

January 2013

The Attitudes of Al- Quds Open University Students towards E- assignments and their Relationship with the Skills of Self- organized Learning

Mohammed Abdulfatah Hasan Shaheen
Al-Quds Open University/Palestine, mshaheen@qou.edu

Adel Atyah Rayan
Al-Quds Open University/Palestine, arayyan@qou.edu

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jropenres>

Recommended Citation

Shaheen, Mohammed Abdulfatah Hasan and Rayan, Adel Atyah (2013) "The Attitudes of Al- Quds Open University Students towards E- assignments and their Relationship with the Skills of Self- organized Learning," *Palestinian Journal for Open Learning & e-Learning*: Vol. 4 : No. 7 , Article 1.
Available at: <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jropenres/vol4/iss7/1>

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Palestinian Journal for Open Learning & e-Learning by an authorized editor. The journal is hosted on [Digital Commons](#), an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aarj.edu.jo, marah@aarj.edu.jo, u.murad@aarj.edu.jo.



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 التقييمات الإلكترونية، وعلاقتها بمهارات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء بعض المتغيرات. ولتحقيق هذه الأهداف طُبِّقت أدوات 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 التقييمات الإلكترونية بشكل عام إيجابية، كما بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات الطلبة نحو التقييمات 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 التقييمات الإلكترونية والمعدل التراكمي، وعلاقة موجبة دالة إحصائياً بين اتجاهات الطلبة نحو التقييمات 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 أخترت في تاريخ البشرية، وذلك لأنها أسهمت في إحداث نقلة نوعية وغير مسبوق في ميادين الحياة المختلفة، ومنها الحقل التربوي خاصة، 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 وفعالية وموصولة وإتاحة 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 رئيسية وهي: البعد التعليمي، والبعد الإداري، وبعد التقييم.

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 التقييم (Sturgill, 2011).

وقد أصبح التقييم 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 التقييم التقليدي لا يمكن 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 التقييم المعتمد فيها بصورة أساسية في التشخيص والمعالجة، والوقوف على مدى ما يحقق من أهداف التعلم المنشودة، إضافة لمتابعة الدارسين، ويقدر ما تنجح مؤسسات التعليم عن بعد في اعتماد نظام للتقييم 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 التقييم التقليدي فيها، لذلك فإن التوجه نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تقييم الطلبة أصبح يمثل تحدياً حقيقياً لابتداع وابتكار طرق تقييم إلكتروني، بحيث تجذب الطلبة وترفع مستوى تعلمهم، شريطة أن تكون تلك الطرق أصيلة وموثوقة وأخلاقية. ولذلك فإن مجتمعات التعلم الإلكتروني عازمة بقوة على تطوير طرق وأدوات تقييم إلكترونية لتقييم تعلم الطلبة في إطاره التكويني والختامي، وباستخدام اختبارات متنوعة الأسئلة، إضافة إلى تقديم التغذية الراجعة للمتعلمين (Chiheb et al., 2011).

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

والمحاكاة الحقيقية، 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 تضمن 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، ويستخدم 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، والتقييم 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 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، والبعديّة، 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 التقييمات الإلكترونية بدلاً من التقييمات 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).

وبالتحديد سعت الدراسة الحالية للإجابة عن التساؤلات الآتية:

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

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الرئيسية الآتية:

- التعرف إلى اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التقييمات الإلكترونية.
- فحص دلالة الفروق بين متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التقييمات 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 التقييمات الإلكترونية ومعدلهم التراكمي.
- فحص دلالة العلاقة بين متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التقييمات 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 إحصائية 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 التقييمات الإلكترونية، إما بالإيجاب أو الرفض أو الحياد، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على الاستبانة المعدّة لهذا الغرض.

◀ التقييم 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 آلياً، وتُرصَد علامتهما 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، وأُستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وبعد جمع البيانات وتحليلها أظهرت النتائج أن معتقدات الطلبة نحو استخدام الاختبار الإلكتروني في تقويم تحصيل الطلبة كانت إيجابية.

أُجريت (Doorn et al. , 2010) دراسة لمعرفة اتجاهات الطلاب نحو الواجبات المنزلية الإلكترونية لمقررات في الاقتصاد لطلبة جامعة مانيسوتا الأمريكية، وقد أُستخدمت استبانة وُزعت 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 تفضيلها.

كما أُجريت (Shafie & Janior, 2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات طلاب السنة الثانية في كلية الهندسة بجامعة بيتروناس التكنولوجية نحو التقييمات الإلكترونية، وأُستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وُرصدت اتجاهات (150) طالباً نحو هذا النوع من التقييمات، 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 التقييمات 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 استخدمت استبانة وُزعت 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 أجريت الدراسة على مرحلتين، واستخدمت الاستبانة الإلكترونية أداة لجمع البيانات، وقد وُزعت على (254) طالباً في المرحلة الأولى، أُعيد منها (56)، أما في المرحلة الثانية فقد وُزعت على (280) طالباً أجاب منهم (58) طالباً، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلبة نحو التقييمات الإلكترونية كانت إيجابية، كما أشار الطلبة إلى أن التقييمات 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، وأُستخدمت الاستبانة وعلامات إنجاز الطلاب كمصادر للحصول على البيانات، طُبقت 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 التقييمات 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 صُممت استبانة لجمع البيانات مكونة من (20) فقرة وُزعت 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، قُوم 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 فضل 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 استخدام 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، استخدمت الاستبانة والمقابلة أدوات 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، وأستخدم 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 الدراسات 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 الدراسات 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، أستخدم 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 (التربوية، 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 لمتغيري الجنس والبرنامج الدراسي. والجدول الآتي (1) يبين توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات المستقلة للدراسة.

الجدول (1)

توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات المستقلة للدراسة.

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

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، وبالإستعانة 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 خُصص 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، تكوّن المقياس بصورته الأصلية والمعربة من (24) فقرة، بحيث خُصص 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 أدوات الدراسة:

للتحقق من صدق أدوات 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 الأدوات، 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، عدّلت 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 التقييمات الإلكترونية وفق هذه الطريقة (0.935)، في حين بلغ معامل الثبات لأداة قياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً (0.884)، وهي معاملات ثبات مقبولة لهذه الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، أتبعنا الإجراءات الإحصائية الآتية:

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

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، أُستخدم اختبار « ت » T- test، واختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث والرابع، أُستخدم 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:

نصّ السؤال الأول على: ما اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التقييمات الإلكترونية؟ للإجابة عن هذا السؤال، أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة قياس الاتجاهات نحو التقييمات 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 التقييمات الإلكترونية مرتبة حسب أهميتها

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

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

يتبين من الجدول السابق (2) :

- أن متوسط استجابات المفحوصين على أداة قياس الاتجاهات ككل كان (3.41) ؛ أي بدرجة متوسطة، مما يعني أن اتجاهات طلبية جامعة القدس المفتوحة نحو التقييمات 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 التقييمات الإلكترونية تشكل استجابة لمتطلبات التطور التكنولوجي»، وفي الترتيب الثاني جاءت الفقرة رقم (11) بمتوسط حسابي (3.86) أيضاً، ونصت على: «تساهم التقييمات الإلكترونية في تطوير مهاراتي الحاسوبية»، تليها الفقرة رقم (6) بمتوسط حسابي (3.78)، ونصت على: «أرى أن التقييمات 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: «تحفزي 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 ملحة 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 و تثقيفية 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:

نص 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، أُختبرت 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 التقييمات 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 التقييمات 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 التقييمات الإلكترونية وفقاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة «ت» (0.543)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، ممّا 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 التقييمات 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 التقييمات الإلكترونية تعزى لمتغير البرنامج الدراسي. لاختبار صحة هذه الفرضية، أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الاتجاهات نحو التقييمات الإلكترونية تبعاً لمتغير البرنامج الدراسي، والجدول (4) يبين ذلك.

لاختبار صحة هذه الفرضية، أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الاتجاهات نحو التقييمات 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 التقييمات الإلكترونية وفقاً لمتغير مستوى السنة الدراسية

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

يتضح من الجدول السابق (6) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على أداة قياس الاتجاهات نحو التقييمات 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 التقييمات 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 التقييمات 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 شافيه *Sheffe Test* للمقارنات البعدية، والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية 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 اعتمادهم 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، واختبار 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 التقييمات 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 التقييمات 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 التقييمات الإلكترونية بغض النظر عن كون الطالب يعمل أو لا يعمل، إضافة إلى مرونة التوقيت في الإجابة عن التقييم، واتساع الفرص المتاحة أمام الطلبة داخل الجامعة وخارجها للإجابة عن أسئلة التقييم.

- الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التقييمات 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 التقييمات 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 التقييمات 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 تتاح 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

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

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 التقييمات 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 التقييمات 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 شافيهي Sheffe Test للمقارنات البعدية، والجدول (13) يوضح ذلك.

الجدول (13)

نتائج اختبار شافيهي للمقارنات البعدية في اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التقييمات 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 التقييمات الإلكترونية، وفقاً لمتغير مستوى المهارات الحاسوبية بين الطلبة الذين يمتلكون مهارات حاسوبية عالية أو منخفضة 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 التقييم، 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:

نصّ 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، أُستخدم 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 معدلهم، 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 معدلهم التراكمية، وبالتالي فهم أكثر حرصاً على الإجابة عنها.

◀ رابعاً- النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الرابع ومناقشته:

نصّ 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، أُستخدم 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 التقييمات الإلكترونية ومتوسطات درجة مهارات التعلم المنظم ذاتياً

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

يتضح من الجدول (15) وجود علاقة ارتباط إيجابية دالة إحصائياً بين اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التقييمات الإلكترونية ومهارات التعلم المنظم ذاتياً، 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، وخالصة 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 التقييمات 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 الوائلي 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 المسؤولين عن تقنيات التعليم في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج والذي عقد في الفترة الواقعة ما بين 15/ 16/ 12/ 2001.
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. حمائل، 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 بيرزيت 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.

الملحق (١)

أداة الاتجاهات نحو التقييمات الإلكترونية

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي الدارس / الدارسة،،،

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

القسم الأول: معلومات عامة

ضع إشارة (√) أمام الحالة التي تنطبق عليك

		<input type="checkbox"/> ذكر	<input type="checkbox"/> أنثى	الجنس :	
	<input type="checkbox"/> حاسوب	<input type="checkbox"/> تربية	<input type="checkbox"/> خدمة	<input type="checkbox"/> إدارة	البرنامج:
	<input type="checkbox"/> رابعة	<input type="checkbox"/> أولى	<input type="checkbox"/> ثانية	<input type="checkbox"/> ثالثة	مستوى السنة الدراسية:
		<input type="checkbox"/> أعمل	<input type="checkbox"/> لا اعمل		الحالة الوظيفية :
		<input type="checkbox"/> نعم	<input type="checkbox"/> لا		هل لديك اشتراك إنترنت منزلي؟
	<input type="checkbox"/> منخفضة	<input type="checkbox"/> عالية	<input type="checkbox"/> متوسطة		المهارات الحاسوبية
				المعدل التراكمي:

القسم الثاني:

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

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

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

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

الملحق (٢)

أداة مهارات التعلم المنظم ذاتياً

القسم الثالث:

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

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

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

