البعض، وكذلك تعليقات المعلم، ويوضح شكل (٨) هذ المراحل.

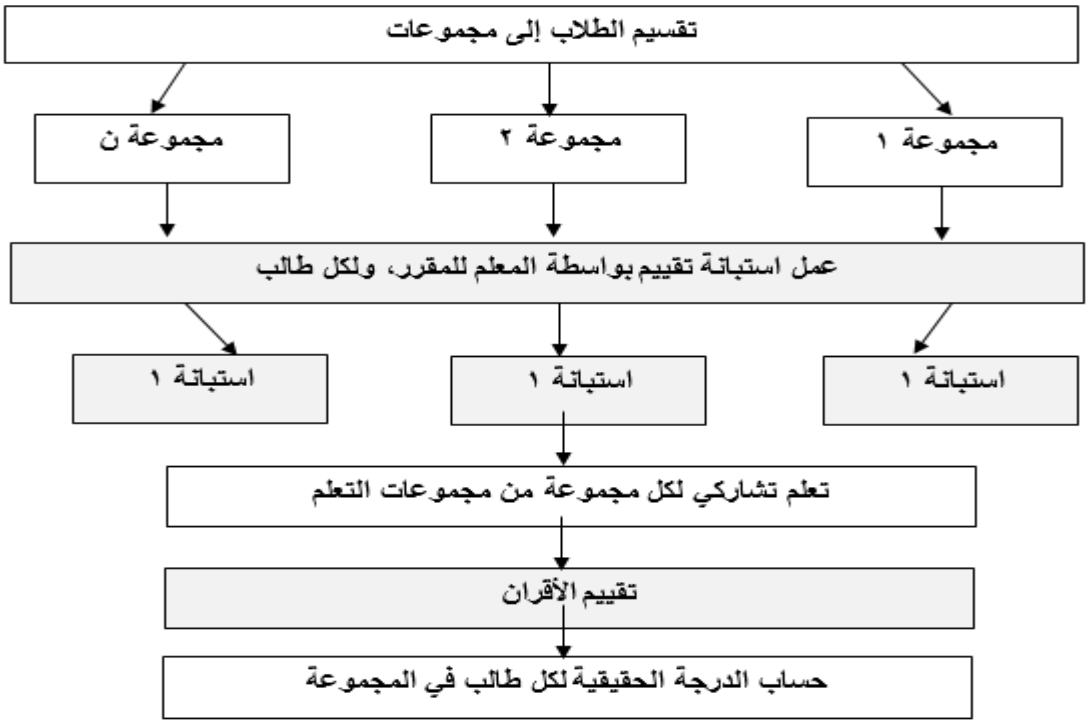


شكل (٨) نموذج وانج وآخرون (عن Wang, et al. 2016)

- نموذج أنسون وجودمان Anson & Goodman (2014, p. 29)، يتكون من ست خطوات، وهي: إعداد المحتوى، تجميع التقييم من الأقران، التقرير الفردي، وملخص تقييم الأقران، إجراء مناقشات في ضوء التقييمات لإجراء تحسينات على أدائهم، تنفيذ التعليقات وإجراء التحسينات، تكرار دورة التقييم عدة مرات أثناء التعلم، ويوضح شكل (٩) خطوات هذا النموذج.

شكل (٩) نموذج أنسون وجودمان (عن Anson & Goodman, et al., 2014, p. 29)

نمـــوذج سكســـترينونج Sukstrienwong (2016)، يتكون من خمس خطوات، وهي: تقسيم المعلومـات، عمـل اسـتبانات التقيـيم، إجـراء تعلـم تشـاركي بـين المجموعـات، تقيـيم الأقـران لبعضـهم البعض، حساب الدرجة الحقيقية لكل طالب في المجموعة، ويوضح شكل (١٠) خطوات هذا النموذج.



شكل (١٠) نموذج سكسترينونج (عن Sukstrienwong, 2016)

خامسًا: فعالية تقييم الأقران في ضوء الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات والبحوث التي حاولت الكشف عن فعالية تقييم الأقران، على مخرجات التعلم المختلفة، ومن هذه الدراسات، دراسة وانج واخرون (Wang, et, al. (2016، التي توصلت إلى فعالية تقييم الأقران في تعلم مهارات البرمجة، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو التعلم، وكذلك تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب، دراسة أنسون وجودمان (Anson & Goodman (2014، التي كشفت عن فعالية تقييم الأقران في تنمية مهارات العمل في فريق، دراسة ليو ولي (Liu & Lee (2014، التي أثبتت أن هناك علاقة بين تقييم الأقران وتقييم المعلم في وذلك في جودة إنتاج المشروعات النهائية، واتفقت معها عدد من الدراسات (Falchikov 1995; Li et al. 2005; Liu, Lin, and Yuan 2002; Saito and Fujita 2004)، التي توصلت لوجود علاقة دالة وموجبة بين تقييم المعلم، وتقييم الأقران، دراسة أيمن مدكور (٢٠١٤) توصلت لفعالية تقييم المعلم على تقييم الأقران والتقييم الذاتي في التحصيل، وتفوق مجموعة تقيم الأقران في الأداء المهاري على المجموعتين في انتاج الرسومات التعليمية بالكمبيوتر وفي التفكير الابتكار، دراسة محمد القط (٢٠١٤)، التي هدُفت إلى دراسة فعالية بيئة الاختبارات البنائية الإلكترونية القائمة على نمط تقديم التغذية الراجعة بين الأقران، وتوصلت النتائج إلى أن هذه البيئة أدت إلى اكساب الطلاب مهارات البرمجة، كما أدت إلى زيادة الدافعية نحو التعلم.

وعلى الجانب الآخر فقد أثبتت نتائج دراسة تشانج وأخرون (Chang et., al. (2011، عدم مصداقية تقييم الأقران، واتفقت معها دراسة دانسر و دانسر Dancer and Dancer (1992)، كما أوضحت دراسة بوند وآخرون (Pond, et., al. (1995، بعض سلبيات تقييم الأقران، مثل إعطاء الطلاب درجات أعلى لأصدقائهم، والمبالغة في إعطاء الدرجات، أو إعطاء درجات لأفراد لا تشارك في المجموعة، وهو ما يجعل تمييز الأفراد أمرًا صعب، كما فسرت ذلك دراسة فلاتشيكوف (Falchikov (2004، حيث أوضحت أن تقييم الأقران يسبب ضغوطًا على المتعلمين ترجع إلى العلاقات الشخصية بينهم والتي قد تؤدي لتأثيرات سلبية، كما أثبتت العديد من الدراسات عدم وجود علاقة دالة بين تقييم المعلم وتقييم الأقران مثل (Cheng and Warren 1999; Kwan and Leung 1996; Wen and Tsai 2008)، وكذلك أكدت دراسة تشن وورين Cheng and Warren (2002)، أن تقييم الأقران يستهلك الكثير من الوقت.

وبمراجعة الدراسات السابقة، يتضح أن هناك اختلاف يصل لحد التعارض في نتائج هذه الدراسات، ففي الوقت الذي بينت وأكدت نتائج بعض الدراسات إيجابيات، وفعالية تقييم الأقران (Wang, et, al., 2016; Anson &

Goodman, 2014; Plutsky and Wilson, 2004; Sung et al., 2003)، أكد البعض الأخر سلبيات وعدم مصداقية تقييم الأقران، وتدخل العوامل الشخصية في تقييم الطلاب لبعضهم البعض (Dancer and Dancer, 1992; Pond, et., al., 1995; Chang et., al., 2011)، وكذلك الحال بالنسبة للعلاقة بين تقييم المعلم وتقييم الأقران، فهناك دراسات توصلت لوجود علاقة دالة موجبة بين تقييم المعلم وتقييم الأقران (Falchikov 1995; Li et al. 2005; Liu, Lin, and Yuan 2002; Saito and Fujita 2004)، وفي نفس الوقت هناك دراسات توصلت لعكس ذلك، حيث أكدت عدم وجود علاقة بين تقييم المعلم، وتقييم الأقران (Cheng and Warren 1999; Kwan and Leung 1996; Wen and Tsai 2008)، وعلى ذلك فإن تقييم الأقران يعد مجالًا في حاجة للمزيد من البحث، والدراسة للكشف عن فعاليته، ومصداقيته، تلك المصداقية التي تتعلق بعلاقة تقييم الأقران بتقييم المعلم، وهو ما يهدف إليه البحث الحالي، حيث يتناول أثر نمط تقييم الأقران على بعض مخرجات التعلم، والكشف عن علاقته بتقييم المعلم.

سادسًا: العلاقة بين التقييم الذاتي وتقييم الأقران:

يرى بوود (Boud (1995، أن هناك علاقة حقيقية وكبيرة بين كل من التقييم الذاتي، وتقييم الأقران، فتقييم الأقران يكون نابعًا بصورة كبيرة من التقييم الذاتي، وذلك بسبب أن الأفراد يقيموا أفعالهم وعملهم في نهاية المطاف، ويكيفوا ويعدلوا من سلوكياتهم وأفكارهم في المستقبل من خلال التقييم الذاتي، وليس من خلال تقييم الأقران، ومن ناحية أخرى فإن التقييم الذاتي يدمج بالضرورة وجهات نظر وأحكام الآخرين، وذلك بأننا نعيش جنبًا إلى جنب مع الآخرين ونشاركهم الثقافات والقيم المشتركة،، حيث أن ذلك يعني أننا نعرف ونقدم على فعل التقييم الذاتي لأنفسنا، عن طريق فهمنا للطرق التي سوف يقيم بها الآخرون أعمالنا، وسوف يقيم الأخرون طرقهم المختلفة للإنجاز بنفس الطريقة التي يعتقدوا أنها نابعة من أحكام وإنجازات الآخرين.

وفي ضوء ذلك، قامت العديد من الدراسات والأبحاث بدراسة هذه العلاقة، إما من حيث التكامل بينها، للكشف عن فعاليتهما معًا، مثل (Nulty, 2011; Adeyemi, 2012; Passi & Southgate, 2016)، أو من حيث المقارنة بينهما، لمعرفة النمط الأفضل، مثل دراسات (Boud and Falchikov 1989; Patri 2002; Matsuno 2009)، وينصب اهتمام البحث الحالي على المقارنة بين النمطين (الذاتي-الأقران)، وقد اختلفت نتائج الدراسات التي قارنت بين النمطين، ففي حين توصلت بعض الدراسات إلى فعالية التقييم الذاتي (Boud and Falchikov 1989; Patri 2002)، توصلت دراسات أخرى لأفضلية تقييم الأقران (Matsuno 2009).

تأسيسًا على العرض السابق للدراسات التي تناولت التقييم الذاتي، وتقييم الأقران كل على حدة، والتي أوضحت الأهمية التعليمية لهما، وفي نفس الوقت اختلاف نتائجهم والخاصة بمصداقية وفعالية كل منهما، وكذلك الدراسات التي تناولت المقارنة بين النمطين معًا، والاختلاف في نتائجهم حول النمط الأفضل، هدف البحث الحالي إلى الكشف عن أثر نمطي التقييم (الذاتي- أقران) في بيئة تعلم إلكتروني عبر الإنترنت، في بعض مخرجات التعلم، والكشف عن العلاقة بين النمطين وتقييم المعلم.

المحور الثالث: الكفاءة الذاتية، وعلاقتها بنمطي التقييم (الذاتي- الأقران):

يتناول هذا المحور ثلاثة عناصر، وهي: مفهوم الكفاءة الذاتية، الأهمية التعليمية للكفاءة الذاتية، والعلاقة بين الكفاءة الذاتية ونمطي التقييم (الذاتي- الأقران)، وذلك على النحو التالي:

أولًا: مفهوم الكفاءة الذاتية:

مصطلح الكفاءة الذاتية ظهر على يد ألبرت باندورا **Albert Bandura**، وهو يعد نظرية في حد ذاته، حيث أن اتجاهات الفرد، وقدراته، ومهاراته المعرفية تشكل ما يعرف بالنظام الذاتي **Self-System**، ذلك النظام، يلعب دورًا رئيسًا في كيفية إدراك الفرد للمواقف، وكيفية استجاباته في المواقف المختلفة، وتلعب الكفاءة الذاتية دورًا حيويًا في النظام الذاتي، وهي تشير إلى إيمان الفرد بقدرته على النجاح في إنجاز مهمة ما، وتحدد كيف يشعر الفرد، ويفكر، ويحفز نفسه، ويسلك، أي أنها تؤثر في جميع جوانب الفرد **(Bandura, 1986)**

الكفاءة الذاتية هي العواطف والمشاعر التي تم دراستها على نطاق واسع، وخاصة فيما يتعلق بتأثيرها على التعليم والتعلم، وهي تشير إلى معتقدات الفرد في قدرته على النجاح في أي مهمة، والكفاءة الذاتية لها علاقة بمعتقد الإنسان أن لديه القدرة على إنجاز المهام والأعمال بصورة كافية، وجيدة تضمن له النجاح، وهي عاملًا مهمًا في التحفيز للتعلم **(Adeyemi, 2012, p. 4495)**، ويعرفها تاسي **Tasi (2001, p. 310)**، بأنها تشير لتوقعات المتعلم عن قدراته على أداء المهام، وهي تؤثر على إنجازه وتقدمه نحو تحقيق الأهداف المطلوبة، وتؤثر كذلك على الطرق التي يستخدمها لإتمام هذه المهام، وتكريسه لوقته للتعلم، وكيف يمكنه المحافظة على جهده في مواجهة المواقف.

كما تشير الكفاءة الذاتية لامتلاك الفرد المعارف، والمهارات الضرورية لأداء سلوك معين، وتتكون معتقدات الكفاءة من بناءين مختلفين، هما: الكفاءة الذاتية، وتوقعات النتائج، وفيما يخص الكفاءة الذاتية فهي تتعلق بمعتقدات الفرد في قدرته على إنجاز وأداء مهمة ما، أما توقعات النتائج فتتضمن معتقدات الفرد بأن أفعال معينة سوف تؤدي لنتائج محددة **(Kurtuldu & Bulut, 2016, p. 836; Kaur & Sinh, 2016, p. 1194)**، ويعرفها تيان وآخرون **Tian et., al.**

(2016, p. 118)، بأنها دور معتقدات الفرد، وأحكامه، وقدرته على أداء واجباته، وهي تعد عامل تحفيز معرفي، تلعب دورًا رئيسًا في تكوين الفروق الفردية والنوعية في مجال الأداء الأكاديمي، ويرى براديلي وآخرون Bradley (2010, p. 519) أن الكفاءة الذاتية هي نتاج عوامل متعددة، تتضمن: الخبرات والأحداث التي مر بها الفرد في حياته، الحالة الانفعالية والنفسية له، الأحداث الموجودة في البيئة الخارجية للفرد، وسلوك الفرد نفسه، والأشخاص من حوله، وهي تحدد أهداف الفرد، وطموحه، وتشكل المخرجات التي يتوقع الفرد أن يحققها نتيجة لمجهوداته، وتساعد كذلك في عرض نقاط الضعف التي تغلب عليها أثناء عمله.

كذلك يعرفها مالينسكس Malinauskas (2016, p. 733)، بأنها معتقد الفرد وإيمانه بقدرته على توجيه أفعاله لإنجاز وبلوغ الأهداف المطلوبة، والنجاح في استكمال مهمة محددة، وهي تشير إلى إدراك الفرد لقدرته على أداء عمل ما أو مجموعة من الأعمال، ويضيف كاكير Cakir (2009, p. 1246)، أن الكفاءة الذاتية هي المحدد الحقيقي لقدرة الفرد على التحكم في التعلم الذاتي، وترتبط بثقة الفرد في قدرته للقيام بأي شيء، وتشير كذلك إلى ثقة الفرد في قدرته على التحكم في أفكاره ومعتقداته، وعواطفه، وانفعالاته، وسلوكه، وبذلك فهي تؤثر في الأداء تجاه حدث معين، ويؤثر هذا الأداء بدوره وبشكل مباشر على النتائج.

ويرى ورايتش وتشتشي Waraich & Chechi (2016, p. 639)، أن الكفاءة الذاتية هي الإيمان بالنفس، فهي تشير لإيمان الفرد وثقته عند القيام بعمل ما، وعند مواجهة المواقف، سواء كانت مواقف قديمة أو جديدة، وهي قدرات الفرد في التعامل مع المواقف والتحكم فيها، وجعلها تحت سيطرته، بدلًا من أن يكون هو تحت سيطرتها، وتحدث التغيرات السلوكية للفرد بناءً على مستوى إدراكه لثقته بنفسه، التي تبنى على إحساسه بقيمته الذاتية، ويضيف جوان وآخرون Juan, et., al. (2016, p. 49)، أن الكفاءة الذاتية هي توقعات الفرد عن قدارته على الأداء من أجل الوصول لأهادف محددة، ومن ثم تؤثر الكفاءة الذاتية على كم المجهود الذي يبذله الفرد في نشاط ما، ولأي مدى سيستمر عند مواجهته للعقبات، وما مدى المرونة التي يمتلكها عندما يقابل مواقف صعبة، ويضيف أن أنواع الكفاءة الذاتية هي: الكفاءة الذاتية العامة، الكفاءة الذاتية الأكاديمية، الكفاءة الذاتية الاجتماعية، والكفاءة الذاتية الانفعالية، حيث تشير الكفاء الذاتية العامة إلى إيمان الفرد في أن أية مشكلة أو عائق يمكن مواجهتها، وحلها، وتشير الكفاءة الأكاديمية إلى ثقة الفرد في قدرته على إنجاز المهام بنجاح، وتحقيق الغايات الأكاديمية، بينما تشير الكفاءة الاجتماعية إلى ثقة الفرد في قدرته على التفاعل مع الآخرين، أو بمعنى آخر هي الثقة الاجتماعية لدى الفرد، أما الكفاءة الذاتية الانفعالية فهي عنصر مهم في الكفاءة الذاتية التي تعبر عن انفعالات الفرد.

وقد تضمنت الكفاءة الذاتية في البحث الحالي، ثلاثة جوانب، وهي: الكفاءة الذاتية المرتبطة بالتصميم التعليمي Instructional Design Efficacy، الكفاءة الذاتية في التعلم التشاركي Collaborative Efficacy، الكفاءة الذاتية في استخدام الإنترنت Internet Efficacy، حيث أن الكفاءة الذاتية في التصميم التعليمي، يقصد بها ثقة الطالبات في قدرتهم على إنجاز المهام التعليمية المطلوبة لاكتساب الجانب المعرفي والمهاري للتصميم التعليمي، والكفاءة الذاتية في التعلم التشاركي، هي ثقة الطالبات في قدرتهن على التفاعل، والتشارك، بنجاح من خلال استخدام مهاراتهن في التعلم التشاركي، والكفاءة الذاتية في الإنترنت، هي ثقة وتوقعات الطالبة في مهاراتها في استخدام الإنترنت، وتوقعاته في استخدام الإنترنت، وتطبيقاتها المختلفة، فالمتعلم الذي لديه كفاءة ذاتية في الإنترنت، قد يكون لديه اتجاهات أفضل نحو استخدام الإنترنت في الأنشطة المختلفة القائمة عليها، وكذلك يكون لديه فرص كبيرة للنجاح في المهام المرتبطة باستخدام الإنترنت وبيئات التعلم القائمة عليها.

ثانيًا: الأهمية التعليمية للكفاءة الذاتية:

تلعب الكفاءة الذاتية دورًا حيويًا في كل جوانب المتعلم، فهي تحدد معتقدات المتعلم، ومدركاته، وثقته الذاتية، واتجاهاته، بل وتؤثر في الطريقة التي يسلك بها في المواقف المختلفة، كما تؤثر على تفكيره، واستجاباته نحو المواقف المختلفة، فالمتعلم يتجنب الموقف أو يواجهه بناءً على إدراكه الذاتي لقدراته (Waraich & Chechi, 2016, p. 640)، ويتفق باندورا Bandura (1977)، مع ذلك، ويضيف أن الكفاءة الذاتية للمتعلم تؤثر على كل خطوة ومرحلة من مراحل تعلمه، مثل وضع الأهداف، التخطيط، إدارة الموارد، التقييم، التكيف، تحمل المسئولية، كما أنها تعطي المتعلم الحرية لمتابعة عمله، مما يوفر له الدافعية اللازمة للتخطيط للتعامل مع ما يعرفه، وما يحتاج لمعرفته في الموقف، وذلك بطريقة متوازنة، بينما نقص هذه الكفاءة، تسبب ضغوط سلبية، مما يجعل كل موقف هو موقف صعب عليه، بعكس حقيقته، مما يسبب له الإحباط (Stajkovic & Luthans, 1998).

عند تطبيق مفهوم الكفاءة الذاتية في مجال التعليم، يتضح أن توقعات المتعلم عن نفسه وقدراته، تؤثر على دافعيته، واهتماماته، وأدائه في التعلم (Juan, et., al., 2016, p. 49)، كذلك تمثل ثقة الفرد بكفاءته الذاتية جزء رئيس من الوعي الذاتي له، وهناك علاقة وثيقة بين الكفاءة الذاتية للمتعلم، وبين أدائه في إنجاز وتسليم واجباته، كما تمثل الكفاءة الذاتية وسيط بين النظرية والتطبيق، وتلعب دورًا رئيسًا في استخدام المعرفة، كما تعطي للمتعلم الدافعية والمهارات، والثقة بالنفس التي تساعده في حل المشكلات (Tian et., al., 2016, p. 118)، ويرى برادلي Bradley (2010, p. 519)، أن إتقان المتعلم

للخبرات يعد من أهم المصادر التي تمد المتعلم بالكفاءة الذاتية، ذلك لأنه يعطي المتعلم دليل ملموس على قدرته على النجاح، مما يجعله يبذل الكثير من الجهد لإتمام المهام التعليمية المختلفة، ويضيف مالينسكس Malinauskas (2016, p. 733)، أن معتقدات المتعلم في الكفاءة الذاتية لها دور كبير في تغيير سلوكه، حيث تحدد هذه المعتقدات القرارات المناسبة التي يجب اتخاذها في أداء سلوك معين، والمجهود المبذول فيه، والمشكلات التي قد تظهر خلال هذه العملية.

كذلك تساعد الكفاءة الذاتية المتعلم على تحديد أهدافه، وقراراته، واختياراته، وتساعده أيضًا على اتخاذ القرارات المتعلقة بقدرته على إنجاز أنشطة معينة، وتعد معتقدات الكفاءة الذاتية عند المتعلم عامل مهم ورئيس في الدافعية لديه، وعلى ذلك فهي ليست معلم سلبي في النظام الذاتي، وإنما هي خاصية ديناميكية تشكل قدرات المتعلمين، ومستوى نجاحهم في الأعمال التي يؤدونها، ومن عناصر أخرى داخل النظام الذاتي، مثل: الدافعية، ومهارات التنظيم الذاتي (Kurtuldu & Bulut, 2016, p. 837)، كما أن الكفاءة الذاتية لدى المتعلم تؤدي إلى زيادة تشاركه وتفاعله مع زملائه، ومع المعلم (Cakir, 2009, p. 1347).

ويتميز الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة، بـ: بذل جهد كبير لإنجاز المهام المطلوبة، عدم الاستسلام بسهولة عند مواجهة الصعوبات، المقاومة والصبر على العمل، التكيف مع المواقف بسهولة، العمل بجد، الاطلاع لتعلم خبرات أكثر من المقررة عليهم، المرونة والنجاح عند مواجهة المشكلات، ويمكن القول أن المتعلمين ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة لديهم القدرة على تطوير استراتيجيات للتغلب على الصعوبات والتحديات والمشكلات التي يوجهونها أثناء التعلم. (Kurtuldu & Bulut, 2016, p. 837)، كذلك يتميزوا بالقدرة والمهارة على اختيار المدخل الأفضل للتعامل مع التحديات غير المتوقعة، (Bandura, 1977)، ومن مميزاتهم أيضًا: أن لديهم غايات واضحة، وأهداف يعملوا من اجل تحقيقها، لديهم إدراك عالي لذاتهم، ينظروا إلى الصورة الكبيرة ككل، بدلًا من إضاعة الوقت والطاقة في القلق بخصوص الآخرين، وآرائهم وأقوالهم، يدفعهم الفشل لإيجاد حلول بديلة وليس للإحباط، لا يلقون باللوم على المواقف أو الآخرين أو حتى أنفسهم، وإنما ينظروا إلى الموقف، يكونوا على ثقة بالأسباب التي تجعلهم يقومون بعملٍ ما، ومن ثم يخططوا لكيفية تنفيذه في ضوء ذلك، ويضيف جوان وآخرون Juan, et., al. (2016, p. 49)، أنهم كذلك يثابرون بدرجة كبيرة لتحقيق النجاح بغض النظر عن مدى صعوبة الموقف، وأنهم كذلك يدخلون هذه المواقف للتغلب على التحديات، كذلك يكون لديهم مدى واسع من الأفكار البديلة، والاستراتيجيات المرنة، والفعالية في إدارة بيئتهم، وتحفيز أنفسهم بأنفسهم، ووضع أهدافهم (Malinauskas, 2016, p. 733)، بينما يتميز

الأفراد ذوي الكفاءة الذاتي المنخفضة بأن لديهم شك في قدراتهم ومهاراتهم التعليمية، ويروا المواقف أصعب من حقيقتها، يعملوا تحت ضغوطات، وقلق من التحديات التي يتوقعون مواجهتها، مما يكون له أثرًا سلبيًا على تحصيلهم الأكاديمي، ومع الوقت قد ينشأ لديهم تنبؤ دائم بالفشل، واليأس، الذي من ثم يؤثر على الصحة النفسية لديهم (Kaur & Sinh, 2016, p. 1195).

ثانيًا: العلاقة بين الكفاءة الذاتية، ونمطي التقييم (الذاتي- أقران):

تؤثر الكفاءة الذاتية لدى المتعلم، في تعلمه بدرجة كبيرة، ذلك أنه عندما يعتقد المتعلم أنه لن يستطيع القيام بأداء أنشطة معينة، فإنه أما أن يفشل في أن يبدأ في ممارسة هذه الأنشطة، أو إن بدأها، يفشل في إتمامها حتى النهاية، ومن ثم فإن المتعلمين ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة، الذين لديهم شعور بعدم الثقة في قدرتهم على الإنجاز، وإتمام المهمة، سوف يكونون أكثر عرضة للفشل في تعلم المعرفة، والمهارات، والسلوك المطلوب (Kurtuldu & Bulut, 2016, p. 836)، وعلى ذلك فهي تؤثر في نشاط الفرد وقيامه بالمهارات المختلفة، بما فيها مهارات التقييم، سواء التقييم الذاتي أو تقييم الأقران، حيث يؤكد واريتش وتشيتشي Waraich & Chechi (2016, p. 639)، أن التقييم الذاتي هو أحد الأبعاد الأساسية للكفاءة الذاتية، الذي يساعد المتعلم على تعديل معتقداته، وأفعاله تبعًا للعمل الذي يقوم به.

وعلى الجانب الأخر يؤثر التقييم الذاتي، وتقييم الأقران على تنمية الكفاءة الذاتية، وشعور المتعلم بالثقة، حيث أن مصادر الكفاءة الذاتية يمكن تصنيفها إلى أربعة مصادر (Juan, et., al., 2016, p. 49 49; Kurtuldu & Bulut, 2016, p. 837)، هي: ١) إتقان الخبرات، والذي ينتج من انغماس المتعلم في المهام التعليمية، وتفسير نتائج هذه المهام، مما يكون لديه الثقة في قدراته، وإمكانياته في أداء المهام، فالمخرجات الناجحة تؤدي إلى شعور المتعلم بالكفاءة الذاتية، ٢) الخبرات البديلة، التي تتكون من مشاهدة المتعلم لأداء أقرانه للمهام المختلفة، وتقييمها، ثم تقييم أدائه في ضوء ذلك، ٣) الآراء والمعتقدات الاجتماعية التي تشير إلى الحكم على أن الأخرين يؤمنوا ويقدروا إمكانيات المتعلم، حيث أن المعتقدات الموجبة تساهم في بناء معتقدات قوية في قدراته، ومن ثم نجاحه في بلوغ أهدافه، ٤) الحالة الانفعالية والنفسية، التي تتكون من اشتراك المتعلم بإيجابية في الأنشطة والمهام التعليمية، ويتضح من هذه التصنيفات، أن أحد مصادر شعور المتعلم بالكفاءة الذاتية، هو تقييمه لأعمال أقرانه، وتقييمه لنفسه، وهو ما يؤكد العلاقة بين كلٍ من التقييم الذاتي، وتقييم الأقران من جهة، والكفاءة الذاتية لدى المتعلم من جهة أخرى، ويؤكد كل من سكانك و باجارس Schunk & Pajares

(2002)، أن المعلم يستطيع تنمية الكفاءة الذاتية عن طريق توظيف هذه المصادر واستخدامها أثناء عملية التعلم، ومنها توظيف مدخل تقييم الأقران والتقييم الذاتي.

ومن ناحية أخرى، فقد أكدت العديد من الدراسات على العلاقة بين كل من التقييم الذاتي وتقييم الأقران، والكفاءة الذاتية لدى المتعلم، ففي دراسة هسيا وآخرون (Hsia, et., al (2016، التي هدفت إلى معرفة أثر مدخل لتقييم الأقران قائم على الويب على الكفاءة الذاتية، ودافعية المتعلمين، وذلك من خلال مجموعتين تجريبيتين الأولى درست بمدخل تقييم الأقران القائم على الويب، والمجموعة الثانية درست بالفيديو القائم على الويب، وقد توصلت النتائج إلى تفوق مجموعة تقييم الأقران في تحسن أداء الطلاب، والكفاءة الذاتية، والدافعية، كما أضحت كذلك الارتباط الموجب الدال بين تقييم المعلم وتقييم الأقران، وكذلك تكون اتجاهات موجبة على استبانة الآراء نحو تقييم الأقران، واتفقت دراسات (Clipa, Ignat & Rusu, 2011; van Dinther et al, 2011; Tseng & Tsai, 2010)، مع هذه الدراسة في فعالية التقييم الذاتي وتقييم الأقران على تنمية الكفاءة الذاتية لدى المتعلم، كذلك دراسة تسنج وتاسي Tseng and Tsai (2007) التي اثبتت أن هناك ارتباط موجب دال بين تقييم المعلم والطلاب ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة، ودراسة دو جريز فالك وبرينجس de Grez, Valcke and Berings (2010)، التي أثبتت أنه يمكن تحسين الكفاءة الذاتية من خلال تقييم الأقران، واتفق مع ذلك دراسة فان دينثر van Dinther et al (2011)، بينما دراسة أندرو وآخرون Andrade et al. (2009) لم تجد أثر للتقييم الذاتي في الكفاءة الذاتية.

وبناءً على ذلك، اهتم البحث الحالي بدراسة أثر نمطي التقييم (الذاتي- الأقران) ببيئة التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت على الكفاءة الذاتية للطالبات، لمعرفة النمط الأفضل في تنمية هذه الكفاءة.

المحور الرابع: الأسس النظرية لمتغيرات البحث، ومراحل التعلم ببيئة التعلم الإلكتروني بنمطي التقييم المتبعة في البحث الحالي:

يتناول هذا المحور عنصرين، وهما: الأسس النظرية لمتغيرات البحث، ومراحل التعلم ببيئة التعلم الإلكتروني المقترحة في البحث الحالي، وذلك على النحو التالي:

أولًا: الأسس النظرية لمتغيرات البحث

تدعم النظرية البنائية كلًا من التقييم الذاتي وتقييم الأقران، حيث ترى النظرية أن المتعلم هو الذي يقوم ببناء تعلمه بنفسه، وتفسيره في ضوء خبراته، فالتعلم عملية نشطة يتم خلالها بناء المعاني على أساس الخبرات، والمعرفة تبنى من الخبرة، والتعلم هو التفسير الشخصي للعالم، كما أن التقويم هو جزء أساسي من تعلم المهمة وليس

منفصلًا عنها (محمد خميس، ٢٠١٥، ص. ٤٣)، وهذا ما يتم في التقييم الذاتي، وتقييم الأقران، فكلا النمطين يقومان على المتعلم، ونشاطه ومشاركته في التعلم، وفي تفسير تعلمه، وتأمل ومراجعة وفحص أعماله، كما أن من أهم مبادئ النظرية البنائية هو أن بقوم التعلم على الاستبطان العميق لدى المتعلم، وحيث أن التقييم الذاتي، وتقييم الأقران ينغمس فيهما المتعلم في عملية التعلم فإن ذلك يعمل على التعلم العميق لديه، وهو ما يتماشى مع هذا المبدأ البنائي (Lee, 2008, p. 32)، كذلك تدعم النظرية البنائية حدوث التعلم من خلال التفاوض والتشارك وتبادل الخبرات، ووجهات النظر المتعددة لحدوث تغيرات في التمثيلات المعرفية الداخلية من خلال التعلم التشاركي، وفي مواقف حقيقية واقعية، وهو ما يتم في تقييم الأقران، حيث يتم التعلم في مجموعات عمل تتعاون وتتشارك من أجل إنجاز الأهداف التعليمية (محمد خميس، ٢٠١٥، ص. ٤٣).

ويضيف Birjandi & Tamjid (2012, p. 514)، أن نظريات المذهب البنائي، والاستقلالية الذاتية للطالب تدعم استخدام التقييم الذاتي، حيث يفترض المذهب البنائي أن الأفراد يقوموا بصورة نشيطة ببناء المعرفة، ويعتمد المنظور البنائي على وجهة النظر القائلة بأن المعرفة داخلية، وشخصية بالنسبة للفرد، ولا يوجد مثل هذا الشيء الذي يطلق عليه "المعرفة المطلقة"، حيث يكون لدى الأفراد المختلفين جوانب فهم مختلفة لتعليمهم، وسوف يبتكرون معانيهم الذاتية الخاصة المستقلة بهم، وبالتماشي مع وجهة النظر البنائية فإن الطلاب من خلال التقييم الذاتي يشتركوا بنشاط في مناقشة الكيفية التي يمكنهم بها تقييم أدائهم وإنجازهم، ويشتركوا في التأمل حول ذلك الذي يحققونه عن طريق مساعدة التغذية الراجعة للمعلم، وهو ما ينطبق كذلك على تقييم الأقران حيث يضاف لذلك تأمل الطلاب لتقييمات زملائهم لهم.

كذلك نظرية الإسهامات Attribution Theory، التي هي بصورة أساسية نظرية بنائية، حيث ترى هذه النظرية أن ردود الأفعال الإدراكية والانفعالية، لشخص ما تجاه النجاح أو الفشل في إنجاز مهمة، إنما هي وظيفة لعمل صفات سببية، يتم استخدامها لتفسير لماذا حدثت نتيجة خاصة معينة بالذات، وهي نظرية تشير إلى إرادة الشخص لفهم الأسباب وتأثيرات الأحداث التي يشاهدها أو يمر بتجربتها، وبصفة خاصة فإن جميع النظريات الإدراكية والبنائية أدت إلى لمسئولية المتزايدة للطلاب، ومن ثم إلى إنشاء بيئات تعليمية مستقلة ذاتيًا أكثر للطلاب.

ومن النظريات المدعمة للتقييم الذاتي، وتقييم الأقران نظرية النشاط، التي تؤكد على الحدث الذي يقوم به المتعلم، باستخدام أدوات معينة في البيئة التعليمية لدعم عملية التعلم، فالتعلم هو عملية بناء الحدث من خلال العمل، وليس من خلال التلقي السلبي للمعرفة، وهو نفس ما تقوم على

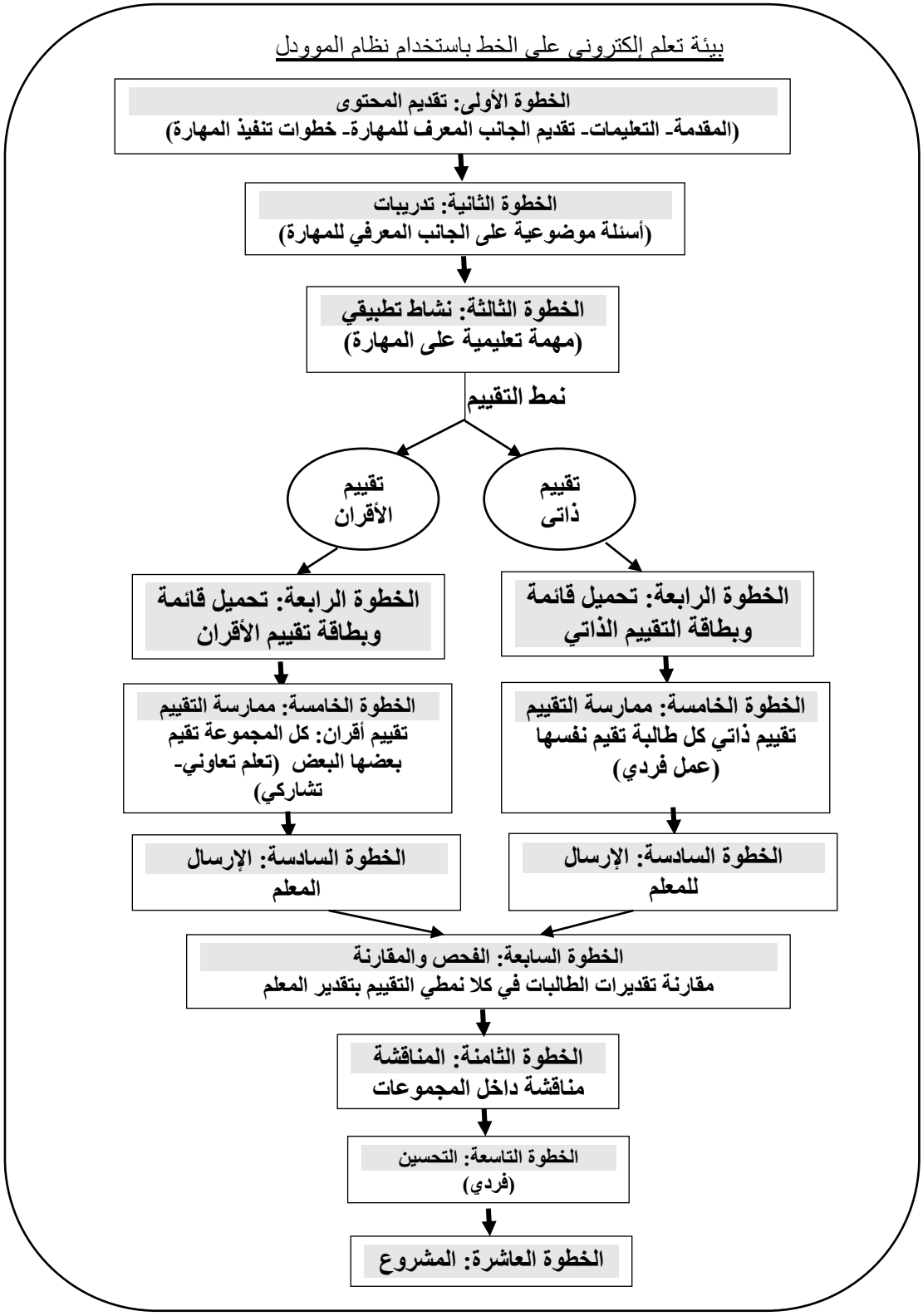
نظرية التعلم الخبراتي، التي ترى أن التعلم يتم عن طريق العمل والفعل، ومن ثم تتضمن انغماس المتعلمون في خبرات مباشرة بهدف زيادة معارفهم، وتنمية مهاراتهم عن طريق التعلم بالاكتشاف والتأمل والتفكير الناقد (محمد خميس، ٢٠١٥، ص ص ٤٤- ٤٥)

أما فيما يخص الكفاءة الذاتية، فتبعًا لنظرية الكفاءة الذاتية Efficacy Theory، فإن الفرد يكون لديه الوعي بكيفية تحفيز نفسه، وكذلك الوعي بالكيفية التي يتصرف، ويفكر، ويشعر بها، وبمعنى آخر ترى هذه النظرية أن الأفراد يكون لديهم وعي بكيفية تحفيز أنفسهم في حياتهم، وكيفية تفكيرهم، وتصرفاتهم، وشعورهم، كذلك تؤكد النظرية السلوكية النفسية الاجتماعية social psychological behavioral theory -، على إيمان الفرد بفعالية سلوكياتهم، ومعتقداتهم، ودافعيتهم (Kurtuldu & Bulut, 2016, p. 836)، كذلك يرى جوان وآخرون (Juan, et., al., 2016, p. 49)، أن الكفاءة الذاتية هي معلم أساسي للنظرية المعرفية الاجتماعية، التي تطرح أن الأفراد لا تستجيب فقط للمؤثرات الموجودة داخل بيئتهم، وإنما يبحثوا بنشاط ويفسروا المعلومات لكي يتخذوا القرارات، ويكمن هذا العامل الإنساني داخل معتقدات الفرد بكفاءته الذاتية، ليتحكم في وظائفه، وكذلك في الأحداث التي تؤثر على حياته.

كما تعتبر توقعات الكفاءة الذاتية من البناءات النظرية التي تقوم على نظرية التعلم الاجتماعي، ويرتبط التصنيف النظري لتوقعات الكفاءة الذاتية بنظرية العزو بصورة كبيرة، وتقوم توقعات الكفاءة الذاتية على فرضيات الفرد حول إمكانيات تحقيق خيارات سلوكية معينة والتي تتمثل في الإدراك والتقدير لحجم القدرات الذاتية من أجل التمكن من سلوك معين بصورة ناجحة (Bandura, 1977)

ثانيًا: مراحل التعلم ببيئة التعلم الإلكتروني بنمطي التقييم (الذاتي- الأقران) المتبعة في البحث الحالي:

بناءً على مراجعة الباحثة للعديد من الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت التقييم الذاتي، وتقييم الأقران بشكل عام، والتقييم الذاتي وتقييم الأقران القائم على بيئات التعلم الإلكتروني على الخط بشكل خاص، والتي تم عرض نماذج منها في الأجزاء السابقة من البحث الحالي، اقترحت الباحثة خطوات لبيئة التعلم الإلكتروني بنمطي التقييم (ذاتي- أقران)، المتبع في البحث الحالي، ويوضح شكل (١١)، تلك الخطوات المتبعة في تعلم كل مهارة من مهارات التصميم التعليمي، بجانبيها المعرفي والمهاري.


بيئة تعلم إلكتروني على الخط باستخدام نظام المودل
الخطوة الأولى: تقديم المحتوى
(المقدمة- التعليمات- تقديم الجانب المعرف للمهارة- خطوات تنفيذ المهارة)
الخطوة الثانية: تدريبات
(أسئلة موضوعية على الجانب المعرفي للمهارة)
الخطوة الثالثة: نشاط تطبيقي
(مهمة تعليمية على المهارة)
نمط التقييم
تقييم ذاتى
تقييم الأقران
الخطوة الرابعة: تحميل قائمة وبطاقة التقييم الذاتي
الخطوة الرابعة: تحميل قائمة وبطاقة تقييم الأقران
الخطوة الخامسة: ممارسة التقييم
تقييم ذاتي كل طالبة تقيم نفسها
(عمل فردي)
الخطوة الخامسة: ممارسة التقييم
تقييم أقران: كل المجموعة تقيم بعضها البعض (تعلم تعاوني- تشاركي)
الخطوة السادسة: الإرسال للمعلم
الخطوة السادسة: الإرسال المعلم
الخطوة السابعة: الفحص والمقارنة
مقارنة تقديرات الطالبات في كلا نمطي التقييم بتقدير المعلم
الخطوة الثامنة: المناقشة
مناقشة داخل المجموعات
الخطوة التاسعة: التحسين
(فردي)
الخطوة العاشرة: المشروع

يتضح من شكل (١١)، أنه تم اتباع عشر مراحل للتعلم من بيئة التعلم الإلكتروني بنمطي التقييم (ذاتي-أقران)، وذلك على النحو التالي:

- **الخطوة الأولى، تقديم المحتوى: حيث يقوم أستاذ المقرر (الباحثة) برفع المحتوى الخاص بالمهارة، والذي يتكون بدوره من مقدمة عن المحتوى، تعليمات لمساعدة ودعم الطالبة، ثم ملف المحتوى الذي يتضمن الجوانب المعرفية والتطبيقية للمهارة، باستخدام الوسائط المتعددة.**
- **الخطوة الثانية، التدريبات: وتتضمن أسئلة موضوعية -وقد استخدمت الباحثة أسئلة الاختيار من متعدد، والإجابات القصيرة، والمزاوجة- على المحتوى الذي تم تعلمه، ويتم تصحيحه إلكترونيًا، وتقديم التغذية الراجعة للطالبات.**
- **الخطوة الثالثة، نشاط تطبيقي: ويتضمن مواقف، تتطلب من الطالبة تطبيق المهارة التي تعلمتها في الخطوة الأولى، وهي الخطوة الأخيرة المشتركة بين طالبات المجموعتين التجريبيتين، حيث يبدأ بعدها اختلاف مسار سير مجموعتي البحث، وذلك بمجرد أن تستكمل الطالبة تنفيذ المهمة المطلوبة منها.**
- **الخطوة الرابعة بالنسبة لمجموعة التقييم الذاتي: تقوم كل طالبة بتحميل ملف به قائمة معايير التقويم، التي تتضمن المعايير الصحيحة لتنفيذ المهارة، وتقسم إلى خمسة أعمدة، يشمل كل عمود الأداء ودرجته، وهي متدرجة من ٤ درجات إلى صفر، فإذا اشتمل أداء الطالبة للمهارة على كافة العناصر التي يتضمنها العمود الأول، تعطي الطالبة لنفسها درجة (٤)، وهي أعلى درجة، ثم تتدرج بعدها في الدرجات على حسب أوجه النقص في المهارة، ثم يلي ذلك بطاقة التقدير التي تشتمل على اسم الطالبة، وتعليمات توجه الطالبة إلى تقييم نفسها في ضوء المعايير المتضمنة في القائمة السابقة، بدقة وأمانة وموضوعية، أما الخطوة الرابعة بالنسبة لمجموعة تقييم الأقران: ففيها تقوم كل طالبة بتحمل قائمة المعايير والتي تكون بنفس الشكل السابق، وبطاقة التقدير التي تختلف عن السابقة في أنها تحتوي على اسم الطالبة التي ستقوم بالتقييم، واسم الطالبة التي يتم تقييمها، وتعليمات توجه الطالبة لعملية تقييم زميلاتها بدقة وأمانة، وموضوعية.**

- **الخطوة الخامسة، ممارسة التقييم: في مجموعة التقييم الذاتي، تقوم كل طالبة بفحص قائمة المعايير، ثم تعطي لنفسها درجة في ضوئها، وذلك على بطاقة التقدير، أما بالنسبة لمجموعة تقييم الأقران، فتقوم كل طالبة أولًا بإرسال المهمة أو مجموعة المهام التي نفذتها إلى جميع أفراد مجموعتها، ثم تقوم بدورين، الدور الأول، هو دور المقيم للأداء، حيث تستقبل المهام المنجزة من زميلاتها، ثم تحمل ملف قائمة المعايير، وبطاقة التقدير، وتفحص القائمة جيدًا، ثم تقيَم أداء أقرانها في ضوئها، ثم ترسلها مرة أخرى لهن، الدور الثاني، تقوم بتلقي تقييم زميلاتها لأدائها على نفس المهمة، وتقوم بمراجعة تقيمهم، وتعليقاتهم، وبالمثل تفعل كل طالبة في هذه المجموعة.**
- **الخطوة السادسة، الإرسال: بالنسبة للمجموعة التجريبية الألى، ترسل الطالبة إلى أستاذ المقرر ملف به المهمة التي نفذتها، وبطاقة التقدير مدون عليها الدرجة التي أعطتها لنفسها، أما بالنسبة لمجموعة تقييم الأقران، فتقوم كل طالبة بإرسال ملف المهمة التي أنجزتها، وجميع ملفات التقييم التي استقبلتها من زميلاتها وبها تعليقاتهن على أدائها، ومعها بطاقات التقدير مدون عليها الدرجات التي أعطتها لها زميلاتها.**
- **الخطوة السابعة، الفحص والمقارنة: وهي خاصة بأستاذ المقرر، حيث يقوم بفحص المهام المقدمة من الطالبات في كلا المجموعتين، ثم يعطي لهن درجات، ويقارن هذه الدرجات بالدرجة التي أعطتها الطالبة لنفسها، في مجموعة التقييم الذاتي، والدرجات التي أعطتها كل طالبة لزميلاتها في مجموعة تقييم الأقران، ويدون الاتفاق والاختلاف بين هذه الدرجات.**
- **الخطوة الثامنة، المناقشة: وفيها يناقش المعلم كل مجموعة من المجموعتين كل على حدة، عن نتائج تقيمهن سواء لأنفسهن في المجموعة الأولى، أو لبعضهن البعض، في حالة المجموعة الثانية، ويمكن أن يتم النقاش في حالة المجموعة الأولى فرديًا لكل طالبة، إذا استدعى الأمر ذلك، وكانت الفروق كبيرة بين تقدير الطالبة لنفسها، وتقدير المعلم لها.**

- **الخطوة التاسعة، التحسين: حيث تقوم كل طالبة في كلا المجموعتين، في تحسين أدائها، وتعديله.**
- **الخطوة العاشرة، المشروع: وهي الخطوة النهائية، بعد إتمام الطالبة لكافة المهارات ومراحل التصميم التعليمي، تقوم الطالبة بتطبيق كامل لكافة المراحل والخطوات على المشروع النهائي.**

وتتم هذه الخطوات تحت مراقبة وإشراف أستاذ المقرر لمتابعة سير الطالبات في التعلم بنمطي التقييم.

إجراءات البحث

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن أثر نمطين للتقييم (الذاتي/ الأقران) في بيئة تعلم إلكتروني عبر الإنترنت على تحصيل طالبات تكنولوجيا التعليم ومهاراتهن في التصميم التعليمي، وكفاءتهن الذاتية، وآرائهن نحوهما، وقد تم ذلك من خلال تصميم بيئة تعلم إلكتروني بنمطى التقييم، باستخدام نموذج عبد اللطيف الجزار (٢٠١٤م)، ويوضح شكل (١٢) مراحل هذا النموذج، حيث تم دمج وتعديل بعض خطواته الفرعية بما يتناسب مع طبيعة البحث، وفيما يلي عرض للخطوات التنفيذية التي قامت بها الباحثة في كل مرحلة من هذه المراحل التطويرية:

شكل (١٢) نموذج الجزار (٢٠١٤) للتصميم التعليمي (عن Alraghaib, et al., 2015, p. 35)

أولًا: التصـــميم التعليمـــي لبيئـــة الـــتعلم الإلكتروني، بنمطي التقييم (ذاتي- أقران):

(١) مرحلة الدراسة والتحليل: واشتملت هذه المرحلة على الخطوات التالية:

أ- اشـــتقاق المعـــايير التصـــميمية لبيئـــة الـــتعلم الإلكتروني بنمطي التقييم (ذاتي- أقران):

تم إعداد قائمة بالمعايير التصميمية لبيئة التعلم الإلكتروني بنمطي التقييم (ذاتي- أقران)، حيث اعتمدت الباحثة في اشتقاقها للمعايير على تحليل الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت: بيئات التعلم الإلكتروني بشكل عام، بيئات التعلم الإلكتروني بنمطي التقييم الذاتي، والأقران، بشكل خاص، ومن هذه الدراسات، (Falchikov 1995; Li et al. 2005; Liu, Lin, and Yuan 2002; Saito and Fujita 2004; Nulty, 2011; Adeyemi, 2012; Passi & Southgate, 2016; LeBlanc and Painchaud , 1985; Kruger & Dunning, 1999; Leach, 2012; López-Pastor et al., 2012)، ومن الدراسات العربية (محمد خميس، ٢٠٠٧؛ هاني الشيخ، ٢٠١٤، صالح الإبراهيم، ٢٠١٠؛ إبراهيم الفلاي، ٢٠٠٦؛ رباب الحديدي، ٢٠١٢)، وفي ضوء المصادر السابقة تم التوصل لأهم المعايير التصميمية لبيئة التعلم الإلكتروني بنمطي التقييم (ذاتي- أقران).

التأكد من صدق المعايير:

للتأكد من صدق المعايير تم عرض القائمة المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، وذلك بهدف إبداء آرائهم، للتأكد من صحة الصياغة اللغوية، والدقة العلمية لكل معيار ومؤشراته، وتحديد درجة أهمية هذه المعايير ومؤشراتها، وقد اتفقوا جميعًا على أهمية المعايير التي تم اقترحها، وقد تم القيام بجميع التعديلات المطلوبة، والتي تمثلت في تعديل صياغة بعض المعايير، وتعديل وحذف بعض المؤشرات المكررة.

التوصل إلى الصورة النهائية:

بعد الانتهاء من التعديلات المطلوبة، تم التوصل لقائمة المعايير في صورتها النهائية، ملحق (١)، والتي اشتملت على: معايير خاصة ببيئة التعلم الإلكتروني بنمطي التقييم (الذاتي- الأقران)، حيث يتكون كل معيار من مجموعة من المؤشرات الدالة عليه، وهذه المعايير هي:

المعيار الأول: أن تشتمل بيئة التعلم الإلكتروني بنمطي التقييم عبر الإنترنت على أهدافًا محددة وواضحة، ومناسبة لطبيعة المهمات التعليمية وخصائص المتعلمين.

المعيار الثاني: أن يشتمل بيئة التعلم الإلكتروني بنمطي التقييم عبر الإنترنت على أدوات قياس صادقة وصحيحة، ومناسبة لقياس الأهداف التعليمية.

المعيار الثالث: أن يتضمن بيئة التعلم الإلكتروني بنمطي التقييم عبر الإنترنت محتوى تعليميًا مناسبًا للأهداف والمهمات

التعليمية، ويتم تنظيمه بطريقة مناسبة للنموذج.

المعيار الرابع: أن تصمم استراتيجية تنفيذ التعلم وفقًا لبيئة التعلم الإلكتروني بنمطي التقييم عبر الإنترنت.

المعيار الخامس: أن يصمم لبيئة التعلم الإلكترونية عبر الويب بنمطي التقييم أساليب تفاعل وتحكم تعليمي مناسبة للأهداف والمهمات التعليمية وخصائص المتعلمين.

المعيار السادس أن يصمم لبيئة التعلم الإلكترونية عبر الويب بنمطي التقييم أنشطة تعليمية وتغذية راجعة مناسبة للأهداف، وطبيعة المهمات التعليمية، وخصائص المتعلمين.

المعيار السابع أن يصمم لبيئة التعلم الإلكترونية عبر الويب بنمطي التقييم مساعدات وتوجيهات تساعد الطالبات على تحقيق الأهداف والمهمات التعليمية، وتقدم لهن عند الطلب.

المعيار الثامن أن يصمم لبيئة التعلم الإلكتروني بنمطي التقييم عبر الإنترنت صفحة رئيسية بسيطة وجذابة، وسهلة الاستخدام.

المعيار التاسع: أن يصمم لبيئة التعلم الإلكتروني بنمطي التقييم عبر الإنترنت روابط وأساليب إبحار سهلة وواضحة.

المعيار العاشر: أن يصمم لبيئة التعلم الإلكترونية بنمطي التقييم عبر الإنترنت وسائط متعددة مناسبة للأهداف التعليمية والمحتوى، وخصائص المتعلمين.

المعيار الحادي عشر: أن تكون المعلومات المتضمنة في التعلم المصمم بيئة التعلم الإلكتروني بنمطي التقييم عبر الإنترنت جيدة وملائمة للأهداف التعليمية والمحتوى التعليمي والفئة المستهدفة

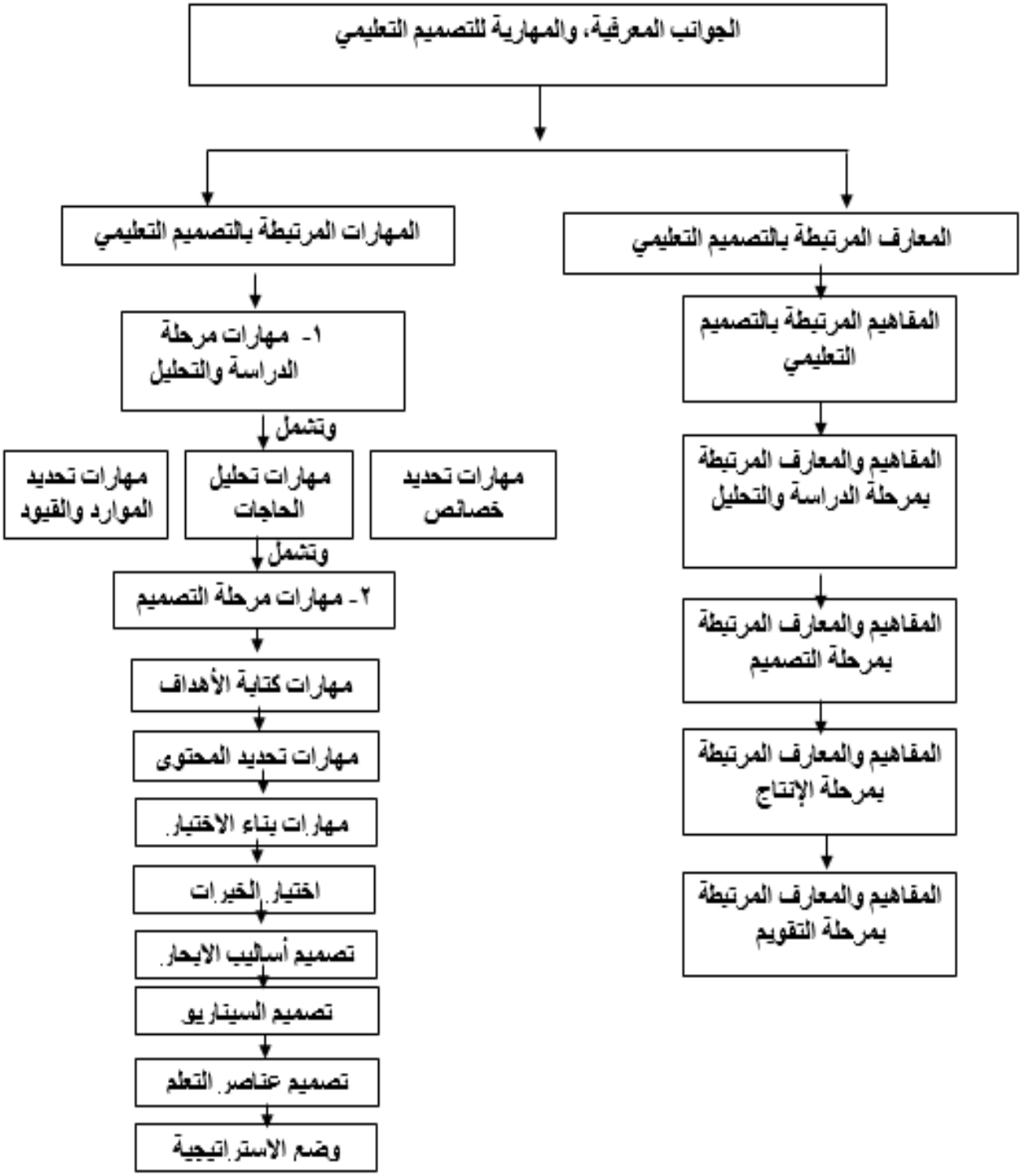
ب ـ تحليل خصائص المتعلمين:

تكونت عينة البحث من طالبات الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم، بكلية البنات جامعة عين شمس، للعام الجامعي ٢٠١٥ ـ٢٠١٦م، وعددهن (١٥) طالبة، تتراوح أعمارهن بين (١٧ : ١٩) عام، ليس لديهن تعلم سابق بالمحتوى التعليمي الخاص بمهارات التصميم التعليمي لبرامج التعلم الإلكتروني، ولديهن اتجاهات إيجابية نحو التعلم الإلكتروني عبر الويب، لمناسبته لهن كمتخصصات في تكنلوجيا التعليم، لذلك كان لديهن رغبة واهتمام بدراسة موضوعات مقرر" تكنولوجيا التعليم الإلكتروني"، من خلال بيئة التعلم الإلكتروني بنمطي التقييم (ذاتي- أقران)، كما تمتلكن المهارات المطلوبة للتعامل مع

الكمبيوتر، وتطبيقاته، والاتصال بالأنترنت، مما سهل عليهن التعامل مع بيئة التعلم الإلكتروني، بما تحتويه من أدوات للتعلم والاتصال، ومن ثم إمكانية التعامل بسهولة مع أدوات الاتصال المختلفة، وذلك لاستخدامها في التقييم، والتواصل مع بعضهن البعض، ومع أستاذ المقرر (الباحثة)، وإجراء المناقشات مع بعضهن البعض لتنفيذ التكليفات المطلوبة، وإرسالها لأستاذ المقرر، لم يسبق لهن التعلم من خلال بيئة تعلم إلكتروني، ولم يسبق لهن ممارسة التقييم الذاتي، أو تقييم الأقران، مستواهن الأكاديمي جيد، كما تحتاج الطالبات إلى تنمية الكفاءة الذاتية لديهن، للأسباب التي تم ذكرها في الإطار النظري للبحث.

جـ - تحديد الحاجات التعليمية:

تم تحديد الحاجات التعليمية الرئيسية، والتي اشتُقت من قائمة المعارف والمهارات الخاصة بالتصميم التعليمي، وذلك من خلال الاطلاع على بعض الكتب والمراجع التي تناولت التصميم التعليمي والتي تم الاستعانة بها في تدريس مقرر "تكنولوجيا التعليم الإلكتروني"، لطالبات الفرقة الثالثة شعبة تكنولوجيا التعليم، بكلية البنات جامعة عين شمس، ولتحليل الحاجات التعليمية السابقة إلى مكوناتها الفرعية، تم استخدام أسلوب التحليل الهرمى من أعلى إلى أسفل، لتجزئة كل مهارة تعليمية رئيسة إلى مهارات فرعية، وبذلك تم التوصل لخريطة التحليل الهرمى للمعارف والمهارات الخاصة بالتصميم التعليمي، والتي يمكن توضيحها في شكل (١٣).



شكل (١٣) تحليل المهمات التعليمية للتصميم التعليمي

وتم في ضوء ذلك التوصل إلى قائمة مبدئية بالمهارات الرئيسية والفرعية للتصميم التعليمي، ملحق (٢)، حيث كانت الحاجات التعليمية الرئيسية، على النحو التالي:

- تحتاج طالبات الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم إلى اكتساب المعارف المرتبطة بالتصميم التعليمي، وتتفرع هذه الحاجة إلى الحاجات التعليمية التالية:

(١) اكتساب المفاهيم المرتبطة بالتصميم التعليمي.

(٢) اكتساب المفاهيم والمعارف المرتبطة بمرحلة الدراسة والتحليل.

(٣) اكتساب المفاهيم والمعارف المرتبطة بمرحلة التصميم.

(٤) اكتساب المفاهيم والمعارف المرتبطة بمرحلة الإنتاج.

(٥) اكتساب المفاهيم والمعارف المرتبطة بمرحلة التقويم.

- تحتاج طالبات الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم إلى اكتساب مهارات التصميم التعليمي، وتتفرع هذه الحاجة إلى الحاجات التعليمية التالية:

(١) اكتساب مهارات مرحلة الدراسة والتحليل، والتي تتفرع بدورها إلى الحاجات التالية:

(١-١) اكتساب مهارات تحديد خصائص الفئة المستهدفة (المتعلمين).

(١-٢) اكتساب مهارات تحديد الحاجات التعليمية.

(١-٣) اكتساب مهارات تحديد الموارد والقيود.

(٢) اكتساب مهارات مرحلة التصميم، وتتفرع هذه الحاجة إلى:

(٢-١) اكتساب مهارات كتابة الاختبارات بنموذج (ABCD).

(٢-٢) اكتساب مهارات كتابة عناصر المحتوى التعليمي.

(٢-٣) اكتساب مهارات بناء الاختبار محكي المرجع.

(٢-٤) اكتساب مهارات اختيار الخبرات وبدائل الوسائط المتعددة المناسبة.

(٢-٥) اكتساب خبرات تصميم أساليب الإبحار.

(٢-٦) اكتساب مهارات تصميم السيناريو التعليمي.

(٢-٧) اكتساب مهارات تصميم عناصر عملية التعلم.

(٢-٨) اكتساب مهارات وضع استراتيجية تنفيذ التعلم.

د - تحليل مصادر التعلم الإلكترونية المتاحة، والمحددات والمعوقات:

تتوفر الإمكانيات، والموارد التعليمية، والأماكن داخل كلية البنات، والتي يمكن استخدامها من قبل عينة البحث، والتي أمكن

توظيفها والاستفادة منها في البحث الحالي، ومنها: معامل قسم تكنولوجيا التعليم والمعلومات، المزودة بأجهزة حاسب آلي، متصلة بشبكة الإنترنت، والتي سهلت على الطالبات الدخول لبيئة التعلم الإلكتروني من الكلية، وتتوفر القاعات التدريسية، وأجهزة الداتا شو بروجيكتور التي استخدمت في الجلسات التمهيدية لتجربة البحث الحالي.

أما المحددات فقد تمثلت في: نقص بعض المهارات لدى الطالبات، نتيجة لأنها المرة الأولى التي يدرسن من خلال بيئة تعلم إلكتروني عبر الإنترنت، وقد تم التغلب على ذلك بعدة طرق، فقد تم عمل جلسات تمهيدية، لمساعدة الطالبات، كما تم توفير تعليمات تفصيلية لهن لمساعدتهن أثناء التعلم، بينما تمثلت المعوقات في كثرة التكليفات على الطالبات في المقررات الأخرى، وبعض المشكلات الفنية التي تطرأ على أجهزة الكمبيوترات الشخصية لديهن، وهو ما تم التغلب عليه، عن طريق توفير مرونة في الوقت للطالبات لإتمام المهام المطلوبة منهن، والسماح لهن باستخدام أجهزة الكمبيوتر المتوفرة في معامل تكنولوجيا التعليم، في الأوقات الفارغة في هذه المعامل.

(٢) مرحلة التصميم:

بناء على ما تم التوصل إليه في مرحلة الدراسة والتحليل من مخرجات تعليمية، تم البدء في المرحلة الثانية من نموذج الجزار (٢٠١٤) وهي مرحلة التصميم، والتي اشتملت على الخطوات التالية:

أ- اشتقاق الأهداف التعليمية وصياغتها بنموذج ABCD:

تم تحديد الهدف العام، والأهداف الفرعية من بيئة التعلم الإلكتروني، بنمطي التقييم (ذاتي-أقران)، في ضوء الحاجات التعليمية التي تم التوصل إليها في مرحلة الدراسة والتحليل، وذلك على النحو التالي:

الهدف العام "اكساب طالبات الفرقة الثالثة شعبة تكنولوجيا التعليم المعارف والمهارات المرتبطة بالتصميم التعليمي"، وتفرع هذا الهدف إلى الأهداف الفرعية التالية:

١- اكتساب المعارف والمفاهيم المرتبطة بالتصميم التعليمي ومراحله.

٢- اكتساب المهارات المرتبطة بمراحل التصميم التعليمي.

ثم تم صياغة الأهداف التعليمية بنموذج ABCD، في ضوء الحاجات التعليمية، والأهداف العامة (ملحق٢).

ب- تحديد عناصر المحتوى التعليمي لكل هدف من الأهداف التعليمية:

تم في هذه الخطوة تحديد عناصر المحتوى التعليمي والتي تحقق الأهداف التعليمية، والتي تتمثل في عنصرين رئيسيين، وهما: المعارف والمفاهيم المرتبطة بالتصميم التعليمي، ومهارات التصميم التعليمي.

جـ- تصميم أدوات التقويم والاختبارات:

تم في هذه الخطوة تصميم أدوات البحث، والتي تضمنت: اختبار تحصيلي قبلي/بعدى، ومقياس الكفاءة الذاتية قبلي/بعدى، وبطاقة ملاحظة مهارات التصميم التعليمي، واستبانة آراء طالبات عينة البحث نحو نمطي التقييم (ذاتي- أقران)، وسوف يتم تناول عملية إعدادها، وبناءها بالتفصيل في الجزء الخاص بأدوات البحث.

د - تصميم خبرات وأنشطة التعلم:

تمثلت الخبرات التي اكتسبتها الطالبات من خلال التعلم من بيئة التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت بنمطي التقييم (ذاتي- أقران) في: خبرات مجردة، اكتسبتها الطالبة عند تعلم المفاهيم والمعارف المرتبطة بالتصميم التعليمي، ومراحله (الدراسة والتحليل- التصميم- الإنتاج- التقويم)، خبرات بديلة عند استخدام بعض الوسائط مثل الاستماع للصوت، أو مشاهدة مقاطع فيديو، وذلك عند استخدام الطالبات لمصادر متنوعة من الويب، خبرات مباشرة، عند تطبيق الطالبة لمهارات التصميم التعليمي، في تطوير دروس تعليمية إلكترونية باستخدام مراحل وخطوات التصميم التعليمي.

كما تنوعت الأنشطة التعليمية التي قامت بها الطالبات، حيث تمثلت في: تحميل الملفات لتعلم الأجزاء النظرية للمحتوي، وتحميل بطاقات المعايير التي تقوم الطالبات في ضوئها بتقييم أنفسهن في مجموعة التقييم الذاتي، أو تقيم بعضهن البعض في مجموعة تقييم الأقران، كذلك أنشطة المناقشة التي تتم بينهن، باستخدام أدوات الاتصال المتوفرة في بيئة التعلم الإلكتروني، والاتصال مع المعلم، لإرسال التكليفات والمهمات المطلوبة منهن.

هـ - تصميم السيناريوهات للوسائط التي تم اختيارها:

قامت الباحثة بتصميم سيناريوهات لوحة الأحداث للشاشات في بيئة التعلم الإلكتروني، ولاستراتيجية التعلم بنمطي التقييم (ذاتي- أقران)، التي تتعلم بواسطتهم الطالبات، وكذلك للمشروع النهائي للتصميم التعليمي، ثم تبع ذلك كتابة السيناريو، على النحو التالي:

- **إعداد سيناريو لوحة الأحداث:**

تم تقديم موضوعات المحتوى التعليمي، من خلال أربع مراحل من مراحل التصميم التعليمي، وهي: مرحلة الدراسة والتحليل، مرحلة التصميم، مرحلة الإنتاج، مرحلة التقويم، وقد تضمنت كل مرحلة مجموعة من المراحل الفرعية، وقد تم تخطيط سيناريو لسير الطالبة في تعلم هذه المراحل الرئيسية، وما تتضمنه من مراحل فرعية، حيث كان مسار التعلم في كل مرحلة بحيث يشتمل على: مقدمة المرحلة، التعليمات، الأهداف التعليمية التي ينبغي على الطالبة تحقيقها، تحميل بطاقة المعايير التصميمية لخطوات المرحلة، تحميل المرحلة الفرعية الأولى، مهمة تعليمية على المرحلة، وقد تم كتابة ذلك على بطاقات، تضمنت كل بطاقة، رقم البطاقة، عنوان البطاقة، الهدف، تخطيط للمحتوى، التفريعات المرتبطة بها، ثم تم ترتيب البطاقات على لوحة الأحداث.

- **كتابة السيناريو:**

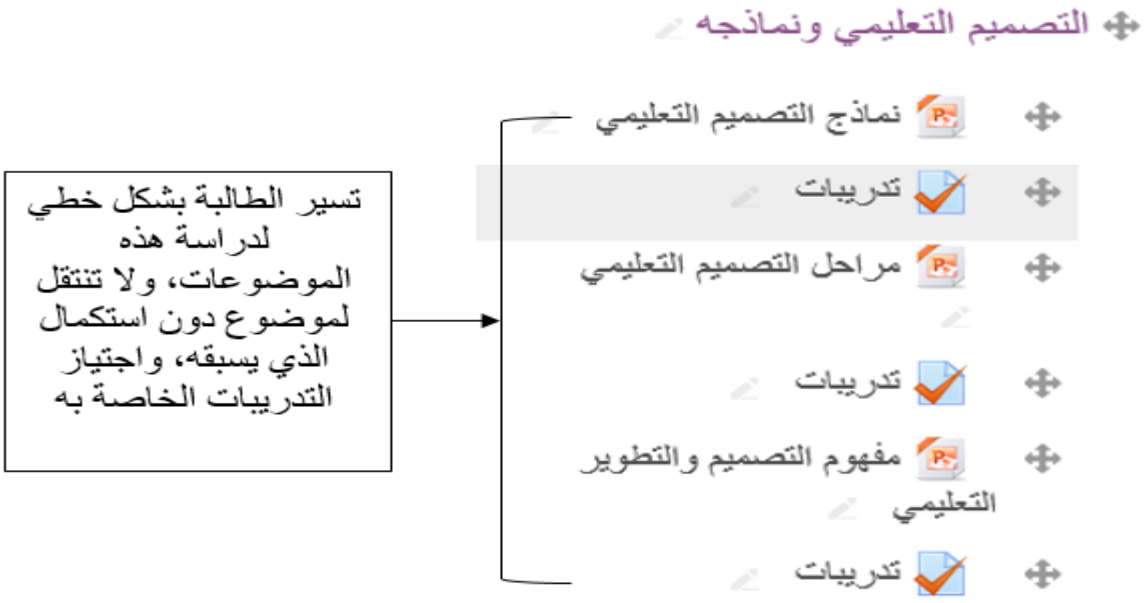
تم إعداد السيناريو، عن طريق تحويل بطاقات لوحة الأحداث لسيناريو يشتمل على رقم الصفحة، وعنوانها، ووصف لمحتويات الصفحة،

وتوضيح النصوص المكتوبة، ورسم تخطيطي للإطار، وتوضيح أساليب الربط والانتقال بين الصفحات.

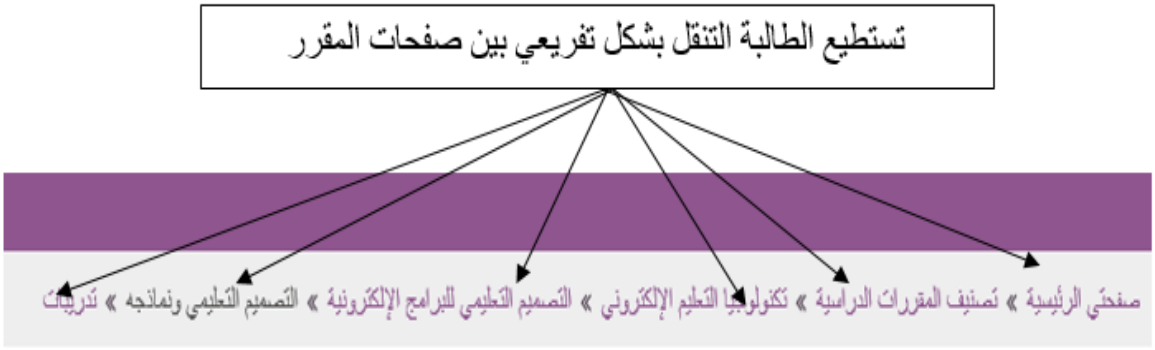
و - تصميم أساليب الإبحار، والتحكم التعليمي وواجهة المتعلم:

تضمن البحث الحالي، نوعين من الإبحار، وذلك داخل بيئة التعلم داخل الموودل Moodle

- **الإبحار الخطي: حيث تسير الطالبات جميعًا بشكل خطي، في دراسة مراحل التصميم التعليمي، الرئيسية، والفرعية، وذلك لترتب كل مرحلة على التي تسبقها، حيث لا يتم تنشيط مرحلة إلا بعد انتهاء الطالبة من التي تسبقها، وتجتاز التدريبات، والأنشطة الخاصة بها.**
- **الإبحار التفريعي: بعد انتهاء الطالبة من دراسة مرحلة ما أو عدة مراحل، يسمح لها بالإبحار بشكل تفريعي حر، لإعادة دراستها، أو مراجعتها، كذلك يمكن للطالبة التجول داخل عناصر المقرر بطريقة تفريعية للاطلاع على الإعلانات، أو التعليقات، أو دخول غرف الدردشة، والمنتديات، أو لقراءة التعليمات والأهداف والمقدمة الخاصة بالمقرر، ويبين شكل (١٤)، وشكل (١٥) أمثلة للتفريع الخطي، والتفريعي على الترتيب في بيئة التعلم الإلكتروني للبحث الحالي.**



شكل (١٤) الإبحار الخطي

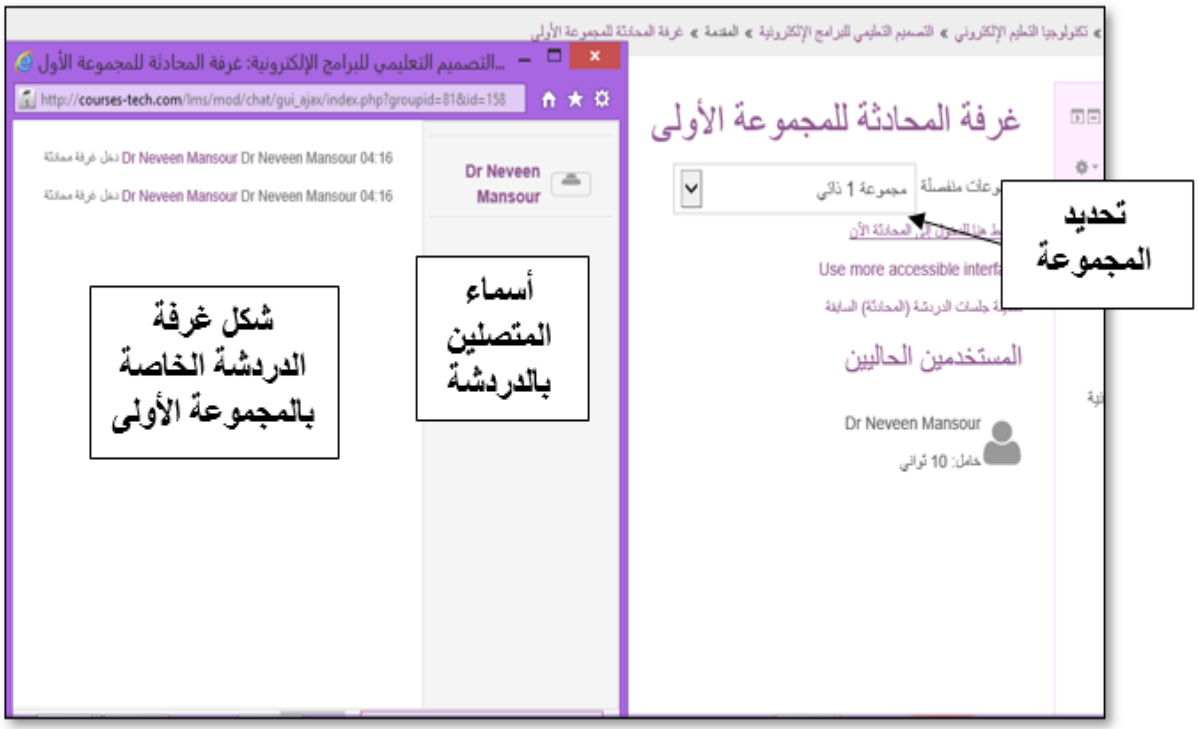


شكل (١٥) الإبحار التفريعي

ز- اختيار وتصميم أدوات التواصل المتزامنة/غير المتزامنة ببيئة التعلم الإلكتروني بنمطي التقييم الذاتي، والأقران:

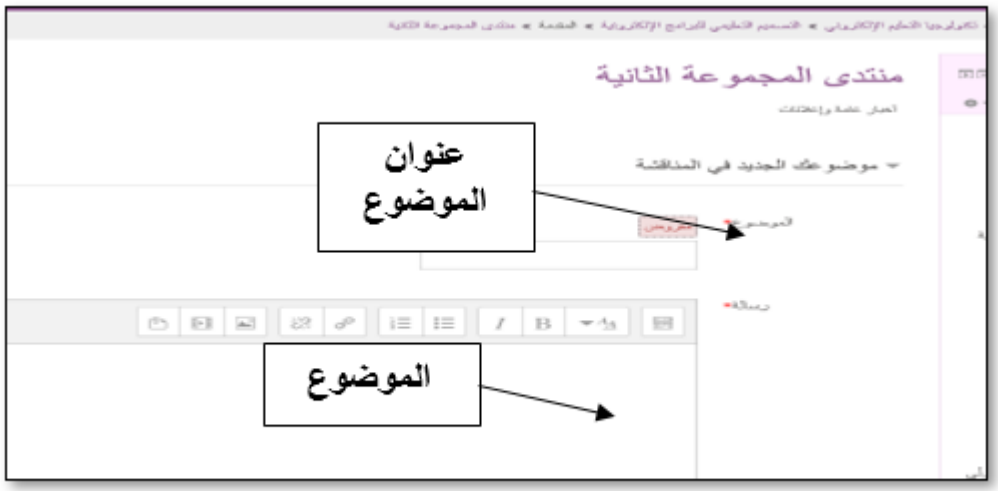
تم تصميم بيئة التعلم الإلكتروني بنمطي التقييم، بحيث تتضمن أدوات الاتصال المتزامن والتي تمثلت في غرفة المناقشة، وأدوات للاتصال غير المتزامن التي تمثلت في، البريد الإلكتروني، والمنتديات، وقد استخدمت المجموعتان هذه الاتصال للمناقشة معًا، ولإرسال المهمات لأستاذ المقرر، فالمجموعة الأولى استخدمت غرفة الدردشة الخاصة بها للمناقشة مع زميلاتها في المحتوى، أو لطرح استفسارات، واستخدمت البريد الإلكتروني لإرسال المهمات لأستاذ المقرر بعد تقييم نفسها تقيمًا ذاتيًا، بينما استخدمت المجموعة الثانية غرف المناقشة للمناقشات حول المحتوى، وأيضًا لتقييم الأقران، وتم إرسال الملفات لبعضهن البعض للتقييم عن طريق البريد الإلكتروني، وتلقي نتيجة التقييم عن طريق البريد الإلكتروني أيضًا، ويوضح شكل (١٦) أدوات التواصل المتزامن وغير المتزامن في بيئة التعلم الإلكتروني على الموودل المستخدمة في هذا البحث، بينما يوضح شكل (١٧) غرفة الدردشة لأحد المجموعتين، ويوضح شكل (١٨)، شكل (١٩) دخول المنتدى، وشكل المنتدى لأحد المجموعتين على الترتيب.

شكل (١٦) أداوت الاتصال المتزامن وغير المتزامن المستخدمة في البحث



شكل (١٧) الدخول لغرفة الدردشة الخاصة بأحد المجموعتين

شكل (١٨) الدخول للمنتدى الخاص بالمجموعة الثانية



شكل (١٩) شكل للمنتدى الخاص بالمجموعة الثانية

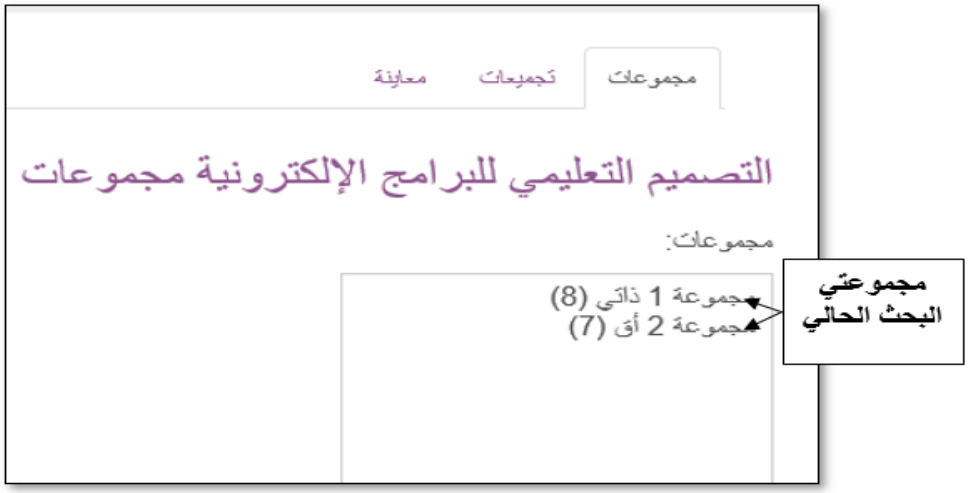
ح- تصميم نظم تسجيل المتعلمين، وإدارتهم، وتجميعهم، ونظم دعمهم بالبيئة:

- **تسجيل الطالبات: يتضمن نظام المووودل، صفحة لتسجيل الطالبات، حيث تم تسجيل طالبات المجموعتين التجريبية الأولى والثانية، عليه، وذلك من خلال قيام الباحثة بعملية التسجيل اليدوي لهن، وتضمن التسجيل: كتابة اسم كل طالبة باللغة الإنجليزية، إدخال البريد الإلكتروني الخاص بها، تسجيل كلمة مرور خاصة لكل طالبة، وتحديد دور كل طالبة، حيث تم تحديد أدوارهن جميعًا كطالبات، ويوضح شكل (٢٠) طرق تسجيل الطالبات في بيئة التعلم الإلكتروني على المووودل، وشكل (٢١) يوضح قائمة أسماء الطالبات بعد تسجيلهن على النظام، وموضح به اسم الطالبة، والبريد الإلكتروني، واسم المجموعة التي تنتمي إليها.**

شكل (٢٠) طرق تسجيل الطالبات على بيئة التعلم الإلكتروني

شكل (٢١) قائمة لبعض الطالبات المسجلات في بيئة التعلم الإلكتروني للبحث

- **تحديد المجموعات: تم إنشاء مجموعتين من خلال نظام الموودل، ثم تقسيم الطالبات على المجموعتين، بحيث تضمنت المجموعة التجريبية الأولى ثمان طالبات (مجموعة التقييم الذاتي)، وتضمنت المجموعة التجريبية الثانية سبع طالبات (مجموعة تقييم الأقران)، ويوضح شكل (٢٢) المجموعتين التجريبيتين على بيئة التعلم الإلكتروني للبحث الحالي.**



شكل (٢٢) المجموعتين التجريبيتين داخل بيئة التعلم الإلكتروني في البحث

- **نظم الدعم والمساعدة: تم تزويد بيئة التعلم الإلكتروني بنمطي التقييم، بنظم للدعم والمساعدة تمثلت في: تقديم تعليمات عامة تفصيلية للطالبات في بداية التعلم، وإتاحتها طوال فترة التعلم، اشتمال كل مرحلة رئيسة وفرعية على تعليمات خاصة بالمرحلة، وذلك لمساعدة الطالبات أثناء التعلم، وجود أستاذ المقرر في أوقات محددة ومعلنة لتلقي الاستفسارات، وتذليل الصعوبات، وحل المشكلات التي قد تواجه الطالبات، أو لإعطاء توجيهات عامة، من خلال متابعته للطالبات، وذلك باستخدام أدوات الاتصال المتزامنة وغير المتزامنة المتوفرة في بيئة التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت.**

ط- تصميم المخطط الشكلي لعناصر البيئة والمعلومات الأساسية:

تم تصميم المخطط الشكلي لعناصر البيئة والإبحار بينها، وتصميم المساعدات، وإنشاء روابط للمصطلحات التي قد تحتاج الطالبة لتوضيح لها، والمرتبطة بتعلم سابق، حيث تنقل الطالبة لتفسير لها، كذلك تم تصميم عنوان للموقع باسم "تكنولوجيا التعليم الإلكتروني"، ووضع الشعار،

واسم الباحثة بصفتها مصممة، ومديرة الموقع، والبريد الإلكتروني الخاص بها، ورقم التليفون.

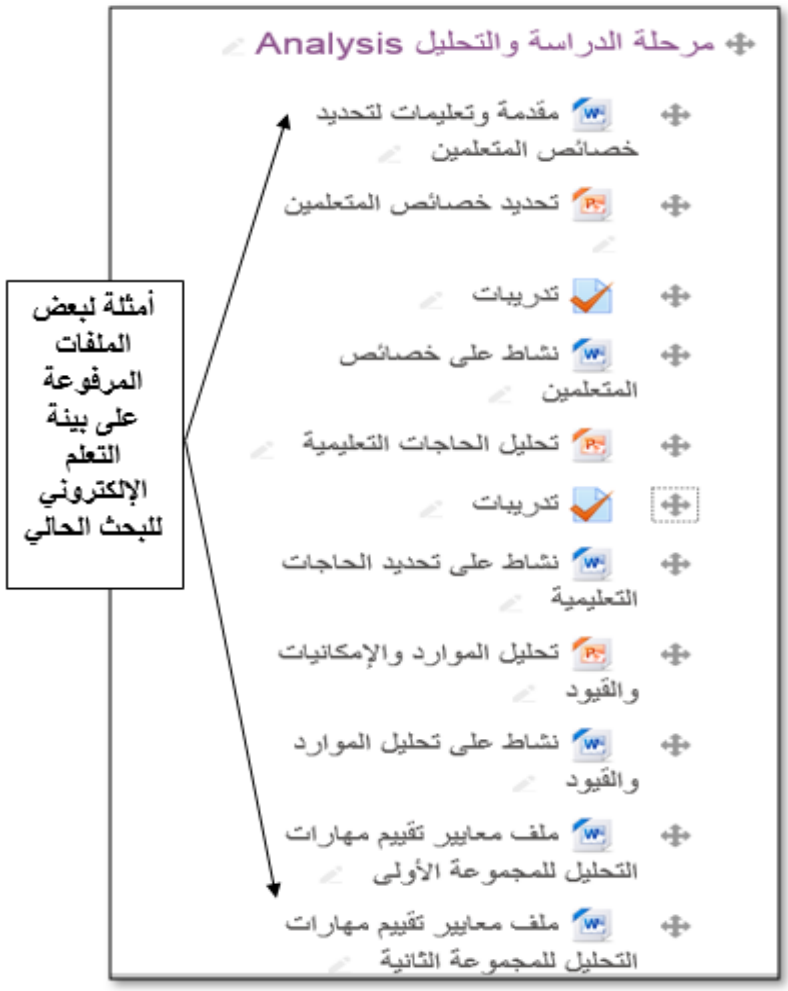
(٣) مرحلة الإنتاج والإنشاء:

تم فى هذه المرحلة البنائية التطويرية إنتاج المواد والوسائط التعليمية، كما تم رقمنة هذه العناصر وتخزينها، وإنتاج المحتوى التعليمي على نظام إدارة التعلم Moodle، على النحو التالي:

أ- إنتاج عناصر بيئة التعلم الإلكتروني

اشتملت مرحلة إنتاج عناصر بيئة التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت بنمطي التقييم (ذاتي- أقران)، على إنتاج النصوص، والرسومات، ملفات الصوت، ومقاطع الفيديو، ملفات الوورد، والبوربوينت، قوائم المعايير، وبطاقات التقدير، ثم رقمنة هذه العناصر، وتخزينها، وذلك على النحو التالي:

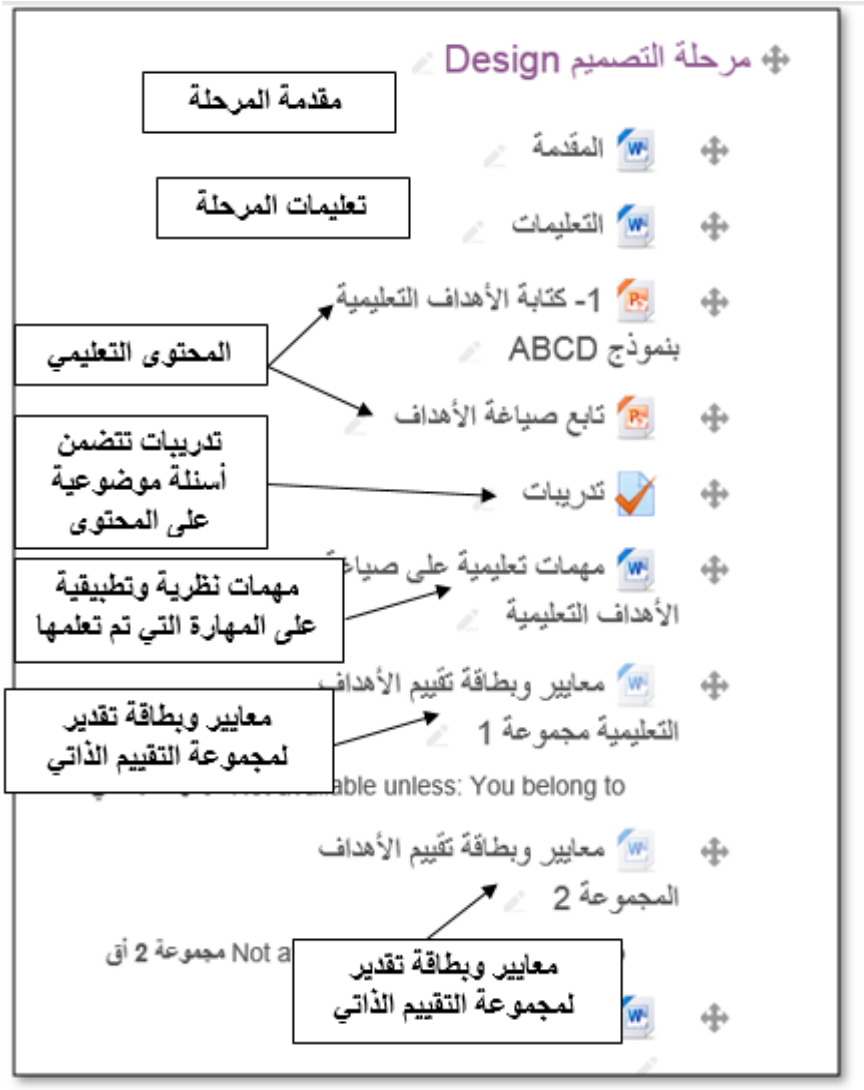
- **إنتاج النصوص: حيث تم كتابة النصوص إما بشكل مباشر داخل الموودل، أو عن طريق كتابتها على برنامج معالجة النصوص الوورد ٢٠١٦، وقد تضمنت النصوص: التعليمات، الأهداف، المقدمة، المحتوى التعليمي، المعايير.**
- **إنتاج ملفات المحتوى والمهمات التعليمية: تم كتابة الملفات باستخدام برنامج الوورد ٢٠١٦، وبرنامج البوربوينت ٢٠١٦، حيث بلغ عدد الملفات (٥٨) ملف، تتضمن مراحل التصميم التعليمي الرئيسية والفرعية، والمهمات التعليمية على كل مرحلة، وبطاقات المعايير لكل مرحلة فرعية، وقالب المشروع النهائي، ويوضح شكل (٢٣) مثال للملفات على بيئة التعلم الإلكتروني على نظام الموودل.**



شكل (٢٣) أمثلة للملفات المرفوعة على بيئة التعلم الإلكتروني داخل الموودل

ب- إنتاج معلومات وعناصر المخطط الشكلي للسير في مراحل التصميم التعليمي لبيئة التعلم الإلكتروني للبحث الحالي:

قامت الباحثة بإنتاج الصفحات الخاصة بمراحل التصميم التعليمي، بتحويل المخططات الشكلية التي تم إعدادها في مرحلة التصميم، حيث تضمنت كل مرحلة: مقدمة المرحلة، وتعليمات المرحلة، المحتوى التعليمي، تدريبات، ومهمات تعليمية وأنشطة على المحتوى التعليمي، مهمة تطبيقية على مهارات المرحلة التي تم تعلمها، قوائم معايير، وبطاقات تقدير لتقييم المهمات التعليمية للمجموعة الأولى للتقييم الذاتي، والثانية لتقييم الأقران، وبعد انتهاء جميع المراحل، يتم تحميل قالب المشروع النهائي، ويوضح شكل (٢٤) مراحل السير في أحد خطوات مرحلة التصميم، وهي كتابة الأهداف التعليمية المتبع في البحث الحالي من خلال بيئة التعلم الإلكتروني بنمطي التقييم (ذاتي- أقران).



شكل (٢٤) مثال للمخطط الشكلي لأحد خطوات التصميم التعليمي

ج- إنتاج النسخة الأولية لبيئة التعلم الإلكتروني:

تم في هذه الخطوة إنتاج النسخة الأولى لبيئة التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت بنمطي التقييم (التقييم الذاتي، والأقران)، وفقًا للتصميم الذي أعدته الباحثة، حيث تم فيها: إنتاج ملفات الوورد، والبوبوينت الخاصة بالمقدمة والأهداف والتعليمات العامة للمقرر ككل، وملفات المقدمة والتعليمات لكل خطوة من خطوات التصميم التعليمي، وملفات المحتوى الخاص بمهارات التصميم التعليمي، ثم رفعها على الموقع، وتسجيل الطالبات، وإنشاء المجموعتين التجريبيتين، وتقسيم الطالبات عليهما، ثم إنشاء غرفة دردشة ومنتدى لكل مجموعة، ثم إنشاء الروابط بين عناصر البيئة.

د- تشطيب النسخة الأولية وعمل المراجعات الفنية والتشغيل:

حيث اتبعت الباحثة في مرحلة الإنتاج كافة المعايير التصميمية التي تم تحديدها، والخاصة بتصميم بيئة التعلم الإلكتروني بنمطي التقييم، كما قامت الباحثة بالمراجعات الفنية والتشغيل، والتأكد من استطاعة كل طالبة الدخول لبيئة التعلم، وذلك بتجريب اسم المستخدم وكلمة المرور والتأكد من صحتهما لكل طالبة قبل توزيعهم على الطالبات، التأكد من تحميل الملفات بسهولة وسرعة، وتوافقها مع أنظمة الكمبيوتر المختلفة، وكذلك خلوها من الفيروسات، تجريب كافة عناصر البيئة، والروابط للتأكد من عملها بكفاءة وأنها صحيحة، التأكد من توافق بيئة التعلم مع أشهر المتصفحات.

(٤) مرحلة التقويم البنائي للنسخة الأولية وإجازتها:

تم عرض النسخة الأولية لبيئة التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت بنمطي التقييم، والتي تم إنتاجها ومراجعتها في الخطوات السابقة، على خبراء متخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، لاستطلاع آرائهم في ضوء المعايير التصميمية، كما تم تطبيق النموذج على عينة استطلاعية تتكون من ثلاث طالبات من طالبات الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم للعام الجامعي ٢٠١٥/ ٢٠١٦م، بحيث تم تطبيق نمط تقييم الأقران في بيئة التعلم الإلكتروني مع الطالبتين الأولى والثانية، وتطبيق نمط التقييم الذاتي مع الطالبة الثالثة، وفي أثناء ذلك، تمت متابعتهم، وكتابة الملاحظات، وتعليقات الطالبات، ثم بعد نهاية التعلم تم عمل مقابلة مع الطالبات للاستماع إلى آرائهن، وفي ضوء آراء السادة المحكمين، ونتائج التجربة الاستطلاعية، تم إجراء التعديلات، للوصول إلى الشكل النهائي لبيئة التعلم الإلكتروني بنمطي التقييم (الذاتي- الأقران) استعدادًا لتطبيق تجربة البحث.

ثانيًا: إعداد أدوات البحث:

تمثلت أدوات البحث في: اختبار تحصيلي، بطاقة ملاحظة مهارات التصميم التعليمي، مقياس الكفاءة الذاتية، استبانتين للكشف عن آراء الطالبات نحو نمطي التقييم (ذاتي- أقران)، وفيما يلي عرض تفصيلي لكيفية إعداد وبناء كل أداة من أدوات البحث:

١- اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي للتصميم التعليمي:

اشتمل الاختبار على عدد (١١١) سؤالاً من نوع الإكمال، لمناسبته للمحتوى التعليمي المستهدف، وتقيس العديد من المستويات المعرفية، ملحق (٣)، وقد تم إعداد الاختبار وفقًا للخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من الاختبار:**

يهدف الاختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي للتصميم التعليمي، ضمن مقرر "تكنولوجيا التعليم الإلكتروني"، المقرر على طالبات الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم، بكلية البنات - جامعة عين شمس.

- **صياغة أسئلة الاختبار وإعداد جدول المواصفات:**

في ضوء الأهداف التعليمية المعرفية، الخاصة بالمفاهيم المرتبطة بالتصميم التعليمي، ومراحله المتمثلة في: مرحلة الدراسة والتحليل، مرحلة التصميم، مرحلة الإنتاج، مرحلة التقويم، تم إعداد أسئلة مناسبة من حيث العدد والصياغة تقيس كل هدف من هذه الأهداف التعليمية، وفقًا لتصنيف "بلوم"، حيث كانت الأسئلة من نوع الإكمال، لمناسبته لطبيعة المحتوى التعليمي، وتم إعداد جدول مواصفات الاختبار، والذي يوضحه جدول (٢)، حيث يتضح من الجدول تمثيل الاختبار للمستويات المعرفية المتمثلة في: التذكر، والفهم، والتقويم، وأن أعلى نسبة كانت لمستوى التذكر، يليه مستوى التطبيق، يليه مستوى الفهم، ثم مستوى التقويم، كما يوضح جدول (٣) أعداد وأرقام مفردات الاختبار التحصيلي للمستويات الثلاث (التذكر، الفهم، التطبيق، التقويم).

جدول (٢) مواصفات الاختبار التحصيلي للتصميم التعليمي

الموضوع	مستويات بلوم				مجموع الأسئلة
	تذكر	فهم	تطبيق	تقويم	
١- المفاهيم المرتبطة بالتصميم التعليمي	٧	—	—	—	٪٦
٢- الجانب المعرفي لمرحلة الدراسة والتحليل					
٢-١ خصائص المتعلمين.	١	—	—	١	٪٢
٢-٢ الحاجات التعليمية	١	—	—	—	٪١
٢-٣ الموارد والقيود.	١	—	—	—	٪١
مرحلة التصميم:					
٣-١ الأهداف التعليمية.	٥	١	—	—	٪٦
٣-٢ عناصر المحتوى.	١١	—	١	١	٪١٢
٣-٣ الاختبار محكي المرجع.	٢	—	١	١	٪٤
٣-٤ أساليب وخبرات التعلم.	٣	—	٦	—	٪٨
٣-٥ عناصر الوسائط المتعددة.	٣	—	٤	—	٪٦
٣-٦ الأحداث التعليمية.	—	—	١٦	—	٪١٤
٣-٧ واجهة التفاعل.	٢	١	—	—	٪٣
٣-٨ سيناريو بيئة التعلم الإلكتروني.	—	٤	—	—	٪٤
٣-٩ استراتيجية التعلم.	٢	١	٣٢	—	٪٣١
٣- مرحلة الإنتاج.	١	—	—	—	٪١
٤- مرحلة التقويم.	—	١	—	—	٪١
مجموع الأسئلة	٣٦	٧	٥٤	٣	٪١٠٠

جدول (٣) أعداد وأرقام مفردات الاختبار التحصيلي لمستويات (التذكر -الفهم - التطبيق– التقويم)

الموضوع	مستويات بلوم				مجموع الأسئلة
	تذكر	فهم	تطبيق	تقويم	
١- المفاهيم المرتبطة بالتصميم التعليمي	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ١٣	—	—	—	٧
٢- الجانب المعرفي لمرحلة الدراسة والتحليل					
٢-١ خصائص المتعلمين.	١٤	—	—	٢٨	٢
٢-٢ الحاجات التعليمية	١٥	—	—	—	١
٢-٣ الموارد والقيود.	١٦	—	—	—	١
مرحلة التصميم:					
٣-١ الأهداف التعليمية.	١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٦٥	٢٩	—	—	٦
٣-٢ عناصر المحتوى.	٢١، ٢٢، ٢٣، ٦٣، ٦٤، ٦٦، ٦٧، ٦٨، ٦٩، ٧٠، ٧١	—	٣٣	٣٠	١٣
٣-٣ الاختبار محكي المرجع.	٢٤، ٢٥	—	٣٢	٣١	٤
٣-٤ أساليب وخبرات التعلم.	٧، ٩، ١١، ٢٦	—	٣٥، ٣٧، ٣٨، ٤٠، ٤١، ٤٣	—	١٠
٣-٥ عناصر الوسائط المتعددة.	٨، ١٠، ١٢	—	٣٤، ٣٦، ٣٩، ٤٢	—	٧
٣-٦ الأحداث التعليمية.	—	—	٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٥٥، ٥٦، ٥٧، ٥٨، ٥٩، ٦٠	—	١٦
٣-٧ واجهة التفاعل.	٧٢، ٧٣	٧٤	—	—	٣
٣-٨ سيناريو بيئة التعلم الإلكتروني.	—	٧٥، ٧٦، ٧٧، ٧٨	—	—	٤
٣-٩ استراتيجية التعلم.	٢٧، ٤٤	١١١	٧٩، ٨٠، ٨١، ٨٢، ٨٣، ٨٤، ٨٥، ٨٦، ٨٧، ٨٨، ٨٩، ٩٠، ٩١، ٩٢، ٩٣، ٩٤، ٩٥، ٩٦، ٩٧، ٩٨، ٩٩، ١٠٠، ١٠١، ١٠٢، ١٠٣، ١٠٤، ١٠٥، ١٠٦، ١٠٧، ١٠٨، ١٠٩، ١١٠	—	٣٥
٣- مرحلة الإنتاج.	٦١	—	—	—	١
٤- مرحلة التقويم.	—	٦٢	—	—	١
مجموع الأسئلة	٤٠	٨	٦٠	٣	١١١

- **صياغة تعليمات الاختبار ونموذج الإجابة:**

تمت صياغة تعليمات الاختبار بحيث تضمنت: الهدف من الاختبار، زمن الإجابة عليه، عدد مفردات الاختبار، كيفية الإجابة على مفرداته، درجة كل مفردة والاختبار ككل، وتم تصميم نموذجًا للإجابة على أن تحسب درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفرًا للإجابة غير الصحيحة، وبالتالي كان مجموع درجات الاختبار (١١١) درجة، تحصل عليها الطالبة إذا أجابت إجابة صحيحة على جميع أسئلة الاختبار.

- **تحديد صدق الاختبار:**

تم عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في تكنولوجيا

التعليم، للتأكد من الدقة العلمية واللغوية لمفردات الاختبار، وشمول الأسئلة لجميع الأهداف التعليمية الخاصة بالتصميم التعليمي، ومراحله، كذلك التحقق من مناسبة المفردات لمستويات الأهداف التي تقيسها أسئلة الاختبار، ووضوحها وبُعدها عن الغموض، ومراجعة تعليمات الاختبار للتأكد من سهولة فهمها ووضوحها، وتم الأخذ بالملاحظات والمقترحات التي أبداها هؤلاء المحكمون عند إعداد الصورة النهائية للاختبار.

- **حساب ثبات الاختبار:**

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل "ألفا" لكرونباخ (معامل الاتساق الداخلي) لنتائج التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS، حيث كان معامل الثبات (∝) يساوى (٠,٨٥)، وهذا يدل على تمتع الاختبار بدرجة ثبات عالية.

- **حساب معاملات التمييز:**

تراوحت معاملات التمييز بين (٠,٥٨، ٠,٧٩)، مما يدل على القدرة التمييزية العالية لمفردات الاختبار.

- **حساب زمن الاختبار:**

تم حساب زمن الاختبار التحصيلي بتحديد دقيقة لكل سؤال، أي يكون مجموع الدقائق يساوى (١١١ق)، بالإضافة (٥ ق) لقراءة التعليمات، وبعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، وحساب الزمن الذي استغرقته الطالبات في الإجابة على جميع أسئلة الاختبار، وقراءة التعليمات أصبح الزمن الكلى للاختبار(١٢٠ق)، هذا وقد تم تطبيق الاختبار، وتصحيحه يدويًا.

٢- بطاقة ملاحظة مهارات التصميم التعليمي:

اشتملت بطاقة الملاحظة على عدد (١١) مهارات رئيسية، وعدد (٧١) مهارة فرعية، ملحق (٤)، وقد تم إعداد البطاقة وفقًا للخطوات التالية:

تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة:

تهدف بطاقة الملاحظة إلى قياس مهارات التصميم التعليمي لدى طالبات الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم، بكلية البنات - جامعة عين شمس ضمن مقرر "تكنولوجيا التعليم الإلكتروني".

صياغة الصورة المبدئية لبطاقة الملاحظة:

تم تحديد المهارات الرئيسة والفرعية التي تقيسها البطاقة، تبعًا للأهداف المهارية التي تم تحديدها لموضوعات المحتوى التعليمي التي تتمثل في مهارات التصميم التعليمي، وقد تضمنت البطاقة أربعة أعمدة، العمود الأول يختص بالمهارة المراد ملاحظتها، والعمودين الثاني والثالث والرابع للدرجة، حيث تُعطى الطالبة درجتين في حالة تأديتها المهارة كاملة، وتُعطى درجة واحدة في حالة تأديتها المهارة بمساعدة، وتُعطى (صفرًا) في حالة عدم تأديتها للمهارة، ويوضح جدول (٤)، مواصفات هذه البطاقة.

جدول (٤) مواصفات بطاقة ملاحظة مهارات التصميم التعليمي

م	المهارات الرئيسية التي تقيسها البطاقة	عدد المهارات الفرعية	النسبة المئوية
١	تحديد خصائص المتعلمين.	١٣	٪١٨
٢	تحديد الحاجات التعليمية.	٣	٪٤
٣	تحديد الموارد والقيود.	٤	٪٦
٤	كتابة الأهداف السلوكية.	١٢	٪١٧
٥	كتابة عناصر المحتوى.	٧	٪١٠
٦	بناء الاختبار محكي المرجع.	٦	٪٨
٧	اختيار الخبرات وبدائل الوسائط المتعددة.	٤	٪٦
٨	تصميم أساليب الإبحار.	٧	٪١٠
٩	تصميم السيناريو.	٤	٪٦
١٠	تصميم عناصر عملية التعلم.	٨	٪١١
١١	وضع استراتيجية تنفيذ التعلم.	٣	٪٤
النسبة المئوية		٧١	٪١٠٠

الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة:

تطلب الحصول على الصورة النهائية للبطاقة، إجراء ما يلي:

أ- تحديد صدق بطاقة الملاحظة:

تم في هذه الخطوة عرض البطاقة على مجموعة من السادة المحكمين، وذلك لإبداء الرأي حول مدى تمثيل المهارات الرئيسية والفرعية التي تقيسها البطاقة، للأهداف المهارية التي تم تحديدها لموضوعات المحتوى التعليمي، والتي تتمثل في مهارات التصميم التعليمي، والتأكد من تسلسلها المنطقي، ودقة الصياغة العلمية واللغوية لها، ومناسبة الدرجات التي تم تحديدها لكل مهارة، وأهمية المهارات الفرعية التي تتضمنها المهارات الرئيسة، وإبداء أي ملاحظات أو مقترحات، وقد وافق السادة المحكمين على المهارات الرئيسية، مع تعديل وحذف بعض المهارات الفرعية غير الضرورية، وتم عمل جميع التعديلات المطلوبة.

ب- ثبات بطاقة الملاحظة:

تم حساب ثبات البطاقة، باستخدام معامل "ألفا" لكرونباخ (معامل الاتساق الداخلي)، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS، حيث كان معامل الثبات (∝) يساوى (٠,٨٨)، وهذا يدل على تمتع البطاقة بدرجة ثبات عالية.

٣- مقياس الكفاءة الذاتية:

اشتمل المقياس على عدد ثلاثة أبعاد تمثل: الكفاءة الذاتية في التصميم التعليمي، الكفاءة الذاتية في التعلم التشاركي، الكفاءة

الذاتية في التعامل مع الإنترنت، بإجمالي (١٤) عبارة، ملحق (٥)، وقد تم إعداد المقياس وفقًا للخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من المقياس:**

يهدف هذا المقياس إلى الكشف عن الكفاءة الذاتية لدى طالبات عينة البحث (المجموعتين التجريبيتين، وذلك بالتطبيق القبلي والبعدي.

- **مصادر بناء وتحديد أبعاد المقياس:**

تم تحديد الأبعاد، والعبارات التي تضمنها مقياس الكفاءة الذاتية، في ضوء الدراسات والأدبيات السابقة التي اهتمت بهذه المهارات، بالإضافة لاطلاع الباحثة على العديد من المقاييس التي قدمتها تلك الدراسات والبحوث، حيث تم تحديد ثلاثة أبعاد للمقياس، وهي: الكفاءة الذاتية في المحتوى (التصميم التعليمي)، الكفاءة الذاتية في العمل التشاركي، الكفاءة الذاتية في التعامل مع الإنترنت، كما هو موضح في جدول (٥)، الخاص بمواصفات المقياس.

جدول (٥) مواصفات مقياس الكفاءة الذاتية

م	الأبعاد	عدد العبارات الفرعية	أرقام العبارات	النسبة المئوية
١	الكفاءة الذاتية في التصميم التعليمي.	٥	١ ـ ٥	٣٦٪
٢	الكفاءة الذاتية في العمل التشاركي.	٥	٦ ـ ١٠	٣٦٪
٣	الكفاءة الذاتية في التعامل مع الإنترنت.	٤	١١ ـ ١٤	٢٨٪
المجموع		١٤		١٠٠٪

- **بناء المقياس وصياغة عباراته:**

تم صياغة عبارات المقياس في صورة عبارات تقريرية تصف سلوك الطالبات حول كفاءتهن الذاتية، وذلك لإعداد الصورة المبدئية للمقياس، حيث كان ميزان التقدير لعبارات المقياس من النوع الخماسي: "موافق بشدة، موافق، غير متأكد، معارض، معارض بشدة"، وتم التصحيح بإعطاء الدرجات: "٥، ٤، ٣، ٢، ١" على الترتيب، لذلك فإن أعلى درجة للمقياس كانت (٧٠ درجة)، وأقل درجة (١٤ درجة).

- **صياغة تعليمات المقياس:**

تمت صياغة تعليمات المقياس بحيث تضمنت: الهدف من المقياس، زمن الإجابة، كيفية الإجابة على عبارات المقياس، درجة كل عبارة على ميزان التقدير، حيث كانت الدرجة الكلية للمقياس في حالة أن استجابة الطالبة على جميع

العبارات "موافق بشدة" تساوى (٧٠) درجة، وكانت الدرجة في حالة أن استجابة الطالبة على العبارات جميعها "موافق" تساوى (٥٦) درجة، أما في حالة أن استجابة الطالبة على العبارات جميعها "غير متأكد" فتكون الدرجة (٤٢) درجة، وفي حالة أن جميع استجابات الطالبة هي "معارض" فتكون الدرجة (٢٨)، وإذا كانت جميع استجابات الطالبة "معارض بشدة" فتكون الدرجة (١٤)

- **تحديد صدق المقياس:**

أ- صدق المحتوى: تم تقدير صدق المحتوى من خلال عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء الرأي في سلامة صياغة عبارات المقياس، وصلاحيتها لقياس الكفاءة الذاتية، وملائمتها لمستوى طالبات عينة البحث، ومدى وضوح تعليمات المقياس، وتم تعديل المقياس في ضوء آراء السادة المحكمين، حيث تم حذف العبارات غير الواضحة من حيث الصياغة أو المكررة، وتم قبول العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق ٨٠٪ فأكثر، وبذلك أصبح المقياس صالحًا للتطبيق على طالبات التجربة الاستطلاعية، ومن ثم التجربة النهائية للبحث.

ب- صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد ودرجة المقياس ككل، كما يتضح من جدول (٦):

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة البعد ودرجة المقياس ككل

م	الأبعاد	معاملات الارتباط بين البعد/المقياس ككل
١	الكفاءة الذاتية في التصميم التعليمي.	٠,٦٨
٢	الكفاءة الذاتية في العمل التشاركي.	٠,٨٦
٣	الكفاءة الذاتية في التعامل مع الإنترنت.	٠,٦٧

يتضح من جدول (٦)، أنه تحققت معاملات ارتباط بمقدار (٠,٦٨، ٠,٨٦، ٠,٦٧) للأبعاد الثلاثة على الترتيب بين درجات كل بعد، والدرجة الكلية للمقياس، وهي معاملات ارتباط موجبة تتراوح قوتها بين المتوسط والمرتفع، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

- **حساب ثبات المقياس:**

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل "ألفا" لكرونباخ (معامل الاتساق الداخلى)، وذلك للمقياس ككل، وأبعاده الثلاثة، باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS، والذي يوضح نتائجه جدول (٧):

جدول (٧) معامل الثبات (∝) للمقياس ككل وأبعاده الثلاثة

م	الأبعاد	قيمة معامل (∝)
١	الكفاءة الذاتية في التصميم التعليمي.	٠,٦٤
٢	الكفاءة الذاتية في العمل التشاركي.	٠,٩٤٥
٣	الكفاءة الذاتية في التعامل مع الإنترنت.	٠,٩٠٧
	المقياس ككل	٠,٨٧٥

يتضح من جدول (٧)، أن قيمة معامل الثبات (∝) للمقياس ككل تساوى (٠,٨٨)، وقيمة معاملات الثبات (∝) للأبعاد الخمسة للمقياس تتراوح (من ٠,٦٤ إلى ٠,٩٥)، وهي معاملات ثبات تتراوح من المتوسط للمرتفع، وهو ما يدل على ثبات المقياس.

- **حساب زمن الإجابة على المقياس:**

تبين من خلال التجربة الاستطلاعية للبحث أن زمن الإجابة على المقياس هو ٢٥ دقيقة.

٤- استبانات الآراء نحو نمطي التقييم (ذاتي- أقران) ببيئة التعلم الإلكتروني:

تم تصميم استبانتان لقياس آراء الطالبات نحو نمطي التقييم ببيئة التعلم الإلكتروني، الأولى للكشف عن أراء المجموعة التجريبية الأولى نحو نمط التقييم الذاتي وتكونت من (٢١) عبارة، ملحق (٦)، بينما الثانية تكشف عن آراء طالبات المجموعة التجريبية الثانية نحو نمط تقييم الأقران، وقد تكونت من (٢٣) عبارة، ملحق (٧).

- **تحديد الهدف من الاستبانتين:**

تهدف هذه الاستبانات إلى الكشف عن آراء طالبات عينة البحث نحو نمطي التقييم (الذاتي- الأقران) ببيئة التعلم الإلكتروني.

- **مصادر بناء وتحديد عبارات الاستبانتين:**

تمت الاستعانة ببعض المصادر عند بناء الاستبانتين منها: الدراسات والأدبيات السابقة، المرتبطة بالتقييم الذاتي، وتقييم الأقران، بالإضافة لاطلاع الباحثة على العديد من الاستبانات، والمقاييس، تكونت الاستبانة الأولى من (٢١) عبارة، والثانية من (٢٣) عبارة كما هو موضح في جدول (٨).

جدول (٨) عدد عبارات كل استبانة

الاستبانة	عدد العبارات	المجموعة
الأولي	٢١	الأولى (تقييم ذاتى)
الثانية	٢٣	الثانية (تقييم الأقران)

- **قياس شدة الاستجابة:**

تم إعداد الاستبانتين وفقًا لطريقة ليكرت (مقياس ليكرت الخماسى)، حيث رأت الباحثة مناسبة هذه الطريقة لأهداف البحث، ولأنها أكثر الطرق شيوعًا في بناء المقاييس النفسية والتربوية، حيث وضعت خمسة احتمالات للإجابة على عبارات المقياس، تتفاوت في شدتها بين الموافقة التامة، والمعارضة التامة، وهو المدى الذي تعتمد عليه طريقة ليكرت، وهذه الاحتمالات، يوضحها جدول (٩)، على النحو التالي:

جدول (٩) ميزان التقدير لمقياس الآراء

نوع العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
موجبة	٥	٤	٣	٢	١
سالبة	١	٢	٣	٤	٥

وتتطلب الإجابة على عبارات الاستبانة وضع علامة (√)، في المكان الذي يوافق آراء الطالبة، ويبين الرقم درجة الاستجابة، حيث تدل الدرجة المرتفعة على الآراء الإيجابية، بينما تدل الدرجة المنخفضة على الآراء السلبية، وذلك في حالة العبارات الموجبة، والعكس في حالة العبارات السالبة.

- **بناء الاستبانتين وصياغة عباراتهما:**

تمت صياغة عبارات الاستبانتين في صورة عبارات تقريرية تصف آراء الطالبات نحو نمط التقييم ببيئة التعلم الإلكتروني، بحيث كانت هذه العبارات قصيرة وأحادية البعد، أي تتعلق بمفهوم واحد فقط، وتم صياغتها بطريقة يسهل فهمها، وبعدد متقارب من العبارات السالبة والموجبة، والتي تم توزيعها بطريقة عشوائية في الاستبانة، بحيث لا تأتى أكثر من ثلاثة عبارات موجبة أو سالبة متتالية، حيث بلغت العبارات الموجبة (١٠) عبارات في الاستبانة الأولى، وعدد (١١) عبارة سالبة، بينما في الاستبانة الثانية بلغ عدد العبارات الموجبة (١٢) عبارة، والسالبة (١١) عبارة، ويوضح جدول (١٠)، أرقام العبارات الموجبة والسالبة التي تكونت منها الاستبانتين.

جدول (١٠) عدد عبارات كل استبانة

الاستبانة	أرقام العبارات الموجبة والسالبة		مجموع العبارات
	موجبة	سالبة	
الأولى	٣، ٥، ٧، ٩، ١٢، ١٤، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢١	١، ٢، ٤، ٦، ٨، ١٠، ١١، ١٣، ١٥، ١٧، ١٩	٢١
الثانية	٣، ٥، ٦، ٨، ١٠، ١٣، ١٥، ١٧، ١٩، ٢٠، ٢٢، ٢٣	١، ٢، ٤، ٧، ٩، ١١، ١٢، ١٤، ١٦، ١٨، ٢١	٢٣

- **تصحيح عبارات الاستبانتين:**

لحساب درجة الطالبة على كل عبارة، تم إعطاء أوزان لكل بديل من بدائل الاستجابات الخمس في صورة درجات متتالية تبدأ من ١ إلى ٥، وعند التصحيح تمنح أي من الدرجات (١ ،٢، ٣، ٤، ٥)، بحيث تكون درجة البديل المحايد (٣ درجات)، وتقل الدرجة للرأي السلبي، وتزداد للرأي الإيجابي، وعند التعامل مع العبارات السالبة يتم عكس التقدير، حتى يمكن الحصول على درجة كلية تعبر عن آراء الطالبات.

- **صياغة تعليمات الاستبانتين:**

تمت صياغة تعليمات الاستبانتين، بحيث تضمنت: الهدف من المقياس، زمن الإجابة، كيفية الإجابة على عبارات الاستبانة.

- **تحديد صدق الاستبانتين:**

أ- صدق المحتوى: تم عرض الاستبانتين في صورتهما الأولية على مجموعة من السادة المحكمين، وذلك للحكم على عباراتهما من حيث: إعادة صياغة وتعديل بعض العبارات لتصبح أكثر وضوحًا، ومن حيث صلاحيتها لقياس آراء الطالبات نحو نمطي التقييم في بيئة التعلم الإلكتروني، ومدى وضوح التعليمات، وتم تعديل الاستبانتين في ضوء آراء السادة المحكمين، حيث تم قبول العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق ٨٠٪ فأكثر، وبذلك أصبحت الاستبانتان صالحتان للتطبيق على طالبات التجربة الاستطلاعية، ومن ثم التجربة النهائية للبحث.

ب- حساب ثبات الاستبانتين:

تم حساب ثبات الاستبانتين باستخدام معامل "ألفا" لكرونباخ (معامل الاتساق الداخلي)، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS، والذي يوضح نتائجه جدول (١١):

جدول (١١) معامل الاتساق الداخلي لحساب ثبات الاستبانتين

الاستبانة	قيمة معامل (∝)
الأولى	٠,٩٢
الثانية	٠,٨٠

يتضح من جدول (١١)، أن قيمة معامل الثبات (∝) للاستبانة الأولى (٠,٩٢)، وأن قيمة معامل الثبات (∝) للاستبانة الثانية (٠,٨٠)، وهو يدل على تمتع الاستبانتين بثبات مرتفع.

- **<u>حساب زمن الإجابة على المقياس:</u>**

تبين من خلال التجربة الاستطلاعية للبحث أن زمن الإجابة على الاستبانة هو ٣٠ دقيقة.

ثالثًا: إجراء تجربة البحث:

<u>تم إجراء تجربة البحث وفقًا للخطوات التالية:</u>

- **تم تطبيق تجربة البحث على طالبات الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية البنات جامعة، حيث استغرق التطبيق ثمانية أسابيع، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٥-٢٠١٦م بواقع مهارتين كل أسبوع، وأسبوع للمشروع النهائي، بالإضافة للأسبوع الذي تمت فيه الجلسة التمهيدية مع الطالبات، وتم تقسيم الطالبات إلى مجموعتين تجريبيتين، الأولى تستخدم نمط التقييم الذاتي، والثانية تستخدم نمط تقييم الأقران، وبلغ عدد الطالبات في المجموعة التجريبية الأولى (٨) طالبات، وفي المجموعة التجريبية الثانية (٧) طالبات.**
- **التطبيق القبلي لأدوات البحث: تم تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي، ومقياس الكفاءة الذاتية على المجموعتين التجريبيتين.**
- **تم إعداد جلسة تمهيدية مع الطالبات قبل البدء في تجربة البحث، باستخدام جهاز Data show، وذلك لتعريفهن بالهدف من بيئة التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت، وتعريفهم بعنوان الموقع URL، وكيفية الدخول باسم الدخول، وكلمة المرور، ومكونات البيئة، ووظيفة كل رابط، وكيفية السير في التعلم، وكيفية تحميل الملفات.**

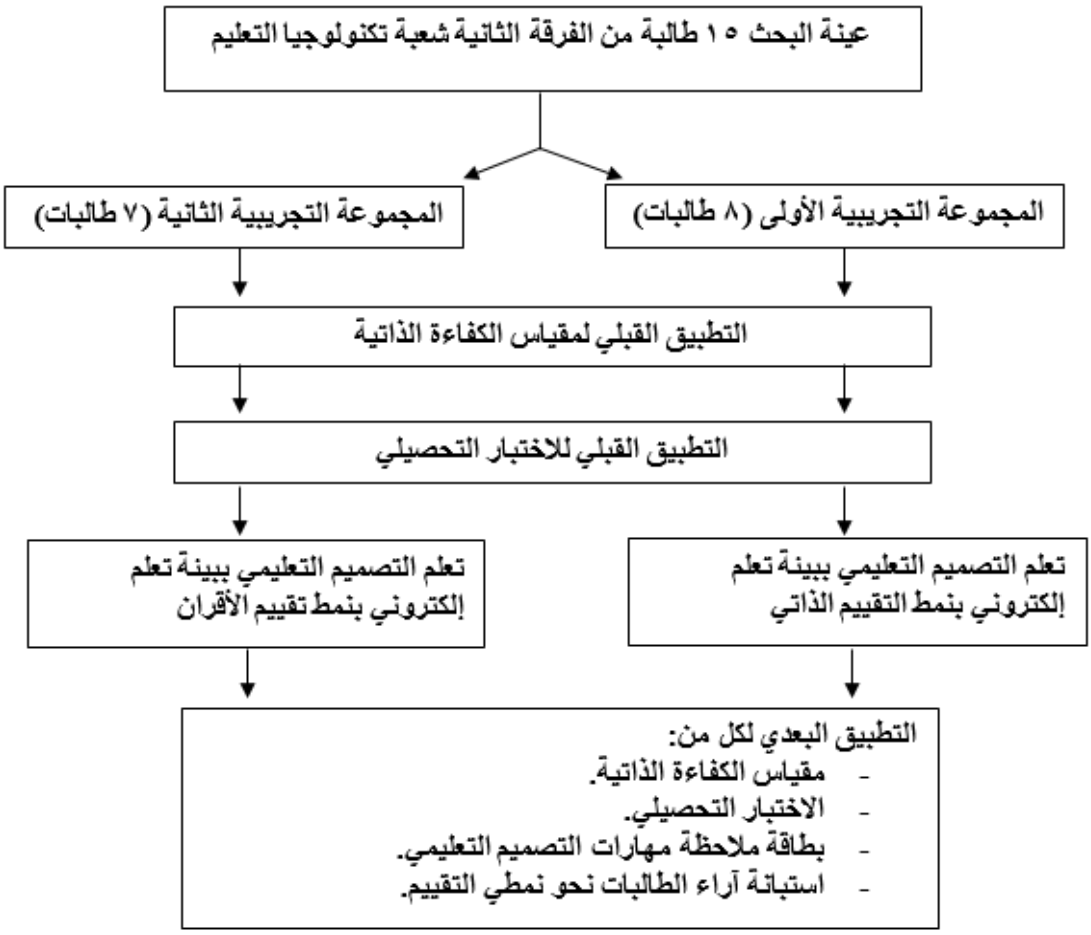
التأكد من تجانس المجموعتين التجريبيتين في التحصيل القبلي: حيث تم تحليل نتائج التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي، قبل البدء في التجربة الأساسية للبحث، وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وتبين أنه لم يكن بينهن فروق في التحصيل القبلي، قبل البدء في تجربة البحث، ومن ثم فإن أي فروق بعد إجراء التجربة يمكن إرجاعها إلى تأثير متغيرات البحث.

التأكد من تجانس المجموعتين التجريبيتين في الكفاءة الذاتية: حيث تم تحليل نتائج التطبيق القبلي لمقياس الكفاءة الذاتية، قبل البدء في

التجربة الأساسية للبحث، وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent Sample T-test، وتبين أنه لم يكن بينهن فروق في التحصيل القبلي، قبل البدء في تجربة البحث، ومن ثم فإن أي فروق بعد إجراء التجربة يمكن إرجاعها إلى تأثير متغيرات البحث.

- تابعت الباحثة تنفيذ الطالبات للمهام والأنشطة التعليمية على الخط، وسيرهن في مهارات التصميم التعليمي، وذلك من خلال نظام إدارة التعلم Moodle.
- تسير الطالبات في التعلم بنفس الطريقة في المجموعتين، حتى مرحلة التقييم، حيث تسير على النحو التالي:
  - في المجموعة التجريبية الأولى (تقييم ذاتي)، بعد إنجاز الطالبة لدراسة المحتوى، تقوم بتحميل ملف المهمات التعليمية الذي يتضمن أنشطة نظرية وتطبيقية على المهارة التي درستها، بعد إتمام المهمة في الوقت المحدد، تقوم بتحميل ملف به قائمة معايير تقييم هذه المهارة، وبطاقة تقييم، ملحق (٨)، تقوم الطالبة في ضوء المعايير بتقييم أدائها في تنفيذ المهام التعليمية النظرية والتطبيقية، وتعطي لنفسها درجة، ثم ترسل ملف المهمات التي أنجزتها وبطاقة التقييم لأستاذ المقرر (الباحثة)، الذي يقوم بدوره بفحص ما قامت به الطالبة، وتقييمها على بطاقة تقييم أخرى.
  - في المجموعة التجريبية الثانية (تقييم الأقران)، بعد أن تتم الطالبة دراسة المحتوى، تحمل ملف المهمات التعليمية لإنجاز المطلوب فيه، بعد أن تنتهي من إتمام كافة المهام المطلوبة، تقوم بإرسال الملف إلى زميلاتها في المجموعة، وبالمثل تفعل جميع طالبات المجموعة، ثم تحمل كل طالبة ملف به قائمة معايير تقييم أداء المهارة، وبطاقة تقييم الأداء، ملحق (٩)، ثم تقوم كل طالبة بتقييم أداء زملائها في المجموعة وإعطائها درجة على بطاقة التقييم، ثم ترسل كل طالبة تقييمها لزميلاتها لأستاذ المقرر، الذي يقوم كذلك بتقييم الأداء وإعطاء كل طالبة في المجموعة درجة.
  - تكرر الطالبات ذلك في جميع مهارات التصميم التعليمي، حتى تنتهي منها، ثم تحمل قالب المشروع النهائي، الذي يتضمن تطبيق لكل المراحل السابقة، وقد تم توضيح هذه المراحل تفصيليًا في الإطار النظري للبحث الحالي.

- **التطبيق البعدي لأدوات البحث: تم تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي، ومقياس الكفاءة الذاتية، وبطاقة ملاحظة مهارات التصميم التعليمي، واستبانات آراء الطالبات نحو نمط التقييم (ذاتي- أقران).**
- **تصحيح ورصد الدرجات: قامت الباحثة بتصحيح الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي، والتطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية، وبطاقة ملاحظة مهارات التصميم التعليمي، واستبانات آراء الطالبات نحو التقييم بنمطيه (ذاتي- أقران)، وتم رصد الدرجات، وتجميع النتائج تمهيداً لمعالجتها إحصائيًا، واختبار صحة الفروض، ومناقشة وتفسير نتائج البحث، ويوضح شكل (٢٥) خطوات تجربة البحث.**



شكل (٢٥) تجربة البحث

عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

أولًا: عرض نتائج البحث:

تم استخدام برنامج SPSS الإصدار السادس عشر لاختبار صحة الفروض والتوصل لنتائج البحث، حيث تم إجراء اختبار كمولموجروف لعينة واحدة The Kolmogorov-Smirnov One-Sample Test، واختبار مان ويتنى Mann-Whitney Rank-Sum U Test، واختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للأزواج المتطابقة Wilcoxon Signed Ranks Test، واختبار مربع كاى لعينة واحدة The One-Sample Chi-Square Test، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent Sample T-test، واختبار(ت) لعينتين مرتبطتين Paired Sample T-test، وفيما يلى عرض لهذه النتائج:

١- النتائج الخاصة بالاختبار التحصيلي:

ترتبط هذه النتائج بالفروض البحثية التي تأخذ الأرقام (١، ٢، ٣) حيث تختص هذه الفروض بأثر نمط التقييم (الذاتي- الأقران) في بيئة التعلم الإلكتروني على تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الأولى، والثانية، والفرق بينهما، وفيما يلي توضيح لاختبار صحة هذه الفروض.

١-١ اختبار صحة الفرض الأول:

يختص الفرض الأول بحساب دلالة الفرق بين متوسطي كسب درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى (التقييم الذاتي) في التطبيق القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي، ولاختبار صحة هذه الفرض تم أولًا اختبار التجانس بين المجموعتين، وذلك باستخدام اختباركمولموجروف سميرنوف لعينة واحدة The Kolmogorov-Smirnov One-Sample Test لاختبار اعتدالية التوزيع، حيث كان مستوى الدلالة المحسوب (٠,١٨، ٠,٧٢) لكل من التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي على الترتيب، وهو أكبر من مستوى الدلالة الفرضي (٠,٠٥)، وهذا معناه أن درجات طالبات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي تتوزع توزيع اعتدالي، ومن ثم تم تطبيق اختبار (ت) للعينات المرتبطة Paired Sample T Test، ويوضح جدول (١٢) نتائج الاختبار.

جدول (١٢) اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى القبلية والبعدية على الاختبار التحصيلي

التطبيق	العدد (ن)	المتوسط	قيمة T	درجات الحرية	الدلالة المحسوبة	الدلالة عند مستوى (٠,٠٥)
القبلي	٨	٤,٩	٢٢,٧	٧	٠,٠٠	دالة
البعدي		١٠٠,٠١				

يلاحظ من جدول (١٢) أن قيمة (ت) تساوي ٢٢,٧ عند درجة حرية ٧، بدلالة محسوبة (٠,٠٠)، وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، أي أن هناك فرق دال إحصائيًا بين متوسطي الدرجات القبلية والبعدية لطالبات المجموعة التجريبية الأولى لصالح التطبيق البعدي، وهذا يدل على أن الطالبات اللاتي استخدمن نمط التقييم الذاتي قد تحسن تحصيلهن، وهو ما يدل على فعالية هذا النمط الذي تم من خلال بيئة التعلم الإلكتروني، وعلى ذلك يتم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البحثي الأول.

١-٢ اختبار صحة الفرض الثاني:

يختص الفرض الثاني بحساب دلالة الفرق بين متوسطي كسب درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية (تقييم الأقران) في التطبيق القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي، تم تطبيق اختبار (ت) للعينات المرتبطة Paired Sample T Test، ويوضح جدول (١٣) نتائج الاختبار.

جدول (١٣) اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية القبلية والبعدية على الاختبار التحصيلي

التطبيق	العدد (ن)	المتوسط	قيمة T	درجات الحرية	الدلالة المحسوبة	الدلالة عند مستوى (٠,٠٥)
القبلي	٧	٥,٣	١,٩٦	٦	٠,٠٠	دالة
البعدي		١٠٠,١٠				

يلاحظ من جدول (١٣) أن قيمة (ت) تساوي ١,٩٦ عند درجة حرية ٦، بدلالة محسوبة ٠,٠٠، وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، أي أن هناك فرق دال إحصائيًا بين متوسطي الدرجات القبلية والبعدية لطالبات المجموعة التجريبية الثانية لصالح التطبيق البعدي، وهذا يدل على أن الطالبات اللاتي استخدمن نمط تقييم الأقران قد تحسن تحصيلهن، وهو ما يدل على فعالية هذا النمط الذي تم من خلال بيئة التعلم الإلكتروني، وعلى ذلك يتم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البحثي الثاني.

١-٣ اختبار صحة الفرض الثالث:

يختص الفرض الثالث بحساب دلالة الفرق بين متوسطي كسب طالبات المجموعة التجريبية الأولى والثانية على الاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي، وقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Samples t test، ويوضح جدول (١٤) نتائج هذه الاختبار.

جدول (١٤) اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي كسب المجموعة التجريبية الأولى والثانية

المجموعة	العدد (ن)	المتوسط	قيمة F	درجات الحرية	الدلالة المحسوبة	الدلالة عند مستوى (٠,٠٥)
التجريبية الأولى	٨	٩٦	١١,٩	١٣	٠,٠٤	دالة
التجريبية الثانية	٧	١٠٠,١				

يتضح من جدول (١٤) أن قيمة (ف) تساوي (١١,٩)، بقيمة دلالة محسوبة (٠,٠٤)، وهي دالة عند مستوى الدلالة الفرضية (٠,٠٥)، مما يدل على أن المجموعة التجريبية الثانية (تقييم الأقران) قد تفوقت على المجموعة التجريبية الأولى (تقييم ذاتي) في الكسب على الاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي، وهذا يعني رفض الفرض الصفري، ورفض الفرض البحثي الثالث، وقبول الفرض البديل.

٢- النتائج الخاصة بمهارات التصميم التعليمي:

ترتبط هذه النتائج بالفرض البحثي الرابع، والخامس حيث يختص هذان الفرضان بأثر نمط التقييم في بيئة التعلم الإلكتروني على مهارات التصميم التعليمي ككل، وكل مهارة على حدة لدى طالبات المجموعة التجريبية الأولى والثانية، وفيما يلي عرض لنتائج اختبار صحة هذين الفرضين.

٢-١ اختبار صحة الفرض الرابع:

يختص الفرض الرابع بحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى، والثانية على بطاقة الملاحظة في مهارات التصميم التحليلي ككل، ولاختبار صحة هذا الفرض تم أولًا اختبار التجانس بين المجموعتين، وذلك باستخدام اختباركمولموجروف سميرنوف لعينة واحدة The Kolmogorov-Smirnov One-Sample Test لاختبار اعتدالية التوزيع، حيث كان مستوى الدلالة المحسوب (٠,٥٠) أكبر من الدلالة الفرضية، أي أن درجات الطالبات تتوزع باعتدالية، وعلى ذلك تم تطبيق اختبار (ت) للعينات المستقلة، Independent Samples Test، وقد كانت نتيجة الاختبار كما هو موضح في جدول (١٥).

جدول (١٥) اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والثانية في مهارات التصميم التعليمي ككل

المجموعة	العدد (ن)	المتوسط	قيمة F	درجات الحرية	الدلالة المحسوبة	الدلالة عند مستوى (٠,٠٥)
التجريبية الأولى	٨	١٠٠	٤,٣٤	١٣	٠,٠٠	دالة
التجريبية الثانية	٧	١٠٠,٤				

يتضح من جدول (١٥) أن قيمة (ف) تساوي (٤,٣٤)، بقيمة دلالة محسوبة (٠,٠٠)، وهي دالة عند مستوى الدلالة الفرضية (٠,٠٥)، مما يدل على أن المجموعة التجريبية الثانية (تقييم الأقران) قد تفوقت على المجموعة التجريبية الأولى (تقييم ذاتي) في مهارات التصميم التعليمي ككل، وهذا يعني رفض الفرض الصفري، ورفض الفرض البحثي الرابع، وقبول الفرض البديل.

٢-٢ اختبار صحة الفرض الخامس:

يختص الفرض الخامس بحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى، والثانية على بطاقة الملاحظة في مهارات التصميم التحليلي كل على حدة، ولاختبار صحة هذا الفرض تم أولًا اختبار التجانس بين المجموعتين، وذلك باستخدام اختباركمولموجروف سميرنوف لعينة واحدة The Kolmogorov-Smirnov One-Sample Test لاختبار اعتدالية التوزيع، حيث كان مستوى الدلالة المحسوب (٠,٢٨، ٠,٦٣) لمهارتي الدراسة التحليل، والتصميم على الترتيب، وهي قيم أكبر من الدلالة الفرضية، أي أن درجات الطالبات تتوزع باعتدالية، وعلى ذلك تم تطبيق اختبار (ت) للعينات المستقلة، Independent Samples Test، وقد كانت نتيجة الاختبار كما هو موضح في جدول (١٦)، وجدول (١٧).

جدول (١٦) اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والثانية في مهارة الدراسة والتحليل

المجموعة	العدد (ن)	المتوسط	قيمة F	درجات الحرية	الدلالة المحسوبة	الدلالة عند مستوى (٠,٠٥)
التجريبية الأولى	٨	٣٠,٤	٩,٥٦	١٣	٠,٠٠	دالة
التجريبية الثانية	٧	٣٩,٦				

يتضح من جدول (١٦) أن قيمة (ف) تساوي (٩,٥٦)، بقيمة دلالة محسوبة (٠,٠٠)، وهي دالة عند مستوى الدلالة الفرضية (٠,٠٥)، مما يدل على أن المجموعة التجريبية الثانية (تقييم الأقران) قد تفوقت على المجموعة التجريبية الأولى (تقييم ذاتي) في مهارة الدراسة والتحليل.

جدول (١٧) اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والثانية في مهارة التصميم

المجموعة	العدد (ن)	المتوسط	قيمة F	درجات الحرية	الدلالة المحسوبة	الدلالة عند مستوى (٠,٠٥)
التجريبية الأولى	٨	٧٣,٥	٢,٢٧	١٣	٠,٠٠	دالة
التجريبية الثانية	٧	٩٩,٧				

يتضح من جدول (١٧) أن قيمة (ف) تساوي (٢,٢٧)، بقيمة دلالة محسوبة (٠,٠٠)، وهي دالة عند مستوى الدلالة الفرضية (٠,٠٥)، مما يدل على أن المجموعة التجريبية الثانية (تقييم الأقران) قد تفوقت على المجموعة التجريبية الأولى (تقييم ذاتي) في مهارة التصميم، وهذا يعني رفض الفرض الصفري، ورفض الفرض البحثي الخامس وقبول الفرض البديل.

٣- النتائج الخاصة بالكفاءة الذاتية:

ترتبط هذه النتائج بالفروض البحثية (٦، ٧، ٨، ٩)- حيث تختص هذه الفروض بأثر نمط التقييم على الكفاءة الذاتية لدى طالبات المجموعة التجريبية الأولى، والثانية، وذلك في جميع أبعاد المقياس، وفي كل بعد على حدة، و ولاختبار صحة هذا الفرض تم أولًا اختبار التجانس بين المجموعتين، وذلك باستخدام اختباركمولموجروف سميرنوف لعينة واحدة The Kolmogorov-Smirnov One-Sample Test لاختبار اعتدالية التوزيع، حيث كان مستوى الدلالة المحسوبة (٠,٤٥، ٠,٤٢، ٠,٢١، ٠,١٩) لمجموع أبعاد المقياس، وكل بعد على حدة، على الترتيب، ومن ثم تم اجراء اختبارات (ت) للعينات المرتبطة، والمستقلة، فيما يلي نتائج اختبار كل فرض.

٣-١ اختبار صحة الفرض السادس:

يختص الفرض السادس بحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى القبلية والبعدية على مقياس الفعالية الذاتي ككل، وفي كل بعد من أبعاده كل على حدة، وقد تم إجراء اختبار (ت) للعينات المرتبطة Paired Samples Test، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (١٨)، جدول (١٩).

جدول (١٨) اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى القبلية والبعدية على مقياس الكفاءة الذاتية

التطبيق	العدد (ن)	المتوسط	قيمة T	درجات الحرية	الدلالة المحسوبة	الدلالة عند مستوى (٠,٠٥)
القبلي	٨	٤٥	١٨,٣	٧	٠,٠٠	دالة
البعدي		٦٠				

جدول (١٩) اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى القبلية والبعدية على أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية كل على حدة

البعد	التطبيق	العدد (ن)	المتوسط	قيمة T	درجات الحرية	الدلالة المحسوبة	الدلالة عند مستوى (٠,٠٥)
الأول	القبلي	٨	١٦,٥	١٣,٠٢	٧	٠,٠٠	دالة
	البعدي		٢٢				
الثاني	القبلي	٨	١٤,٥	٢٦,٥	٧	٠,٠٠	دالة
	البعدي		١٩,٥				
الثالث	القبلي	٨	١٤	٤,٩٥	٧	٠,٠٠	دالة
	البعدي		١٨,١٣				

يتضح من جدول (١٨) أن قيمة (ت) تساوي (١٨,٣)، بدلالة محسوبة، (٠,٠٠) عند درجة حرية (٧)، وهي أصغر من الدلالة الفرضية (٠,٠٥)، أي أنها دالة، مما يدل على تحسن الكفاءة الذاتية لدى طالبات المجموعة التجريبية الأولى في التطبيق البعدي.

كما يتضح من جدول (١٩) أن قيم (ت) لأبعاد الفعالية الثلاثة هي (١٣,٠٢، ٢٦,٥، ٤,٩٥) على الترتيب، والدلالة المحسوبة هي (٠,٠٠) للثلاثة أبعاد عند درجة الحرية (٧)، وهي دالة عند مستوى الدلالة الفرضية (٠,٠٥)، أي ان جميع الأبعاد قد حدث فيها تحسن في التطبيق القبلي لدى طالبات المجموعة التجريبية الأولى، ولذلك تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البحثي السادس.

٣-٢ اختبار صحة الفرض السابع:

يختص الفرض السابع بحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية القبلية والبعدية على مقياس الفعالية الذاتي ككل، وفي كل بعد من أبعاده كل على حدة، وقد تم إجراء اختبار (ت) للعينات المرتبطة Paired Samples Test، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٢٠)، جدول (٢١).

جدول (٢٠) اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية القبلية والبعدية على مقياس الكفاءة الذاتية

التطبيق	العدد (ن)	المتوسط	قيمة T	درجات الحرية	الدلالة المحسوبة	الدلالة عند مستوى (٠,٠٥)
القبلي	٧	٥٤,١٤	٧,٥	٦	٠,٠٠	دالة
البعدي		٦٥,١٤				

جدول (٢١) اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية القبلية والبعدية على أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية كل على حدة

البعد	التطبيق	العدد (ن)	المتوسط	قيمة T	درجات الحرية	الدلالة المحسوبة	الدلالة عند مستوى (٠,٠٥)
الأول	القبلي	٧	١٩,٧	٣,٩٥	٦	٠,٠٧	دالة
	البعدي		٢٢,٣				
الثاني	القبلي	٧	١٨,٩	٥,٢	٦	٠,٠٢	دالة
	البعدي		٢٤				
الثالث	القبلي	٧	١٥,٦	٥,٨	٦	٠,٠١	دالة
	البعدي		١٨,٩				

يتضح من جدول (٢٠) أن قيمة (ت) تساوي (٧,٥)، بدلالة محسوبة، (٠,٠٠) عند درجة حرية (٦)، وهي أصغر من الدلالة الفرضية (٠,٠٥)، أي أنها دالة، مما يدل على تحسن الكفاءة الذاتية لدى طالبات المجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي.

كما يتضح من جدول (٢١) أن قيم (ت) لأبعاد الفعالية الثلاثة هي (٣,٩٥، ٥,٢، ٥,٨) على الترتيب، والدلالة المحسوبة هي (٠,٠٧، ٠,٠٢، ٠,٠١) على الترتيب، عند درجة الحرية (٦)، وهي دالة عند مستوى الدلالة الفرضية (٠,٠٥)، أي ان جميع الأبعاد قد حدث فيها تحسن في التطبيق القبلي لدى طالبات المجموعة التجريبية الثانية، ومن ثم تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البحثي السابع.

٣-٣ اختبار صحة الفرض الثامن:

يختص الفرض الثامن بحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى، والثانية في التطبيق البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية بأبعاده ككل، ولاختبار صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Samples t test، وكانت النتائج كما يتضح من جدول (٢٢).

جدول (٢٢) اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والثانية في الكفاءة الذاتية ككل

المجموعة	العدد (ن)	المتوسط	قيمة F	درجات الحرية	الدلالة المحسوبة	الدلالة عند مستوى (٠,٠٥)
التجريبية الأولى	٨	٥٩,٦	١١,٧	١٣	٠,٠٥	دالة
التجريبية الثانية	٧	٦٧,٤				

يتضح من جدول (٢٢)، أن قيمة (ف) تساوي (١١,٧)، بدلالة محسوبة (٠,٠٥) تساوي الدلالة الفرضية (٠,٠٥)، عند درجة حرية (١٣)، أي أنها دالة، مما يدل على تفوق المجموعة التجريبية الثانية (تقييم الأقران)، على المجموعة التجريبية الأولى (تقييم ذاتي)، في الفعالية الذاتي ككل، ومن ثم تم رفض الفرض الصفري، ورفض الفرض البحثي التاسع.

٣-٤ اختبار صحة الفرض التاسع:

يختص الفرض التاسع بحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى، والثانية في التطبيق البعدي على أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية كل على حدة، ولاختبار صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Samples t test، وكانت النتائج كما يتضح من جدول (٢٣).

جدول (٢٣) اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى والثانية على أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية كل على حدة

البعد	المجموعة	العدد (ن)	المتوسط	قيمة F	درجات الحرية	الدلالة المحسوبة	الدلالة عند مستوى (٠,٠٥)
الأول	الأولى	٨	٢١,٣	٥,٣	١٣	٠,٠٤	دالة
	الثانية	٧	٢٣,٤				
الثاني	الأولى	٨	١٩,١	٣٩,٣	١٣	٠,٠٠	دالة
	الثانية	٧	٢٥,١				
الثالث	الأولى	٨	١٨,١	٨,٦	١٣	٠,٠١	دالة
	الثانية	٧	١٨,٨				

يتضح من جدول (٢٣) أن قيم (ف) لأبعاد الفعالية الثلاثة، تساوي (٥,٣، ٣٩,٣، ٨,٦) على الترتيب، وذلك بدلالة محسوبة تساوي (٠,٠٤، ٠,٠٠، ٠,٠١) على الترتيب، وهي جميعها دالة عند مستوى الدلالة الفرضية (٠,٠٥)، وهو ما يدل على تفوق المجموعة التجريبية الثانية (تقييم أقران) على المجموعة التجريبية الأولى (تقييم ذاتي) بفرق دال إحصائيًا، وعلى ذلك تم رفض الفرض الصفري، ورفض الفرض البحثي التاسع.

٤- النتائج الخاصة بالعلاقة بين نمطي التقييم، وتقييم المعلم:

ترتبط هذه النتائج بالفرضين البحثيين (١٠، ١١)، حيث تختص هذه الفروض بالعلاقة بين نمطي التقييم، وتقييم المعلم، ولاختبار صحة هذان الفرضان، تم حساب معامل الارتباط بين تقييم المعلم، وكل من نمطي التقييم، وفيما يلي توضيح لاختبار صحة الفرضين العاشر، والحادي عشر.

٤-١ اختبار صحة الفرض العاشر:

يختص الفرض العاشر بحساب دلالة الارتباط بين تقييم المعلم، ونمط التقييم الذاتي، وقد تم حساب معامل الارتباط Pearson Correlation، بين تقييم المعلم لطالبات المجموعة التجريبية الأولى، وتقييمهن_لأنفسهن (التقييم الذاتي)، وذلك في مهارات التصميم التعليمي، وقد كانت النتائج كما يتضح من جدول (٢٤).

جدول (٢٤) معامل الارتباط بين تقييم المعلم لطالبات المجموعة التجريبية الأولى، وتقييمهن لأنفسهن (التقييم الذاتي)

قيمة معامل الارتباط	الدلالة المحسوبة	الدلالة عند مستوى (٠,٠٥)
٠,٠٦٦	٠,٨٨	غير دالة

يتضح من جدول (٢٤) أن قيمة معامل الارتباط تساوي (٠,٠٦٦)، بدلالة محسوبة تساوي (٠,٨٨) أكبر من قيمة الدلاة الفرضية (٠,٠٥)، أي أنها غير دالة، مما يعني أنه لا يوجد ارتباط دال بين تقييم المعلم لطالبات المجموعة التجريبية الأولى، وتقييمهن لأنفسهن بنمط التقييم الذاتي، وبناءً عليه تم قبول الفرض الصفري، وقبول الفرض البحثي العاشر.

٤-٢ اختبار صحة الفرض الحادي عشر:

يختص الفرض الحادي عشر بحساب دلالة الارتباط بين تقييم المعلم، ونمط تقييم الأقران، وقد تم حساب معامل الارتباط Pearson Correlation، بين تقييم المعلم لطالبات المجموعة التجريبية الثانية، وتقيمهن لبعضهن البعض (تقييم الأقران)، وذلك في مهارات التصميم التعليمي، وقد كانت النتائج كما يتضح من جدول (٢٥).

جدول (٢٥) معامل الارتباط بين تقييم المعلم لطالبات المجموعة التجريبية الثانية، وتقييمهن لبعضهن البعض (تقييم الأقران)

قيمة معامل الارتباط	الدلالة المحسوبة	الدلالة عند مستوى (٠,٠٥)
٠,٠٩٥	٠,٠٠١	دالة

يتضح من جدول (٢٥) أن قيمة معامل الارتباط تساوي (٠,٠٩٥)، بدلالة محسوبة تساوي (٠,٠٠١) أصغر من قيمة الدلاة الفرضية (٠,٠٥)، أي أنها دالة، وموجبة، مما يعني أنه يوجد ارتباط دال موجب بين تقييم المعلم لطالبات المجموعة التجريبية الثانية، وتقييمهن لبعضهن البعض بنمط تقييم الأقران، وبناءً عليه تم رفض الفرض الصفري، ورفض الفرض البحثي الحادي عشر.

٥- النتائج الخاصة بالكشف عن آراء طالبات المجموعتين التجريبيتين في نمطي التقييم (ذاتي- أقران)، ببيئة التعلم الإلكتروني:

ترتبط هذه النتائج بالفرضين البحثيين الثاني عشر، والثالث عشر، حيث يختص كل منهما بالكشف عن الفروق الدالة بين تكرارات استجابات طالبات المجموعة التجريبية الأولى والثانية على البنود الخاصة بنمط التقييم (ذاتي – أقران)، وفيما يلي عرض لاختبار صحة هذه الفروض:

٥-١ اختبار صحة الفرض الثاني عشر:

يختص الفرض الثاني عشر بحساب دلالة الفروق بين تكرارات استجابات طالبات المجموعة التجريبية الأولى، على بنود استبانة الآراء نحو نمط التقييم الذاتي، حيث تضمنت الاستبانة (٢١) عبارة، وتم استخدام الإحصاء التكراري، واختبار مربع كاى لعينة واحدة، والذي يوضح نتائجهما جدول (٢٦).

جدول (٢٦) تكرارات الاستجابات وقيمة كا٢ على بنود استبانة الآراء لطالبات المجموعة التجريبية الأولى نحو التقييم الذاتي

رقم العبارة	موافق بشدة		موافق		محايد		معارض		معارض بشدة		قيمة كا٢	الدلالة المعنوية
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
١	١	١٢,٥	١	١٢,٥	١	١٢,٥	١	١٢,٥	٤	٥٠	٤,٥	٠,٣٤
٢	٠	٠	٤	٥٠	١	١٢,٥	١	١٢,٥	٢	٢٥	٦	٠,١١
٣	٢	٢٥	١	١٢,٥	١	١٢,٥	٤	٥٠	٠	٠	٣	٠,٤
٤	١	١٢,٥	٣	٣٧,٥	٢	٢٥	١	١٢,٥	١	١٢,٥	٢	٠,٧
٥	١	١٢,٥	٢	٢٥	٤	٥٠	٠	٠	١	١٢,٥	٣	٠,٤
٦	١	١٢,٥	٤	٥٠	١	١٢,٥	١	١٢,٥	١	١٢,٥	٤,٥	٠,٣٤
٧	٣	٣٧,٥	٢	٢٥	٠	٠	٠	٠	٣	٣٧,٥	٠,٢٥	٠,٨٨
٨	١	١٢,٥	٢	٢٥	٢	٢٥	٢	٢٥	١	١٢,٥	٠,٧٥	٠,٩٥
٩	١	١٢,٥	٢	٢٥	٢	٢٥	١	١٢,٥	٢	٢٥	٠,٧٥	٠,٩٥
١٠	١	١٢,٥	٢	٢٥	١	١٢,٥	١	١٢,٥	٣	٣٧,٥	٢	٠,٧٤
١١	١	١٢,٥	٣	٣٧,٥	٢	٢٥	٢	٢٥	٠	٠	١	٠,٨٠
١٢	١	١٢,٥	٣	٣٧,٥	٢	٢٥	٢	٢٥	٠	٠	١	٠,٨٠
١٣	٢	٢٥	١	١٢,٥	٣	٣٧,٥	١	١٢,٥	١	١٢,٥	٢	٠,٧٤
١٤	١	١٢,٥	٢	٢٥	٢	٢٥	٢	٢٥	١	١٢,٥	٠,٧٥	٠,٩٥
١٥	٢	٢٥	٢	٢٥	١	١٢,٥	٣	٣٧,٥	٠	٠	١	٠,٨٠
١٦	١	١٢,٥	٤	٥٠	٠	٠	٣	٣٧,٥	٠	٠	١,٨	٠,٤٢
١٧	١	١٢,٥	٢	٢٥	٣	٣٧,٥	٢	٢٥	٠	٠	١	٠,٨٠
١٨	١	١٢,٥	٣	٣٧,٥	٢	٢٥	٢	٢٥	٠	٠	١	٠,٨٠
١٩	٤	٥٠	٣	٣٧,٥	٠	٠	١	١٢,٥	٠	٠	١,٨	٠,٤٢
٢٠	١	١٢,٥	٤	٥٠	٠	٠	٣	٣٧,٥	٠	٠	١,٨	٠,٤٢
٢١	٢	٢٥	٣	٣٧,٥	٢	٢٥	١	١٢,٥	٠	٠	١	٠,٨٠

يتضح من جدول (٢٦) السابق أن جميع استجابات الطالبات على كافة بنود استبانة الآراء نحو نمط التقييم الذاتي غير دالة، نحو نمط التقييم الذاتي، ولمعرفة الاتجاه العام للمجموعة، تم جمع التكرارات والنسب المئوية للموافقة بشدة والموافقة معًا، والمعارضة بشدة، والمعارضة معًا، وكانت النتائج كما يتضح من جدول (٢٧).

جدول (٢٧) مجموع التكرارات والنسب المئوية للموافقة، والموافقة بشدة، والمعارضة، والمعارضة بشدة في استجابات طالبات المجموعة التجريبية الأولى نحو التقييم الذاتي

العبارة	مجموع التكرارات والنسب المئوية لموافق وموافق بشدة		محايد		مجموع التكرارات والنسب المئوية لمعارض ومعارض بشدة	
	ت	%	ت	%	ت	%
١	٢	٢٥٪	١	١٢,٥٪	٥	٦٢,٥٪
٢	٤	٥٠٪	١	١٢,٥٪	٣	٣٧,٥٪
٣	٣	٣٧,٥٪	١	١٢,٥٪	٤	٥٠٪
٤	٤	٥٠٪	٢	٢٥٪	٢	٢٥٪
٥	٣	٣٧,٥٪	٤	٥٠٪	١	١٢,٥٪
٦	٥	٦٢,٥٪	١	١٢,٥٪	٢	٢٥٪
٧	٥	٦٢,٥٪	٠	٠٪	٣	٣٧,٥٪
٨	٣	٣٧,٥٪	٢	٢٥٪	٣	٣٧,٥٪
٩	٣	٣٧,٥٪	٢	٢٥٪	٣	٣٧,٥٪
١٠	٣	٣٧,٥٪	١	١٢,٥٪	٤	٥٠٪
١١	٤	٥٠٪	٢	٢٥٪	٢	٢٥٪
١٢	٤	٥٠٪	٢	٢٥٪	٢	٢٥٪
١٣	٣	٣٧,٥٪	٣	٣٧,٥٪	١	١٢,٥٪
١٤	٣	٣٧,٥٪	٢	٢٥٪	٣	٣٧,٥٪
١٥	٤	٥٠٪	١	١٢,٥٪	٣	٣٧,٥٪
١٦	٥	٦٢,٥٪	٠	٠٪	٣	٣٧,٥٪
١٧	٣	٣٧,٥٪	٣	٣٧,٥٪	٢	٢٥٪
١٨	٤	٥٠٪	٢	٢٥٪	٢	٢٥٪
١٩	٧	٨٧,٥٪	٠	٠٪	١	١٢,٥٪
٢٠	٥	٦٢,٥٪	٠	٠٪	٣	٣٧,٥٪
٢١	٥	٦٢,٥٪	٢	٢٥٪	١	١٢,٥٪

يتضح من جدول (٢٧) أن العبارات أرقام (٦، ٧، ١٦، ١٩، ٢٠، ٢١) الاتجاه العام لاستجابات الطالبات يتجه ناحية الموافقة، حيث تختص العبارة السادسة بعدم استمتاع الطالبة عند قيامها بتقييم ذاتها، والعبارة السابعة أنه كان من الصعب على الطالبة التخلي عن المشاعر الشخصية عند تقييمها لنفسها، والعبارة السادسة عشر كانت عن عدم ثقة الطالبة في تقييمها لنفسها، وهي آراء سلبية ناحية نمط التقييم الذاتي، بينما كانت آرائهن إيجابية نحو العبارة التاسعة عشر التي ترى فيها الطالبة أن بطاقات معايير التقييم ساعدتها في عملية تقيمها لذاتها، والعبارة (٢٠) التي تبدي الطالبة رغبتها في تكرار التجربة في المستقبل، والعبارة (٢١) التي ترى فيها الطالبة أنها قد اكتسبت معلومات ومهارات من تقييمها لذاتها. بينما كانت اتجاهات الطالبات ناحية المعارضة على العبارة

الأولى التي ترى فيها الطالبة أنها لم تشعر بالقلق من تقييمها لذاتها، وتوزعت استجابات الطالبات على بقية عبارات الاستبانة بين الموافقة، والمعارضة بشكل متقارب، ومن ثم تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البحثي الثاني عشر.

٥-٢ اختبار صحة الفرض الثالث عشر:

يختص الفرض الثالث عشر بحساب دلالة الفروق بين تكرارات استجابات طالبات المجموعة التجريبية الثانية، على بنود استبانة الآراء نحو نمط تقييم الأقران، حيث تضمنت الاستبانة (٢٣) عبارة، وتم استخدام الإحصاء التكراري، واختبار مربع كاى لعينة واحدة، والذي يوضح نتائجهما جدول (٢٨).

جدول (٢٨) تكرارات الاستجابات وقيمة كا٢ على بنود استبانة الآراء لطالبات المجموعة التجريبية الثانية نحو تقييم الأقران

رقم العبارة	موافق بشدة		موافق		محايد		معارض		معارض بشدة		قيمة كا٢	الدلالة المعنوية
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
١	٠	٠	٣	٤٢,٩	٠	٠	٢	٢٨,٦	٢	٢٨,٦	٠,٢٩	٠,٨٧
٢	٠	٠	٢	٢٨,٦	١	١٤,٣	٢	٢٨,٦	٢	٢٨,٦	٠,٤٣	٠,٩٣
٣	٥	٧١,٤	١	١٤,٣	٠	٠	١	١٤,٣	٠	٠	٤,٦	٠,١٠
٤	٠	٠	١	١٤,٣	٠	٠	٢	٢٨,٦	٤	٥٧,١	٢	٠,٣٧
٥	٢	٢٨,٦	٣	٤٢,٩	٠	٠	٠	٠	٢	٢٨,٦	٠,٢٩	٠,٨٧
٦	٣	٤٢,٩	٣	٤٢,٩	٠	٠	١	١٤,٣	٠	٠	١,١	٠,٥٧
٧	١	١٤,٣	٠	٠	٠	٠	٢	٢٨,٦	٤	٥٧,١	٢	٠,٣٧
٨	٠	٠	١	١٤,٣	٠	٠	٥	٧١,٤	١	١٤,٣	٤,٦	٠,١٠
٩	٠	٠	١	١٤,٣	٠	٠	٣	٤٢,٩	٣	٤٢,٩	١,١	٠,٥٧
١٠	٠	٠	٠	٠	١	١٤,٣	٤	٥٧,١	٢	٢٨,٦	٢	٠,٣٧
١١	١	١٤,٣	١	١٤,٣	٠	٠	٢	٢٨,٦	٣	٤٢,٩	١,٥٧	٠,٦٧
١٢	٦	٨٥,٧	١	١٤,٣	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٣,٦	٠,٥٩
١٣	٠	٠	٠	٠	١	١٤,٣	٣	٤٢,٩	٣	٤٢,٩	١,١	٠,٥٧
١٤	١	١٤,٣	٤	٥٧,١	١	١٤,٣	١	١٤,٣	٠	٠	٣,٩	٠,٢٨
١٥	٢	٢٨,٦	٢	٢٨,٦	١	١٤,٣	٢	٢٨,٦	٠	٠	٠,٤٣	٠,٩٣
١٦	٤	٥٧,١	١	١٤,٣	٢	٢٨,٦	٠	٠	٠	٠	٢	٠,٣٧
١٧	٠	٠	٠	٠	٢	٢٨,٦	٤	٥٧,١	١	١٤,٣	٢	٠,٣٧
١٨	٣	٤٢,٩	٢	٢٨,٦	٢	٢٨,٦	٠	٠	٠	٠	٠,٢٩	٠,٨٧
١٩	٣	٤٢,٩	٣	٤٢,٩	٠	٠	١	١٤,٣	٠	٠	١,١	٠,٥٧
٢٠	٣	٤٢,٩	٤	٥٧,١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠,١٤	٠,٧١
٢١	٥	٧١,٤	٢	٢٨,٦	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١,٣	٠,٢٦
٢٢	١	١٤,٣	٢	٢٨,٦	٢	٢٨,٦	١	١٤,٣	١	١٤,٣	٠,٨٦	٠,٩٣
٢٣	٤	٥٧,١	٣	٤٢,٩	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠,١٤	٠,٧١

يتضح من جدول (٢٨) السابق أن جميع استجابات الطالبات على كافة بنود استبانة الآراء نحو نمط تقييم الأقران غير دالة، نحو نمط التقييم، ولمعرفة الاتجاه العام للمجموعة، تم جمع التكرارات والنسب المئوية للموافقة بشدة والموافقة معًا، والمعارضة بشدة، والمعارضة معًا، وكانت النتائج كما يتضح من جدول (٢٩).

جدول (٢٩) مجموع التكرارات والنسب المئوية للموافقة، والموافقة بشدة، والمعارضة، والمعارضة بشدة في استجابات طالبات المجموعة التجريبية الأولى نحو التقييم الذاتي

العبارة	مجموع التكرارات والنسب المئوية لموافق وموافق بشدة		محايد		مجموع التكرارات والنسب المئوية لمعارض ومعارض بشدة	
	ت	%	ت	%	ت	%
١	٣	٤٢,٩٪	٢	٢٨,٦٪	٤	٥٧,١٪
٢	٢	٢٨,٦٪	١	١٤,٣٪	٤	٥٧,١٪
٣	٦	٨٥,٧٪	٠	٠٪	١	١٤,٣٪
٤	١	١٤,٣٪	٠	٠٪	٦	٨٥,٧٪
٥	٥	٧١,٤٪	٠	٠٪	٢	٢٨,٦٪
٦	٦	٨٥,٧٪	٠	٠٪	١	١٤,٣٪
٧	١	١٤,٣٪	١	١٤,٣٪	٤	٥٧,١٪
٨	١	١٤,٣٪	٠	٠٪	٦	٨٥,٧٪
٩	١	١٤,٣٪	٠	٠٪	٦	٨٥,٧٪
١٠	٠	٠٪	١	١٤,٣٪	٦	٨٥,٧٪
١١	٢	٢٨,٦٪	٠	٠٪	٥	٧١,٤٪
١٢	٧	١٠٠٪	٠	٠٪	٠	٠٪
١٣	٠	٠٪	١	١٤,٣٪	٦	٨٥,٧٪
١٤	٥	٧١,٤٪	١	١٤,٣٪	١	١٤,٣٪
١٥	٤	٥٧,١٪	١	١٤,٣٪	٢	٢٨,٦٪
١٦	٥	٧١,٤٪	٢	٢٨,٦٪	٠	٠٪
١٧	٠	٠٪	٢	٢٨,٦٪	٥	٧١,٤٪
١٨	٥	٧١,٤٪	٢	٢٨,٦٪	٠	٠٪
١٩	٦	٨٥,٧٪	٠	٠٪	١	١٤,٣٪
٢٠	٧	١٠٠٪	٠	٠٪	٠	٠٪
٢١	٧	١٠٠٪	٠	٠٪	٠	٠٪
٢٢	٣	٤٢,٩٪	٢	٢٨,٦٪	١	١٤,٣٪
٢٣	٧	١٠٠٪	٠	٠٪	٠	٠٪

يتضح من جدول (٢٩) السابق أن الاتجاه العام لآراء طالبات المجموعة التجريبية الأولى تتجه ناحية الموافقة على العبارات رقم (٣، ٥، ٦، ١٢، ١٤، ١٥، ١٦، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١)، فالطالبات وافقن على: استمتاعهن بدورهن في تقييم الأقران، أن تقييم الأقران من الطرق العادلة، استمتاعهن بتقييم زملائهن لهن، اكتسابهن خبرة من تقييم الأقران، أن يكون لتقييم الأقران دور في التقييم، أن عملية تقييم الأقران صعبة، ثقتهن في تقييم زملائهن، أن لدى زملائهن المهارات

والمعارف للازمة لتقييم بعضهن، استفادتهن من تقييم زملائهن لهن، استفادتهن من تقيمهن لزملائهن، مساعدة بطاقات المعايير في عملية التقييم، وجميعها آراء إيجابية نحو نمط تقييم الأقران باستثناء عبارة صعوبة تقييم الأقران.

بينما اتجهت آرائهن نحو المعارضة على العبارات رقم (١، ٢، ٤، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٣، ١٧)، وذلك بنسب مئوية بلغت (٥٧,١٪، ٥٧,١، ٨٥,٧٪، ٥٧,١٪، ٨٥,٧٪، ٨٥,٧٪، ٨٥,٧، ٧١,٤٪، ٨٥,٧٪، ٧١,٤٪) على الترتيب، حيث عارضت الطالبات: شعورهن بالقلق من تقييم الأقران، أن تقييم الأقران له أثر تعليمي محدود، عدم حبهم لطريقة تقييم الأقران، أنه كان من الصعب التخلي عن المشاعر الشخصية عند التقييم، أنه لم تكن لديهن المعارف والمهارات الكافية لتقييم زملائهن، أنهن لم يحببن اعطاء زملائهن درجات متدنية حتى وإن استحقوها، عدم حبهن لأن يكن مقيمات، أنهن يفضلن درجات المعلم فقط، أن تقييم الأقران غير عادل، تفضيلهن لتقيم أنفسهن بدلًا من تقييم الأقران، وهي جميعها آراء إيجابية نحو نمط تقييم الأقران، وبنسب مئوية مرتفعة، ومن ثم تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البحثي الثالث عشر.

ثانيًا: تفسير نتائج البحث

سيتم في هذا الجزء تفسير نتائج البحث، استنادًا على النظريات والبحوث والدراسات السابقة، وملاحظات الباحثة أثناء تعلم عينة البحث في بيئة التعلم الإلكتروني بنمطي التقييم.

أولًا: فيما يرتبط بأُثر بيئة التعلم الإلكتروني بنمطي التقييم (الذاتي- الأقران) على تحصيل طالبات عينة البحث للجانب المعرفي للتصميم التعليمي:

أوضحت نتائج البحث تحسن تحصيل طالبات عينة البحث في المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية، وذلك بمقارنة درجات التطبيق البعدي بدرجات التطبيق القبلي، ويمكن إرجاع هذه النتائج إلى:

- **مميزات بيئة التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت بنمطي التقييم الذاتي والأقران، التي توفرت فيها أدوات الاتصال المتزامن، وغير المتزامن لتسهيل التفاعل والاتصال بين الطالبات وأستاذ المقرر، كذلك خصائص هذه البيئة التي دعمت التعلم بنمطي التقييم (الذاتي- الأقران)، مثل الإتاحة، فهي بيئة متاحة للطالبات من أي مكان، وزمان، كذلك التكرار، فإمكان الطالبات تكرار التعلم كلما أرادوا ذلك دون حدود، توفر الوسائط المتعددة الإلكترونية، كالنصوص الملونة، والرسومات، والصور، والصوت، ومقاطع الفيديو، توفر حرية الإبحار داخل البيئة، وخارجها للوصول إلى مصادر إلكترونية متنوعة، لتدعيم التعلم، وتعميقه لدى الطالبات، توفر أدوات للبحث، كما روعي في تصميم البيئة، المعايير التصميمة المحكمة، من توفر الأهداف، والتعليمات، والمساعدة،**

ووسائل الدعم، وبساطة التصميم ووضوحه، مع توفر عنصر الجاذبية فيه، كل هذه العوامل ساعدت على تعميق تعلم الطالبات للجانب المعرفي للتصميم التعليمي، وذلك في كلا المجموعتين على حدٍ سواء، مما ساعد على تنمية تحصيلهن.

- **مميزات إمكانيات التقييم الذاتي، وتقييم الأقران، التي ساعدت على تأمل الطالبات لأعمالهن، ومراجعته، وفحصه إما ذاتيًا في المجموعة التجريبية الأولى، أو في مجموعات تقيم فيها الطالبات أعمال بعضهن البعض، وهو ما جعل كل طالبة تدقق، وتفحص، وتراجع ما أنجزته، وتجود فيه وتحسن منه، لتصل إلى تحقيق الأهداف المطلوبة، وهو ما كان داعمًا لتحصيل الطالبات.**

- **تدعم العديد من النظريات بيئات التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت، والتقييم الذاتي، وتقييم الأقران، حيث يحظى كل من نمطي التقييم (الذاتي- أقران) بتدعيم النظرية البنائية، التي تؤكد على أهمية نشاط المتعلم، وهو ما يقوم عليه كل من التقييم الذاتي، وتقييم الأقران الذي يتمركز حول المتعلم، ويقوم عليه، فالمتعلم إيجابي، يقيم ذاته، أو يقيم أقرانه، وفي كلا النمطين، يتأمل أعماله وإنجازاته، ويعدل منها.**

- **دعمت الخطوات المتبعة في التعلم ببيئة التعلم الإلكتروني بنمطي التقييم، تحصيل الطالبات للجانب المعرفي بدرجة متساوية، فكلا المجموعتين قد اتبعا عشر خطوات لتعلم كل جزء من المحتوى، التي بدأت بعرض المحتوى، ثم تدريبات تشتمل على أسئلة موضوعية، لقياس تعلم الطالبات، ثم يتلقين التغذية الراجعة الفورية، يلي ذلك نشاط تطبيقي، به أسئلة تتطلب من الطالبة القيام بأداء المهارة، ثم في الخطوة الرابعة تقيم طالبات المجموعة الأولى أعمالهن، والمجموعة الثانية يقيمن أعمال بعضهن البعض، ثم يرسلن أعمالهن مقيمة لأستاذ المقرر، ليقارنها بتقييمه، ويناقش طالبات المجموعتين كل على حدة، ثم تقوم كل طالبة بإدخال التحسينات، والتعديلات على أعمالهن، وفي نهاية التعلم، تقوم كل طالبة فرديًا بتطبيق كافة مراحل التصميم التعليمي، وهذه الخطوات ساعدت الطالبات في كلا المجموعتين على الفهم الأعمق للمحتوى، ومن ثم تنمية تحصيلهن.**

- **توفر قائمة بها المعايير التصميمية لكل خطوة من خطوات التصميم التعليمي، تقوم طالبات المجموعة الأولى (التقييم الذاتي) بتقييم أعمالهن في ضوئها، وتقوم طالبات المجموعة الثانية بتقييم أعمال بعضهن البعض في ضوئها أيضًا، وهو ما ساعد الطالبات على السير في المسار الصحيح للتعلم، حيث مثلت هذه القائمة**

دليل، أرشد الطالبات للجوانب التي يجب أن تتوفر في كل خطوة من التصميم التعليمي.

ثانيًا: فيما يرتبط بأثر نمط التقييم (الذاتي- الأقران) على تحصيل الطالبات:

أوضحت نتائج البحث تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية (تقييم الأقران) على طالبات المجموعة التجريبية الأولى (تقييم ذاتي) في تحصيل الجوانب المعرفية للتصميم التعليمي، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يلي:

- **خصائص تقييم الأقران ببيئة التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت، حيث يحسن تقييم الأقران ببيئات التعلم الإلكتروني على الخط من فهم الطلاب المعرفي، وما وراء المعرفي ويعزز كل من مهارات التفكير، والمهارات الاجتماعية، كما أنه يساعد المتعلم على الانغماس الكامل في التعلم، كما يدعم تبادل الأفكار، والثقافة، ووجهات النظر، والرؤى المتعددة، كما أنه يدعم التعلم العميق، و يعمل على تنمية مهارات فحص، ومراجعة، وتصحيح أعمال الآخرين، وهي مهام معرفية، حيث أنها تساعد على انغماس المتعلم في المعرفة الجديدة، مما يعمل على تعزيز وتعميق فهم المتعلمين القائمين بتقييم أقرانهم، خاصة عندما يقوم المتعلم بفحص أعمال أكثر من زميل له، وفي مهام متنوعة، حيث يتعامل الطالب في هذه الحالة مع أفكار وصياغات ورؤى مختلفة ومتنوعة، من ثم ينمى لديه مفهوم أكثر وضوحًا حول الموضوع الذي يقوم بتقييمه، ويكمن قيمة تقييم الأقران وأهميته في التعليم، في تقييم الأقران نفسه، حيث يكون لدى الطلاب الفرصة لفحص، وتعلم قائمة المعايير بعمق أكثر، وأن يتعلموا من بعضهم البعض حيث أنهم يقوموا بدور المراجع لأعمال بعضهم البعض، كذلك فإنه عندما يتم تقييم الأقران من خلال بيئة تعلم إلكتروني، وبالتعلم في مجموعات عمل تتعاون وتتشارك معًا، فإن ذلك يضيف عدد من القيم المضافة لمزايا وإمكانيات تقييم الأقران بمفرده، فبيئة التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت، تساعد على سرعة وسهولة الاتصال بين المتعلمين لفحص أعمالهن باستخدام أدوات الاتصال المتوفرة في البيئة، مثل غرفة المناقشة الخاصة بالمجموعة، والمنتدى الخاص أيضًا بها، وكتابة التعليقات بالأدوات المتوفرة في البيئة، والتي تسمح بالرسم والكتابة على الملفات لتسهيل التقييم، ثم إعادة إرسالها بالبريد الإلكتروني للطالبات والمتوفر ك١لك بالبيئة، ثم إمكانية المناقشة بينهم حول تعليقاتهم والتقييمات داخل البيئة أيضًا، حفظ ملفات الطالبات والمناقشات، مما أتاح للطالبات فرصة الرجوع لتعليقات زميلاتهن، ومراجعتها في أي وقت، كل ذلك دعم من فهم الطالبات للمحتوى، وأثر في تحصيلهن إيجابيًا.**
- **تدعم العديد من النظريات، تقييم الأقران، وتأتي في مقدمتهم النظرية البنائية، والنظريات**

المندرجة منها، مثل النظرية الموقفية؛ التي تؤكد على أهمية التعلم في سياق اجتماعي، وأن المعرفة تنتج من إيجابية المتعلم من خلال النشاط الاجتماعي، كذلك نظرية النشاط؛ حيث تركز على نشاط المتعلم، وأن التعلم يحث من خلال العمل، وليس من خلال التلقي السلبي له، التعلم الخبراتي؛ الذي يؤكد على أن التعلم يحدث من خلال الفعل والعمل، ونشاط المتعلم في الوضع الأسئلة، والفحص، وانغماس المتعلم في عملية التعلم، كذلك من أهم مبادئ النظرية الترابطية، أن التعلم والمعرفة تكمن في تنوع الآراء، وكل ما تقدم يدعم تقييم الأقران الذي يقوم بشكل رئيس على التعلم من خلال العمل، وإيجابية المتعلم، وتبادل الآراء.

- وتتفق هذ النتائج مع دراسات (Li and Steckelberg 2005; Plutsky and Wilson, 2004; Pope, 2001)

ثالثًا: فيما يرتبط بأثر بيئة التعلم الإلكتروني بنمطي التقييم (الذاتي- الأقران) على مهارات التصميم التعليمي:

أوضحت نتائج البحث تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية (تقييم الأقران) على طالبات المجموعة التجريبية الأولى (التقييم الذاتي)، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى:

- بالإضافة لما سبق ذكره من مميزات التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت بنمط تقييم الأقران، فإن هذه النمط تفرد بأن الطالبة راجعت وفحصت وتأملت ودققت في أكثر من منتج للمهارة الواحدة، حيث قيمت كل طالبة ستة من زميلاتها، وهو ما جعلها ترى المهارة منفذة بأكثر من طريقة، ووجهة نظر، وفي أكثر من تخصص، مما أكسبها خبرة أكبر، ومعرفة أعمق، واكتشفت خلال ذلك الأخطاء الموجودة في أعمال أقرانها، وذلك بمقارنة هذه الأعمال بقائمة المعايير التصميمية، وهو ما جعلها أكثر قدرة على تجنب هذه الأخطاء، وتجويد عملها وإدخال التحسينات والتعديلات عليه، وهو الأمر الذي لم يتوفر لطالبات المجموعة الأولى، حيث أن الطالبة تراجع عملها فقط، وهو ما نتج عنه عدم تبادل أفكار مختلفة، والنظر الأوحد للأشياء، كما أن إحساس الطالبة بأن عملها سيراجع من أكثر من طالبة، جعلها تبذل فيه جهد أكثر، وهو ما لم يتوفر لطالبات المجموعة الأولى، وأكد على ذلك ملاحظة الباحثة للدرجات التي أعطتها الطالبات لنفسها، حيث أن أغلب الطالبات أعطت لنفسها الدرجة النهائية في كل المهمات التعليمية، رغم توفر قائمة المعايير لديهن، بعكس مجموعة تقييم الأقران، التي تنوعت فيها الدرجات، واقتربت كثيرًا من الموضوعية.

- ساعدت المراحل المتبعة في تقييم الأقران ببيئة التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت على إتقان الطالبات لمهارات التصميم التعليمي، وذلك عن

طريق: ١) وجود تدريبات تلو كل مهارة تحتوي على أسئلة شاملة موضوعية عن المهارة تقيس مستويات معرفية متدرجة تقيس تذكر الطالبة وفهمها حتى تقييمها لهذه المهارة، ثم نشاط تطبيقي تقوم فيه الطالبة بتطبيق عملي على المهارة التي تعلمتها، ثم تقييم الطالبات لبعضهن البعض، بحيث تستقبل كل طالبة ست تقييمات لعملها بتعليقات ست طالبات مختلفات، وتقوم هي في نفس الوقت بتبقيم ست مهمات لست طالبات مختلفات، مما ساعد الطالبة على النظر لكل مهارة بنظرة سداسية الأبعاد، فاكتسبت المهارة بشكل أعمق، ٢) إتاحة الفرصة للطالبات لتكرار المهارات بعدد المرات الذي تحتاجه، وبخطوها الذاتي، وهو ما يساعد على إتقان هذه المهارات، ٣) إتاحة قائمة المعايير الخاصة بكل مهارة، لتقوم الطالبة بفحصها جيدًا قبل تقييم أقرانها، والرجوع إليها ست مرات لتقييم كل عمل من أعمال زميلاتها الست، مما ساعد على فهمها وحفظها لهذه المعايير بدرجة أفضل، لتطبقها بسهولة أكثر عند قيامها بمهارات التصميم التعليمي، ٤) سهولة الاتصال باستخدام وسائل الاتصال المتوفرة ببيئة التعلم الإلكتروني مع زميلاتها للمناقشة، والتقييم، ٥) اتباع الطالبات لمراحل تقييم الأقران العشرة في كافة مهارات التصميم التعليمي، وتكرارها، ٦) قيام الطالبة بجزء من دور المعلم، ساعد على إحساسها بالمسئولية، ومحاولة القيام بالدور على الوجه الأكمل، ٨) التنافس، الذي أوجده التعلم في مجموعات، ومراجعة الطالبات لأعمال بعضهن البعض، ومحاولة كل طالبة إتقان عملها، وفي المقابل لم تتوفر لطالبات المجموعة الأولى (التقييم الذاتي) هذه الفرص التفاعلية، والتنافسية، حيث كان تعلم المهارات بمنظور أحادي، يعبر فقط عن فكر الطالبة، وكل هذه الأسباب أدت إلى تفوق مجموعة تقييم الأقران في اكتساب مهارات التصميم التعليمي.

رابعًا: فيما يرتبط بأثر نمط بيئة التعلم الإلكتروني بنمطي التقييم (الذاتي- الأقران) على الكفاءة الذاتية للطالبات:

أوضحت نتائج البحث زيادة الكفاءة الذاتية للطالبات في المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية، وذلك بمقارنة درجاتهن القلية بالبعدية على مقياس الكفاءة الذاتية ككل، وكل بعد من أبعاده على حدة، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى:

- **التقييم بنمطيه (الذاتي- الأقران)، يساعد على دعم ثقة المتعلم بنفسه، ذلك أن في النمطين تتحمل الطالبة مسئولية تعلمها، وتكون هي المتحكمة والموجهة له، وتتخذ القرارات، وهو ما دعم الكفاءة الذاتية لدى طالبات عينة البحث.**

- **توفر مصادر المعلومات المتنوعة داخل بيئة التعلم الإلكتروني بنمطي التقييم، أتاح للطالبات الفرصة لاستخدام المصادر المتنوعة لمعلومات الكفاءة الذاتية، مما طور لديهن إحساس ثابت ومستقر ودقيق بالكفاءة الشخصية، كما أن ممارسة الطالبات لنمطي التقييم، واستخدامهم للمعايير بأنفسهم، ساعد على بناء الثقة لدى الطالبات في أنهن يمتلكن القدرة على الأداء الجيد للأعمال، وبقدرتهم عبى النجاح بصور كبيرة.**
- **ساعد إنجاز الطالبات للمهام التعليمية المختلفة على تكون شعور إيجابي نحو التعلم، ومن ثم زاد ذلك من ثقتهم بكفاءتهم الذاتية، حيث يعد إنجاز الطالبات للمهام من أسباب شعورهن بالكفاءة الذاتية، فإتقان المتعلم للخبرات يعد من أهم المصادر التي تمد المتعلم بالكفاءة الذاتية، ذلك لأنه يعطي المتعلم دليل ملموس على قدرته على النجاح، مما يجعله يبذل الكثير من الجهد لإتمام المهام التعليمية المختلفة، والمخرجات الناجحة أيضًا تؤدي إلى شعور المتعلم بالكفاءة الذاتية، كما أن الحالة الانفعالية والنفسية، التي تتكون نتيجة اشتراك المتعلم بإيجابية في الأنشطة والمهام التعليمية، كذلك تؤدي لشعوره بالثقة ومن ثم الكفاءة الذاتية.**

خامسًا: فيما يرتبط بأثر نمط التقييم (الذاتي-الأقران) على الكفاءة الذاتية ككل، وكل بعد من أبعادها على حدة لطالبات المجموعتين التجريبيتين:

أوضحت نتائج البحث تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية (تقييم الأقران)، على طالبات المجموعة التجريبية الثانية (التقييم الذاتي)، وذلك في الكفاءة الذاتية ككل بمجموع أبعادها، وفي كل بعد من أبعادها كل على حدة، ويمكن إرجاع وتفسير هذه النتيجة كما يلي:

- **بالنسبة لتفوق المجموعة التجريبية الثانية في الكفاءة الذاتية ككل، فذلك يرجع إلى طبيعة تقييم الأقران، التي تقوم فيه كل طالبة بمراجعة وفحص أعمال زميلاتها، من جهة، وفحص عملها من قبل زميلاتها من جهة أخرى، ففحصها لأعمال أقرانها أعطاها فرصة لمعرفة مستوى زميلاتها، والتعرف على أعمالهن، ورؤيتهن، مما جعلها على وعي بموقعها منهن، ومستواها مقارنة بهن، كما أعطاها فرصة لإعادة تحسين عملها، وتعديله، وهو ما جعلها أكثر ثقة، كما أن تقييم زميلاتها لأعمالها، واطلاعها على آرائهن فيه، وذلك من وجهات نظر مختلفة ساهم في زيادة ثقتها في نفسها، كما أن التشجيع الذي يتلقونه على طوال عملية التعلم من زملائهم، يكسبهم الثقة في مهاراتهن، وقدراتهن على العمل والإنجاز، ويحفزهن على مزيد من هذا العمل، كذلك قيامهم بدور المعلم في تقييم أعمال زملائهن،**

وإعطائهن الملاحظات والتغذية الراجعة، كذلك يساعد على زيادة ثقتهن بأنفسهن، ومن ثم رفع كفاءتهن الذاتية.

- وبالنسبة لتفوق الطالبات في كل بعد من أبعاد الكفاءة الذاتية، وهي: الكفاءة الذاتية في التصميم التعليمي، وفي العمل التشاركي، وفي استخدامهن للإنترنت، فإنه فيما يخص بعد الكفاءة الذاتية في التصميم التعليمي، فإنه نتيجة مترتبة على ما سبق توضيحه، من أن الطالبة قد تمكنت من المحتوى، وراجعته مرات عديدة لزميلاتها، ثم انعكس ذلك على عملها، فحسنته، وعدلته، ثم مراجعتها مرات لقائمة المعايير، كل ذلك جعلها أكثر ثقة في قدرتها على اتقان المحتوى التعليمي، الذي رأت أنها درسته، وكررت دراسته مع كل مرة فحصت فيه عمل إحدى زميلاتها، فرأت في ضوء ذلك أنها يمكنها الحصول على درجات ممتازة في التصميم التعليمي، وأنها تستطيع أداء المهمات والواجبات والاختبارات في التصميم التعليمي بشكل متميز، وأنها تستطيع فهم الأجزاء الصعبة فيه، وتتوقع أن تؤدي أداءً جيدًا في التصميم التعليمي، أما المجموعة الأولى، التي لم تتعرض لهذه الخبرة، فبرغم أن كفاءتها الذاتي قد زادت مقارنة بالمستوى القبلي لها، إلا أن هذه الزيادة عند مقارنتها بالمجموعة الثانية كانت أقل، ذلك أن تقييم الأقران هو تقييم يجمع بين مميزات التعلم الفردي، والتعلم التشاركي والتعاوني، حيث أنه في جزء منه تتعلم الطالبة بمفردها، وذلك عند فحصها لقائمة المعايير، ثم لعمل كل زميلة لها ومقارنته بالمعايير، ثم إصدار الحكم، وإعطاء التقدير، ثم في مرحلة تالية تتشارك مع زميلاتها وتتعاون بالاطلاع على آرائهن، وملاحظاتهن، وتعليقاتهن على عملها من ناحية، ومن خلال أعمالهن التي تقوم بتقييمها من ناحية أخرى، ثم تعود مرة أخرى للتعلم الذاتي، عندما تقارن بين عملها وأعمال زميلاتها، وتتأمل وتنقد، ثم تحسن وتعدل وتنقح من عملها، -وهو يعد تقييمًا ذاتيًا- وهي دورة تعطي تعلمها قوةً وعمقًا، لا يتوفر في حالة التقييم الذاتي، وكل هذه المراحل، وما تشمله من عمليات معرفية وعقلية وانفعالية، تقوي وتدعم من ثقة الطالبة وكفاءتها الذاتية.

- وفيما يخص الكفاءة الذاتية في التعلم التشاركي، وتفوق طالبات المجموعة الثانية (تقيم الأقران)، على طالبات المجموعة الأولى (التقييم الذاتي)، فهو يبدو منطقيًا في ظل قيام تقييم الأقران في جزء منه على التعلم التشاركي، حيث تتبادل الطالبات الأفكار، وتتناقش، وتتعاون، وذلك لإنجاز المهمة التعليمية، فالمهمة التعليمية في تقييم الأقران قائم على العمل الجماعي بالدرجة الأولى، واتمام العمل، وتحقيق الهدف لا يكتمل إلا بجهد المجموعة، فدورة إنجاز المهمة لا تكتمل إلا

مع اشتراك طالبات المجموعة جميعهن في ذلك، ومن ثم أثمر ذلك عن شعور طالبات المجموعة الثانية، بالثقة في قدرتهن على أداء عمل متميز في المهام والأنشطة من خلال العمل الجماعي، ثم نتيجة لشعور الطالبة بتحسن أدائها، وإتقانها للمهارات، فقد رأت أن العمل الجماعي يمكن أن يساعدها في الحصول على تقديرات مرتفعة في المقرر، وأنها تستطيع أداء عمل جيد في التعلم الجماعي، وأن العمل الجماعي يساعدها في تعلم الأجزاء الصعبة من المقرر، وذلك بالاطلاع على آراء زميلاتها، ومساعدتهن لبعضهن البعض.

- وفيما يخص الكفاءة الذاتية في استخدام الإنترنت، وتفوق طالبات المجموعة الثانية (تقيم الأقران)، على طالبات المجموعة الأولى (التقييم الذاتي)، فيرجع السبب إلى عدد مرات استخدام خدمات، ومصادر الإنترنت، من مصادر المعلومات، وأدوات التواصل المتزامن وغير المتزامن، وأدوات البحث، حيث أن طالبات المجموعة الثانية، احتجن لاستخدام كل هذه الأدوات والمصادر، وبعدد أكبر من المرات، وذلك لطبيعة خطوات ومراحل تقييم الأقران، فقد قيمت كل طالبة ست زميلات لها، ومن ثم تناقشت معهن فرادى، وفي مجموعات، وارسلت لهن التعليقات فرادى وفي مجموعات أيضًا، واستخدمت أدوات الكتابة والتعليقات على الملفات المتاحة إلكترونيًا ست مرات لكل مهارة، استخدمت أداوت البحث لتدعيم التعليقات، ورجعت لمصادر المعلومات للغرض ذاته عدة مرات، وهو ما أكسب الطالبات إتقان أفضل للإنترنت وخدماته، وأدواته، مقارنة بالمجموعة الأولى، التي لم تمر بهذه الخبرات، ولم تستخدم الأدوات والخدمات لأكثر من مرة واحدة، عند تقييم ذاتها، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Adeyemi, 2012; Byrnes, 2008; Peng, 2003)

سادسًا: فيما يرتبط بالعلاقة بين تقييم المعلم وكل من التقييم الذاتي، وتقييم الأقران:

أوضحت نتائج البحث عدم وجود علاقة دالة بين تقييم المعلم والتقييم الذاتي، بينما اتضح وجود علاقة دالة موجبة بين تقييم المعلم وتقييم الأقران، وهو ما يدل على أن تقييم الأقران كان أكثر مصداقية، من التقييم الذاتي، وهو ما يمكن إرجاعه إلى:

- توفر الموضوعية بدرجة أكبر في تقييم الأقران مقارنة بالتقييم الذاتي، حيث أنه في التقييم الذاتي الطالبة تقيم نفسها دون الاطلاع على أية آراء، أو جهات نظر، فقط وجهة نظرها، وهو ما يزيد من احتمالية التحيز، وعدم الموضوعية، بينما في تقييم الأقران، فإن الطالبة تُقَيَّم من أكثر من زميلة، وتقوم أيضًا بتقييم أكثر من زميلة، فتطلع بذلك على أكثر من منظور للعمل، وهو ما يلفت نظرها لأكثر

من نقطة من المهمة الواحدة، وفي ضوء المقارنات بين هذه الأعمال تعطي الدرجة لزميلاتها، ومعرفتها لهذه العملية، تجعلها أكثر موضوعية، وتبتعد عن التحيز، كما أنها لا تقيم نفسها، وإنما يتم تقييمها من قبل أقرانها.

- من ملاحظات الباحثة، أن طالبات التقييم الذاتي كن يعطين أنفسهن الدرجة النهائية في أغلب المهارات، بعكس طالبات تقييم الأقران اللاتي تنوعت درجات تقيمهن لبعضهن البعض، والتزمن أكثر بقائمة المعايير، وهو ما يؤكد توفر الموضوعية بدرجة أكبر في طالبات تقييم الأقران، مقارنة بطالبات التقييم الذاتي، وتتفق هذه النتائج مع دراسات (Falchikov 1995; Li et al. 2005; Liu, Lin, and Yuan 2002; Saito and Fujita 2004)

سابعًا: فيما يرتبط بأثر نمط التقييم (الذاتي- الأقران) على آراء طالبات عينة البحث نحوهما:

أوضحت نتائج البحث تباين آراء المجموعتين نحو نمط التقييم، وذلك على النحو التالي:

أ- بالنسبة للمجموعة التجريبية الأولى (التقييم الذاتي)، فقد اقتصرت الآراء الإيجابية على ثلاث عبارات، وهي أن بطاقات معايير التقييم ساعدتهم في عملية تقيمهم لأنفسهن، ورغبتهم في تكرار تجربة التقييم الذاتي في المستقبل، وأنهم قد اكتسبن معلومات ومهارات من تقييمهن لأنفسهن، كما كانت آرائهن سلبية نحو ثلاث عبارات أيضًا، وهي، عدم استمتاعهن أثناء قيامهن بالتقييم الذاتي، صعوبة تخليهن عن المشاعر الشخصية عند تقييمهن لأنفسهن، وعدم ثقتهن في تقييمهن لأنفسهن، وفي الدرجات التي قيمن بها أنفسهن، وترى الباحثة أن هذه الآراء مدعمة للنتائج السابقة، حيث اتفقت النسبة الأكبر من الطالبات على صعوبة تخليهن عن المشاعر الشخصية اثناء تقييم أنفسهن، وهو ما يفسر عدم الارتباط بين تقييمهن وتقييم أستاذ المقرر، حيث لم تستطع الطالبات التحلي بالموضوعية في تقييم أنفسهن، مما جعلهن يبالغن في درجات التقييم، كما أبدين عدم ثقتهن في تقييمهن لأنفسهن، وهو يعد أيضًا داعمًا لعدم الموضوعية، وقد يرجع ذلك لعدم تعرض الطالبات لخبرات متنوعة، وتبادل الآراء والأفكار، وهو ما سبب هذه الآراء السلبية.

ب- بالنسبة للمجموعة التجريبية الثانية (تقييم الأقران)، فقد جاءت آراء الطالبات إيجابية في معظمها نحو نمط تقييم الأقران، وهو ما يعد داعمًا، ومؤكدًا أيضًا على نتائج البحث، فقد أكدت الطالبات على استمتاعهن بدورهن في تقييم الأقران،

وأن تقييم الأقران من الطرق العادلة، واستمتاعهن بتقييم زملائهن، اكتسابهن خبرة من تقييم الأقران، ورغبتهن في أن يكون لتقييم الأقران دور في التقييم، ثقتهن في تقييم زملائهن، وثقتهن أن لدى زميلاتهن المهارات والمعارف للازمة لتقييم بعضهن، أنهن استفدن من تقييم زميلاتهن، وكذلك أنهن استفدن من تقيمهن لزملائهن، مساعدة بطاقات المعايير في عملية التقييم، عدم شعورهن بالقلق من تقييم الأقران، وأن تقييم الأقران له أثر تعليمي كبير، حبهم لطريقة تقييم الأقران، وأنهن استطعن التخلي عن المشاعر الشخصية عند التقييم، وأنه كانت لديهن المعارف والمهارات الكافية لتقييم زملائهن، كما أنهن اعطين زميلاتهن الدرجات اللاتي استحقوها، حتى وإن كانت درجات متدنية، وحبهن لأن يكن مقيمات، وأنهن لا يفضلن درجات المعلم فقط، وأن تقييم الأقران عادل، وعدم تفضيلهن لتقيم أنفسهن بدلًا من تقييم الأقران، وكما يتضح فهي جميعًا آراء إيجابية، تعكس ثقة الطالبة في نفسها، وفي قدرتها على التقييم، وفي عدالة وموضوعية تقييم الأقران، وهو ما يدعم تفوق هذه المجموعة في الكفاءة الذاتية على المجموعة التجريبية الأولى، وذلك واضح من قوة إيجابية آرائهن نحو ثقتهن بأنفسهن في التقييم.

وتفسر آراء الطالبات في كلا المجموعتين كثيرًا من نتائج البحث، كما تقدم، فالآراء الإيجابية عكست ثقة أكبر لدى طالبات المجموعة التجريبية الثانية، في مقابل الآراء السلبية للمجموعة الأولى التي عكست اهتزاز ثقة الطالبة في نفسها أثناء التقييم الذاتي، وهو ما يدعم تفوق طالبات المجموعة الثانية، على المجموعة الأولى في الكفاءة الذاتية، كما ان رأي طالبات المجموعة الثانية في أنهن استمتعن بتقييم الأقران، مقابل الرأي السلبي للمجموعة الأولى التي أكدت غالبيتها عدم استمتاعهن بتقييم أنفسهن، يعكس الراحة النفسية لطالبات المجموعة الثانية، والمشاعر الإيجابية أثناء التعلم، وهو ما يعزز من إنجازهم، ويحسن مخرجات التعلم لديهن التي تمثلت في التحصيل، وفي مهارات التصميم التعليمي، ذلك ان أحد أهم العوامل المساعدة والمحفزة للمتعلم، هو حالته النفسية أثناء التعلم، واتجاهاته نحو التعلم، وهو ما توفر أكثر في تقييم الأقران، وظهر من خلال آراء الطالبات، وفي المقابل لم يتوفر ذلك لطالبات التقييم الذاتي، والاستمتاع ينبع من التعلم في مجموعات تدعم بعضها بعضًا، وتزيد من ثقتهن، ويتم خلالها تبادل الرؤى والآراء والأفكار، ووجهات النظر، وهو ما يخلق مناخًا مدعمًا ومعززًا للتعلم.

توصيات البحث

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي فإنه يمكن استخلاص التوصيات التالية:

- **تصميم بيئات تعلم إلكتروني بنمطي تقييم الأقران، والتقييم الذاتي لزيادة التحصيل والمهارات.**
- **تطوير بيئات تعليمية إلكترونية عبر الإنترنت بنمطي تقييم الأقران والتقييم الذاتي لتنمية الكفاءة الذاتية لدى طلاب التعليم الجامعي.**
- **دمج استراتيجيات التقييم الذاتي في برامج ومقررات التعليم الجامعي.**
- **إدخال استراتيجيات تقييم الأقران في برامج ومقررات التعليم الجامعي.**
- **الاعتماد على نتائج تقييم الأقران، كأحد نظم التقييم البديلة، التي يمكن الاعتداد بها، والموثوقية فيها.**
- **الاستفادة من مراحل تطبيق التقييم الذاتي، وتقييم الأقران المقترحة في البحث الحالي، وذلك في مقررات تكنولوجيا التعليم.**
- **توظيف التقييم الذاتي وتقييم الأقران من خلال بيئات التعلم الإلكتروني للاستفادة من إمكانياتهم المتعددة.**

مقترحات ببحوث مستقبلية

- **استخدام استراتيجية للتقييم الذاتي وتقييم الأقران، وقياس أثرها على مخرجات التعلم.**
- **أثر بيئات التعلم الإلكتروني بنمطي التقييم (ذاتي- أقران) على مهارات التفكير الناقد، والاستقلالية الذاتية، والمسئولية لدى طلاب التعليم الجامعي.**
- **أثر بيئات التعلم الإلكتروني بنمطي التقييم (ذاتي- أقران) في مقررات تعليمية أخرى.**
- **أثر بيئات التعلم الإلكتروني بنمطي التقييم (ذاتي- أقران) في مراحل تعليمية أخرى.**
- **العلاقة بين نمطي التقييم والأساليب المعرفية على مخرجات التعلم المختلفة.**
- **العلاقة بين الكفاءة الذاتية للمتعلم، ومخرجات التعلم في بيئة تعلم إلكتروني بنمطي التقييم (ذاتي- أقران).**

Two Patterns of assessment (self- peer) in E-learning environment and their effect on achievement and instructional design skills in Instructional Technology`s female students, their self-efficacy and their opinions towards the two patterns of assessment

Dr. Neveen Mansour Mohamed El-Said

Lecturer of Educational & Information Technology

Abstract

The present research aims to explore the effect of Two patterns of assessment (Self- Peer) in an electronic environment on achievement and instructional design skills in Instructional Technology`s female students as well as revealing their self-efficacy and their opinions towards them, and to reveal the relationship between teacher assessment and the two patterns of assessment (Self- Peer).

To achieve these aims and goals, an electronic environment has been developed with its two patterns of assessment (Self- Peer) by using Abdelatif El-Gazzar's model (2014) for educational design and in light of the design criteria which have been laid down by the female researcher. The research's tools are: Achievement test used to measure the cognitive aspects of instructional design, Observation Form to measure the instructional design skills, self-efficacy measure used to measure the female students' self-efficacy, and opinions measure to explore the opinions of female students included in the research`s sample towards the two patterns of assessment.

The research`s sample consisted of a total number of (15) of 2nd grade female students at the Department of Instructional and Information Technology – College of Women –Ain Shams University in the academic year 2015-2016. They are divided into two experimental groups; The first experimental group received education with self-assessment pattern while the second one received education with peer-assessment pattern.

Research`s findings showed that there was a statistically significant difference on the achievement test between the two experimental groups in the achievement posttest and such difference tilted in favor of the 2nd experimental group. The study's results also revealed that there was statistically significant difference between the two experimental groups on the observation form and such difference tilted in favor of the 2nd experimental group. The study's results showed that there was a statistically significant difference between the two experimental groups in relation to self-efficacy as a whole and in each of its dimensions individually and such difference tilted in favor of the 2nd experimental group.

Moreover, the results reached by the study indicated that there were differences between the measure pretest and posttest as a whole and each of those dimensions individually, and such differences tilted in favor of the posttest with regards to both experimental groups. Finally, the study's results revealed that the opinions of the majority of the female students included in the study's sample towards the assessment with both its patterns (self-peer) were positive.

Key words:

Self-assessment- Peer-assessment- Instructional design skills- E-learning environment- Self-efficacy- Opinions.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

إبراهيم صالح الفلاي (٢٠٠٦). دور التقييم الذاتي في تعديل بعض الخصائص النفسية والشخصية لدى متعلمي اللغة الإنجليزية، *المجلة العربية للعلوم الإنسانية*، السعودية، ٢٤ (٩٣)، ٢٣٩- ٢٥٦.

أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل (١٩٩٩). *معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس*. القاهرة: عالم الكتب.

إسماعيل دياب وعادل البنا (٢٠٠١). تقوي جودة الأداء الجامعي، بناء نموذج رياضي وتطبيقه على بعض كليات جامعة الإسكندرية والمنصورة وأسيوط. الإسكندرية: المكتبة المصرية.

أيمن عبد العزيز سلامة (٢٠١٢). دراسة تقدير الذات وعلاقته بالتقويم الذاتي والتقويم الموضوعي لدى طلاب الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس، ٣٠، ٣١- ٦٥.

أيمن فوزي خطاب مدكور (٢٠١٤). مصدر التقويم التكويني (المعلم- الأقران- الذات) ببيئة تعلم إلكترونية تفاعلية وتأثيره على أدرا الطلاب والتفكير الابتكاري في إنتاج الرسوم التعليمية بالكمبيوتر. مجلة تكنولوجيا التعليم، ٢٤ (٢)، ١٦٥- ٢٢٩.

حسن بصري دهان والسيد أحمد يوسف (٢٠١١). التقويم الذاتي والتوجيه عن بعد بمساعدة التقنيات الحديثة لرفع كفاءة المعلمين في التدريس. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ١١٣، ٢٤٦- ٢٦٢.

خنساء فاروق الديب (٢٠١٤٩. أثر التقويم الذاتي على كل من الدافع لتعلم مادة التربية الموسيقية ومستوى التحصيل فيها لدى تلاميذ الصف الخامس الأساس: دراسة حالة بدولة الإمارات العربية المتحدة. *مجلة العلوم الإنسانية*، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، ١٥ (٢)، ١٤١- ١٥٦.

رباب السيد عمر الحديدي (٢٠١٢). تنمية بعض مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المرحلة الإعدادية عن طريق استخدام التقييم الذاتي. *مجلة التربية بالمنصورة*، مصر، ٩٠ (!)، ١- ٣٢.

صالح علي حمزة الإبراهيم (٢٠١٠). رأي أساتذة الكويت حول تقويم الزملاء للأداء التدريسي الجامعي. *المجلة التربوية، الكويت*، ٢٤ (٩٥)، ١٥- ٥٥.

صلاح الدين علام (٢٠٠٩). *التقويم التربوي البديل أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

علي محمد زكري (٢٠١٤). درجة امتلاك طلبة انتساب بجامعة نجران لمهارات التقويم الذاتي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٣٧، ١- ٥٢.

عليه صادق عبد المنعم أحمد (١٩٩٠). التقويم الذاتي ودوره في عملية التعلم. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، ٩، ١٣٣- ١٦٢.

فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩٠). *علم النفس التربوي في التربية وعلم النفس*. القاهرة: مكتبة النهضة.

مريم موسى متى عبد الملاك (٢٠١٨). أثر استخدام استراتيجية التقييم الذاتي للمتعلم في تدريس الرياضيات لتنمية التحصيل والكفاءة الذاتية الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة تربويات الرياضيات، مصر، ٢١ (٤)، ٤٠- ٨٥.

محمد عطية خميس (٢٠٠٧). *الكمبيوتر التعليمي وتكنولوجيا الوسائط المتعددة*.، القاهرة: دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد عطية خميس (٢٠١٥). مصادر التعلم الإلكتروني الأفراد والوسائط. ج١. القاهرة: دار السحاب للطباعة والنشر.

محمد علي عبد المقصود القط (٢٠١٤). أثر بيئة التقويم البنائي الإلكتروني القائمة على نمط تقديم التغذية الراجعة بين الأقران في إكساب مهارات البرمجة والدافعية نحو التعلم. *مجلة تكنولوجيا التربية*، ١٩٩- ٢٣١.

مصطفى عبد القوي (٢٠٠٧). التقييم الذاتي لطلاب معلمي الرياضيات بكليات التربية في ضوء معايير أداء المعلم المبتدئ ومدى تأثره بمستويات تحصيلهم ومعتقداتهم بفاعليتهم التدريسية. *مجلة تربويات الرياضيات*، ١٠، ١٤٥- ١٨٩.

هاني محمد الشيخ (٢٠١٤). مدى مصداقية تقويم الأقران: أثر التفاعل بين أسلوب تقويم الأقران ونمط هويتهم في بيئة التعلم التشاركي الإلكتروني على الأداء المعرفي والمهاري وجودة المنتج التعليمي. مجلة تكنولوجيا التعليم، ٢٤ (٤)، ٢١١- ٢٩٠.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Adeyemi, A. (2012). Effect of peer and self-assessment on male and female students' self-efficacy and self-autonomy in learning of mathematics. *Gender& Behavior*, 10 (1), 4492- 4505.

Alansari, E. (2009). ***Integrating student self-assessment and feedback in e-learning applications: A proposed educational model*****. PhD. University of Bradford.**

Andrade, H., Wang, X. L., Du, Y., & Akawi, R. L. (2009). Rubric-referenced self-assessment and self-efficacy for writing. Journal of Educational Research, 102(4), 287–301.

Anson, R. & Goodman, J. (2014). A Peer Assessment System to Improve Student Team Experiences. ***Journal of Education for Business*****, 89, 27- 34.**

Bandura, A. (1977). Self-efficacy toward a unify theory of behavioral change. Psychological Review, 84, 191- 215.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, Inc.

Bandura, A. (1997). ***Self-efficacy: The exercise of control*****. New York: Freeman.**

Birjandi, P., & Tamjid, N. (2012). The role of self-peer and teacher assessment in promoting Iranian EFL learners' writing performance. Assessment & Evaluation in Higher Education, 37 (5), 513-533.

Blue, G. 1988. "Self-assessment-the Limits of Learner Independence." In Individualisation and Autonomy in Language Learning, edited by A. Brookes, 100–118. London: Modern English Publications/British Council.

Blue, G. 1994. "Self-assessment of Foreign Language Skills: Does It Work?" CLE Working Papers 3: 18–35.

Bostock, S. (2000). "Student Peer Assessment, Learning Technology." http://www.keele.ac. uk/depts/aa/landt/lt/docs/bostock_peer_assessment.htm.

Boud, D. (1986). ***Implementing Student Self-assessment.*** **University of New South Wales.**

Boud, D., and N. Falchikov. (1989). "Quantitative Studies of Student Self-assessment in Higher Education: A Critical Analysis of Findings." Higher Education 18 (5): 529–549.

Boud, D., and A. Brew. (1995). Developing a typology for learner self-assessment practices. Research and Development in Higher Education 18: 130–5.

Boud, D. (2013). *Enhancing learning through self-assessment.* London, New York: Routledge.

Bradley, R., Browne, B. & Kelley, H. (2010). Examining the influence of self-efficacy and self- regulation in online learning. College Student Journal, 518-530.

Byrnes, J.P. (2008). Cognitive Development and Learning: In Instructional Contexts. Pearson Education Inc.

Carir, M. (2009). Th e Validity and Reliability Study of the Turkish Version of the Online Technologies Self-Efficacy Scale. Educational Science Theory & Practice, 9 (3), 1343-1356

Cassidy, S. (2007). "Assessing 'Inexperienced' Students' Ability to Self-assess: Exploring Links

Chang, C., K. Tseng, P. Chou, and Y. Chen. (2011). "Reliability and Validity of Web-Based Portfolio Peer Assessment: A Case Study for a Senior High school's Students Taking Computer Course." Computers & Education 57 (1): 1306–1316. with Learning Style and Academic Personal Control." Assessment & Evaluation in Higher Education 32 (3): 313–330. doi:10.1080/02602930600896704.

Cheng,W.,&Warren,M.(2002).Makingadifference:Usingpeerstoassess individual students' contributions to a group project. Teaching in Higher Education, 5, 243–255. 1627.

Clipa, O., Ignat, A. A. & Rusu, P. (2011). Relations of self-assessment accuracy with motivation level and metacognition abilities in pre-service teacher training. Procedia—Social and Behavioral Sciences, 30, 883– 888.

Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. http://www.coe.int.

Dancer, W. T., and J. Dancer. (1992). "Peer Rating in Higher Education." Journal of Education for Business 67: 306–309.

Davies, P. (2000). Using student reflective self-assessment for awarding degree classification. Innovations in Education and Training International, 307- 319.

deGrez,L.,Valcke,M.&Berings,L.(2010).Peerassessmentof oralpresentationskills.Procedia—Socialand Behavioral Sciences, 2, 2, 1776–1780.

Earl, S. E. (1986). "Staff and Peer Assessment – Measuring an Individual's Contribution to Group Performance." Assessment & Evaluation in Higher Education 11 (1): 60–69.

Falchikov, N. (1986). "Product Comparisons and Process Benefits of Collaborative Peer Group and Self Assessments." Assessment & Evaluation in Higher Education 11: 146–166.

Falchikov, N. (1995). "Peer Feedback Marking: Developing Peer Assessment." Innovations in Education and Training International 32 (2): 175–187.

Falchikov, N. (1991). Involving students in feedback and assessment: A report from the Assessment Strategies in Scottish Higher Education (ASSHE) project. In Peer assessment in practice, ed. S. Brown, 9–22. Birmingham: Staff and Educational Development Association.

Falchikov, N. (2004). Involving students in assessment. ***Psychology Learning and Teaching,*** **3(2), 102-108.**

Falchikov, N. (2005). Improving Assessment Through Student Involvement: ***Practical solutions for aiding learning in higher and further education*****. Routledge. Falmer, Taylor and Francis Group.**

Fan, L. (2011). Implementing self-assessment to develop reflective teaching and learning in mathematics. In Kabour, B. & Yoong, W. (Eds), ***Assessment in mathematics classroom*** **(pp. 275- 297). USA: World Scientific Publishing**

Farh, J., & Dobbins, G. (1989). Effects of self-esteem on leniency bias in self-reports of performance: A structural equation model analysis. Personal Psychology, 42, 522- 527.

Freeman, M. (1995). "Peer Assessment by Groups of Group Work." Assessment & Evaluation in Higher Education 20 (3): 289–300.

Freeman, R. and Lewis, R. (1998). Planning and Implementing Assessment. Kogan Page Ltd.

Gelderman, B. (2000). Self-assessment and self-evaluation in new forms of training near the workplace. Eric.

Goldfinch, J., and R. Raeside. (1990). "Development of a Peer Assessment Technique for Obtaining Individual Marks on a Group Project." Assessment & Evaluation in Higher Education 15 (3): 210–231.

Goto Butler, Y., and J. Lee. (2010). "The Effects of Self-assessment Among Young Learners of English." Language Testing 27 (1): 5–31. doi:10.1177/0265532209346370.

Gratz, R. K. (1990). "Improving Lab Report Quality by Model Analysis, Peer Review, and Revision." Journal of College Science Teaching 19 (5): 292–295.

Green, R., Conlon, E. & Morrissey, . (2016). Task values and self-efficacy beliefs of undergraduate psychology students. Australian Journal of Psychology, 69: 112–120.

Hiltz, S. R., and B. Wellman. (1997). "Asynchronous Learning Networks as a Virtual Classroom." Communications of the ACM 40 (2): 44–49.

Hughes, I., and B. Large. (1993). "Staff and Peer-Group Assessment of Oral Communication Skills." Studies in Higher Education 18 (3): 379–385.

Ibabe, I. & Jauregizar, J. (2010). Online self-assessment with feedback and metacognitive knowledge. High Educ, 59:243–258.

Jafarpur, A. (1991). "Can Naive EFL Learners Estimate Their Own Proficiency?" Evaluation & Research in Education 5 (3): 145–157.

Juan, A., Hannan, S. & Namome, G. (2016). I believe I can do science: Self-efficacy and science achievement of Grade 9 students in South AfricaAUTHORS. South African Journal of Science, 144 (7/8), 48- 55.

Karnilowicz, W. (2012). A Comparison of Self-assessment and Tutor Assessment of Undergraduate Psychology Students. Social Behavior and Personality: An International Journal, 40 (4), 591–604.

Kaur, A & Sinh, A. (2016). A study of self-efficacy in terms of gender differences among school students. Indian Journal of Health and Well-being, 8(10), 1194-1198.

Kun, A. I. (2016). A Comparison of Self versus Tutor Assessment among Hungarian un-dergraduate business students. Assessment & Evaluation in Higher Education, 41 (3), 1–18. http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2015.1011602.

Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-assessments. Journal of Personality and Social Psychology, 77 (6), 1121–1134.

Kurtuldu, K. & Bulut, D. (2016). Development of a Self-Efficacy Scale toward Piano Lessons. *Educational Science: Theory & Practice*, 17 (3), 835- 857.

Kwan, K. P., and R. Leung. (1996). "Tutor versus Peer Group Assessment of Student Performance in a Simulation Training Exercise." Assessment & Evaluation in Higher Education 21 (3): 205–214.

Leach, L. (2012). "Optional Self-assessment: Some Tensions and Dilemmas." Assessment & Evaluation in Higher Education 37 (2): 137–147. doi:10.1080/02602938.2010.515013.

LeBlanc, R., and G Painchaud. 1985. "Self-assessment as a Second Language Placement Instrument." TESOL Quarterly 19 (4): 673–687.

Lee, H. (2008). *Students' perceptions of peer and self-assessment in a higher education online collaborative learning environment*. PhD, University of Texas.

Levinsen, T. (2006). Collaborative on-line teaching: The inevitable path to deep learning and knoeledge sharing. Electronic Journal of E-Learning, 4 (1), 41-48.

Li, L., and A. L. Steckelberg. (2005). "Impact of Technology-Mediated Peer Assessment on Student Project Quality." Paper presented at the Annual Meeting of the Association for Educational Communications and Technology, Orlando, FL, October.

Li, L., A. Steckelberg, X. Liu, J. Cain, T. Starker, and S. Kotcherlakota. (2005). "Comparing Peer Assessment With Instructor Assessment in a Technology-Mediated Peer Reviewing System." In Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005, edited by C. Crawford, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price, R. Weber, and D. A. Willis, 946–951. Chesapeake, VA: AACE.

Liu, E., Chiu, C., Lin, S., & Yuan, S. (1999). Student participation in computer science courses via the Networked Peer Assessment System (NetPeas), Proceedings of the ICCE'99 (Volume 1, pp. 774-777).

Liu, X., & Li, L. (2014). Assessment training effects on students' assessment skills and task performance in a technology-facilitated peer assessment. Assessment & Evaluation in Higher Education, 39 (3), 275–292.

Liu, E. Z. F., S. S. J. Lin, and S. M. Yuan. (2002). "Alternatives to Instructor Assessment: A Case Study of Comparing Self and Peer Assessment with Instructor Assessment under a Networked Innovative Assessment Procedures." International Journal of Instructional Media 29 (4): 395–404.

López-Pastor, V. M., Juan-Miguel Fernández-Balboa, María L. Santos Pastor, and Antonio Fraile Aranda. (2012). "Students' Self-grading, Professor's Grading and Negotiated Final Grading at Three University Programs: Analysis of Reliability and Grade Difference Ranges and Tendencies." Assessment & Evaluation in Higher Education 37 (4): 453–464. doi:10.1080/02602938.2010.545868.

Malinauskas, R. (2016). Enhancing of Self-Efficacy in Teacher Education Students. European Journal of Contemporary Education, 6(4): 732-738.

Mansori, F. & Fazel, S. (2016). Prediction of job performance based on self-efficacy and resiliency among school teachers in Shiraz. Indian Journal of Positive Psychology, 8(3), 411-414.

Matsuno, S. (2009). "Self-, Peer-, and Teacher-assessments in Japanese University EFL Writing Classrooms." Language Testing 26 (1): 075–100. doi:10.1177/0265532208097337.

Maxwell, et, al. (2016). Impact of the Birkman Method Assessment on Pharmacy Student Self-Confidence, Self-Perceptions, and Self-Awareness. merican Journal of Pharmaceutical Education, 80 (9), 1- 11.

McMillan, B., & Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. Educational Horizons, 40- 49.

McDonald, B. & Boud, D. (2003). The impact of self-assessment on achievement: The effects of self-assessment training on performance in external examinations. Assessment in Education, 10 (2), 209- 220.

Mehrens, W. A., W. J. Popham, and J. M. Ryan. (1998). "How to Prepare Students for Performance Assessments." Educational Measurement: Issues and Practice 17 (1): 18–22.

Nazir, F. (2000). Alternative assessment and the pre-service English teacher education Program. 2nd conference, Faculty of education. Assuite University.

Nulty, D. (2011). Peer and self-assessment in the first year of university. Assessment & Education in Higher Education, 36 (5), 493- 507.

Orsmond, P., S. Merry, and K. Reiling. (2002). "The Use of Exemplars and Formative Feedback When Using Student Derived Marking Criteria in Peer and Self-Assessment." Assessment & Evaluation in Higher Education 27 (4): 309–323.

Padsakof, P. & Organ, D. (1986). Self-report in organizational research: Problems and prospects. Journal of Mangement, 12, 531- 544.

Passi, V. & Southgate, L. (2016). Revisiting 'Performance rating scale for peer and self -assessment. 50, 267–270.

Patri, M. 2002. "The Influence of Peer Feedback on Self and Peer-assessment of Oral Skills." Language Testing 19 (2): 109–131.

Peng, C.T. (2003). The culture of learning and its impact on learner autonomy: observations from a Chinese university. Biola University.

Peng, H., Tsai, C.-C., & Wu, Y.-T. (2006). University students' self-efficacy and their attitudes toward the Internet: The role of students' perceptions of the Internet. Educational Studies, 32(1), 73-86.

Pond, K., Ul-haq, R., & Wade, W. (1995). Peer review: A precursor to peer assessment, Innovations in Education and Training International, 32(4), 314-323.

Pope, N. (2001). "An Examination of the Use of Peer Rating for Formative Assessment in the Context of the Theory of Consumption Values." Assessment & Evaluation in Higher Education 26 (3): 235–246.

Ramdass, D., & Zimmerman, B. (2008). Effects of self-correction strategy training on middle school student's self-efficacy, self-evaluation, and mathematics division learning. *Journal of Advanced Academics*, 20 (1), 18- 41.

Ross, J. (2006). The reliability, validity and utility of self-assessment. *Practical Assessment, Research and Evaluation,* 11 (10), 1- 13.

Rourke, A. (2013). Assessment 'as' Learning: The Role that Peer and Self-Review can Play towards Enhancing Student Learning. The International Journal of Technology, Knowledge, and Society, 8 (3), 1- 12.

Saito, H., and T. Fujita. (2004). "Characteristics and User Acceptance of Peer Rating in EFL Writing Classrooms." Language Teaching Research 8 (1): 31–54.

Saphes, M. (2006). Self-Assessment in Professional and Higher Education Website. (2006, viewed on *22-05-2008)* *http://www.ukcle.ac.uk/directions/issue1/saphe.html*.

Sharma, R, Jain, A., Gupta, N., Garg, S., Batta, M. & Dhir, S. (2016). Impact of self-assessment by students on their learning. I*nternational Journal of Applied and Basic Medical Research*, 6 (3), 226- 229.

Schunk DH, Pajares F. (2002). *The development of academic self-efficacy*. In: Wigfield A, Eccles J, editors. A volume in the educational psychology series. Development of achievement motivation. San Diego, CA: Academic Press.

Somervell, H. (1993). "Issues in Assessment, Enterprise and Higher Education: The Case for Self-, Peer and Collaborative Assessment." *Assessment & Evaluation in Higher Education* 18: 221–233.

Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin,* 124, 240-261.

Stefani, L. A. J. (1994*). Peer, Self and Tutor Assessment: Relative Reliabilities. Studies in Higher Education 19 (1): 69–75.*

Stiggsins, R., Chappuis, j. & Chappuis, S. (2007). ***Classroom assessment for student learning: Doing it right-using it well*****. New Jersey: Pearson Education. Inc.**

Sukstrienwong, A. (2016). A Web-based Peer Assessment System for Assigning Student Scores in Cooperative Learning. ***TEM Journal*****,6 (4), 717- 725.**

Tian, M., Tan, S. & Wang, N. (2016). Evaluating the Effectiveness of Snyder's Theory Based Group Hope Therapy to Improve Self-Efficacy of University Students in Finance. ***NeuroQuantology*****, 16 (6), 118- 124.**

Torrance, H. (2007). "Assessment as Learning? How the Use of Explicit Learning Objectives, Assessment Criteria and Feedback in Post-Secondary Education and Training Can Come to Dominate Learning." ***Assessment in Education*****. 14 (3): 281–294.**

Tsai, C., Lin, S. & Yuan S-M. (2002). Developing science activities through a networked peer assessment system. ***Computers & Education*****, 38, 241-252.**

Tsai, M.-J. & Tsai, C.-C. (2003). Information searching strategies in web-based science learning: The role of Internet self-efficacy. ***Innovations in Education and Teaching International*****, 40(1), 43-50.**

Tsai, C. (2004). Beyond cognitive and metacognitive tools: The use of the Internet as an "epistemological" tool for instruction. ***British Journal of Educational Technology*****, 35(5), 525-536.**

Tsai, C. (2011). The development of epistemic relativism versus social relativism via online peer-assessment, and their Relations with Epistemological Beliefs and Internet Self-efficacy. ***Educational Technology & Society*****, 15 (2), 309–316.**

Tseng, S. C. & Tsai, C. C. (2010). Taiwan college students' self-efficacy and motivation of learning in online peer assessment environments. ***The Internet and Higher Education*****, 13, 3, 164–169.**

Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. ***Review of Educational Research,*** **68(3), 249-276.**

VanDinther, M., Dochy,F. & Segers,M.(2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. ***Educational Research Review,*** **6, 2, 95–108.**

Venables, A., and R. Summit. (2003). "Enhancing Scientific Essay Writing Using Peer Assessment. ***Innovations in Education & Teaching International,*** **40 (3): 281–290.**

Vickerman, P. (2009). "Student Perspectives on Formative Peer Assessment: An Attempt to Deepen Learning? ***Assessment & Evaluation in Higher Education,*** **34 (2): 221–230.**

Wang, X., Hwang, G., Liang, Z. & Wang, H. (2016). Enhancing Students' Computer Programming Performances, Critical Thinking Awareness and Attitudes towards Programming: An Online Peer-Assessment Attempt. ***Educational Technology & Society,*** **20 (4), 58–68.**

Waraich, J. & Chechi, V. (2016). Validation of general Self-efficacy Scale in Indian context. Indian. ***Journal of Positive Psychology,*** **8(4), 639-644.**

Wen, M. L., and C. Tsai. 2008. "Online Peer Assessment in an Inservice Science and Mathematics Teacher Education Course." ***Teaching in Higher Education,*** **13 (1): 55–67.**

Wu, Y.-T., & Tsai, C.-C. (2006). University students' Internet attitudes and Internet self-efficacy: A study at three universities in Taiwan. ***CyberPsychology & Behavior,*** **9(4), 441-450.**

Yang, Y., & Tsai, C. (2010). Conceptions of and approaches to learning through online peer assessment. ***Learning and Instruction,*** **20(1), 72-83.**