اتجاهات طلبة الجامعة الهاشمية نحو توظيف التعلم الالكتروني في التعليم الجامعي

جبرين عطية محمد
الجامعة الهاشمية
كلية العلوم التربوية

خليل عزمي قراعين
الجامعة الهاشمية
كلية العلوم التربوية

خالد يوسف القضاة
جامعة آل البيت
كلية العلوم التربوية

الملخص

استهدفت هذه الدراسة الكشف عن اتجاهات طلبة الجامعة الهاشمية نحو توظيف التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي، وتعرف أثر كل من التخصص والجنس والخبرة الحاسوبية والخبرة في الانترنت. تكونت عينة الدراسة من (٥٨٣) طالباً وطالبة اختيروا بطريقة طبقية عشوائية، واستخدمت استبانة مكونة من (٤٤) فقرة، جرى تطويرها لقياس هذه الاتجاهات، وكانت ذات صدق وثبات كافيين لأغراض هذه الدراسة.

كشفت نتائج الدراسة عن اتجاهات ايجابية لدى الطلبة، نحو توظيف التعلم الإلكتروني في التعلم الجامعي. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصص، في حين كانت هناك فروق دالة إحصائية تعزى للجنس ولصالح الإناث. وكانت هناك أيضا فروق دالة إحصائيا تعزى للخبرة الحاسوبية، بين أصحاب الخبرة الحاسوبية القليلة والمتوسطة، لصالح المجموعة الأخيرة. وكانت هناك فروق دالة إحصائيا تعزى للخبرة في الانترنت، بين أصحاب الخبرة القليلة والمتوسطة؛ لصالح المجموعة الأخيرة. وأسفرت نتائج البحث عن تقديم بعض التوصيات.

مقدمة

يشهد العالم اليوم ثورة هائلة في تقنيات المعلومات والاتصالات إذ تحول العالم إلى قرية إلكترونية. وقد استثمر التعليم هذه التقنيات فظهرت الاستفادة

منها داخل حجرة الصف وأروقة الجامعات والمدارس، وجرى تأسيس تعلم متكامل معتمد على هذه التقنيات، وهو ما سمي بالتعلم الالكتروني.

وتزايد الاهتمام في السنوات الخمس الأخيرة بالتعلم الالكتروني، إذ نظمت الجمعية الأمريكية مؤتمرا دوليا للتعليم الالكتروني في مدينة دنفر، بولاية كلورادو عام ١٩٩٧، كان من أهم توصياته تأكيد أن التعلم الالكتروني سيكون ضروريا لإكساب المتعلمين المهارات اللازمة للمستقبل وأنه يفتح أفاقا جديدة للمتعلمين، ويلبي حاجات تلاميذ المستقبل، ويجب تطبيق ما تم التوصل إليه من منافع للتعلم الالكتروني، مع عدم إغفال الواقع التعليمي المعتاد (المحيسن، ٢٠٠٢).

ويعد التعلم الإلكتروني من الاتجاهات الحديثة في منظومة التعليم. وأكثر المصطلحات استخداما لهذا النوع من التعلم هو مصطلح e-Learning. واستخدمت عدة مصطلحات أخرى للتعبير عنه، مثل التعلم المباشر عبر الإنترنت Online Learning، والتعليم الإلكتروني Electronic Education، والتعلم الافتراضي Virtual Learning، والتعلم المبني على الويب Web Based Learning (سالم، ٢٠٠٤).

ومن أشكال التعلم الإلكتروني التعلم التزامني Synchronous e-learning، وهو تعلم مباشر يدخل فيه الطلبة إلى موقع مقرر المادة على الإنترنت ليتناقش الطلبة فيما بينهم من جهة، أو فيما بينهم وبين المدرس من جهة أخرى، إذ يحصل الطالب على التغذية الراجعة المباشرة من المدرس. وهناك التعلم الإلكتروني اللاتزامني Asynchronous e-Learning، وفيه يدخل الطلبة على موقع المقرر في أي وقت، ويتفاعلون مع المادة الدراسية عبر الإنترنت، ويتعلمون بشكل غير مباشر من خلال بعض تقنيات التعلم الإلكتروني، ويتفاعلون مع المادة الدراسية، ويتواصلون مع بعضهم، أو مع المدرس في أوقات متباينة تتناسب مع ظروفهم، ولكنهم لا يحصلون على تغذية راجعة فورية (الموسى والمبارك، ٢٠٠٥).

وذكر خان (Khan, 1996) بعض مزايا التعلم الإلكتروني التي تتمثل في انخفاض الكلفة، وإمكانية النشر الإلكتروني، واكتساب خبرات متعددة، ومواكبة التطورات، وتقديم بيئة تعليمية ودودة، والتحرر من العوائق الجغرافية والزمانية، وإتاحة الفرصة للطلاب للدخول إلى عالم المعامل والمختبرات، وإجراء التجارب.

وأكد أبو ناصر (٢٠٠٣) أن التعلم الإلكتروني يمتاز بالوفرة الهائلة في مصادر المعلومات، مثل الكتب الإلكترونية والدوريات، وقواعد البيانات، والمواقع التعليمية. كما ويمتاز بالقدرة على الاتصال غير المباشر بين الأشخاص من خلال البريد الإلكتروني.

أما المبيريك (٢٠٠٢) فترى أن التعلم الإلكتروني يبنى على مشاركة الفرد في نشاطات التعلم، مما يجعل الطالب يقبل على التعلم، إذ يكسبه ذلك مهارة كيفية التعلم، ويوجد لديه الدوافع والاتجاهات المناسبة لعملية التعليم، ويساعده في تطوير ذاته، والاعتماد على نفسه في التعلم.

ويرى روزنبرج (Rosenberg, 2000) أن التعلم الالكتروني يتميز بأنه يسهم في تنمية تفكير المتعلم إذ يجعله أكثر اعتماداً على نفسه، وأكثر فاعلية ونشاطا وتواصلا مع الآخرين. ويتميز هذا التعلم بسرعة نقل المعلومة وإيصالها إلى المتعلم، فضلا على سهولة الحصول على تغذية راجعة مستمرة خلال عملية التعلم، وأنه يلغي الفروق الفردية بين المتعلمين، ويحولها من فروق في القدرات إلى فروق في زمن التعلم.

أما الغراب (٢٠٠٣) فترى أن التعلم الإلكتروني يتميز بأنه يجري في الوقت المناسب، وللشخص المناسب، والمكان المناسب، وبالشكل والمحتوى المناسبين، وبالسرعة المناسبة.

وأشار خان (Khan, 2002) إلى أنه لا بد من توفير الإدارة القادرة والمدربة على متابعة بيئة التعلم الإلكتروني، ومتابعة المعلومات المستجدة، بحيث تكون قادرة على التخطيط السليم على جميع المستويات، لإنجاح عملية التعلم الإلكتروني.

ويتسم التعلم الإلكتروني بتعلم عدد كبير من الطلبة في وقت قصير، والتعامل مع آلاف المواقع، وإمكانية تبادل الحوار والنقاش، واستخدام العديد من مساعدات التعلم والوسائل التعليمية، وتشجيع التعلم الذاتي، وتعدد مصادر المعرفة،واستخدام الفصول التخيلية، وسهولة تحديث المحتوى المعلوماتي وسرعته، وتطوير مهارات الإطلاع والبحث ودعم الابتكار والإبداع للمتعلمين (عبد المنعم، ٢٠٠٣).

ويسعى الأردن لمواكبة الدول المتقدمة في مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات خاصة في مجال التعليم الالكتروني، ليصبح مركزا متميزاً في مجال تطوير أدوات المعرفة، باستخدام التقنيات الفائقة والوسائط المتعددة، للتحول إلى الاقتصاد المعرفي وتحقيق الرفاه الاجتماعي.

وتنفذ وزارة التربية والتعليم الأردنية مشروع ربط أكثر من (٢٠٠٠) مدرسة بمنظومة التعليم الالكتروني بما يسهم في تغيير نمط التعليم التقليدي إلى التعليم التشاركي، الذي يضم الطالب والمدرس والحاسوب. وأطلقت الوزارة مشروع الألياف الضوئية التي ستقدم خلالها المناهج المحوسبة، بما يوفر لحوالي المليون ونصف المليون من الطلبة القدرة على الاتصال بحلول سنة ٢٠٠٨ (المومني، ٢٠٠٥).

أما الجامعة الهاشمية فتنظر للتعلم الإلكتروني على أنه نمط تكنولوجي حديث، وتعتبره عملية حيوية لتحقيق رؤى الجامعة، لرفع سوية الخريج، وتحسين كفاءته وقدرته على التنافس والتعلم والتطور المستمر. لذا عمدت إلى تأسيس البنية التحتية الإلكترونية للتعلم الإلكتروني. وارتأت الجامعة أن تدخل التعلم الإلكتروني في برامجها بتسلسل منطقي، وستعمل على تأسيس نواة للتعاون الإلكتروني مع باقي الجامعات الأردنية، ومع الأجنبية أيضا (المجالي، ٢٠٠٤).

ونظراً للتوجه الحديث للجامعة الهاشمية نحو التركيز على التعليم الإلكتروني في برامجها التعليمية، ونظرا للمزايا المتعددة التي يتميز بها التعلم الالكتروني، فإنه لا بد من استقصاء اتجاهات الطلبة نحو هذا النمط من التعليم.

مشكلة الدراسة

يشكل التعلم الالكتروني أحد أنماط التعلم الحديثة. فقد أخذ يحتل موقعا مهما في التعليم الجامعي بالرغم من أنه ما يزال حديث العهد في جامعاتنا العربية، ويشكل تحديا أمام الطرق التقليدية فيها. فكل جديد قد يجابه برفض أو مقاومة أو صعوبة في تقبله، خصوصا وأن الطلبة اعتادوا على الأنماط التقليدية في دراستهم؛ فقد لا يتقبلون هذا النمط إلا إذا ارتبط باتجاهات ايجابية نحوه.

ونظرا لتوجه الجامعة الهاشمية نحو التركيز على التعلم الاليكتروني في برامجها التعليمية، برزت أهمية الكشف عن اتجاهات الطلبة نحو هذا النمط من التعلم، لمعرفة مدى تقبلهم له واقتناعهم به، كنمط تعليمي حديث، بديل أو مساند للتعليم التقليدي، خصوصا وأن الاتجاه الإيجابي لدى الفرد يدفعه للعمل بجهد أكبـــر ودافعية أعلى، مما لو كان الاتجاه سلبيـــا (العمري، ١٩٩٧).

ومن هنا تتلخص مشكلة الدراسة في استقصاء اتجاهات طلبة الجامعة الهاشمية نحو التعلم الالكتروني، وأثر كل من التخصص والجنس والخبرة الحاسوبية والخبرة في الإنترنت في هذه الاتجاهات. وسعياً لتحقيق هذا الهدف حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١ – ما اتجاهات طلبة الجامعة الهاشمية نحو توظيف التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي؟

٢ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في متوسطات أداء الطلبة على مقياس الاتجاهات نحو توظيف التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي تعزى لتخصص الطالب؟

٣ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في متوسطات أداء الطلبة على مقياس الاتجاهات نحو توظيف التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي تعزى لجنس الطالب؟

٤ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في متوسطات أداء الطلبة على مقياس الاتجاهات نحو توظيف التعلم الإلكتروني في التعلم الجامعي تعزى للخبرة الحاسوبية؟

٥ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في متوسطات أداء الطلبة على مقياس الاتجاهات نحو توظيف التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي تعزى للخبرة في الإنترنت؟

أهداف الدراسة

١ – التعرف إلى اتجاهات طلبة الجامعة الهاشمية نحو توظيف التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي، لتعزيز الاتجاهات الإيجابية، والتعامل مع الاتجاهات السلبية، والعمل على إزالتها وتعديلها.

٢ – التعرف الى العلاقة الإرتباطية، إن وجدت، بين اتجاهات الطلبة نحو توظيف التعلم الإلكتروني، وتخصص الطالب وجنسه وخبرته الحاسوبية، وخبرته في الإنترنت.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في الأمور الآتية:

- تركز الدراسة على التعلم الالكتروني، بوصفه أحد المستحدثات التربوية، وأصبح أحد أنماط التعلم المتطورة، التي تساير التطور العلمي والتكنولوجي، ودمج التكنولوجيا وتقنيات الاتصال في المناهج الدراسية.

- تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية التعلم الالكتروني، لأنه موجه نحو الطلبة. لذا لا بد من معرفة اتجاهاتهم نحو استخدامه في التعليم، ولأن البيانات والمعلومات التي ستوفرها يمكن الإفادة منها من المسؤولين في الجامعة الهاشمية في تعميم هذا النوع من التعليم، الأمر الذي يسهم في رسم السياسات التربوية المستقبلية المتعلقة بهذا المجال.

- تتماشى هذه الدراسة مع توجهات الأردن الحديثة نحو الاقتصاد المعرفي والتعلم الالكتروني.

- استقصاء إمكانية الاستفادة من نتائجها نظرياً وعملياً. فعلى المستوى النظري يمكن أن تسهم في إثراء المكتبة العربية ببحوث ودراسات تتعلق بالتعلم الالكتروني، وعلى المستوى التطبيقي يمكن أن تفيد في إبراز دور التعلم الالكتروني في التعليم الجامعي.

- تقديم المقترحات والتوصيات التي تزيد من فاعلية التعلم الالكتروني في ضوء نتائج البحث.

محددات البحث

اقتصرت الدراسة على:

١ - طلبة الجامعة الهاشمية المسجلين في الفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤ من مستوى السنتين الأولى والثانية.

٢ - تطوير استبانة لقياس الاتجاهات،جرى التحقق من صدقها وثباتها بالطرق المعروفة، ولذا فإن صدق النتائج يعتمد على صدق أداة الدراسة.

افتراضات الدراسة

١ - إن عينة الدراسة ممثلة لمجتمع الدراسة، وهم طلبة الجامعة الهاشمية من مستوى البكالوريوس من طلاب السنتين الأولى والثانية.

٢ - إن استبانة قياس الاتجاهات تفي بأغراض الدراسة، وأن صدقها وثباتها كافيان لإجراء الدراسة.

التعريفات الإجرائية

١ - **الاتجاهات:** هي المشاعر والميول والأفكار والتحيزات لدى الطلبة نحو توظيف التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي، وتقدير قيمته وتقبله. ويقاس ذلك بالعلامة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته عن الاستبانة. ولغايات البحث سيعتبر الباحثون كل من حصل على (١٣٢) من مجموع (٢٢٠) نقطة، أي ما نسبته (٦٠٪) فما فوق ذا اتجاه ايجابي. ويعتبر من حصل على أقل من (٦٠٪) ذا اتجاه سلبي.

٢ - **التعلم الإلكتروني:** هو التعلم الذي يقدم المحتوى التعليمي بوسائط اتصال الكترونية حديثة، كالانترنت، والانترانت والحاسوب، أو الفيديو التفاعلي، أو الأقراص المضغوطة (CD-ROM)، أو الأشرطة السمعية البصرية. وقد يجري هذا التعلم بطريقة متزامنة أو غير متزامنة، وقد يكون مكملا للتعليم التقليدي داعما له، أو يجري الكترونيا بالكامل (Completely on line).

٣ - **طلبة الجامعة الهاشمية**: الطلبة الذين يدرسون في الجامعة الهاشمية في الفصل الثاني ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤ من مستوى البكالوريوس للسنتين الأولى والثانية.

الدراسات السابقة

أجرت الفريح (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى معرفة أهمية التعلم الفاعل والاستفادة منه في ضوء فلسفة التعلم الإلكتروني. واستعرضت الباحثة جهود جامعة الكويت في مجال التعلم الإلكتروني. وأشارت النتائج إلى أن جامعة الكويت تطبق نموذجين للتعلم الإلكتروني هما: التعلم الشبكي المتآلف، والتعلم الشبكي المساند. وأوصت الدراسة بضرورة تبني تطبيق نماذج التعلم الفاعل في ضوء فلسفة التعلم الإلكتروني، لتتوافر خاصية المثابرة لدى المتعلم والمتدرب، وأن تكون بيئة التعلم الإلكتروني مجهزة بطريقة تخدم أنشطة التعلم الفاعل. وأوصت أيضا بضرورة تعليم المناهج بطريقة تتماشى مع نماذج التعلم الفاعل، بحيث تجري الاستفادة من التكنولوجيا المستخدمة.

وقام أبو لوم والخداش (Abuloum & AL-Khadash, 2005) بتحليل اتجاهات المتعلمين نحو التفاعل الإلكتروني في مساق مبني على الإنترنت، وأثر كل من الجنس والخبرة والمعدل التراكمي والخبرة في الإنترنت في اتجاهات الطلبة نحو التفاعل الإلكتروني. وبلغت عينة الدراسة (٤٤٠) طالبا درسوا مساق مبادئ المحاسبة في الجامعة الهاشمية. وأظهرت النتائج أن الطلبة اعتقدوا أن التفاعل الإلكتروني عزز تعلمهم، ولكن لم يكن هناك أثر دال إحصائيا للجنس والمعدل التراكمي والخبرة في الإنترنت على اتجاهاتهم نحو التفاعل الإلكتروني.

وهدفت دراسة مروان (٢٠٠٥) إلى استقصاء دور التعليم الإلكتروني في التعليم الجامعي، ومدى الإفادة من التقنيات الإلكترونية فيه، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التعليم الجامعي الإلكتروني أصبح أسلوباً فعالاً في التعليم الجامعي، من حيث إستخدامة لتقنيات المعلومات والاتصالات، وأنه أصبح ظاهرة أكاديمية متطورة يحقق طموحات الطلبة في مزيد من التعلم. وأوصت الدراسة بالاستفادة من التعليم الإلكتروني في الجامعات العربية، وضرورة التعاون بين الجامعات التقليدية والجامعات الافتراضية الإلكترونية، واعتماد برامجها.

أما دراسة الخداش وأبو لوم (AL-Khadash & Abuloum, 2005) فقد هدفت إلى معرفة مدى تأثير عوامل الجنس والخبرة في الإنترنت، وعدد مرات الدخول لموقع المادة التعليمية الإلكتروني في اتجاهات المتعلمين نحو التعليم الإلكتروني. وبلغت عينة الدراسة (٤٤٠) طالبا وطالبة درسوا مادة مبادئ المحاسبة في الجامعة الهاشمية. وأظهرت النتائج أن خبرة الطالب في استخدام الإنترنت، وعدد مرات دخولة للموقع الإلكتروني لها أثر في تغيير اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني.في حين لم تكن هناك فروق دالة تعزى لجنس الطالب.

وأجرى أبتن (Upton, 2005) دراسة هدفت إلى تصميم وإنتاج مساق الصحة النفسية،للطلبة تخصص التغذية في معهد ويلز من مستوى البكالوريوس، وتقديمها بطريقة التعلم الإلكتروني عبر الويب مباشرة (Online)، واستقصاء اتجاهاتهم نحو هذا التعلم. وقورن أداء الطلبة الذين درسوا بهذه الطريقة، بأداء الطلبة الذين درسوا المساق نفسه بالطريقة التقليدية. وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الطريقتين، لكن الطلبة الذين درسوا المساق عبر التعلم الإلكتروني كانوا مستمتعين بالمادة الدراسية، وكانت اتجاهاتهم نحوه إيجابية.

وأجرى كوهانج (Koohang, 2004) دراسة هدفت إلى استقصاء أراء المتعلمين نحو التعلم الإلكتروني، وأثر كل من الجنس والعمر والخبرة في الإنترنت. وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين يمتلكون خبرة في الإنترنت كانت اتجاهاتهم إيجابية، أكثر من الذين لا يملكون الخبرة فيها، ولم تكن هناك فروق دالة إحصائيا تعزى لجنس الطلبة وأعمارهم.

وهدفت دراسة باريس (Paris, 2004) إلى استقصاء اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو التعلم بمساعدة الويب، كأحد أشكال التعلم الإلكتروني. وتكونت عينة الدراسة من (٥٢) طالبا وطالبة في مدرسة اديلد بأستراليا، قسموا إلى مجموعتين: الأولى تجريبية تعلمت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بمساعدة الويب (Online Web-Assisted Learning)، والثانية ضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية. وأظهرت النتائج أن اتجاهات طلبة المجموعة التجريبية أكثر إيجابية من طلبة المجموعة التقليدية، ولم يكن هناك فروق دالة إحصائيا تعزى لجنس الطالب.

وقام زاينو (Zywno, 2003) بدراسة هدفت إلى معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين أساليب التعلم ومخرجاته في بيئة تعلم إلكتروني معززة بالوسائط الفائقة أم لا، وأثر ذلك في اتجاهات الطلبة. وكانت عينة الدراسة من طلبة قسم الكهرباء والحاسوب من مستوى البكالوريوس في جامعة رايرزون بكندا. أظهرت النتائج أن الطلبة تحسن أداؤهم الأكاديمي، وأبدوا رغبة وميلا للتعلم الإلكتروني المدعوم بالويب، باستخدام الوسائط الفائقة، أظهروا اتجاهات إيجابية عالية نحو هذا النمط من التعليم.

وأجرت عريقات (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى تقصي اتجاهات طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية نحو الإنترنت في التعليم، بوصفه من أدوات التعلم الإلكتروني، وأثر كل من الجنس والخبرة الحاسوبية في هذه الاتجاهات. وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) طالبا وطالبة. وأظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلبة باستخدام الإنترنت في التعليم، وكانت هناك فروق دالة إحصائيا تعزى للجنس ولصالح الذكور. وكانت اتجاهات التخصصات العلمية أكثر إيجابية من اتجاهات التخصصات الأدبية، ووجود الخبرة الحاسوبية يرتبط إيجابيا باتجاهات الطلبة نحو استخدام الإنترنت في التعليم.

وهدفت دراسة ساندرز وموريسون (Sanders & Morrison, 2001) إلى استقصاء اتجاهات طلبة البكالوريوس في جامعة جورجيا الجنوبية، نحو دراسة مساق مقدمة في علم الأحياء قدم بطريقة التعلم الإلكتروني عبر الويب. وأشارت النتائج إلى اتجاهات إيجابية نحو هذا التعلم، وكان هناك تأثير إيجابي في تعلم الطلبة مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد. وكانت اتجاهات الإناث أكثر إيجابية من الذكور نحو هذا النمط من التعليم.

أما دراسة جانرسون (Gunnarsson, 2001) فقد هدفت إلى تقييم اتجاهات الطلبة لمادة علم الإحصاء تدرس الكترونيا، عن طريق الويب مباشرة، لطلبة جامعة اكزافير، ومعرفة أثر الخبرة في استخدام الحاسوب في ذلك. وبلغت عينة الدراسة (٤٢) طالبا. وأظهرت النتائج فروقا دالة إحصائيا في الاتجاهات نحو هذا المساق، تعزى للخبرة الحاسوبية.

وأجرى ويس وكوهانج (Weiss & Koohang, 2001) دراسة هدفت إلى تقييم اتجاهات الطلبة نحو أدوات الاتصال الإلكتروني غير المتزامن المباشر في التعليم، التي استخدمت كجزء من متطلب في مناهج (MBA) المدعم الكترونيا بالويب، في جامعة ناشونال لويس (National-Lueiss). وبلغت عينة الدراسة (٧٤) طالبا. وأشارت النتائج إلى أن الطلبة لم يبدوا اتجاهات إيجابية عالية نحو التعلم الإلكتروني المدعوم بالويب من خلال هذه الأدوات.

ويمكن تصنيف الدراسات السابقة على النحو الآتي:

١ - دراسات أكدت أهمية التعلم الإلكتروني في التحصيل والأداء، وتبني تصميم، وتطبيق نماذج تعلمه والاستفادة منه (الفريح، ٢٠٠٥، مروان، ٢٠٠٥، Zywno,2003).

٢ - دراسات أظهرت اتجاهات ايجابية نحو التعليم الإلكتروني والتعليم المبني على الويب، (Upton, 2005; Paris, 2004; Zywno, 2003; عريقات، ٢٠٠٣ Sanders & Morison, 2001; Gunnarsson, 2001).

٣ - دراسة واحدة لم تظهر اتجاهات إيجابية نحو التعلم الإلكتروني (Weiss & Koohang, 2001).

٤ - دراسات أظهرت أن هناك أثرا للجنس في الاتجاهات الأولى كانت لصالح الإناث كدراسة (Sanders & Morrison, 2001)، والثانية دراسة عريقات (٢٠٠٣) التي كانت لصالح الذكور.

٥ - دراسات لم تظهر أثر للجنس (Abuloum & Al-Khadash, 2005, Koohang, 2005, Al-Khadash & Abuloum, 2005; Paris, 2004).

٦ - دراسات أظهرت فروقا دالة تعزى للخبرة الحاسوبية والخبرة في الانترنت؛ (Koohang, 2004, Al-Kudash & Abuloum, 2005; Gunnarsson, 2001؛ عريقات، ٢٠٠٣).

٧ - دراسة واحدة لم تظهر فروقا دالة تعزى للخبرة في الإنترنت؛ (Abuloum & Al-kadash, 2005).

٨ - دراسة أظهرت أن للتخصص أثرا دالا إحصائيا، لصالح التخصصات العلمية (عريقات، ٢٠٠٣).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الجامعة الهاشمية من طلبة السنتين الأولى والثانية من مستوى البكالوريوس، البالغ عددهم (٨٤٣٣) طالبا وطالبة، للفصل الثاني٢٠٠٣ /٢٠٠٤.

عينة الدراسة:

بلغت عينة الدراسة (٦٠٠) طالب وطالبة، اختيروا عشوائيا وزعت عليهم استبانة الاتجاهات. واسترجعت منهم (٥٨٣) استبانة. والجدول رقم (١) يبين التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة،حسب متغيرات الدراسة: التخصص، والجنس، والخبرة الحاسوبية، والخبرة في الإنترنت.

الجدول رقم (١)

الأعداد والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
التخصص	علمية	٢٠٠	٣٤,٣
	تجارية	١١٥	١٩,٧
	إنسانية	٢٦٨	٤٦,٠٠
الجنس	ذكر	٢٠٤	٣٥,٠٠
	أنثى	٣٧٩	٦٥,٠٠
الخبرة الحاسوبية	قليلة	٣٤٣	٥٨,٨
	متوسطة	١٦٦	٢٨,٥
	كبيرة	٧٤	١٢,٧
الخبرة في الإنترنت	قليلة	٢٢٢	٣٨,١
	متوسطة	٣٠٥	٥٢,٣
	كبيرة	٥٦	٩,٦
المجمـــوع		٥٨٣	١٠٠,٠٠

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج المسحي الوصفي. فقد أجيب عن السؤال الأول باستخدام أساليب الإحصاء الوصفي، وبالتحديد استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداة الدراسة. أما بالنسبة لأسئلة الدراسة الباقية، فقد استخدمت أساليب الإحصاء التحليلي، وبالتحديد إيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين، والمقارنات البعدية.

أداة الدراسة

جمعت البيانات من خلال استبانة جرى إعدادها لأغراض الدراسة، بعد الإطلاع على الأدب التربوي المتعلق بهذا المجال. وجرى مسح الدراسات التي تتعلق بالتعلم الإلكتروني، والإطلاع على العديد من مقاييس الاتجاهات في مجالات الحاسوب والإنترنت، منها: مقياس الزيتاوي (١٩٩٥)، ومقياس حسين (٢٠٠٠)، ومقياس لويد ولويد (Loyd & Loyd, 1985). وجرت الاستفادة من فقرات هذه المقاييس في بناء فقرات تتناسب والتعلم الإلكتروني، وبناء مقياس لقياس اتجاهات الطلبة نحو توظيف التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي. وتكون المقياس من (٤٤) فقرة، منها (٢٨) فقرة موجبة، و(١٦) فقرة سالبة، ذات تدريج خماسي، موافق بشدة، وموافق، وغير متأكد، ومعارض، ومعارض بشدة. وحسبت درجات الفقرات الموجبة بالترتيب ٥ – ٤ – ٣ – ٢ – ١ وعكست درجات الفقرات السالبة.

صدق الأداة: تكون المقياس بصورته الأولية من (٥٠) فقرة، عرضت على (١٤) محكما من ذوي الاختصاص، في مجال الحاسوب وتكنولوجيا التعليم، وعلم النفس، والقياس والتقويم، والمناهج والتدريس في جامعات: اليرموك، والهاشمية، وآل البيت. وطلب إليهم إبداء الرأي في كل فقرة، من حيث وضوح معناها، وصياغتها اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وإمكانية حذف أو تعديل أو إضافة اللازم في ضوء اقتراحات المحكمين وآرائهم. وأجريت بعض التعديلات على الفقرات، وحذفت ست فقرات، أجمع المحكمون على حذفها لاعتقادهم أنها لا تقيس الاتجاهات نحو التعلم الالكتروني، وأصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (٤٤) فقرة.

ثبات الأداة: لمعرفة ثبات الأداة أجرى الباحثون ما يأتي:

١ - استخرج معامل الثبات للاتساق الداخلي لفقرات المقياس، بتطبيق معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيمته (٠,٨٠). واعتبر هذا المعامل مناسبا لأغراض الدراسة.

٢ - تطبيق المقياس على عينة تجريبية من غير أفراد العينة. فقد وزعت الاستبانة على شعبتين من طلبة السنتين الأولى والثانية، بلغ عددها (٧٠) طالبا وطالبة. وبعد مرور أسبوعين طبقت الاستبانة مرة ثانية على نفس الشعبتين إذ رتبت علامات الطلبة بشكل أزواج، بعد ذلك حسب معامل ارتباط بيرسون، إذ بلغ (٠,٨٢). وعُد هذا المعامل مناسبا لأغراض الدراسة.

متغيرات الدراسة

أولا: المتغيرات المستقلة:

١ - **التخصص:** وله ثلاثة مستويات:

أ - تخصصات علمية وتشمل: هندسة، علوم، علوم طبية، تمريض.

ب - تخصصات تجارية وتشمل: اقتصاد، تجارة، إدارة، علوم مالية ومصرفية.

جـ - تخصصات إنسانية وتشمل: آداب، علوم تربوية، رياضة.

٢ - **الجنس:** ذكر، أنثى.

٣ - **الخبرة الحاسوبية:** وتشمل: قليلة، متوسطة، كبيرة.

٤ - **الخبرة في الإنترنت:** وتشمل: قليلة، متوسطة، كبيرة.

ثانيا: المتغير التابع:

متوسطات درجات الطلبة على مقياس الاتجاهات نحو توظيف التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي.

إجراءات الدراسة

١ - إعداد أداة الدراسة بالاستعانة بالأدب التربوي والدراسات السابقة، واستطلاعات الرأي على الشبكة العالمية.

٢ - عرض الاستبانة على مجموعة من المتخصصين لتحكيمها.

٣ - الحصول على أعداد طلبة السنتين الأولى والثانية من مستوى البكالوريوس من مدير القبول والتسجيل في الجامعة الهاشمية، للعام الدراسي ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤.

٤ - توزيع الاستبانة على عينة خارج عينة الدراسة، وإعادة تطبيقها بعد أسبوعين على العينة نفسها.

٥ - الحصول على إذن رسمي من إدارة الجامعة بتوزيع الاستبانة على الشعب التي يتجمع بها أكبر عدد من طلبة السنتين الأولى والثانية، وجرى توزيعها خلال محاضراتهم الجامعية حسب التخصصات واسترجاعها.

٦ - جمعت الاستبانات وفرغت بياناتها وأدخلت إلى الحاسوب، ورصدت لتحليل النتائج، وأجريت المعالجات الإحصائية اللازمة والمناسبة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة أدخلت البيانات إلى الحاسب، واستخدمت حزمة التحليل الإحصائي (SPSS)، إذ حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، واستخدم تحليل التباين لمتغيرات الدراسة، وإجراء المقارنات البعدية اللازمة.

نتائج البحث:

أولا: للإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي ينص على: ما اتجاهات طلبة الجامعة الهاشمية نحو توظيف التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي؟

استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات. ويبين الجدول رقم (٢) هذه النتائج.

الجدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لأداء أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس الاتجاهات مرتبة تنازليا

الرقم	ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	النسبة المئوية
١	١	أعتقد أن التعلم الإلكتروني سيكون مفيدا في المستقبل.	٤,٣٤	٠,٩٢	٪٩١,٨
٢	١٣	أرغب بامتلاك جهاز حاسوب في منزلي مرتبط بالانترنت لممارسة التعلم الإلكتروني.	٤,٢٨	١,٠٦	٪٨٥,٦
٣	٨	اعتقد أن التعلم الإلكتروني يلعب دورا فعالا في التقدم العلمي والتكنولوجي.		١,٠٢	٪٨٤,٠
٤	٢	أثق بالتعلم الإلكتروني لأنه يقدم نوعية جيدة من التعلم.	٣,٩	٠,٩٩	٪٧٨,٠
٥	٢٧	أعتقد أن التعلم الإلكتروني يقلل من اعتماد الطالب على الكتاب.	٣,٨٧	٠,٩٩	٪٧٧,٤
٦	٤٠	أفضل التعلم الإلكتروني لإمكانية ممارسة ذلك في البيت عند توفر جهاز حاسوب شخصي مرتبط بالانترنت.	٣,٨٦	١,١٢	٪٧٧,٢
٧	١٩	أعتقد أنه يمكن للتعلم الإلكتروني مساعدتي في عمل الكثير من الأشياء المتنوعة والمختلفة.	٣,٨٢	١,١	٪٧٦,٤
٨	٣	استمتع عند ممارسة التعلم الإلكتروني.	٣,٧٩	١,٠٧	٪٧٥,٨
٩	١١	ارتاح عندما أتعلم عن طريق التعلم الإلكتروني لأنه يوفر الوقت والجهد.	٣,٧٧	١,١١	٪٧٥,٤
١٠	٢٣	أرى أن المعرفة بالتعلم الإلكتروني والتطورات التكنولوجية المتعلقة به قد ساعدت على تحسين حياتنا.	٣,٧٧	١,٠٩	٪٧٥,٤
١١	٣٧	أعتقد أن التعلم الإلكتروني يمكنني من تعلم معلومات كثيرة في وقت قصير.	٣,٧٧	١,٠٨	٪٧٥,٤
١٢	٥	أعتقد أن التعلم الإلكتروني مهم في تعلم الطلبة كأهمية الكتب لهم.	٣,٧١	١,١٥	٪٧٤,٢

تابع/ الجدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لأداء أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس الاتجاهات مرتبة تنازليا

الرقم	ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	النسبة المئوية
١٣	٣٦	لا أشعر بالخجل عند وقوعي في الخطأ أثناء التعلم الإلكتروني على العكس من التعلم على يد المعلم.	٣,٧	١,١٤	٧٤,٠٪
١٤	١٠	أحب التعامل مع المختصين في مجال التعلم الإلكتروني	٣,٦٩	١,١	٧٣,٨٪
١٥	٢٨	إن التعلم الإلكتروني يعد حافزا للطالب للدراسة الذاتية.	٣,٦٩	١,٠٣	٧٣,٨٪
١٦	٢٤	أعتقد أن التعلم الإلكتروني يشوق الطلبة ويجذب انتباههم.	٣,٦٦	١,١٢	٧٣,٢٪
١٧	١٧	أحب العمل في مجال التعلم الإلكتروني.	٣,٦٥	١,١٤	٧٣,٠٪
١٨	٧	أحس أن العمل بمهنة تتعلق بالتعلم الإلكتروني يبعث في النفس الارتياح.	١,٠٤	٧٢,٨٪	١٩
٣٥		أعتقد أن التعلم الإلكتروني يضعف العلاقات الاجتماعية بين الطلبة أنفسهم.	٣,٦٤	١,١٤	٧٢,٨٪
٢٠	٣٠	أعتقد أن التقييم في التعلم الإلكتروني فورا بعد الانتهاء من التمارين أفضل من غيره.	٣,٥٩	١,٠٥	٧١,٨٪
٢١	٢٩	أعتقد أن التعلم الإلكتروني يلبي رغبة الطالب واحتياجاته.	٣,٥٨	١,٠٤	٧١,٦٪
٢٢	٣٣	لا أشعر بالحرج من الفشل أثناء ممارسة التعلم الإلكتروني.	٣,٥٧	١,١٣	٧١,٤٪
٢٣	١٢	أستمتع بقراءة مقالات وموضوعات عن التعلم الإلكتروني في المجلات العلمية.	٣,٥٤	١,١٥	٧٠,٨٪
٢٤	٤٢	اشعر أن التعلم الإلكتروني يلبي رغبات المتعلم ويتماشى مع قدراته.	٣,٥٤	١,١	٧٠,٨٪
٢٥	٤٣	أميل إلى تعميم التعلم الإلكتروني لأنه يحقق نقلة نوعيه في التعلم الحديث.	٣,٥١	١,١٩	٧٠,٢٪

تابع/ الجدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لأداء أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس الاتجاهات مرتبة تنازليا

الرقم	ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	النسبة المئوية
٢٦	٢٦	أشعر أن التعلم الإلكتروني يمنحني الفرصة للتفكير والاستنتاج بصورة أفضل.	٣,٥١	١,١٥	٧٠,٢٪
٢٧	٣٩	أعتقد أن التعلم الإلكتروني يزيد من قيم التعلم عند المتعلم.	٣,٤٩	١,٠٩	٦٩,٨٪
٢٨	٤١	أحب التعلم الإلكتروني لأنه يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.	٣,٤٦	١,١٧	٦٩,٢٪
٢٩	٣٨	أرى أن التعلم الإلكتروني أسهل للنسيان من التعلم بالطريقة التقليدية.	٣,٤١	١,٠٨	٦٨,٢٪
٣٠	٢٥	أشعر أن المبالغة في التعلم الإلكتروني يقضي على النواحي الإنسانية.	٣,٣٩	١,١٩	٦٧,٨٪
٣١	٩	أشعر أنني لا أتقن التعلم الإلكتروني لكثرة برامجه.	٣,٣٧	١,١	٦٧,٤٪
٣٢	٣٤	أحس أنني لا أستطيع التركيز في تعلم المادة التعليمية بسبب انشغالي في التعامل مع الحاسوب.	٣,٣١	١,١٥	٦٦,٢٪
٣٣	٢١	أعتقد أنني لا أستطيع السيطرة على التعلم الإلكتروني.	٣,٠٢	١,١	٦٠,٤٪
٣٤	٣١	أفضل أن يتم التحكم في التعلم الإلكتروني من قبل الطالب فقط.	٢,٩٨	١,٢	٥٩,٦٪
٣٥	١٥	أعتقد أن التعلم الإلكتروني يعطل استخدام العقل البشري عن التفكير.	٢,٩٦	١,٣١	٥٩,٢٪
٣٦	١٨	أعتقد أن التعلم الإلكتروني لا يشبع حب الاستطلاع عندي.	٢,٨٧	١,١٨	٥٧,٤٪
٣٧	٢٢	أخاف من التعلم الإلكتروني لأنه يعطل التعلم العادي.	٢,٨٥	١,٢	٥٧,٠٪

تابع/ الجدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لأداء أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس الاتجاهات مرتبة تنازليا

الرقم	ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	النسبة المئوية
٣٨	١٤	يضايقني التفكير في تعميم التعلم الإلكتروني.	٢,٨٢	١,٢٨	٥٦,٤٪
٣٩	٣٢	لا اشعر أن التعلم الإلكتروني يوفر فرصا تعلمية جيدة.	٢,٨	١,١٣	٥٦,٤٪
٤٠	٦	أعتقد أن التعلم الإلكتروني أمر يصعب على الفرد تعلمه.	٢,٧٣	١,١٥	٥٤,٦٪
٤١	٤٤	اعتقد أن التعلم الالكتروني إهدار للمال.	٢,٦٥	١,٣	٥٣,٠٪
٤٢	٢٠	أنا غير مقتنع بالتعلم الإلكتروني لأنه لا يعلُم الكثير من المهارات.	٢,٥٥	١,١٥	٥١,٠٪
٤٣	٤	أشعر أن استخدام التعلم الإلكتروني مدمر للإنسان.	٢,٤١	١,١٦	٤٨,٢٪
٤٤	١٦	أعتقد أن العمل على الحاسوب في مجال التعلم الإلكتروني مضيعة للوقت.	٢,٣	١,١٩	٤٦,٠٪
		المقياس الكلي	٣,٤٣	١,٣٧	٦٨,٦٪

يتضح من الجدول رقم (٢) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بشكل عام تشير إلى اتجاهات إيجابية نحو توظيف التعلم الإلكتروني في التعلم الجامعي، إذ بلغ عدد الفقرات التي كانت نسبتها ٦٠٪ فما فوق (٣٣) فقرة من أصل (٤٤) فقرة في حين كانت (١١) فقرة فقط أقل من (٦٠٪)، مما يشير إلى أن اتجاهات الطلبة نحو هذا النوع من التعلم كان ذا طابع إيجابي. وكانت أعلى نسبة مئوية لفقرة اعتقاد الطلبة بأن التعلم الإلكتروني سيكون مفيدا في المستقبل، إذ بلغت هذه النسبة (٩١,٨٪)، تلتها فقرة رغبة الطلبة بامتلاك جهاز حاسوب في المنزل مرتبط بالانترنت لممارسة التعلم الإلكتروني (٨٥,٦٪)، ثم فقرة اعتقاد الطلبة أن التعلم الإلكتروني يلعب دورا فعالا في التقدم العلمي والتكنولوجي (٨٤٪)، تلتها فقرة الثقة بالتعلم الإلكتروني لأنه

يقدم نوعية جيدة من التعلم (٧٨٪). وجاءت الفقرة (٢٧) اعتقد أن التعلم الالكتروني يقلل من اعتماد الطالب على الكتاب، في المرتبة الخامسة (٧٧،٤٪)، تلتها فقرة أفضل التعلم الالكتروني لإمكانية ممارسة ذلك في البيت (٧٧,٢٪)، ثم فقرة اعتقاد الطلبة أنه يمكن للتعلم الالكتروني مساعدة الطلبة في عمل الكثير من الأشياء المتنوعة (٧٦,٤٪). ورأى الطلبة أنهم يستمتعون عند ممارسة التعلم الالكتروني (٧٥,٨٪). وأنهم يرتاحون عندما يتعلمون عن طريق التعلم الالكتروني ويرون أن معرفتهم بالتعلم الالكتروني ساعدت في تحسين حياتهم وأنه يمكنهم من تعلم معلومات كثيرة في وقت قصير (٧٥,٤٪). ورأى الطلبة أن التعلم الالكتروني مهم في تعلمهم (٧٤,٢٪) وأنهم لا يشعرون بالخجل عند وقوعهم في الخطأ أثناء التعلم الالكتروني (٧٤٪)، وأنهم يحبون التعامل مع متخصصين في مجال التعلم الالكتروني، وأنه يعتبر حافزا للطالب للدراسة الذاتية (٧٣,٨٪)، وأنه يشوق الطلبة (٧٣,٢٪)، وأنهم يحبون العمل في مجال التعليم الالكتروني (٧٣٪). وأحس الطلبة بأن العمل بمهنة تتعلق بالتعلم الالكتروني يبعث في النفس الارتياح، وأنه لا يضعف العلاقات الاجتماعية بين الطلبة (٧٢,٨ ٪)، وفضل الطلبة التعلم الالكتروني لأن تقييم التمارين فوري (٧١,٨٪)، وأنه يلبي رغبات وحاجات الطالب (٧١,٦٪)، وأنهم لا يشعرون بالحرج من الفشل أثناء التعلم الالكتروني (٧١,٤٪)، ورأى الطلبة أنهم يستمتعون بقراءة مقالات وموضوعات عن التعلم الالكتروني، وأن التعلم الالكتروني يلبي رغبات المتعلم، ويتماشى مع قدراته (٧٠,٨٪)، وأنهم يميلون إلى تعميم التعلم الالكتروني، ويشعرون أنه يمنحهم الفرصة للتفكير (٧٠,٢٪)، وكانت سبع فقرات نسبتها المئوية بين (٦٩,٨٪-٦٠,٤٪)، أولها الفقرة (٣٩) أعتقد أن التعلم الالكتروني يزيد من قيم التعلم عند المتعلم، وآخرها الفقرة رقم (٢١) أعتقد أنني لا أستطيع السيطرة على التعلم الالكتروني (٦٠,٤٪). وكان هناك تسع فقرات تراوحت نسبتها بين (٥٩,٦٪-٥١٪)، وهي الفقرات ذوات الأرقام (٣١,١٥,١٨,٢٢,١٤,٣٢,٦,٤٤,٢٠).

وهناك فقرتان فقط كانت نسبتهما دون (٥٠٪) وهما الفقرة (٤) أشعر أن استخدام التعلم الالكتروني مدمر للإنسان (٤٨,٢٪)، والفقرة (١٦) أعتقد

أن العمل على الحاسوب في مجال التعلم الالكتروني مضيعة للوقت (٤٦٪). ونظرا لأن الاستجابة غير متأكد تقابل العلامة (٣) فقد اعتبر كل من حصل على العلامة (١٣٢) فما فوق على المقياس ككل ذا اتجاه إيجابي، وكل من حصل على أقل من (١٣٢) ذا اتجاه سلبي. وتشير البيانات إلى أن اتجاهات أفراد عينة الدراسة كانت إيجابية، إذ بلغت النسبة المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس الكلي (٦٨,٦٪).

ثانيا: وفيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في متوسطات أداء الطلبة على مقياس الاتجاهات في توظيف التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي يعزى للتخصص: علمي، تجاري، إنساني؟

جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة، بحسب التخصص على مقياس الاتجاهات. والجدول رقم (٣) يبين هذه النتائج.

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب التخصص

التخصص	علمية	تجارية	إنسانية	الكلي
العدد	٢٠٠	١١٥	٢٦٨	٥٨٣
المتوسط الحسابي	٣,٤٨	٣,٤٥	٣,٤٥	٣,٤٦
الانحراف المعياري	٠,٤٨	٠,٤٣	٠,٤٦	٠,٤٦

يتضح من الجدول رقم (٣) أن المتوسط الحسابي للتخصصات العلمية بلغ (٣,٤٨)، والانحراف المعياري (٠,٤٨). وبلغ المتوسط الحسابي للتخصصات التجارية (٣,٤٥)، والانحراف المعياري (٠,٤٣)، وبلغ المتوسط الحسابي للتخصصات الإنسانية (٣,٤٥)، والانحراف المعياري (٠,٤٦)، أما المتوسط الحسابي الكلي فقد بلغ (٣,٤٦)، والانحراف المعياري (٠,٤٦). ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للتخصصات على المقياس الكلي أجري تحليل التباين الأحادي. والجدول رقم (٤) يبين هذه النتائج.

الجدول رقم (٤)

نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن اتجاهات الطلبة نحو توظيف التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي وفقاً للتخصص

المصدر	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٠,١٢٢	٠,٠٦١٥	٠,٢٧٩	٠,٧٥٦
داخل المجموعات	٥٨٠	١٢٦,٩٥	٠,٢١٨		
الكلي	٥٨٢	١٢٧,٠٧			

يتضح من الجدول رقم (٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى لتخصص الطالب على المقياس الكلي،إذ بلغت قيمة ف (٠,٢٧٩)، وبدلالة إحصائية مقدارها (٠,٧٥٦).

ثالثا: وفيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في متوسطات أداء الطلبة على مقياس الاتجاهات نحو توظيف التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي تعزى لجنس الطالب؟

تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب على مقياس الاتجاهات كما هو موضح في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس الاتجاهات حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	٢٠٤	٣,٣	٠,٤٨
أنثى	٣٧٩	٣,٤٩	٠,٤٥
الكلي	٥٨٣	٤,٤٦	٠,٤٦

يتبين من الجدول رقم (٥) أن المتوسط الحسابي للطلبة الذكور بلغ

(٣,٣)، والانحراف المعياري (٠,٤٨). وبلغ المتوسط الحسابي للإناث (٣,٤٩)، والانحراف المعياري (٠,٤٥). وبلغ المتوسط الحسابي الكلي (٤,٤٦)، والانحراف المعياري (٠,٤٦).

ولمعرفة أثر متغير الجنس على الاتجاهات نحو توظيف التعلم الالكتروني في التعليم الجامعي، أجري اختبار ت (t-test). والجدول رقم (٦) يبين ذلك.

الجدول رقم (٦)

نتائج اختبار ت (t-test) لأثر الجنس على اتجاهات الطلبة

الجنس	العدد	د. ح	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكر	٢٠٤	٥٨١	٢,٢٤	٠,٠٢
أنثى	٣٧٩			
الكلي	٥٨٣			

يتضح من الجدول رقم (٦) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في متوسطات اتجاهات الطلبة نحو توظيف التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي، تعزى لجنس الطالب، ولصالح الإناث، إذ بلغت قيمة ت(٢,٤٢)، وبدلالة إحصائية بلغت (٠,٠٢).

رابعا: وفيما يتعلق بالسؤال الرابع الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في متوسطات أداء الطلبة على مقياس الاتجاهات نحو توظيف التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي تعزى للخبرة الحاسوبية؟

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات الطلبة على مقياس الاتجاهات، كما هو موضح في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس الاتجاهات حسب متغير الخبرة الحاسوبية

	قليلة	متوسطة	كبيرة	الكلي
العدد	٣٤٣	١٦٦	٧٤	٥٨٣
المتوسط الحسابي	٣,٤١	٣,٥٤	٣,٥٣	٣,٤٦
الانحراف المعياري	٠,٤٦	٠,٤٥	٠,٤٦	٠,٤٦

يتضح من الجدول رقم (٧) أن المتوسط الحسابي الكلي لأصحاب الخبرة الحاسوبية بلغ (٣,٤٦)، والانحراف المعياري (٠,٤٦). وبلغ المتوسط الحسابي لأصحاب الخبرة الحاسوبية القليلة (٣,٤١)، والانحراف المعياري (٠,٤٦). وبلغ المتوسط الحسابي لأصحاب الخبرة المتوسطة (٣,٥٤)، والانحراف المعياري (٠,٤٥). وبلغ المتوسط الحسابي لأصحاب الخبرة الحاسوبية الكبيرة (٣,٥٣)، والانحراف المعياري (٠,٤٦). ولمعرفة دلالة الفرق بين المجموعات تم إجراء تحليل التباين الأحادي. والجدول رقم (٨) يبين هذه النتائج.

الجدول رقم (٨)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر الخبرة الحاسوبية على الاتجاهات

المصدر	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٢,٣٥	١٠,١٧٥	٥,٤٦	٠,٠٠٤
داخل المجموعات	٥٨٠	١٢٤,٧٢	٠,٢١		
الكلي	٥٨٢	١٢٧,٠٧			

يتبين من الجدول رقم (٨) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في متوسطات أداء الطلبة على مقياس الاتجاهات تعزى

للخبرة الحاسوبية. ولتحديد أي الخبرات تختلف عن بعضها بشكل دال إحصائيا استخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩)

نتائج اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفرق بين الخبرات الحاسوبية

المتوسط الحسابي	الخبرات	قليلة	كبيرة	متوسطة
٣,٤١	قليلة			
٣,٥٣	كبيرة			
٣,٥٤	متوسطة	*		

* دالة إحصائيا عند مستوى (α = ٠,٠٥).

يتضح من الجدول رقم (٩) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين أصحاب الخبرة القليلة (٣,٤١)، وأصحاب الخبرة المتوسطة (٣,٥٤)، ولصالح الخبرة الحاسوبية المتوسطة (٣,٥٤). في حين لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أصحاب الخبرة القليلة (٣,٤١)، وأصحاب الخبرة الحاسوبية الكبيرة (٣,٥٣)، وبين أن أصحاب الخبرة المتوسطة (٣,٥٤)، وأصحاب الخبرة الحاسوبية الكبيرة (٣,٥٣).

خامسا: بخصوص الإجابة عن السؤال الخامس الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في متوسطات اداء الطلبة على مقياس الاتجاهات نحو توظيف التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي تعزى للخبرة في الإنترنت؟

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس الاتجاهات، كما هو موضح في الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على المقياس الكلي للاتجاهات حسب متغير الخبرة في الإنترنت

	قليلة	متوسطة	كبيرة	الكلي
العدد	٢٢٢	٣٠٥	٥٦	٥٨٣
المتوسط الحسابي	٣,٣٩	٣,٤٩	٣,٥٤	٣,٤٦
الانحراف المعياري	٠,٤٧	٠,٤٣	٠,٥٥	٠,٤٦

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن المتوسط الحسابي الكلي لأصحاب الخبرة في الانترنت بلغ (٣,٤٦)، والانحراف المعياري (٠,٤٦). والمتوسط الحسابي لأصحاب الخبرة القليلة بلغ (٣,٣٩)، والانحراف المعياري (٠,٤٧). والمتوسط الحسابي لأصحاب الخبرة المتوسطة بلغ (٣,٤٩)، والانحراف المعياري (٠,٤٣). والمتوسط الحسابي لأصحاب الخبرة الكبيرة في الإنترنت بلغ (٣,٥٤)، والانحراف المعياري (٠,٥٥). ولمعرفة دلالة الفرق بين المجموعات أجري تحليل التباين الأحادي. والجدول رقم (١١) يبين هذه النتائج.

الجدول رقم (١١)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر الخبرة في الإنترنت على الاتجاهات

المصدر	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	١,٧١	٠,٨٥	٣,٩٧	٠,٠١٩
داخل المجموعات	٥٨٠	١٢٥,٣٥	٠,٢١		
الكلي	٥٨٢	١٢٧,٠٧			

يبين الجدول رقم (١١) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في متوسطات أداء الطلبة على مقياس الاتجاهات، تعزى للخبرة في الإنترنت، إذ بلغت قيمة ف (٣,٩٧)، وبدلالة إحصائية (٠,٠١٩). ولتحديد

أي الخبرات تختلف عن بعضها بشكل دال إحصائيا واستخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجدول رقم (١٢).

الجدول رقم (١٢)

نتائج اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفرق بين الخبرات في الإنترنت

	الوسط الحسابي	قليلة	متوسطة	كبيرة
قليلة	٣,٣٩			
متوسطة	٣,٤٩	*		
كبيرة	٣,٥٤			

* دالة إحصائيا عند مستوى (α = ٠,٠٥).

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين أصحاب الخبرة القليلة (٣,٣٩)، وأصحاب الخبرة المتوسطة (٣,٤٩)، ولصالح الأخيرة. في حين لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أصحاب الخبرة القليلة (٣,٣٩)، والخبرة الكبيرة (٣,٥٤)، وبين أصحاب الخبرة المتوسطة (٣,٤٩) وأصحاب الخبرة الكبيرة (٣,٥٤).

مناقشة النتائج

أولا - فيما يتعلق بنتائج السؤال الأول والمتمثل بالتعرف إلى اتجاهات طلبة الجامعة الهاشمية نحو توظيف التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي:

أشارت النتائج إلى أن اتجاهات الطلبة نحو توظيف التعلم الإلكتروني في التعلم الجامعي كانت إيجابية إذ بلغ عدد الفقرات التي زادت نسبتها عن ٦٠٪ (٣٣) فقرة من أصل ٤٤ فقرة، وتراوحت هذه النسب بين (٩١,٨٪ - ٦٠,٤٪). وكان هناك تسع فقرات تراوحت نسبتها المئوية بين (٥٩,٦٪-٥١٪)، وكان هناك فقرتان فقط نسبتهما المئوية دون (٥٠٪)، وهما الفقرة (٤) بنسبة مئوية (٤٨,٥٪)، والفقرة (١٦) ونسبتها المئوية (٤٦٪)، وبلغت النسبة المئوية للأداة

ككل (٦٨,٦٪). وهذا ما يجيب على السؤال الأول وهو أن اتجاهات طلبة الجامعة الهاشمية نحو توظيف التعليم الاليكتروني في التعليم الجامعي كانت إيجابية. ولعل في التوصل إلى هذه النتائج ما يتفق مع نتيجة دراسات كل من: (Upton, 2005; Paris, 2004; Zywno, 2003; Sanders & Morison, 2001; Gunnarsson, 2001;) عريقات ٢٠٠٣؛ التي أظهرت جميعها اتجاهات ايجابية نحو التعلم الاليكتروني، واختلفت عن دراسة (Weiss & Koohang, 2001) التي أشارت إلى أن اتجاهات الطلبة لم تكن إيجابية بدرجة عالية نحو التعلم الاليكتروني ولعل التوصل إلى هذه النتائج يتفق مع مزايا التعلم الاليكتروني، بأنه يسهم في تنمية التفكير والاعتماد على النفس في التعليم، وهو أكثر فاعلية ونشاطا وتواصلا مع الآخرين، وأنه يبنى على مشاركة الفرد في نشاطات التعليم، وإيجاد الدافعية والاتجاهات الإيجابية (Rozenberg, 2000). ولربما أدرك الطلبة أن التعلم الالكتروني سيكون مفيدا لهم في المستقبل، وأبدوا رغبتهم بممارسته، وأنه سيلعب دورا فعالا في المستقبل. كل ذلك ولّد لديهم الرغبة في مواكبة التطور العلمي والاتجاه الايجابي نحو هذا النمط، هروبا من واقع معاش هو التعلم التقليدي الذي يخلو من التفاعل والتواصل مع التقنيات التفاعلية والوسائط الفائقة. كل ذلك كوّن لدى الطلبة اتجاهات ايجابية، وميل نحو تعلم يحررهم من قيود الموقف الصفي والتدريس النظري، إلى تعلم يتفاعل فيه الطالب مع العالم الخارجي والتكنولوجيا الحديثة والمستجدات العلمية.

أما بخصوص الفقرات التي كانت نسبتها أقل من ٦٠٪التي بلغ عددها إحدى عشرة فقرة فكانت في الاتجاه السالب. فقد أظهرت هذه النتيجة ما يتفق وسلبيات التعلم الالكتروني، بأنه مكلف ماديا، ويفتقر إلى التواصل الإنساني والعلاقات الإنسانية، وأنه ربما لا يوفر فرصا تعليمية جيدة. وربما يفسر ذلك بأنه لا زال هناك تخوف من قبل الطلبة في التعامل مع التكنولوجيا، أو أنهم يجدون صعوبة ونقلة نوعية من تحولهم من التعليم التقليدي الذي اعتادوا عليه، إلى طرق تعلم حديثة لم يعتادوا عليها.

ثانيا - مناقشة نتائج السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في متوسطات أداء الطلبة على مقياس الاتجاهات نحو توظيف التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي تعزى للتخصص، علمي، تجاري وإنساني؟

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في متوسطات اتجاهات الطلبة على مقياس الاتجاهات تعزى للتخصص. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة كافة تتطابق وجهة نظرهم نحو توظيف تكنولوجيا التعلم الإلكتروني في التعلم الجامعي، بغض النظر عن تخصصاتهم، خاصة وأن الجامعة الهاشمية تطرح متطلبات الجامعة الإجبارية والاختيارية مثل: مقررات اللغة الإنجليزية، اللغة العربية، مهارات الحاسوب، فنون أطفال، وعلم النفس التي يسجل فيها طلبة الجامعة بأعداد كبيرة بغض النظر عن تخصصاتهم حيث يتم تدريس بعض هذه المواد وتجري اختبارات معظمها على الانترنت مباشرة (On-line) حيث يحفز المدرسون طلبتهم على تعلم المواد الدراسية اليكترونيا والتفاعل مع أدواته وتقنياته ومحتوياته للتقليل من أعباء وجهود هؤلاء المدرسين مع الأعداد الكبيرة للطلبة المسجلين في هذه المساقات، بغض النظر عن تخصصاتهم ويحصل الطلبة على نتائج اختباراتهم مباشرة.كل ذلك جعلهم يتساوون في اتجاهاتهم نحو التعلم الالكتروني، وجعل وجهة نظرهم واحدة سواء أكانوا من تخصصات علمية أم تجارية أم إنسانية. واختلفت هذه النتيجة عن نتيجة دراسة عريقات (٢٠٠٣)، التي أظهرت أن اتجاهات طلبة التخصصات العلمية أكثر ايجابية من طلبة التخصصات الإنسانية نحو استخدام الانترنت باعتباره من أدوات التعلم الالكتروني.

ثالثا - مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في متوسطات اداء الطلبة على مقياس الاتجاهات نحو توظيف التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي تعزى لجنس الطالب. ذكر، أنثى؟

أشارت النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أداء الطلبة على مقياس الاتجاهات تعزى لجنس الطالب، ولصالح الإناث، مما يشير إلى أن اتجاهات الإناث نحو توظيف التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي كانت إيجابية أكثر من الذكور. وقد يفسر ذلك بأنه نظرا لوجود المقررات الدراسية على الانترنت، وإمكانية الدخول عليها من منازل الطلبة، فقد تكون الإناث قد تمكنَّ من منازلهنَّ الدخول على مواقع المقررات الدراسية والقيام بما تتطلبه هذه المقررات من أنشطة ووظائف مما أتاح للإناث التفاعل والتواصل مع هذا النمط من خلال الحاسوب والانترنت، بعيدا عن إحراجات الموقف الصفي الذي قد يتولد للإناث، نتيجة تعثر في إجابة أو حرج من سؤال يسبب الإرباك أو الخجل خصوصا وأن النمط الاجتماعي السائد في المجتمع هو الميل لتدريس الإناث بعيدا عن الاختلاط. كل ذلك ولّد لدى الإناث اتجاهات ايجابية نحو التعلم الالكتروني أكثر من الذكور. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة ساندرز وموريسون (Sanders & Morrison, 2001) التي أظهرت فروقا دالة لصالح الإناث، واختلفت مع دراسة عريقات (٢٠٠٣)، التي أظهرت فروقا دالة لصالح الذكور، واختلفت عن دراسة كل من (Koohang, 2005; Al-Khadash & Abuloum, 2005 ;Abuloum & AL-Kadash, 2005; Paris, 2004;) التي لم تظهر فروقاً تعزى لجنس الطالب.

رابعا - مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في متوسطات أداء الطلبة على مقياس الاتجاهات نحو توظيف التعلم الإلكتروني في التعلم الجامعي تعزى للخبرة الحاسوبية؟

أظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الطلبة أصحاب الخبرة الحاسوبية القليلة وأصحاب الخبرة الحاسوبية المتوسطة ولصالح الأخيرة، بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أصحاب الخبرة القليلة والكبيرة وأصحاب الخبرة المتوسطة والكبيرة.

وقد يفسر ذلك بأن الطلبة أصحاب الخبرة المتوسطة كانوا على دراية أكثر في استخدامات الحاسوب في مجال التعلم الإلكتروني من أصحاب الخبرة الحاسوبية القليلة، مما أتاح لهم الإطلاع على بعض برامج التعلم الإلكتروني، وتفاعلوا معها، إما من خلال المقررات الالكترونية أو من خلال الاختبارات On-line، بشكل جعل اتجاهاتهم أكثر إيجابية من أصحاب الخبرة القليلة، بينما كانت معرفة أصحاب الخبرة الحاسوبية القليلة بالحاسوب وإمكانياته ودوره في تعميم هذا النوع من التعلم قليلة مما جعل أصحاب الخبرة المتوسطة أكثر ميلا نحو التعلم الإلكتروني. وقد يفسر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أصحاب الخبرة الحاسوبية القليلة والكبيرة وبين المتوسطة والكبيرة بميل هذه الفئات نحو تعميم هذا النمط من التعلم بغض النظر عن خبرتهم الحاسوبية، وعبروا عن ميلهم وقناعتهم باستيعاب هذا النمط والتفاعل معه بعيدا عن الطرق التقليدية التي عايشوها خلال مسيرتهم الدراسية. ولعل التوصل إلى هذه النتيجة مايتفق ونتيجة دراسة جانرسون (Gunnarsson, 2001)، التي توصلت إلى وجود اثر للخبرة الحاسوبية في الاتجاهات نحو التعلم الالكتروني المبني على الويب ولصالح الخبرة الأعلى.

خامسا - مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في متوسطات أداء الطلبة على مقياس الاتجاهات نحو توظيف التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي تعزى للخبرة في الإنترنت؟

أظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الطلبة أصحاب الخبرة القليلة في الإنترنت وأصحاب الخبرة المتوسطة فيها لصالح المجموعة الأخيرة، في حين لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أصحاب الخبرة القليلة والكبيرة. وقد يفسر ذلك بنتيجة منطقية مفادها أنه كلما اكتسب الفرد خبرة في مجال معين كان أكثر تقبلا وميلا للتعامل معها. وهكذا فإن أصحاب الخبرة المتوسطة في الإنترنت، بما أتيح لهم من تواصل علمي وتكنولوجي،

وخبرة في الإنترنت، ووسائل الاتصال الإلكتروني من خلال هذه الشبكة جعلهم يدركون أهمية التعلم الإلكتروني، وبالتالي كانوا أكثر ميلا نحوه أكثر من أصحاب الخبرة القليلة الذين لم تتح له فرصة الإطلاع على الإنترنت وإمكاناته في مجال التعلم الإلكتروني، وبالتالي كانوا أقل ميلا نحو التعلم الإلكتروني. وبخصوص عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أصحاب الخبرة القليلة في الإنترنت والكبيرة وبين المتوسطة والكبيرة، فقد يفسر ذلك بأن ممارسة الطلبة بغض النظر عن خبرتهم في الإنترنت لبعض أجزاء من التعلم الإلكتروني كالاختبارات الإلكترونية التي تجرى لجميع الطلبة في كثير من المواد في الجامعة، وحصولهم على النتائج الفورية ولّد لديهم الميل والاتجاهات الايجابية نحو هذا النمط من التعلم. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من (Al-Khadash & Abuloum, 2005; Koohang, 2004; والعريقات، ٢٠٠٣). التي أظهرت أن للخبرة في الانترنت أثرا دالا إحصائيا في الاتجاهات الايجابية نحو التعلم الالكتروني والانترنت. واختلفت عن دراسة (Abuloum & Al-Kadash, 2005) التي لم تظهر أثرا دالا للخبرة في الانترنت على الاتجاهات نحو التفاعل الالكتروني.

التوصيات:

١ - تشجيع الطلبة على استخدام الحاسوب والانترنت لزيادة خبرتهم فيها وتوجيه هذه الخبرة نحو التعلم الإلكتروني والاستجابة لهذا النمط من التعلم وتعميمه.

٢ - التوسع في توظيف التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي وتعميمه في الجامعة الهاشمية، نظرا للاتجاهات الإيجابية للطلبة نحوه من خلال زيادة عدد المساقات التي تطرحها الجامعة في هذا المجال.

٣ - تشجيع الطلبة على استخدام الحاسوب والإنترنت في التعليم الجامعي لزيادة خبرتهم فيها وتوجيه هذه الخبرة نحو التعلم الإلكتروني للاستجابة لهذا النمط من التعلم.

٤ – عمل دورات تدريبية للطلبة في كافة التخصصات في مجال التعلم الإلكتروني لتعميم استخدامه في الجامعة الهاشمية.

٥ – إدخال التعلم الإلكتروني في جميع المواد الدراسية ولجميع الطلبة ذكورا وإناثا وتحديد مختبرات خاصة بالإناث تتلاءم مع ظروفهن ووضعهن الاجتماعي.

٦ – إجراء المزيد من الدراسات مجال التعلم الإلكتروني تتناول متغيرات أخرى، مثل: الكلية التي يدرس فيها الطالب، معدل الطالب في الجامعة، مستواه الدراسي (بكالوريوس، دبلوم عالي، ماجستير).

٧ – إجراء دراسات أخرى لمعرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والهيئة الإدارية نحو التعلم الإلكتروني.

The Attitudes of The Hashemite University Students' Towards Employing E- Learning In University Teaching

Dr. Jebreen A. Mohammed
College of Educational Sciences
Hashemite University

Dr. Khalil A. Qaraeen
College of Educational Sciences
Hashemite University

Dr. Khaled Y. Al Qodah
College of Educational Sciences
Al-El-Bayt University

Abstract

This study aimed at exploring the attitudes of the Hashemite University students towards employing E-learning; in relation to the following variables: major, gender, computer experience and internet experience. A stratified random sample of (583) male and female students was used. In order to achieve the aim of this study, the researchers developed 44-item questionnaire. The validity and reliability of the questionnaire were secured.

Findings revealed the students' positive attitude towards employing e-Learning. There were no statistically significant differences related to major. On the other hand, there were statistically significant differences related to gender in favor of female students. In addition, there were statistically significant differences due to computer experience among the students with little and medium experience in computer in favor of the latter group. There were also significant differences related to students with little and medium experience in using the internet in favor of the latter group. Finally, the researchers suggested some recommendations.

المراجع

١ - أبو ناصر، فتحي محمد (٢٠٠٣). الاحتياجات التدريسية الحالية والمستقبلية لإداريي مدارس التعلم الإلكتروني كما يراها القادة التربويون في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

٢ - حسين، جبرين عطية (٢٠٠٠). اتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الهاشمية نحو استخدام الحاسوب في التعلم. مجلة المنارة، جامعة آل البيت، ٦(١)، ٢٣٧ - ٢٦٨..

٣ - الزيتاوي، جلال إبراهيم (١٩٩٥). دراسة تطويرية لمقياس قلق الحاسوب والاتجاهات نحوه لدى الطلبة الجامعيين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

٤ - سالم، أحمد محمد (٢٠٠٤). **تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني**، (ط١). الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة الرشد ناشرون.

٥ - الفريح، سعاد عبد العزيز (٢٠٠٥). بيئات التعلم الفاعل في ضوء فلسفة التعلم الالكتروني. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني: التربية الافتراضي والتعليم عن بعد وتحديث منظومات التعليم الجامعي المفتوح في الوطن العربي. عمان، الأردن، ١٩-٢٠ /تشرين الثاني.

٦ - عبد المنعم، إبراهيم محمد (٢٠٠٣). التعلم الإلكتروني في الدول النامية. ورقة عمل مقدمة إلى الندوة الإقليمية حول توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات في التعلم، القاهرة، ٢٢-٢٣/يوليو/٢٠٠٣.

٧ - عريقات، فاتن طلال (٢٠٠٣). اتجاهات الطلبة نحو استخدام الإنترنت في التعليم: دراسة ميدانية على طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٨ - العمري، خالد محمد (١٩٩٧). اتجاهات طلبة كلية التربية والفنون في

جامعة اليرموك نحو استخدام الحاسوب في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

٩ - الغراب، إيمان محمد (٢٠٠٣). التعلم الإلكتروني: مدخل إلى التدريب غير التقليدي. القاهرة، مصر: منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

١٠ - المبيريك، هيفاء بنت فهد (٢٠٠٢). تطوير طريقة المحاضرة في التعليم الجامعي باستخدام التعليم الإلكتروني مع نموذج مقترح. ورقة مقدمة لندوة مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود، الرياض، ٢٢-٢٣ أكتوبر. متوفرة على الموقع: (<http://www.ksu.edu.sa/seminars/future-school/index2.htm> تاريخ الدخول للموقع ١٤/٤/٢٠٠٥م).

١١ - المجالي، نشأت (٢٠٠٤). الجامعة الهاشمية تؤسس البنية التحتية للتعلم الإلكتروني. مقابلة مع رئيس الجامعة الهاشمية الأسبق (الدكتور حكم الحديدي). مقالة منشورة عبر الإنترنت. متوفرة على الموقع (<http://www.petranews.gov.jo/2004/47/ar474.htm> تاريخ الدخول للموقع ١٥/٤/٢٠٠٥).

١٢ - المحيسن، إبراهيم بن عبدا لله (٢٠٠٢). التعليم الإلكتروني ترف أم ضرورة. ورقة مقدمة لندوة مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود، الرياض، ٢٢-٢٣ أكتوبر. متوفرة على الموقع: www.ksu.edu.sa/seminars/future-school/index2.htm (<http://www.ksu.edu.sa/seminars/future-school/index2.htm> تاريخ الدخول للموقع ١٤/٤/٢٠٠٥م).

١٣ - مروان، نجم الدين علي (٢٠٠٥). من التعليم الالكتروني الجامعي إلى التعليم بالهاتف النقال. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني : التربية الافتراضية والتعليم عن بعد وتحديث منظومات التعليم الجامعي المفتوح في الوطن العربي، الشبكة العربية للتعليم المفتوح، عمان، الأردن ١٩-٢٠ تشرين الثاني.

١٤ - الموسى، عبد الله والمبارك، أحمد (٢٠٠٥). **التعليم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات**، (ط١). الرياض، المملكة العربية السعودية: مؤسسة شبكة البيانات.

١٥- المومني، فاروق (٢٠٠٥). طوقان: وزارة التربية والتعليم وضعت نظاما جديدا لإدارة التعليم الخاص. مقالة منشورة عبر الإنترنت. متوفرة على الموقع: <http://207.228.233.96/nepras/2005/jan/30/23580900.htm> (تاريخ الدخول للموقع ١٣/٥/٢٠٠٥).

16 - Abuloum, A.; & Al-Khadash, H. (2005).An analysis of learners' attitudes toward online interaction in a web-based course. **Jordan Journal of Educational Sciences,** 1(2), 155-165**.**

17 - Al-Khadash, H.; & Abuloum, A. (2005). Some variables predicting learners' attitudes toward web-based instruction**. Jordan Journal of Educational Sciences,**1(2),135-142**.**

18 - Gunnarsson, C. L. (2001). Development and assessment of students, attitudes and achievement in a business statistics course taught online. Retrieved May 15, 2005, from Interactive Multimedia Electronic Journal of Computer Enhanced Learning.

19 - Khan, M. (1996). **Web Based Learning.** New York, Mc Graw-Hill**.**

20 - Khan, R. (2002). Dimension of E-Learning**. Educational Technology,** 8(1), 56-59

21 - Koohang, A. (2004).A study of user's perceptions toward e-learning courseware usability. **International Journal on E-Learning**, 3(2), 10-17.

22 - Loyd, B.; & Loyd, D. (1985). The reliability and validity of an instrument for the assessment of computer attitudes. **Educational and Psychological Measurement,** 45(2), 903-908**.**

23 - Paris, P. (2004). E- learning: A study on secondary students' attitudes towards online web assisted learning. **International Education Journal,** 5(1), 98-112

24 - Rosenberg, M. J. (2000). **E-learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age**. New York, Mc Graw-Hill.

25 - Sanders, D. W.; & Morrison, S. A. (2001). Student attitudes toward Web-enhanced instruction in an introductory biology course. **Journal of Research on Computer in Education** (JRCE), 33(3), 251-262.

26 - Upton, D. (2005). Online learning in nutrition and dietetics: Student

performance and attitudes. **The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice**, 3(1), 56-65.

27 - Weiss, E.; & Koohang, A., (2001). Assessment of attitudes toward an asynchronous communication tool used as a required part of the MPA curriculum.Retrieved May 13, 2005, from <http://proceeding.informingscience.org/IS200Proceedings/pdf/weissEBKAssess.pdf>.

28 - Zywno, M. S. (2003). Student learning style,Web use patterns and attitudes toward hypermedia-enhanced instruction.5-8 November, Boulder, CO33rd ASEE/IEEE frontiers in education conference. Retrieved May 13, 2005, from <http://fie.engring.edu/fie2003/papers/1143.pdf>.