اتجاهات الدارسين في جامعة القدس المفتوحة نحو التعلم الإلكتروني

د. وفاء أبو عقل*
أ. ثائرة صبّاح**

* منسقة نخصص المرحلة الأساسية الأولى/ كلية التربية/ فرع رام الله والبيرة/ جامعة القدس المفتوحة.
** مشرفة متفرغة/ كلية التنمية الاجتماعية والأسرية/ فرع رام الله والبيرة/ جامعة القدس المفتوحة.

ملخص:

تهدف الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الدارسين في جامعة القدس المفتوحة نحو التعلم الإلكتروني المدمج.تكون مجتمع الدراسة من الدارسين المسجلين في مقررات درست بنمط مودل1 (أنشطة إلكترونية) ونمط مودل 2 (تعيينات إلكترونية) في منطقة رام الله والبيرة التعليمية وعددهم (2888) دارساً ودارسة، وشكلت عينة الدراسة 10% من مجتمع الدراسة؛ إذ تكونت من (288) دارساً ودارسة.واستخدمت الباحثتان استبانة من تصميمهما، تكونت من 40 فقرة، وتأكدتا من صدق الاستبانة بعرضها على عدد من ذوي الاختصاص للتأكد من سلامة اللغة وملاءمة الفقرات للهدف الذي صممت من أجله، كما بلغت قيمة الثبات 91.6 وهي قيمة ممتازة ومقبولة لأغراض الدراسة.وخلُصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات دارسي جامعة القدس المفتوحة نحو التعلم الإلكتروني، تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، ولصالح السنتين الأولى والرابعة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات دارسي جامعة القدس المفتوحة نحو التعلم الإلكتروني، تبعاً لمتغيرات الجنس والبرنامج ونمط التعلم الإلكتروني.

Abstract:

This study aims at investigating the attitudes of the students towards blended electronic teaching at Al–Quds Open University.The study population comprises the students of the tow programs of education and Social and Family Development enrolled in courses taught using the method of Moodle one (electronic activities) and the method of Moodle two (electronic assignments) in Ramallah and Al–Bireh Educational Region.The number of the study population is 2888 students.The study sample is made up of 288 students which forms 10% of the study population.The two researchers have employed a self – designed questionnaire consisting of 40 items.The validity of the questionnaire was verified through consulting a number of specialists who made sure that the language is correct and that the items are appropriate to the objectives they are designed for.The reliability value reached 91.6 which is acceptable regarding the study purposes.

The study results were as follows:

- *There were statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in students' attitudes towards e- learning according to the variables of the level of study in favor of first and fourth years.*
- *There were no statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) in the students' attitudes according to gender, study, program and the type of e- learning.*

مقدمة:

تغيرت ملامح حياة الأفراد في نهايات القرن العشرين بشكل لم يسبق له مثيل في تاريخ البشرية، إذ تشير معطيات القرن الحادي والعشرين إلى أن العالم سيشهد تغيرات / وتحديات أكثر حدة في الحقبة القادمة، تتمثل في كثير من المشكلات التي ستفرض نفسها في المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتربوية، وغيرها من جوانب حياة الإنسان المختلفة، وإذ نشهد هذه االأيام تغيراً بنيوياً في حياة الأفراد وأنماطها المختلفة بفعل التقدم التقني والتكنولوجي، نجد أن العديد من مؤسسات المجتمع تشعر بالحاجة الماسة إلى الاستفادة من هذه التقنيات التي تتطور بشكل كبير وتلقي بظلالها على مناحي الحياة كافة، وقد اتجهت الأنظار في الوقت ذاته نحو النظم التربوية ومؤسساتها المختلفة لتنهض بمسؤلياتها في بناء الفرد وفق منظور تربوي شامل، يهدف إلى مساعدة الفرد على النمو المتوازن، وتطوير طاقاته التقنية والتكنولوجية التي تمكنه من مواكبة متطلبات سوق العمل، ومشكلات الحياة بمختلف أنماطها ومصادرها (Park, 2005).

وقد أدى التطور الهائل في تقنيات المعلومات والاتصالات إلى تحول العالم إلى قرية إلكترونية، فتسابقت الدول المتقدمة كالولايات المتحدة وألمانيا واليابان في إدخال هذه التقنية في الأنظمة التربوية، فعملت على إدخال التعديلات الضرورية على أنظمتها التعليمية بما يستجيب للتقدم العلمي الذي يشكل المؤشر الأبرز لاستمرار تفوقها، فبدت الاستفادة منها في الغرف الصفية للمدارس والجامعات، وأسست ب

بُنى تحتية متكاملة لتعلم يعتمد على هذه التقنيات يطلق عليه تسمية التعلم الإلكتروني (جبرين وآخرون، 2008).

وقد أدخل التعلم الإلكتروني على العملية التربوية طرائق تدريسية جديدة وغير مباشرة، وذلك عن طريق ربط مجموعات من الدارسين في الفترة نفسها عبر أجهزة الفيديو، واتسع استخدام الشبكة الإلكترونية في التعليم نتيجة التطور التقني في هذا المجال، وأصبح التواصل مع الجامعات في المساقات التي تطرحها من خلال الشبكة، بما فيها الانتظام في الدارسة في جامعة محددة وفق هذا النمط، وقد باشرت عدد من الجامعات في العالم بطرح برامج عدة لها يمكن للدارسين الانتظام بها دون الحاجة إلى السفر، وما على المتعلم إلا ان يفتح بشكل دوري موقعاً ما ويضع رقمه السري، فيحصل على المحاضرات التي يحتاجها، والواجبات التي عليه تنفيذها وإعادتها مرة أخرى للمشرف عليه في الجامعة، إضافة إلى مشاركته في إجراء الامتحانات والحوار والمناقشة مع زملائه ومشرفه الاكاديمي (Stokes, 2004).

وقد أدخل التعلم الإلكتروني تحديثات في أساليب التعلم والتعليم الحديثة، إذ استثمرت أحدث ما توصلت إليه التقنيات الحديثة والبرمجيات في عمليات التعلم سواء في استخدام تقنية الصفوف الافتراضية أم وسائط العرض الإلكترونية التي تستخدم في الصفوف التقليدية، أو منتديات الحوار المباشر وغير المباشر التي تتيح للدارسين الحضور والتفاعل مع محاضرات وندوات، تعد وتبث من دول عدة باستخدام شبكة الانترنت التي يمكن للمتعلم الحصول عليها من خلال جهوده الذاتية بشكل جزئي أو كلي من خلال مواقع متعددة على شبكة الإنترنت أو الأقراص (Young,2004, Stokes,2004، الحيلة، 2006).

إن التعلم الإلكتروني يوفر للمتعلمين فرصة لامتلاك مهارات وخبرات تعليمية يصعب الوصول إليها بطرق تعليمية أخرى، إذ للشبكة العنكبوتية القدرة على ربط عدد كبير من الأشخاص عبر مسافات بعيدة، يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية المتعددة في الاتصال بين الدارسين ومعلميهم، وبين المعلمين والمؤسسة التعليمية، ومن أبرز المصطلحات استخداماً لهذا النوع من التعليم مصطلح (e- Learning)، وله مرادفات عدة منها: التعليم المباشر عبرالانترنت (Online-Learning)، والتعلم الإلكتروني (Electronic- Learning)، والتعلم الافتراضي (Virtual- Learning)، التعلم المبني على الويب (Web Based Learning)، وهناك مصطلح التعليم المزيج أو التعليم المدمج (Blended) -Learning، وهو النمط المطبق في جامعة القدس المفتوحة (سالم، 2004، جبرين وآخرون، 2008).

والتعليم المدمج (Blended) Learning هو شكل من أشكال التعلم الإلكتروني، إذ يقوم الدارس بالدخول عبر الانترنت إلى البوابة الأكاديمية للجامعة ومنها إلى موقع المقرر على المودل، ويقوم الدارس بتنفيذ عدد من الأنشطة الإلكترونية بعد أن يتعرض لمحاضرات عادية وافتراضية، ويشترك الدارسون فيما بينهم، أو فيما بينهم وبين المشرف في حلقات نقاش متزامنة، وأخرى غير متزامنة، وفيه يقوم المشرف بطرح أسئلة على الدارسين، يعقبون عليها بردود متنوعة أو يردون على بعضهم بعضاً، مما ينمي لديهم القدرة على توليد أفكار عديدة ومتنوعة، وبالتالي ينمي لديهم مهارات تفكيرية عليا كالتفكير الإبداعي والتفكير الناقد، وغيرها من المهارات المعرفية، إضافة إلى أنهم يتفاعلون مع المادة الدراسية ويتواصلون مع المشرف والزملاء في أوقات عدة إلا أنهم لا يحصلون على تغذية راجعة فورية (الموسى والمبارك، 2005).ليس هذا فحسب فالتعليم المدمج يدمج بين الوسائل الإلكترونية واللقاءات الوجاهية.

ويرى سالم (2004) أن العالم يبدي اهتماماً كبيراً بالتعليم الإلكتروني، كونه من الاتجاهات الحديثة في التعليم، ولدوره الفعال في تلبية حاجات الطلبة من خلال إكسابهم المهارات الضرورية لهم في المستقبل، مع عدم إغفال الطرق المعتادة في التعليم، وقد بدا الاهتمام بالتعليم

الإلكتروني جلياً في العديد من دول العالم، وعلى رأسها الولايات المتحدة الامريكية، إذ وجه «بل جيتس» نقداً لاذعاً للمؤسسة التربوية، متهما إياها بالتقصير في تطوير المباني المدرسية والجامعات وتجديدها، بما يتلاءم ومتطلبات التقدم التقني والتكنولوجي مستقبلاً، ودعا إلى تطوير المناهج الدراسية التي ستؤدي دوراً مهماً في التطور الذي يطمع بتحقيقه في السنوات المقبلة (في لال، 2009).

ومع تسارع ثورة الاتصالات والمعلوماتية أولا، وتنامي الحاجات المجتمعية للتوسع بالتعلم ثانياً، والمباراة على المستوى الوطني والاقليمي والعالمي لتطوير الموارد البشرية، والتي تشكل أهم الموارد الوطنية، والتي يعززها تحول العمل المتسارع نحو شكله الفكري الإبداعي ثالثاً، فإن جامعة القدس المفتوحة – وانسجاماً مع سياستها التي بطبعها تجاوز المألوف والبحث عن الطرائق التعليمية الجديدة والمبتكرة، وتضييق المسافات مع جامعات ومعاهد التعليم المتقدمة– سارعت بإدخال نمط التعلم الإلكتروني المدمج بجرأة ودون تردد، كأسلوب إضافي، بعد قراءة موضوعية لتنامي الاحتياجات الوطنية، وتوافر الخامات، وانسجاما مع سياسة الجامعة بأهمية الموارد البشرية والقابلة للتأهيل والتطوير المستمر.

وبناءً على ما تقدم رأت الباحثتان ضرورة استقصاء اتجاهات الدارسين نحو هذا النمط من التعليم

مشكلة الدراسة:

برزت مشكلة الدراسة الحالية من واقع الممارسة الميدانية للباحثتين، حيث تقومان بتدريس مقررات بنمط التعلم الإلكتروني (مودل 1، مودل 2) لدارسي برنامجي التربية والتنمية الاجتماعية والأسرية، ومن خلال تلك الممارسة لمست الباحثتان أن هناك مشكلة عند دارسي هذه المقررات تتلخص في رفض تقبل الدارسين أو مقاومته أو صعوبته لهذا النمط من التعلم، خاصة وأن الدارسين اعتادوا إلى الانماط التقليدية في دراستهم، أو قد لا يتقبل الدارس هذا النمط دون توفر اتجاهات ايجابية نحوه.

ومع إدخال جامعة القدس المفتوحة للتعلم الإلكتروني كنمط رئيس إضافة للأنماط السائدة، ظهرت أهمية الكشف عن اتجاهات الدارسين نحو هذا النمط من التعلم، للتعرف إلى مدى تقبلهم له واقتناعهم به كنمط تعليمي جديد، كبديل للنمط التقليدي السائد أو مساند له، لأن الاتجاهات الايجابية لدى الدارس يدفعه للعمل بجد أكبر ودافعية أعلى مما لو كان الاتجاه سلبيا.

لذا تمثلت مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن السؤال البحثي الرئيس الآتي:

«ما اتجاهات الدارسين في جامعة القدس المفتوحة نحو التعلم الإلكتروني المدمج؟»

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها في حدود علم الباحثتين من ندرة الدراسات والبحوث المتعلقة بموضوع الدراسة من خلال تركيزها على النقاط الآتية:

- إن هذه الدراسة تلقي الضوء على التعلم الإلكتروني كونه من أبرز أنماط التدريس التي تطمح المؤسسات التربوية في ترسيخ جذورها تماشياً مع التطور التقني والتكنولوجي، ودعم اندماج التكنولوجيا وتقنيات الاتصال بالمناهج الدراسية.
- تنسجم الدارسة الحالية مع فلسفة الجامعة في تتبني مبدأ التعلم الذاتي والتعلم عن بعد، وذلك بتبني التعلم الإلكتروني كأحد طرق الوصول إلى المعرفة.
- اهتمامها بمعرفة ميول دارسي جامعة القدس المفتوحة واتجاهاتهم نحو التعلم الإلكتروني باعتبارها ركناً أساسياً في العملية التعليمية، الأمر الذي يساعد الجامعة على مراجعة السياسات التي تنتهجها في هذا المجال.
- تشكل الدراسة قاعدة معلوماتية ترفد الأدب التربوي ببحوث ودراسات تختص بالتعلم الإلكتروني، ودوره في التعلم بصفة عامة، والتعلم الجامعي بصفة خاصة.

أهداف الدراسة:

- التعرف إلى اتجاهات الدارسين في جامعة القدس المفتوحة نحو التعلم الإلكتروني المدمج.
- التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين اتجاهات الدارسين نحو التعلم الإلكتروني المدمج، وكل من الجنس، والعمر، والبرنامج، والمستوى الدراسي، ونمط التعلم الإلكتروني.

أسئلة الدراسة:

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما مستوى اتجاهات الدارسين في جامعة القدس المفتوحة نحو التعلم الإلكتروني؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات الدارسين في جامعة القدس المفتوحة نحو التعلم الإلكتروني المدمج (في مجالات الاستبانة الاربع)، تعزى لمتغيرات (الجنس، العمر، البرنامج، المستوى الدراسي، نمط التعلم الإلكتروني) ؟

فرضيات الدراسة:

◄ **الفرضية الأولى**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات الدارسين في جامعة القدس المفتوحة نحو التعلم الإلكتروني المدمج (في مجالات الاستبانة الاربع) تبعاً لمتغير الجنس.

◄ **الفرضية الثانية**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات الدارسين في جامعة القدس المفتوحة نحو التعلم الإلكتروني المدمج (في مجالات الاستبانة الاربع) تبعاً لمتغير العمر.

◄ **الفرضية الثالثة**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات الدارسين في جامعة القدس المفتوحة نحو التعلم الإلكتروني المدمج (في مجالات الاستبانة الاربع) تبعاً لمتغير البرنامج.

◄ **الفرضية الرابعة**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات الدارسين في جامعة القدس المفتوحة نحو التعلم الإلكتروني المدمج (في مجالات الاستبانة الاربع) تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.

◄ **الفرضية الخامسة**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات الدارسين في جامعة القدس المفتوحة نحو التعلم الإلكتروني المدمج (في مجالات الاستبانة الاربع) تبعاً لمتغير نمط التعلم.

حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: جامعة القدس المفتوحة.
- الحدود البشرية: دارسو جامعة القدس المفتوحة المسجلين في مقررات دراسية تدرس بالنمط الإلكتروني المدمج (مودل 1، مودل 2).
- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (2009/ 2010).

– استخدمت الدراسة استبانة حددت بمجالات أربع هي: واقع التعلم الإلكتروني، الاتجاهات نحو تنمية الجانب الاجتماعي، الاتجاهات نحو تنمية الجانب المعرفي، الاتجاهات نحو تنمية الدافعية نحو التعلم.

مصطلحات الدراسة:

◄ الاتجاه نحو الكمبيوتر فيعرف على أنه استعداد وجدانى مكتسب ثابت نسبياً يميل بالفرد إلى دراسة الكمبيوتر وعلومه المتنوعة، فيؤدى به إلى شغفه بالكمبيوتر «اتجاه إيجابي» أو نفوره منه « اتجاه سلبي (Park,2005).والدراسة الحالية تعرف الاتجاه نحو التعلم الالكتروني بأنه: «التعبير عن مدى تقبل الدارس للتعلم الالكتروني، وتقدير قيمته وأهميته من الناحية العلمية والعملية ومشاعره نحوه، بحيث يكون الاتجاه نحو التعلم الالكترونى قادراً على تحريك الفرد وتوجيهه لاتخاذ موقف التأييد أو المعارضة منها، ويقاس الاتجاه نحو التعلم الالكترونى هنا بالدرجة التى يحصل عليها الدارس فى مقياس مُعد لهذا الغرض.

◄ **التعلم الإلكتروني**: هو طريقة للتعلم التي توظف الوسائط الإلكترونية من حاسب وشبكاته، ووسائطه المتعددة صوت وصورة ورسومات ومكتبات إلكترونية أم بوابات الإنترنت في الاتصال بين المعلمين والدارسين، وبين الدارسين والجامعة، سواءً كان عن بعد أم في الجامعة، بحيث تصل المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة، وما يطبقه الدارسون في هذه المساقات من بريد إلكتروني ومناقشات إلكترونية، وبرمجيات وأدوات إلكترونية (الموسى والمبيرك، 2005).

◄ **التعلم المدمج**: ويقصد به الجمع بين أنماط من التعلم الإلكتروني مع التعلم العادي وجهاً لوجه والتعلم الذاتي، وفيه تمتزج أدوار المعلم التقليدية في الصفوف العادية مع الصفوف الافتراضية والمعلم الإلكتروني، فهو تعلم يجمع بين طرق عدة للحصول على أعلى إنتاجية بأقل تكلفة (Byrne, 2004).

وتعرفه الباحثتان على أنه نوع من التعلم الحديث يدمج الدارس بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، بحيث تُمزج أدوار المعلم التقليدية في الفصول الدراسية التقليدية مع الفصول الافتراضية والمعلم الإلكتروني أي أنه تعلم يجمع بين التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني.

◄ **الصفوف الافتراضية**: تقنية تعليمية تعلمية عبر الانترنت تعمل على توفير بيئة صفية ذات تفاعلية عالية، تتيح للدارسين فرصة الانخراط في اللقاءات وطرح التساؤلات سواء باستخدام النوافذ الكتابية، أم الصوتية، وتلقي الردود المباشرة على هذه الاستفسارات، وإجراء المناقشات وتحميل ملفات واستقبال أخرى، وتكليف الطلبة بإدارة الصف وممارسة عمليات المناقشة مع زملائهم، وتنفيذ العديد من الأنشطة المنهجية واللامنهجية الأخرى بكفاءة الغرف الصفية وجودتها دون الحاجة للتواجد الفعلي في الغرف الصفية (جامعة القدس المفتوحة، 2009).

◄ **المودل**: من الأنظمة الافتراضية المستخدمة لإدارة العملية التعلمية التعلمية التي تتم عبر الانترنت، وهو من البرامج مفتوحة المصدر (Open Source Software)، ويجمع هذا النظام بين الصفات والخصائص لمعظم أنظمة إدارة التعلم المختلفة المستخدمة في العالم، كونه منصة

للمقررات، وما تتضمن من أنشطة تعليمية، ومصمم على أسس تعليمية توفر للمتعلم بيئة تعليمية افتراضية مميزة، كما أنه يعد:

- أحد أنظمة إدارة المقررات (CMS) (Course Management System)
- أحد أنظمة إدارة التعلم (LMS) (Learning Management System)
- أحد أنظمة إدارة محتويات التعلم

(Learning Content Management System) (LCMS)

- أحد منصات التعلم الإلكتروني (e- Learning Platform) (المصدر السابق).

الدراسات السابقة:

دراسة **عريقات** (٢٠٠٣) التي تهدف إلى استقصاء اتجاهات دارسي الدراسات العليا في الجامعة الأردنية نحو استخدام الانترنت في التعليم، تكونت عينة الدراسة من (350) دارساً ودارسة، وأظهرت الدراسة وجود فروق إيجابية لاتجاهات الدارسين نحو استخدام الانترنت، وأن هناك فروقاً بسيطة ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات، تعزى للجنس ولصالح الذكور، كما تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات تعزى للتخصص، ولصالح التخصصات العلمية.

دراسة **كوهانج** (Koohang, 2004) هدفت إلى استقصاء اتجاهات المتعلمين نحو التعلم الإلكتروني، وأثره على كل من الجنس والعمر والخبرة في الانترنت.وأظهرت نتائج الدراسة أن الدارسين الذين يمتلكون خبرة بالانترنت لديهم اتجاهات إيجابية أكثر من نظرائهم الذين لايملكون الخبرة فيها، كما أنها لم تُظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لجنس الدارسين وأعمارهم.

دراسة **باريس** (Paris, 2004) وهدفت إلى استقصاء اتجاهات الدارسين في المرحلة الثانوية نحو التعلم الإلكتروني بمساعدة الويب، أحد أنماط التعلم الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من (25) دارساً ودارسة في مدرسة أدليد بأستراليا، قسمت العينة إلى مجموعتين الأولى: تجريبية تعلمت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بمساعدة الويب، والثانية: ضابطة تعلمت المساق بطريقة تقليدية.وأظهرت الدراسة أن اتجاهات دارسي المجموعة التجريبية أكثر من اتجاهات المجموعة الضابطة، ولم تظهر فروق ذات دلالة في اتجاهات الدارسين تعزى للجنس.

دراسة **صوان** (٢٠٠٥) حيث هدفت إلى التعرف إلى اتجاهات الدارسين في الجامعة الهاشمية نحو التعلم الإلكتروني بمساعدة مواقع المواد الدراسية المصممة على الويب، وأقرت بعض العوامل المحددة في هذه الاتجاهات.واشتملت عينة الدراسة على (805) من دارسي الجامعة الهاشمية الذين يدرسون بمساعدة مواقع المواد الدراسية المصممة على الويب، وأظهرت الدراسة وجود اتجاهات إيجابية نحو التعلم الإلكتروني.

دراسة **العوضي فوزي** (٢٠٠٥) هدفت إلى معرفة أثر استخدام طريقة التعليم المتمازج على تحصيل دارسي الصف الثامن الأساسي في وحدتي الاقترانات وحل المعادلات واتجاهاتهم نحوها. وتكونت عينة الدراسة من (148) دارساً موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة، والمجموعة الضابطة مكونة من شعبتين دراسيتين من أصل ثلاث شعب اختيرت بطريقة عشوائية من مديرية تربية عمان الثانية، أما المجموعة التجريبية فاختيرت بطريقة قصدية من المدارس الاستكشافية التي تدرس بالطريقة الإلكترونية في المديرية نفسها.وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لطريقة التعليم المتمازج في تحصيل الدارسين في الرياضيات، وفي اتجاهاتهم نحوها ولصالح المجموعة التجريبية، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية في اتجاهات الدارسين في الرياصيات يعزى للمستوى التحصيلي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين طريقة التعليم والمستوى التحصيلي واتجاهاتهم نحوها.

دراسة **أبتن (Upton, 2005)** هدفت إلى تصميم وانتاج مساق الصحة النفسية لطلبة التغذية في معهد ويلز من مستوى البكالوريوس وتعليمها بطريقة التعلم الإلكتروني عبر الويب مباشرة، واستقصاء اتجاهاتهم نحو هذا التعلم، وقورن أداء الدارسين الذين درسوا بهذه الطريقة بأداء نظرائهم الذين درسوا المقرر بطريقة تقليدية.وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لطريقة التدريس، وأن الدارسين الذين درسوا المساق بالطريقة الإلكترونية عبروا عن استمتاعهم بالمساق، وأن لديهم اتجاهات إيجابية نحو هذه الطريقة.

دراسة «**أحمد جابر**» (٢٠٠٦) والتى استهدفت تقصى فعالية برنامج تعلم الكترونى فى مقرر «طرق تدريس الدراسات الاجتماعية» لطلاب الدبلوم الخاصة بكلية التربية بسوهاج، وقياس أثره على اكتساب المفاهيم الأساسية بالمقرر الدراسي، وتنمية الاتجاهات نحو التعلم الالكترونى، وقد أظهرت نتائجها فعالية البرنامج المقترح فى تحسين تحصيل المفاهيم الأساسية المتضمنة بالمقرر والاتجاه نحو التعلم الالكترونى، لدى طلاب الدبلوم الخاصة فى التربية «تخصص الدراسات الاجتماعية.

دراسة **الكساب** (٢٠٠٦) هدفت الدراسة إلى تصميم موقع تعليمي في مادة الجغرافيا (وحدة المشكلات البيئية) بطريقة إلكترونية، ودراسة أثره على التحصيل الدراسي لدارسي الصف العاشر الأساسي في مادة الجغرافيا في الأردن واتجاهاتهم نحوها.وتكونت عينة الدراسة من (40) للعينة التجريبية من دارسي مدرسة الوليد بن عبد الملك المجهزة بالحواسيب، و (40) دارساً للعينة الضابطة من طلبة محمود أبو غنيمة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية وتعليم إربد الأولى للعام الدراسي (2005/ 2006). وأظهرت الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية لطريقة التعلم الإلكتروني في تحصيل الدارسين في مادة الجغرافيا، وفي اتجاهاتهم ولصالح المجموعة التجريبية.

دراسة **محمد الشمري (2007)** هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مادة الجغرافيا على تحصيل دارسي الصف الثالث المتوسط في محافظة حفر الباطن واتجاهاتهم نحوها.تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الدارسين للصف الثالث المتوسط في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في منطقة حفر الباطن، في المملكة العربية السعودية، كما تكونت عينة الدراسة من **(64)** دارساً، موزعين على مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية درست موضوعات جغرافية باستخدام أسلوب التعلم المدمج، والأخرى ضابطة درست من خلال أسلوب التعليم الاعتيادي.ولقد جمعت بيانات الدراسة باستخدام أداتين هما: اختبار تحصيلي صمم خصيصاً لأغراض الدراسة، واستبانة قياس اتجاهات الدارسين نحو التعلم المدمج.ولدى جمع البيانات وتحليلها إحصائيا تمخضت الدراسة عن النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين العلامات الكلية للطلبة تعزى إلى أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس الجغرافيا، وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وتمتع دارسي العينة التجريبية باتجاهات إيجابية نحو تعلم الجغرافيا باستخدام هذا التعلم.

دراسة «**محمد، وقراعين، والقضاة**» (٢٠٠٨) هدفت الدراسة للكشف عن اتجاهات طلبة البكالوريوس في الجامعة الهاشمية نحو توظيف التعلم الإلكتروني في التعلم الجامعي، وتعرف أثر التخصص والجنس والخبرة في الإنترنت على اتجاهات الدارسين، وأظهرت نتائج الدراسة اتجاهات إيجابية لدى الدارسين نحو توظيف التعلم الإلكتروني في التعلم الجامعي، ولم يكن هناك فروق دالة إحصائياً تعزى للتخصص، بينما كان هناك فروق دالة إحصائيا» تعزى للجنس ولصالح الإناث، فضلاً عن وجود فروق دالة إحصائيا» تعزى للخبرة الحاسوبية بين أصحاب الخبرة الحاسوبية القليلة والمتوسطة لصالح المجموعة الأخيرة، ووجود فروق دالة إحصائيا»» تعزى للخبرة في الإنترنت لصالح أصحاب الخبرة المتوسطة.

دراسة «**أبو موسى مفيد**» (٢٠٠٨) هدفت إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية التعلم المزيج في تحصيل طلبة التربية في الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن في مقرر التدريس بمساعدة الحاسوب واتجاهاتهم نحوها.وتكونت عينة الدراسة من طلبة كلية التربية للعام الدراسي **2006/ 2007** في مقرر التدريس بمساعدة الحاسوب، حيث بلغ عددها **(35)** دارساً ودارسة.درست إحدى الشعب باستراتيجية التعلم المزيج (مجموعة تجريبية)، وبلغ عددها **(20)** دارساً ودارسة، ودرست الشعبة الثانية باستراتيجية المحاضرة (مجموعة ضابطة)، وبلغ عددها **(15)** دارساً ودارسة.وأظهرت نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في التحصيل والاتجاهات، ولصالح المجموعة التجريبية.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة تبين أنها ركزت على الموضوعات الآتية:

- هناك عدد من الدراسات أكدت على الدور الايجابي للتعليم الإلكتروني على التحصيل الدراسي منها دراسة: (العوضي، 2005، أحمد جابر 2006، وكساب 2006، والشمري 2007 وأبو موسى، 2008)، بينما لم يظهر أثر للتعليم الإلكتروني على التحصيل كما ظهر في دراسة: (Upton, 2005).

- دراسات لم تظهر اتجاهات إيجابية نحو التعلم الإلكتروني تعزى للفئة العمرية ومنها دراسة: (Koohang, 2004)

- دراسات أظهرت اتجاهات إيجابية نحو التعلم الإلكتروني ومنها دراسة: (عريقات، 2003، Paris, 2004، وصوان، 2005، Upton,2005، والعوضي، 2005 وكساب، 2006، أحمد جابر 2006، والشمري، 20007 ومحمد وقراعين والقضاة، 2008 وأبو موسى، 2008).

- دراسات أظهرت اتجاهات إيجابية نحو التعلم الإلكتروني تعزى للجنس منها دراسة: (عريقات، 2003 ولصالح الذكور، ودراسة محمد وقراعين والقضاة، 2008 لصالح الإناث)، بينما لم تظهر اتجاهات إيجابية تعزى لنفس المتغير مثل دراسة: (Koohang, 2004, Paris, 2004).

- دراسات أظهرت اتجاهات إيجابية نحو التعلم الإلكتروني تعزى للخبرة بالحاسوب والانترنت منها دراسة (Koohang, 2004، ومحمد وقراعين والقضاة، 2008).

- دراسة أظهرت أن للتخصص العلمي أثراً دالاً إحصائيا لصالح التخصصات العلمية (عريقات 2003).

مجتمع الدراسة:

تكّون مجتمع الدراسة من دارسي جامعة القدس المفتوحة في برنامجي التربية والتنمية الإجتماعية والأسرية المسجلين في مقررات دراسية تدرس بالنمط الإلكتروني (مودل 1 ومودل 2) في منطقة رام الله والبيرة التعليمية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (2009/ 2010) والبالغ عددهم (2888) دارساً ودارسة، منها (466 دارساً، 2422 دارسة)، طبقت الدراسة على (288) دارساً ودارسة من المجتمع الكلي، أي ما نسبته 10%. واختيرت العينة بالطريقة الطبقية العشوائية.

وزّع أفراد عينة الدراسة الذين طبقت عليهم الدراسة حسب متغيرات الجنس والفئة العمرية والبرنامج والمستوى الدراسي وفق الجدول الآتي:

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس والفئة العمرية والبرنامج والمستوى الدراسي

المتغير	مستوياته	العدد	النسبة المئوية %
الجنس	ذكور	46	16.0
	إناث	242	84.0
	المجموع	288	100.0
الفئة العمرية	20 - 25	211	73.3
	26 - 35	62	21.5
	أكثر من 35	15	5.2
	المجموع	288	100.0
البرنامج	التربية	250	86.8
	التنمية الاجتماعية والأسرية	38	13.2
	المجموع	288	100.0
المستوى الدراسي	سنة أولى	22	7.6
	سنة ثانية	88	30.6
	سنة ثالثة	69	24.0
	سنة رابعة	109	37.8
	المجموع	288	100.0
نمط التعلم	مودل 1	64	22.2
	مودل 2	224	77.8
	المجموع	288	100.0

يبين الجدول أن نسبة الإناث في عينة الدراسة (84.0%)، بينما بلغت نسبة الذكور (16%)، وأن غالبية دارسي البرنامجين هم من الفئة العمرية (25 -20) ؛ إذ بلغت نسبتهم (73.3%)، ويليها دارسو الفئة العمرية (26 -32) إذ بلغت النسبة (21.5)، وبلغت نسبة الفئة العمرية (أكثر من 35) حوالي (5.2)، و أن نسبة الدارسين في برنامج التربية أعلى بكثير منه في برنامج التنمية الاجتماعية والأسرية، فقد بلغت (86.8%) في التربية، بينما بلغت نسبة الدارسين في برنامج التنمية الاجتماعية والأسرية (13.2%)، وأن نسبة دارسي السنة الرابعة في الدراسة هي (37.8%). ويأتي في المرتبة الثانية دارسو السنة الثانية، وبلغت (30.6%)، أما في المرتبة الثالثة فكان دارسو

السنة الثالثة إذ بلغت نسبتهم (24.0%)، أما في المرتبة الرابعة فكان دارسي السنة الأولى؛ إذ بلغت النسبة (7.6)، وأن نسبة الدارسين الملتحقين بمقررات تدرس بنمط مودل 2 قد بلغت (77.8%)، بينما بلغت نسبة الدارسين الملتحقين بمقررات تدرس بنمط مودل 1 (22.2%).

أداة الدراسة:

قامت الباحثتان بعد الاطلاع على الأدب التربوي في مجال التعلم الإلكتروني، ومراجعة الأدبيات التربوية التي تناولت هذا الموضوع ببناء استبانة الاتجاهات، وقد تكونت الاستبانة من (48) فقرة.

صدق الأداة:

للتأكد من صدق محتوى الاستبانة وملاءمتها للهدف الذي صممت من أجله، عُرضت على عدد من التربويين والمتخصصين في جامعة القدس المفتوحة، وحُذفت بعض الفقرات التي أجمع المحكمون على ضعفها، كما عدلت الفقرات بما ينسجم وملاحظات المحكمين ليصل عدد الفقرات التي تم التوافق عليها، وتمتعت بأعلى قدر من الاتفاق إلى (40) فقرة، كما عرضت على متخصص لغوي للتأكد من سلامة اللغة والمحتوى.

تأكدت الباحثتان من صدق استبانة الاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني باستخدام طريقة الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية لمجالات الاستبانة، وهذا من خلال تطبيق الاستبانة على أفراد الدراسة، ويبين جدول (2) معاملات الاتساق الداخلي ودلالتها الإحصائية لمجالات استبانة الاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني

الجدول (2)

معاملات الاتساق الداخلي ودلالتها الإحصائية لمجالات استبانة الاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني

المجال	معامل الارتباط	المجال	معامل الارتباط
واقع التعلم الإلكتروني	0.683	الاتجاهات نحو تنمية الجانب المعرفي	0.748
الاتجاهات نحو تنمية الجانب الاجتماعي	0.592	الاتجاهات نحو تنمية الدافعية نحو التعلم	0.733

ويبين الجدول (8) معاملات الاتساق الداخلي لمجالات استبانة الاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني، وقد تراوحت بين 0.59 إلى 0.75، وهي معاملات دالة إحصائياً.

ثبات الاداة:

تأكدت الباحثتان من ثبات الأداة بعد تطبيقها على عينة الدراسة، وحُسب الثبات باستخدام

معادلة كرونباخ ألفا بحساب معامل الداخلي واستخراج معامل الثبات، حيث كان معامل ثبات الأداة (91.6)، وهو معامل ثبات ممتاز يلائم الدراسة ويفي بأغراضها.

إجراءات تصحيح الاستبانة:

تمثل الفئات أو الاختيارات الخمسة التي يتضمنها الاختبار مقياساً متدرجاً، ويقوم المفحوص بتحديد مدى انطباق كل عبارة عليه، وذلك على هذا القياس المتدرج بفئاته الخمسة، وتتراوح كل درجة بين (5 - 1) درجات، بحيث إذا وضع المفحوص علامة (x) أمام العبارة في العمود (غير موافق بشدة)، فإنه يحصل على 1، ويحصل على درجتين إذا وضع العلامة في العمود (غير موافق) ، بينما إذا وضعها في العمود (محايد)، فإنه يحصل على ثلاث درجات، ويحصل على أربع درجات إذا وضع العلامة في العمود (موافق) ، أما إذا وضعها في العمود (موافق بشدة)، فيحصل على خمس درجات.

أما العبارات العشرة التي تحمل أرقام (8، 18، 19 - 20، 26، 37) فتمثل عكس ذلك التدريج، إذ يحصل المفحوص على خمس درجات إذا وضع العلامة (غير موافق بشدة)، وعلى أربع درجات إذا وضعها في العمود (غير موافق)، وعلى ثلاث درجات إذا وضعها في العمود (محايد)، وعلى درجتين إذا وضعها في العمود (موافق)، وعلى درجة واحدة إذا وضعها في العمود (موافق بشدة). وتُحسب الدرجة الكلية للمفحوص في الاختبار بجمع درجاته في الفئات الخمسة للاختبار.

موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
5	4	3	2	1

ولتحديد درجة الموافقة حددت ثلاثة مستويات هي: (مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة) بناء على المعادلة الآتية: طول الفئة= الحد الأعلى للبديل– الحد الأدنى للبديل

عدد المستويات=-15

حيث تكون الدرجة منخفضة عندما يكون المتوسط الحسابي من 1 إلى أقل من 2.33، وتكون الدرجة متوسطة، عندما يكون المتوسط الحسابي من 2.33 حتى 3.66، اما الدرجة المرتفعة فعندما يكون المتوسط الحسابي من 3.66 فأعلى.

إجراءات الدراسة:

في سبيل تنفيذ الدراسة قامت الباحثتان بالإجراءات البحثية الآتية:

- حصلت الباحثتان على أعداد الدارسين المسجلين في برنامجي التربية والتنمية الاجتماعية والأسرية والذين يدرسون بنمط التعلم الإلكتروني.

- حُدِّدت عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية.
- وُزِّعت الاستبانة على أفراد عينة الدراسة من قبل الباحثتين، واُسترجعت الاستبانات، وقد بلغ عدد الاستبانات المسترجعة (288) استبانة.

المعالجة الاجصائية:

بعد الانتهاء من تفريغ البيانات المسترجعة، عُولجت باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، وفيما يأتي عرض للمعالجات الإحصائية:

- استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، والمتوسط الحسابي الكلي والانحراف المعياري، والنسبة المئوية الكلية لكل مجال من مجالاتها للإجابة عن السؤال البحثي الرئيس.
- استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالاتها للإجابة عن عدد من أسئلة الدراسة.
- استخراج النسب المئوية لأفراد عينة الدراسة حسب متغيرات البحث.
- استخدام اختبار (ت) (Independent T- test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لفحص الفرضيات المتعلقة بمتغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

◄ أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول الرئيس: **ما مستوى اتجاهات دارسي جامعة القدس المفتوحة نحو التعلم الإلكتروني المدمج؟**

ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمجالات الدراسة، والجداول الآتية توضح ذلك:

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال (واقع التعلم الإلكتروني) مرتبة ترتيبا تنازلياً

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقدير
لدي رغبة في امتلاك حاسوب وانترنت بكلفة بسيطة	4.13	1.050	79.2	مرتفعة
أُفضل التعيينات التقليدية على التعيينات الإلكترونية	3.84	1.271	68.8	مرتفعة
أرغب بتعلم تطبيقات التعلم الإلكتروني	3.72	1.285	68.1	مرتفعة

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقدير
أرى بأن التعلم الإلكتروني يوفر لي فرصة تعويض ما فاتني من محاضرات	3.66	1.148	64.6	مرتفعة
أرى أن التعلم الإلكتروني يزيد من تقدير المتعلم للتعلم	3.65	1.150	63.5	متوسطة
أشعر بالارتياح عند التواصل مع ذوي الاختصاص في التعلم الإلكتروني	3.56	1.080	62.2	متوسطة
أشعر بأن التعلم الإلكتروني يخلو من أسلوب السرد والتلقين	3.49	1.098	57.3	متوسطة
أعتقد بأن التعلم الإلكتروني يوفر علي الوقت والجهد	3.43	1.158	53.8	متوسطة
أرى أن تطبيقات التعلم الإلكتروني صعبة التعلم	3.39	1.196	53.5	متوسطة
أشعر بالاستفادة من خلال مشاركتي في حلقات النقاش غير المتزامنة	3.32	1.179	57.3	متوسطة
أرى أن تفاعلي ومشاركتي تزداد في اللقاءات الافتراضية	3.29	1.209	51.7	متوسطة
أرى أن موعد اللقاءات الافتراضية المسائية مناسبة	3.16	1.272	48.3	متوسطة
أشعر أنه لا فرق في التدريس بين المقررات الدراسية بنمط التعيينات الإلكترونية والمقررات العادية	2.92	1.238	34.7	متوسطة
واقع التعلم الإلكتروني	3.50	0.602	54.5	متوسطة

يتضح من نتائج الجدول السابق (3) أن الفقرة التي تنص على: (لدي رغبة في امتلاك حاسوب وانترنت بكلفة بسيطة) قد حازت على أعلى المتوسطات الحسابية، وكان متوسطها الحسابي يساوي (4.13). ثم الفقرة التي تنص على (أفضل التعيينات التقليدية على التعيينات الإلكترونية)، حيث كان متوسطها الحسابي يساوي (3.84)، ثم الفقرة التي تنص على (أرغب بتعلم تطبيقات التعلم الإلكتروني)، وأن واقع التعلم الإلكتروني حاز على متوسط حسابي بلغ (3.50). وترى الباحثتان أن الاسباب الكامنة وراء هذه النتيجة سببها الآتي:

- إن عدداً كبيراً من الدارسين لا يمتلكون أجهزة حواسيب، إضافة إلى أن مجموعة ممن يمتلكون أجهزة ليس لديهم خط انترنت، والصعوبات في أنظمة وسرعات الشبكات والاتصالات في أماكن الدراسة.

- أن بعضهم تنقصهم الخبرة أو المهارة الكافية للتعامل مع أجهزة الكمبيوتر والشبكات، وهذا يمثل أهم معوقات التعلم الإلكتروني، وخاصة أنه يمثل نوع من التعلم الذاتي.

- كما أنه لا يوجد أي ضمان من أن الأجهزة الموجودة لدى المتعلمين، أو المتدربين في منازلهم، أو في أماكن التدريب التي يدرسون بها المساق الكترونياً تتسم بالكفاءة والقدرة والسرعة والتجهيزات نفسها، وأنها تصلح للمحتوى المنهجي للمساق.

- كما أن عدم تزويد الدارس بالتغذية الراجعة الفورية للمشكلات التي يواجهها في المساق يعزز عزوف الدارس عن البرنامج مهما كان مشوقاً.

في حين يبين الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الاتجاهات نحو (تنمية الواقع الاجتماعي.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال

(الاتجاهات نحو تنمية الجانب الاجتماعي) مرتبة ترتيباً تنازلياً

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقدير
يجعلني قادرا على التعامل مع المواقف الجديدة بثقة وبلا تردد	3.52	1.075	58.7	متوسطة
يجعلني التعلم الإلكتروني قادرا على التواصل اللفظي مع زملائي ومشرفيّ بوضوح.	3.51	1.114	56.6	متوسطة
يساعدني التعلم الإلكتروني على تكوين صداقات جديدة والاحتفاظ بالصداقات القديمة.	3.48	1.079	55.9	متوسطة
سهل علي التعامل مع زملائي ومعارفي.	3.47	1.065	58.0	متوسطة
أرى أن التعلم الإلكتروني حدّ من مشاركتي في المناسبات العامة والخاصة.	3.21	1.190	44.4	متوسطة
يلغي التعلم الإلكتروني الجانب الإنساني في التعلم	3.19	1.189	44.4	متوسطة
أشعر بالإحراج عند ارتكاب الأخطاء في أدوات التعلم الإلكتروني	3.18	1.251	46.5	متوسطة
الاتجاهات نحو تنمية الجانب الاجتماعي	3.36	0.690	41.7	متوسطة

يتضح من نتائج الجدول السابق (4) أن الفقرة التي تنص على (يجعلني قادراً على التعامل مع المواقف الجديدة بثقة وبلا تردد) قد حازت على أعلى المتوسطات الحسابية، وكان متوسطها الحسابي يساوي (3.52)، ثم الفقرة التي تنص على: (يجعلني التعلم الإلكتروني قادرا على التواصل اللفظي مع زملائي ومشرفيّ بوضوح)، حيث كان المتوسط الحسابي يساوي (3.51) في حين بلغ متوسط المجال (الاتجاهات نحو تنمية الجانب الاجتماعي) (3.36).

ويمكن تفسير هذه النتيجة من وجهة نظر الباحثتين أن للتعلم الإلكتروني دوراً يضمن للدارس تعلماً ذاتياً، وبالسرعة الذاتية وبناءً على حاجة الدارس ووفق السرعة التي تناسبه، وفي الوقت نفسه نجد أنه يضمن تواصلاً وتفاعلاً بين الدارسين أنفسهم، وبين الدارسين والمشرف، الأمر الذي يؤدي إلى تبادل المعرفة والخبرة، ويعزز العلاقات الاجتماعية فيما بينهم.

كما أن الجدول (5) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الاتجاهات نحو (تنمية الجانب المعرفي)

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال (الاتجاهات نحو تنمية الجانب المعرفي) مرتبة ترتيباً تنازلياً

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقدير
ينمي التعلم الإلكتروني المهارات المعرفية لديّ.	3.58	1.136	64.9	متوسطة
يوفر التعلم الإلكتروني فرصة لي للتعلم لا تتعارض مع عملي.	3.51	1.129	59.0	متوسطة
ينمي التعلم الإلكتروني مهارات التفكير العليا لديّ.	3.50	1.095	61.8	متوسطة
يزودني التعلم الإلكتروني بالتغذية الراجعة الفورية.	3.49	1.138	61.8	متوسطة
يسهل التعلم الإلكتروني عملية التعلم لديّ.	3.40	1.188	58.3	متوسطة
أرى ضرورة تعميم تجربة التعلم الإلكتروني.	3.23	1.282	50.3	متوسطة
يراعي التعلم الإلكتروني الفروق الفردية بين المتعلمين.	3.22	1.257	51.4	متوسطة
يحسن التعلم الإلكتروني من تحصيلي الدراسي.	3.19	1.216	47.2	متوسطة
يحد التعلم الإلكتروني من التفكير العلمي السليم.	3.03	1.289	42.7	متوسطة
يفقدني التعلم الإلكتروني الرغبة في مواصلة تحصيلي الدراسي.	3.02	1.334	43.1	متوسطة
الاتجاهات نحو تنمية الجانب المعرفي.	3.39	0.738	46.2	متوسطة

يتضح من نتائج الجدول السابق (5) أن الفقرة التي تنص على: (ينمي التعلم الإلكتروني المهارات المعرفية لدي) قد حازت على أعلى المتوسطات الحسابية، وكان متوسطها الحسابي يساوي (3.58)، ثم الفقرة التي تنص على: (يوفر التعلم الإلكتروني فرصة لي للتعلم لا تتعارض مع عملي)، حيث كان المتوسط الحسابي يساوي (3.49)، في حين كان متوسط المجال الحسابي (3.39).

وتفسر هذه النتيجة من وجهة نظر الباحثتين إدراك الدارسين لأهمية بناء مجتمع المعرفة الذي يطمحون إليه، وأن تكوين اتجاهات إيجابية نحو الثورة المعرفية الحديثة، وتقنية المعلومات هي من المتطلبات الرئيسة لهذا المجتمع، وبناء نظام تعليمي متطور يحقق الجودة.وإن لمجتمع المعرفة خصائصه ومهارته التي تميزه عن غيره من المجتمعات، ومن تلك المهارات أو الخصائص الوعي بالثقافة المعلوماتية، والمعرفة التخصصية، والعمل بروح الفريق، وامتلاك مهارات الاستقصاء العلمي، واستمرارية التعلم مدى الحياة، والمشاركة في صنع القرار والحرية والإبداع.

وهناك اتفاق بين نتائج هذه الدراسة وكل من الدراسات الآتية: دراسة (عريقات، 2003، Paris, 2004، وصوان، 2005، Upton,2005، والعوضي، 2005 وكساب، 2006، وأحمد جابر 2006، والشمري، 20007 ومحمد وقراعين والقضاة، 2008 وأبو موسى، 2008).والجدول (6) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الاتجاهات نحو (الدافعية نحو التعلم).

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال (الاتجاهات نحو الدافعية للتعلم)

مرتبة ترتيباً تنازلياً

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقدير
أجد من الضروري الحصول على المهارات الحاسوبية كافة.	3.83	1.067	69.1	مرتفعة
يحسن التعلم الإلكتروني من تعلمي للمقرر.	3.47	1.129	56.9	متوسطة
يمكنني استعادة المعلومات التي تعلمتها بالنمط الإلكتروني بيسر وسهولة.	3.39	1.193	56.9	متوسطة
يُحفزني التعلم الإلكتروني على حل المشكلات التي تواجهني في الدراسة.	3.34	1.114	50.0	متوسطة
ازداد تقديري للعملية التعليمية بفضل التعلم الإلكتروني.	3.17	1.128	47.9	متوسطة
استمتع في دراسة المقرر بالنمط الإلكتروني.	3.17	1.163	44.8	متوسطة
ازدادت قراءتي للكتب والمجلات الحاسوبية.	3.14	1.201	45.1	متوسطة
أرى أن العمل من خلال التعلم الإلكتروني أمر مريح بالنسبة لي.	3.12	1.201	46.2	متوسطة
يمكنني فهم المقرر جيدا باستخدام التعلم الإلكتروني.	3.08	1.172	43.1	متوسطة
يحد التعلم الإلكتروني من قدرتي على الإبداع.	2.99	1.201	35.1	متوسطة
الاتجاهات نحو الدافعية للتعلم.	3.32	0.802	43.8	متوسطة

يتضح من نتائج الجدول السابق (6) أن الفقرة التي تنص على: (أجد من الضروري الحصول على المهارات الحاسوبية كافة) قد حازت على أعلى المتوسطات الحسابية، وكان متوسطها الحسابي يساوي (3.83)، ثم الفقرة التي تنص (يحسن التعلم الإلكتروني من تعلمي للمقرر)، حيث كان المتوسط الحسابي يساوي (3.47)، في حين كان متوسط المجال الحسابي (3.32)، ويصنف تقريباً بالمتوسط.

وترى الباحثتان ان هذه النتيجة تعود إلى أن التعلم الإلكتروني يؤدي دوراً بارزاً في زيادة تفاعل الدارسين وفهمهم واستيعابهم لمحتوى المادة التعيلمية.الأمر الذي يسهم في زيادة تحصيلهم.وقد تعزى هذه النتيجة أيضا إلى أن الدارسين بهذا النمط، قد تعرضوا إلى عملية تعلم مستمرة، رفعت من استخدامهم لموقع إدارة التعلم، واستخدامهم للتقنيات المختلفة، وكان ذلك كله مصحوباً برغبة الدارسين للتعلم بهذا النمط، مما زاد من دافعيتهم نحو التعلم، بالإضافة إلى أن الاستراتيجية مكنت الدارس من التفاعل والتعامل واستعياب المعلومات، مما جعلها ملائمة للاستخدام.وهذا ما أدى إلى ظهور اتجاهات إيجابية نحو التعلم الإلكتروني.والجدول (7) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الدارسين نحو التعلم الإلكتروني.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الدارسين

نحو التعلم الإلكتروني مرتبة ترتيباً تنازلياً

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقدير
واقع التعلم الإلكتروني.	3.50	0.602	54.5	متوسطة
الاتجاهات نحو تنمية الجانب المعرفي.	3.39	0.738	46.2	متوسطة
الاتجاهات نحو تنمية الجانب الاجتماعي.	3.36	0.690	41.7	متوسطة
الاتجاهات نحو الدافعية للتعلم.	3.32	0.802	43.8	متوسطة
الدرجة الكلية لمقياس لاتجاهات الدارسين نحو التعلم الإلكتروني.	3.39	0.614	43.4	متوسطة

يتبين من نتائج الجدول السابق (7) أن المجال: (واقع التعلم الإلكتروني) قد حاز على أعلى المتوسطات الحسابية، وكان متوسطه الحسابي يساوي (3.50)، ثم المجال: (الاتجاهات نحو تنمية الجانب المعرفي)، حيث كان المتوسط الحسابي (3.39)، يليه المجال: (الاتجاهات نحو تنمية الجانب الاجتماعي) بواقع متوسط حسابي مقداره (3.36)، في حين حصل المجال: (الاتجاهات نحو الدافعية للتعلم) على أدنى المتوسطات الحسابية بواقع (3.32)، كما يلاحظ من خلال الجدول السابق أن المتوسط العام لاستجابات عينة البحث قد بلغت (3.39) وهي تقريباً متوسطة.

وتفسر النتيجة من وجهة نظر الباحثتين بأن تصدر واقع التعلم الإلكتروني، على المجالات الأخرى ينمُّ عن وعي الدارسين بتطور تقنية المعلومات والاتصالات، بحيث غدا العالم قرية الكترونية، ومن الضرورة بمكان الاستفادة من هذه التقنية بما يرفد العملية التعليمية التعلمية بروافد جديدة، وصلت إلى عمق الغرف الصفية وأروقة الجامعات والمدارس، الأمر الذي يستدعي تأسيس تعلم متكامل يعتمد على هذه التقنيات.

◄ **ثانياً- النتائج المتعلقة بفحص فرضيات الدراسة:**

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات الدارسين نحو التعلم الإلكتروني تبعاً لمتغير الجنس.

وللتأكد من صحة هذه الفرضية اُستخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت)، والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لاتجاهات الدارسين نحو التعلم الإلكتروني تبعاً لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
واقع التعلم الإلكتروني.	ذكر	46	3.48	0.586	-0.267	286	0.817
	أنثى	242	3.50	0.606	-0.273	64.620	
الاتجاهات نحو تنمية الجانب المعرفي	ذكر	46	3.48	0.752	1.258	286	0.197
	أنثى	242	3.34	0.676	1.170	59.617	
الاتجاهات نحو تنمية الجانب الاجتماعي.	ذكر	46	3.43	0.779	0.494	286	0.494
	أنثى	242	3.38	0.731	0.473	61.008	
الاتجاهات نحو الدافعية للتعلم	ذكر	46	3.41	0.832	0.863	286	0.582
	أنثى	242	3.30	0.797	0.838	61.703	
المجال الكلي	ذكر	46	3.39	0.649	0.071	286	0.802
	أنثى	242	3.38	0.609	0.068	60.980	

بالاستناد إلى اختبار **Independent Samples Test** تبين أن قيمة **sig** أكبر من **0.05**، وهي بذلك دالة إحصائيا، لذا فإننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأثر مقياس اتجاهات الدارسين نحو التعلم الإلكتروني تبعاً" لمتغير الجنس.

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن كلاً من الذكور والإناث قد تعرضوا للتدريبات نفسها، ويواجهون المعوقات نفسها، ويعمل كل منهم للتغلب على المشكلات التي تواجههم في أثناء التعلم، وقد أدرك الدارسون أهمية الانخراط في هذا النمط من التعلم لمواكبة التطور التقني والتكنولوجي، واكتساب خبرات تؤهلهم للمنافسة في سوق العمل المحلي والعربي مستقبلاً، وما يتطلبه هذا التحدي من خبرات في هذا المجال.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة: (Koohang, 2004, Paris,2004)، بينما تعارضت مع دراسة (عريقات، 2003).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لاتجاهات الدارسين نحو التعلم الإلكتروني تبعاً لمتغير الفئة العمرية

أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الدارسين نحو التعلم الإلكتروني تبعاً لمتغير الفئة العمرية والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاتجاهات الدارسين نحو التعلم الإلكتروني تبعاً لمتغير الفئة العمرية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات
واقع التعلم الإلكتروني	20 - 25	211	3.46	0.619
	26 - 35	62	3.61	0.554
	أكثر من 35	15	3.53	0.516
	المجموع	288	3.50	0.602
الاتجاهات نحو تنمية الجانب المعرفي	20 - 25	211	3.34	0.695
	26 - 35	62	3.42	0.641
	أكثر من 35	15	3.40	0.828
	المجموع	288	3.36	0.690
الاتجاهات نحو تنمية الجانب الاجتماعي.	20 - 25	211	3.36	0.732
	26 - 35	62	3.50	0.741
	أكثر من 35	15	3.27	0.799
	المجموع	288	3.39	0.738

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات
الاتجاهات نحو الدافعية للتعلم	25 - 20	211	3.27	0.772
	35 - 26	62	3.55	0.823
	أكثر من 35	15	3.13	0.990
	المجموع	288	3.32	0.802
الدرجة الكلية	25 - 20	211	3.35	0.610
	35 - 26	62	3.50	0.621
	أكثر من 35	15	3.40	0.632
	المجموع	288	3.39	0.614

وللتأكد من صحة الفرضية أستخدم تحليل التباين الأحادي، وإيجاد قيمة (ف) لاتجاهات الدارسين نحو التعلم الإلكتروني تبعاً لمتغير الفئة العمرية، والجدول **(10)** يوضح ذلك:

الجدول (10)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاتجاهات الدارسين نحو التعلم الإلكتروني تبعاً لمتغير الفئة العمرية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
واقع التعلم الإلكتروني.	بين المجموعات	1.074	2	0.537	1.486	0.228
	داخل المجموعات	102.926	285	0.361		
	المجموع	104.000	287			
الاتجاهات نحو تنمية الجانب المعرفي	بين المجموعات	0.316	2	0.158	0.331	0.718
	داخل المجموعات	136.128	285	0.478		
	المجموع	136.444	287			
الاتجاهات نحو تنمية الجانب الاجتماعي	بين المجموعات	1.160	2	0.580	1.066	0.346
	داخل المجموعات	155.059	285	0.544		
	المجموع	156.219	287			
الاتجاهات نحو الدافعية للتعلم	بين المجموعات	4.385	2	2.193	3.468	0.033
	داخل المجموعات	180.226	285	0.632		
	المجموع	184.611	287			

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.071	2	0.536	1.425	0.242
	داخل المجموعات	107.147	285	0.376		
	المجموع	108.219	287			

يتضح من الجدول (10) أن متوسط استجابات عينة البحث فيما يتعلق بمقياس اتجاهات الدارسين نحو التعلم الإلكتروني تبعاً لمتغير (الفئة العمرية) بمستوياته كما يأتي:

20 - 25: (3.35)، 25 - 35: (3.50)، أكثر من 35: (3.40)، كما يتضح من الجدول (9) أن الفروق بين المتوسطات كانت دالة في مجال الاتجاهات نحو الدافعية نحو التعلم، ولم تكن دالة إحصائياً في الدرجة الكلية، وبناءً على ذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستويات اتجاهات الدارسين نحو التعلم الإلكتروني وفقاً لمتغير (الفئة العمرية)، وهذا يشير إلى (قبول) الفرضية الصفرية، بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستويات متغير (الفئة العمرية).

ويعود السبب في ذلك من وجهة نظر الباحثتين إلى أن الدارسين بجميع فئاتهم يخضعون للتدريب على التقنيات المختلفة والخاصة بالتعلم الإلكتروني على حدٍ سواء، ويتلقون التعليم عن بعد بالتقنيات والبيئة الإلكترونية ذاتها مثل: (الصفوف الافتراضية، والأنشطة الإلكترونية والتعيينات الإلكترونية، المنتديات المتزامنة وغير المتزامنة)، وإن الدارسين بفئاتهم العمرية كافة لديهم رغبة كبيرة في إتقان المهارات الحاسوبية، الأمر الذي يعمل على تجويد تعلمهم بما تقتضية متطلبات سوق العمل المستقبلية.

اتفقت نتائج الدارسة الحالية مع دراسة (Koohing , 2004)

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لاتجاهات الدارسين نحو التعلم الإلكتروني تبعا لمتغير البرنامج

أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) لاتجاهات الدارسين نحو التعلم الإلكتروني تبعاً لمتغير البرنامج، والجدول (11) يوضح ذلك.

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) لاتجاهات الدارسين نحو التعلم الإلكتروني تبعاً لمتغير البرنامج

المجال	البرنامج	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
واقع التعلم الإلكتروني	التربية	250	3.48	0.616	1.449 -	286	0.022
	التنمية الاجتماعية والأسرية	38	3.63	0.489	1.716 -	56.507	
الاتجاهات نحو تنمية الجانب المعرفي	التربية	250	3.32	0.696	2.361 -	286	0.416
	التنمية الاجتماعية والأسرية	38	3.61	0.595	2.653 -	53.694	
الاتجاهات نحو تنمية الجانب الاجتماعي	التربية	250	3.33	0.727	3.202 -	286	0.464
	التنمية الاجتماعية والأسرية	38	3.74	0.724	3.212 -	49.041	
الاتجاهات نحو الدافعية للتعلم	التربية	250	3.30	0.797	1.274 -	286	0.565
	التنمية الاجتماعية والأسرية	38	3.47	0.830	1.236 -	47.960	
الدرجة الكلية	التربية	250	3.35	0.605	2.388 -	286	0.808
	التنمية الاجتماعية والأسرية	38	3.61	0.638	2.294 -	47.646	

بالاستناد إلى اختبار **Independent Samples Test** تبين أن قيمة **sig** أكبر من **0.05**، وهي بذلك دالة إحصائياً، لذا فإننا نقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لأثر مقياس اتجاهات الدارسين نحو التعلم الإلكتروني تبعاً لمتغير البرنامج.

ويفسر ذلك من وجهة نظر الباحثتين على أن الدارسين في برنامجي التربية والتنمية الاجتماعية والأسرية لهم خبرات متكافئة في مجال تطبيق المساقات الإلكترونية، وكيفية التعلم عن طريقها، كما قد يعزى ذلك إلى أن هناك عدداً من المساقات الإلكترونية طرحت في فصول سابقة، مما يعطي هؤلاء الدارسين الخبرات المتماثلة في التعلم الإلكتروني، والبحث في الإنترنت، والاتصال والتواصل إلكترونياً مع زملائهم ومشرفيهم، مما كوّن اتجاهات متماثلة نحو التعلم الإلكتروني.

تعارضت نتائج هذه الدراسة مع دراسة عريقات **(2003)**.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لاتجاهات الدارسين نحو التعلم الإلكتروني تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.

أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الدارسين نحو التعلم الإلكتروني، تبعاً لمتغير المستوى الدراسي والجدول (12) يوضح ذلك:

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الدارسين نحو التعلم الإلكتروني تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

المجال	المستوى الدراسي	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات
واقع التعلم الإلكتروني	سنة أولى	22	3.77	0.429
	سنة ثانية	88	3.45	0.623
	سنة ثالثة	69	3.42	0.628
	سنة رابعة	109	3.53	0.586
	المجموع	288	3.50	0.602
الاتجاهات نحو تنمية الجانب المعرفي	سنة أولى	22	3.27	0.550
	سنة ثانية	88	3.28	0.710
	سنة ثالثة	69	3.28	0.662
	سنة رابعة	109	3.50	0.702
	المجموع	288	3.36	0.690
الاتجاهات نحو تنمية الجانب الاجتماعي	سنة أولى	22	3.55	0.510
	سنة ثانية	88	3.33	0.784
	سنة ثالثة	69	3.17	0.706
	سنة رابعة	109	3.53	0.727
الاتجاهات نحو تنمية الدافعية للتعلم	المجموع	288	3.39	0.738
	سنة أولى	22	3.50	0.512
	سنة ثانية	88	3.25	0.806
	سنة ثالثة	69	3.06	0.820
	سنة رابعة	109	3.50	0.789
	المجموع	288	3.32	0.802

المجال	المستوى الدراسي	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات
الدرجة الكلية	سنة أولى	22	3.50	0.512
	سنة ثانية	88	3.34	0.585
	سنة ثالثة	69	3.22	0.615
	سنة رابعة	109	3.50	0.633
	المجموع	288	3.39	0.614

وللتأكد من صحة الفرضية اُستخدم تحليل التباين الأحادي، لإيجاد قيمة (ف) لاتجاهات الدارسين نحو التعلم الإلكتروني، تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، والجدول (13) يوضح ذلك:

الجدول (13)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاتجاهات الدارسين نحو التعلم الإلكتروني تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
واقع التعلم الإلكتروني	بين المجموعات	2.369	3	0.790	2.207	0.088
	داخل المجموعات	101.631	284	0.358		
	المجموع	104.000	287			
الاتجاهات نحو تنمية الجانب المعرفي	بين المجموعات	3.167	3	1.056	2.250	0.083
	داخل المجموعات	133.277	284	0.469		
	المجموع	136.444	287			
الاتجاهات نحو تنمية الجانب الاجتماعيي	بين المجموعات	6.270	3	2.090	3.959	0.009
	داخل المجموعات	149.948	284	0.528		
	المجموع	156.219	287			
الاتجاهات نحو تنمية الدافعية للتعلم	بين المجموعات	9.595	3	3.198	5.190	0.002
	داخل المجموعات	175.016	284	0.616		
	المجموع	184.611	287			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3.959	3	1.320	3.595	0.014
	داخل المجموعات	104.260	284	0.367		
	المجموع	108.219	287			

يتضح من الجدول (13) أن متوسط استجابات الدارسين فيما يتعلق باتجاهات الدارسين نحو التعلم الإلكتروني)، تبعاً لمتغير (المستوى الدراسي) بمستوياته كما يأتي:

سنة أولى: (3.50)، سنة ثانية: (3.34)، سنة ثالثة: (3.22)، سنة رابعة: (3.50)

كما يتضح من الجدول (13) ان الفروق بين المتوسطات (كانت دالة) إحصائياً، وبناء على ذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستويات اتجاهات متغير (المستوى الدراسي)، وهذا يشير إلى (رفض) الفرضية الصفرية، بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على متغير (المستوى الدراسي).

ويفسر ذلك أن الدارسين وجدوا في تطبيقات التعلم الإلكتروني ملاذاً لهم من التعلم الاعتيادي الذي يكون فيه المتعلم مستقبلاً سلبياً للمعلومة، وأن المشرف هو المحور الرئيس في عملية التعلم، كما أن طبيعة الدراسة تتطلب منهم البحث والتقصي عن المعلومات من مصادرها كافة وخاصة الإلكترونية منها، مما يولد لديهم شعورًا بالثقة والارتياح للتعلم الإلكتروني الذي استطاعوا من خلاله الحصول على المعلومات والأبحاث إلكترونيًا بكل كفاءة واقتدار.إضافة إلى كون معظم الدارسين هم من العاملين في مؤسسات مختلفة، حيث إن الوقت لديهم مقسم بين العمل والدراسة، مما يجعل التعلم الإلكتروني وتطبيقاته الأكثر ملاءمة لهم للتعلم.

مع العلم أنه لا توجد دراسات حول هذا المتغير.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لاتجاهات الدارسين نحو التعلم الإلكتروني، تبعاً لمتغير نمط التعلم الإلكتروني

أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لاتجاهات الدارسين نحو التعلم الإلكتروني تبعاً لمتغير نمط التعليم والجدول (14) يوضح ذلك.

الجدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لاتجاهات الدارسين نحو التعلم الإلكتروني تبعا» لمتغير نمط التعليم

المجال	النمط التعلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
واقع التعلم الإلكتروني	مودل 1	64	3.56	0.588	0.942	286	0.244
	مودل 2	224	3.48	0.606	0.958	104.407	
الاتجاهات نحو تنمية الجانب المعرفي	مودل 1	64	3.27	0.623	1.257 -	286	0.011
	مودل 2	224	3.39	0.706	1.348 -	113.358	

المجال	النمط التعلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الاتجاهات نحو تنمية الجانب الاجتماعي	مودل 1	64	3.58	0.586	2.389	286	0.031
	مودل 2	224	3.33	0.768	2.771	131.179	
الاتجاهات نحو تنمية الدافعية للتعلم	مودل 1	64	3.36	0.843	0.451	286	0.437
	مودل 2	224	3.31	0.792	0.436	97.034	
المجال الكلي	مودل 1	64	3.48	0.617	1.465	286	0.652
	مودل 2	224	3.36	612.	1.458	101.092	

بالاستناد إلى اختبار **Independent Samples Test**، تبين أن قيمة **sig** أقل من **0.05** في مجالي الاتجاهات، وهي بذلك دالة إحصائياً، لذا فإننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$) لاتجاهات الدارسين نحو التعلم الإلكتروني تبعاً لمتغير نمط التعلم الإلكتروني.

وتفسر هذه النتيجة من وجهة نظر الباحثتين على المعوقات المصاحبة لتطبيق التعلم الإلكتروني، وارتباط التعلم الإلكتروني بعدد من التقنيات منها كفاءة شبكات الاتصال، وتوافر الأجهزة والبرامج، إضافة إلى عامل التكلفة في الإنتاج والصيانة، ومدى قدرة أسر الدارسين على تحمل تكاليف المتطلبات الفنية والتقنية من أجهزة وتطبيقات ضرورية للدخول في هذه التجربة.

مع العلم أنه لا توجد دراسات ذات صلة في هذا الجانب.

ملخص النتائج:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$) اتجاهات الدارسين نحو التعلم الإلكتروني تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.

2. لا توجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأثر مقياس اتجاهات الدارسين نحو التعلم الإلكتروني تبعاً لمتغير الجنس.

3. لا توجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لأثر مقياس اتجاهات الدارسين نحو التعلم الإلكتروني تبعاً لمتغير البرنامج.

4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأثر مقياس اتجاهات الدارسين نحو التعلم الإلكتروني تبعاً لمتغير نمط التعلم الإلكتروني.

5. لا توجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$) اتجاهات الدارسين نحو التعلم الإلكتروني تبعاً لمتغير نمط التعلم الإلكتروني.

توصيات الدراسة:

1. تحفيز الدارسين على استخدام الإنترنت لزيادة خبرتهم فيها، وتجنيد هذه الخبرة نحو التعلم الإلكتروني، والتعلم الذاتي.

2. إخضاع الدارسين لدورات تدريبية في مجال تقنيات التعلم الإلكتروني قبل طرح المساقات الجامعية التي تدرس بالنمط الإلكتروني.

3. إجراء المزيد من الأبحاث حول المعوقات التي تعترض تطبيق هذا النمط من التعلم في جامعة القدس المفتوحة، وإيجاد الحلول الممكنة لهذه المشكلات.

4. إجراء دراسات في مجال التعلم الإلكتروني تتناول متغيرات أخرى مثل: تخصص الدارس: (علمي، أدبي)، والمعدل التراكمي، والتحصيل الدراسي، والثقة بالنفس.

المصادر والمراجع:

أولاً ـ المراجع العربية:

1. أحمد جابر أحمد (2006). «فعالية استخدام برنامج تعلم الكترونى على اكتساب المفاهيم الأساسية فى مقرر طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، وتنمية الاتجاه نحو التعلم الالكترونى لدى طلاب الدبلوم الخاصة بكلية التربية بسوهاج.» المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج، العدد (22)، يناير، ص ص 45 – 50.

2. أبو موسى، مفيد (2008) «أثر استخدام استراتيجية التعليم المزيج على تحصيل طلبة التربية في الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن في مقرر التدريس بمساعدة الحاسوب واتجاهاتهم نحوها». موقع الدراسة على الرابط الإلكتروني الآتي:

http:// www.aou.edu.jo/ actionmag/ research5/ ar1/ articel%201.doc

3. الحيلة، محمد محمود (2006) : أثر التعلم الإلكتروني في تحصيل طلبة كلية العلوم التربوية لمساق تكنولوجيا التعليم مقارنة بالطريقة الاعتيادية، دراسات، العلوم التربوية، المجلد 33، العدد 1

4. سالم، أحمد محمد (2004) : تكنولوجيا التعلم والتعلم الإلكتروني، (ط1). الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة الرشد ناشرون.

5. الشمري، محمد خزيم (2007) : أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مادة الجغرافيا على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في محافظة حفر الباطن واتجاهاتهم نحوه.أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

6. صوان، هيثم (2005) : «اتجاهات طلبة الجامعة الهاشمية نحو التعلم الإلكتروني وأثر بعض العوامل المختاره في هذه الاتجاهات» رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

7. عريقات، فاتن طلال (2003): «اتجاهات الدارسين نحو استخدام الانترنت في التعليم». دراسة ميدانية على طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

8. العوض، فوزي (2005) : «أثر استخدام طريقة التعليم المتمازج على تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في وحدتي الاقترانات وحل المعادلات واتجاهاتهم نحو الرياضيات»، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

9. الكساب عبد الكريم **(2006)** : «تصميم موقع على الانترنت وقياس أثره على تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة الجغرافيا في الأردن واتجاهاتهم نحوها». أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

10. لال، زكريا بن يحيى **(2009)** : «الاتجاه نحو استخدام المختبرات الافتراضية في التعليم الإلكتروني وعلاقته ببعض القدرات الابداعية لدى عينة من طلاب وطالبات التعليم الثانوي العام في مدينة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية»، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد المتخصص **(5)**.

11. محمد، جبرين وآخرون.**(2008)**.اتجاهات طلبة الجامعة الهاشمية نحو توظيف التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي.المجلة التربوية– جامعة الكويت، **88 (22)**.

12. الموسى، عبد الله والمبارك، أحمد **(2005)** : التعلم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات (ط**1**)، الرياض، المملكة العربية السعودية: مؤسسة شبكة البيانات.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Koohang , A.(2004) : A Study of Users Perceptions Toward E- learning Courseware usability.International Journal on E- Learning.3 (2) , 10- 17.*
2. *Paris, P.(2004) : E- Learning: A study on secondary students attitudes towards online web assisted learning.International education journal, 5 (1) , 98 3.Park, J.(2005). The relationship between Computer Attitudes, Usability and Transfer of Training in E-learing settings.» PHD.University of Illinois, Available at Http: // www.lib.umi.com/ dessertation/ preview- all/ 3182345.(Retrieved on March 2006) - 112.*
3. *Rosenberg ,M.J.(2000) : E- learning Strategies for Developing Knowledge in the Digital Age.New York, McGrew- Hill.*
4. *Stokes ,C.I.(2004) : Abstracts Selected for Publication Students State of Readiness for E- learning University of Sheffield, Faculty of Medicine.European Journal of Dental Education, 8 (2) : 97- 108.*
5. *Upton, D.(2005) : Online learning in nutrition dietetics: Student performance and attitudes.The Journal Of Health Sciences and Practice , 3 (1) , 56- 65.*
6. *young, s , (2004) : Original Article In search of Online pedagogical Modle Investigating a Paradigm Change in teaching through the school for all Community.Journal of Computer Assisted learning.20 (2).133- 145.*

ملحق

الاستبانة

مقياس لاتجاهات الدارسين نحو التعلم الإلكتروني (مودل ١ و مودل ٢)

عزيزي الدارس،

نضع بين يديك مقياساً للاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني (مودل 1 و مودل 2)، يتكون من (40) فقرة، والمطلوب منك التعبير عن ميلك ومشاعرك نحو التعلم الإلكتروني وتطبيقاته بكل موضوعية، وذلك بوضع إشارة (√) في العمود المناسب الذي يعبر عن درجة موافقتك أو معارضتك لكل فقرة من فقرات المقياس بعد قراءة الفقرة بعناية ودقة، ولا يوجد هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، علماً أن المعلومات الواردة هي لأغراض البحث العلمي فقط.

مع الشكر الجزيل لتعاونك،،،

الباحثتان:

د.وفاء أبو عقل

أ.ثائرة صبّاح

البيانات التعريفية:

الجنس:	ذكر	أنثى		
العمر	20 - 25	26 - 35	35 فأكثر	
البرنامج:	التربية	التنمية الاجتماعية والأسرية		
المستوى الدراسي	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
نمط التعلم الإلكتروني	مودل 1	مودل 2		

	الفقرة	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
واقع التعلم الإلكتروني						
1	أرى أن تفاعلي ومشاركتي تزداد في اللقاءات الافتراضية.					
2	أشعر بالاستفادة من خلال مشاركتي في حلقات النقاش غير المتزامنة.					
3	أُفضل التعيينات التقليدية على التعيينات الإلكترونية.					
4	أرى أن التعلم الإلكتروني يوفر لي فرصة تعويض ما فاتني من محاضرات.					
5	أعتقد أن التعلم الإلكتروني يوفر علي الوقت والجهد.					
6	أشعر أن التعلم الإلكتروني يخلو من أسلوب السرد والتلقين.					
7	أرى أن موعد اللقاءات الافتراضية المسائية مناسبة.					
8	أشعر أنه لا فرق في التدريس بين المقررات الدراسية بنمط التعيينات الإلكترونية والمقررات العادية.					
9	أرغب بتعلم تطبيقات التعلم الإلكتروني.					
10	لدي رغبة في امتلاك حاسوب وانترنت بكلفة بسيطة.					
11	أرى أن التعلم الإلكتروني يزيد من تقدير المتعلم للتعلم.					
12	أرى أن تطبيقات التعلم الإلكتروني صعبة التعلم.					
13	أشعر بالارتياح عند التواصل مع ذوي الاختصاص في التعلم الإلكتروني.					
الاتجاهات نحو تنمية الجانب الاجتماعي						
14	يجعلني التعلم الإلكتروني قادرا على التواصل اللفظي مع زملائي ومشرفيّ بوضوح.					
15	يساعدني التعلم الإلكتروني على تكوين صداقات جديدة والاحتفاظ بالصداقات القديمة.					
16	سهل علي التعامل مع زملائي ومعارفي.					
17	يجعلني قادرا على التعامل مع المواقف الجديدة بثقة وبلا تردد.					

	الفقرة	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
18	يلغي التعلم الإلكتروني الجانب الإنساني في التعلم.					
19	أشعر بالإحراج عند ارتكاب الأخطاء في أدوات التعلم الإلكتروني.					
20	أرى أن التعلم الإلكتروني حدّ من مشاركتي في المناسبات العامة والخاصة.					
	الاتجاهات نحو تنمية الجانب المعرفي					
21	يراعي التعلم الإلكتروني الفروق الفردية بين المتعلمين.					
22	يسهل التعلم الإلكتروني عملية التعلم لديّ.					
23	ينمي التعلم الإلكتروني مهارات التفكير العليا لديّ.					
24	يزودني التعلم الإلكتروني بالتغذية الراجعة الفورية.					
25	يحدّ التعلم الإلكتروني من التفكير العلمي السليم.					
26	يفقدني التعلم الإلكتروني الرغبة في مواصلة تحصيلي الدراسي.					
27	ينمي التعلم الإلكتروني المهارات المعرفية لدي.					
28	أرى ضرورة تعميم تجربة التعلم الإلكتروني.					
29	يوفر التعلم الإلكتروني فرصة لي للتعلم لا تتعارض مع عملي.					
30	يحسن التعلم الإلكتروني من تحصيلي الدراسي.					
	الاتجاهات نحو الدافعية للتعلم					
31	ازدادت قراءتي للكتب والمجلات الحاسوبية.					
32	يمكنني فهم المقرر جيدا باستخدام التعلم الإلكتروني.					
33	استمتع في دراسة المقرر بالنمط الإلكتروني.					
34	يمكنني استعادة المعلومات التي تعلمتها بالنمط الإلكتروني بيسر وسهولة.					

	الفقرة	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
35	يحسن التعلم الإلكتروني من تعلمي للمقرر.					
36	أجد من الضروري الحصول على المهارات الحاسوبية كافة.					
37	يحد التعلم الإلكتروني من قدرتي على الإبداع.					
38	يُحفزني التعلم الإلكتروني على حل المشكلات التي تواجهني في الدراسة.					
39	ازداد تقديري للعملية التعليمية بفضل التعلم الإلكتروني.					
40	أرى أن العمل من خلال التعلم الإلكتروني أمر مريح بالنسبة لي.					