المجلد 19 العدد 1 مـــارس 2018

واقع استخدام الطلبة لنمط التعلّم الإلكتروني المنظم ذاتياً واتجاهاتهم نحوه في جامعة القدس المفتوحة

د. مجدي "محمد رشيد" حناوي
قسم المرحلة الأساسية
كلية التربية – جامعة القدس المفتوحة
mhinnawi@qou.edu

واقع استخدام الطلبة لنمط التعلّم الإلكتروني المنظم ذاتياً واتجاهاتهم نحوه في جامعة القدس المفتوحة

د. مجدي "محمد رشيد" حناوي
قسم المرحلة الأساسية
كلية التربية - جامعة القدس المفتوحة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على واقع استخدام الطلبة لنمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً، والكشف عن اتجاهاتهم نحوه في جامعة القدس المفتوحة، والبحث في دور بعض المتغيرات على تلك الاتجاهات، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وقد حُدِّدت عينة الدراسة بالطريقة العنقودية، وتكونت من (١٤٦) طالباً وطالبةً من الطلبة الذين تعلموا بنمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٥/٢٠١٦، وقد بيّنت نتائج الدراسة أن جميع الطلبة يمتلكون واحداً أو أكثر من الأجهزة والوسائل التي تمكنهم من متابعة تعلمهم بهذا النمط، وقد كان "الهاتف النقال الذكي" هو أكثر تلك الوسائل انتشاراً بينهم (٨٧٪)، كما كشفت النتائج عن حاجة عدد من الطلبة للمزيد من التوعية في بعض جوانب تطبيق نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً، كوسائل الإرشاد والتوجيه والمساعدة على وجه العموم، وأهمية متابعتهم للمراسلات عبر البوابة الأكاديمية الإلكترونية على وجه الخصوص، فيما توصلت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات الطلبة نحو نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً كانت مرتفعة في جميع فقرات أداة القياس وفي الدرجة الكلية لها، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتلك الاتجاهات تعزى إلى متغيرات: متابعة الطلبة لرسائل الإرشادات والمساعدة، ومتابعتهم لصفحة المقرر الإلكترونية، والمصدر الرئيس المستخدم للتعلم.

الكلمات المفتاحية: جامعة القدس المفتوحة، التعلّم الإلكتروني، التعلّم المنظم ذاتياً، التعلّم الإلكتروني المنظم ذاتياً.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٦/٥/٣٠م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٧/٣/٢٠م

Reality of Students' Use of Self-Regulated e-Learning and Their Attitudes Towards it at Al-Quds Open University

Dr. Majdi "M. R." Hinnawi
Faculty of Education
Al-Quds Open University

Abstract

The present study aimed at investigating the reality of students' use of self-regulated e-learning in addition to investigating students' attitudes towards this type of e-learning at Al-Quds Open University. The study also sought to examine the impact of some variables on these attitudes. To achieve these objectives, the questionnaire–based descriptive method was employed for collecting data from a clustered sample consisting of (146) male and female students who were taught through self-regulated e-learning in the first semester of the academic year 2015/2016.

The results revealed that all students were found to have at least one or more devices that enabled them to learn through self-regulated e-learning, and the smart phone was the most common device among students (87%). The results also revealed that the students not only need more awareness of certain practical aspects including guidance and supervision, but also they are required to actively interact with emails on the Academic portal of QOU. Furthermore, the results revealed that students' attitudes towards self-regulated e-learning were high either on the total degree of the questionnaire or on all questionnaire items, in addition to the existence of statistically significant differences between students' attitudes due to the variables of the frequent use of "help and guide" emails, frequent use of e-course page, and the main source of learning used by the students.

Keywords: al-Quds open university, e-learning, self-regulated learning, self-regulated e-learning.

واقع استخدام الطلبة لنمط التعلّم الإلكتروني المنظم ذاتياً واتجاهاتهم نحوه في جامعة القدس المفتوحة

د. مجدي "محمد رشيد" حناوي
قسم المرحلة الأساسية
كلية التربية – جامعة القدس المفتوحة

المقدمة

لم يعد التعليم حكراً على أناس دون غيرهم في عصرنا الحالي، بل أصبح حقاً لجميع أفراد المجتمع بغض النظر عن العمر أو الجنس أو العرق أو الوضع الاجتماعي أو الاقتصادي أو السياسي أو غيرها من معيقات التعلم، وهذا ما أطلق عليه مبدأ ديمقراطية التعليم الذي يصعب على أنظمة التعليم التقليدي تحقيقه في هذا العصر الذي يتصف بالانفجار المعرفي، والإقبال المتزايد على التعليم، فكان لظهور أنظمة التعليم المفتوح دور رئيس في تحقيق هذا المبدأ.

فالتعليم المفتوح نظام تعلمي تعتمده معظم مؤسسات التعليم العالي التي نشأت لتساهم في دعم التعليم العالي وتشارك في تحمل أعبائه، وتساهم في تحقيق ديمقراطية التعليم لكونه حقاً من حقوق الإنسان؛ إذ يسهم بدوره في توفير فرص التعليم لجميع أفراد المجتمع المؤهلين له، بإزالة الحواجز المتمثلة في الظروف الاقتصادية أو الجغرافية أو الاجتماعية أو السياسية أو غيرها، مستفيداً من التقدم التكنولوجي، ليجعل المادة التعليمية في متناول الطالب حيث كان ومتى شاء، معتمداً إلى حدٍ كبيرٍ على أسلوب التعلم الذاتي (عامر، ٢٠٠٧). ففلسفة التعليم المفتوح تقوم على أن الفرد هو محور العملية التعليمية، وأنه كلما كان التعليم ذاتياً كان التحصيل أكبر، ذلك أن المتعلم من خلاله يلقي بكل ثقله على العملية التعليمية ويندمج فيها ويتفاعل مع مكوناتها (المهدي، ٢٠١٠).

فالغاية النهائية للتعليم هو إعداد جيلٍ قادرٍ على أن يؤدي دوراً بارزاً في المجتمع، ويأمل من أفراده أن يكونوا مبدعين وواعين بما يحيط بهم من انفجارٍ في المعرفة وتطورٍ في التكنولوجيا، ومن ثمَّ الحد من صفة الاتكالية التي ينميها التعليم التقليدي السلبي لديهم، والعمل على تطوير مهاراتهم بالاعتماد على قدراتهم وزيادة ثقتهم في أنفسهم لإدارة تعلمهم الذاتي، وزيادة دافعيتهم للتعلم والاستمرار فيه (الهشامية، ٢٠١١).

وتتعدد تعريفات التعلم الذاتي بتعدد المدارس النفسية والتربوية، وهو ليس نشاطاً أو نمطاً سلوكياً بقدر ما هو اتجاه شخصي وأسلوب من أساليب حياة الفرد في تحقيق ذاته، فهو أسلوب يسعى فيه المتعلم إلى تحقيق أهداف محددة عن طريق تفاعله مع المادة التعليمية، والسير من خلال مشاركته النشطة والإيجابية في المواقف التعليمية، ليبني المعرفة وفقاً لقدراته واستعداداته وإمكاناته الخاصة وسرعته الذاتية (محمد، ٢٠١٣)، ويعرفه شحروري (٢٠١٣) بأنه العملية التي تكون فيها المبادرة للمتعلم في تشخيص احتياجاته التعلمية وصياغة أهداف تعلمه وتحديد المصادر والأنشطة التعلمية اللازمة له، وفي قدرته على الاختيار وتطبيق الإستراتيجيات التعليمية المناسبة والمصادر المتاحة، وتقييم نتائج تعلمه. فيما يرى علي (٢٠١٢) إن التعلم المنظم ذاتياً عملية بنائية نشطة متعددة الأوجه يكون المتعلم فيها نشطاً في عملية تعلمه، وذلك من خلال استخدامه الفعال لإستراتيجيات التعلم الثلاث: إستراتيجيات ما وراء المعرفة مثل التخطيط والمراقبة والتقييم الذاتي، وإستراتيجيات معرفية مثل الحفظ والإتقان والتنظيم والتفكير الناقد، واستراتيجيات مصادر التعلم وهي ضبط الوقت وإداراته والجهد وطلب المساعدة وبيئة التعلم.

وقد ظهر عدد من المصطلحات التي تندرج تحت مفهوم التعلم الذاتي من أبرزها التعلم الموجه ذاتياً والتعلم المنظم ذاتياً، وعلى الرغم من أن كثيراً من الباحثين والتربويين لا يرون فرقاً بين المصطلحين، إلا أن آخرين يرون على التشابه الكبير بينهما، أن هناك اختلافاً في بعض جوانبهما، فالتعلّم الموجّه ذاتياً يمتاز بمبادرة المتعلم به بصورة ذاتية سواءٌ بمساعدة من الغير أو من دونها، وفي ضوء احتياجاته ورغباته، بحيث هو من يحدد أهدافه ومصادر تعلمه واستراتيجياتها، وعادة ما يكون هذا النوع من التعلّم خارج العملية التعليمية التقليدية أو المدرسية. أما التعلّم المنظم ذاتياً فيكون أكثر فاعلية، بحيث يبنى على طرق منهجية محددة المعارف والأهداف، ويمكن للمتعلم رصدها وتنظيم سلوكه ودافعيته لتحقيقها، بحيث يكون مسؤولاً عن تعلمه الذي قد ينطوي عليه وجود تدخل وتوجيهات من المعلم أو من دونها، ويندرج هذا النوع من التعلّم ضمن التعلم المدرسي المنهج في بيئة تعليمية مؤسسية (Saks & Leijen, 2014).

وتفترض نظريات التعلم المنظم ذاتياً بأن الطلبة قادرون وبشكل شخصي أن يطوروا قدراتهم على التعلم من خلال اختيارهم لإستراتيجيات تعلّمهم وزيادة دافعيتهم وتحفيزهم، لتحقيق تعلّم فعّال ومفيد، ولتحقيق ذلك هناك أمور ينبغي على المتعلم تنظيمها بالإجابة عن الأسئلة التي تحدد أبعاد التعلّم المنظم ذاتياً وهي (Wang, 2010):

لماذا: التحديد الذاتي للكفاءة والأهداف.

كيف: تحديد الإستراتيجيات المستخدمة والأداء المطلوب.

متى: تنظيم الوقت وإدارته.

ماذا: التفاعل والمراقبة الذاتية للتعلم.

أين: تحديد بيئة التعلم ومصادره.

مع من: البحث واختيار مصادر الدعم الفني والمساعدة والتوجيه.

ومن أجل ضمان جودة مواد التعلم المنظم ذاتياً وتحقيق أهدافها، يجب أن يتوفر فيها عدد من الخصائص، من أبرزها (الحناوي، ٢٠١٢):

- التحديد الدقيق لسلوكيات التعلم الهادف، وصياغتها صياغة واضحة ودقيقة.
- تقسيم المادة التعليمية إلى خطوات صغيرة هادفة.
- التسلسل المنطقي للخطوات التعليمية وتكاملها، والتنوع والتدرّج بمستويات الأداء.
- توفير البدائل وخيارات التعلم المتنوعة، والتنوع في مصادر التعلّم وأساليبه.
- مراعاة الفروق الفردية وسرعة المتعلّم الذاتية.
- التوجيه الذاتي للمتعلّم، مع توفير التعليمات والإرشادات.
- إيجابية المتعلم وتفاعله وإثارته.
- استمرارية التقويم وتنوعه وشموليته، وتقديم التعزيز الفوري والتغذية الراجعة.
- حرية الحركة والاختيار لمواد التعلّم.

فإعداد المواد التعلمية وتقديمها بأسلوب التعلّم المنظم ذاتياً يأتي ضمن الظروف والخصائص الكفيلة بنجاحه؛ ليعمل على تحقيق عدد من المزايا والفوائد، والتي بيّنها المشهداني (٢٠١٢) في الآتي:

- يؤدي المتعلم فيه دوراً ايجابياً ونشيطاً في التعلم.
- إتقان المهارات الأساسية.
- إعداد الطلبة للمستقبل بتعويدهم على تحمل مسؤوليتهم بأنفسهم.
- تدريب الطلبة على حلّ المشكلات.
- تطوير مهارات الطلبة للتعلم مدى الحياة.
- تأمين بيئة تعليمية خصبة للإبداع.
- مواجهة تحديات الانفجار المعرفي والتطور المستمر.

فيما أشار المغربي (٢٠٠٧) إلى عدد من الخصائص التي تميز الطالب الذي يحسن توظيف إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، منها:

- القدرة على إدراك ما هو مناسب له ومهم، ومعرفة ما هو ضروري لتعلمه.
- القدرة على تحديد المشكلة التي تواجهه، والعمل على حلّها، والنظر إليها على أنها تحديات وليست عقبات.
- القدرة على استخدام مصادر التعلم.
- الاستقلال في التفكير وتحمل المسؤولية واتخاذ القرارات.
- المهارة في اتباع التعليمات والقواعد والإرشادات بمرونة.
- الدافعية الذاتية والمثابرة وأخذ المبادرة والسعي نحو الجديد والانفتاح على الخبرات المختلفة.
- امتلاك المهارات الأساسية في الدراسة وتنظيمها، والتخطيط للعمل وتنفيذه.
- تحديد جوانب القوة والضعف في نفسه (التقويم الذاتي).

فالتعلم المنظم ذاتياً يعد أمراً حاسماً لتحقيق النجاح الأكاديمي، خاصة في مجال التعليم العالي، إذ يتحمل الطلبة مسؤولية تعلمهم وإدارتها مما يساعدهم على متابعة مهامهم التعليمية بفاعلية لتحقيق أهدافهم التعليمية (Lichtinger & Kaplan, 2011).

كما بيّن شحروري (٢٠١٣) أن مهارات التعلّم المنظم ذاتياً تعدّ متطلباً أساسياً في نجاح الطلبة، خاصة في المرحلة الجامعية، فالطالب في هذه المرحلة عندما يمتلك مهارات التعلّم المنظم ذاتياً، يكون قادراً على تحديد أهدافه التعليمية وإنجازها، وتحديد واجباته التعليمية، وتخطيط عملية التعلم، إضافة إلى امتلاكه روح التحدي مع نفسه، وتقييم تعلمه ذاتياً، ورغبته في الحصول على التغذية الراجعة لتعلمه، وقدرته على اختيار الإستراتيجيات المناسبة لتعلمه.

وقد أشارت دراسة علي (٢٠١٢) إلى أن لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فعالية في تحسين مستوى تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية في جامعة القصيم، وأن التدريب على هذه الإستراتيجيات يجعل الطلبة منظمين ذاتياً في جميع شؤونهم الحياتية، وهذا أحد مطالب منظومة التعليم، وأحد شعارات التميز والجودة المنشودة لمخرجات العملية التعليمية. ولذا أوصت الدراسة بضرورة تدريب طلبة الجامعات على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وعقد الندوات وورش العمل لهم التي تتناول أهمية إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً في أثناء المرحلة الجامعية، وكذلك أهميتها في حياتهم.

وبينت دراسة بيل وزهانغ وتاكياما (Bail, Zhang & Tachiyama, 2008) أن لتدريب الطلبة على مهارات التعلم المنظم ذاتياً في جامعة هاواي أثراً موجباً على تحسين تحصيلهم الدراسي مقارنة بغيرهم من الطلبة الذين لم يتلقوا ذلك التدريب، وأن نسبة نجاحهم أعلى.

وتوصلت دراسة القيسي (٢٠١١) إلى أن طلبة جامعة الطفيلة الذين يستخدمون التعلم المنظم ذاتياً لديهم تحصيل مرتفع بالمقارنة مع غيرهم، وسوّغ الباحث ذلك بأن لديهم مشاركة

فعالة في عملية التعلم، بالإضافة إلى توظيف العمليات المعرفية والمهارية لتوجيه جهودهم نحو اكتساب المعلومات الجديدة وتطبيقها، بالإضافة إلى أن استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يجعل تعلم الطلبة أكثر عمقاً إذ يكون اعتماده على الإتقان الموجه، مما يشعرهم بفعالية أكبر في التحصيل، وأن تقويم الذات يؤدي دوراً كبيراً في التنبؤ بالتحصيل. وقد أوصت الدراسة بتناول بعض المساقات الجامعية لمواضيع ذات العلاقة بالتعلم المنظم ذاتياً، وتشجيع الطلبة على استخدام إستراتيجياته.

فيما أوصت دراسة عبد القادر (٢٠١١) للمعلمين باستخدام أسلوب التعلم المنظم ذاتياً مع طلبتهم؛ لما فيه من تطوير مهارة الاعتماد على النفس والوصول مستوى إتقان التعلم، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن التعلم المنظم ذاتياً أدى إلى تحسين تحصيل الطلبة وتنمية اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

وفي دراسة حسن (٢٠١٠) بينت الباحثة في تحديد مشكلة دراستها أن أغلب الكليات وكلية التربية بالخصوص في جامعة عين شمس، لا تزال تعتمد طرق التدريس التقليدي التي لا تساير روح العصر العلمي والتكنولوجي والتي تتضمن تقديم المعلومات وحفظها واسترجاعها استرجاعًا يجعل دور الطالب سلبياً، مع إهمال جوانب مهمة للتعلم، كحاجات الطلبة وميولهم وقدراتهم والفروق الفردية بينهم، ودورهم في متابعة تعلمهم بأنفسهم والاعتماد عليها، مما ساعد في ضعف اكتساب الطلبة للمهارات التعليمية، وتكوين اتجاه سلبي نحوها؛ لذا حاولت دراستها الكشف عن فعالية استخدام التعلم الذاتي من خلال (الموديولات) في تنمية بعض مهارات التدريس الفعال والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطالبات ومعلمات التاريخ في كلية البنات في جامعة عين شمس، وقد أثبتت الدراسة فاعلية التعلم الذاتي من خلال (الموديولات) في تنمية مهارات التدريس الفعال وتنمية الاتجاه الايجابي نحو التدريس لدى المجموعة التجريبية، وقد أوصت الباحثة بضرورة تدريب الطلبة المعلمين على استخدام التعلم المنظم ذاتياً خلال تدريسهم، وتوعيتهم بمبادئ استخدامه وأسسه وأهميته، وترغيبهم في استخدامه، وإعادة النظر في محتوى كتب التاريخ بدعم التعلم الذاتي من خلال إتاحة الفرص للطلبة للاعتماد على أنفسهم في الحصول على المعلومات.

وعلى الرغم من فوائد التعلم الذاتي ومزاياه التي أجمعت عليها الدراسات التربوية والنفسية الحديثة، إلا أن هناك عدداً من المعيقات والمحددات التي ترافق تطبيقه، وقد أشار المشهداني (٢٠١٢) إلى أبرزها بالآتي:

- إلغاء تفاعل الفرد مع الجماعة.

- عدم رغبة بعض الطلبة في التغيير وتخوفهم منه، مما يولد لديهم اتجاهات سلبية نحو كل جديد.
- بعض الإدارات التعليمية غير الواعية، وغير المؤهلة.
- عدم قدرة بعض المؤسسات التعليمية على نفقات تطوير برامج التعلم الذاتي وتنفيذها، أو توفير برامج التعلم الذاتي عالية الجودة.
- جهل عدد من المتعلمين كيفية التعامل مع أدوات التعلم الذاتي ومصادره.
- فقدان التواصل المباشر بين المعلم والمتعلم في كثير من الأحيان.
- عدم قدرة كثير من المتعلمين على توفير الأجهزة والمعدات والبرمجيات التي يحتاجها المتعلم لمتابعة تعلمه الذاتي.

ويؤكد ذلك شحروري (٢٠١٣)؛ إذ يرى بأن أبرز معوقات التعلم الموجّه ذاتياً تكمن في افتقار عدد من الطلبة لمعنى التعلم المنظم ذاتياً ومفهومه، وضعف مهاراتهم المتعلقة به، وعدم امتلاكهم للإستراتيجيات المناسبة له، ومن ثمّ انخفاض مستوى دافعيتهم له.

وفي دراسة بورستورف ولو (Borstorff & Lowe, 2006) وعلى الرغم من توصلها إلى أن تفاعل الطلبة واتجاهاتهم نحو التعلم الذاتي كانت موجبة وبدرجة مرتفعة، إلا أنه كان هناك بعض القصور فيه من وجهة نظر الطلبة من حيث الإرشاد والتوجيه والتواصل، وقد أبدوا رغبتهم وحاجتهم في هذا النمط من التعليم للمزيد من التعليمات والإرشاد والتوجيه والتواصل مع المعلمين ومع الطلبة بينهم.

ويرى الباحث أن معيقات التعلم المنظم ذاتياً ومحدداته تبقى في باب المعيقات ولا ترتقي إلى باب السلبيات، فإذا تم التخطيط الجيد له، وإعداده وتنفيذه تنفيذًا متكاملاً باعتماد مقومات نجاحه، يمكننا التغلب على تلك المحددات، بل وتحويلها إلى ميزات يحققها التعلم المنظم ذاتياً بفعالية.

وتعدّ مهارات التعلم المنظم ذاتياً من المهارات المهمة جداً، وتتزايد تلك الأهمية في توظيف تلك المهارات من خلال التعلم الإلكتروني (Saks & Leijen, 2014)، فقد انتشرت أساليب متنوعة قائمة على التعلم الذاتي عبر القرون السابقة، إلا أنه ومع مطلع القرن الواحد والعشرين، ومع التطور الهائل في مجال برمجيات الحاسوب وشبكاته بالعموم، وشبكة الإنترنت بخدماتها وتطبيقاتها بالخصوص، أصبحت أنماط التعلم الإلكتروني هي الأكثر استخداماً لدعم التعلم الذاتي وتحقيق مبادئه وأهدافه، وقد توصلت دراسة حسنين والحسن (٢٠١٥) إلى أن لتكنولوجيا المعلومات والاتصال دوراً رئيساً في انتشار صيغ التعلم الذاتي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

فالتنظيم الذاتي لمهارات التعلم الإلكتروني هو عملية نشطة فعالة يقوم بها المتعلم إلكترونياً بالسيطرة والتحكم في بيئة تعلمه، ويكون على دراية بأهداف تعلمه متمكناً من تخطيط معارفه وسلوكياته، وتوجيهها وتنظيمها من أجل تحقيق تلك الأهداف (عبد الحميد، ٢٠١١).

والتعلم الإلكتروني الذي يعتمد توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية التعلمية، يتضمن حقائق أساسية من أهمها ما أورده العباسي والقصبي وعباس (٢٠١٠) في النقاط الآتية:

- التعلم الإلكتروني منظومة مخطط لها، وليست تعليماً يقدم تقديمًا عشوائية.
- التعلم الإلكتروني لا يقتصر على تقديم المحتوى فحسب، بل يتعدى ذلك ليشمل كل عناصر المنهاج من أهداف ومحتوى وطرائق وأنشطة ومصادر وتقويم.
- التعلم الإلكتروني يعتمد على توظيف الوسائط الإلكتروني التفاعلية للتواصل بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلم والمحتوى، وبين المتعلمين أنفسهم.
- التعلم الإلكتروني يسعى دائماً لتوظيف المستجدات التي تقدمها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية وتوظيفها بفعالية.
- يجب أن تتوافق استراتيجيات التعلم الإلكتروني مع الإستراتيجيات العامة للمؤسسة التعليمية لكي تحقق الهدف منها، فهي وسيلة وليست غاية.
- التعلم الإلكتروني يعمل على تحويل التعليم إلى تعلّم.

وقد أشار الصعيدي (٢٠١١) إلى أن هناك عدداً من التعريفات للتعلم الإلكتروني هي من منظور أنه طريقة للتعلم؛ إذ يرى أصحاب هذه النظرة أن التعلم الإلكتروني طريقة للتعلم أو التعليم يُستخدم فيها وسائط تكنولوجية متقدمة لتحقيق أهداف تعليمية محددة. كما أن هناك تعريفات أخرى للتعلم الإلكتروني من منظور أنه نمط لتقديم المقررات، وهذه النظرة تنظر إلى التعلم الإلكتروني على أنه نمط لتقديم المناهج الدراسية عبر شبكة الإنترنت، أو أي وسيط إلكتروني آخر كالأقراص المدمجة، أو غيرها من التقنيات المستحدثة في المجال التعليمي. ولذا يمكن تحديد المقررات الإلكترونية بنوعين:

أولاً: مقررات إلكترونية معتمدة على الإنترنت: وهي مقررات تقوم على تطوير موقع إلكتروني يحتوي المادة التعليمية، ويتم تحميله على شبكة الإنترنت. وتتصف هذه المقررات بالآتي:

- الترابط، إذ تعمل هذه المقررات على الترابط بين الطالب وزملائه ومعلمه، سواءٌ من خلال البريد الإلكتروني أو خلال حلقات التحاور والنقاش.
- التمركز حول المتعلم، لتحمل مسؤولية تعلّمه ومتابعتها بحرية.

- تخطي حاجز الزمان والمكان، بانفتاح المقرر على العالم، ومرونة الوصول إليه.
- الاستكشاف من خلال المبادرة الذاتية للمتعلم.
- المشاركة في المعرفة ونشر المعلومة.

ثانياً: مقررات إلكترونية غير معتمدة على شبكة الإنترنت: وهي شائعة الاستخدام، وتقدم على أقراص مدمجة تقدم بها الدروس التعليمية إلى الطلبة مباشرة، ويمكن تصميمها وفقاً لميول الطلبة وقدرتهم، ويحدث فيها التفاعل بين الطالب والبرمجية التعليمية، ولا تحتاج من الطالب إلى مهارات حاسوبية إلا القليل والأساسي منها. وتتصف هذه المقررات بالآتي:

- مرونة التحرك داخل البرمجية وسهولة التجوال بين محتوياتها.
- عرض المادة التعليمية وتقديمها تقديمًا أفضل من خلال توظيف الوسائط المتعددة فيها. تحقيق التفاعل مع المحتوى بما يحسّن عملية التقويم الذاتي للمتعلم.
- إمكانية تحكم المتعلم في البرنامج التعليمي من حيث اختيار المحتوى ووقت التعلم وأساليبه.

وقد أشار كل من إسلام وبير وسلاك (Islam, Beer & Slack, 2015) إلى أن معظم الباحثين في موضوع التعلم الإلكتروني ركزوا على فوائده العديدة التي جعلته ضرورة حتمية في مؤسسات التعليم العالي في جميع أنحاء العالم، بينما القليل منهم ناقشوا عيوبه التي تعدّ تحديات وليست سلبيات، فقد حددوا تلك التحديات في خمس مجالات، هي:

١- التحديات الثقافية وأسلوب التعلّم: فأساليب التعلّم المفضلة للمتعلمين متعددة وتختلف من متعلم لآخر، فلكل متعلم أسلوب يفضله، فمنهم من يفضل التفاعل في التعلم، ومنهم من يفضل مشاهدة العروض المرئية، ومنهم من يفضل الاستماع للمحاضرات وتسجيل الملحوظات ...

٢- تحديات البيداغوجيا (علم أصول التعليم): فإذا لم يتم أخذ نظريات علم أصول التعليم وأساسياته في عملية تطوير أنماط التعلم الإلكتروني فإن الأهداف التعليمية لن يتم تحقيقها كما يجب.

٣- التحديات التكنولوجية: والمتمثلة في الأجهزة والأدوات والوسائل المستخدمة، سواءٌ بنقصها أو بالمشكلات الفنية التي قد تحدث في أثناء استخدامها.

٤- تحديات التدريب التقني: والمتمثلة في احتياجات مستخدمي التعلّم الإلكتروني للتدريب على استخدام أدواته وتوظيفها توظيفًا صحيحًا وفعالية بالتعليم.

وتتوافق هذه المجالات مع ما ذكره سريدهاران ودينج وكينشاك (Sridharan, Deng & Kinshuk, 2014) بأن نجاح التعلم الإلكتروني يتطلب أن يبنى على أربعة مقومات تكفل

نجاحه، هي: البيداغوجيا (علم أصول التعليم)، وتوظيف التكنولوجيا، وتوفير مصادر التعلم وإدارتها، وذلك في سياق من التوافق بين الخدمات الإلكترونية المقدمة وحاجة المتعلمين المستفيدين من تلك الخدمات الإلكترونية، وإدراكاتهم لها، وتفضيلاتهم واختياراتهم.

وقد أحدثت أنظمة التعلّم الإلكتروني تغييرات ملحوظة في التعليم والتدريب، خصوصاً مع تطور أنظمة التعلم القائم على شبكة الإنترنت التي منحت المتعلم قدراً أكبر من التحكم بإدارة تعلمه والسيطرة على مجرياتها، وهي ميزة أساسية من المزايا التي يحققها التعلم القائم على التكنولوجيا، والتي لها تأثير إيجابي على زيادة فعالية التعلم الإلكتروني (Sorgenfrei & Smolnik, 2016).

فيما وفّر الحاسوب وسائل وأدوات وبرامج أسهمت في تطوير أساليب التعليم والتعلم، كما أتاح الفرصة لابتكار طرائق تربوية بأساليب التعلم الذاتي، من شأنها أن تساعد على إثارة اهتمام المتعلمين وتحفيزهم للتعلم والتحصيل، وذلك من خلال توفيره الآتي (الحموي، ٢٠١١):

- تقسيم كل مهمة تعليمية إلى خطوات صغيرة.
- حصول المتعلم على التعزيز الداخلي وزيادة دافعيته للتعلم.
- التعلّم حسب قدرة المتعلم الذاتية واستعداده.
- التقويم الذاتي للمتعلم وتوفير التغذية الراجعة لتعلمه.
- التنظيم المنطقي للتعلم.
- توفير فرص المحاولة والتكرار والتجريب مرات عديدة، مما يساعد على إتقان التعلم.
- توفير الإمكانيات الفنية العالية، وتنوع البدائل التعليمية.

وقد سعت دراسة محمد (٢٠١٣) إلى معالجة عددٍ من المشكلات والصعوبات والتحديات التي تواجهها الطالبات المعلمات في كلية رياض الأطفال في جامعة الفيوم لمهارة الإدارة الصفية في التدريب الميداني، والعمل على تحسين إستراتيجياتهن ومهاراتهن للمحافظة على إدارة صفية ناجحة، من خلال استخدام برنامج قائم على أسلوب التعلم الذاتي، ودراسة أثره في ذلك، وقد توصلت الدراسة إلى أن للبرنامج المقترح القائم على التعلم الذاتي فعالية في تنمية مهارة الإدارة الصفية للطالبات، وتحسين مستوى التحصيل العلمي لديهن، وإكساب الطالبات الاستقلالية والثقة والاعتماد على النفس وتقييم أنفسهم ذاتياً، وقد أوصت الدراسة بتضمين برامج إعداد المعلمات في رياض الأطفال التدريب على أساليب التعلم المنظم ذاتياً، وتوضيح أهميتها وفوائدها.

ويرى عبد الحميد (٢٠١١) أن بيئة التعلم عبر الويب (Online Learning) تعد من أنسب البيئات لتنشيط وتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً؛ لما تتضمنه هذه البيئة من مثيرات حسية وأنشطة تفاعلية وتغذية راجعة تمكن المتعلم من إدارة عملية تعلمه ومراقبتها وتقييمها. ولذا أوصى الباحث في دراسته الاهتمام بتدريب الطلبة على مهارات التنظيم الذاتي للتعلم الإلكتروني ليتمكنوا من التعامل مع المتغيرات التي يشهدها العصر الحالي من تراكم معرفي وتعدد مصادر التعلم الإلكتروني وتنوع في أشكال المعلومات، وليتمكنوا من إنجاز المهام المكلفين بها بدافعية وبرغبة ذاتية منهم. وعند تصميم المحتوى الإلكتروني وأساليب تعلمه، ينبغي أن يراعى فيه:

تشجيع الطالب على ممارسة مهارات التعلم المنظم ذاتياً، ليكون نشطاً إيجابياً في عملية تعلمه، وواعياً باحتياجاته ومسؤولاً عن تعلمه، وقادراً على تحديد أهداف تعلمه، ومستخدماً للإستراتيجيات المناسبة التي تمكنه من مواجهة التحديات التي تتطلبها المهام التعليمية.

التنوع في مصادر التعلم وأساليب التفاعل، ليختار منها الطالب بحسب قدراته وإمكاناته.

تنمية ثقة الطالب في ذاته وتشجيعه على تقييم نفسه، وتقديم أساليب التغذية الراجعة المناسبة التي تمكنه من الاستمرار في عملية تعلمه.

فيما يرى حسن (٢٠١٢) أن التعلم القائم على الويب يؤدي دوراً مهماً في عملية التعلم المنظم ذاتياً لما له من مزايا عديدة، فهو يساعد على توفير أكثر من طريقة للتعلم، ويوفر عدداً من مصادر التعلم، كما يساعد على التعلم التعاوني والجماعي، إذ إنه يشجّع التفاعل بين المتعلمين، وتسهيل التفاعل بين الطالب والمحتوى، وتحفيز المتعلمين على التعلم، وتقديم المساعدة في أثناء التعلم، وتوفير التغذية الراجعة، مما يعمل على تحسين النتائج التعليمية. ففي دراسته وانطلاقاً من رؤية الباحث بعدم فاعلية الأساليب التقليدية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً، وأنه من الضروري الاستفادة من إمكانات المواقع القائمة على الويب في العملية التعليمية، وذلك للتغلب على الصعوبات التي تواجه الطلبة في الطرق التقليدية وتحسين اتجاهاتهم نحوها، توصلت نتائج دراسته إلى أن لاستخدام موقع قائم على الويب في العملية التعليمية فعالية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة تكنولوجيا التعليم في كلية التربية النوعية في جامعة بنها وبحجم تأثير كبير جداً.

وهدفت دراسة كل من نوانجشاليرم وساكومديانج وأوهوا وتشانسيريسيرا (Nuangchalerm, Sakkumduang, Uhwha & Chansirisira, 2014) إلى تصميم مقررين من مقررات برنامج التعليم العام بنمط التعلم الإلكتروني، وتطويره ثم تنفيذه على

عينة من طلبة جامعة (ماهاساراخام) mahasarakham-university في (تايلاند) بلغ عددهم (٢١٧) طالباً وطالبةً، واستخدمت المقابلة والاستبانة أداتين لجمع البيانات حول اتجاهات الطلبة ورضاهم عن التعلم الإلكتروني، وكشفت نتائج الدراسة درجة مرتفعة من رضا الطلبة عن نمط التعلم الإلكتروني وارتياحهم له، ورغبتهم في تصميم مقررات أخرى بنمط التعلّم الإلكتروني، فيما أشارت نتائج الدراسة أيضاً بأن التعلم الإلكتروني يحتاج إلى المزج مع التعليم الوجاهي ليحقق نجاحاً أفضل.

وإذا كانت الميزة الرئيسة للتعليم المدمج القائم على المزج بين أنماط التعلّم الإلكتروني مع التعليم التقليدي، هي قدرته على تحقيق مزايا التعلم الإلكتروني جنباً إلى جنب مع مزايا التعليم التقليدي، فالباحث يرى بأن نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً الذي يخلو من المحاضرات واللقاءات الوجاهية، يستعاض فيه عن اللقاءات الوجاهية بأساليب أخرى، منها: ورش العمل الإرشادية ووسائل الدعم والتوجيه المتنوعة.

كما توصلت دراسة فرج (٢٠١٢) إلى وجود تأثير وبحجم كبير لتعلم الطلبة مفاهيم تكنولوجيا التعلم الإلكتروني من خلال مقرر إلكتروني مقدم عبر شبكة الإنترنت، فقد بينت نتائج الدراسة تفوق الطلبة الذين تعلموا من خلال المقرر الإلكتروني عبر الشبكة مقارنة بمن تعلموا بالطرق التقليدية المعتادة، سواءٌ في تحصيلهم الدراسي أو في اتجاهاتهم نحو المقرر.

وفي دراسة كيرت وكارت (Kert & Kurt, 2012) التي بحثت في تأثير الأنظمة الإلكترونية لدعم الأداء للطلبة في مرحلة التعليم الجامعي على مهارات التعلم المنظم ذاتياً، توصلت الدراسة إلى أنه على الرغم من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الدافعية بين طلبة المجموعة الضابطة التي درست مقرر "لغات البرمجة" بالطرق التقليدية والمجموعة التجريبية التي درسته من خلال الأنظمة الإلكترونية باعتماد التعلم المنظم ذاتياً، إلا أنه كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية وفي مهارات إدارة مصادر التعلم، لصالح المجموعة التجريبية.

وأشار غرين وموس وازيفيدو (Greene, Moos & Azevedo, 2011) إلى أن الطلبة الذين يستخدمون مهارات التعلم المنظم ذاتياً من خلال استخدام الحاسوب لديهم القدرة على فهم المواضيع وخصوصاً الصعبة منها أكثر مقارنة بغيرهم ممن لا يستخدمون تلك المهارات، ويرى الباحثون أن السبب الرئيس في استخدام تلك المهارات من عدمها هو نتيجة الفروق الفردية بين الطلبة من حيث خبراتهم السابقة واتجاهاتهم نحو التعلم المنظم ذاتياً، لذا ينبغي العمل على تحسين هذه العوامل لدى الطلبة لتطوير مهاراتهم في التعلم المنظم ذاتياً من خلال استخدام الحاسوب، لتحقيق الفوائد التي يمكن أن يتيحها هذا النمط من التعلم.

مشكلة الدراسة

تتبنى جامعة القدس المفتوحة فلسفة التعليم المفتوح، ولذا فهي تؤمن بأهمية توظيف التعلم الإلكتروني وأساليب التعلم الذاتي في استراتيجياتها التعليمية، كونهما أبرز مبادئ التعليم المفتوح ومقومات نجاحه، وعليه فإن التعليم المدمج المبني على الدمج ما بين التعليم التقليدي والتعلم الإلكتروني، هو النمط المستخدم في جميع مقرراتها الدراسية. إلا أن الجامعة خطت خطوة بتطوير وتنفيذه نمط جديد لأحد مقرراتها في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٥/٢٠١٦، ساعية لتعميمه على مقررات أخرى، وهذا النمط هو التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً.

وبهدف الاطمئنان على نجاح تطبيق هذا النمط، لا بد من الوقوف على واقع استخدام طلبة الجامعة لهذا النمط الجديد، واتجاهاتهم نحوه، والصعوبات التي واجهتهم فيه، والميزات التي لمسوها من خلاله، بغية اتخاذ إجراءات التحسين والتطوير بما يخص هذا النمط.

وبذلك تحددت مشكلة الدراسة في السؤال البحثي الرئيس: ما واقع استخدام الطلبة لنمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً وما اتجاهاتهم نحوه في جامعة القدس المفتوحة؟

أسئلة الدراسة

انشق من السؤال البحثي الرئيس الأسئلة الفرعية الثلاثة الآتية:

السؤال الأول: ما واقع استخدام الطلبة لنمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً في جامعة القدس المفتوحة؟

السؤال الثاني: ما اتجاهات الطلبة نحو استخدام نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً في جامعة القدس المفتوحة؟

السؤال الثالث: هل تختلف اتجاهات الطلبة نحو استخدام نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً في جامعة القدس المفتوحة باختلاف متغيرات: الوضع الاجتماعي والعمل والتفاعل بينهما، ومتابعة رسائل الإرشادات والمساعدة، ومتابعة الصفحة الإلكترونية، والمصدر الرئيس المستخدم للتعلم؟

فرضيات الدراسة

انبثق من السؤال البحثي الثالث أربع فرضيات سعت الدراسة إلى فحصها، وهي:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = ٠,٠٥$) بين اتجاهات الطلبة نحو استخدام نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً في جامعة القدس المفتوحة تعزى إلى متغير الوضع الاجتماعي والعمل والتفاعل بينهما.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = ٠,٠٥) بين اتجاهات الطلبة نحو استخدام نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً في جامعة القدس المفتوحة تعزى إلى متغير متابعة رسائل الإرشادات والمساعدة.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = ٠,٠٥) بين اتجاهات الطلبة نحو استخدام نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً في جامعة القدس المفتوحة تعزى إلى متغير متابعة الصفحة الإلكترونية.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = ٠,٠٥) بين اتجاهات الطلبة نحو استخدام نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً في جامعة القدس المفتوحة تعزى إلى متغير المصدر الرئيس المستخدم للتعلم.

هدف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على واقع استخدام الطلبة لنمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً واتجاهاتهم نحوه في جامعة القدس المفتوحة، والبحث في دور بعض المتغيرات على تلك الاتجاهات، وذلك من خلال السعي للإجابة عن أسئلتها البحثية.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة بأهمية موضوعها المتعلق بتوظيف التعلم الإلكتروني والتعلم المنظم ذاتياً، اللذين باتا من ركائز تطوير التعليم الجامعي. ولذا يتوقع أن تعود هذه الدراسة بالفائدة على عددٍ من الجهات، منها:

- جامعة القدس المفتوحة على وجه الخصوص؛ لاطلاع أصحاب القرار فيها على واقع استخدام طلبة الجامعة لنمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً، واتجاهاتهم نحوه، والصعوبات التي واجهتهم فيه، والميزات التي لمسوها من خلاله، بغية اتخاذ إجراءات التحسين والتطوير في ضوء نتائج الدراسة.
- الجامعات المفتوحة؛ التي يعد توظيف أساليب التعلم الذاتي والتعلم الإلكتروني في إستراتيجياتها التعليمية والتعلمية أساساً في نجاحها.
- مؤسسات التعليم العالي بالعموم التي تسعى إلى توظيف أنماط التعلم الإلكتروني، واستخدام أساليب التعلم المنظم ذاتياً في بعض مقرراتها الدراسية.

حدود الدراسة

الحد المكاني: جامعة القدس المفتوحة – فرع نابلس.

الحد الزماني: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٥/٢٠١٦م.

الحد البشري: الطلبة المسجلون في مقرر "تعلّم كيف تتعلم" القائم على نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً.

مصطلحات الدراسة

التعلم الإلكتروني: مفهوم عام يشمل الطرق والأساليب المختلفة في التعليم والتعلّم التي توظَّف فيها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أجهزة وبرمجيات وشبكات.

التعلم المنظم ذاتياً: عملية بنائية يكون المتعلم فيها نشطاً في عملية تعلمه، ليحصل على المعرفة والمهارات وتحقيق الأهداف التعليمية بذاته وفقاً لقدراته واستعداداته وإمكاناته الخاصة وسرعته الذاتية، وذلك من خلال اختيار الإستراتيجيات التعلمية المناسبة ومصادر التعلم المتاحة وتطبيقها.

التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً: عبارة عن تفاعل الطالب مع المادة التعلمية ذاتياً من خلال الوسائل الإلكترونية والبدائل التكنولوجية التي طوِّرت لاكتساب المعرفة والمهارات وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، بحيث تتيح للطالب إمكانية تعليم نفسه بنفسه، وتحمل مسؤولية تعلمه وإدارته، مع توفير التوجيهات والإرشادات والدعم الذي يحتاجه خلال تعلمه.

الاتجاه: هو الحالة الوجدانية للفرد التي تتكوّن بناءً على معتقداته اتجاه موضوع ما، لتؤثر في استجاباته أو سلوكياته في موقف معين، ويتحدد من خلالها مدى القبول أو التحييد أو الرفض لهذا الموقف. ويعرفها الباحث في هذه الدراسة بأنها الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على فقرات الاستبانة التي طوِّرت لهذا الغرض.

جامعة القدس المفتوحة: جامعة فلسطينية أنشئت عام ١٩٩١، وتعمل على تقديم الخدمات التعليمية والتدريبية وفق فلسفة التعليم المفتوح، وتهدف إلى إيصال العلم والمعرفة إلى شرائح المجتمع كافة، بما يتلاءم والمستجدات العلمية والتكنولوجية الحديثة.

منهج الدراسة

تتبّع هذه الدراسة المنهج الوصفي، فهو المنهج الملائم لطبيعتها الذي من خلاله يتم جمع المعلومات عن الظاهرة موضوع الدراسة، ثم وصفها كما هي في الواقع.

متغيرات الدراسة ومستوياتها

الوضع الاجتماعي (أعزب/ متزوج)، والعمل (أعمل/ لا أعمل)، والتفاعل ما بين الوضع الاجتماعي والعمل، ومتابعة رسائل الإرشادات والمساعدة (دائماً/ أحياناً/ نادراً/ أبداً)، ومتابعة الصفحة الإلكترونية (دائماً/ أحياناً/ نادراً/ أبداً)، والمصدر الرئيس المستخدم للتعلم (القرص/ الصفحة الإلكترونية/ الهاتف الذكي/ غير ذلك).

مجتمع الدراسة

طلبة جامعة القدس المفتوحة المستخدمون لنمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً.

عينة الدراسة

حُدِّدت عينة الدراسة بالطريقة العنقودية، وذلك خلال عقد الامتحان النهائي الخاص بمقرر "تعلّم كيف تتعلم" القائم على نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً، إذ اُختيرت أربع قاعات من قاعات امتحان المقرر عشوائياً في فرع نابلس، لتتكون عينة الدراسة من (١٤٦) طالباً وطالبةً من الطلبة الذين تعلموا بنمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً.

أداة الدراسة

قام الباحث بتطوير استبانة ورقية شملت المقدمة وثلاثة أقسام: القسم الأول احتوى على (١٩) فقرة تتعلق بالمعلومات الشخصية للمستجيب (فقرتان)، وبواقع استخدامه لنمط التعلّم الإلكتروني المنظم ذاتياً (١٧ فقرة). وقد احتوى القسم الثاني على (١٨) فقرة لقياس اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً، وقد وضع أمام كل فقرة تدرج ليكرت الخماسي (أوافق بشدة/ أوافق/ محايد/ أعارض/ أعارض بشدة) لاستجابة الطلبة عنها بناءً على اتجاهاتهم نحوها. وأما القسم الثالث فقد احتوى على سؤالين مفتوحين يتعلقان بالصعوبات والميزات، ليعبر عنها الطلبة بحرية من وجهة نظرهم في ضوء تجربتهم وانخراطهم في نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً.

صدق الأداة

قام الباحث بعرض الاستبانة (أداة الدراسة) على خمسة محكمين من أصحاب الخبرة بنمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً الذي طورته الجامعة، بهدف الاطمئنان من صلاحيتها

لقياس ما وضعت من أجله، وقد قام الباحث بالأخذ بمعظم ملحوظاتهم حولها التي كانت بالمجمل تتعلق بتعديل صياغة بعض الفقرات فيها.

ثبات الأداة

للتأكد من ثبات الاستبانة، قام الباحث باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) لحساب معامل ثباتها الذي كانت درجته (٠,٩٤)، أي أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة ثبات عالية جداً.

المعالجات الإحصائية

اُستخدمت الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، واختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار تحليل التباين الثنائي، واختبار LSD للمقارنات البعدية، ومعادلة (كرونباخ ألفا).

نتائج الدراسة

سعت هذه الدراسة للإجابة عن سؤالها البحثي الرئيس الذي نصّه: "ما واقع استخدام الطلبة لنمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً واتجاهاتهم نحوه في جامعة القدس المفتوحة؟"، من خلال الإجابة عن أسئلتها البحثية الثلاثة التي اشتقت منها، وكانت النتائج كالآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص السؤال الأول على: "ما واقع استخدام الطلبة لنمط التعلّم الإلكتروني المنظم ذاتياً في جامعة القدس المفتوحة؟".

للإجابة عن هذا السؤال حُسِبت التكرارات والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات القسم الأول من أداة الدراسة (الاستبانة) والمتعلقة بواقع استخدام الطلبة عينة الدراسة لنمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً، وكانت النتائج كالآتي:

الجدول (١)
التكرارات والنسب المئوية لواقع استخدام الطلبة لنمط التعلّم الإلكتروني المنظم ذاتياً في جامعة القدس المفتوحة

الفقرات	المستويات (الاستجابة)	العدد	النسب المئوية
١) ماذا يتوفر لديك من الخيارات الآتية؟ (يمكنك اختيار أكثر من خيار)	جهاز حاسوب	١٠٧	٪٧٣,٣
	خدمة إنترنت	١١٧	٪٨٠,١
	هاتف نقال ذكي	١٢٧	٪٨٧,٠

تابع الجدول (١)

الفقرات	المستويات (الاستجابة)	العدد	النسب المئوية
١) ماذا يتوفر لديك من الخيارات الآتية؟ (يمكنك اختيار أكثر من خيار)	جهاز لوحي	٣٢	٪٢١,٩
	لا أمتلك أياً منها	٠	٪٠,٠
٢) هل تابعت المراسلات عبر البوابة الأكاديمية الإلكترونية الخاصة بنمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا؟	دائماً	٥٨	٪٣٩,٧
	أحياناً	٦٣	٪٤٣,٢
	نادراً	١٤	٪٩,٦
	أبداً	١١	٪٧,٥
	المجموع	١٤٦	٪١٠٠
٣) هل تابعت خدمات الصفحة الإلكترونية الخاصة بنمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا؟	دائماً	٤٠	٪٢٧,٤
	أحياناً	٦٨	٪٤٦,٦
	نادراً	٢٠	٪١٣,٧
	أبداً	١٨	٪١٢,٣
	المجموع	١٤٦	٪١٠٠
٤) هل حضرت ورشة العمل الخاصة بنمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا التي عقدت في فرعك؟	نعم	٣١	٪٢١,٢
	لا	١١٥	٪٧٨,٨
	المجموع	١٤٦	٪١٠٠
٥) إذا كان لا، فلماذا؟	لم أعلم بها	٤٥	٪٣٩,١
	لم أدرك أهميتها	٧	٪٦,١
	لم تسمح لي ظروفي	٤٢	٪٣٦,٥
	لم أحتج لها لأن الأمور واضحة لي	٢١	٪١٨,٣
	المجموع	١١٥	٪١٠٠
٦) هل شاركت في اللقاءات الافتراضية الخاصة بنمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا أو شاهدت تسجيلاتها؟	نعم	٤٧	٪٣٢,٢
	لا	٩٩	٪٦٧,٨
	المجموع	١٤٦	٪١٠٠
٧) إذا كان لا، فلماذا؟	لم أعلم بها	٣٤	٪٣٤,٣
	لم أدرك أهميتها	١١	٪١١,١
	لم أعرف الوصول لها	٢٨	٪٢٨,٣
	لم أحتج لها لأن الأمور واضحة لي	٢٦	٪٢٦,٣
	المجموع	٩٩	٪١٠٠

تابع الجدول (١)

الفقرات	المستويات (الاستجابة)	العدد	النسب المئوية
٨) هل قمت بزيارة المنسق الخاص بنمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا في فرعك طلبا للدعم الأكاديمي؟	نعم	١٧	٪١١,٦
	لا	١٢٩	٪٨٨,٤
	المجموع	١٤٦	٪١٠٠
٩) إذا كان لا، فلماذا؟	لم أعلم به	٢٠	٪١٥,٥
	ساعاته المكتبية غير مناسبة لي	١٤	٪١٠,٩
	لم أعرف الوصول له	١٧	٪١٣,٢
	لم أحتج له لأن الأمور واضحة لي	٧٨	٪٦٠,٥
	المجموع	١٢٩	٪١٠٠
١٠) هل قمت بزيارة فني التعلم الإلكتروني في فرعك طلبا للدعم الفني التقني الخاص بنمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا؟	نعم	١٧	٪١١,٦
	لا	١٢٩	٪٨٨,٤
	المجموع	١٤٦	٪١٠٠
١١) إذا كان لا، فلماذا؟	لم أعلم به	٢٤	٪١٨,٦
	كان مشغولاً كل مرة حاولت زيارته	٩	٪٧,٠
	لم أعرف الوصول له	١١	٪٨,٥
	لم أحتج له لأن الأمور واضحة لي	٨٥	٪٦٥,٩
	المجموع	١٢٩	٪١٠٠
١٢) ما الطريقة التي اعتمدتها بالدرجة الرئيسة للتعلم بنمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا؟	القرص	٣٠	٪٢٠,٦
	الصفحة الإلكترونية للمقرر / الإنترنت	٧٧	٪٥٢,٧
	الهاتف النقال	١٨	٪١٢,٣
	غير ذلك (مادة مطبوعة)	٢١	٪١٤,٤
	المجموع	١٤٦	٪١٠٠
١٣) ما درجة تأييدك لتطبيق نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا؟	أوافق	١١٩	٪٨١,٥
	محايد	١٨	٪١٢,٣
	أعارض	٩	٪٦,٢
	المجموع	١٤٦	٪١٠٠
١٤) هل تعتقد أن طرائق التوجيه والدعم والإرشاد ووسائلها المستخدمة مع نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا كانت كافية؟	نعم بدرجة ممتازة	٧٨	٪٥٣,٤
	نعم بدرجة متوسطة	٥٤	٪٣٧,٠
	لا غير كافية	١٤	٪٩,٦
	المجموع	١٤٦	٪١٠٠

تابع الجدول (١)

الفقرات	المستويات (الاستجابة)	العدد	النسب المئوية
١٥) ما طرائق التوجيه والدعم والإرشاد ووسائلها التي لجأت إليها لمتابعة تعلمك في نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا (يمكنك اختيار أكثر من خيار)؟	الدليل الإرشادي المرفق مع القرص	٤٥	٣٠,٨٪
	خدمات الصفحة الالكترونية للمقرر	٩٣	٦٣,٧٪
	مراسلات المنسق العام للمقرر	٥٠	٣٤,٣٪
	الصفوف الافتراضية وتسجيلاتها	٢٢	١٥,١٪
	منسق المقرر في الفرع	١٢	٨,٢٪
	فني التعلم الإلكتروني	١٠	٦,٩٪
	الدعم الفني في مركز التعليم المفتوح	٤	٢,٧٪
	زملائك الطلبة	٤٩	٣٣,٦٪
١٦) هل ترغب بتحويل مقررات أخرى إلى نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا؟	نعم	١٢٠	٨٢,٢٪
	لا	٢٦	١٧,٨٪
	المجموع	١٤٦	١٠٠٪
١٧) إذا كان نعم، فاذكر مثالاً واحداً على تلك المقررات:	متطلبات الجامعة الإجبارية	٢١	١٧,٥٪
	الجوانب العملية في مواد الحاسوب	١٩	١٥,٨٪
	اللغة الإنجليزية	١١	٩,٢٪
	المنهاج التربوي	١٠	٨,٣٪
	تاريخ القدس	٩	٧,٥٪
	اللغة العربية	٩	٧,٥٪
	القضية الفلسطينية	٨	٦,٧٪
	الثقافة الإسلامية	٧	٥,٨٪
	تكنولوجيا التعليم	٦	٥,٠٪
	إدارة الصف وتنظيمه	٤	٣,٣٪
	مناهج البحث العلمي	٤	٣,٣٪
	القياس والتقويم	٤	٣,٣٪
	علم نفس تطوري	٣	٢,٥٪
	علم نفس تربوي	٣	٢,٥٪
	المقررات المكتظة بالمعلومات	٢	١,٧٪
	المجموع	١٢٠	١٠٠٪

يتضح من النتائج المبينة في الفقرة (١) من الجدول (١) السابق أن جميع الطلبة الممثلين لعينة الدراسة يمتلكون واحداً أو أكثر من الأجهزة والوسائل التي تمكنهم من متابعة دراسة المقرر بنمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً، إذ تشير النتائج إلى أنه لا يوجد أي طالب لا يمتلك مثل تلك الأجهزة. ويرى الباحث بأن هذه النتيجة مطمئنة من حيث توفر إحدى البنى التحتية لتطبيق نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً؛ وهي امتلاك الطلبة لواحدة على الأقل من تقنيات متابعة المقرر وتعلّم الطلبة بهذا النمط. في حين يلاحظ أن امتلاك الطلبة للهاتف النقال الذكي هو النسبة الأعلى (٨٧٪) بين تلك الأجهزة والوسائلالذي يمكن من خلاله متابعة التعلم عبر الاتصال بشبكة الإنترنت، أو تحميل المقرر عليه لمتابعة دراسته دون الحاجة إلى الاتصال مع شبكة الإنترنت.

وتبين النتائج المبينة في الفقرة (٢) من الجدول (١) أن نسبة الطلبة الذين يتابعون المراسلات الإرشادية دائمًا عبر البوابة الأكاديمية والخاصة بهذا النمط من التعلم كانت (٣٩,٧٪)، ويرى الباحث أن هذه النسبة قليلة في ضوء الأهمية الكبرى لتلك المراسلات الواجب متابعة الطلبة لها بصورة دائمة؛ فهي القناة الرئيسة لتواصل الطلبة مع منسق المقرر لطلب المساعدة والاستفسار، وهي أيضاً تحمل في طياتها معلومات إرشادية وتوجيهية من شأنها توضيح كل التفصيلات التي يحتاجها الطالب لمتابعة تعلمه بهذا النمط من التعلم بسهولة ووضوح. في حين كانت هناك نسبة من الطلبة (١٧,١٪) لم يتابعوا تلك الرسائل أو تابعوها بصورة نادرة، ويرى الباحث أن هذه النسبة من الطلبة ستكون قد افتقرت إلى كثير من التوجيهات التي كانت تعمم للطلبة، ومن ثمّ لم تكن جميع الأمور المتعلقة بنمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً الخاصة بالمقرر واضحة لهم كما يجب.

كما تبين النتائج المبينة في الفقرة (٣) من الجدول (١) أن هناك نسبة من الطلبة (٧٤٪) كانت تتابع خدمات الصفحة الإلكترونية للمقرر المقدم بنمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً، وهي نسبة جيدة، وفي الوقت نفسه كانت نسبة من الطلبة (٢٦٪) لم تتابع تلك الخدمات قطعياً، أو تابعتها متابعة نادرة، ويرى الباحث أن السبب الرئيس في ذلك هو عدم توفر خدمة الإنترنت لدى معظم هذه الفئة من الطلبة.

وتبين النتائج المبينة في الفقرتين (٤ و٥) من الجدول (١) أن نسبة (٧٨,٨٪) من الطلبة لم يحضروا ورشة العمل الخاصة بنمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً للمقرر، وأن معظمهم (٣٩,١٪) لم يعلم بها. كما تبين النتائج المبينة في الفقرتين (٦ و٧) من الجدول (١) أن نسبة (٦٧,٨٪) من الطلبة لم يشاركوا في اللقاءات الافتراضية الإرشادية الخاصة بنمط التعلم

المنظم ذاتياً للمقرر أو لم يشاهدوا تسجيلاتها، وأن معظمهم (٣٤,٣٪) لم يعلم بها. ويعزو الباحث عدم معرفة الطلبة بهذه الخدمات الإرشادية سواءٌ ورش العمل أو اللقاءات الافتراضية إلى عدم متابعتهم الدائمة للمراسلات الإرشادية.

وتبين النتائج المبينة في الفقرتين (٨و٩) من الجدول (١) أن نسبة (٨٨,٤٪) من الطلبة لم يقوموا بزيارة منسق المقرر المقدم بنمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً طلباً للدعم الأكاديمي الخاص بالمقرر، وأن معظمهم (٦٠,٥٪) كان السبب في ذلك عدم الحاجة لأن الأمور واضحة له. كما تبين النتائج المبينة في الفقرتين (١٠ و١١) من الجدول (١) أن نسبة (٨٨,٤٪) من الطلبة لم يقوموا بزيارة فني التعلم الإلكتروني في الفرع الدراسي طلباً للدعم الفني الخاص بالمقرر، وأن معظمهم (٦٥,٩٪) كان السبب في ذلك عدم الحاجة لأن الأمور واضحة له. ويعزو الباحث عدم حاجة هذه الفئة من الطلبة إلى زيارة منسق المقرر وفني التعلم الإلكتروني في الفرع، لوضوح الأمور المتعلقة بالمقرر من خلال وسائل الإرشاد والتوجيه والمساعدة الأخرى التي يتم توفيرها.

كما تبين النتائج المبينة في الفقرة (١٢) من الجدول (١) أن النسبة الأكبر من الطلبة (٥٢,٧٪) تابعوا تعلمهم للمقرر بنمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً من خلال الصفحة الإلكترونية للمقرر عبر شبكة الانترنت، ويرى الباحث أن ما يميز هذه الوسيلة في متابعة التعلم، هي احتواؤها على خدمات إضافية مفيدة للطلبة كحلقات النقاش والمنتديات، إضافة إلى احتوائها على ما تحتويه الوسائل الأخرى (القرص، والهاتف النقال) من محتوى تعلمي إلكتروني. في حين يلاحظ أن هناك نسبة من الطلبة (١٤,٤٪) لم تستخدم الوسائل التقنية لتعلم المقرر، بل اعتمدت على المادة المطبوعة للمحتوى التعليمي، على الرغم من أن النتائج السابقة أظهرت أن جميع الطلبة عينة الدراسة يمتلكون واحداً على الأقل من الوسائل التقنية لتقديم المقرر بنمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً، ومن ثمّ يرى الباحث بأن هذه الفئة من الطلبة خسروا عدداً من المزايا التي وفرتها الوسائل التقنية الأخرى. ويعزو الباحث وجود هذه الفئة التي اعتمدت المادة المطبوعة، هو بسبب اعتيادها على الطريقة التقليدية للتعلم (المادة المطبوعة) وخوفهم من التغيير.

ويتضح من النتائج المبينة في الفقرة (١٣) من الجدول (١) أن النسبة العظمى من الطلبة (٨١,٥٪) يؤيدون تطبيق نمط التعلّم الإلكتروني المنظم ذاتياً، بينما نسبة محدودة (٦,٢٪) هم من يعارضون هذا النمط، ويعزو الباحث النسبة الكبيرة للمؤيدين من الطلبة إلى ما لمسوه من مزايا وفوائد لهذا النمط من التعلم، في حين يعتقد الباحث أن النسبة المحدودة

لمعارضة هذا النمط هم من افتقروا إلى الإرشادات والتوجيهات والمساعدة بسبب عدم متابعتهم الجيدة لها، أو اعتمادهم على المادة التعليمية المطبوعة بدلاً من المقرر الإلكتروني. كما يرى الباحث أن هذه النتيجة مرتبطة بالنتيجة المبينة في الفقرة (١٦) التي أشارت إلى أن النسبة العظمى (٨٢,٢٪) من الطلبة يرغبون بتحويل مقررات أخرى بنمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة نوانجشاليرم وساكومديانج وأوهوا وتشانسيريسيرا (Nuangchalerm, Sakkumduang, Uhwha & Chansirisira, 2014) التي أظهرت رغبة الطلبة في تصميم مقررات أخرى بنمط التعلم الإلكتروني.

فيما كانت أكثر تلك المقررات تكراراً كمثال لتحويلها إلى هذا النمط من وجهة نظر الطلبة هي متطلبات الجامعة الإجبارية التي أظهرتها نتائج الفقرة (١٧) من الجدول (١).

فيما تبين النتائج في الفقرة (١٤) من الجدول (١) أن النسبة الأكبر (٥٣,٤٪) من الطلبة يعتقدون أن طرائق ووسائل التوجيه والدعم والإرشاد المستخدمة مع نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً كانت كافية، وأن توفرها كان بدرجة ممتازة، وأن نسبة (٣٧,٠٪) من الطلبة يعتقدون أن توفرها كان بدرجة متوسطة، بينما نسبة محدودة (٩,٦٪) يرون أن هذه الطرائق والوسائل غير كافية. ويعتقد الباحث أن الفئتين الأخيرتين، والأخيرة على وجه الخصوص، لم تكن مشكلتهم بالطرائق والوسائل بقدر ضعف متابعتهم لتلك الطرائق واهتمامهم بها ووعيهم لها، وبالخصوص متابعة رسائل التوجيهات والمساعدة والإرشاد. وتتفق هذه النتيجة إلى حد بعيد مع دراسة علي (٢٠١٢) التي أشارت نتائجها إلى ضرورة تدريب طلبة الجامعات على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، بعقد الندوات وورش العمل الإرشادية للطلبة حول نمط التعلم المنظم ذاتياً وأساليبه المستخدمة وطرائقه المتبعة في الجامعة. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة بورستورف ولو (Borstorff & Lowe, 2006) التي أظهرت نتائجها رغبة الطلبة وحاجتهم في هذا النمط من التعلم للمزيد من التعليمات والإرشاد والتوجيه والتواصل مع المعلمين.

كما تظهر النتائج المبينة في الفقرة (١٥) من الجدول (١) أن أكثر الطرق ووسائل التوجيه والدعم والإرشاد التي لجأ إليها الطلبة لمتابعة تعلمهم في نمط التعلّم الإلكتروني المنظم ذاتياً هي خدمات الصفحة الإلكترونية للمقرر (٦٣,٧٪)، من حيث احتوائها على خدمات خطة المقرر وحلقات النقاش والمنتديات الخاصة بالمقرر ونمط تعلمه التي أتاحت للطلبة إمكانية النقاش والتحاور بينهم وبين منسقي المقرر، وكذلك فيما بينهم أنفسهم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نصّ السؤال الثاني: "ما اتجاهات الطلبة نحو استخدام نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً في جامعة القدس المفتوحة؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لكل فقرة من فقرات القسم الثاني من أداة الدراسة (الاستبانة) والدرجة الكلية لها، والجداول (٢) يبين ذلك بترتيب تنازلي بحسب المتوسطات.

وبهدف تفسير النتائج، وبناءً على توزيع النسب المئوية إلى فئات، اعتمد الميزان الآتي للنسب المئوية للاستجابات كمستوى للاتجاهات: أقل من ٣٠٪: منخفضة جداً. ٣٠٪ – أقل من ٥٠٪ : منخفضة. ٥٠٪ – أقل من ٧٠٪ : متوسطة. ٧٠٪ – أقل من ٩٠٪ : مرتفعة. ٩٠٪ فأكثر: مرتفعة جداً.

الجدول (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاتجاهات الطلبة نحو استخدام نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً في جامعة القدس المفتوحة مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات (القدرات)	متوسط الاستجابة	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
١	أعتقد بأن نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً يواكب تطورات التعليم عالمياً.	٤,٣٨	٠,٦٤	٨٧,٥	مرتفعة
٢	أعتقد بأن هذا النمط هو أكثر أنماط التعليم والتعلم ملاءمة مع نظام التعليم المفتوح.	٤,٣٢	٠,٧٨	٨٦,٤	مرتفعة
٣	يسعدني وجود تغذية راجعة مباشرة لعمليات التقويم في هذا النمط.	٤,٣٠	٠,٨٩	٨٦,٠	مرتفعة
٤	يسعدني الإمكانية التي يوفرها هذا النمط من حيث إعادة الدرس لدراسته أكثر من مرة بحسب حاجتي لدراسته وفهمه.	٤,٢٨	٠,٧٦	٨٥,٧	مرتفعة
٥	تريحني المرونة التي يوفرها هذا النمط لمتابعة دراستي من أي مكان.	٤,٢٨	٠,٧٨	٨٥,٦	مرتفعة
٦	أفتخر بجامعتي لتطويرها نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً.	٤,٢٨	٠,٨٢	٨٥,٦	مرتفعة
٧	يريحني سهولة الاستخدام والتنقل بين الدروس في هذا النمط.	٤,٢٧	٠,٨٢	٨٥,٣	مرتفعة
٨	تعجبني أساليب التقويم المقدمة من خلال هذا النمط.	٤,٢٦	٠,٨٤	٨٥,٢	مرتفعة
٩	تريحني المرونة التي يوفرها هذا النمط لمتابعة دراستي في أي وقت أرغب فيه.	٤,٢٣	٠,٧٨	٨٤,٥	مرتفعة
١٠	تعجبني تعدد الوسائل التقنية التي يوفرها هذا النمط.	٤,١٨	٠,٧٥	٨٣,٦	مرتفعة
١١	تريحني طريقة تنظيم الوحدات والدروس في هذا النمط.	٤,١٧	٠,٨٠	٨٣,٤	مرتفعة

تابع الجدول(٢)

الرقم	الفقرات (القدرات)	متوسط الاستجابة	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
١٢	يسعدني أن هذا النمط يغني عن الحاجة لوجود محاضرات له.	٤,١٦	٠,٩٩	٨٣,٢	مرتفعة
١٣	يسرني أن هذا النمط يتناسب مع ظروفي الشخصية.	٤,١٦	٠,٩٤	٨٣,٢	مرتفعة
١٤	أرى أن الفيديوهات التعليمية التي احتواها هذا النمط هو أسلوب مناسب لدعم فهمي للمواضيع.	٤,١٤	٠,٩٧	٨٢,٧	مرتفعة
١٥	أشعر بأن هذا النمط يجذبني ويزيد من دافعيتي للتعلم.	٤,٠٥	٠,٩٤	٨١,٠	مرتفعة
١٦	أشعر بالمتعة في أثناء الدراسة من خلال هذا النمط.	٤,٠٢	٠,٨٨	٨٠,٤	مرتفعة
١٧	تناسبني وسائل الإرشاد والدعم والتوجيه المستخدمة مع هذا النمط.	٤,٠٢	٠,٨٤	٨٠,٤	مرتفعة
١٨	يسرني متابعة الدراسة في هذا النمط من خلال الأجهزة الإلكترونية.	٤,٠٢	١,٠٣	٨٠,٤	مرتفعة
	الدرجة الكلية للاتجاهات	٤,٢٠	٠,٥٨	٨٣,٩	مرتفعة

يتضح من الجدول (٢) أن اتجاهات الطلبة كانت مرتفعة في جميع فقرات أداة الدراسة، وكذلك الدرجة الكلية لها، فقد تراوحت النسبة المئوية للاستجابة عن فقرات الاتجاهات بين (٤, ٨٠٪-٥, ٨٧٪)، بينما كانت النسبة المئوية للدرجة الكلية للاتجاهات (٩, ٨٣٪).

ويعزو الباحث هذه النتيجة التي تبين الدرجة المرتفعة لرضا الطلبة عن نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً، إلى المزايا والفوائد التي حققها هذا النمط من التعلم للطلبة، ولتحديد تلك المزايا والفوائد، قام الباحث بالرجوع إلى الفقرة المفتوحة الخاصة بمزايا نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً المدرجة في أداة الدراسة لتحليل استجابات الطلبة عنها التي لخصها الباحث بناءً على استجابات الطلبة عنها بالآتي:

- تنظيم المادة التعليمية، ووضوحها وتبسيطها وعدم ازدحامها، وسهولة الاستخدام، مما جعل المادة التعليمية اوضح للدراسة وأسهل للفهم والاستيعاب.
- توفير أساليب التقييم الذاتي في المقرر الإلكتروني، والتغذية الراجعة المباشرة.
- تزويد المقرر الإلكتروني بفيديوهات تعليمية مفيدة، خصوصاً تلك المتعلقة بالجوانب العملية والتقنية، التي ساعدت الطالب على فهم أعمق للدروس.
- تصميم المقرر الإلكتروني حقق للطالب راحة نفسية في أثناء دراسته، ومتعة وتسلية، فقد شعر الطالب بجذب الاهتمام وشد الانتباه.
- إمكانية إعادة دراسة أي موضوع من موضوعات المقرر الإلكتروني، ومراجعتها بسهولة لأكثر من مرة بحسب حاجة الطالب.

- يحقق نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً التعلم الذاتي، ومن ثمّ أغنى الطالب عن حضور المحاضرات، فوفر له كثيراً من الجهد والوقت، ومتابعة الدراسة من أي مكان وفي أي مكان، خصوصاً مع ما يوفره هذا النمط من تعدد طرق الوصول للمقرر الإلكتروني.
- ساعد هذا النمط في تنمية مهارات الطالب في الدراسة الذاتية وتنظيمها ومتابعتها، مما أشعر الطالب بالثقة في النفس وأهمية إدارة دراسته ذاتيا وتحقيق ذاته.
- إمكانية فتح المقرر ودراسته من الهاتف الذكي دون الحاجة إلى انترنت.
- توفير حلقات النقاش الإلكترونية التي أفادت الطالب بمعلوماتها، وجعلته على تواصل مع منسق المقرر وزملائه من طلبة المقرر.
- تغيير روتين الدراسة التقليدية، ومواكبة التطور التكنولوجي في التعليم.
- توفير الأساليب المتنوعة للدعم والإرشاد والمساعدة والتوجيه.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة نوانجشاليرم وساكومديانج وأوهوا وتشانسيريسيرا (Nuangchalerm, Sakkumduang, Uhwha & Chansirisira, 2014) التي كشفت عن درجة مرتفعة من رضا الطلبة عن نمط التعلم الإلكتروني وارتياحهم له. كما تتفق مع ما توصلت له دراسة فرج (٢٠١٢) التي بينت نتائجها تفّوق الطلبة الذين تعلموا من خلال المقرر الإلكتروني عبر الشبكة مقارنة بمن تعلموا بالطرق التقليدية المعتادة، سواءٌ في تحصيلهم الدراسي أو في اتجاهاتهم نحو المقرر بنمط التعلم الإلكتروني.

فيما كانت ردود الطلبة حول الصعوبات والمعيقات محدودة، حيث قام الباحث بالرجوع إلى الفقرة المفتوحة الخاصة بصعوبات نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً المدرجة في أداة الدراسة لتحليل استجابات الطلبة عنها، وقد لخصها الباحث بناءً على استجابات الطلبة عنها بالآتي:

- كثرة تكرار انقطاع التيار الكهربائي في قطاع غزة.

ويرى الباحث أن هذه المشكلة تتعلق بظروف خاصة للطلبة في قطاع غزة، ويمكن تجاوزها من خلال كون المقرر الإلكتروني وخدماته الإلكترونية متوفرة بعدد من الطرق على مدار الوقت، ومن ثمّ يمكن متابعة دراسته في الأوقات والظروف المناسبة، وعند توفر التيار الكهربائي. وهذا ينطبق أيضاً على اللقاءات الافتراضية الإرشادية للمقرر عبر الإنترنت، فمن لم يستطع متابعتها بصورة مباشرة ومتزامنة بسبب تكرار انقطاع التيار الكهرباء في مناطق قطاع غزة، يمكنه مشاهدة تسجيلاتها والاستفادة منها عند توفر التيار الكهرباء، وكذلك الاستفسار حول ما يرغب ويحتاج بالطرق التي تم توفيرها في هذا النمط من التعلم.

- عدم معرفة طريقة الدخول للصفوف الافتراضية للمشاركة بها أو مشاهدة تسجيلاتها.
- عدم معرفة التعليمات والإرشادات الخاصة بهذا النمط من التعلم.
- عدم التمكن من فتح القرص الخاص بالمقرر.
- عدم الاقتناع بالتعلم الإلكتروني وعدم التعود على هذا النمط من التعلم.

ويرى الباحث أن مثل هذه الصعوبات أو المعيقات سببها عدم متابعة هذه الفئة من الطلبة للمراسلات التي كانت ترسل من منسقي المقرر إلى الطلبة التي حملت في طياتها الإرشادات والتوضيحات والمساعدات والتحفيز.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نصّ السؤال الثالث على: "هل تختلف اتجاهات الطلبة نحو استخدام نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً في جامعة القدس المفتوحة باختلاف متغيرات: الوضع الاجتماعي والعمل والتفاعل بينهما، ومتابعة رسائل الإرشادات والمساعدة، ومتابعة الصفحة الإلكترونية، والمصدر الرئيس المستخدم للتعلم؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم فحصت الفرضيات الأربع التي انبثقت عنه، وكانت كالآتي:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

نصّت الفرضية على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = ٠,٠٥) بين اتجاهات الطلبة نحو استخدام نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً في جامعة القدس المفتوحة تعزى إلى متغير الوضع الاجتماعي والعمل والتفاعل بينهما".

من أجل فحص هذه الفرضية استخدم تحليل التباين الثنائي (Two way Anova)، وكانت النتائج كما في الجدولين (٣و ٤) الآتيين:

الجدول (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الطلبة نحو استخدام نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا بحسب الوضع الاجتماعي والعمل

المتغير		العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الوضع الاجتماعي	أعزب	١٠١	٤,١٦	٠,٠٥٩
	متزوج	٤٥	٤,٢٨	٠,٠٨٨
العمل	أعمل	٥٩	٤,٢٣	٠,٠٨٢
	لا أعمل	٨٧	٤,٢٠	٠,٠٦٧

الجدول (٤)
نتائج تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق في اتجاهات الطلبة نحو استخدام نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً في جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير الوضع الاجتماعي والعمل والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف المحسوبة	مستوى الدلالة*
الوضع الاجتماعي	٠,٤٥٥	١	٠,٤٥٥	١,٣٤٩	٠,٢٤٧
العمل	٠,٠٣٠	١	٠,٠٣٠	٠,٠٨٩	٠,٧٦٦
التفاعل	٠,٨٠٤	١	٠,٨٠٤	٢,٣٨٤	٠,١٢٥
الخطأ	٤٧,٨٦٤	١٤٢	٠,٣٣٧		
المجموع	٤٩,١٥٣	١٤٥			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (a=٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٣) أن متوسط اتجاهات الطلبة المتزوجين نحو استخدام نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً أعلى من الطلبة غير المتزوجين، كما أن متوسط اتجاهات الطلبة الذين يعملون أعلى من الذين لا يعملون، ويعزو الباحث ذلك إلى ملاءمة هذا النمط من التعلم لمن لديهم التزامات اجتماعية أو وظيفية أكثر ممن ليس لديهم مثل تلك الالتزامات.

إلا أن نتائج الجدول (٤) بينت أن مستوى الدلالة المحسوبة أكبر من مستوى الدلالة (a=٠,٠٥)، أي أن تلك الفروق في متوسطات الاتجاهات كانت فروقاً بسيطةً، ولم ترتق ليكون لها دلالة إحصائية، ويرى الباحث أن هذه النتيجة تشير إلى رغبة الطلبة وميولهم إلى هذا النمط من التعلم بالعموم، وبغض النظر عن التزاماتهم الاجتماعية والوظيفية، لما وجدوا فيه من مزايا.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

نصّت الفرضية على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=٠,٠٥) بين اتجاهات الطلبة نحو استخدام نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً في جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير متابعة رسائل الإرشادات والمساعدة".

من أجل فحص هذه الفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي (One way Anova)، وكانت النتائج كما في الجدولين (٥و٦) الآتيين:

الجدول(٥)
نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في اتجاهات الطلبة نحو استخدام نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً في جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير متابعة رسائل الإرشادات والمساعدة

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط الانحراف	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة*
بين المجموعات	٦,٧٤	٣	٢,٢٥	٧,٥١	٠,٠٠*
داخل المجموعات	٤٢,٢١	١٤١	٠,٣٠		
المجموع	٤٨,٩٥	١٤٤			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (a=٠,٠٥)

يبين الجدول (٥) أن مستوى الدلالة المحسوبة أقل من مستوى الدلالة (a=٠,٠٥)، وهذا يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو استخدام نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً في جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير متابعة رسائل الإرشادات والمساعدة.

وللكشف عن مواطن الفروق بين مستويات متغير متابعة رسائل الإرشادات والمساعدة، استخدم اختبار المقارنات البعدية (LSD)، وكانت النتائج كما في الجدول (٦).

الجدول(٦)
نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية لاتجاهات الطلبة نحو استخدام نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً في جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير متابعة رسائل الإرشادات والمساعدة

متابعة الرسائل	دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً
دائماً (=٤,٣٩)	-	٠,٢٢*	٠,٣٥*	٠,٨١*
أحياناً (=٤,١٧)	-	-	٠,١٣	٠,٦٠*
نادراً (=٤,٠٤)	-	-	-	٠,٤٧*
أبداً (=٣,٥٧)	-	-	-	-

من خلال الجدول(٦) يتبين أن اتجاهات الطلبة نحو استخدام نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً تتزايد وبدلالة إحصائية مع تزايد متابعتهم لرسائل الإرشادات والمساعدة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن تلك الرسائل بما تحتويه من توجيهات وإرشادات ومساعدة جعلت تعلمهم بهذا النمط أكثر وضوحاً وسهولة، كما أتاحت لهم التواصل مع منسقي المقرر الإلكتروني لطلب المساعدة أو الاستفسار عن أي أمر يحتاجون، وحققت لهم الراحة النفسية بأنهم غير منعزلين.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

نصّت الفرضية على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=٠,٠٥) بين اتجاهات الطلبة نحو استخدام نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً في جامعة القدس المفتوحة تعزى إلى متغير متابعة الصفحة الإلكترونية".

من أجل فحص هذه الفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي (One way Anova)، وكانت النتائج كما في الجدولين (٧) الآتيين:

الجدول(٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في اتجاهات الطلبة نحو استخدام نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً في جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير متابعة الصفحة الإلكترونية

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط الانحراف	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة*
بين المجموعات	٣,٦٣	٣	١,٢١	٣,٧٧	٠,٠١٢*
داخل المجموعات	٤٥,٣٢	١٤١	٠,٣٢		
المجموع	٤٨,٩٥	١٤٤			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (a=٠,٠٥)

يبين الجدول(٧) ان مستوى الدلالة المحسوبة أقل من مستوى الدلالة (a=٠,٠٥)، وهذا يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو استخدام نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً في جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير متابعة الصفحة الإلكترونية للمقرر.

وللكشف عن مواطن الفروق بين مستويات متغير متابعة الصفحة الإلكترونية استخدم اختبار المقارنات البعدية (LSD)، وكانت النتائج كما في الجدول(٨).

الجدول(٨)

نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية لاتجاهات الطلبة نحو استخدام نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً في جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير متابعة الصفحة الإلكترونية

متابعة الرسائل	دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً
دائماً (=٤,٣٧)	-	٠,١٦	٠,٢٦	٠,٥٣*
أحياناً (=٤,٢١)	-	-	٠,١٠	٠,٣٧*
نادراً (=٤,١١)	-	-	-	٠,٢٧
أبداً (=٣,٨٤)	-	-	-	-

من خلال الجدول (٨) يتبين أن اتجاهات الطلبة الذين تابعوا الصفحة الإلكترونية للمقرر، سواءٌ بشكل دائم أو أحياناً، نحو استخدام نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً، أعلى وبدلالة إحصائية من أولئك الذين لم يتابعوها أبداً، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى مجموعة الخدمات التي تحتويها الصفحة الإلكترونية للمقرر (خطة المقرر، وإدارة الملفات، وحلقات النقاش، والمنتدى العام، والمحتوى التعلمي للمقرر الإلكتروني)، والتي جعلت المقرر أكثر وضوحاً، ووفرت للطلبة إمكانية التواصل والتفاعل والتحاور والنقاش بينهم وبين منسق المقرر الإلكتروني، وبينهم وبين بعضهم حول المادة التعلمية للمقرر ومختلف الأمور المتعلقة به.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

نصت الفرضية على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = ٠,٠٥) بين اتجاهات الطلبة نحو استخدام نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً في جامعة القدس المفتوحة تعزى إلى متغير المصدر الرئيس المستخدم للتعلم".

من أجل فحص هذه الفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي (One way Anova)، وكانت النتائج كما في الجدولين (٩ و١٠) الآتيين:

الجدول(٩)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في اتجاهات الطلبة نحو استخدام نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً في جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير المصدر الرئيس المستخدم للتعلم

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط الانحراف	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة*
بين المجموعات	٦,٦٨	٣	٢,٢٣	٧,٤٣	٠,٠٠*
داخل المجموعات	٤٢,٢٧	١٤١	٠,٣٠		
المجموع	٤٨,٩٥	١٤٤			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (a=٠,٠٥)

يبين الجدول (٩) ان مستوى الدلالة المحسوبة أقل من مستوى الدلالة (a=٠,٠٥)، وهذا يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو استخدام نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً في جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير المصدر الرئيس المستخدم للتعلم.

وللكشف عن مواطن الفروق بين مستويات متغير المصدر الرئيس المستخدم للتعلم استخدم اختبار المقارنات البعدية (LSD)، وكانت النتائج كما في الجدول (١٠).

الجدول (١٠)
نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية لاتجاهات الطلبة نحو استخدام نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً في جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير المصدر الرئيس المستخدم للتعلم

متابعة الرسائل	صفحة المقرر على الانترنت	الهاتف النقال	غير ذلك (المادة مطبوعة)
القرص (=٤,٣٢)	٠,٠١	٠,١٩	٠,٦٢*
صفحة المقرر على الانترنت (=٤,٣٠)	–	٠,١٧	٠,٦١*
الهاتف النقال (=٤,١٣)	–	–	٠,٤٤*
غير ذلك (المادة مطبوعة) (=٣,٦٩)	–	–	–

من خلال الجدول (١٠) يتبين أن اتجاهات الطلبة الذين تعلموا باستخدام الوسائل التكنولوجية التي وفرت الجامعة المقرر من خلالها (القرص المدمج، والصفحة الإلكترونية للمقرر، والهاتف النقال الذكي)، نحو استخدام نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً، أعلى وبدلالة إحصائية من أولئك الذين درسوه من خلال المادة المطبوعة لمحتوى المقرر، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى المزايا والفوائد التي حققها نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً من خلال التقنيات المتعددة له التي افتقدها الطلبة الذين اعتمدوا دراسة المقرر على المادة المطبوعة لوحدها.

التوصيات

في ضوء ما توصلت له هذه الدراسة من نتائج فإن الباحث يوصي بالآتي:

أولاً: استمرار اعتماد نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً في جامعة القدس المفتوحة، وبالخصوص مع مقررات الجامعة الإجبارية، مع توفير سبل أكثر لزيادة توعية الطلبة بما يتعلق بهذا النمط من التعلم ومقومات نجاحه، وبالتحديد:

- زيادة توعية الطلبة بأهمية المراسلات عبر البوابة الأكاديمية وضرورة متابعتها.
- زيادة توعية الطلبة بوسائل الإرشاد والتوجيه والمساعدة التي ترافق تطبيق نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً، كورش العمل واللقاءات الافتراضية وتسجيلاتها وخدمات الصفحة الإلكترونية للمقرر من حلقات نقاش ومنتدى ...
- زيادة تفعيل خدمة الهاتف النقال لمتابعة التعلم المنظم ذاتياً من خلاله، وتوعية الطلبة أكثر بهذه الخدمة وطريق تفعيلها.

- توعية الطلبة بأن المادة المطبوعة لمحتوى المقرر هي وسيلة مساعدة للتعلم بنمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً، ولكنها لا تغني عن متابعة التعلم باستخدام الوسائل التقنية المتاحة، وذلك للاستفادة من مزايا المقرر الالكتروني المقدم من خلالها لمتابعة التعلم.

ثانياً: تجربة استخدام نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً في مؤسسات التعليم العالي بالعموم، خصوصاً مع مقررات متطلبات الجامعة الإجبارية، مع الحرص عند تجربة هذا النمط على الآتي:

- انتقاء المقررات الأنسب لهذا النمط من التعلم.
- اعتماد المعايير والمقومات التي من شأنها إنجاح هذا النمط من التعلم في مختلف مراحل التخطيط والتصميم والتطوير والتنفيذ له.
- إجراء العمليات التقويمية التكوينية والختامية عند تجربة هذا النمط من التعلم، مع التقويم التطبيقي بمتابعة الطلبة أثناء تنفيذه، وإجراء أبحاث حول تلك التجربة سواءً من أجل تقييم التجربة وواقعها، أو اتجاهات الطلبة نحو هذا النمط من التعلم ومعوقاته وميزاته من وجهة نظرهم.

المراجع

حسن، نبيل السيد (٢٠١٢). فاعلية استخدام موقع قائم على الويب وفق النظرية البنائية والسلوكية في تنمية مهارات التعلم الذاتي والاتجاه نحوه لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، ٣(٢٧)، ١٣-٥١.

حسن، ولاء صلاح محمد (٢٠١٠). استخدام التعلم الذاتي مدى الحياة في تنمية بعض مهارات التدريس الفعال في ضوء الجودة الشاملة والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطالب معلم التاريخ. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. مصر، (٢٨)، ١٤-٦٦.

حسنين، مهدي سعيد والحسن، عصام ادريس (٢٠١٥). دور تكنولوجيا المعلومات والاتصال في انتشار صيغ التعلم الذاتي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعض كليات التربية السودانية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٣(٩)، ١٧٧-٢١٤.

الحموي، انتصار (٢٠١١). فعالية التعلم الذاتي من خلال البرامج الحاسوبية المصممة في تحسين التعليم. مجلة العلوم التربوية. كلية التربية بجامعة أم درمان الإسلامية، السودان، (١٠)، ١٣-٤٣.

الحناوي، مجدي "محمد رشيد" (٢٠١٢). تطوير الحقائب التعليمية التعلمية من التقليدية إلى الإلكترونية. فلسطين: جامعة القدس المفتوحة.

شحروري، عماد عطا (٢٠١٣). درجة امتلاك مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب المرحلة الجامعية بمدينة الرياض. دراسات - العلوم التربوية. الأردن، ٤٠، ٩٢٧-٩٤٤.

الصعيدي، عمر بن سالم (٢٠١١). المعايير اللازمة لتقديم محتوى المقررات الإلكترونية في التعليم عن بعد من وجهة نظر الخبراء والمختصين. مجلة رابطة التربية الحديثة. مصر، ٤(١٠)، ١٧١-٢٢١.

عامر، طارق عبد الرؤوف محمد (٢٠٠٧). التعليم عن بعد والتعليم المفتوح. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

العباسي، عزة السيد والقصبي، راشد صبري وعباس، عبد السلام الشبراوي (٢٠١٠). دور التعليم الإلكتروني في تحقيق أهداف التعليم المفتوح. المؤتمر العلمي السنوي الثالث والدولي الأول (معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي)، مصر، ٢، بورسعيد: جامعة بورسعيد، كلية التربية، ٥٥٨ -٦٢٤.

عبد الحميد، عبد العزيز طلبة (٢٠١١). أثر تصميم إستراتيجية للتعلم الإلكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كل من التحصيل واستراتيجيات التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً وتنمية مهارات التفكير التأملي. مجلة كلية التربية- جامعة المنصورة، ٢(٧٥)، ٢٤٩-٣١٦.

عبد القادر، محمود هلال (٢٠١١). برنامج مقترح قائم على التعلم الذاتي لتنمية بعض مهارات التدريس والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية. المجلة التربوية، مصر، (٢٩)، ٢٦٣-٣٣٠.

علي، نجوى حسن (٢٠١٢). مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية– جامعة القصيم. العلوم التربوية، مصر، ٢٠(٢)، ١٥١-١٨٤.

فرج، سهير حمدي (٢٠١٢). فاعلية تطوير مقرر إلكتروني في تكنولوجيا التعليم وإدارته عبر الانترنت من خلال نظام المقررات الدراسية Moodle لتنمية مفاهيم التعلم الإلكتروني لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية وقياس اتجاهاتهم نحو المقرر. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ١٣(٣)، ٢٥٥-٢٨٠.

القيسي، لما ماجد موسى (٢٠١١). أثر التعلم المنظم ذاتياً والجنس والكلية على تحصيل طلبة جامعة الطفيلة التقنية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، (٣٥)، ٥١٢-٣٥٠.

محمد، صفاء أحمد (٢٠١٣). فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارة الإدارة الصفية للطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال جامعة الفيوم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، ١(٣٤)، ٢٢٩-٢٥٥.

المشهداني، محمود حبيب (٢٠١٢). التعلم الذاتي: ما له وما عليه. مجلة كلية الآداب، جامعة بغداد، (٩٩)، ٦٣١-٦٦٤.

المغربي، أحمد (٢٠٠٧). التعلم الذاتي المستقل. مصر: دار الفجر للنشر والتوزيع.

المهدي، سوزان محمد (٢٠١٠). الجامعة المفتوحة: ضرورة وطنية لجودة التعليم العالي في مصر. المؤتمر العلمي السنوي الثالث والدولي الأول (معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي)- مصر، ١، بورسعيد: جامعة بورسعيد، كلية التربية، ٣٤-٤٣.

الهشامية، أمينة بنت سيف (٢٠١١). ذاتية التعلم داخل قاعة الدرس وما نأمله داخلها وخارجها. رسالة التربية. سلطنة عمان، (٣٤)، ١٢٨-١٣١.

Bail, F., Zhang, S. & Tachiyama, G. (2008). Effects of a self-regulated learning course on the academic perfomance and graduation rate of college students in an academic support program. *Journal of College Reading and Learning, 39*(1), 54-73.

Borstorff, P. C. & Lowe, K. S. (2006). E-Learning: Attitudes and Behaviours of End-Users. *Proceedings of the Academy of Educational Leadership, 11*(2), 45-49.

Greene, J., Moos, D. & Azevedo, R. (2011). Self-regulation of learning with computer-based learning environments. *New Directions for Teaching and Learning (Special Issue: Self-Regulated Learning).* (126), 107-115. doi:10.1002/tl.449

Islam, N., Beer, M. & Slack, F. (2015). E-Learning Challenges Faced by Academics in Higher Education: A Literature Review. *Journal of Education and Training Studies, 3*(5), 102-112. Retrieved from: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1069559.pdf

Kert, S. B. & Kurt, A. A. (2012). The effect of electronic performance support systems on self-regulated learning skills. *Interactive Learning Environments, 20*(6), 485-500.

Lichtinger, E. & Kaplan, A. (2011). Purpose of Engagement in Academic Self-Regulation. *New Directions for Teaching and Learning,* (126), 9-19.

Nuangchalerm, P., Sakkumduang, K., Uhwha, S. & Chansirisira, P. (2014). Implementing E-Learning Designed Courses in General Education. *Asian Journal of Education and e-Learning 2*(4), 259-263, Retrieved from: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED547778.pdf

Saks, K. & Leijen, A. (2014). Distinguishing Self-Directed and Self-Regulated Learning and Measuring them in the E-learning Context. *Social and Behavioral Sciences,* (112), 190-198. Retreived from: http://www.sciencedirct.com.

Sorgenfrei, C. & Smolnik, S. (2016). The Effectiveness of E-Learning Systems: A Review of the Empirical Literature on Learner Control. *Decision Sciences Journal of Innovative Education, 14*(2), 154-184. doi: 10.1111/dsji.12095

Sridharan, B., Deng, H. & Kinshuk (2014). Does Supply Always Come on the Heels of Demand? Matches and Mismatches in E-Learning. *Issues in Educational Research, 24*(3), 260-280. Retrieved from: http://www.iier.org.au/iier24/sridharan.pdf

Wang, C. (2010). *Students' Characteristics, Self-Regulated Learning, Technology Self-Efficacy, and Course Outcomes in Web-Based Courses*. Unpublished doctor's thesis, Auburn University, Auburn, Alabama.