اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية وعلاقتها بمهارات التعلم المنظم ذاتياً

د. محمد عبد الفتاح شاهين*
د. عادل عطية ريان**

* كلية التربية/ فرع الخليل/ جامعة القدس المفتوحة.
** كلية التربية/ فرع الخليل/ جامعة القدس المفتوحة.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية، وعلاقتها بمهارات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء بعض المتغيرات. ولتحقيق هذه الأهداف طُبِّقت أداتا الدراسة بعد التحقق من صدقهما وثباتهما على عينة مكونة من (353) طالباً وطالبة، اختيروا بطريقة العينة الطبقية من طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة الخليل التعليمية المسجلين في مقررات التعليم الإلكتروني خلال الفصل الثاني من العام الجامعي 2010/ 2011.

أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية بشكل عام إيجابية، كما بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات الطلبة نحو التعيينات الإلكترونية تعزى لمتغيرات: مستوى السنة الدراسية، ووجود اشتراك إنترنت منزلي، ومستوى المهارات الحاسوبية، في حين لم تكن الفروق دالة تبعاً لمتغيرات: الجنس، والبرنامج الدراسي، والحالة الوظيفية، كذلك بيّنت النتائج وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين اتجاهات الطلبة نحو التعيينات الإلكترونية والمعدل التراكمي، وعلاقة موجبة دالة إحصائياً بين اتجاهات الطلبة نحو التعيينات الإلكترونية ومهارات التعلم المنظم ذاتياً.

Abstract:

The present study aimed to identify the attitudes of Al- Quds Open University students towards e- assignments and their relationship with the skills of self- organized learning in the light of some variables. To achieve these objectives , the tools of the study have been implemented, after establishing their validity and reliability , on a stratified sample of (353) students from Al- Quds Open University in the Hebron Educational Region enrolled in the e- learning courses during the second semester of the academic year 2010/ 2011.

The results showed that the attitude of Al- Quds Open University students towards e- assignments in general were positive. Results also showed the existence of statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in students' attitudes towards e- assignments that could be attributed to these variables: the level of the school year, the presence of home- Internet subscription, and the level of computer skills. There were no significant statistical differences depending on these variables: gender, program and occupation. Results revealed a negative significant statistical relationship between students 'attitudes towards e- assignments and the accumulative average, and a positive significant statistical relationship between students' attitudes and the recruitment of the skills of self- organized learning

مقدمة الدراسة وخلفيتها:

يشكل اكتشاف شبكة الانترنت واحداً من أهم الأدوات التي اُخترعت في تاريخ البشرية، وذلك لأنها أسهمت في إحداث نقلة نوعية وغير مسبوقة في ميادين الحياة المختلفة، ومنها الحقل التربوي خاصةً، فقد أصبح العصر الحالي بمعطياته وإمكاناته المستقبلية يمثل تحدياً يمس جوهر الحقل التربوي بما يمثله من أهداف واستراتيجيات ونظم، كما يفرض ضغوطاً متزايدة على المجتمعات ومؤسسات التعليم بضرورة تغيير أولويات المشروع التربوي المرتبطة بمخرجات المتعلمين (الصالح، 2001).

ومن أبرز التطبيقات الحديثة لتقنيات التعليم وشبكة الانترنت التعلم الإلكتروني، الذي يتمتع بجودة عالية وفاعلية وموصولية وإتاحية أكثر، ما أسهم في توسيع فرص التعليم والتدريب في مختلف دول العالم (الخان، 2005).

فالتعلم الإلكتروني أخذ بالتعاظم والاتساع في جميع أنحاء العالم، وقد دفعت عوامل عديدة توجه المؤسسات التعليمية نحوه، من أبرزها إمكانية توفير فرص أكثر مرونة للتعليم في أي مكان أو زمان، وخفض تكلفة التعليم العالي، ويمكن من خلاله تعزيز جودة خبرات التعلم بما يوازي التعليم التقليدي، كما أشار باحثون إلى المميزات المتحققة من خلال وسائل التفاعل المتزامنة وغير المتزامنة، وتعزيز مهارات التأمل الذاتي (Castle & McGuire, 2010).

وهناك مهارات وقدرات يتطلبها التعلم الإلكتروني، أبرزها قدرة المتعلم على توجيه تعلمه ذاتياً، ووفقاً لـ Garrison، فإنه يتضمن التفاعل مع الآخرين، والتنظيم الذاتي، والمراقبة الذاتية، والتحفيز، لذلك فإن على المتعلم أن يكون قادراً على الضبط، والتخطيط والمراقبة والتحكم، وتقويم تعلمه، وهذا بطبيعة الحال يقتضي من المتعلم أن يكون مدركاً لدوره من حيث اختيار المصادر والاستراتيجيات التي تمكنه من تجاوز ما قد يواجهه من تحديات، فبقدر ما يمتلكه المتعلم من مهارات لإدارة تعلمه، وما يتلقاه من دعم، وما يمارس من تفاعلات، مضافاً لها اتجاهاته نحو التعلم الإلكتروني، فإنه بالتالي يحقق متطلبات التعلم الإلكتروني المدار ذاتياً (Song & Hill, 2007).

وعلى الرغم من النقلة النوعية التي حققها التعلم الإلكتروني في مجال التعليم العالي، فإنه يواجه العديد من التحديات، التي تتمثل في ضبط الجودة، وتوفير فرص التعليم ومحو الأمية التكنولوجية، والحصول على الاعتماد والاعتراف من قبل المؤسسات الرسمية، واستيعاب وتوظيف التكنولوجيا بشكل فعال، إضافة إلى تعزيز اتجاهات الأفراد نحو التعلم الإلكتروني (Moodley, 2002 , Hendrick, 2001).

ويرى (Fiser, 2006) أن التعلم الإلكتروني يواجه العديد من التحديات، صنفها في ثلاثة أبعاد رئيسة وهي: البعد التعليمي، والبعد الإداري، وبعد التقويم.

وبالرغم من ذلك فإن التعلم الإلكتروني برهن على أنه فعال في تقليص فجوات الاتصال بين الطلبة والمؤسسات التعليمية، مما أسهم في تخطي حواجز الزمان والمكان، وتزويد الطلبة بفرص واسعة للتعلم، كما منح الجامعات فرص التدريس وتوصيل المواد التعليمية، وإجراء عمليات التقويم (Sturgill, 2011).

وقد أصبح التقويم عبر الوسائل الإلكترونية واحداً من أبرز المهمات التي تتطلع المؤسسات التعليمية إلى تطويرها، لأن هناك تحديات لتنظيم امتحانات لأعداد كبيرة من الطلبة من قبل الجامعات، وبخاصة وأن التقويم التقليدي لا يمكّن المدرسين من معرفة تقدم طلبتهم، كما أن إجراءات التصحيح ورصد العلامات تتطلب جهوداً كبيرة وزمناً أطول (Shafie & Janier, 2009).

ولكي تضمن مؤسسات التعليم المفتوح التي توظف التعلم الإلكتروني مصداقية وجدارة فيما تقدمه من تعليم، فإنها تعمل بجدية لتوظيف نظام التقويم المعتمد فيها بصورة أساسية في التشخيص والمعالجة، والوقوف على مدى ما يحقق من أهداف التعلم المنشودة، إضافة لمتابعة الدارسين، وبقدر ما تنجح مؤسسات التعليم عن بعد في اعتماد نظام للتقويم المتواصل والمستمر لطلبتها من خلال اعتماد الامتحانات والتعيينات والواجبات والتدريبات فإنها سوف تحقق نجاحاً مرموقاً في مسيرتها نحو تحقيق الأهداف (شاهين، 2001).

ونظراً للإقبال الهائل على مؤسسات التعليم المفتوح وانتشار التعلم الإلكتروني فيها، وأيضاً في مؤسسات التعليم التقليدية، لم يعد بالإمكان تحمل تبعات التقويم التقليدي فيها، لذلك فإن التوجه نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تقويم الطلبة أصبح يمثل تحدياً حقيقياً لابتداع وابتكار طرق تقويم إلكتروني، بحيث تجذب الطلبة وترفع مستوى تعلمهم، شريطة أن تكون تلك الطرق أصيلة وموثوقة وأخلاقية. ولذلك فإن مجتمعات التعلم الإلكتروني عازمة وبقوة على تطوير طرق وأدوات تقويم الكترونية لتقويم تعلم الطلبة في إطاريه التكويني والختامي، وباستخدام اختبارات متنوعة الأسئلة، إضافة إلى تقديم التغذية الراجعة للمتعلمين (Chiheb et al. , 2011).

وقد أصبح التقويم الإلكتروني– وباستخدام أدوات ووسائل متعددة– مطبقاً في جامعات عديدة في مختلف أنحاء العالم، فهو كأي تقويم ينبغي أن يراعي عمليات التصميم والتقديم، كما أنه يتضمن العديد من الفوائد من حيث قدرته على تقويم أعداد كبيرة من الطلبة بشكل فعّال، ويسهم في تحفيز الطلبة، ويزيد من فرص المرونة، ويمتاز بالموضوعية، والثبات، ويقلل الجهد والوقت، ويزيد من الفعالية الإدارية، كما يمنح فرصاً عديدة لإجراء تقويم متعدد الطرق، كثير منها غير متاح في التقويم التقليدي، وتشمل حلقات النقاش والمنتديات، وملف الإنجاز الإلكتروني،

والمحاكاة الحقيقة، والاختبارات المكيفة. وفيما يتعلق بجودة هذا النوع من التقويم، فإن معايير التقويم الإلكتروني هي نفسها معايير التقويم التقليدي، وعلى رأسها الجدوى أو الفعالية والموثوقية والنزاهة والمرونة (Byrnes & Ellis, 2006)

ويرى الباحثون في مجال التعلم الإلكتروني أن إجراءات التقويم ينبغي أن تضمّن في عمليات تصميم عمليتي التعليم والتعلم، واستخدامه اليوم أصبح واسع الانتشار في مؤسسات التعليم العالي وأحد المظاهر السائدة فيها، لأنه يمثل أحد أبعاد التعلم الإلكتروني، ويُستخدم في تقديم البرمجيات والواجبات والأنشطة والاختبارات، التي تُصحَّح من قبل الحاسوب (Dube & Ma, 2010).

وقد ظهر العديد من المفاهيم والمصطلحات التي تعبر عن التقويم الإلكتروني بشكل أو بآخر، ومنها الاختبارات المحوسبة Computerized Test والتقويم بمساعدة الحاسوب -Computer assisted assessment- Online examination، والتقويم الإلكتروني Electronic assessment، والاختبار المعتمد على الحاسوب Computer- based testing والاختبارات المدارة حاسوبياً Computer- administered tests، وفي هذه الأشكال تُصحح العلامات وتُرصد وتُرسل إلى قاعدة البيانات الخاصة بذلك، حيث تُخزَّن، ويمكن لعضو هيئة التدريس والطلبة الوصول لها، وهناك إمكانية للحصول على تغذية راجعة، ويتاح للطلبة إجراء الاختبار أو إجابة التعيين مرات عدة كما هو متاح في بعض الأنظمة (Singh & Devilliers, 2009)، ويرى الباحثان أن استخدام التقويم الإلكتروني ربما يكون هو الأكثر شيوعاً واستخداماً في الأدب التربوي المعاصر، وذلك بسبب التحولات والتطورات التي حدثت في مجال تقنيات التعليم، والتي تعزز دورها بعد اكتشاف الإنترنت الذي أدى إلى تحويل في المفاهيم والأفكار والإجراءات.

ووفقاً لـ Bennett فإن التكنولوجيا أصبحت اليوم مركزية في عمليتي التعليم والتعلم، وهي تتجه نحو البرهنة على أنها ستصبح مركزية في عملية التقويم أيضاً، وأن دور التكنولوجيا ليس تسهيل تقديم الاختبارات فقط، وإنما دعم إجراء التقويم الحقيقي لتحصيل الطلاب، وإن هذا النوع من التقويم يشكل جزءاً من تجهيزات التحصيل العلمي في القرن الحادي والعشرين، ولهذا يجب أن يعزز التقويم الإلكتروني من إعادة النظر في المناهج والتعلم الإلكتروني، وبخاصة أنه يقدم مصادر غنية بالبيانات، ويمكن توظيفه في الاختبارات القبلية، والبعدية، واختبارات التشخيص، وتحليل النتائج، ومتابعة أداء الطلبة (Buzzetto & Alade, 2006).

وقد سعت الجامعات المفتوحة خاصة إلى اعتماد نظام التعلم الإلكتروني بأشكال متعددة، واعتماد تطبيق نظام التعيينات الإلكترونية بدلاً من التعيينات الورقية، التي كانت تحتاج جهداً ووقتاً كبيرين من طرف عضو هيئة التدريس في تصحيحها، ورصد علاماتها وكتابة التغذية الراجعة، كما أنها كانت تمثل عبئاً إدارياً على إدارة الجامعة، لما تتطلبه من عمليات طباعة، وتوزيع واستلام من الطلبة، وهذا ما كانت تعاني منه مختلف الجامعات المفتوحة في العالم (Davies, 2010).

ولذلك جاء اعتماد نظام التعيينات الإلكترونية لتسهيل نقل التعيينات وتسريع إيصالها للطلبة حيث هم، إضافة إلى توفير الفرص لمعالجة البيانات وتحليلها، وإعداد التقارير عنها، وتسهيل عملية الإجابة عن أسئلتها (Jones & Behrens, 2002).

وقد شرعت إدارة جامعة القدس المفتوحة في تطبيق نظام التعيينات الإلكترونية في الفصل الأول من العام الدراسي 2008/ 2009 (حمايل، 2010)، حيث أُدخلت أسئلة موضوعية من نوع الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، وأسئلة المزاوجة والمقابلة بكميات كبيرة عبر Moddle بحيث يمكن للطالب الدخول من خلال إجراءات مضبوطة ومحددة، وبالتالي الوصول إلى التعيين الذي يُعرض على شاشة الحاسوب متضمناً عدداً من الأسئلة التي تُختار عشوائياً من مخزون أسئلة المقرر المسجل له، فيجيب عن هذه الأسئلة التي يقوم الحاسوب بتصحيحها، ورصد علامة للطالب، ونقلها إلى قسم التسجيل (جامعة القدس المفتوحة، 2010).

وبالرغم من اتساع استخدام التقويم الإلكتروني وتطوره، فإنه لم ينل بعد حظاً وفيراً من الأبحاث في هذا المجال، مقارنة بما أُنجز من أبحاث في مجال التعلم الإلكتروني، وبالرغم من أن هناك العديد من الدراسات التي أُجريت في مجال استخدام التكنولوجيا من أجل إجراء وتصحيح وإعادة التعيينات، فلا يزال هناك ضآلة في المعلومات حول معتقدات الطلاب واتجاهاتهم نحوها (Dalgarno et al., 2007)، وبخاصة أن الاتجاهات والمعتقدات تُعدُّ عاملاً حاسماً في نجاح وتطور التعلم الإلكتروني في التعليم العالي بأنشطته المختلفة (et al. Yaghoubi, 2008).

وبالتالي فإن الباحثين، وبحكم خبرتهما في التعيينات الإلكترونية إعداداً وتطبيقاً، قد ارتأيا القيام بهذه الدراسة، وبخاصة أن هناك إحجاماً من قبل بعض الطلبة في الاستجابة عن التعيينات الإلكترونية في بعض المقررات الدراسية.

مشكلة الدراسة:

تؤدي الاتجاهات دوراً أساسياً في نجاح استخدام الطلبة للتقنيات التربوية الحديثة في عمليات التعلم والتقويم، وبخاصة أن تطور استخدامها لم يعد قاصراً على مؤسسات التعليم المفتوح وإنما أصبح يطال المؤسسات التعليمية كافة وعلى جميع المراحل، وهذا يقتضي ضرورة الوقوف على اتجاهات الطلبة من أجل الوقوف على بعض المؤشرات التي تساعد في العمل على زيادة فرص استخدامها وتوظيفها بشكل فعال، وتعزيز اتجاهات الطلبة حيال استخدامها، في ضوء ذلك جاءت هذه الدراسة امتداداً للعديد من الدراسات في مجال التعلم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة، وقد سعت للوقوف على اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية وعلاقتها بمهارات التعلم المنظم ذاتياً؟

وبالتحديد سعت الدراسة الحالية للإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية تعزى لمتغيرات: الجنس، والبرنامج الدراسي، ومستوى السنة الدراسية، والحالة الوظيفية، ووجود اشتراك إنترنت منزلي، ومستوى المهارات الحاسوبية؟
- هل توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية وبين معدلهم التراكمي؟
- هل توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية وبين متوسطات درجة مهارات التعلم المنظم ذاتياً؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الرئيسة الآتية:

- التعرف إلى اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية.
- فحص دلالة الفروق بين متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية وفقاً لمتغيرات: الجنس، والبرنامج الدراسي، ومستوى السنة الدراسية، والحالة الوظيفية، ووجود اشتراك إنترنت منزلي، ومستوى المهارات الحاسوبية.
- فحص دلالة العلاقة بين متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية ومعدلهم التراكمي.
- فحص دلالة العلاقة بين متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية ومتوسطات درجة مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية هذه الدراسة من الاعتبارات الآتية:

- تعد هذه الدراسة الأولى –حسب علم الباحثين– على صعيد جامعة القدس المفتوحة، والثانية على مستوى برامج ومؤسسات التعليم المفتوح والتقليدي في الوطن العربي.

- تُشكّل هذه الدراسة إضاءة لأحد أهم عمليات التعلم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة، وهو (التقويم)، مما سيساعد الجامعة في إحداث التطوير الإيجابي لصالح دعم استخدام هذه التقنية في الجامعة.
- ستفتح هذه الدراسة آفاقاً أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول إجراءات التقويم الإلكتروني ووسائله المستخدمة في الجامعة.

فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية تعزى لمتغير الجنس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية تعزى لمتغير البرنامج الدراسي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية تعزى لمتغير مستوى السنة الدراسية.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية تعزى لمتغير الحالة الوظيفية.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية تعزى لمتغير وجود اشتراك إنترنت.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية تعزى لمتغير مستوى المهارات الحاسوبية.
7. لا توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية وبين معدلهم التراكمي.
8. لا توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية ومتوسطات درجة مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على طلبة جامعة القدس المفتوحة في فرع الخليل، المسجلين في مقررات التعلم الإلكتروني وبنظام التعيينات الإلكترونية، خلال الفصل الثاني من السنة الجامعية 2011 / 2010.

التعريفات الإجرائية:

◄ **الاتجاهات**: هي نزعة سلوكية تدفع الطالب إلى اتخاذ موقف نحو استخدام التعيينات الإلكترونية، إما بالإيجاب أو الرفض أو الحياد، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على الاستبانة المُعدّة لهذا الغرض.

◄ **التعيين الإلكتروني**: هو مجموعة من الأسئلة الموضوعية التي تُعدّ وتُطرح للطلبة كوسيلة لتقويمهم وحفزهم على التعلم، عبر نظام الموديل (Model)، بحيث يُطرح تعيينان لكل مقرر دراسي إلكتروني خلال الفصل الدراسي، ويقوم الطلبة بالإجابة عنهما في فترة زمنية محددة، ثم يُصححا آليا، وتُرصد علاماتهما ونقلها إلى قسم التسجيل، وتقديم التغذية الراجعة عن أدائهم.

◄ **مهارات التعلم المنظم ذاتياً**: وهي تمثل قدرة الطالب على تحمل مسؤولية تعلمه تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، مستفيداً، مما تقدمه إدارة الجامعة من تسهيلات ووسائل عبر التقنيات الإلكترونية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب نتيجة استجابته على فقرات الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

الدراسات السابقة:

أُجريت العديد من الدراسات حول اتجاهات الطلبة ومعتقداتهم نحو التقويم الإلكتروني بشكل عام، ومن هذه الدراسات دراسة (Al- Mashaqbeh & Al- Hamad, 2010) التي هدفت إلى فحص معتقدات الطلاب نحو استخدام الاختبار الإلكتروني كأداة لتقويم تحصيل الطلبة في جامعة آل البيت بالأردن، مسجلين لمقرر نظام دعم القرار، واُستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وبعد جمع البيانات وتحليلها أظهرت النتائج أن معتقدات الطلبة نحو استخدام الاختبار الإلكتروني في تقويم تحصيل الطلبة كانت إيجابية.

أجرى (Doorn et al. , 2010) دراسة لمعرفة اتجاهات الطلاب نحو الواجبات المنزلية الإلكترونية لمقررات في الاقتصاد لطلبة جامعة مانيسوتا الأمريكية، وقد اُستخدمت استبانة وُزّعت على عينة من الطلبة المسجلين لعدد من المقررات الدراسية، بلغ عدد أفرادها (687) طالباً وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن 85.4% من الطلاب رأوا أن تصحيح الواجبات المنزلية بهذه الطريقة يفيد في تعلم المحتوى التعليمي، و 55% منهم فضلوا الواجبات المنزلية الإلكترونية، بينما أشار 35% منهم إلى عدم تفضليها.

كما أجرى (Shafie & Janior, 2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات طلاب السنة الثانية في كلية الهندسة بجامعة بيترونـاس التكنولوجية نحو التعيينات الإلكترونية، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، ورُصدت اتجاهات (150) طالباً نحو هذا النوع من التعيينات، التي أُعدت

لمقرر في الإحصاء والاحتمالات، يتراوح عدد الطلبة المسجلين فيه فصلياً ما بين 500 - 600 طالب، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلبة نحو التعيينات الإلكترونية كانت إيجابية، وأنهم كانوا متفتحي الذهن نحوها، كما أن اعتماد هذا النظام ساعد المدرسين في إدارة تعيينات الطلاب المسجلين في هذا المقرر.

وأجرى (Altun, 2008) دراسة هدفت إلى الوقوف على اتجاهات الطلاب في الصفوف السادس والسابع والثامن نحو الواجبات المنزلية الإلكترونية، وقد أُستخدمت استبانة وُزّعت على (737) طالباً في مقاطعة إيجين Aegean في تركيا، حول الاتجاهات نحو الواجبات الإلكترونية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن 16.6% من الطلاب لديهم اتجاهات إيجابية عالية، بينما 68.2% كانت اتجاهاتهم متوسطة، و 15.2% منهم كانت اتجاهاتهم متدنية.

كما أجرى (Dalgarno et al. , 2007) دراسة في جامعة Charles Stnrt University في عام 2005 هدفت إلى مقارنة اتجاهات الطلاب في نظام التعليم التقليدي ونظام التعليم عن بعد نحو التقويم الإلكتروني والتغذية الراجعة، وقد شملت الدراسة طلبة مسجلين في 20 مقرراً دراسياً وعددهم فيها (545) طالباً، وقد أُجريت الدراسة على مرحلتين، واستخدمت الاستبانة الإلكترونية أداة لجمع البيانات، وقد وُزّعت على (254) طالباً في المرحلة الأولى، أُعيد منها (56)، أما في المرحلة الثانية فقد وُزّعت على (280) طالباً أجاب منهم (58) طالباً، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلبة نحو التعيينات الإلكترونية كانت إيجابية، كما أشار الطلبة إلى أن التعيينات الإلكترونية قد قللت من الوقت والمعوقات، ووفرت قدرة على استرجاع التغذية الراجعة، كما أوضحت النتائج وجود فروق في الاتجاهات وفقاً لطريقة التعليم لصالح التعليم الإلكتروني مقابل التقليدي.

أما دراسة (Demirci, 2007) فقد هدفت إلى تقصي معتقدات الطلاب نحو الواجبات الإلكترونية مقابل الواجبات الورقية وتحديد الفروق في الإنجاز، واُستخدمت الاستبانة وعلامات إنجاز الطلاب كمصادر للحصول على البيانات، طُبّقت الدراسة على عينة مؤلفة من (103) طلاب، منهم (54) ذكراً و (49) ملتحقين بجامعة Bahkesir University في تركيا، وقد أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات علامات الطلاب على التعيينات أو الواجبات المنزلية وفقاً لمتغير الواجبات (إلكترونية، ورقية)، كما تبين أن معتقدات الطلاب نحو الواجبات الإلكترونية إيجابية.

وأجرى (Wen & Tsai, 2006) دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات الطلاب في جامعة تايوان نحو تقويم الأقران الإلكتروني، وقد صُمِّمت استبانة لجمع البيانات مكوّنة من (20) فقرة وُزّعت على (280) طالباً جامعياً، أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب المشاركين قد أبدوا اتجاهات إيجابية نحو استخدام تقويم الأقران الإلكتروني، كما تبين أن الطلاب الذكور لديهم اتجاهات إيجابية

نحو تقويم الأقران الإلكتروني أكثر من الإناث، وأن الطلاب الذين لديهم خبرة سابقة كانت لديهم اتجاهات سلبية أقل.

كما أجرت (Sheader et al. , 2006) دراسة لمعرفة معتقدات المعلمين والطلبة نحو التقويم المعتمد على الحاسوب في مقرر دراسي عملي في الفسيولوجيا، وأجريت الدراسة في كلية العلوم الحياتية في جامعة مانشستر في بريطانيا عام 2004، بحيث شملت (288) طالباً. وأجريت أربعة تجارب، قُوِّم أداء الطلاب في اثنتين منها باستخدام الحاسوب، وتجربتين بالورقة والقلم، وتم الحصول على آراء الأكاديميين من خلال المقابلات والتغذية الراجعة عبر البريد الإلكتروني، وآراء الطلاب تم الحصول عليها من خلال الاستبانة، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن 48% من الطلاب أشاروا إلى أن الامتحان الورقي يتطلب وقتاً أطول، وأشار 37% منهم إلى عدم وجود فروق بين امتحاني الحاسوب والورقة والقلم، كما فضل 52% من الطلبة الاختبار المحوسب على الاختبار الورقي، في حين فضّل 25% الاختبار الورقي على الاختبار المحوسب، أما 22% من الطلبة فلم يظهروا تفضيلاً لأي من النوعين.

أما دراسة (Ozdin et al. , 2004) فقد هدفت إلى فحص معتقدات الطلبة نحو استخدام التقويم بمساعدة الحاسوب، وفحص احتمالية اُستخدمت التغذية الراجعة من الطلاب في تعزيز جدوى التقويم. أجريت الدراسة على عينة مكونة من (46) طالباً من طلاب السنة الثانية في جامعة كوكالي Kocaeli University المسجلين لمقرر في تخصص الحاسوب، اُستخدمت الاستبانة والمقابلة أداتين لجمع البيانات، وبعد تحليل البيانات أوضحت نتائج الدراسة أن 54% من الطلاب أبدوا معتقدات إيجابية، و 58% منهم أشاروا إلى أن هذا النظام يقدم تغذية راجعة فورية، و 79% منهم اعتبروا التقويم الإلكتروني أفضل من التقويم الورقي، فيما أشار 92% منهم إلى أنه أسرع من التقويم الورقي.

وأجرى (Ogilvie et al. , 1999) دراسة هدفت إلى فحص اتجاهات طلاب السنة الدراسية الأولى المسجلين لمقررين دراسيين في البيولوجيا نحو الاختبارات المحوسبة، واُستخدم مقياس من 5 تدريجات على غرار مقياس ليكرت لمعرفة اتجاهات الطلاب، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلبة نحو الاختبارات المحوسبة كانت إيجابية، كما أشار غالبية الطلبة إلى أن الاختبارات المحوسبة قد أثرت إيجاباً على عاداتهم الدراسية.

كما تناولت دراسة (Chin et al., 1991) فحص تأثير الاختبار المعتمد على الحاسوب على التحصيل وقلق الاختبار واتجاهات طلاب الصف العاشر نحوه، وتم تقسيم (106) طلاب إلى مجموعتين: إحداهما خضعت إلى امتحان ورقي، والثانية إلى امتحان معتمد على الحاسوب، وبعد تحليل بيانات الدراسة، تبين أن متوسط علامات الطلاب الذين قدموا الاختبار المعتمد على الحاسوب أعلى من نظرائهم، في حين لم يتبين وجود فرق في قلق الاختبار بين المجموعتين،

وكذلك عدم وجود علاقة ارتباط دالة بين خبرات الطلبة الحاسوبية وقلق الحاسوب، فيما كانت اتجاهات الطلبة الذين تقدموا لاختبار محوسب نحو الاختبار إيجابية.

من خلال استعراض الدارسات السابقة يمكن للباحثين إبراز النقاط الأساسية الآتية:

- هناك تنوع في مجالات الدراسات السابقة، فمنها ما تناول اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المنزلية الإلكترونية ومنها دراسة (Doorn et al. , 2010)، ودراسة (Shafie & Janior, 2009)، ودراسة (Altun, 2008)، ودراسة (Demirci, 2007)، فيما تناول البعض الآخر اتجاهات الطلبة نحو التعيينات والامتحانات الإلكترونية ومنها دراسة (Al- Mashaqbeh & Al- Hamad, 2010)، ودراسة (Shafie & Janior, 2009)، ودراسة (Dalgarno et al. , 2007)، ودراسة (Wen & Tsai, 2006)، ودراسة (Sheader et al. , 2006)، ودراسة (Ozdin et al. , 2004)، ودراسة (Ogilvie et al. , 1999)، ودراسة (Chin et al. , 1991).

- أظهرت الدراسات السابقة جميعها وجود اتجاهات إيجابية من طرف الطلبة نحو وسائل التقويم الإلكتروني بدرجات متفاوتة.

- لم تتناول الدراسات السابقة فحص علاقة الاتجاهات بأية متغيرات أخرى، في حين تناولت الدراسة الحالية علاقة الاتجاهات بمتغيرات عديدة عائدة إلى خصائص الدارسين عن بعد، وهذا ما يميزها عن الدارسات السابقة.

- كثرة الدراسات الأجنبية في هذا المجال قياساً بالدراسات العربية.

- استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في صياغة مقدمة الدراسة، والأدب المرتبط بالموضوع، إضافة إلى بناء فقرات أداة الدراسة من حيث المضمون.

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، المتمثلة بالإجابة على تساؤلاتها واختبار فرضياتها، اُستخدم المنهج الوصفي، باعتباره المنهج المناسب لطبيعة الدراسة وأهدافها، وذلك من خلال جمع البيانات اللازمة باستخدام مقياسي الاتجاه نحو التعيينات الإلكترونية ومهارات التعلم المنظم ذاتياً.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة القدس المفتوحة في فرع الخليل المسجلين في مقررات تدرس بنظام التعلم الإلكتروني وطُرحت تعييناتها إلكترونياً خلال الفصل الثاني من العام الجامعي 2010/ 2011، والبالغ عددهم (1365) طالباً وطالبة موزعين على أربعة برامج دراسية (التربية، والخدمة الاجتماعية، والإدارة، والحاسوب) (جامعة القدس المفتوحة، 2011).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (353) طالباً وطالبة اختيروا بطريقة العينة الطبقية من مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيريْ الجنس والبرنامج الدراسي. والجدول الآتي (1) يبين توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات المستقلة للدراسة.

الجدول (1)

توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات المستقلة للدراسة.

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة المئوية	القيم الناقصة
الجنس	ذكر	133	37.7	-
	أنثى	220	62.3	
البرنامج الدراسي	تربية	121	34.3	-
	خدمة اجتماعية	38	10.8	
	إدارة	146	41.4	
	حاسوب	48	13.6	
مستوى السنة الدراسية	أولى	121	34.4	1
	ثانية	125	35.5	
	ثالثة	74	21.0	
	رابعة	32	9.1	
الحالة الوظيفية	يعمل	95	27.0	1
	لا يعمل	257	73.0	
وجود اشتراك إنترنت	نعم	210	59.5	-
	لا	143	40.5	
مستوى المهارات الحاسوبية	عالية	101	28.6	-
	متوسطة	220	62.3	
	منخفضة	32	9.1	

أدوات الدراسة:

1. مقياس الاتجاه نحو التعيينات الإلكترونية:

للتعرف إلى اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية، أُعدت استبانة تكوّنت بصورتها الأولية من (38) فقرة، وذلك بالرجوع إلى أدبيات التعلم الإلكتروني وتقويمه، وبالاستعانة بأسس هذا التعلم وافتراضاته، ومنها دراسة (Shafie & Janior, 2009)، ودراسة (Dalgarno et al. , 2007)، ودراسة (Davies, 2010)، ودراسة (Byrnes & Ellis, 2006).

تكون المقياس من قسمين:

- **القسم الأول**: تضمن معلومات عامة عن أفراد عينة الدراسة باعتبارها متغيرات مستقلة وهي: الجنس، والبرنامج الدراسي، ومستوى السنة الدراسية، والحالة الوظيفية، ووجود اشتراك انترنت منزلي، ومستوى المهارات الحاسوبية، والمعدل التراكمي.

- **القسم الثاني**: اشتمل هذا القسم على فقرات الاتجاهات نحو التعيينات الإلكترونية، بحيث خُصّص لكل فقرة سلم استجابة خماسي: (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، معارض، معارض بشدة)، وقد أُعطيت رقمياً الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب للفقرات الموجبة، في حين تم عكسها للفقرات السالبة.

2. مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً:

أُعتمد مقياس (Barnard- Brak et al. ,2010)، بعد تعريبه وتطويره بما يتناسب مع بيئة التعلم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة، ويهدف إلى قياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً، تكوَّن المقياس بصورته الأصلية والمعرّبة من (24) فقرة، بحيث خُصّص لكل فقرة سلم استجابة خماسي: (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، معارض، معارض بشدة)، وقد أُعطيت رقمياً الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) للفقرات الموجبة على الترتيب، في حين تم عكس هذه الدرجات للفقرات السالبة.

صدق أداتي الدراسة:

للتحقق من صدق أداتي الدراسة، عُرضتا على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص بلغ عددهم 12 محكماً لمعرفة رأيهم حول مدى صلاحية الفقرات ووضوحها من حيث الترجمة، والصياغة اللغوية، والشمول، والارتباط بالموضوع المراد دراسته، وإبداء التعديلات أو الملاحظات في حال احتاجت الفقرة إلى تعديل، أو إضافة فقرات أخرى غير واردة في الأداتين، وفي ضوء ذلك أجرى الباحثان التعديلات المقترحة من قبل المحكمين، والتي تضمنت استبعاد

ثلاث فقرات من أداة قياس الاتجاهات، وتعديل الصياغة اللغوية لبعض فقراتها، وبالتالي أصبحت الأداة مكوّنة بصورتها النهائية من (33) فقرة، منها (28) فقرة إيجابية، و (5) فقرات سلبية ذات الأرقام (2، 3، 4، 5، 20)، وفيما يتعلق بأداة قياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً، عُدِّلت الصياغة اللغوية لبعض فقراتها، وبالتالي بقيت الأداة مكوّنة بصورتها النهائية من (24) فقرة.

ثبات أداتي الدراسة:

تحقق الباحثان من ثبات أداتي الدراسة، باستخراج معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة (ألفا – كرونباخ)، حيث بلغت قيمة الثبات لأداة الاتجاه نحو التعيينات الإلكترونية وفق هذه الطريقة (0.935)، في حين بلغ معامل الثبات لأداة قياس مهارات التعلم المنظم ذاتيا (0.884)، وهي معاملات ثبات مقبولة لهذه الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، اُتبعت الإجراءات الإحصائية الآتية:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاه نحو التعيينات الإلكترونية، وللحكم على مستوى الاتجاهات، فقد أعطيت المتوسطات التدريج الآتي: (1 – 2.33 متدنية، 2.34 – 3.67 متوسطة، أعلى من 3.67 مرتفعة).

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، اُستخدم اختبار « ت» T- test، واختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA وللإجابة عن سؤالي الدراسة الثالث والرابع، اُستخدم اختبار معامل ارتباط بيرسون، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها:

◄ أولاً– النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الأول ومناقشته:

نصَّ السؤال الأول على: **ما اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية؟** للإجابة عن هذا السؤال، اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة قياس الاتجاهات نحو التعيينات الإلكترونية، وذلك كما هو واضح في الجدول (2)

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات أداة قياس الاتجاهات نحو التعيينات الإلكترونية مرتبة حسب أهميتها

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
17	أرى أن التعيينات الإلكترونية تشكل استجابة لمتطلبات التطور التكنولوجي.	3.86	0.96
11	تسهم التعيينات الإلكترونية في تطوير مهاراتي الحاسوبية.	3.86	1.04
6	أرى أن التعيينات الإلكترونية ضرورة من ضرورات التعلم الإلكتروني.	3.78	1.11
30	تساهم التعيينات الإلكترونية في تطوير مهاراتي الدراسية.	3.75	1.01
26	تؤكد التعيينات الإلكترونية على دور المتعلم في تحمل مسؤولية تعلمه.	3.75	0.96
18	تساهم التعيينات الإلكترونية في تعزيز مهارات التقويم الذاتي لديّ.	3.72	1.05
5	أفضّل التعيينات الورقية على التعيينات الإلكترونية.	3.65	1.34
15	تعطي التعيينات الإلكترونية كل دارس الفرصة لمراجعة إجاباته والتعلم من أخطائه.	3.61	1.16
12	تزيد التعيينات الإلكترونية من رغبتي في الاعتماد على نفسي.	3.60	1.11
16	تمكنني التعيينات الإلكترونية من الحصول على التغذية الراجعة عن مستوى أدائي.	3.58	1.07
29	تزيد التعيينات الإلكترونية من اهتمامي بفهم تفاصيل المحتوى التعليمي.	3.58	1.04
1	أشعر بان تقويم التحصيل إلكترونياً ممتع ومحفز.	3.58	1.01
21	تشكل التعيينات الإلكترونية إحدى وسائل التقويم الحقيقي لأدائي.	3.58	0.95
14	تحقق التعيينات الإلكترونية العدالة والموضوعية في التصحيح.	3.55	1.19
22	تزيد التعيينات الإلكترونية من دافعيتي نحو الإنجاز.	3.54	0.99
19	تعزز التعيينات الإلكترونية من فرص ممارستي لأنواع متعددة من مهارات التفكير العليا.	3.54	0.99
27	تشجعني التعيينات الإلكترونية على التحضير المسبق للدراسة قبل اللقاء الوجاهي.	3.54	1.15
33	تساعدني التعيينات الإلكترونية في توقع مستوى صعوبة الامتحان.	3.51	1.10
32	تسهم التعيينات الإلكترونية في التمييز العادل بين مستويات تحصيل الطلبة.	3.50	1.13
31	تشجعني التعيينات الإلكترونية على طرح تساؤلاتي على مشرفي الأكاديمي.	3.43	1.11

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
13	تنمي التعيينات الإلكترونية لديّ القدرة على حل المشكلات التعليمية التي تواجهني.	3.40	1.06
28	تحفزني التعيينات الإلكترونية على حضور اللقاءات الوجاهية.	3.38	1.15
25	تساهم التعيينات الإلكترونية في تطوير مهاراتي عند الإجابة عن أسئلة الامتحان الورقي.	3.30	1.13
7	أرغب في قضاء وقت أطول في حل التعيينات الإلكترونية.	3.24	1.22
10	تشجعني التعيينات الإلكترونية على الاستعداد للدراسة باستمرار.	3.24	1.15
8	طرح التعيينات الإلكترونية يزيد من رغبتي في التعلم.	3.22	1.17
24	توفر التعيينات الإلكترونية من وقتي وجهدي أكثر من التعيينات الورقية.	3.21	1.37
9	أعتقد أن التقويم أصبح أسهل باستخدام التعيينات الإلكترونية.	3.18	1.14
23	تحفزني التعيينات الإلكترونية على التفاعل أكثر مع مشرفي الأكاديمي.	3.17	1.19
2	أشعر بالقلق والضيق عند محاولتي حل التعيينات الإلكترونية على الحاسوب.	3.14	1.27
20	تسبب التعيينات الإلكترونية حالة من الإرباك والإحباط لديّ.	2.99	1.24
3	أرى أن لا ضرورة لوجود تعيينات إلكترونية للمقرات الدراسية.	2.80	1.33
4	أعتقد أن استخدام التعيينات الإلكترونية مضيعة للوقت.	2.31	1.22
	الدرجة الكلية	3.41	0.64

يتبين من الجدول السابق (2) :

- أن متوسط استجابات المفحوصين على أداة قياس الاتجاهات ككل كان (3.41) ؛ أي بدرجة متوسطة، مما يعني أن اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية إيجابية بشكل عام، في حين تراوحت متوسطات استجاباتهم على فقرات الأداة (2.31 – 3.86)، وقد جاءت بدرجات متفاوتة بين متدنية ومرتفعة.

- حصلت الفقرة رقم (17) على أعلى متوسط حسابي (3.86)، ونصت على: «أرى أن التعيينات الإلكترونية تشكل استجابة لمتطلبات التطور التكنولوجي»، وفي الترتيب الثاني جاءت الفقرة رقم (11) بمتوسط حسابي (3.86) أيضاً، ونصت على: «تساهم التعيينات الإلكترونية في تطوير مهاراتي الحاسوبية»، تليها الفقرة رقم (6) بمتوسط حسابي (3.78)، ونصت على: «أرى أن التعيينات الإلكترونية ضرورة من ضروريات التعلم الإلكتروني «، وفي الترتيب الرابع جاءت

الفقرة رقم (30) بمتوسط حسابي (3.75) ونصت على: «تساهم التعيينات الإلكترونية في تطوير مهاراتي الدراسية»، تليها الفقرة رقم (26) في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي (3.75)، ونصت على: «تؤكد التعيينات الإلكترونية على دور المتعلم في تحمل مسؤولية تعلمه».

- أما الفقرات التي احتلت المراتب الأخيرة، فقد جاءت الفقرة رقم (4) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (2.31)، ونصت على: «أعتقد أن استخدام التعيينات الإلكترونية مضيعة للوقت»، ثم الفقرة رقم (3) بمتوسط حسابي (2.80)، ونصت على: «أرى أن لا ضرورة لوجود تعيينات إلكترونية للمقررات الدراسية»، ثم الفقرة رقم (20) بمتوسط حسابي (2.99)، ونصت على: «تسبب التعيينات الإلكترونية حالة من الإرباك والإحباط لدي»، ثم الفقرة (2) بمتوسط حسابي (3.14) ونصت على: «أشعر بالقلق والضيق عند محاولتي حل التعيينات الإلكترونية على الحاسوب»، تليها الفقرة (23) بمتوسط حسابي (3.17)، ونصت على: «تحفزني التعيينات الإلكترونية على التفاعل أكثر مع مشرفي الأكاديمي».

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى جملة من العوامل، أبرزها: إدراك الطلبة أن استخدام التكنولوجيا في عملية التقويم أصبح ضرورة مُلحّة على صعيد نظام التقويم في جامعة القدس المفتوحة، وذلك بحكم تنامي أعداد الطلبة الملتحقين بالجامعة، والتفكير في تقليل وقت وجهد كل من الطالب والمشرف الأكاديمي، بالإضافة إلى بيئة التحول نحو التعليم الإلكتروني بكل أبعاده، وهذا ما سعت له إدارة الجامعة من خلال إدراج برامج تدريبية وتثقيفية للطلبة نحو التغييرات التي تشهدها الجامعة، كما أن شعور الطلبة بأن التعيينات الإلكترونية تحقق العدالة والموضوعية في عملية التقويم، كونها تعتمد على أداء الطالب مباشرة، لذلك فإن هذه العوامل مجتمعة ساهمت في التوجهات الإيجابية للطلبة نحو التعيينات الإلكترونية.وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج جميع الدراسات السابقة التي أشارت إلى وجود اتجاهات إيجابية من قبل الطلبة نحو وسائل التقويم الإلكتروني بدرجات متفاوتة.

◄ ثانياً- النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثاني ومناقشته:

نصَّ السؤال الثاني على: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية تعزى لمتغيرات: الجنس، والبرنامج الدراسي، ومستوى السنة الدراسية، والحالة الوظيفية، ووجود اشتراك انترنت منزلي، ومستوى المهارات الحاسوبية؟**

للإجابة عن هذا السؤال، اُختبرت الفرضيات الإحصائية الآتية:

- **الفرضية الأولى**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية تعزى لمتغير الجنس.

لاختبار صحة هذه الفرضية، أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الاتجاه نحو التعيينات الإلكترونية تبعاً لمتغير الجنس، ولاختبار دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابات، أُستخدم اختبار «ت» T- Test، والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3)

نتائج اختبار « ت « لدلالة الفروق بين متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت "	مستوى الدلالة
ذكر	133	3.35	0.71	351	0.543	0.587
أنثى	220	3.39	0.59			

يتبين من الجدول السابق (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية وفقاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة «ت» **(0.543)**، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، ممَّا يعني قبول الفرضية الصفرية الأولى.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن جميع الطلبة يتعلمون في مناخ تعليمي موحد، والمتطلبات الأكاديمية هي نفسها لجميع الطلبة بغض النظر عن جنسهم، إضافة إلى أن تفاعل الطلبة مع بعضهم بعضاً في جميع المجالات الأكاديمية يؤدي إلى تبني اتجاهات متماثلة نحو التعيينات الإلكترونية.وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة **(Wen & Tsai, 2006)** التي أشارت إلى أن الطلاب الذكور لديهم اتجاهات إيجابية نحو التقويم الإلكتروني أعلى من الإناث.

- **الفرضية الثانية**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية تعزى لمتغير البرنامج الدراسي.

لاختبار صحة هذه الفرضية، أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الاتجاهات نحو التعيينات الإلكترونية تبعاً لمتغير البرنامج الدراسي، والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الاتجاهات نحو التعيينات الإلكترونية وفقاً لمتغير البرنامج الدراسي

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البرنامج الدراسي	تربية	121	3.28	0.63
	خدمة اجتماعية	38	3.39	0.64
	إدارة	146	3.44	0.63
	حاسوب	48	3.38	0.67

يتضح من الجدول السابق (4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على أداة قياس الاتجاهات نحو التعيينات الإلكترونية وفقاً لمتغير البرنامج الدراسي، ولفحص الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، أُستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي **One Way Anova**، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية وفقاً لمتغير البرنامج الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة " ف "	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	1.68	3	0.56	1.369	0.252
داخل المجموعات	142.80	349	0.41		
المجموع	144.48	352			

يتبين من الجدول السابق (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة على أداة قياس الاتجاه نحو التعيينات الإلكترونية وفقاً لمتغير البرنامج الدراسي، إذ بلغت قيمة «ف» (1.369)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية الثانية.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن جميع البرامج الدراسية تطرح مقررات وتعيينات إلكترونية، كما أن إجراءات إعداد أسئلة التعيينات الإلكترونية وتعليمات إجابتها موحدة للمقررات الدراسية كافة بغض النظر عن البرنامج الدراسي.

- **الفرضية الثالثة**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية تعزى لمتغير مستوى السنة الدراسية.

لاختبار صحة هذه الفرضية، أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الاتجاهات نحو التعيينات الإلكترونية تبعاً لمتغير مستوى السنة الدراسية، والجدول (6) يبين ذلك.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الاتجاهات نحو التعيينات الإلكترونية وفقاً لمتغير مستوى السنة الدراسية

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مستوى السنة الدراسية	أولى	121	3.50	0.60
	ثانية	125	3.43	0.59
	ثالثة	74	3.07	0.65
	رابعة	32	3.35	0.77

يتضح من الجدول السابق (6) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على أداة قياس الاتجاهات نحو التعيينات الإلكترونية وفقاً لمتغير مستوى السنة الدراسية، ولفحص الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، أُستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي **One Way Anova**، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية وفقاً لمتغير مستوى السنة الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة " ف "	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	9.40	3	3.13	8.095	0.000
داخل المجموعات	134.69	348	0.39		
المجموع	144.09	351			

يتبين من الجدول السابق (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة على أداة قياس الاتجاهات نحو التعيينات الإلكترونية وفقاً لمتغير مستوى السنة الدراسية، إذ بلغت قيمة «ف» **(8.095)**، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يعني رفض الفرضية الصفرية الثالثة، ولمعرفة اتجاه الفروق، استخدم اختبار شافييه **Sheffe Test** للمقارنات البعدية، والجدول **(8)** يوضح ذلك.

الجدول (8)

نتائج اختبار شافييه للمقارنات البعدية في في اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية وفقاً لمتغير مستوى السنة الدراسية

مستوى السنة الدراسية	المتوسطات الحسابية	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة
أولى	3.50			0.43 (*)	
ثانية	3.43			0.36 (*)	
ثالثة	3.07				
رابعة	3.35				

(* دالة عند مستوى $\alpha \leq 0.05$)

يشير الجدول السابق (8) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية وفقاً لمتغير مستوى السنة الدراسية بين الطلبة ممن هم في مستوى السنة الدراسية الأولى والثالثة لصالح طلبة السنة الأولى، وبين الطلبة ممن هم في مستوى السنة الدراسية الثانية والثالثة لصالح طلبة السنة الثانية.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الطلبة الجدد ممن هم في مستوى السنتين الدراسيتين الأولى والثانية قد اكتسبوا مهارات التعلم الإلكتروني من خلال الإرشادات والتدريب المكثف، وواكبوا مرحلة إدراج التعيينات الإلكترونية منذ بداية التحاقهم بالجامعة، فيما لم يحصل زملاؤهم في مستوى السنتين الثالثة والرابعة على الفرصة نفسها، حيث أُدرجت التعيينات الإلكترونية بعد تخطيهم المرحلة السابقة، بالإضافة إلى اعتيادهم على التعيينات الورقية في المرحلة الدراسية الأولى.

- **الفرضية الرابعة**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية تعزى لمتغير الحالة الوظيفية.

لاختبار صحة هذه الفرضية، أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الاتجاهات نحو التعيينات الإلكترونية تبعاً لمتغير الحالة الوظيفية، ولاختبار دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابات، أُستخدم اختبار «ت» T- Test، والجدول (9) يبين ذلك.

الجدول (9)

نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق بين متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية وفقاً لمتغير الحالة الوظيفية

الحالة الوظيفية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
يعمل	95	3.34	0.73	350	0.597	0.551
لا يعمل	257	3.39	0.61			

يتبين من الجدول السابق (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية وفقاً لمتغير الحالة الوظيفية، حيث بلغت قيمة «ت» (0.597)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية الرابعة.وتعزى هذه النتيجة من وجهة نظر الباحثين إلى التوافق بين متطلبات وآليات الإجابة عن التعيينات الإلكترونية بغض النظر عن كون الطالب يعمل أو لا يعمل، إضافة إلى مرونة التوقيت في الإجابة عن التعيين، واتساع الفرص المتاحة أمام الطلبة داخل الجامعة وخارجها للإجابة عن أسئلة التعيين.

- **الفرضية الخامسة**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية تعزى لمتغير وجود اشتراك إنترنت منزلي.

لاختبار صحة هذه الفرضية، أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الاتجاهات نحو التعيينات الإلكترونية تبعاً لمتغير وجود اشتراك إنترنت منزلي، ولاختبار دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابات، أُستخدم اختبار «ت» T- Test، والجدول (10) يبين ذلك.

الجدول (10)

نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق بين متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية وفقاً لمتغير وجود اشتراك إنترنت منزلي

وجود اشتراك إنترنت	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
نعم	210	3.44	0.65	351	2.302	0.022
لا	143	3.28	0.61			

يتبين من الجدول السابق (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية وفقاً لمتغير وجود اشتراك إنترنت منزلي، ولصالح الطلبة الذين يمتلكون اشتراك إنترنت منزلي، حيث بلغت قيمة «ت» (2.302)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، مما يعني رفض الفرضية الصفرية الخامسة.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة الذين يمتلكون اشتراك إنترنت منزلي تُتاح لهم فرص إجابة التعيين في منازلهم، وبالتالي لا يضطرون إلى الحضور إلى مختبرات الحاسوب في الجامعة، أو الذهاب إلى أية مراكز مزودة بالإنترنت، كما أن إجابة التعيين من داخل المنزل ربما تشعر الطالب بالارتياح أكثر من الأماكن الأخرى، وهذا ربما يعزز من مستوى تقبل التعيينات الإلكترونية لدى هذه الفئة من الطلبة.

- **الفرضية السادسة**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية تعزى لمتغير مستوى المهارات الحاسوبية؟

لاختبار صحة هذه الفرضية، أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الاتجاهات نحو التعيينات الإلكترونية تبعاً لمتغير مستوى المهارات الحاسوبية، والجدول (11) يبين ذلك.

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الاتجاهات نحو التعيينات الإلكترونية وفقاً لمتغير مستوى المهارات الحاسوبية

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مستوى المهارات الحاسوبية	عالية	101	3.50	0.67
	متوسطة	220	3.38	0.59
	منخفضة	32	2.96	0.74

يتضح من الجدول السابق (11) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على أداة قياس الاتجاهات نحو التعيينات الإلكترونية وفقاً لمتغير مستوى المهارات الحاسوبية، ولفحص الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، أُستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova، والجدول (12) يوضح ذلك.

الجدول (12)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية وفقاً لمتغير مستوى المهارات الحاسوبية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة " ف "	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	6.87	2	3.44	8.736	0.000
داخل المجموعات	137.62	350	0.39		
المجموع	144.49	352			

يتبين من الجدول السابق (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة على أداة قياس الاتجاهات نحو التعيينات الإلكترونية، وفقاً لمتغير مستوى المهارات الحاسوبية، إذ بلغت قيمة «ف» (8.736)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يعني رفض الفرضية الصفرية السادسة، ولمعرفة اتجاه الفروق، استخدم اختبار شافييه **Sheffe Test** للمقارنات البعدية، والجدول (13) يوضح ذلك.

الجدول (13)

نتائج اختبار شافييه للمقارنات البعدية في في اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية وفقاً لمتغير مستوى المهارات الحاسوبية

مستوى المهارات الحاسوبية	المتوسطات الحسابية	عالية	متوسطة	منخفضة
عالية	3.50			0.54 (*)
متوسطة	3.38			0.42 (*)
منخفضة	2.96			

(* دالة عند مستوى $\alpha \leq 0.05$)

يشير الجدول السابق (13) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية، وفقاً لمتغير مستوى المهارات الحاسوبية بين الطلبة الذين يمتلكون مهارات حاسوبية عالية أومنخفضة لصالح العالية، وبين الطلبة الذين يمتلكون مهارات حاسوبية متوسطة ومنخفضة لصالح المتوسطة.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الطلبة الذين يمتلكون مهارات حاسوبية عالية أو متوسطة ينخفض لديهم مستوى القلق عند الإجابة عن التعيين، كذلك فإن وقوعهم في أخطاء تقنية ربما يكون نادراً جداً، بعكس زملائهم الذين يمتلكون مهارات حاسوبية ضعيفة.

◄ **ثالثاً- النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثالث ومناقشته:**

نصَّ السؤال الثالث على: **هل توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى** $(\alpha \leq 0.05)$ **بين متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية ومعدلهم التراكمي؟**

للإجابة عن هذا السؤال، اُستخدم اختبار معامل ارتباط بيرسون **Person Correlation Test**، والجدول **(14)** يوضح ذلك.

الجدول (14)

نتائج معاملات الارتباط والدلالة الإحصائية للعلاقة بين اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية ومعدلهم التراكمي

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ر"	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو التعيينات الإلكترونية	353	3.37	0.64	0.158-	0.006
المعدل التراكمي		68.34	6.64		

يتضح من الجدول **(14)** وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية ومعدلهم التراكمي، إذ بلغ معامل الارتباط **(-0.158)**، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$، الأمر الذي يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية الثامنة.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الطلبة من ذوي المعدلات التراكمية العالية يحرصون على رفع معدلاتهم، أو الإبقاء عليها ثابتة، وبالتالي فهم يعتبرون أن التعيينات الإلكترونية ربما لا تتيح لهم هذه الفرصة، بعكس التعيينات الورقية التي اعتادوا الحصول على علامات عالية عليها، أما الطلبة من ذوي المعدلات التراكمية المتدنية، فإنهم يبحثون عن الوسائل التي تتيح لهم فرص الحصول على أعلى العلامات في التعيين، لضمان النجاح، أو لرفع معدلاتهم التراكمية، وبالتالي فهم أكثر حرصاً على الإجابة عنها.

◄ **رابعاً- النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الرابع ومناقشته:**

نصَّ السؤال الرابع على: **هل توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى** $(\alpha \leq 0.05)$ **بين متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية ومتوسطات درجة مهارات التعلم المنظم ذاتياً؟**

للإجابة عن هذا السؤال، اُستخدم اختبار معامل ارتباط بيرسون **Person Correlation Test**، والجدول **(15)** يوضح ذلك.

الجدول (15)

نتائج معاملات الارتباط والدلالة الإحصائية للعلاقة بين اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية ومتوسطات درجة مهارات التعلم المنظم ذاتيا

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ر"	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو التعيينات الإلكترونية	353	3.37	0.64	0.348	0.001
مهارات التعلم المنظم ذاتيا		3.88	0.49		

يتضح من الجدول (15) وجود علاقة ارتباط إيجابية دالة إحصائياً بين اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية ومهارات التعلم المنظم ذاتيا، إذ بلغ معامل الارتباط **(0.348)**، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، الأمر الذي يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية التاسعة.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى مجموعة من العوامل من أبرزها: أن التعلم المنظم ذاتياً يتضمن مهارات تتعلق بالتخطيط والتنفيذ والتقويم، وهي مهارات تشكل متطلبات أساسية للطلبة الذي يدرسون عن بعد، كما أن مهارات التعلم المنظم ذاتياً ذات صلة بمهارات ما وراء المعرفة التي تتطلب من المتعلم توظيف ما تعلمه عند الحاجة في خطوات لتحقيق الإنجاز، إضافة إلى ذلك فإن مهارات التعلم المنظم ذاتياً تشكل مبادئ للتعلم النشط، ولأن التقويم الإلكتروني يشكل أحد توجهات التعلم النشط المتمركز حول المتعلم، فإن هذا يرفع من مستوى اتجاهات الطلبة نحو التقويم الإلكتروني، وخلاصة القول إن التعلم الإلكتروني بجميع فعالياته يستند إلى حد كبير على أبعاد التعلم المنظم ذاتياً ومهاراته من حيث عمليات التفاعل، وتنظيم الأنشطة والمتابعة والتحفيز وإدارتها، وتقديم التغذية الراجعة، وهذه العوامل تعزز مهارات الطلبة نحو التعامل واكتشاف مصادر التعلم المختلفة، وتجاوز العقبات والتحديات التي تواجههم في تعلمهم، الأمر الذي يعزز من اتجاهاتهم الإيجابية نحو التعيينات الإلكترونية.

التوصيات:

في ضوء ما خرجت به الدراسة من نتائج، يوصي الباحثان بالآتي:

1. العمل على تطوير المهارات الحاسوبية وتعزيزها لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، وبخاصة لدى طلبة السنتين الثالثة والرابعة من خلال برامج تدريبية مكثفة ومستمرة.
2. تفعيل دور المشرفين الأكاديميين فيما يتعلق بتوجيه الطلبة نحو اكتساب مهارات التعلم المنظم ذاتياً وتوظيفها.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

1. الخان، بدر.(2005).استراتيجيات التعلم الإلكتروني، ترجمة علي بن شرف الموسوي وسالم بن جابر الوائي ومنى التبجي، حلب: دار شعاع للنشر والعلوم.

2. الصالح، بدر الدين.(2001).مستقبل تقنية التعليم ودورها في إحداث التغيير النوعي في طرق التعليم والتعلم، دراسة مقدمة للقاء المسئولين عن تقنيات التعليم في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج والذي عقد في الفترة الواقعة ما بين 2001 /12 /16 - 15.

3. جامعة القدس المفتوحة.(2011).إحصاءات أعداد الدارسين في مقررات التعليم الإلكتروني، منشورات قسم التسجيل، رام الله.

4. جامعة القدس المفتوحة.(2010).تعميمات التعيين الإلكتروني، منشورات مركز التعليم المفتوح، رام الله.

5. حمايل، ماجد.(2010).تجربة جامعة القدس المفتوحة في التعليم المدمج، دراسة مقدمة لمؤتمر وحدة ابن رشد الثالث بعنوان "استخدام التكنولوجيا في التعليم الجامعي والمنعقد في جامعة بير زيت بتاريخ 25/ 9/ 2010.

6. شاهين، محمد عبد الفتاح.(2001).تقويم برنامج التربية في جامعة القدس المفتوحة على ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة للتعليم عن بعد واقتراح برنامج لتطويره، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Al- Mashaqbeh, I.F.& Al- Hamad, A.(2010).Student's perception of an online exam within the decision support system course at Al Bayt University.*
   From: http:// ieeexplore.ieee.org/ xpl/ freeabs_all.jsp
2. *Altun, E.(2008).6th , 7th and 8th grades' attitudes towards online home work assignment sites.The Turkish Online Journal of Educational Technology, 7 (4).*
   From: http:// www.tojet.net/ articles/ v7i4/ 741.pdf
3. *Barnard- Brak, L., Lan, W.& Paton, O.(2010).Profiles in self- regulated learning in the online learning environment.Proceeding ascilite, Singapore.International Review of Research in Open and Distance Learning, 11 (1) , 61- 79.*
4. *Buzzetto, N.& Alade, A.(2006).Best practices in e- assessment.Journal of |Information Technology Education, 5, 251- 269.*
5. *Byrnes, R.& Ellis, A.(2006).The prevalence and characteristics of online assessment in Australian University.Australian Journal of Education Technology, 22 (1) , 104- 125.*
6. *Castle, S.& McGuire, J.(2010).An analysis of student self- assessment of online, blended and face to- face learning environment: Implications for sustainable education delivery. Instructional Education Studies , 3 (3) , 36- 40.*
7. *Chiheb, R., Faizi, R., Elafia, A.& Ensias, M.(2011).Using objective online testing tools to assess student learning potentials and limitations.Journal of Theoretical and Applied Technology, 24 (1) , 69- 72.*
8. *Chin, C., Donn, S.& Coury, R.(1991).Effects of Computer- Based Tests on the Achievement, Anxiety, and Attitudes of Grade 10 Science Students.Educational and Psychological Measurement, 51 (3) , 735- 745.*
9. *Dalgarno, B., Chan, D., Adams, P., Roy, P.& Miller, D.(2007).On campus and distance students ahiledes towards paperless assessment and feedback.Proceeding ascilite, Singapore.*
   From: http:// www.ascitite.org.aul conference/ Singapore07/
10. *Davies, P.(2010).Computerized peer assessment innovation in education and training international.*
    From: http:// www.tandf.co.uk/ journal.
11. *Demirci, N.(2007).University students' perceptions of web- based vs.paper- based. homework in a general physics.Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 3 (1) , 29- 34.*
12. *Doorn, D.& Janssen, S.& O'Brien, M.(2010).students attitudes and approaches to online home work.International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 4 (1) , 1- 20.*

13. *Dube ,T.& Ma ,M.(2010).A flexible e- assessment system inspired design methodology management to accommodate diverse learning styles.International Journal of Digital Society, 1 (1) , 44- 52.*
14. *Fiser, N.(2006).Challenges in implementing distance learning programs.*
From: http:// horizon.vnc.edu/ projects/ resources/ 44ilems.htm1
15. *Hendrick , S.(2001).Challenges in distance learning.*
From: http:// www.ehoe.com/ info_7870428- challenges_distance- learning.htm
16. *Jones, D.& Behrens, S.(2002).Online assignment management: An evolutionary tale. Proceeding of the 36th Hawaii International Conference on System Science.*
17. *Moodley, M.(2002).Challenges for distance learning, policy and practice.Paper presented at sixth conference.Inclusive Education.*
From: http:// www.internationaldisabilityalliance.org/
18. *Shafie, A.& Janier, J.(2009).Attitude towards online assessment in probability and statistics course at University Technology Petronas.*
From: http:// people.math.sfu.ca
19. *Sheader, E., Gouldsborough, I.& Grady, R.(2006).Staff and student perceptions of computer- assisted assessment for physiology practical classes.Advances in Physiology Education, 30 (4) , 174- 180.*
20. *Song, L.& Hill, J.(2007).A conceptual model for understanding self- directed learning in online environment.Journal of Instructional Online Learning, 6 (1) , 27- 42.*
21. *Sturgill, R.(2011).A hybrid model for marking online assignments effective in a traditional classroom.Journal of Systemic, Cybernetics and informatics, 9 (2) , 89- 91.*
22. *Singh, V.& Devilliers, R.(2009).Establishing the current extent and nature of visage of online assessment tools in computing- related departments at South African Tertiary Institution.*
From: http:// web.up.ac.za/ ecis/ SACLAZ2010PR/ papers/
23. *Ogilvie, R., Trusk, T.& Blue, A.(1999).Students' attitudes towards computer testing in a basic science course.Medical Education, 33 (11) , 828- 931.*
24. *Ozdin, Y., Trusk, T., Erturk, I.& Sanli, R.(2004).Students' perceptions of online assessment: A case study.The American Journal of Distance Education, 19 (2) , 77- 92.*
25. *Wen, M.& Tsai, C.(2006).University students perceptions of and attitudes toward online peer assessment.Higher Education, 51 (1) , 27- 44.*
26. *Yaghoubi,J.,Mohammadi ,I.,Iravani ,H.,Attaran ,M.& Gheidi,A.(2008) : Virtual students' perceptions of e- learning in Iran.The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET , 7 (3).*
From: http:// www.eric.ed.gov/ ERICDocs/ data/ ericdocs2sql/

الملحق (١)

أداة الاتجاهات نحو التعيينات الإلكترونية

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي الدارس/ الدارسة،،،

يقوم الباحثان بإجراء دراسة تهدف إلى التعرف على اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية وعلاقتها بمهارات التعلم المنظم ذاتياً، ولتحقيق هذه الغاية تم إعداد هذه الاستبانة، لذا يرجى قراءة كل فقرة بعناية، والإجابة عنها بدقة وموضوعية، علماً بان البيانات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي وستحاط بالسرية التامة

القسم الأول: معلومات عامة

ضع إشارة (√) أمام الحالة التي تنطبق عليك

الجنس :	☐ ذكر	☐ أنثى		
البرنامج:	☐ تربية	☐ خدمة	☐ إدارة	☐ حاسوب
مستوى السنة الدراسية:	☐ أولى	☐ ثانية	☐ ثالثة	☐ رابعة
الحالة الوظيفية :	☐ أعمل	☐ لا اعمل		
هل لديك اشتراك إنترنت منزلي؟	☐ نعم	☐ لا		
المهارات الحاسوبية	☐ عالية	☐ متوسطة	☐ منخفضة	
المعدل التراكمي:	.....			

القسم الثاني:

إشارة (√) أمام كل فقرة وتحت الحالة التي تنطبق عليك

رقم العبارة	العبارة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	معارض	معارض بشدة
.1	اشعر بأن تقويم التحصيل الكترونيا ممتع ومحفز.					
.2	أشعر بالقلق والضيق عند محاولتي حل التعيينات الالكترونية على الحاسوب.					
.3	أرى أن لا ضرورة لوجود تعيينات الالكترونية للمقررات الدراسية.					
.4	اعتقد أن استخدام التعيينات الالكترونية مضيعة للوقت.					
.5	أفضل التعيينات الورقية على التعيينات الالكترونية					
.6	أرى أن التعيينات الالكترونية ضرورة من ضروريات التعلم الالكتروني.					
.7	أرغب في قضاء وقت أكبر في حل التعيينات الالكترونية.					
.8	طرح التعيينات الالكترونية يزيد من رغبتي في التعلم.					
.9	اعتقد أن التقويم أصبح أسهل باستخدام التعيينات الالكترونية.					
.10	تشجعني التعيينات الالكترونية على الاستعداد للدراسة باستمرار.					
.11	تسهم التعيينات الالكترونية في تطوير مهاراتي الحاسوبية.					
.12	زادت التعيينات الالكترونية من رغبتي في الاعتماد على نفسي					
.13	تنمي التعيينات الالكترونية لديّ القدرة على حل المشكلات التعليمية التي تواجهني.					
.14	تحقق التعيينات الالكترونية العدالة والموضوعية في التصحيح.					

رقم العبارة	العبارة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	معارض	معارض بشدة
.15	تعطي التعيينات الالكترونية كل دارس الفرصة لمراجعة إجاباته والتعلم من أخطائه.					
.16	تمكنني التعيينات الالكترونية من الحصول على التغذية الراجعة عن مستوى أدائي.					
.17	أرى أن التعيينات الالكترونية تشكل استجابة لمتطلبات التطور التكنولوجي.					
.18	تساهم التعيينات الالكترونية في تعزيز مهارات التقويم الذاتي لديّ.					
.19	تعزز التعيينات الالكترونية من فرص ممارستي لأنواع متعددة من مهارات التفكير العليا.					
.20	تسبب التعيينات الالكترونية حالة من الإرباك والإحباط لديّ.					
.21	تشكل التعيينات الالكترونية إحدى وسائل التقويم الحقيقي لأدائي.					
.22	تزيد التعيينات الالكترونية من دافعيتي نحو الانجاز.					
.23	تحفزني التعيينات الالكترونية على التفاعل أكثر مع مشرفي الأكاديمي.					
.24	توفر التعيينات الالكترونية من وقتي وجهدي أكثر من التعيينات الورقية.					
.25	تساهم التعيينات الالكترونية في تطوير مهاراتي عند الإجابة عن أسئلة الامتحان الورقي.					
.26	تؤكد التعيينات الالكترونية على دور المتعلم في تحمل مسؤولية تعلمه.					
.27	تشجعني التعيينات الالكترونية على التحضير المسبق للدراسة قبل اللقاء الو جاهي.					
.28	تحفزني التعيينات الالكترونية على حضور اللقاءات الوجاهية.					

رقم العبارة	العبارة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	معارض	معارض بشدة
.29	تزيد التعيينات الالكترونية من اهتمامي بفهم تفاصيل المحتوى التعليمي.					
.30	تساهم التعيينات الالكترونية في تطوير مهاراتي الدراسية.					
.31	تشجعني التعيينات الالكترونية على طرح تساؤلاتي على مشرفي الأكاديمي.					
.32	تسهم التعيينات الالكترونية في التمييز العادل بين مستويات تحصيل الطلبة.					
.33	تساعدني التعيينات الالكترونية في توقع مستوى صعوبة الامتحان.					

الملحق (٢)

أداة مهارات التعلم المنظم ذاتياً

القسم الثالث:

إشارة (√) أمام كل فقرة وتحت الحالة التي تنطبق عليك

رقم العبارة	العبارة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	معارض	معارض بشدة
.1	أضع لنفسي معياراً لأدائي على تعيينات المقررات التي ادرسها واجتهد في الوصول إليه.					
.2	أحدد لنفسي أهدافا بعيدة المدى وقصيرة المدى قبل المباشرة في تنفيذ الأنشطة الدراسية.					
.3	أحافظ على دافعية عالية أثناء دراستي للمقررات الدراسية.					
.4	أقوم بإعداد جدول زمني لدراسة مقرراتي الدراسية.					
.5	احرص على استثمار الزمن في تتبع واجباتي الدراسية بانتظام.					
.6	أخصص لنفسي مكاناً مريحاً للدراسة.					
.7	أسعى للحد من مصادر التشتت التي قد تواجهني أثناء الدراسة.					
.8	أحرص على إتباع استراتيجيات القراءة الفاعلة أثناء الدراسة.					
.9	أحرص على تدوين الملاحظات الهامة أثناء دراسة المقررات.					
.10	أحضر أسئلتي حول الموضوعات التي أجد صعوبة في فهمها قبل حضور اللقاءات الدراسية.					

رقم العبارة	العبارة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	معارض	معارض بشدة
.11	اخصص وقتاً إضافياً للمقررات التي أشعر بأنها أصعب من غيرها.					
12	أتوجه بالطلب من زملائي لمساعدتي في حل المهام الدراسية الصعبة.					
.13	اعمل على إعداد ملخصات للمقررات التي أدرسها.					
.14	أحرص على طلب المساعدة من مشرفي الأكاديمي إذا لزم الأمر عبر وسائل متعددة.					
.15	أوجه لنفسي أسئلة ذاتية لتقويم تعلمي لكل موضوع في المادة التعليمية التي ادرسها.					
.16	أحرص على حل التدريبات وأسئلة التقويم الذاتي بعد الانتهاء من دراسة كل وحدة دراسية على حده.					
.17	أسعى للحصول على تغذية راجعة حول مستوى أدائي في الاختبارات والتعيينات.					
.18	أحرص على دراسة وحدات المقررات الدراسية أولاً بأول.					
.19	أحرص على تطوير مهاراتي الدراسية باستمرار مستفيداً من خبرات الآخرين.					
.20	أكرر دراسة الموضوعات الصعبة عدة مرات لتثبيتها في ذهني.					
.21	أحاول باستمرار تدوين الأمثلة والشروحات التي يقدمها المشرف الأكاديمي.					
.22	أسعى دوماً إلى تتبع إنجازاتي الدراسية أولاً بأول.					
.23	أسعى دوماً لامتلاك المهارات التي تساعدني في حل المشكلات التي تواجهني أثناء التعلم.					
.24	أحرص على الاستفادة من جميع مصادر التعلم المتاحة لي.					