

جامعة القدس المفتوحة عمادة البحث العلمي



دراسة بعنوان:

تقويم مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة

إعداد فريق البحث:

أ. د. حسني عوض

د. سعاد العبد

د. نهى عفونة

د. إبراهيم أبو رميس

د. سامي علقم

د. عبد الرؤوف خريوش

د. ناصر الأغا

د. بتول غانم

د. زكريا العثامنة

د. زاهر حنني



العام الجامعي
2017/2016



قائمة المحتويات الإلكترونية

3.....	ملخص:
7.....	المقدمة:
9.....	مشكلة الدراسة:
10.....	أهداف الدراسة:
11.....	أهمية الدراسة:
11.....	حدود الدراسة
12.....	التعريفات الإجرائية
13.....	الإطار النظري والدراسات السابقة
26.....	الطريقة والإجراءات
26.....	منهج الدراسة:
26.....	مجتمع الدراسة:
26.....	عينة الدراسة:
29.....	أدوات الدراسة:
32.....	صدق أدوات الدراسة:
33.....	ثبات أدوات الدراسة:
33.....	إجراءات تحليل المقابلات والمجموعات البورية:
34.....	ثبات تصحيح الأداة
34.....	إجراءات الدراسة:
35.....	متغيرات الدراسة:
35.....	المعالجة الإحصائية:
36.....	نتائج الدراسة ومناقشتها:
60.....	الاستنتاجات:
62.....	المقترحات:
62.....	التوصيات:
64.....	المراجع

ملخص:

هدفت الدراسة إلى تقويم مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة، حيث تكونت عينة الدراسة من (1067) طالبا وطالبة ممن يدرسون المقررات المستهدفة في الدراسة في فروع ومراكز جامعة القدس المفتوحة كافة، و(20) من أعضاء هيئة التدريس الذين أشرفوا على هذه المقررات خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2016\2017م، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم فريق البحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج النوعي من خلال استخدام منهج الاستقصاء النوعي، واستخدم فريق البحث أدوات كمية ونوعية كالإستبانة لأعضاء هيئة التدريس والطلبة، والمجموعات البؤرية وتحليل المحتوى، وقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية لمعالجة نتائج الدراسة مثل المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، النسبة المئوية التقديرية، واختبار (ت) للعينات المستقلة. وتحليل التباين الثلاثي وكان من أهم النتائج:

- بلغت النسبة المئوية للدرجة الكلية لتقويم مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني على جميع أبعاد تقويم مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني من وجهة نظر الطلبة (81.4%) وهي نسبة مرتفعة جدا.
- بلغت النسبة المئوية للدرجة الكلية لتقويم مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني على جميع أبعاد تقويم مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (80.5%) وهي نسبة مرتفعة جدا.
- أظهرت نتائج الدراسة أن أهم المعوقات التي توافق عليها أعضاء هيئة التدريس والطلبة أن المادة العملية لهذه المقررات المتوفرة للطلبة والمخزنة إلكترونيا على الأقراص المرنة مختصرة جدا وغير كافية، وقلة عدد اللقاءات الوجيهة والافتراضية لهذه المقررات، وعدم وجود امتحان نصفي لبعض هذه المقررات إضافة لعدم وضوح آلية الامتحانات ونوعيتها، وقلة الأمثلة التوضيحية في المادة المعروضة على الصفحات الخاصة بهذه المقررات.
- أظهرت نتائج الدراسة الكمية وجود فروق جوهرية بين الطلبة في درجة تقويم مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني بين مقرري اللغة العربية (1) وتعلم كيف تتعلم لصالح مقرر تعلم كيف تتعلم، وبين مقررات اللغة العربية (1) وتعلم كيف تتعلم ومقرر تاريخ القدس لصالح مقرر تاريخ القدس.
- أظهرت نتائج الدراسة الكمية عدم وجود فروق جوهرية بين الطلبة في درجة تقويم مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغيرات الديمغرافية، مما يدل على عدم وجود اختلاف في درجة تقويم أعضاء هيئة التدريس لمقررات التعلم الذاتي في جامعة القدس المفتوحة تبعا لهذه المتغيرات.

- أظهرت نتائج تحليل محتوى الاختبارات الخاصة بمقررات التعلم الذاتي أن الاختبارات التي أجريت قبل تحويل المقررات إلى نظام التعلم الذاتي كانت أكثر شمولية للأهداف المعرفية من الاختبارات التي أجريت بعد تحويل المقررات، كما تضمنت أهدافاً من المستويات العليا بنسبة أكبر.

- أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تحصيل الطلبة الذين درسوا المقررات بنمط التعلم الذاتي واللقاءات الوجيهة لمقرر اللغة العربية (1)، إلا أنها أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في درجات تحصيل الطلبة الذين درسوا المقررات بنمط التعلم الذاتي واللقاءات الوجيهة لمقرر تاريخ القدس، ولصالح الذين درسوا بنمط التعلم الذاتي الإلكتروني وبفارق كبير وصل (9.2) درجة، وفي مقرر تعلم كيف تتعلم - أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في درجات تحصيل الطلبة الذين درسوا المقررات بنمط التعلم الذاتي واللقاءات الوجيهة لمقرر تعلم كيف تتعلم، بتراجع درجات تحصيل الطلبة بعد تطبيق نمط التعلم الذاتي الإلكتروني.

وفي ضوء نتائج الدراسة تقدم فريق البحث بعدد من التوصيات والمقترحات من أهمها: توفير مادة علمية مطبوعة لمقررات التعلم الذاتي إضافة إلى القرص المرن الذي يتم توفيره للطلبة، وزيادة عدد اللقاءات الوجيهة والافتراضية الخاصة بالمقررات التي تدرس بنمط التعلم الذاتي الإلكتروني، وضرورة تعزيز وعي أعضاء هيئة التدريس ورفع مستوى دافعيتهم نحو مقررات التعلم الذاتي من خلال الندوات وورش العمل والدورات التدريبية التي تستهدفهم.

الكلمات المفتاحية: نمط التعلم الذاتي الإلكتروني، مقررات التعلم الذاتي، جامعة القدس المفتوحة



Assessing Self E–Learning Courses from the Perspective of Faculty Members and Students

Abstract

This study aimed at assessing self–e–learning courses at Al– Quds Open University from the perspective of the faculty members and students. The students sample comprised (1067) students enrolled in the courses from all the branches and centers, whereas the faculty members sample comprised (20) supervisors in the academic year 2016/2017. To achieve the objectives of the study, the descriptive statistical and qualitative method was used for the inquiry method. The research team used quantitative and qualitative tools: a questionnaire was used for both faculty members and students; focus groups and content analysis. Many statistical techniques were used to analyze the study results as means, standard deviations, percentages, t– test and 3 way Anova. Of the most important results, we mention:

The percentage of the total degree for self–e– learning courses on all domains from the perspective of the students reached (81.4%) which is a high score.

The percentage for the total degree for self–e– learning courses on all domains from the perspective of the faculty members reached (81.4%) which is a high score.

Results showed that the most important obstacle that was agreed on by faculty members and students was the shortage of the material available on the CD, the less number of the face– to– face meetings and the virtual classes, the absence of the mid– term exams in some courses. In addition to the unclear mechanism of tests and their modes, lack of illustrative examples in the expository courses.

Qualitative results showed significant differences among students in the degree of assessing self– e– learning courses between" Arabic(1)" and" Learn How to Learn" for the course" Learn How to Learn", and between" Arabic(1)", " Learn How to Learn" and the" History of Jerusalem" for the" History of Al– Jerusalem".

Qualitative results showed no significant differences between faculty members in the degree of assessing self–e–learning from the perspective of the faculty members due to the demographic variables that showed no differences among the faculty members in the self–e–learning courses due to the demographic variables.

Tests, content analysis results showed that the pre– self–e– learning implementation of the courses was more comprehensive in the cognitive objectives where high cognitive levels reached the higher percentage in comparison with the post tests.



Results showed that there were no statistically differences in the grades of students achievement who studied using the self- learning mode, and face- to- face meetings in "Arabic(1)".However, the results showed statistically significant differences in the degree of achievement of students who studies courses using the self- learning mode, and those face- to- face meetings for "History of Jerusalem" and in the favor of those who studies according to the self- e- learning mode with a great difference up to (9.2) degrees. As for "Learn How to Learn" course, results showed statistically significant differences in the degree of achievement of students who studied the course using the self-learning mode and face- to- face meetings, leading to low grades in the achievement of students after the implementation of e- learning mode.

In light of the study results, the research team proposed some recommendations and suggestions, among which are,: providing a printed material for self- learning courses in addition to the CD provided to the students; increasing the number of face- to- face meetings and virtual classes of self- learning and e- courses; strengthening awareness of faculty members and upgrading their motivation towards self- learning courses through study days, workshops, training course for their purpose.

Key Words": self- learning mode; self- learning course; Al -Quds Open University.

المقدمة:

يواجه عالمنا الحالي تحديات متلاحقة سريعة في التقدم العلمي والتكنولوجي الكبير في شتى المجالات، والاتجاه نحو العولمة بكل مظاهرها الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، بالإضافة إلى ثورة الاتصالات والمعلومات التي تسبب تضاعف المعرفة الإنسانية وفي مقدمتها المعرفة العلمية والتكنولوجية في فترات زمنية قصيرة جداً، حيث حدثت طفرة هائلة في مجال تكنولوجيا الأقمار الصناعية، والوسائط المتعددة، وشبكة الانترنت.

فالتحديات الكبيرة والسريعة في مجال التعليم الإلكتروني وضعت مؤسسات التعليم أمام تحد كبير للاستفادة من الامكانيات والفرص التي يقدمها هذا التطور. فتطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات قد جسرت العلاقة بين المعلمين والمتعلمين خاصة عند استخدام هذه التقنيات. ومع التطور الدائم في أجهزة الحاسوب وأنظمتها وانتشار الشبكة العنكبوتية عالمياً وتقدم علم الإلكترونيات والمعلوماتية أصبحت شبكات الاتصال بواسطة الحاسوب والشبكة العنكبوتية والبريد الإلكتروني والمكتبات الإلكترونية من أهم الوسائل التي تقوم عليها استراتيجيات التدريس (العبد، 2016).

لذا فإن تربية لا تعيش العصر ومتغيراته تعد تربية راكدة متخلفة لا تساعد أبناءها على العيش في هذا العصر، لأن وجهتها الماضي لا الحاضر. والعصر عصر علم، وتقنيات، عصر اتصالات أرضية وفضاءية وعقول إلكترونية، عصر الاستشعار والاتصال والتعليم بواسطة التكنولوجيا. حيث شهدت الألفية الثالثة منعطفاً حقيقياً في تاريخ البشرية؛ فقد جاءت بالتحويلات الكبرى اجتماعياً وثقافياً وسياسياً واقتصادياً وتربوياً متزامنة مع موجة العولمة بفعل المد العنيف لتقنية المعلومات والاتصال التي مهدت للشفافية الثقافية والتكتلات الاقتصادية، وعولمة التعليم، واقتصاد المعرفة، وتقنية العديد من مهام الحياة اليومية للإنسان المعاصر (الصعيدي، 2011).

كما أن الثورة العلمية الحديثة التي تمثلت بظهور الإنترنت أحدثت تغييراً جذرياً في أساليب متابعة التحصيل العلمي وأن مفهوم التعليم بدأ يتبلور بشكل جدي على الصعيد العالمي إذ إنه يتسم بصفات مبتكرة تميزه عن نظم التعليم التقليدية المتمثلة بإلغائه حاجز الوقت والمكان وبتركيزه بشكل رئيس على تنمية القدرات الفكرية والمهارات التطبيقية والعملية. (رجم، 2015). حيث أدى ذلك إلى شيوع العديد من التطبيقات التربوية أبرزها الصفوف الافتراضية والمودل وتطبيقات الأجهزة الخلوية، والتي تتصف بالتصميم الجيد والتفاعلية والمتركة حول المتعلم، لأي فرد في أي مكان وزمان في بيئات التعلم المفتوح، والمرن، والمبوب، فيما يطلق عليه بالتعلم المزيج. والذي عرفه سنج "Singh" بأنه يشتمل على مجموعة من الوسائط التي تم تصميمها لتنتم بعضها بعضاً والتي تعزز التعلم وتطبيقاته، ويشتمل على العديد من أدوات التعلم منها مقررات التعلم الذاتي، والتي تعتمد على العمل الفردي المستقل لكل طالب بمساعدة

منسقي المقررات، فإن تحرك الطالب نحو تحقيق أهدافه لا يعوق في الوقت نفسه تحرك زملائه نحو تحقيق أهدافهم، أي أن الطالب يسعى إلى تحقيق نتائج مفيدة له شخصياً دون أن يؤثر سلباً أو إيجاباً على زملائه مع استخدام الهياكل والصوت والصورة، لشحذ كل انتباه المتعلم وجذب المتلقي عن طريق تحفيز حاستي السمع والبصر للتفاعل مع العالم الخارجي، وبإدراك العقل الذي يعمل على تحليل المعلومات وتخزينها بالذاكرة؛ إذ لا يحتاج كل من المعلم والمتعلم إلى بذل جهد مضاعف مقارنة بالطرائق التقليدية والتي تعتمد على السرد والوصف الكتابي، والمتتبع للعملية التعليمية يدرك أهمية وسائل الإيضاح، سواء أكانت رسومات، أو مجسمات أو نماذج حية أو القيام بالزيارات الميدانية، أو متابعة الأسطوانات العلمية والطرائق الحديثة التي تسمى بالوسائل المتعددة باستعمال الحواسيب، أو الأوساط المتعددة (Multimedia)، والتي تعمل الجهات المختصة على توفيرها، وتسبقها برامج لإعداد المعلم وتطويره لاستخدام السبل الحديثة في التعليم وتحقيق جودته. (أبو لبن، 2012). وهنا جاءت فكرة التعليم الإلكتروني حلاً أساسياً لتطوير المستوى التعليمي في الوطن العربي والسمو به إلى أرقى المستويات ليواكب التطور التكنولوجي الهائل والعمل على تحديد وجهة الجيل القادم نحو مجتمع ناجح فعال، وزيادة وعي المجتمع بمؤسساته وحكوماته لأهمية هذا التعليم كتحدٍ تكنولوجي معاصر العقاد (2010).

وارتباطاً بذلك لجأت جامعة القدس المفتوحة إلى الاستفادة من تكنولوجيا التعليم فصممت البرامج التي تركز على خصائص الطلبة وقدراتهم واعتبارهم محور العملية التعليمية، وإتاحة الفرصة أمام الطلبة لدراسة بعض المقررات التعليمية بنمط التعلم الذاتي مصممة حسب سرعه تعلم كل منهم، الأمر الذي يدفعنا دوماً إلى متابعه ما هو جديد ومعرفته وتوظيفه للاستفادة منه في إحداث التنمية المستدامة. حيث يعد عضو هيئة التدريس داخل مواقف هذا النمط مرشداً وميسراً (منسفاً) للتعلم ومنشطا لمصادر التعلم، والطلّاب يمارس الأدوات لإنجاز المهام بشكل فردي بعيداً عن الآخرين بواسطة التقنيات الحديثة المتعددة، مع توظيف مهارات التعلم بفاعلية عالية، مما يسهم في تطوير الإنسان سلوكياً ومعرفياً ووجدانياً، وتزويده بسلّاح مهم يمكنه من استيعاب معطيات العصر القادم، وهذا نمط من أنماط التعلم الفعال الذي نعلم فيه الطالب كيف يتعلم ما يريد هو نفسه أن يتعلمه في كل الأوقات وطوال العمر خارج الجامعة وداخلها، وهو ما يعرف بالتربية المستمرة. وبناءً على ذلك جاءت هذه الدراسة لتقويم مقررات التعلم الذاتي في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلّبة وتقديم أهم المقترحات المناسبة.



مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما درجة تقويم مقررات التعلم الذاتي في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة؟

ويتفرع من المشكلة الرئيسة الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما درجة تقويم الطلبة لمقررات التعلم الذاتي في جامعة القدس المفتوحة على أبعاد الدراسة المختلفة (صفحة المقرر وأقسامها الرئيسة - محتوى المقرر - الوسائل والأنشطة الإلكترونية - تقويم المقرر - دور المنسق - مخرجات التعلم)؟

2. ما درجة تقويم أعضاء هيئة التدريس لمقررات التعلم الذاتي في جامعة القدس المفتوحة على أبعاد الدراسة المختلفة (صفحة المقرر وأقسامها الرئيسة - محتوى المقرر - الوسائل والأنشطة الإلكترونية - تقويم المقرر - دور المنسق - مخرجات التعلم)؟

3. ما المعوقات التي تواجه الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في دراسة المقررات بنمط التعلم الذاتي الإلكتروني؟

4. ما المقترحات المناسبة لمقررات التعلم الذاتي في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس؟

5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقويم الطلبة لمقررات التعلم الذاتي في جامعة القدس المفتوحة على أبعاد الدراسة المختلفة تعزى لمتغيرات (الجنس، الكلية، المقرر)؟

6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقويم أعضاء هيئة التدريس لمقررات التعلم الذاتي في جامعة القدس المفتوحة على أبعاد الدراسة تعزى لمتغيرات (الجنس - الكلية - المقرر - الفرع - الرتبة العلمية)؟

7. هل هناك تباين بين درجات تحصيل الطلبة الذين درسوا المقررات قبل تطبيق نمط التعلم الذاتي الإلكتروني وبعده؟

8. هل يوجد اختلاف في مستوى الأهداف المعرفية حسب تصنيف بلوم لأسئلة الامتحانات لمقررات (تعلم كيف تتعلم ، تاريخ القدس، لغة عربية (1)) قبل تطبيق نمط التعلم الذاتي الإلكتروني وبعده؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف على الواقع الفعلي لمقررات التعلم الذاتي في جامعة القدس المفتوحة.
2. التعرف على درجة تقويم الطلبة لمقررات التعلم الذاتي في جامعة القدس المفتوحة على أبعاد الدراسة المختلفة.
3. التعرف على درجة تقويم أعضاء هيئة التدريس لمقررات التعلم الذاتي في جامعة القدس المفتوحة على أبعاد الدراسة المختلفة.
4. معرفة المعوقات التي تواجه الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في دراسة المقررات بنمط التعلم الذاتي الإلكتروني.
5. التعرف على المقترحات المناسبة لتطوير مقررات التعلم الذاتي في جامعة القدس المفتوحة بناء على استجابات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس ونتائج الدراسة.
6. التعرف على الاختلاف في درجة تقويم الطلبة لمقررات التعلم الذاتي في جامعة القدس المفتوحة على أبعاد الدراسة المختلفة تعزى لمتغيرات (الجنس، الكلية ، المقرر).
7. التعرف على الفروق في درجة تقويم أعضاء هيئة التدريس لمقررات التعلم الذاتي في جامعة القدس المفتوحة على أبعاد الدراسة المختلفة تعزى لمتغيرات (الجنس، الكلية ، المقرر، الرتبة العلمية).
8. التعرف على تباين الدرجات بين الطلبة الذين درسوا المقررات بنمط التعلم الذاتي واللقاءات الوجيهة.
9. معرفة مدى وجود اختلاف في مستوى الأهداف المعرفية حسب تصنيف بلوم لأسئلة الامتحانات لمقررات (تعلم كيف تتعلم، تاريخ القدس، اللغة العربية (1)) قبل تطبيق نمط التعلم الذاتي الإلكتروني وبعده.

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة من أهمية التقويم المستمر للمقررات والمناهج الدراسية، إذ أصبح التقويم جزءاً أساسياً من كل منهج أو مقرر دراسي، من أجل معرفة قيمة المنهاج أو المقرر وجدواه. والوقوف على مواطن الضعف والقوة للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه سواء أكان ذلك القرار يقضي بإلغائه أم بالاستمرار فيه وتطويره، وعليه فإن التقويم التربوي للمقررات الدراسية يمثل حلقة مهمة وأساسية في عملية تطوير هذه المقررات والارتقاء بالعملية التربوية.

كما نكتسب هذه الدراسة أهميتها من الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

من الناحية النظرية: يتوقع أن تسهم الدراسة في إثراء الإنتاج الفكري والمعرفي في مجال تقويم مصادر المعلومات الإلكترونية للأغراض البحثية، وسد النقص في الأبحاث العربية في مجال تقويم المقررات الإلكترونية التي تعتمد فلسفة التعلم الذاتي. كما ستسهم الدراسة في توفير أدوات تقويم تتمتع بالصدق والثبات يمكن استخدامها في الدراسات التي تعنى بتقويم مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني.

أما من الناحية التطبيقية: فقد تفيد الدراسة في تقديم صورة حقيقية عن مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة من نواحي القوة أو الضعف، والإسهام فعلياً في تحسين مستوى جودة هذه المقررات وفعاليتها وبالتالي تحسين العائد والنواتج التربوي؛ إذ يمكن عد هذه الدراسة مرحلة أولى لتطوير المقررات الإلكترونية التي تدرس بنمط التعلم الذاتي في جامعة القدس المفتوحة، وبالتالي تمكين أصحاب القرار في الجامعة من العمل على تطوير هذه المقررات في ضوء مقترحات التحسين التي ستقدمها الدراسة.

حدود الدراسة

تحددت حدود الدراسة في الآتي:

- اقتصرت هذه الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة في مراكز الجامعة وفروعها في الضفة والقطاع والذين يدرسون ويدرسون مقررات التعلم الذاتي: تعلم كيف تتعلم وتاريخ القدس واللغة العربية (1).
- اقتصرت هذه الدراسة على عينة من أدوات الدراسة وهي أدوات كمية تمثلت في استبانتي أعضاء هيئة التدريس والطلبة في مراكز الجامعة وفروعها في الضفة والقطاع والذين يدرسون مقررات التعلم الذاتي: تعلم كيف تتعلم وتاريخ القدس واللغة العربية (1). والأدوات النوعية التي تمثلت في مقابلات شخصية شبه مقننة والمقابلات شبه المقيدة لأعضاء هيئة التدريس والطلبة

- في مراكز الجامعة وفروعها في الضفة والقطاع والذين يدرسون مقررات التعلم الذاتي: تعلم كيف تتعلم وتاريخ القدس واللغة العربية (1).
- اقتصرت هذه الدراسة في تحليل البيانات على طريقة النظرية المجردة لتحليل بيانات المقابلات الشخصية شبه المقننة والمجموعات البؤرية.
 - اقتصرت هذه الدراسة في تحليل الوثائق على معدلات تحصيل الطلبة لثلاث سنوات سابقة.
 - اقتصرت هذه الدراسة على السنة الدراسية 2016-2017م
 - اقتصرت هذه الدراسة على المنهج الكمي النوعي لمناسبتها لأغراض الدراسة.

التعريفات الإجرائية

التقويم:

عملية التقويم تعرف بأنها إعطاء الشيء قيمته، وإصدار حكم في ضوء معايير محددة (الكيلاي، وآخرون، 2014). كما تعرفه دروزة (2005) بأنها عملية تربوية تتطلب الدراسة المستفيضة، والبحث والتطوير والإمعان والتمحيص، والتثمين، للموضوع المراد تقويمه. وبناءً على ذلك تبنت الدراسة تعريف دروزة كتعريف إجرائي لتقويم مقررات التعلم الذاتي في جامعة القدس المفتوحة.

التعلم الذاتي الإلكتروني:

التعلم الذاتي هو أسلوب منظم ميسر يقدم لطلبة الجامعة بحيث يقوم به كل طالب بالمرور بنفسه على إجراءات المقرر لاكتساب المعلومات والمهارات، بحيث ينتقل محور الاهتمام إلى الطالب، فيصبح الطالب حراً في دراسة المقرر متى وأين يبدأ ومتى ينتهي، وأي وسائط يستخدمها عن طريقة الاسطوانة الممغنطة أو تطبيقات الأجهزة الذكية أو صفحات التواصل الاجتماعي أو المودل الذي يشمل خطة المقرر والدليل والوحدات وحلقات النقاش والمنتدى وإدارة الملفات والصف الافتراضي، بحيث يصبح مسؤولاً عن تعلمه وعن النتائج والقرارات التي يأخذها.

مقررات التعلم الذاتي:

هي مقررات تأسيسية إجبارية تطرحها جامعة القدس المفتوحة في مستوى السنة الجامعية الأولى بواقع (18) ساعة معتمدة، تستهدف جميع الطلبة بمختلف كلياتهم وتخصصاتهم، وتشتمل على مواضيع ومفاهيم ومهارات نظرية وعملية أساسية يحتاج لها الطالب منذ لحظة تسجيله في الجامعة، وخلال مسيرته الدراسية الجامعية، وحتى ما بعد التخرج. وطبقت الجامعة نمط التعلم الإلكتروني الذاتي على ثلاثة مقررات؛ بهدف مساعدة الطلبة على التفاعل مع المادة العلمية بأشكالها المتنوعة كالنصوص والصور

والأفلام القصيرة وأسئلة التقويم الذاتي وإجاباتها، بحيث يمكن الطلبة من التعلم ذاتياً دون الحاجة إلى حضور محاضرات وجاهية مع توفير الدعم والمساعدة.

جامعة القدس المفتوحة:

بدأت فكرة إنشاء الجامعة عام 1975، ويطلب من منظمة التحرير الفلسطينية قامت منظمة اليونسكو بإعداد دراسة الجدوى لمشروع الجامعة والتي استكملت عام 1980، وأقرها المؤتمر العام لليونسكو، وفي عام 1981 أقر المجلس الوطني الفلسطيني المشروع، حيث بدأت مرحلة التنفيذ في عام 1991، وباشرت الجامعة خدماتها التعليمية في فلسطين متخذة من مدينة القدس الشريف مقراً رئيساً لها، وأنشأت فروعاً ومراكز دراسية في المدن الفلسطينية الكبرى، ضمت في البداية المئات من الطلبة، وبدأ العدد بالازدياد سنوياً إلى أن أصبح حوالي 56,020 في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي 2017/2016م. وتمنح الجامعة درجة الماجستير في تخصص اللغة العربية وآدابها والإرشاد النفسي والتربوي، ودرجة البكالوريوس في التكنولوجيا والعلوم التطبيقية، والزراعة، والتنمية الاجتماعية والأسرية، والعلوم الإدارية والاقتصادية، والعلوم التربوية، والآداب، والإعلام (www.qou.edu)

الإطار النظري والدراسات السابقة

المقدمة:

كان نظام التعليم حتى بداية السبعينيات نظاماً تقليدياً يتم في الغرفة الصفية بوجود الطلبة وقائدهم المعلم الموجه للعملية التعليمية، وكان التفكير داخل الغرفة الصفية نمطياً لا يوجد فيه إبداع يرتابه الشك في أحسن الأحوال، حتى حدوث ثورة الكمبيوتر وما تبعها من تطور نتج عنه إحداث تغيير جذري في العملية التعليمية برمتها. في المضمون، يعد التعليم الإلكتروني عبارة عن جهاز حاسوب يستند على أداة تعليمية أو نظام يمكن المتعلم من التعلم في المكان والزمان المناسبين، واليوم أصبح التعليم الإلكتروني متداولاً من خلال الانترنت، على الرغم من أنه كان في الماضي يعتمد على مزيج من الأساليب تعتمد على الكمبيوتر مثل الأقراص المرنة. (Epignosis LLC, 2014) وفي العقدين الماضيين أصبح هناك إدراك تربوي واسع لأهمية التعلم الذاتي ومصادره وأساليبه باعتباره الوسيلة إلى التعلم المستمر الذي يلزم الإنسان طيلة حياته، وباعتباره كذلك مؤشراً على القدرة على استثمار الإمكانيات الشخصية والقدرات العقلية، والقدرة على الاعتماد على الذات في اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية (معزوي، الربيعي:152).

إضافة لذلك فإنه من الضروري البدء بأولى الخطوات التي تسهم في تطبيق منظومة التعليم الإلكتروني، وهي العمل على نشر ثقافة التعليم الإلكتروني بين الوسط التربوي، ويكون ذلك من خلال إعداد جيل من المدرسين القادرين على استخدام هذه التكنولوجيا وتطبيقها. وتكمن فعالية التعليم الإلكتروني في استخدامه في مواجهة التحديات اليومية والتي تتركز ليس فقط على تحويل المواد التعليمية إلى مواد الكترونية على شبكة المعلومات الدولية، أو الجامعات والمدارس بل أيضا على تنشئة جيل من المتعلمين قادرين على حل المشكلات. ولتحقيق ذلك لا بد من المرور في مراحل متتالية لضمان فعالية التعليم الإلكتروني؛ لمعرفة كيفية الاستفادة منه في دراسة أساليب التعليم المختلفة ومدى فعالية كل منها بانتقاء طرائق وأساليب تعليمية تراعي الفروق الفردية (العبد، 2016).

التعلم الإلكتروني:

مع النمو السريع للإنترنت والتقنيات الرقمية، أصبحت الشبكة وسطاً ديمقراطياً واقتصادياً وتفاعلياً وعالمياً وقوياً للتعليم والتعلم عن بعد، وتعطي الإنترنت بذلك فرصة لتطوير تقديم التعليم والتدريب المتمركز حول المتعلمين في الوقت والمكان الذي يطلبونه. فمن خلال شبكة الإنترنت أصبح التعليم يسيرا؛ بتقديم مجموعة واسعة من الفوائد للمتعلم، حيث أصبح بمقدور المتعلم الاعتماد ليس على المواد الدراسية التي يتم تقديمها فحسب، بل امتد لممارسات توفر للمتعلمين المهارات والمعلومات، وخصوصا في الجوانب الآتية: (Epignosis LLC, 2014).

- مجتمع داعم، A supportive community من خلال دعم المعلم والمؤسسة التعليمية للمتعلم في مجتمع التعلم، لما له من دور في دعم قدرة المتعلمين للتفاعل بعضهم مع بعض بما في ذلك المعلم، والموارد المتاحة، بشكل يعزز من العملية التعليمية التعلمية.
- توقعات واضحة، Clear expectations من خلال علم المتعلمين بما يستقبلونه من الصفوف الافتراضية والمنصات التعليمية، بحيث يتوجب على كلا الطرفين (المعلم والمتعلم) معرفتهم بالأساليب المفضلة للاتصال والتواصل وآلية تقديم المحتوى التعليمي، على سبيل المثال، قد يميل المعلم لإرسال المهام المطلوبة من المتعلمين من خلال البريد الإلكتروني، ومنهم من يستخدم الموقع الإلكتروني للمقرر، فوضوح توقعات المتعلمين من شأنه أن يأخذ كل بند من بنود المادة التعليمية والوقت المخصص لها.
- الأنشطة المتزامنة وغير المتزامنة Asynchronous and synchronous activities، حيث من المهم دمج الأنشطة الأكثر تفاعلا، كالأنشطة التي تتطلب القيام بالعصف الفكري وتبادل

الأفكار حول المقرر بطريقة أكثر عمقا، وخاصة بوجود شبكة الانترنت التي سهلت عملية البحث وحضور الطلبة للصفوف الافتراضية، وتسليم جميع متطلبات المقرر سواء كان يوجد اتصال مباشر أو بدون اتصال بالإنترنت من خلال الخوض في موضوع أو مهارة معينة تخص المقرر.

- الاستخدام الفعال للموارد المتاحة Effective usage of available resources، للحصول على أقصى استفادة من تجربة التعليم الإلكتروني لكل من المعلم والطالب يتوجب الاستفادة الكاملة من الكم الهائل المتوافر على شبكة الانترنت. فهناك المئات من الخدمات عبر الشبكة العنكبوتية التي توفر الوصول إلى المعلومات كالويكيبيديا مثلاً، وكذلك يتوجب على المعلمين اغتنام الفرص لتعزيز محتوى المواد مع المحتوى الموجود عبر الانترنت أو إعادة توجيه الطلبة لمواقع إلكترونية إضافية.

مما سبق نجد أنه ينظر للتعلم الإلكتروني على أساس أنه طريقة إبداعية لتقديم بنية تفاعلية متمركزة حول المتعلمين ومصممة مسبقاً بشكل جيد، وميسرة لأي فرد، وفي أي مكان وأي وقت باستعمال خصائص ومصادر الانترنت والتقنيات الرقمية بالتطابق مع مبادئ التصميم التعليمي المناسبة لبيئة التعلم المفتوحة والمرئية (الحنان، 2005: 17-18). ويفيد التعلم والتعليم الإلكتروني في مراعاة الفروق الفردية لدى المتعلمين وإمكانية تنفيذه بصور متنوعة لأساليب التعلم الفردي والتعلم الذاتي، حيث يزيد من دافعية المتعلم ويشعره بالثقة بالنفس ويجعله نشطاً إيجابياً في عملية التعلم ويتيح له الفرصة لقيادة العملية التعليمية التعليمية بالاعتماد على الذات في ظل التدريس الفعال. (العبد، 2016).

يمكننا القول أن التعلم الإلكتروني هو شكل من أشكال التعليم عن بعد ويمكن تعريفه بأنه طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة كالحاسب والشبكات والوسائط المتعددة وبوابات الانترنت من أجل إيصال المعلومات للمتعلمين بأسرع وقت وأقل تكلفة وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية وضبطها وقياس وتقويم أداء المتعلمين (الملاح، 2001: 1)

مزايا التعليم الإلكتروني ومسوغاته وفوائده:

- زيادة إمكانية الاتصال بين الطلبة فيما بينهم وبين الطلبة والجامعة.
- الإحساس بالمساواة بما أن أدوات الاتصال تتيح لكل طالب فرصة الإدلاء برأيه في أي وقت ودون حرج خلافاً لقااعات التدريس التقليدية.
- سهولة الوصول إلى المعلم: وأبسطها من خلال البريد الإلكتروني.

- إمكانية تحويل طريقة التدريس، فقد تناسب بعض الطلبة الطريقة المرئية وآخرون الطريقة المسموعة أو المقروءة وبعضهم العملية.
- ملاءمة مختلف أساليب التعليم.
- توافر المناهج طول اليوم مع الاستمرارية في الوصول إلى المناهج.
- عدم الاعتماد على الحضور الفعلي.
- سهولة وتعدد طرائق تقويم تطور الطالب.
- الاستفادة القصوى من الزمن.
- تقليل الأعباء الإدارية للمعلم، مع تقليل حجم العمل في المؤسسة (الملاح، 2010: 73-76)

التعلم المدمج (المزيج):

إن أولويات التعلم ومتطلباته تختلف من متعلم لآخر، ولذا تفضل المنظمات والمؤسسات أن تستخدم طرق تعلم تمزج بين استراتيجيات التعلم للحصول على المحتوى المناسب وبالشكل الملائم للأفراد المناسبين وفي الوقت المناسب، ويقام التعلم المدمج على سائط تقديم متعددة وأدوات التعلم المتعددة مثل البرامج التعاونية أو الافتراضية. والمقررات الإلكترونية المعتمدة على المتعلم نفسه وأنظمة دعم الأداء الإلكتروني الملحقة في البيئة المبنية على مهام العمل، وأنظمة إدارة التعلم، ويوالف التعلم المدمج أنشطة مختلفة تعتمد على الأحداث التعليمية، بما في ذلك الفصول التقليدية (الواجهية) والتعلم الإلكتروني المباشر والتعلم الذاتي، ويحقق هذا النوع من التعلم فوائد عدة منها: يحسن من فاعلية التعلم - يوسع مدى الوصول - يزيد فاعلية كلفة تطوير المواد ووقته (الخان، 2005: 340-344).

مفهوم التعلم الذاتي:

بدأ ظهور مفهوم التعليم الذاتي من بداية السبعينيات من القرن الماضي، عندما بدأت كثير من مؤسسات التعليم العالي بإدخال هذا المفهوم ضمن رسالة تلك المؤسسات. فقد وصفت (Pata, 2009) أهداف التعلم الذاتي كما يلي: (1) تعزيز قدرة المتعلمين من كبار السن نحو التوجه الذاتي في تعلمهم. (2) تعزيز التحول نحو التعلم الذاتي في التعليم. (3) تعزيز مفهوم التحرر في التعليم والعمل الاجتماعي كجزء لا يتجزأ من التعلم الذاتي. إلا أن هناك العديد من الاختلافات بين الكتاب والمؤلفين حول تعريف وأوصاف وأهداف التعليم، فهناك مجموعة واسعة من الأفكار والنماذج لكيفية تعزيز التعلم الذاتي ومدى مناسبتها للعملية التعليمية، فقد استخدم هذا المفهوم في البداية لتعلم كبار السن، والتي منها مراحل التعلم والإدراك، وهناك من ذهب لأكثر من ذلك في تعريفات التعلم الذاتي بتعدد المدارس التربوية والنفسية،

وطبقاً لاختلاف الرؤى والأطر الفكرية للباحثين، ورغم هذا إلا أن هذه التعريفات لا تخرج عن الإطار العام لمفهوم التعلم الذاتي بمعناه الواسع، فيرى Gleason أنه نظام تعليمي يبسر للمتعلّم المرور بأنشطة تعليمية مختلفة تساعده على تحقيق الأهداف لتغيير شخصي نحو مستويات أفضل من النماء والارتقاء. ويعرفه Good بأنه تنظيم المادة التعليمية بأسلوب يسمح لكل تلميذ أن يحقق التقدم الذي يناسب إمكاناته ورغباته الشخصية وتوفير الإرشاد التربوي ومساعدة التلاميذ بما يتناسب واحتياجاتهم الشخصية. ويعرفه زيتون بأنه " نمط من التعليم المخطط والموجه فردياً أو ذاتياً والذي يمارس فيه المتعلم النشاطات التعليمية المقررة بحرية وبالمقدار وبالسرعة التي تناسبه، مستعيناً بذلك بالتقويم الذاتي وتوجيهات المعلم حينما يلزم الأمر (معزاوي، الربيعي، 2006م، ص: 23-24).

من هذه التعاريف نستطيع القول إن التعلم عن بعد أحد الوسائل الواعدة لتعزيز التوجيه الذاتي. فقد يؤدي إلى زيادة فرص التفاعل بين المعلمين والطلبة، وبين الطلبة وزملائهم. فقد أثبتت الأبحاث والدراسات أن رضا الطلبة هو الأعلى في المقررات التي يكون فيها التفاعل كبيراً (Brouse 2007). من هذا المنطلق نجد أن Moore (1993) قد وضعت نظرية للتعلم عن بعد بهدف توضيح آلية عمل برامج التعلم عن بعد بنجاح، وهذه النظرية مبنية على ثلاثة ركائز أساسية هي: (1) الحوار، (2) هيكلية التعلم، (3) استقلالية المتعلم.

وبفضل التطورات الجديدة في الويب أضحت يسيرا للأفراد توفر العديد من الفرص لإضفاء طابع شخصي على ما هو متوافر من أدوات وخدمات توفر للأفراد العديد من فرص التعلم الذاتي ضمن سياق اجتماعي في بيئة المتعلم. فنجد أن البرامج الاجتماعية أصبحت تمكن الأفراد من التفكير النشط لنشر وتبادل خبرات التعلم، واكتساب الوعي والقدرة على مراقبة المتعلمين، والمجتمعات والشبكات الأخرى، وإمكانية تخزين الأدلة والحفاظ عليها في التعلم، واسترجاع المعلومات بشكل شخصي أو اجتماعي. مما يتيح للمتعلمين تجميع أدوات ومواد مختلفة في بيئات التعلم الشخصية والدخول معاً لمختلف أنشطة التعلم للمقررات.

خصائص التعلم الذاتي:

- مراعاة الفروق الفردية.
- إيجابية المتعلم وتفاعله.
- حرية المتعلم في متابعة المجالات المختلفة وفقاً لتوجهاته الذاتية.
- التقويم الذاتي للمتعلّم (جامل، 2003: 23).

وأيضاً من الخصائص المميزة للتعلم الذاتي تفاعل المعلم الإيجابي مع المحتوى التعليمي من خلال أنظمة التغذية الراجعة والتعزيز المباشر، إضافة إلى توفير بدائل وأنشطة تسهم في تفضيل وإثراء التعلم (معزاوي، الربيعي، 2006م، ص: 24).

مدى الاستفادة من التعلم الإلكتروني:

أولاً: الفوائد التي تعود على المتعلم:

- يتعلم ما يريد أن يتعلمه في الوقت الذي يختاره وبالسعة التي تناسبه.
- يتعلم ويخطئ في جو من الخصوصية.
- يمكن الإعادة والاستزادة بالقدر الذي يحتاجه.
- يجعل كماً هائلاً من المعلومات في متناول يده.

ثانياً: الفوائد التي تعود على المعلم:

- لا يضطر إلى تكرار الشرح مرات ومرات.
- التركيز على المهارات التي يحتاجها المتعلم فعلاً.
- يركز أكثر على التغذية الراجعة للمتعلم.

ثالثاً: الفوائد التي تعود على المؤسسة:

- تنمية مهارات استخدام التكنولوجيا الحديثة.
- خلق بيئة وثقافة مناسبة لتنمية عمالة المعرفة.
- تحقيق ذاتية التعلم وتعلم المهارات المطلوبة.
- تعليم أكبر عدد من الطلبة.
- سرعة نشر الأخبار والتعليمات والثقافة الجديدة (الغراب، 28:2003-32).

الدراسات السابقة:

نظراً لأهمية تقويم المقررات الدراسية ودوره في تطوير العملية التعليمية وتوجيهها وازدياد الاهتمام في السنوات الأخيرة بأنماط التعليم الإلكتروني، فقد اهتمت العديد من الدراسات والبحوث على المستويين الإقليمي والعالمي والمحلي بتقويم المقررات الدراسية التي تدرس بأنماط مختلفة من التعليم الإلكتروني، ومن هذه الدراسات والبحوث ما يلي:

دراسة العبد (2016)

هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي تعيق استخدام التعليم الإلكتروني وأسلوب تدريس ومقترحات لعلاجها في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، ومثل مجتمع الدراسة جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم والبالغ عددهم (2500) معلماً ومعلمه، وضمت عينة الدراسة العشوائية (102) معلماً ومعلمة. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة تم بناؤها ومكونة من أربعة مجالات هي: البيئة المدرسية والبنية التحتية والمعلمون والمنهاج والطلبة، وسؤال مقيد حول مقترحات المعلمين والمعلمات للتغلب على صعوبات توظيف التعليم الإلكتروني أسلوباً للتدريس. كما تم حساب معامل الثبات كرونباخ ألفا وكان بقيمة (0.941). وذلك وفق برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) وتم استخدام اختبار (ت) واختبار تحليل التباين. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الصعوبات التي تعيق استخدام التعليم الإلكتروني أسلوباً للتدريس جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (3.76) وانحراف معياري (0.54)، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، التخصص، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، مكان المدرسة ونوع المدرسة، والمدرسة. ومن أهم المقترحات للعلاج تكثيف الدورات التدريبية وتوفير أجهزة الكترونية في المدارس، وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة بإلقاء الضوء على المناهج وتخفيف أعباء المعلمين، ونشر ثقافة التعليم الإلكتروني.

دراسة رينه (2015)

هدفت الدراسة التعرف إلى معوقات تقنيات التعليم الإلكتروني وأدواته بمدارس التعليم العام الحكومية والأهلية للبنين بمدينة مكة المكرمة. هدفت الدراسة إلى التعرف على أبرز المعوقات والصعوبات التي تواجه المعلمين عند استخدامهم تقنيات التعليم الإلكتروني، وكذلك وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام الحكومية والأهلية نحو مدى استخدام أساليب وطرائق التعليم الإلكتروني وأدواته. اتبع المنهج الوصفي التحليلي لوصف معوقات التعليم الإلكتروني وأدواته بمدارس التعليم العام الحكومية والأهلية للبنين وتحليل البيانات من الدراسة الميدانية حول محاور استبانة الدراسة. وقد نفذت الأداة على مجتمع الدراسة (111) مديراً. وأشارت النتائج إلى أن المعوقات المتعلقة بالمعلمين جاءت في المرتبة الأولى، المعوقات الإدارية في المرتبة الثانية، والمعوقات المتعلقة بالبنية التحتية والتجهيزات الأساسية جاءت في المرتبة الثالثة. وأوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية لاستخدام التعليم الإلكتروني وتوظيفه بشكل فعال للمعلمين والطلبة وكل العاملين في المدرسة. وأوصت باتخاذ جميع الإجراءات من الجهات المعنية والتي تساعد وتيسر للمديرين استخدام التعليم الإلكتروني وأدواته المختلفة في تدريب العاملين في المدارس.

دراسة المزين (2015)

هدفت إلى التعرف على معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية وسبل الحد منها من وجهة نظر الطلبة في ضوء بعض المتغيرات. ولتحقيق ذلك استخدم المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانة مكونة من (48) فقرة وتم تطبيقها على عينة مكونة من (281) طالباً من الكليات الإنسانية والتطبيقية في الجامعة الإسلامية وجامعة الأمة في محافظة غزة. وتوصلت الدراسة إلى أنه بلغ متوسط درجة الاستجابة الكلي لجميع مجالات الاستبانة لعينة الدراسة (3.76)، في حين بلغ الوزن النسبي لمعوق "انشغال الطلبة في مواقع ليس لها علاقة بالتعليم الإلكتروني (84.3%)، يليه " كبر حجم المنهاج الجامعي مما يجعل المعلم يميل إلى التعليم التقليدي (83.6%)، يليه " اعتقاد آخرين بأن التعليم الإلكتروني يلغي دورهم في عملية التدريس (64.80%) ، يليه " قلة عدد الأجهزة بما يتناسب مع عدد الطلبة (80.60%)، يليه " عدم التعاون بين الجامعات في تبادل الخبرات لتطوير التعليم الإلكتروني (30.79%)، وهي نسب كبيرة. وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حسب متغير نوع التعليم (تقليدي، مفتوح) لصالح التعليم المفتوح، ولم توجد فروق ذات دلالة حسب متغير: الجنس، والكلية، والتخصص. وقد أوصت الدراسة بتفعيل دور الإرشاد الأكاديمي من قبل مراكز التعليم الإلكتروني للكادر التدريسي والطلبة على السواء، وتعزيز أواصر التعاون بين الجامعات لتبادل الخبرات لتطوير التعليم الإلكتروني.

دراسة أحمد وسعيد (2014) هدفت هذه الدراسة إلى تقويم المقررات الإلكترونية بجامعة السودان المفتوحة على ضوء معايير جودة المقررات الإلكترونية، وكذلك التعرف على معايير جودة المقررات الإلكترونية بجامعة السودان المفتوحة ، وصولاً لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها. استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وذلك بتصميم استبانة لجمع البيانات. وتكون مجتمع الدراسة من المقررات الإلكترونية بجامعة السودان المفتوحة، أما العينة فقد اختيرت بطريقة عشوائية، تمثلت في (32) مقررًا إلكترونيًا تقدم بكلية الدراسات العليا، وخرجت الدراسة بمجموعة من النتائج أهمها: التوصل إلى قائمة تمثل معايير جودة المقررات الإلكترونية بجامعة السودان المفتوحة جاءت في (5) محاور رئيسة تتدرج تحت خمسة معايير (68) مؤشراً فرعياً، وأظهرت نتائج الدراسة تحقيق جميع معايير جودة المقررات الإلكترونية التي تم التوصل إليها في الدراسة في المقررات الإلكترونية بجامعة السودان المفتوحة .

دراسة غراب وآخرين (2013) هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج التعليم المدمج في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية من وجهة نظر المدرسين والطلبة. حيث تكونت عينة الدراسة من (90) طالباً وطالبة ممن يدرسون ضمن برنامج التعليم المدمج و(10) مدرسين ممن يدرسون ضمن برنامج التعليم المدمج في

الكلية الجامعية في الفصل الدراسي الثاني للعام 2012-2013 م، وقد تم اختيار عينة الطلبة بطريقة عشوائية أما المدرسون فكانت العينة قصديه لصغر حجمها. واستخدم الباحثون استبانة تقويم برنامج التعليم المدمج الخاصة بالطلبة واستبانة تقويم برنامج التعليم المدمج الخاصة بالمدرسين من إعدادهم، وقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية لمعالجة نتائج الدراسة مثل المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، النسبة المئوية، واختبار T. وكان من أهم النتائج:

فيما يتعلق بتقويم الطلبة لبرنامج التعليم المدمج: فقد حصل المحور الأول والمتعلق بتقويم الطالب للمعلم وفعاليته في برنامج التعليم المدمج على متوسط نقاط 3.83 وبمعدل 76.5 %، أما المحور الثاني والمتعلق بتقويم الطالب للتجهيزات الخاصة بالتعليم المدمج فقد حصل على متوسط نقاط 3.38 وبمعدل 67.6 %، أما المحور الثالث والمتعلق بالنتيجة المترتبة على دراسة الطالب ضمن برنامج التعليم المدمج فقد حصل على متوسط نقاط 3.62 وبمعدل 72.4 %، أما فيما يتعلق بتقويم المدرسين لبرنامج التعليم المدمج: فقد حصل المحور الأول والمتعلق بتقويم المعلم للطلاب وفعاليته في برنامج التعليم المدمج على متوسط نقاط 2.81 وبمعدل 56.2 % وهي نتيجة غير دالة إحصائياً. أما المحور الثاني والمتعلق بتقويم المدرسين للتجهيزات الخاصة بالتعليم المدمج فقد حصل على متوسط نقاط 3.09 وبمعدل 61.9 %. أما المحور الثالث والمتعلق بالنتائج المترتبة على عمل المعلم ضمن برنامج التعليم المدمج فقد حصل على متوسط نقاط 2.89 وبمعدل 57.9 %. وفيما يتعلق بالفرق بين وجهتي نظر الطلبة والمدرسين فقد دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في تقديرات الطلبة والمدرسين فيما يتعلق بالمحور الأول وكانت الفروق دالة لصالح الطلبة، أما المحور الثاني فلا توجد فروق بين وجهتي نظر الطلبة والمدرسين، إذ أجمعوا على عدم كفاية التجهيزات اللازمة، كذلك المحور الثالث بينت النتائج أن هناك فرقاً معنوياً عند مستوى الدلالة 0.05 بين آراء الطلبة وآراء المعلمين، وكانت آراء الطلبة أكثر إيجابية مقارنة بالمعلمين.

دراسة (Owston et al 2013) دراسة قام بها "أستون" وآخرون، وأشارت إلى أن اتجاهات الطلبة نحو التعليم المدمج اختلفت بين الطلبة الذين حصلوا على درجات عالية ودرجات منخفضة، فالطلبة الذين حصلوا على درجات عالية كان لديهم اتجاهات سلبية نحو التعلم المدمج وهم الطلبة الذين لا يفضلون العمل الذاتي والاعتماد على أنفسهم، وبالتالي كانوا أقل رضا عن التعلم المدمج وأشاروا إلى تفضيل التعلم في الفصول التقليدية وجهاً لوجه وهذا انعكس على الطلبة الذين حصلوا على درجات عالية.

دراسة (Walsh 2013) وهدفت إلى قياس أداء الطلبة الذكور في التعليم المدمج في مقرر التربية البدنية في المدرسة الثانوية في نيوزلندا، حيث قام بعمل مقابلات ومناقشات مع معلم الفصل، وجاءت نتائج هذه

المقابلات بأن جميع الطلبة لديهم الاستعداد والدافعية والحماس للتعلم عبر الانترنت، وأبدى عدد من الطلبة تفضيلهم للتعلم عبر الانترنت بدلا من التعلم وجها لوجه، وجاءت نتائج الدراسة بأن الطلبة لديهم دافعية للتعلم المدمج وشغف نحو المشاركة، كما أشارت النتائج إلى زيادة وتعزيز حماس واستعداد الطلبة للتعلم أثناء التعلم عبر الانترنت، ففي بداية التعلم وجها لوجه انتظر الطلبة وصول المعلم ولم يقوموا بفتح الكتب للاستعداد للتعلم، وهذا على عكس التعلم عبر الانترنت حيث بدأ الطلبة يدخلون إلى المقرر عبر الانترنت والبدء في ممارسة الأنشطة قبل وصول المعلم.

دراسة خلف الله (2010).

هدفت الدراسة للكشف عن مدى فاعلية استخدام كل من التعليم الإلكتروني والمدمج في تنمية مهارات إنتاج النماذج التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية، جامعة الأزهر، وقام الباحث باختيار عينة عشوائية من طلاب الفرقة الأولى شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية بلغ عددهم 70 طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين كل مجموعة (35) طالباً، وقد طبق الباحث (اختبار تحصيل) و(بطاقة ملاحظة) على المجموعتين للتعرف على مهارات إنتاج النماذج التعليمية قبل تطبيق البرنامج، وقام الباحث بتطبيق البرنامجين التعليميين الذي أعدهما، حيث كان البرنامج الأول خاصاً بالتعليم الإلكتروني والثاني خاصاً بالتعليم المدمج على عينة الدراسة كل على حدة، وبينت النتائج فاعلية أسلوب التعليم الإلكتروني بالمحاضرات المباشرة في زيادة التحصيل المعرفي المرتبط بالمهارات لدى الطلبة وأظهرت كذلك فاعليته في تنمية أداء المهارات على المستوى العملي، وكشفت النتائج أيضاً فاعلية أسلوب التعليم المدمج في زيادة التحصيل المعرفي المرتبط بالمهارات لدى الطلبة وكذلك فاعليته في تنمية أداء المهارات على المستوى العملي، كما بينت الدراسة تفوق مجموعة التعليم المدمج على مجموعة التعليم الإلكتروني في التحصيل المرتبط بالمهارات، وكذلك تفوقها على مجموعة التعليم الإلكتروني في أداء مهارات إنتاج النماذج.

دراسة دلال والجندي (2010):

هدف البحث إلى الكشف عن الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في ضوء بعض المتغيرات كالجنس، التخصص، الخبرة في مجال العمل، الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني، وقد تكونت عينة البحث من (462) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية في مدينة جدة، وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاه معلمي التخصص العلمي ذوي الخبرة الأقل من 5 سنوات في مجال العمل، والذين يحضرون ندوات تعليمية في مجال التقييمات نحو التعليم الإلكتروني، كانت أكثر جاذبية.

دراسة كومي (2009 Comy)

هدفت هذه الدراسة إلى اختيار كيفية اختلاف إدراك التلاميذ باختلاف البيئة الصفية سواء كانت بيئة تعليم تقليدي، أو بيئة تعلم الكتروني، ولوحة الإعلانات بالإضافة للطريقة التقليدية، حيث تمت مقارنة التغذية الراجعة من الطلبة الذين درسوا أحد المقررات بكلية المجتمع في ولاية ماريلاند بكل الطرق التعليمية الثلاث؛ لتحديد ما إذا كانت بيئة التعليم المدمج أفضل من بيئة التعلم الإلكتروني، وبيئة التعليم التقليدي، وذلك بالمقارنة من خلال ست محكات، وهي: مستويات أعلى من المشاركة، إحساس أعلى في التواصل مع المعلم، إحساس أكثر إيجابية بالطبيعة التعاونية في البيئة الصفية، إدراك أعلى بأن المقرر يثير التفكير، إحساس أفضل بأن المعلم أكثر دعماً للطلبة، إحساس أكثر إيجابية بأن محتويات المقرر شرحت بوضوح. وتكونت عينة الدراسة من (278) طالبا أخذت منهم عينة عشوائية تكونت من (240) طالبا وزعوا بالتساوي بين مجموعات لدراسة الثلاث 80 طالبا انضموا لبيئة التعليم التقليدي، و 80 طالبا انضموا لبيئة التعليم المدمج و80 طالبا انضموا لبيئة التعلم الإلكتروني. أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة: الطلبة الذين تعلموا في بيئة التعلم المدمج توفر لديهم طابع أفضل من الذين تعلموا في بيئة التعليم التقليدي وبيئة التعلم الإلكتروني، حيث تكونت لديهم مستويات أعلى من المشاركة، وإحساس أعلى في التواصل مع المعلم، وإحساس أكثر إيجابية بأن محتويات المقرر شرحت بوضوح أكثر من الطلبة الذين تعلموا في بيئة التعليم التقليدي وبيئة التعلم الإلكتروني، وذلك لأن التعلم المدمج يحقق نتائج أفضل ويستطيع أن يخلق بيئة تعليمية أكثر إيجابية.

دراسة كمنسارة (2009):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجيات التعليم باستخدام الحاسوب على التحصيل المباشر والمؤجل لطلاب مقرر تقنيات التعليم مقارنة مع الطريقة الفردية والتقليدية، وذلك من خلال تطبيقها على عينة تألفت من (90) طالباً من طلبة كلية المعلمين في جامعة أم القرى وقد وزعوا على (3) شعب كمجموعات الدراسة الثلاث حسب نوع المعالجة الخاصة بكل منها. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث عدداً من الأدوات تمثلت ببرنامج تعليمي محوسب، واختبار المتطلبات السابقة الذي تم بناؤه لقياس مدى ما يمتلكه الطلبة من خبرات أساسية في المقرر، وكذلك لأجل تصنيف الطلبة في ثلاثة مستويات: منخفض، متوسط، مرتفع، ومن ثم تطوير اختبار تحصيلي تم استخدامه قبل المعالجة وبعدها، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل المباشر لطلبة مقرر تقنيات التعليم تعزى لطريقة التدريس أو مستوى تحصيل الطالب أو التفاعل بينهما، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة الحاسوبية التعاونية مقارنة بكل من الحاسوب الفردية والتقليدية، وكذلك لطريقة الحاسوب الفردية مقارنة بالطريقة التقليدية، وبينت النتائج أيضاً وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي أداء

طلبة المجموعة الحاسوبية الفردية على الاختبارين المباشر والمؤجل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء طلبة المجموعة الحاسوبية التعاونية على الاختبارين المباشر والمؤجل.

دراسة (2008 Akkoyunlu&Soylu)

هدفت إلى فحص أنماط الطلبة التعليمية ووجهات نظرهم تجاه التعليم المتمازج، وقد تم تنفيذ هذه الدراسة على 24 طالباً من جامعة هسنتي في أنقرة في تركيا وكان هناك أداتان : (استبانة والتي تم تصميمها لتحديد وجهات نظر الطلبة تجاه التعليم المتمازج ونمط أسلوبه التعليمي لقياس أنماط الطلبة التعليمية) وهناك بيانات إضافية قد تم جمعها من علامات تحصيل الطلبة ومن التسجيلات التي توضح مدى قبول الطلبة لبيئة التعلم الإلكتروني، وقد كشفت النتائج عن وجهات نظر الطلبة عن عملية التعليم المتمازج وكانت وجهاتهم كالتالي: سهولة استخدام بيئات الانترنت التعليمية والتقويم وبيئة الاتصال المباشر التقليدية وجها لوجه، وكانت هذه النتائج تختلف تبعاً لأساليبهم التعليمية، وقد كشفت النتائج أيضاً أن معدل العلامات الأعلى ينسجم مع النمط التقليدي وجها لوجه في هذه العملية عندما نأخذ بعين الاعتبار تقييم الطلبة المتعلق بتطبيق العملية التعليمية، ومجمل النتائج كشفت عن عدم وجود فروقات ملحوظة بين مستويات تعليم الطلبة المتعلقة بأساليبهم التعليمية.

دراسة تايلر (2007 Taylor) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر التعلم المدمج على درس في التربية البدنية، تكونت العينة من (100) طالب وطالبة، (50) منهم مثلوا المجموعة التجريبية والتي تعلمت باستخدام طريقة التعليم المدمج باستخدام موقع تعليمي لتدعيم الطريقة التقليدية، و (50) منهم مثلوا المجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة التقليدية، من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبارات الكتابية والأدائية.

دراسة كوهانج (Koohang,2004)

هدفت إلى استقصاء اتجاهات المتعلمين نحو التعلم الإلكتروني وأثره على كلٍ من الجنس والعمر والخبرة، أظهرت نتائج الدراسة أن الدارسين الذين يمتلكون خبرة الانترنت لديهم اتجاهات إيجابية أكثر من نظرائهم الذين لا يملكون الخبرة فيها، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لجنس الدارسين وأعمارهم.

أجرى سوروكانا (Sorokina,2002) دراسة بعنوان "الدراسة التعاونية في الفصول الافتراضية: بعض الممارسات في التعليم عن بعد" عرضت هذه الدراسة نتائج تعليم الكتروني في فصلين تجريبين حيث عقدت في جامعة (UAM-A) في مكسيكو هدفت إلى تجريب عملية التعليم بواسطة أجهزة الإعلام

الإلكترونية عن طريق الشبكة العالمية للمعلومات. وكان التركيز على العمل التعاوني بواسطة النماذج التربوية الجديدة باستخدام العمل الجماعي الموجه لأداء المهام والإجابة عن الأسئلة والأهداف وحل المشكلات. أظهرت النتائج أن بعض الطلبة قد تأثروا من غياب المعلمين وجها لوجه، وأن هناك ضعفا في التعاون بين بعض أفراد العينة نتيجة الاختلاف في السمات والشخصيات والتي عليهم أخذها بالاعتبار في الفصول اللاحقة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة أنها امتازت بما يلي:

1. تناولت تقويم مقررات بنمط التعليم الإلكتروني ودورها في تحسين العملية التعليمية واتجاهات الطلبة والمعلمين نحوها.
 2. كانت عيناتها من فئة المعلمين أو أعضاء هيئات التدريس في الجامعة والطلبة. ولقد تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في جوانب عدة منها، تحديد مشكلة الدراسة، تحديد مصطلحات الدراسة، بناء أداة الدراسة، مناقشة نتائج الدراسة.
- واتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في عدة جوانب، أهمها:

1. تناولها لمشكلة بحثية مهمة وهي تقويم مقررات التعليم الإلكتروني والمدمج ودوره في تحسين العملية التعليمية.
2. الاهتمام بفئة العاملين في مجال التعليم المدمج والإلكتروني.
3. ولقد اتضح من نتائج الدراسات السابقة أهمية التعليم الإلكتروني ودوره في تحفيز الطلبة وزيادة تحصيلهم.

وانفردت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بما يلي:

1. تناولت تقويم ثلاثة مقررات دراسية تدرس بنمط التعلم الذاتي الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة، إذ تعد الدراسة الأولى التي أجريت على عدة مقررات الإلكترونية حسب علم الباحثين.
2. الدراسة الحالية دراسة تقييمية لم تتطرق لموضوعها الدراسات السابقة وخاصة أنها استخدمت أدوات نوعية وكمية واتسمت بتعدد المنهجيات المستخدمة فيها.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

انطلاقاً من طبيعة البحث والمعلومات المراد الحصول عليها من أجل تقويم مقررات التعلم الذاتي في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة، فقد استخدم فريق البحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج النوعي لمناسبته لأغراض الدراسة، من خلال استخدام منهج الاستقصاء النوعي الذي يجعل من الممكن أن يزودنا بالعديد من المداخل الواعدة؛ لفهم الحياة بطريقة تأخذ بالاعتبار اتجاهات خبرات الناس الذين يعيشونها. إضافة إلى أن هذا المنهج يقوم على ملاحظة الظاهرة ثم وصفها، ثم تحليلها وتفسيرها، ويعبر عنها تعبيراً كميّاً وكميّاً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى، كما أن المنهج الوصفي يدرس العلاقة بين المتغيرات، ويصف درجة العلاقة بين هذه المتغيرات وصفاً كميّاً وذلك باستخدام مقاييس كمية. لهذا فقد رأى فريق البحث أن المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أدوات كمية ونوعية هو الأنسب لهذه الدراسة، ويحقق أهدافها بالشكل الذي يضمن الدقة والموضوعية (غباري وآخرون، 2011).

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المسجلين لمقررات التعلم الذاتي الإلكتروني (تعلم كيف تتعلم، تاريخ القدس، اللغة العربية (1)) في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2016\2017م في جميع فروع جامعة القدس المفتوحة ومراكزها في الضفة الغربية وقطاع غزة، والبالغ عددها تسعة عشر فرعاً ومركزاً، حيث بلغ عددهم (20278) طالباً وطالبة، منهم (7484) مسجلون في مقرر اللغة العربية (1)، (12804) مسجلون في مقرر تاريخ القدس و (10.336) مسجلون في مقرر تعلم كيف تتعلم، علماً بأن عدداً من هؤلاء الطلبة كانوا مسجلين في أكثر من مقرر دراسي من المقررات التي شملتها الدراسة في الفصل الذي طبقت فيه الدراسة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من الطلبة المسجلين لمقررات التعلم الذاتي الإلكتروني (تعلم كيف تتعلم، تاريخ القدس، اللغة العربية (1)) وقد بلغ عدد الاستبانات المستردة الكترونياً من المبحوثين (4941)، في حين بلغ عدد الاستبانات التي قام المبحوثين بتعبئتها كاملة (1067) وهي التي تم إجراء التحليل الإحصائي عليها. كما تم اختيار عينة من أعضاء هيئة التدريس الذي أشرفوا على هذه المقررات خلال الفصل

الدراسي الأول من العام الجامعي 2016\2017م، وبلغ عددهم (20) عضو هيئة تدريس والجدول (1،2)،
توضح توزيع عينة الدراسة لكل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بحسب متغيراتها الديمغرافية.

جدول (1): توزيع عينة الطلبة بحسب متغيرات الدراسة

المتغير	مستوياته	العدد	النسبة	
جنس الطالب	إناث	712	66.9%	
	ذكور	352	33.1%	
	المجموع	1064	100%	
الكلية	كلية التكنولوجيا والعلوم التطبيقية	104	9.8%	
	كلية العلوم التربوية	244	22.9%	
	كلية التنمية الاجتماعية والأسرية	119	11.2%	
	كلية العلوم الإدارية والاقتصادية	446	41.9%	
	كلية الآداب	139	13.1%	
	كلية الإعلام	9	0.8%	
	كلية الزراعة	3	0.3%	
	المجموع	1064	100%	
	المقرر الدراسي	تعلم كيف تتعلم	567	53.3%
		تاريخ القدس	339	31.9%
اللغة العربية (1)		158	14.8%	
المجموع		1064	100%	
الفرع	فرع القدس	28	2.6%	
	مركز خدمات العيزرية الدراسي	9	.8%	
	فرع نابلس	115	10.8%	
	فرع قلقيلية	47	4.4%	
	فرع سلفيت	10	.9%	
	مركز خدمات بديا الدراسي	10	.9%	
	فرع طوباس	15	1.4%	
	فرع رام الله والبيرة	136	12.8%	
	فرع اريحا	8	.8%	
	فرع بيت لحم	96	9.0%	
	فرع الخليل	99	9.3%	
	فرع دورا	44	4.1%	



المتغير	مستوياته	العدد	النسبة
	فرع بطا	18	1.7
	فرع غزة	83	7.8
	فرع الوسطى	32	3.0
	فرع جنين	100	9.4
	فرع طولكرم	32	3.0
	فرع خان يونس	69	6.5
	فرع رفح	52	4.9
	فرع شمال غزة	61	5.7
	المجموع	1064	%100

جدول (2): توزيع عينة أعضاء هيئة التدريس بحسب متغيرات الدراسة

المتغير	مستوياته	العدد	النسبة
الجنس	أنثى	8	40.0
	ذكر	12	60.0
	المجموع	20	100 %
الكلية	العلوم الإدارية والاقتصادية	2	%10.0
	التكنولوجيا والعلوم التطبيقية	0	0
	العلوم التربوية	13	%65.0
	التمهية الاجتماعية والأسرية	0	0
	الآداب	5	%25.0
	المجموع	20	%100
	المقرر الدراسي	تعلم كيف تتعلم	8
تاريخ القدس		8	40.0
اللغة العربية (1)		4	20.0
المجموع		20	%100
الرتبة	مدرس	4	20.0
	محاضر	3	15.0
	استاذ مساعد	9	45.0



المتغير	مستوياته	العدد	النسبة
	استاذ مشارك	2	10.0
	استاذ دكتور	2	10.0
	المجموع	20	%100

أدوات الدراسة:

جمعت بيانات الدراسة من خلال أسلوب المنهج الكمي (استبانتي الدراسة) والمنهج الكيفي (المجموعات البؤرية والمقابلات شبه المقننة)، وحسب الآتي:

أ) استبانتي الدراسة:

بني لأغراض جمع بيانات الدراسة الكمية استبانتيان، إحداهما تخص الطلبة والأخرى تخص أعضاء هيئة التدريس، استناداً إلى الأدب النظري والدراسات السابقة كدراسة غراب والخالدي (2013)، وحسب الآتي:

أولاً: الأداة الخاصة بالطلبة

بنيت استبانة مكونة من ثلاثة أجزاء، الجزء الأول يشتمل على معلومات عامة حول الطلبة، تشمل: الجنس، الكلية، اسم المقرر، الفرع، باعتبارها متغيرات مستقلة. أما الجزء الثاني، فيضم عدداً من المجالات الخاصة بتقويم مقررات التعلم الذاتي في جامعة القدس المفتوحة وهي موجهة للطلبة، بحيث يشمل كل مجال عدداً من الفقرات التي تقيس جانباً من جوانب تقويم مقررات التعلم الذاتي في هذا المجال.

جدول (3): توزيع الفقرات على مجالات مقياس الطلبة

الرقم	المجال	عدد الفقرات
(1)	تقويم صفحة المقرر والاقسام الرئيسية	12
(2)	تقويم محتوى المقرر	16
(3)	تقويم الوسائل والأنشطة الإلكترونية للمقرر	11
(4)	تقويم المقرر	10
(5)	دور المنسق	8
(6)	تقويم مخرجات التعلم-مقرر تعلم كيف تتعلم	10
(7)	تقويم مخرجات التعلم-مقرر تاريخ القدس	10
(8)	تقويم مخرجات التعلم-مقرر اللغة العربية(1)	10

الرقم	المجال	عدد الفقرات
(9)	تقويم دور عضو هيئة التدريس في مقرر تاريخ القدس	10
(10)	دور عضو هيئة تدريس مقرر اللغة العربية (1)	10
	المجموع	116

وإستخدم مقياس ليكرت الخماسي بحيث تم إعطاء وزن 5 لدرجة الموافقة عالية جداً، 4 للعالية، 3 للمتوسطة، 2 للمتدنية، 1 لدرجة الموافقة المتدنية جداً.

وتضمن الجزء الثالث أسئلة مقالية سمح للمبحوث أن يجيب عنها بثلاثة أسطر فقط وهي:

السؤال الأول: ما المعوقات التي اعترضت طريق دراستك للمقرر بنمط التعلم الذاتي؟

السؤال الثاني: ما المقترحات المناسبة لك لدراسة المقرر بنمط التعلم الذاتي؟

ثانياً: الأداة الخاصة بأعضاء هيئة التدريس:

بنيت استبانة خاصة بأعضاء هيئة التدريس مكونة من ثلاثة أجزاء، الجزء الأول يشتمل على معلومات عامة حول أعضاء هيئة التدريس، تشمل: الجنس، الكلية، اسم المقرر، الرتبة الأكاديمية، الفرع، باعتبارها متغيرات مستقلة. أما الجزء الثاني، فقد ضم عدداً من المجالات الخاصة بتقويم مقررات التعلم الذاتي في جامعة القدس المفتوحة وهي موجهة لأعضاء هيئة التدريس، بحيث يشمل كل مجال عدداً من الفقرات التي تقيس جانباً من جوانب تقويم مقررات التعلم الذاتي في هذا المجال.

جدول (4): توزيع الفقرات على مجالات مقياس أعضاء هيئة التدريس

الرقم	المجال	عدد الفقرات
(1)	تقويم صفحة المقرر والأقسام الرئيسية	13
(2)	تقويم محتوى المقرر	14
(3)	تقويم الوسائل والأنشطة الإلكترونية للمقرر	15
(4)	تقويم المقرر	14
(5)	تقويم دور المنسق	11
(6)	تقويم مخرجات التعلم-مقرر تعلم كيف تتعلم	10
(7)	تقويم مخرجات التعلم-مقرر تاريخ القدس	10
(8)	تقويم مخرجات التعلم-مقرر اللغة العربية(1)	10
	المجموع	97

واستخدم مقياس ليكرت الخماسي بحيث تم إعطاء وزن 5 لدرجة الموافقة عالية جداً، 4 للعالية، 3 للمتوسطة، 2 للمتدنية، 1 لدرجة الموافقة المتدنية جداً.

وتضمن الجزء الثالث أسئلة مقالية سمح للمبحوث أن يجيب عنها بثلاثة أسطر فقط وهي:

السؤال الأول: ما المعوقات التي اعترضت طريق إشرافك أو متابعتك للمقرر بنمط التعلم الذاتي؟

السؤال الثاني: ما المقترحات المناسبة لك للإشراف على المقرر بنمط التعلم الذاتي؟

ثالثاً: المجموعات البؤرية للطلبة

اختير أفراد المجموعة البؤرية الواحدة عشوائياً وتم تجميعهم لمناقشة موضوع البحث والتعليق عليه اعتماداً على تبادل الخبرات الشخصية وطرح الآراء والتعبير عن المشاعر والاتجاهات. وهدفت إلى الإجابة عن أسئلة حول الكيفية التي ينظر الطلبة فيها إلى موضوع الدراسة وأيضاً يمكنهم إيضاح العديد من الجوانب الهادفة للموضوع وللتفاعل الإنساني وربطها بالسياق الذي تظهر فيه. حيث أدير النقاش حول أسئلة وأهداف ولا يوجد فرضيات معدة سلفاً بل أسئلة تتعلق بفهم بموضوع البحث والانخراط في دراسة وملاحظة موضوع البحث، ومن ثم لاحقاً تكوين الفرضيات المصاغة أثناء معايشة موضوع الدراسة. ولاحقاً سيتم وصف المشكلة من خلال الصفات والنعوت لأن الحديث يدور حول أشياء لها جذور حتى نجسد الاعتقاد العام حول المشكلة؛ ليتم الحصول على الفرضيات ونتائجها من الواقع الطبيعي، بدلاً من تكوين فرضيات مسبقاً والعمل على اختبارها وللوصول إلى الحقيقة من مصادر متعددة. وكان لا بد من فهم الحول والموقف التعليمي من خلال وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس من خلال السياق الذي تجري فيه العملية التعليمية بهدف توصيل المعنى والذي قد يأخذ شكل التفسيرات المتعددة والنسبية. ووجهت المناقشة فيها بعدد من الأسئلة المحددة التي تركز على موضوعات عدة، الغاية منها الحصول على فهم أعمق لوجهات نظر المشاركين وخبراتهم ومفاهيمهم وإدراكهم ومعتقداتهم ومواقفهم إزاء المواضيع قيد المناقشة، وفي خلال مدة تتراوح من 40-60 دقيقة، حتى الوصول إلى حالة الإشباع.

وقد تمثلت الأسئلة لكل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في الآتي:

أسئلة الطلبة:

- 1- ما المعوقات التي واجهتك في دراسة المقرر بنمط التعلم الذاتي؟
- 2- ما المقترحات التي تراها مناسبة لك لدراسة المقرر؟

أسئلة أعضاء هيئة التدريس للمقابلات الفردية:

- 1- ما المعوقات التي واجهتك في تدريس المقرر بنمط التعلم الذاتي؟

2- ما المقترحات التي تراها مناسبة لك لتدرس المقرر بشكل أفضل؟

رابعاً: المقابلات شبه المقننة

تم بناء أسئلة المقابلة من خلال توجيه سؤالين مقيدتين وليساً مفتوحين إلى مختصين في التربية وتم الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بهذا الموضوع لبناء أسئلة المقابلة حيث تم جمع البيانات باستخدام المجموعات البؤرية والمقابلات شبه المقننة (Semi- Structures Interviews). وأجرى فريق البحث هذه المقابلات شبه المقننة وإدارة المجموعات البؤرية للتعرف على اتجاهات أفراد العينة نحو التعلم باستخدام نمط التعلم الذاتي، وكذلك التعرف على المعوقات التي تواجه هذا النمط من التعلم والمقترحات بخصوص استخدام التعلم الذاتي كنمط تعلم حديث.

صدق أدوات الدراسة:

لتحقيق صدق أدوات الدراسة، عرضت الأدوات (استبانة الطلبة واستبانة أعضاء هيئة التدريس) في صورتها الأولية على ثمانية من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال العلوم التربوية، ومناهج وطرائق التدريس، وتكنولوجيا التعليم، وذلك بهدف تحكيم الأدوات، والتأكد من أنهما تقيسان ما وضعنا لقياسه، وقد عدلت بعض الفقرات، وحذفت الفقرات التي كانت درجة الاتفاق عليها أدنى من (80%).

وتم التأكد من صدق المقابلة شبه المقننة من خلال عرض الأسئلة على مجموعة من التربويين وذوي الاختصاص وأعضاء هيئة تدريس لإبداء الرأي حول ملاءمة أسئلة المقابلة ومناسبتها من الناحية اللغوية وأية ملاحظات أخرى تتعلق بالحذف أو بالإضافة أو التعديل على أسئلة المقابلة. وأجريت التعديلات في ضوء الملاحظات حيث انحصرت في سؤالين رئيسيين للطلبة ولأعضاء هيئة التدريس. أما بخصوص المجموعات البؤرية، وبعد اكتمال جمع البيانات فقد ركز فريق البحث قبل البدء بتحليل البيانات على بناء الحقائق كما هي موجودة في بيانات الباحث المسجلة، وتحديد علاقة الأجزاء بالكل قبل البدء بالتفسيرات، وتم تجميع البيانات النوعية وتفرغها مباشرة بعد الانتهاء من تجميعها.

وركز فريق البحث أيضاً على مصداقية البيانات التي جمعت، ومن خلال الطرائق الآتية للتحقق من مصداقية البيانات في المقابلة مع المجموعات البؤرية:

1. القيام بمسح الشواهد المؤيدة للبيانات والمعلومات التي تم التوصل إليها من خلال المقارنة مع نتائج دراسات أخرى ذات علاقة، والمقارنة مع بيانات ناتجة من استخدام أدوات أخرى.
2. فحص فريق البحث لخبراته مع خبرات المشاركين (الأفراد) من خلال إجراء نقاش حول حقائق محددة.

3. قيام فريق البحث بتفسير البيانات وتقديمها للأفراد المشاركين وسؤالهم إذا كان هذا التفسير يعبر عما في أذهانهم أو عن خبراتهم.
4. الحالات السلبية أو البيانات المتعارضة - موقف أو وجهة نظر مشارك في البحث تتعارض مع النمط المتفق عليه-.

خامساً: الرجوع إلى الوثائق المتعلقة بتحصيل الطلبة لمقارنة علامات الطلبة في المقررات الثلاثة على مدى ثلاث سنوات مع النتائج بعد استخدام نمط التعلم الذاتي. واعتمد منهج التليث في جزئية البحث النوعي .

ثبات أدوات الدراسة:

تم التأكد من ثبات أدوات الدراسة الكمية من خلال طريقة الاتساق الداخلي، وذلك بقياس ثبات كل من الأدوات من خلال معادلة كرونباخ ألفا التي تشير إلى التجانس الداخلي لكل مجال من مجالات الأداة وللأداة بشكل عام، وقد بلغت قيمة معامل الثبات الكلي لاستبانة الطلبة (0.98)، بينما كانت قيمة معامل الثبات لاستبانة أعضاء هيئة التدريس (0.75). وقد اعتبرت هذه القيم كافية ومناسبة لاعتبار كل من الأدوات تتمتع بقدر عالٍ من الثبات.

وتم التأكد من ثبات أدوات الدراسة النوعية بمدى ارتباط ثبات أداة المقابلة للمقابلات الفردية والمجموعات البؤرية بالحصول على النتائج نفسها في حال استخدامها مرة ثانية. وتم تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة وأعيد التطبيق بعد أسبوعين ، وبعد جمع البيانات وتصنيفها وملاحظة استجابات العينة الاستطلاعية بين المرة الأولى والثانية. والأخذ بالاعتبار التنسيق المسبق مع أفراد العينة الاستطلاعية واختيار الوقت والمكان المناسبين لإجراء المقابلات لتحقيق المصداقية والثبات ومن ثم توفير المناخ المناسب لإجراء المقابلات.

إجراءات تحليل المقابلات والمجموعات البؤرية:

استخدم منهج التحليل النوعي متمثلاً بالنظرية المجذرة (إبراهيم، 1989) (Grounded Theory) (Glaser, and Strauss, 1967) & (Miles & Huberman, 1994)

حيث اتبعت الخطوات الآتية:

- تجميع استجابات أفراد العينة وتفرغها على أوراق منفصلة.
- تدقيق إجابات أفراد العينة وإعادة القراءة بدقة.
- ترميز استجابات أفراد العينة (Categories) .

- تصنيف الاستجابات بحيث وضعت الأفكار المتشابهة في تصنيفات فرعية (Sub- Categories).

- تجميع التصنيفات الفرعية في مجموعات رئيسة (Main- Categories)

- ولتحقيق ثبات التحليل تم الاستعانة بمصحح آخر ذي خبرة في التحليل، ولاحقا تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة التوافق.

ثبات تصحيح الأداة

للتأكد من ثبات تصحيح الأداة تم الاستعانة بأحد الزملاء للتصحيح بعد توضيح طريقة التصحيح ومعاييرها المحددة، وتم حساب معامل الاتفاق بين تصحيح الباحثة وتصحيح المصحح الآخر باستخدام معامل الاتفاق كما ورد في إبراهيم (1989):

معامل الاتفاق = عدد مرات الاتفاق بين المصحح الأول والمصحح الثاني

$$\%100 \times \frac{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}}$$

عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف

وقد بلغ معامل (الاتفاق) ثبات تصحيح الأداة (0.94) وهي قيمة مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة:

أجريت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. تحديد مجالات تقويم مقررات التعلم الذاتي في جامعة القدس المفتوحة، فقد تعددت المصادر في تحديد هذه المجالات. ونفذت الإجراءات الآتية للاستدلال على مجالات تقويم مقررات التعلم الذاتي لكل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.
2. تحديد مشكلة الدراسة
3. مسح الأدبيات التربوية المرتبطة بتحديد مجالات تقويم مقررات التعلم الذاتي، من خلال الاطلاع على دراسات سابقة في هذا المجال.
4. بناء الصورة الأولية لأداتي الدراسة المتعلقة بالطلبة وأعضاء هيئة التدريس.
5. صياغة الأسئلة التي ستشكل محور النقاش في المجموعات البؤرية والمقابلات لكل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

6. لتحقيق هدف الدراسة جمعت البيانات باستخدام المقابلات الشخصية شبه المقننة لأعضاء هيئة التدريس والطلبة من معلمين ودارسين لمقررات التعلم الذاتي تعلم كيف تتعلم وتاريخ القدس واللغة العربية (1) خلال العام الدراسي 2016-2017 حيث استخدم هنا المنهج النوعي.
7. ولتحليل البيانات تم استخدام النظرية المجردة Grounded Theory حيث أظهرت النتائج خمسة أسباب رئيسة لاتجاهات العينة نحو مواد التعلم الذاتي، وكان أولها اللقاءات الواجهية وتلاها المادة المطبوعة وكان آخرها وجود المعوقات، وقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية.
8. التحقق من صدق وثبات الأدوات
9. التطبيق على العينة الاستطلاعية وعينة الدراسة.
10. تفرغ البيانات النوعية للمقابلات والمجموعات البؤرية والتي تمت فور الانتهاء من جمع البيانات وبالطريقة نفسها التي نطقت بها من قبل أفراد العينة، وتمت مراجعتها وتدقيقها وتصنيفها وترميزها.
11. مناقشة النتائج وتقديم التوصيات.

متغيرات الدراسة:

- أولاً: المتغيرات المستقلة الجنس: ذكر/ أنثى، الكلية، الدرجة العلمية، الفرع أو المركز الدراسي
- ثانياً: المتغيرات التابعة: وقد تمثلت في الآتي:
- متوسط استجابة عينة الدراسة على فقرات الاستبانة لكل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.
 - نتائج المقابلات للطلبة وللمجموعات البؤرية.
 - نتائج تحليل الوثائق (أسئلة الامتحانات، ونتائج تحصيل الطلبة).

المعالجة الإحصائية:

بعد استرجاع استجابات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس على أداتي الدراسة، قام فريق البحث باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لفحص فرضيات الدراسة، واستخدمت في ذلك المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتحديد درجة تقويم مقررات التعلم الذاتي في جامعة القدس المفتوحة لكل فقرة وكل مجال للأداة بشكل عام، ومن خلال استخدام اختبار (ت) (t -test)، واختبار تحليل التباين الثلاثي (3 Way ANOVA) لاختبار الفرضيات. ودلالة هذه الفروق، وليتسنى التعليق والتفسير الشمولي على نتائج الدراسة.

وتم تحليل البيانات النوعية على طريقة النظرية المجردة لتحليل بيانات المقابلات الشخصية شبه المقننة والمجموعات البؤرية، واستخدمت النسب المئوية والتكرارات ومعادلة التوافق.

نتائج الدراسة ومناقشتها :

إجابة السؤال الأول: ما درجة تقويم مقررات التعلم الذاتي في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لتقويم الأبعاد والفقرات التي تقيس درجة تقويم مقررات التعلم الذاتي في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة، وتوضح الجداول من (5-7) نتائج كل بعد من أبعاد تقويم مقررات التعلم الذاتي في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة وترتيبها حسب درجة التقويم للمدخلات والمخرجات، ومن أجل تفسير النتائج، اعتمدت المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية التقديرية، وذلك بالاعتماد على تصنيف (القاسم ، 2008) كما هو موضح في الجدول الآتي:

المتوسط الحسابي(1-5)	الوزن بالنسبة المئوية	درجة التقويم
أقل من 2.5	أقل من 50%	ضعيف جدا
من 2.5-2.9	من 50-59.9%	ضعيف
من 3-3.4	من 60-69.9%	متوسط
من 3.5-3.9	70-79.9%	مرتفع
4 فما فوق	80% فما فوق	مرتفع جدا

أولاً : تقويم مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني (المدخلات)

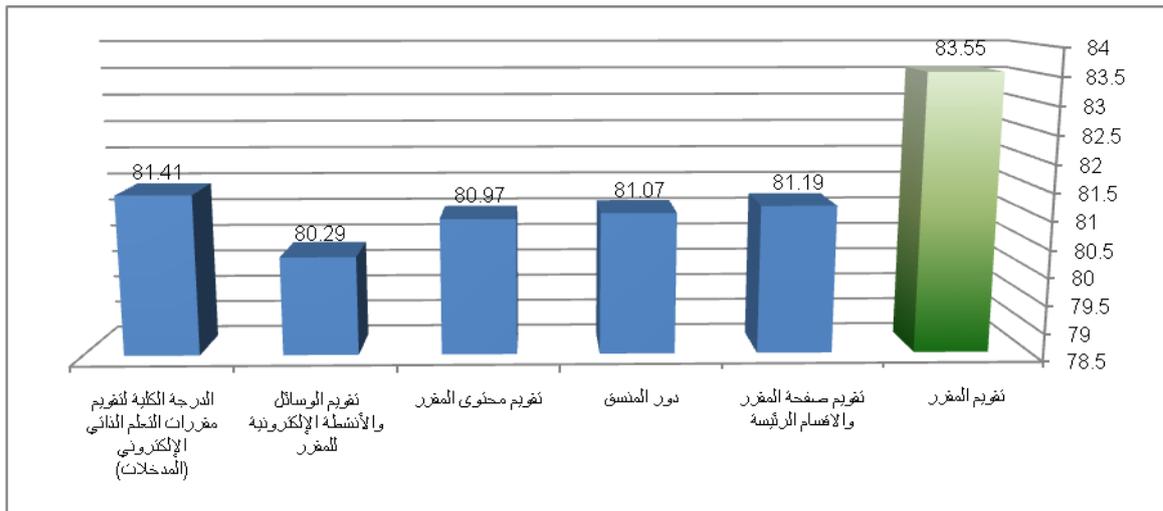
جدول (5) المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية التقديرية وترتيب أبعاد تقويم مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني والدرجة الكلية للتقويم (المدخلات)

رقم	المجالات	النسبة المئوية التقديرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقويم
1	تقويم المقرر	83.55	4.1773	0.7555	مرتفعة
2	تقويم صفحة المقرر والاقسام الرئيسية	81.19	4.0594	0.7345	مرتفعة
3	دور المنسق	81.07	4.0535	0.7511	مرتفعة
4	تقويم محتوى المقرر	80.97	4.0486	0.7076	مرتفعة
5	تقويم الوسائل والأنشطة الإلكترونية للمقرر	80.29	4.0145	0.7380	مرتفعة
	الدرجة الكلية لتقويم مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني (المدخلات)	81.41	4.0707	0.6718	مرتفعة

يتضح من خلال الجدول (5) أن متوسط الدرجة الكلية لتقويم مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني (المدخلات) على جميع أبعاد تقويم مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني ككل بلغ (4.07) وبنسبة مئوية تقديرية بلغت (81.4%)، وهذا يدل على أن درجة تقويم مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني (المدخلات) من وجهة نظر الطلبة قد جاءت بدرجة مرتفعة. وحصل مجال تقويم المقرر على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.17) وبنسبة مئوية تقديرية بلغت (83.5%) وبدرجة مرتفعة، ويعزو فريق البحث ذلك إلى احتواء مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني على تقويم نهائي ذاتي يلبي احتياجات الطلبة، فقد حصلت الفقرة التي تعبر عن هذا المعنى على درجة مرتفعة في هذا المحور وبنسبة مئوية بلغت (84.6%)، كما أن تضمين الوحدات الدراسية لاختبارات ذاتية يجيب عنها الطالب بعد الانتهاء من دراسة كل موضوع قد ساعد الطلبة في الحصول على التغذية الراجعة الفورية والاعتماد على أنفسهم في عملية التعلم، وكما يتضح من الجدول نفسه أن مجال تقويم صفحة المقرر والأقسام الرئيسية قد حصل على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.05) وبنسبة مئوية تقديرية بلغت (81.1%) وبدرجة مرتفعة، مما يعكس المستوى المهني والفني لإعداد صفحات هذه المقررات. وما يفسر ذلك حصول الفقرة التي نصها (البيانات المتعلقة بالمقرر واضحة لي على البوابة) وحصولها على أعلى درجة في هذا المجال بمتوسط حسابي بلغ (4.18) وبنسبة مئوية تقديرية بلغت (83.6%).

ويتضح من الجدول كذلك أن مجال دور المنسق احتل المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (4.05) وبنسبة مئوية تقديرية بلغت (81%) وهي درجة مرتفعة، وهذا يدل على فعالية دور المنسق من وجهة نظر الطلبة، أما مجال تقويم محتوى المقرر فقد حصل على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (4.04) وبنسبة مئوية تقديرية بلغت (80.9%) وبدرجة مرتفعة، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال تقويم الوسائل والأنشطة الإلكترونية للمقرر بمتوسط حسابي بلغ (4.01) وبنسبة مئوية تقديرية بلغت (80.2%).

وبشكل عام تظهر النتيجة أن مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني قد حققت أهدافها المتعلقة بتطوير مهارات الطلبة المختلفة وعادت عليهم بالفائدة العلمية والعملية. وتأتي هذه النتيجة متفقة مع ما توصلت إليه دراسة أحمد وسعيد (2014)، خلف الله (2010)، (Owston et al 2013)، غراب وآخرون (2013) ودراسة دلال والجندي (2010) حيث أشارت نتائج جميع هذه الدراسات إلى فاعلية المقررات الإلكترونية بأنماطها المختلفة وأثرها الإيجابي على عملية التعلم، ولكنها اختلفت مع نتائج دراسة (Walsh 2013) التي وردت في نتائجها أن الطلبة مرتفعي التحصيل كانت اتجاهاتهم سلبية نحو التعليم الإلكتروني.



شكل رقم (1) يوضح المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية التقديرية وترتيب أبعاد تقويم مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني والدرجة الكلية للتقويم (المدخلات)

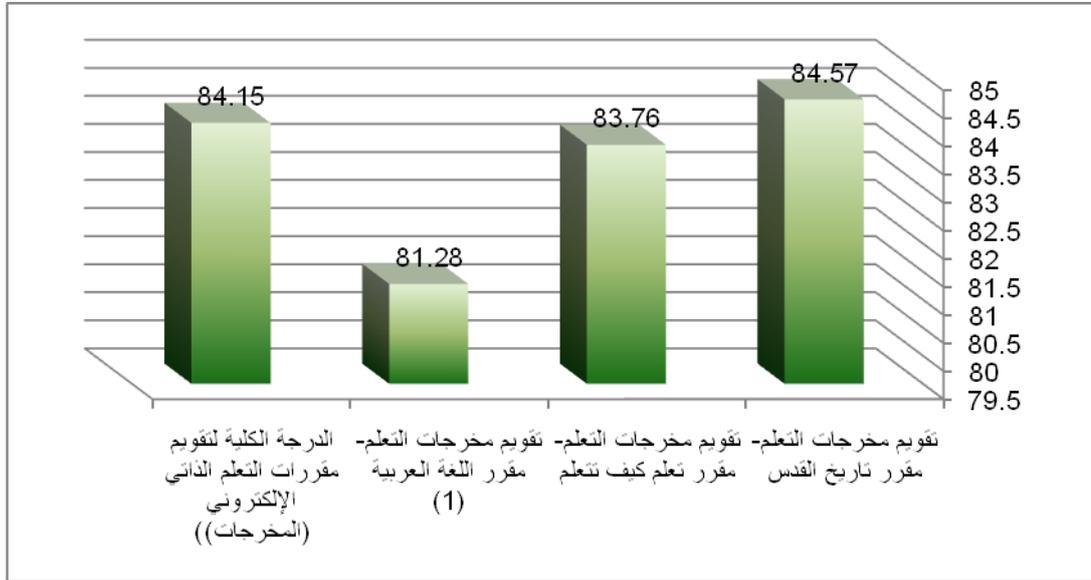
ثانياً: تقويم مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني (المخرجات)

جدول (6) المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية التقديرية وترتيب أبعاد تقويم مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني والدرجة الكلية للتقويم (المخرجات)

المرتبة	المجالات	النسبة المئوية التقديرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقويم
1	تقويم مخرجات التعلم-مقرر تاريخ القدس	84.57	4.2285	0.7155	مرتفعة
2	تقويم مخرجات التعلم-مقرر تعلم كيف تتعلم	83.76	4.1878	0.7083	مرتفعة
3	تقويم مخرجات التعلم-مقرر اللغة العربية (1)	81.28	4.0640	0.7715	مرتفعة
	الدرجة الكلية لتقويم مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني (المخرجات))	84.15	4.2077	0.657 3	مرتفعة

يتضح من خلال الجدول (6) أن متوسط الدرجة الكلية لتقويم مخرجات التعلم لمقررات التعلم الذاتي الإلكتروني لجميع مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني (تاريخ القدس، تعلم كيف تتعلم، اللغة العربية (1)) قد بلغ (4.20) ونسبة مئوية تقديرية بلغت (84.1%)، وهذا يدل على أن درجة تقويم مخرجات مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني من وجهة نظر الطلبة قد جاءت مرتفعة جداً. وحصل مقرر تاريخ القدس على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.22) ونسبة مئوية تقديرية بلغت (84.5%) وبدرجة مرتفعة

جدا، ويعزو فريق البحث ذلك إلى احتواء المقرر الإلكتروني على تقويم نهائي ذاتي يلبي احتياجات الطلبة، وعلى الصور وأفلام الفيديو التي مكنت الطلبة من معرفة تاريخ القدس عبر العصور، فقد حصلت الفقرة التي تعبر عن هذا المعنى على درجة مرتفعة لهذا ونسبة مئوية بلغت (87.2%)، وجاء مقرر تعلم كيف تتعلم بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.18) ونسبة مئوية تقديرية بلغت (83.7%) وبدرجة مرتفعة جدا، وجاء مقرر اللغة العربية (1) بالنسبة لمخرجات التعلم من وجهة نظر الطلبة بمتوسط حسابي بلغ (4.06) ونسبة مئوية تقديرية بلغت (81.2%) وبدرجة مرتفعة جدا، والشكل رقم (2) يوضح ذلك:



شكل رقم (2) المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية التقديرية وترتيب أبعاد تقويم مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني والدرجة الكلية للتقويم (المخرجات)

ثالثاً: تقويم دور عضو هيئة التدريس

جدول (7) المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية التقديرية وترتيب أبعاد تقويم دور عضو هيئة التدريس

رقم	المجالات	النسبة المئوية التقديرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقويم
1	تقويم دور عضو هيئة التدريس في مقرر تاريخ القدس	80.30	4.0150	0.8049	مرتفعة جدا
2	دور عضو هيئة تدريس مقرر اللغة العربية (1)	79.06	3.9528	0.8435	مرتفعة

رقم	المجالات	النسبة المئوية التقديرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقويم
	الدرجة الكلية لتقويم دور عضو هيئة التدريس	79.31	3.9653	0.8078	مرتفعة

يتضح من خلال الجدول (7) أن متوسط الدرجة الكلية لتقويم عضو هيئة التدريس لمقرري(تاريخ القدس، مقرر اللغة العربية (1)) قد بلغ (3.96) ونسبة مئوية تقديرية بلغت (79.3%)، وهذا يدل على أن درجة تقويم دور عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة قد جاءت بدرجة مرتفعة. وحصل مقرر تاريخ القدس على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.01) ونسبة مئوية تقديرية بلغت(80.3%) وبدرجة مرتفعة جدا، وجاء مقرر اللغة العربية (1) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.95) ونسبة مئوية تقديرية بلغت(79.3%) وبدرجة مرتفعة، ويستخلص فريق البحث من خلال النتائج السابقة أهمية دور عضو هيئة التدريس لهذا النمط من المقررات، وهذا ما أكدته نتائج تحليل المجموعات البؤرية والأسئلة المفتوحة التي وجهت للطلبة.

إجابة السؤال الثاني : ما درجة تقويم مقررات التعلم الذاتي في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لتقويم الأبعاد والفقرات التي تقيس درجة تقويم مقررات التعلم الذاتي في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتوضح الجداول من (8-11) نتائج كل بعد من أبعاد تقويم مقررات التعلم الذاتي في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وترتيبها حسب درجة التقويم:

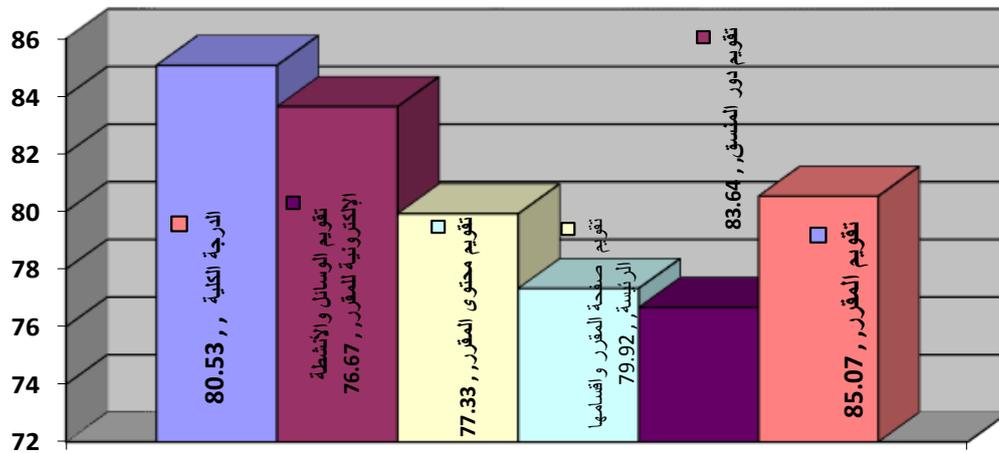
أولا: تقويم مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني (المدخلات) من وجهة نظر عضو هيئة التدريس:
جدول(8) المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية التقديرية وترتيب أبعاد تقويم مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني والدرجة الكلية للتقويم (المدخلات)

رقم	المجالات	النسبة المئوية التقديرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقويم
1	تقويم المقرر	85.07	4.2536	0.7464	مرتفعة
2	تقويم دور المنسق	83.64	4.1818	0.9099	مرتفعة

رقم	المجالات	النسبة المئوية التقديرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقويم
3	تقويم صفحة المقرر واقسامها الرئيسية	79.92	3.9962	0.6483	مرتفعة
4	تقويم محتوى المقرر	77.33	3.8667	0.7057	مرتفعة
5	تقويم الوسائل والأنشطة الإلكترونية للمقرر	76.67	3.8333	0.7346	مرتفعة
	الدرجة الكلية للتقويم	80.53	4.0263	61420.	مرتفعة

يتضح من خلال الجدول (8) أن متوسط الدرجة الكلية لتقويم مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني (المدخلات) على جميع أبعاد تقويم مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس قد بلغ (4.02) ونسبة مئوية تقديرية بلغت (80.5%)، وقد جاءت هذه النتيجة مقاربة جدا مع نتيجة تقويم الطلبة لهذه المقررات، ويعني ذلك أن درجة تقويم مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني (المدخلات) من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس قد جاءت مرتفعة جدا. وحصل مجال تقويم المقرر على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.25) ونسبة مئوية تقديرية بلغت (85%) وبدرجة مرتفعة جدا، فقد حصلت الفقرة التي نصها: (تحتوي موضوعات الوحدات على تقويم للوحدة) على درجة مرتفعة جدا في هذا المحور ونسبة مئوية بلغت (91%)، كما حصلت الفقرة التي تنص على: (يمكن الطالب من إعادة الاختبار الذاتي بالضغط على زر إعادة الاختبار) على درجة مرتفعة جدا ونسبة مئوية بلغت (90%) وكما يتضح من الجدول نفسه أن مجال دور المنسق احتل المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.18) ونسبة مئوية تقديرية بلغت (83.6%) وهي درجة مرتفعة جدا، أما مجال تقويم صفحة المقرر والاقسام الرئيسية فقد حصل على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.99) ونسبة مئوية تقديرية بلغت (79.9%) وبدرجة مرتفعة، أما مجال تقويم محتوى المقرر فقد حصل على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (3.86) ونسبة مئوية تقديرية بلغت (77.3%) وبدرجة مرتفعة، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال تقويم الوسائل والأنشطة الإلكترونية للمقرر بمتوسط حسابي بلغ (3.83) ونسبة مئوية تقديرية بلغت (76.6%)،

وتأتى هذه النتيجة متفقة مع ما توصلت إليه دراسة غراب وآخرين (2013) ولكنها اختلفت مع النتائج التي توصلت إليها دراسة دلال والجندي (2010) حيث جاءت نتائج تقويم أعضاء هيئة التدريس للمقررات الدراسية بنمط التعلم المدمج أقل بكثير من نتائج تقويم الطلبة. والشكل رقم (3) يوضح النتائج السابقة.



شكل رقم (3) يوضح تقويم مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني (المدخلات) من وجهة نظر عضو هيئة التدريس

ثانياً: تقويم مخرجات التعلم من وجهة نظر عضو هيئة التدريس لمقرر تاريخ القدس

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والوزن النسبي لإجابات أفراد عينة الدراسة من الطلبة تبعاً لمجال تقويم مخرجات التعلم من وجهة نظر عضو هيئة التدريس

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %
1	يُعرّف المقرر الطالب تاريخ بناء قبة الصخرة والمسجد الأقصى وأسباب ذلك	4.38	0.518	87.60
2	تمكن دراسة المقرر الطالب من التعرف على تاريخ القدس عبر العصور	4.13	0.991	82.60
3	يُعرّف المقرر الطالب أوضاع المدينة (الاجتماعية، والاقتصادية، والعمرانية، والثقافية) أثناء حكم الممالك المختلفة التي مرت عليها	4.00	1.069	80.00
4	يُعرّف المقرر الطالب الحضارات التي قامت على أرض القدس منذ العصور الحجرية، لتثبيت الهوية العربية للمدينة من خلال أسمائها ودلالاتها	4.00	0.926	80.00

الوزن النسبي %	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	التسلسل
77.60	1.246	3.88	يمكن المقرر الطالب من التعرف على مصادر المياه في المدينة لإبراز أهمية المكان في فهم الحدث التاريخي	5
75.00	1.165	3.75	يعرّف المقرر الطالب الموقف الشعبي والرسمي من التغلغل الأجنبي كالحركة الصهيونية.	6
75.00	1.165	3.75	يمكن المقرر الطالب من تبين أهمية الموقع الجغرافي للقدس من حيث : توضيح الخصائص الطبيعية والجغرافية	7
72.40	1.061	3.62	يمكن المقرر الطالب من التعرف على تاريخ بناء مدينة القدس على أنها أقدم المدن التاريخية في العالم	8
60.00	1.291	3.00	يمكن المقرر الطالب من التعرف على وصف للمستوطنات في القدس من حيث: تاريخ تأسيسها والأراضي القائمة عليها	9
50.00	1.852	2.50	يعرّف المقرر الطالب الدور الذي جسده الحركة الوطنية الفلسطينية في الدفاع عن مدينة القدس	10

74.33 0.8690 3.716

تقويم مخرجات التعلم-تاريخ القدس

ملحوظة: البيانات المتوافرة لمقرري تعلم كيف تتعلم واللغة العربية (1) كانت غير كافية لإجراء التحليل بسبب قلة عدد الاستجابات.

يتضح من خلال الجدول (9) أن متوسط الدرجة الكلية لتقويم مخرجات التعلم لمقرر تاريخ القدس على جميع الفقرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس قد بلغ (3.71) وبنسبة مئوية تقديرية بلغت (74.3%)، وقد جاءت هذه النتيجة متفارية مع نتيجة لمخرجات هذا المقرر، وقد حصلت الفقرة رقم (1) والتي تنص على: (يعرّف المقرر الطالب تاريخ بناء قبة الصخرة والمسجد الأقصى وأسباب ذلك) على أعلى درجة بمتوسط حسابي بلغ (4.38) وبنسبة مئوية بلغت (87.6%) أما الفقرة رقم (10) فقد حصلت على أدنى درجة حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للاستجابة عليها (2.5) وبنسبة مئوية بلغت (50%) الأمر الذي يعني حاجة المقرر لإغناء المحتوى فيما يتعلق بدور الحركة الوطنية الفلسطينية في الدفاع عن مدينة القدس.

إجابة السؤال الثالث: ما المعوقات التي تواجه الطلبة في دراسة المقررات بنمط التعلم الذاتي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة؟

من خلال إجابات الطلبة عن السؤال المفتوح الخاص بالمعوقات التي تواجه الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في دراسة المقررات بنمط التعلم الذاتي، فقد اختار فريق البحث أكثر المعوقات تكرارا وكانت على النحو الموضح في الجدول رقم (10):

جدول (10) المعوقات الأكثر تكرارا التي تواجه الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في دراسة المقررات بنمط التعلم الذاتي

التسلسل	الطلبة		أعضاء هيئة التدريس	
	المعوقات	التكرار	%	التكرار
1	مادة ال CD مختزله وأجزاء منها لا تفتح	77	97.5	اعتماد الطلبة بشكل أساسي على الملخصات الورقية الجاهزة وترك ال CD الخاص بالمقرر
2	غياب الامتحان النصفى	76	96.2	قلة عدد اللقاءات الواجهية حيث لا تتناسب كمية المادة مع عدد المحاضرات المقررة
3	كبر حجم المادة المطبوعة في الكتاب	75	93.7	المادة العلمية مقتضبة جداً، ولا تتيح للطلاب شروحات
4	عدم وضوح آلية ونوعية الامتحانات	70	88.8	عدم التزام الطلبة بحضور ورشات العمل المعلنة في الوقت المحدد
5	قلة الامثلة التوضيحية	69	87.3	لجوء الطلبة إلى طباعة المادة على الورق الأمر الذي أسهم في رفع التكاليف على الطلبة وزيادة المربحة في المكتبات
6	غياب/ قلة اللقاءات	67	84.8	عدم وجود قاعة متوافرة بشكل ثابت مما أدى لبعض التأخير في بدء بعض اللقاءات
7	عدم ثبات مواعيد اللقاءات	62	78.5	عدم توافر حاسوب أو انترنت عند كثيرين من الطلبة
8	تأخر مواعيد اللقاءات	60	75.9	ضعف الطلبة بالتكنولوجيا واستخداماتها وأن هذا النمط جديد عليهم فكانوا يلحون أحيانا بطلب نسخ ورقية
9	صعوبة المادة الدراسية	57	72.2	طلبة تعلم معظمهم جدد ولا يعرفون شيئاً عن نظام الجامعة ونحن نفاجئهم بهذا النظام....
10	غياب الانترنت	27	34.2	عدم فهم الطلبة فكرة الترتيب الزمني للمحاضرات وعدم تقبلهم فكرة الدراسة من خلال صفحات إلكترونية



التسلسل	الطلبة		أعضاء هيئة التدريس	
	المعوقات	التكرار	%	التكرار
11	عدم وضوح آلية اللقاءات	19	21.1	ارجاء دراسة المقرر للفترة التي تسبق الامتحان النهائي
12	انقطاع التيار الكهربائي	15	19.0	المختبرات لا تتسع لإعداد الطلبة
13	عدم الاعلان المسبق بوقت كاف عن موعد تغيير اللقاء	11	13.9	ضعف الانترنت وتقطع الكهرباء باستمرار
14	عدم وفرة جهاز الحاسوب او النقل	7	08.9	لا يشاهد معظم الطلبة الفيديوهات الشارحة للمقرر
15	غياب المادة المطبوعة	6	7.6	عدد ليس قليل من الطلبة لا يملك أجهزة حاسوب أو موبايلات حديثة.

يتضح من خلال نتائج الجدول (10) أن أكثر المعوقات تكرارا عند لطلبة أن المادة العلمية الخاصة بمقررات التعلم الذاتي المخزنة على القرص المرن (CD) مختزله وأن أجزاء منها لا تفتح، تلاها عدم وجود امتحان نصفي لهذه المقررات، ثم كبر حجم المادة المطبوعة في الكتاب، وعدم وضوح آلية ونوعية الامتحانات، وقلة الأمثلة التوضيحية في المادة المعروضة على الصفحات الخاصة بهذه المقررات.

ثم قلة عدد اللقاءات الوجيهة والافتراضية الخاصة بهذه المقررات، وقد جاءت المعوقات الخاصة بأعضاء هيئة التدريس متفقة إلى حد كبير مع المعوقات الخاصة بالطلبة، فقد كانت أكثر المعوقات تكرارا عند أعضاء هيئة التدريس: اعتماد الطلبة بشكل اساسي على الملخصات الورقية الجاهزة وترك الـ CD الخاص بالمقرر، ومن الواضح أن هناك مشكلة فنية في هذه الأقراص كما أكد الطلبة بأن جزءاً من هذه المادة لا يفتح، وأن المادة نفسها مختصرة جدا ولا تشمل المادة العلمية للمقرر، وقد جاء في المرتبة الثانية من المعوقات كما عبر عنها أعضاء هيئة التدريس قلة عدد اللقاءات الوجيهة حيث لا تتناسب كمية المادة مع عدد المحاضرات المقررة، وهذا ما عبر عنه الطلبة بقولهم أن عدد اللقاءات الوجيهة قليل، وجاء في المرتبة الثالثة المعوق المتعلق بالمادة العلمية لهذه المقررات وأنها مقتضبة جداً، ولا تتيح للطلاب شروحا وأمثلة توضيحية كافية، وهذا أيضا ما عبر عنه الطلبة بوضوح. كما اتفق الطلبة وأعضاء هيئة التدريس على وجود معوقات تتعلق بالاحتياجات الرئيسة لبيئة التعلم الذاتي الإلكتروني مثل: عدم وفرة جهاز الحاسوب أو النقل لدى العديد من الطلبة والانقطاع المتكرر للتيار الكهربائي خاصة في قطاع غزة، وعدم توافر خدمة الانترنت لدى عدد ليس بقليل من الطلبة أو ضعف الانترنت أحيانا.

إجابة السؤال الرابع: ما المقترحات المناسبة لتطوير مقررات التعلم الذاتي في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس ؟

من خلال استجابة الطلبة وأعضاء هيئة التدريس على السؤال المفتوح الخاص بالمقترحات المناسبة لتطوير مقررات التعلم الذاتي في جامعة القدس المفتوحة، فقد اختار فريق البحث أكثر المقترحات تكراراً وكانت على النحو الآتي كما هي موضحة في الجدول رقم (11):

جدول (11) المقترحات الأكثر تكراراً لتطوير مقررات التعلم الذاتي في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس

التسلسل	الطلبة		أعضاء هيئة التدريس	
	المقترحات	التكرار %	المقترحات	التكرار %
1	توفير خدمة الانترنت في فروع الجامعة ومراكزها بشكل مفتوح	76	تزويد الطلبة بملخص المادة من الجامعة بشكل رسمي وليس الاعتماد على منشورات المكتبات الخاصة	85%
2	عقد الامتحان النصفى	72	زيادة عدد اللقاءات الوجيهة	80%
3	توضيح آلية ونوعية الامتحانات وتنوع انماطها	73	توفير قاعات خاصة للإشراف على المقررات بنمط التعلم الذاتي.	75%
4	توفير ملخص شامل ورقي للمادة العلمية إضافة إلى ال cd	72	توفير مقرر دراسي لكي يدرسه الطلبة	70%
5	استخدام مختبرات الجامعة/الانتقال للجامعة	71	اعتماد الاختبارات الإلكترونية مثل امتحان المستوى	60%
6	زيادة الأمثلة التوضيحية حسب حاجة المقرر	71	أن يكون الامتحان النهائي على غرار الامتحان النصفى.	60%
7	الاهتمام بالجانب التطبيقي حسب حاجة المقرر	68	عقد ندوات وورشات عمل للطلاب وتشجيعهم على هذا النمط من التعليم	55%
8	الإعلان المسبق بوقت كاف عن تغيير مواعيد اللقاءات	22	أن يتم تدريس مقرر تعلم كيف تتعلم بنمط التعليم المدمج (لقاءات وجاهية و لقاءات افتراضية)	35%
9	زيادة عدد اللقاءات	20	التركيز على الورش التدريبية واعتمائها ضمن النصاب الأكاديمي للمقرر	30%
10	تكون مواعيد اللقاءات مبكرة	15	توفير مختبرات تتسع لأعداد الطلبة	30%
11	تحديد مواعيد اللقاءات	12	إعداد نماذج تقويم للمقرر ولآليات التعامل معه، توزع بشكل مسبق على المدرسين للتعامل معها شهرياً.	30%



التسلسل	الطلبة		أعضاء هيئة التدريس	
	المقترحات	التكرار	%	التكرار
12	توضيح آلية عقد اللقاءات	9	11.4	زيادة عدد أجهزة العرض في قاعات التدريس.
13	زيارات ميدانية حسب حاجة المقرر	7	08.9	إعطاء الطالب نسخة عن ورقة إجابة فارغة، لكي يتسنى لهم معرفة تعبئة البيانات، ولتخفيف العبء عن المراقبين في الامتحانات.
14	عقد ندوات ومحاضرات من خبراء من خارج الجامعة	5	3.7	تقليل التشعبات والعناوين الفرعية في المقرر

يتضح من خلال نتائج الجدول (11) أن أكثر الاقتراحات تكرارا كانت بالنسبة للطلبة توفير خدمة الانترنت في فروع الجامعة ومراكزها بشكل مفتوح، تلاها عقد الامتحان النصفى لمقررات التعلم الذاتي، ثم توضيح آلية ونوعية الامتحانات وتنوع انماطها، ثم توفير ملخص شامل ورقي للمادة العلمية إضافة إلى الCD، وتمكين الطلبة من استخدام مختبرات الجامعة/الانتقال للجامعة، ثم زيادة الأمثلة التوضيحية حسب حاجة المقرر والاهتمام بالجانب التطبيقي حسب حاجة المقرر.

أما المقترحات الخاصة بأعضاء هيئة التدريس، فقد كانت أكثر المقترحات تكرارا بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس: ضرورة تزويد الطلبة بملخص شامل للمادة العلمية من الجامعة بشكل رسمي وليس الاعتماد على منشورات المكتبات الخاصة، ثم زيادة عدد اللقاءات الوجيهة، توفير قاعات خاصة للإشراف على المقررات بنمط التعلم الذاتي، ثم توفير مقرر دراسي لكي يدرس عليه الطلبة واعتماد الاختبارات الإلكترونية مثل امتحان المستوى.

إجابة السؤال الخامس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقويم الطلبة لمقررات التعلم الذاتي في جامعة القدس المفتوحة على أبعاد الدراسة المختلفة (صفحة المقرر وأقسامها الرئيسية - محتوى المقرر - الوسائل والأنشطة الإلكترونية - تقويم المقرر - دور المنسق - مخرجات التعلم تعزى لمتغيرات (الجنس - الكلية - المقرر - الفرع)؟

للإجابة عن السؤال الخامس حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (12) يوضح ذلك.



جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقويم مقررات التعلم الذاتي في جامعة القدس المفتوحة على أبعاد الدراسة المتعلقة (صفحة المقرر وأقسامها الرئيسية - محتوى المقرر - الوسائل والأنشطة الإلكترونية - تقويم المقرر - دور المنسق - مخرجات التعلم تعزى لمتغيرات (الجنس - الكلية - المقرر - الفرع)؟

المتغير	مستوياته	الدرجة الكلية لمدخلات التعلم	الدرجة الكلية لمخرجات التعلم	الدرجة الكلية لتقويم مقررات التعلم ذات
الجنس	ذكر	المتوسط	4.0352	4.0552
		الانحراف	0.76816	0.76158
	أنثى	المتوسط	4.0882	4.1042
		الانحراف	0.61853	0.62739
الكلية	كلية التكنولوجيا والعلوم التطبيقية	المتوسط	3.9612	3.9964
		الانحراف	0.83030	0.78223
	كلية العلوم التربوية	المتوسط	4.0650	4.0701
		الانحراف	.55700	0.59745
	كلية التنمية الاجتماعية والأسرية	المتوسط	4.0424	4.0633
		الانحراف	0.78789	0.76840
	كلية العلوم الإدارية والاقتصادية	المتوسط	4.0892	4.1138
		الانحراف	0.64839	0.65826
	كلية الآداب	المتوسط	4.1074	4.1113
		الانحراف	0.70460	0.69248
	كلية الإعلام	المتوسط	4.4868	4.5227
		الانحراف	0.32709	0.29854
كلية الزراعة	المتوسط	3.7437	3.4811	
	الانحراف	0.24968	0.57576	
المقرر	تعلم كيف تتعلم	المتوسط	4.1127	4.1223
		الانحراف	0.63172	0.65121
	تاريخ القدس	المتوسط	4.0595	4.1018
		الانحراف	0.69134	0.64461
	اللغة العربية (1)	المتوسط	3.9439	3.9352
		الانحراف	0.75203	0.79452

يظهر من الجدول (12) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن مجالات الدراسة تبعاً لمتغيرات (الجنس، الكلية، المقرر)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق استخدم تحليل التباين الثلاثي (3-Way ANOVA) على الأداة ككل تبعاً لمتغيرات الدراسة، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12): نتائج تحليل التباين الثلاثي (3-Way ANOVA) على الأداة ككل تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الجنس	.424	1	0.424	0.942	0.33
الكلية	4.852	6	0.809	1.797	0.09
المقرر	5.089	2	2.545	5.656	**0.00
الخطأ	474.229	1054	0.450		
المجموع	18265.330	1064			

أظهرت نتائج التحليل في الجدول (12) أن قيمة (F) للدرجة الكلية لتقويم مقررات التعلم الذاتي تبعاً لمتغير الجنس بلغت (0.94) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يدل على عدم وجود اختلاف في درجة تقويم الطلبة لمقررات التعلم الذاتي في جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير الجنس.

كما أظهرت نتائج التحليل في الجدول (12) أن قيمة (F) للدرجة الكلية لتقويم مقررات التعلم الذاتي تبعاً لمتغير (الكلية) بلغت (1.79) وهي غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يدل على عدم وجود اختلاف في درجة تقويم الطلبة لمقررات التعلم الذاتي في جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير الكلية.

وأظهرت النتائج أن قيمة (F) للدرجة الكلية لتقويم مقررات التعلم الذاتي تبعاً لمتغير (المقرر) قد بلغت (5.65) وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يدل على وجود اختلاف في درجة تقويم الطلبة لمقررات التعلم الذاتي في جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير المقرر.

وقد استخدم تحليل التباين المتعدد على مجالات تقويم مقررات التعلم الذاتي تبعاً لمتغير (المقرر)، والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13): نتائج تحليل التباين الأحادي على مجالات تقويم مقررات التعلم الذاتي تبعاً لمتغيرات المقرر الدراسي:

المجالات	مصدر التباين	مجموع مربع الإنحرافات	درجات الحرية	متوسط الإنحراف	ف المحسوبة	مستوى الدلالة
تقويم مدخلات مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني	بين المجموعات	3.582	2	1.791	3.990	0.01**
	داخل المجموعات	476.211	1061	.449		
	المجموع	479.793	1063			
تقويم مخرجات مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني	بين المجموعات	1.688	2	.844	1.957	0.142
	داخل المجموعات	371.620	862	.431		
	المجموع	373.308	864			
الدرجة الكلية للتقويم	بين المجموعات	4.422	2	2.211	4.892	0.00**
	داخل المجموعات	479.583	1061	.452		
	المجموع	484.005	1063			

يظهر من الجدول رقم (13) أن قيمة (F) بلغت على مجال (تقويم مخرجات مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني) تبعاً لمتغير المقرر (1.95) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أما بالنسبة لمجال (تقويم مدخلات مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني) والدرجة الكلية لتقويم المقررات، فقد بلغت قيمة (F) على التوالي (3.99، 4.89) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، ولتحديد مصدر الاختلاف في مستوى تقويم مدخلات مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني والدرجة الكلية للتقويم تبعاً لمتغير المقرر على هذه المجالات، تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، ونتائج الجداول (14) توضح ذلك:

جدول رقم 14 : نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات لتقويم مقررات التعلم الذاتي تبعاً لمتغير المقرر

المجالات	المقرر (أ)	المقرر (ب)	الفرق في المتوسط (أ-ب)	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لتقويم مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني (المدخلات)	تعلم كيف تتعلم	تاريخ القدس	0.05316	0.248
		اللغة العربية (1)	0.16877*	0.005
	تاريخ القدس	تعلم كيف تتعلم	-0.05316	0.248

المجالات	المقرر (أ)	المقرر (ب)	الفرق في المتوسط (أ-ب)	مستوى الدلالة
		اللغة العربية (1)	.11561	0.074
	اللغة العربية (1)	تعلم كيف تتعلم	-0.16877*	0.005
تاريخ القدس		-0.11561	0.074	
الدرجة الكلية للتقويم	تعلم كيف تتعلم	تاريخ القدس	0.02049	0.657
		اللغة العربية (1)	0.18714*	0.002
	تاريخ القدس	تعلم كيف تتعلم	-0.02049	0.657
		اللغة العربية (1)	0.16665*	0.010
	اللغة العربية (1)	تعلم كيف تتعلم	-0.18714*	0.002
		تاريخ القدس	-0.16665*	0.010

يتضح من خلال الجدول (14) ما يلي:

1. مجال تقويم مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني (المدخلات): وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقويم مقررات التعلم الذاتي بين مقرر اللغة العربية (1) وبين مقرر تعلم كيف تتعلم لصالح الفئة الثانية.
2. الدرجة الكلية لتقويم المقررات: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقويم مقررات التعلم الذاتي بين مقرر اللغة العربية (1) وبين مقرر تعلم كيف تتعلم لصالح الفئة الثانية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقويم مقررات التعلم الذاتي بين مقرر اللغة العربية (1) وبين مقرر تاريخ القدس لصالح الفئة الثانية.

إجابة السؤال السادس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقويم أعضاء هيئة التدريس لمقررات التعلم الذاتي في جامعة القدس المفتوحة على مجالات الدراسة المتعلقة (صفحة المقرر

وأقسامها الرئيسية -محتوى المقرر -الوسائل والأنشطة الإلكترونية- تقويم المقرر- دور المنسق - مخرجات التعلم تعزى لمتغيرات (الجنس - الكلية - المقرر - الفرع-الرتبة العلمية)؟
للإجابة عن السؤال الخامس حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (15) يوضح ذلك.

جدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقويم أعضاء هيئة التدريس لمقررات التعلم الذاتي في جامعة القدس المفتوحة على مجالات الدراسة المتعلقة (صفحة المقرر وأقسامها الرئيسية -محتوى المقرر -الوسائل والأنشطة الإلكترونية-تقويم المقرر-دور المنسق -مخرجات التعلم تعزى لمتغيرات (الجنس - الكلية - المقرر - الفرع-الرتبة العلمية)

المتغير	مستوياته	الدرجة الكلية لتقويم مقررات التعلم الذات
الجنس	أنثى	4.0685
		0.58381
	ذكر	3.9982
		0.65739
الكلية	كلية التكنولوجيا والعلوم التطبيقية	3.4213
		0.35091
	كلية التنمية الاجتماعية والأسرية	3.9887
		0.61937
المقرر	كلية الآداب	4.3662
		0.52650
	تعليم كيف تتعلم	3.9192
		0.65908
الرتبة العلمية	تاريخ القدس	4.0879
		0.66204
	اللغة العربية (1)	4.1175
		0.54745
الرتبة العلمية	مدرس	4.0282
		0.63970
	محاضر	3.6809
		0.44299
	أستاذ مساعد	4.0793

الدرجة الكلية لتقويم مقررات التعلم الذات	مستوياته		المتغير
0.74100	المتوسط	أستاذ مشارك	
4.1418	الانحراف		
0.18415	المتوسط	أستاذ دكتور	
4.1868	الانحراف		
0.80955	المتوسط		

يظهر من الجدول (15) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن الدرجة الكلية لتقويم مقررات التعلم الذات تبعاً لمتغيرات (الجنس، الكلية، المقرر، الرتبة العلمية)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق استخدم تحليل التباين الثلاثي (3-Way ANOVA) على الأداة ككل تبعاً لمتغيرات الدراسة، والجدول (16) يوضح ذلك.

جدول (16): نتائج تحليل التباين الثلاثي (3-Way ANOVA) على الأداة ككل تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الجنس	.465	1	.465	1.073	0.325
الكلية	.709	2	.354	.818	0.469
المقرر	1.470	2	.735	1.696	0.232
الرتبة	1.171	4	.293	.676	0.624
الخطأ	4.334	10	.433		
المجموع	331.387	20			

أظهرت نتائج التحليل في الجدول (16) أن قيمة (F) للدرجة الكلية لتقويم مقررات التعلم الذاتي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغيرات (الجنس، الكلية، المقرر، الرتبة العلمية) بلغت على التوالي (0.32، 0.46، 0.23، 0.62) وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) $(\alpha \leq)$ ، وهذا يدل على عدم وجود اختلاف في درجة تقويم أعضاء هيئة التدريس لمقررات التعلم الذاتي في جامعة القدس المفتوحة تبعاً لهذه المتغيرات.

إجابة السؤال السابع: هل يوجد اختلاف في مستوى الأهداف المعرفية حسب تصنيف بلوم لأسئلة الامتحانات لمقررات (تعلم كيف تتعلم، تاريخ القدس، لغة عربية (1)) قبل تطبيق نمط التعلم الذاتي الإلكتروني وبعده.

للإجابة عن السؤال الخامس تم تحليل محتوى أسئلة الامتحانات النهائية لمقررات (تعلم كيف تتعلم، تاريخ القدس، لغة عربية (1)) قبل تطبيق نمط التعلم الذاتي الإلكتروني وبعده، والجدول رقم (17) يوضح ذلك:

جدول رقم (17) يوضح مجموع الدرجات والأوزان النسبية للاختبارات القبليّة والبعديّة لمقرر تعلم كيف تتعلم وتاريخ القدس واللغة العربية (1)

مستويات الأهداف						الدرجات والأوزان النسبية	الاختبار	المقرر
التقويم	التركيب	التحليل	التطبيق	الفهم	التذكر			
-	-	18	10	66.5	205.5	مجموع الدرجات	القبليّة	تعلم كيف تتعلم
-	-	6.00	3.33	22.17	68.50	الوزن النسبي		
-	-	-	26	6	268	مجموع الدرجات	البعديّة	
-	-	-	8.67	2.00	89.33	الوزن النسبي		
-	-	12	-	86	202	مجموع الدرجات	القبليّة	تاريخ القدس
-	-	4.00	-	28.67	67.33	الوزن النسبي		
-	-	10	-	58	232	مجموع الدرجات	البعديّة	
-	-	3.33	-	19.33	77.33	الوزن النسبي		
-	-	-	110	60	130	مجموع الدرجات	القبليّة	اللغة العربية 1
-	-	-	36.67	20.00	43.33	الوزن النسبي		
-	-	-	47	105	148	مجموع الدرجات	البعديّة	
-	-	-	15.67	35.00	49.33	الوزن النسبي		

يتضح من خلال تحليل محتوى الاختبارات الخاصة بمقررات التعلم الذاتي أن الاختبارات التي أجريت قبل تحويل المقررات الى نظام التعلم الذاتي كانت أكثر شمولية للأهداف المعرفية من الاختبارات التي أجريت بعد تحويل المقررات، كما تضمنت أهدافاً في مستويات عليا بنسبة أكبر حيث بلغت الأوزان النسبية لأهداف مستوى التذكر في الاختبارات القبليّة لمقرر تعلم كيف تتعلم 68.50 والفهم 22.17 والتطبيق 3.33 والتحليل 6.00 بالمقارنة مع الاختبارات البعديّة حيث بلغت مستوى التذكر 89.33 ومستوى الفهم 2.00 ومستوى التطبيق 8.67 ومستوى التحليل (0.0).

أما في مقرر تاريخ القدس فنلاحظ أن الوزن النسبي للأهداف التي تقع في مستوى التذكر في الاختبارات القبليّة بلغت (67.33) ومستوى الفهم (28.67) ومستوى التحليل (4.00) في حين بلغت الأوزان النسبية في الاختبارات البعديّة (77.33) لمستوى التذكر و (19.33) لمستوى الفهم و (3.33) لمستوى التحليل.

أما مقرر اللغة العربيّة فيلاحظ أن الأوزان النسبية لمستويات الأهداف المعرفيّة القبليّة بلغت لمستوى التذكر (43.33) والفهم (20.00) والتطبيق (36.67) أما للاختبارات البعديّة فبلغت (49.33) والفهم (35) و (15.67) لمستوى التطبيق.

وهذا يدل على أن الاختبارات البعديّة في المقررات الثلاثة ركزت على الأهداف التي تقع ضمن مستوى التذكر بنسبة أكبر من الاختبارات القبليّة التي ركزت على الأهداف التي تقع ضمن مستوى التطبيق والتحليل بنسبة أكبر من الاختبارات البعديّة، كما أن الاختبارات القبليّة تضمنت أهدافاً في مستوى التحليل بنسبة أكبر من الاختبارات القبليّة، حيث يشير ذلك إلى أن الاختبارات القبليّة أكثر شموليّة لمستويات الأهداف المعرفيّة وأكثر تركيزاً على مستويات التطبيق والتحليل من الاختبارات البعديّة.

إجابة السؤال الثامن: هل هناك تباين بين درجات تحصيل الطلبة الذين درسوا المقررات بنمط التعلم الذاتي واللقاءات الوجيهة لمقرري اللغة العربيّة (1) وتاريخ القدس ؟
للإجابة عن السؤال الثامن، تم إجراء اختبار (t-test) للمجموعات المستقلة وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لنتائج الطلبة النهائيّة في المقررات الدراسيّة قبل وبعد تطبيق نمط التعلم الذاتي الإلكتروني لمقرري اللغة العربيّة (1) وتاريخ القدس ونتائج الجدول رقم (18) توضح ذلك:

جدول (18) المتوسطات والانحرافات المعياريّة ، قيم (t) والدلالات الإحصائيّة لنتائج الطلبة النهائيّة في المقررات الدراسيّة قبل تطبيق نمط التعلم الذاتي الإلكتروني وبعده

المقرر الدراسي	العدد	قبل التطبيق (الفصل 1152)		بعد التطبيق (الفصل 1161)		قيمة t	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
اللغة العربيّة (1)	1311	66.26	13.81242	66.7695	12.8054	-	0.202
	6173	5		7		1.276	
تاريخ القدس	6694	72.38	12.06213	81.6089	12.3553	-	0.00
	6100	7		2		42.69	
						3	

المقرر الدراسي	العدد	قبل التطبيق (الفصل 1152)		بعد التطبيق (الفصل 1161)		قيمة t	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
تعلم كيف تتعلم	13758	75.58	13.7873	12.5413	66.0344	59.81	0.00
	13498	8	2	2		3	

ملحوظة: مقرر تعلم كيف تتعلم تمت المقارنة ما بين الفصول (1142، 1151) قبل التطبيق والفصول (1152، 1161) بعد التطبيق.

يبين الجدول (18) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تحصيل الطلبة الذين درسوا المقررات بنمط التعلم الذاتي واللقاءات الوجيهة لمقرر اللغة العربية (1)، فقد بلغ المتوسط الحسابي لتحصيل الطلبة في الفصل (1152) أي قبل تطبيق نمط التعلم الذاتي الإلكتروني (66.2) والمتوسط الحسابي لتحصيل الطلبة في الفصل (1161) بعد تطبيق نمط التعلم الذاتي الإلكتروني (66.7) وهو فرق غير دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يعني تقارب معدلات تحصيل الطلبة قبل وبعد التطبيق بنمط التعلم الذاتي الإلكتروني مع فارق بسيط لصالح الطلبة الذين درسوا بنمط التعلم الذاتي الإلكتروني، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تحصيل الطلبة الذين درسوا المقررات بنمط التعلم الذاتي واللقاءات الوجيهة لمقرر تاريخ القدس، فقد بلغ المتوسط الحسابي لتحصيل الطلبة في الفصل (1152) أي قبل تطبيق نمط التعلم الذاتي الإلكتروني (72.3) والمتوسط الحسابي لتحصيل الطلبة في الفصل (1161) أي بعد تطبيق نمط التعلم الذاتي الإلكتروني (81.6) وهو فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حيث بلغ الفرق بين متوسطي التحصيل (9.2) وهو فرق كبير لصالح نمط التعلم الذاتي الإلكتروني.

أما مقرر تعلم كيف تتعلم فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تحصيل الطلبة الذين درسوا المقررات بنمط التعلم الذاتي واللقاءات الوجيهة، فقد بلغ المتوسط الحسابي لتحصيل الطلبة في الفصول (1142، 1151) أي قبل تطبيق نمط التعلم الذاتي الإلكتروني (75.5) والمتوسط الحسابي لتحصيل الطلبة في الفصول (1152، 1161) أي بعد تطبيق نمط التعلم الذاتي الإلكتروني (66) وهو فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حيث بلغ الفرق بين متوسطي التحصيل (9.5) أي أن مستوى التحصيل في مقرر تعلم كيف تتعلم قد انخفض بصورة كبيرة بعد تطبيق نمط التعلم الذاتي الإلكتروني على هذا المقرر.

من هذه النتائج يستنتج فريق البحث أن التشابه في نتائج تحصيل الطلبة في مقرري اللغة العربية (1) وتاريخ القدس قبل تطبيق نمط التعلم الذاتي الإلكتروني وبعده قد يعود للحصيلة العلمية التي ادخرها

الطلبة أثناء الدراسة قبل الجامعية، حيث تعد هذه المقررات استكمالیه لمعلومات سبق وتعرض لها الطلبة في مراحل المدرسة المختلفة سواء كان ذلك من خلال مقررات اللغة العربية أو من خلال مقررات التاريخ التي يدرسها الطلبة عبر سنوات مختلفة من مراحل الحياة المدرسية، أما مقرر تعلم كيف تتعلم فيعد مقررًا جديدًا بنمطه ومعلوماته للطلبة الجدد. وهذا يستدعي من الطلبة دراسة المقرر لتذكر وحفظ ما به من معلومات في غالبها جديدة لهم، وبما أن الطلبة الجدد غير معتادين على نمط التعلم الذاتي الإلكتروني في المدارس، فقد كانت النتائج وفق النمط الجديد في تراجع، فالطالب معتاد على حفظ المعلومة والإجابة عنها بشكل نقاط وأسئلة وأجوبة قصيرة. خاصة أن أسئلة الاختيار من متعدد ليست بالسهلة فهي مبنية وفق هرم بلوم الخماسي، وفيها أسئلة قد تترك الطلبة في اختيار الإجابة الصحيحة وخاصة في الأسئلة التي فيها تغيير في صياغتها عن ما هو موجود في الكتاب المقرر، لهذا كانت العلامات أفضل في نمط الأسئلة الانشائية كون السؤال يكون مباشراً من الكتاب، يتذكره الطالب ويجيب عنه، بعكس أسئلة الاختيار من متعدد. إضافة لذلك في مقرري تاريخ القدس ومقرر اللغة العربية (1) يوجد لكل مقرر أربعة لقاءات وجاهية تعقد في الحرم الجامعي بما يشكل 50% من عدد اللقاءات الكلي لأي مقرر يدرس في الجامعة، أما مقرر تعلم كيف تتعلم فيفتقد هذه الميزة حيث لا توجد أية لقاءات وجاهية تعقد في الحرم الجامعي.

نتائج التحليل النوعي (المجموعات البؤرية والمقابلات):

أظهرت نتائج تحليل البيانات النوعية للمجموعات البؤرية للطلبة النتائج الآتية كما في الجداول التالية:

جدول رقم (19) يبين نتائج المجموعة البؤرية للطلبة في المقررات: تعلم كيف تتعلم، تاريخ القدس، اللغة العربية(1)

المعوقات	الامتحانات		البنية التحتية		المادة المطبوعة		اللقاءات الوجيهة		الجنس	المجموعة البؤرية لمقرر تعلم	
	المقترحات	المعوقات	المقترحات	المعوقات	المقترحات	المعوقات	المقترحات	المعوقات			
0%	0%	0%	4%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	ذكور	كلية - التكنولوجيا والعلوم التطبيقية
0%	0%	24%	13%	40%	38%	40%	14%	50%	60%	اناث	

مقررات	الامتحانات	البنية التحتية	المادة المطبوعة	اللقاءات الوجيهة	البؤرية للطلبة
مقررات	الامتحانات	البنية التحتية	المادة المطبوعة	اللقاءات الوجيهة	مقرر تاريخ

المقترحات	المعوقات	القدس								
0%	0%	9%	19%	0%	0%	0%	0%	17%	0%	ذكور
33%	0%	42%	19%	40%	33%	67%	100%	67%	50%	اناث

معلومات		الامتحانات		البنية التحتية		المادة المطبوعة		اللقاءات الوجيهة		البؤرية للطلبة
المقترحات	المعوقات	المقترحات	المعوقات	المقترحات	المعوقات	المقترحات	المعوقات	المقترحات	المعوقات	مقرر اللغة العربية (1)
0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	ذكور
0%	0%	10%	10%	13%	22%	60%	50%	0%	0%	اناث

أظهرت نتائج التحليل النوعي للمجموعات البؤرية لطلبة مقرر تعلم كيف تتعلم أن أكثر المعوقات تكرارا كانت تلك المتعلقة بغياب اللقاءات الوجيهة، وهي للإناث من كلية التكنولوجيا والعلوم التطبيقية، وبنسبة مئوية بلغت 60%، بينما كانت أكثر الاقتراحات تكرارا لدى الإناث من كلية التكنولوجيا والعلوم التطبيقية، تلك المتعلقة بضرورة وجود لقاءات وجاهية، وبنسبة مئوية بلغت 50%، وقد يعزى ذلك إلى اعتياد الطلبة في كلية التكنولوجيا والعلوم التطبيقية على اللقاءات الوجيهة لطبيعة التخصص وما يتطلبه من ضرورة حضور ومتابعة المقررات من خلال اللقاءات الوجيهة سواء في الغرف الدراسية أم في مختبرات الحاسوب لخصوصية تلك المقررات. وأشارت إحدى الطالبات إلى الآتي: "أنا بنحب نحضر كل المحاضرات عشان نفهم أحسن وإذا ما في لقاء ما في دراسة"، بينما قالت أخرى: "أنا متعودين في تخصصنا نحضر كل المحاضرات ولا بنفهمش العلوم يحتاج إلى وجود استاذ ومحاضر". وقالت أخرى: "المادة جديدة علينا مش مثل المواد الثانية بدنا محاضرات لنفهمها"، وقد بلغت النسبة المئوية الكلية 84.8% لمعوق عدم وجود لقاءات وجاهية، وقد يعود ذلك لعدم وجود خلفية مسبقة لدى الطلبة عن هذه المقررات.

وأظهرت نتائج التحليل للمجموعات البؤرية لطلبة مقرر تاريخ القدس أن أكثر المعوقات لدى طلبة كلية العلوم التربوية كانت تلك المتعلقة بغياب المادة المطبوعة للمقرر، وبنسبة مئوية بلغت 100%، بينما أكثر المقترحات تكرارا لدى الطالبات من كلية العلوم التربوية تلك المتعلقة بضرورة توافر مادة

علمية مطبوعة للمقرر وبنسبة مئوية بلغت 67%. وقد يعزى ذلك إلى اعتياد الطلبة على الرجوع إلى مادة مطبوعة، وكونهم طلبة جددًا وغير معتادين على الدراسة بالتعلم الذاتي الإلكتروني، فقد ذكرت إحدى الطالبات: "أنا مش متعودين ندرس بدون كتاب وطول عمرنا بندرس من الكتاب"، بينما قالت أخرى: "الكتاب أهم اشي عمرنا ما درسنا من الكمبيوتر" وقالت أخرى: "بدون كتاب كيف بدنا ندرس اول شي عملناه رحنا اشترينا الدوسية للمواد كلها مشكلة فش كتاب". وقد تعزى زيادة نسبة المقترحات عن المعوقات إلى الرغبة الكبيرة لدى الطالبات في التأكيد على أهمية المادة المطبوعة للمقرر.

وأظهرت نتائج التحليل للمجموعات البؤرية للطلبة لمقرر اللغة العربية (1) أن أكثر المعوقات تكرارا كانت تلك المتعلقة بعدم توافر المادة المطبوعة بنسبة 55% للطلبة الذكور والإناث من كلية العلوم الإدارية والاقتصادية، بينما كانت أكثر المقترحات تكرارا لدى الطالبات من كلية العلوم الإدارية والاقتصادية تلك المتعلقة بضرورة وجود مادة علمية مطبوعة للمقرر وبنسبة مئوية بلغت 60%. وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة المتعلقة بمقرر تاريخ القدس في التركيز على المادة المطبوعة كعميق، وقد يعزى ذلك إلى حاجة الطالبات تحديدا للمادة المطبوعة أكثر من اللقاءات الوجيهة بسبب ظروفهن الاجتماعية والأسرية التي تحول أحيانا دون حضورهن للقاءات الوجيهة، وقد يعزى ذلك أيضا إلى طبيعة هذه المقررات من حيث احتياج الطلبة إلى مرجع للرجوع إليه يكون واضحا ومعينا لهم . فقد قالت إحدى الطالبات: "في العربي صعب ندرس على الكمبيوتر في نحو وصرف كيف بدنا نفهمه بدنا حدى يفهمنا اياه والشرح مهم حتى نفهم". وقالت طالبة أخرى: "مشكلة كل المشاكل انه ما في كتاب، بهمني يحلوا مشكلة الكتاب بدون الكتاب ما بنعرف ندرس والكتاب اسهل من الكمبيوتر"، وقالت أخرى: "أنا بدنا كتاب ولا دوسيه مش مشكلة بدنا اشي نمسكه بأيدينا ونتحرك فيه بسهولة ما يربطنا بقعه ولادنا ما بخلونا نقعد شوي ندرس"، وقد بلغت النسبة المئوية الكلية لهذا المعوق 84.8% وهي نسبة مرتفعة جدا.

وتلتقي هذه النتائج مع نتائج الدراسة الكمية بوجود فروق دالة إحصائيا في درجات تحصيل بين الطلبة الذين درسوا المقررات بنمط التعلم الذاتي وأولئك الذين درسوا من خلال اللقاءات الوجيهة والمادة العلمية المطبوعة لمقرر تعلم كيف تتعلم حيث أظهرت النتائج تراجعاً كبيراً في درجات تحصيل الطلبة بعد تطبيق نمط التعلم الذاتي الإلكتروني بلغ حجمه (9.5) درجة، وكذلك جاءت نتائج التحليل الكمي والنوعي للدراسة مؤكدة على العديد من المعوقات التي توافق عليها وبنسبة كبيرة أعضاء هيئة التدريس والطلبة ومن أهمها: أن المادة العلمية لهذه المقررات المتوافرة للطلبة والمخزنة إلكترونياً على الأقراص المرنة مختصرة جدا وغير كافية، إضافة إلى تلف أجزاء من هذه الأقراص وعدم تمكن الطلبة من الوصول إلى مادتها العلمية، وقلة عدد اللقاءات الوجيهة والافتراضية الخاصة بهذه المقررات، إضافة إلى أهمية اللقاءات الوجيهة والافتراضية لهذه المقررات كما ظهرت في الفروق في تحصيل الطلبة قبل تدريس المقررات المستهدفة بنمط التعلم الذاتي وبعده.

الاستنتاجات:

في ضوء النتائج الكمية والنوعية للدراسة، وبعد مناقشة هذه النتائج، فقد تم التوصل إلى الاستنتاجات الآتية:

أولاً: تقويم مدخلات ومخرجات عملية التعلم لمقررات التعلم الذاتي الإلكتروني من وجهة نظر الطلبة: أكدت نتائج الدراسة الكمية والنوعية ارتفاع الدرجة الكلية لتقويم مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني على جميع أبعاد تقويم مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني وبنسبة مئوية تقديرية بلغت (81.4%)، مما يؤكد تقبل الطلبة لهذا النمط من التعليم الإلكتروني، الأمر الذي يعكس أهمية هذا النمط من التعلم وإيجابية استمرار استخدامه في العملية التعليمية. وقد أظهرت النتائج أن مقرر تاريخ القدس قد حصل على المرتبة الأولى من حيث درجة التقويم وذلك بحسب رأي فريق البحث- لاحتواء صفحة المقرر ومادته العلمية على الصور وأفلام الفيديو وعلى الأمثلة التوضيحية التي تربط المفاهيم والمادة العلمية بالواقع، إضافة إلى تضمنه تقويم نهائي ذاتي يلبي احتياجات الطلبة.

ثانياً: تقويم مدخلات ومخرجات عملية التعلم لمقررات التعلم الذاتي الإلكتروني من وجهة أعضاء هيئة التدريس: جاءت نتائج تقويم أعضاء هيئة التدريس لمدخلات ومخرجات عملية التعلم لمقررات التعلم الذاتي الإلكتروني متقاربة جداً مع نتيجة تقويم الطلبة حيث بلغت النسبة المئوية التقديرية للدرجة الكلية لتقويم مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني على جميع الأبعاد (80.5%) وهي درجة مرتفعة جداً تبعاً لمعيار تفسير النتائج المستخدم في الدراسة وهذا يدل على وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية هذا النمط من التعلم الإلكتروني.

ثالثاً: المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس والطلبة في المقررات المطروحة بنمط التعلم الذاتي: جاءت نتائج التحليل الكمي والنوعي للدراسة مؤكدة على العديد من المعوقات التي توافقت عليها وبنسبة كبيرة أعضاء هيئة التدريس والطلبة ومن أهمها: أن المادة العملية لهذه المقررات المتوافرة للطلبة والمخزنة إلكترونياً على الأقراص المرنة مختصرة جداً وغير كافية، إضافة إلى تلف أجزاء من هذه الأقراص وعدم تمكن الطلبة من الوصول إلى مادتها العلمية، وقلة عدد اللقاءات الوجيهة والافتراضية الخاصة بهذه المقررات، وعدم وجود امتحان نصفي لبعض هذه المقررات إضافة لعدم وضوح آلية الامتحانات ونوعيتها وقلة الأمثلة التوضيحية في المادة المعروضة على الصفحات الخاصة بهذه المقررات، وخصوصاً مقرر تعلم كيف تتعلم ومقرر اللغة العربية (1). إضافة إلى المعوقات المتعلقة بالاحتياجات الرئيسية لبيئة التعلم الذاتي الإلكتروني مثل: عدم توافر جهاز الحاسوب أو النقال لدى العديد من الطلبة والانقطاع المتكرر للتيار الكهربائي خاصة في قطاع غزة، وعدم توافر خدمة الانترنت لدى عدد ليس بقليل من الطلبة أو ضعف الانترنت أحياناً أو تأخر مواعيد اللقاءات.

رابعاً: أظهرت نتائج الدراسة الكمية وجود فروق جوهرية بين الطلبة في درجة تقويم مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني بين مقرري اللغة العربية (1) تعلم كيف تتعلم لصالح مقرر تعلم كيف تتعلم، وبين مقررات اللغة العربية (1) وتعلم كيف تتعلم ومقرر تاريخ القدس لصالح مقرر تاريخ القدس. وقد توافقت هذه النتيجة مع نتائج التحليل النوعي للدراسة مما يؤكد تميز مقرر تاريخ القدس وجودة تصميمه، وتلبيته لاحتياجات الطلبة المعرفية والوجدانية، وقد يستفاد من هذه النتيجة باعتبار مقرر تاريخ القدس أنموذجاً يمكن تطويره والبناء عليه في عملية تصميم المقررات الدراسية الأخرى تبعاً لهذا النمط.

خامساً: أظهرت نتائج الدراسة الكمية عدم وجود فروق جوهرية بين الطلبة في درجة تقويم مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً للمتغيرات الديمغرافية، مما يدل على عدم وجود اختلاف في درجة تقويم أعضاء هيئة التدريس لمقررات التعلم الذاتي في جامعة القدس المفتوحة تبعاً لهذه المتغيرات.

سادساً: تحليل مواصفات أسئلة الامتحانات حسب تصنيف بلوم قبل تطبيق نمط التعلم الذاتي الإلكتروني وبعده: أظهرت نتائج تحليل محتوى الاختبارات الخاصة بمقررات التعلم الذاتي أن الاختبارات التي أجريت قبل تحويل المقررات إلى نظام التعلم الذاتي كانت أكثر شمولية للأهداف المعرفية من الاختبارات التي أجريت بعد تحويل المقررات، كما تضمنت أهدافاً من المستويات العليا بنسبة أكبر، وقد كان تركيز الاختبارات البعدية في المقررات الثلاثة على الأهداف التي تقع ضمن مستوى التذكر، وأن الاختبارات القبلية ركزت على الأهداف التي تقع ضمن مستوى التطبيق والتحليل بنسبة أكبر من الاختبارات البعدية.

سابعاً: الفروق في تحصيل الطلبة قبل تدريس المقررات المستهدفة بنمط التعلم الذاتي وبعده: أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تحصيل الطلبة الذين درسوا المقررات بنمط التعلم الذاتي واللقاءات الوجيهة لمقرر اللغة العربية (1)، فقد كان هناك تقارب في معدلات تحصيل الطلبة قبل التطبيق بنمط التعلم الذاتي الإلكتروني وبعده مع فارق بسيط لصالح الطلبة الذين درسوا بنمط التعلم الذاتي الإلكتروني، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في درجات تحصيل الطلبة الذين درسوا المقررات بنمط التعلم الذاتي واللقاءات الوجيهة لمقرر تاريخ القدس، لصالح الذين درسوا بنمط التعلم الذاتي الإلكتروني وبفارق كبير وصل (9.2)، وفي مقرر تعلم كيف تتعلم أظهرت النتائج تراجعاً كبيراً في درجات تحصيل الطلبة بعد تطبيق نمط التعلم الذاتي الإلكتروني بلغ حجمه

(9.5) درجة، ويستخلص من ذلك وجود تراجع واضح في مستوى تحصيل الطلبة في مقرر تعلم كيف تتعلم مما يستدعي إعادة النظر في تصميم المقرر وإغناء مادته العلمية وإعادة النظر في بناء الاختبارات الخاصة لتشمل أنواع الأسئلة والمستويات المعرفية كافة، إضافة إلى أهمية اللقاءات الوجيهة والافتراضية لهذه المقررات.

المقترحات:

- 1- ضرورة توفير مادة علمية مطبوعة لمقررات التعلم الذاتي إضافة إلى القرص المرن الذي يتم توفيره للطلبة.
- 2- زيادة عدد اللقاءات الوجيهة والافتراضية الخاصة بالمقررات التي تدرس بنط التعلم الذاتي الإلكتروني.
- 3- إعادة النظر في تصميم مقرري تعلم كيف تتعلم واللغة العربية (1) وإثراء المحتوى التعليمي بالمزيد من الوسائط المتعددة، ودعمه بالأمثلة التوضيحية التي تربط المفاهيم والمادة العلمية بالواقع.
- 4- إعادة النظر في بناء الاختبارات التحصيلية للمقررات التي تدرس بنط التعلم الذاتي الإلكتروني بحيث تراعي التنوع في أنواع الأسئلة والمستويات المعرفية كافة.
- 5- توفير مختبرات حرة للطلبة لاستخدامها في عملية التعلم الذاتي.
- 6- تخصيص قاعات صافية مجهزة بالتقنيات اللازمة لتدريس التعلم الذاتي الإلكتروني في فروع الجامعة ومراكزها.
- 7- توفير خدمة إنترنت مجانية وبجودة عالية متاحة لاستخدام الطلبة في فروع الجامعة ومراكزها.
- 8- إعادة الامتحان النصفى لهذه المقررات أو الاستعاضة عنه بامتحان مستوى.
- 9- عقد الاتفاقيات مع شركات الاتصالات الهادفة إلى توفير أجهزة الحاسوب وأجهزة الهاتف النقال الذكية للطلبة بأسعار مخفضة وبالتقسيم المريح.
- 10- تنظيم وترتيب مواعيد عقد اللقاءات الوجيهة والافتراضية والإعلان عنها للطلبة، وفي حالة حدوث أي تغيير في مواعيد هذه اللقاءات إبلاغ الطلبة بذلك قبل عقدها بوقت كاف وتجنب تأخير مواعيد المحاضرات.

التوصيات:

- 1- ضرورة تعزيز وعي أعضاء هيئة التدريس ورفع مستوى دافعيتهم نحو مقررات التعلم الذاتي من خلال الندوات وورش العمل والدورات التدريبية التي تستهدفهم.
- 2- وضع نظام للحوافز والمكافآت يستهدف أعضاء هيئة التدريس المتميزين في تدريس وإدارة ومتابعة هذه المقررات.



3- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تطوير المقررات التي تدرس حالياً بنمط التعلم الذاتي، والمقررات التي سيتم إضافتها لاحقاً للتدريس بهذا النمط.

4- حث أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون هذه المقررات وتشجيعهم للمشاركة في المؤتمرات الدولية والعربية والمحلية في مجال التعليم الإلكتروني لتطوير قدراتهم وللاستفادة من خبرات الآخرين وتجاربهم في هذا الميدان.

5- تطوير أساليب التقويم المستخدمة في التعليم الجامعي، وتضمينها أدوات تقويم تشجع على التوجه نحو التعلم الذاتي.

المراجع.

أولاً : المراجع العربية

- 1- إبراهيم، مجدي عزيز (1989). مناهج البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- 2- جامل، عبد الرحمن(2003). التعلم الذاتي بالموديولات التعليمية، اتجاهات معاصرة، الطبعة الأولى، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- 3- الحنان، فوزية محمود (2005) الاتجاهات الحديثة في تنمية التفكير والإبداع، القاهرة، دار الكتاب الحديث.
- 4- خلف الله ، محمد (2010). فاعلية استخدام كل من التعليم الإلكتروني والتعليم المدمج في تنمية مهارات إنتاج النماذج التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة الأزهر ، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر - القاهرة.
- 5- دروزة، أفنان. (2005). الأسئلة التعليمية والتقويم المدرسي، دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله.
- 6- دلال، زكريا، الجندي، علياء (2010):الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في مدينة جدة ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مجلد (2) عدد(2).
- 7- رجم، خالد.(2015). تقويم فعالية التعليم الافتراضي في الجامعة الجزائرية، المجلة الجزائرية للتنمية الاقتصادية، الجزائر.
- 8- ردنه، وليد بن فؤاد بن علي (1436هـ / 2015) معوقات توظيف تقنيات التعليم الإلكتروني وأدواته بمدارس التعليم العام الحكومية والاهلية للبنين بمدينة مكة المكرمة(دراسة ميدانية)، رسالة دكتوراه (غير منشورة) .
- 9- الصعيدي، عمر بن سالم.(2011). معايير اللازمة لتقديم محتوى المقررات الإلكترونية في التعليم عن بعد من وجهة نظر الخبراء و المختصين، مجلة رابطة التربية الحديثة، القاهرة.
- 10- العبد، سعاد فضل (2016). الصعوبات التي تعيق استخدام التعليم الإلكتروني اسلوب تدريس ومقترحات علاجها في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين، بحث مقدم للمؤتمر التربوي: الطالب الفلسطيني في عالم رقمي متغير(منشور)، رام الله.
- 11- العقاد، أسماء. (2010)، التعليم الإلكتروني والتحديات المعاصرة ، جامعة بير زيت كلية تكنولوجيا المعلومات قسم هندسة أنظمة الحاسوب، فلسطين.
12. غباري، ثائر وآخرون(2011).البحث النوعي في التربية وعلم النفس. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
13. الغراب ، إيمان محمد (2003م). التعلم الإلكتروني : مدخل إلى التدريب غير التقليدي ، المنظمة العربية للتنمية الإدارية ، مصر ، القاهرة .
- 14.غراب، هشام ، الخالدي ، جمال (2013) تقويم برنامج التعليم المدمج في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية من وجهة نظر المدرسين والطلبة ، بحث مقدم للمؤتمر الدولي الأول للعلوم التطبيقية (ICAS201)



15. كمنسارة، حسان محمد (2009). أثر استراتيجيات التعليم الوقائي باستخدام الحاسوب على التحصيل المباشرة والمؤجل لطلاب مقرر تقنيات التعليم مقارنة مع الطريقة الفردية والتقليدية حملة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية - جامعة أم القرى - مكة المكرمة.
16. الكيالي، عبد الله. (2014). القياس والتقويم في التعلم والتعليم، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان.
17. أبو لبن، وجيه ، 2012. الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية، الجوف، إصدارات النادي الادبي.
18. مغراوي، عبد المؤمن محمد و الربيعي، سعيد حمد. (2006م): التعلم الذاتي. الطبعة الأولى، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .
19. المزين، سليمان حسين موسى. (2015). حول معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية وسبل الحد منها من وجهة نظر الطلبة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة القدس المفتوحة، المجلد(3)، العدد(5).
20. الملاح ، عبدالعزيز (2001 م) . تقنيات التعلم السريع ، الرياض : مكتب الطريق الجديد للخدمات التجارية ، أقراص ممغنطة عدد(8).

ثانياً : المراجع الأجنبية

1. Brouse, r.(2007) " The relationship between self directed learning readiness and life satisfaction among older adults" Adult Education Quarterly. V. 36
2. Epignosis LLC (2014) "E-Learning Concepts, Trends, Applications", www.talentlms.com
3. Glaser, B. and Strauss, A.(1967). The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research. Chicago, IL: Aldin Publishing Company.
4. Koohang, A. (2204). A Study of Users Perceptions Toward E- Learning Courseware.
5. Miles, Mathew B.& Huberman, A. Michael,(1994). Qualitative Data Analysis. 2nd- edition, SAGE Publications, International Education and Professional Publisher, Thousand Oaks, London, New Delhi
6. Moore, T. (1993). Professional learning communities: Do leadership practices impact implementation and sustainability and what is the relationship between a school's PLC and a school's climate? (Doctoral dissertation.(Retrieved from ProQuest Dissertations& These database. (UMI No. 3402809).
7. Sorokina, T., Herrera, M., & Gonzalez, M. (2002). **The Collaborative Study in -the Virtual - Classroom: Some Practices in Distance Learning Carried out in a Mexican Public - University:** University Autonoma Metropolitana - Azcapotzallco (UAM-A) Mexico City. World - Conference on E- Learning in Corp. , Govt.



مواقع الانترنت

1. أبو لبن، وجيه. إستراتيجية التعلم الذاتي وتفريد التعليم: تم زيارة الموقع بتاريخ 19.2.2017
<http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/402225>
2. جامعة القدس المفتوحة، البوابة الأكاديمية: تم زيارة الموقع بتاريخ 21.2.2017
<http://www.qou.edu/arabic/index.jsp?pagelid=23>