IUGJEPS
Vol 28, No 1, 2020, pp 141 -161

ISSN 2410-3152

مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية

تاريخ الإرسال (2018-09-24)، تاريخ قبول النشر (2018-11-28)

أثر التعلم الإلكتروني في تحسين مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة تقنيات التعليم والاتصال في جامعة حائل

اسم الباحث: د. بندر عبدالرحمن بن مطني الرشيدي [1] *

1 اسم الجامعة والبلد: المملكة العربية السعودية

* البريد الالكتروني للباحث المرسل:

E-mail address: bunderabd@yahoo.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر التعلم الإلكتروني في تحسين مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة مساق تقنيات التعليم والاتصال في جامعة حائل بالسعودية، تكون عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة من طلبة مساق تقنيات التعليم والاتصال، للعام الدراسي 2018/2017.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة هدفت إلى قياس مهارات التعلم الذاتي، وتكونت من (45) فقرة وموزعة على أربعة مجالات، وتم التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها.

أشارت نتائج الدراسة، إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتدريس باستخدام التعلم الإلكتروني على تحسين مستوى مهارات التعلم الذاتي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين مهارات التعلم الذاتي تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الطلاب (الذكور)، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية لتفاعل متغيري الجنس والتعلم الإلكتروني في تحسين مهارات التعلم الذاتي وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات كان أهمها تفعيل استخدام نظام التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية التعلمية.

كلمات مفتاحية: التعلم الإلكتروني، مهارات التعلم الذاتي، تقنيات التعليم والاتصال

The Impact of E-Learning in Improving Self-Learning Skills in the Students of education and Communication Technologies at Hail University

Abstract:

The aim of this study was to identify the impact of e-learning on improving the self-learning skills of the students of the course of education and communication technology at Hail University in Saudi Arabia. The study will consist of 60 students from the education and communication technology course for the academic year 2017/2018. To achieve the objectives of the study, a questionnaire was designed to measure self-learning skills. It consisted of (45) paragraphs distributed over four fields. The results of the study indicated that there is a statistically significant effect of teaching using e-learning on improving the level of self-learning skills for the benefit of the experimental group. There are statistically significant differences in improving self-learning skills due to sex variable in favor of male students. sex and e-learning in improving self-learning skills for the benefit of the experimental group. The study reached a number of recommendations, the most important of which was to activate the use of the e-learning system in the educational learning process.

Keywords: E-learning, Self-learning Skills, Teaching and Communication Technologies.

المقدمة

تكتسب التربية أهمية متزايدة يوماً بعد يوم، وذلك لما تؤديه من دور بارز في حياة الأفراد والمجتمعات خاصة في ظل التحديات والتغيرات المتسارعة التي يعيشها العالم من ثورة معلوماتية ومعرفية، وثورة في التقدم التقني والعلمي والتكنولوجي، وثورة في مجال الديمقراطية وتحديات العولمة التي شملت كافة ميادين الحياة وغيرها، ومما تعمل الدول جاهدة من خلال نظامها التربوي على إعداد الأفراد لعالم اليوم والغد، وهذا يحتم النظر إلى التربية من منظور جديد يتصف بالشمول، ويتلاءم مع ما يستجد من متغيرات وتحديات، بحيث تضمن هذه التربية للأفراد فرصة حقيقية لنمو شخصياتهم المنفردة، وتطوير قدراتهم الابتكارية والإبداعية، وإيجاد أفراد قادرين على التكيف والعمل والانتقال والتحرك من موقع إلى آخر بيسر وسهولة.

ويعيش العالم ثورة علمية وتكنولوجية كبيرة كان لها تأثير كبير على جميع جوانب الحياة، بدأت في النصف الأول من القرن العشرين باختراع الحاسوب، الذي تطور في أشكاله وأنواعه حتى وصل إلى ما وصل إليه في الوقت الحالي، وبسبب المميزات العديدة التي يمتاز بها والتي من أهمها كما يذكر الشبول وعليان (2014، 37–38): تحسين مهارات المتعلمين لتحقيق الأهداف التربوية، وإمكانية حل المشكلات التي تواجه المعلم داخل الصف مثل زيادة عدد الطلبة، أو قلة الوقت المخصص للدراسة، وتحسين اتجاهات ايجابية نحو بعض المواد المعقدة مثل الرياضيات فقد تسابقت الأمم على اقتنائه واستخدامه في شؤون حياتها كافة، ومنها مجال التربية والتعليم.

ولكي تحقق المؤسسات التربوية الأهداف المرجوة منها لابد أن تكون مواكبة للتطور السريع للعلم والتكنولوجيا، وعلى المسؤولين عنها أن يعملوا باستمرار على تحديث مناهجها، وأن يعدوا من مصادر التعلم بها بما يناسب احتياجات خطط التنمية بهدف إيجاد التكامل بينها مع تحديث المعامل والأجهزة التعليمية في تلك المؤسسات في ضوء رؤية استراتيجية مستقبلية تواكب مجتمع التكنولوجيا وعصر المعلومات من حيث استخدام التكنولوجيا في التعليم (العرب،2016، 136).

حيث أن استخدام التقنيات والوسائط الالكترونية الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم لم يعد ترفا بل ضرورة فرضتها التطورات التكنولوجيا الهائلة التي اضافها عصر المعلومات والتعليم الالكتروني ومن هذه التطورات : استخدام البرامج والمقررات الالكترونية بصورة كلية او جزئية في العملية التعليمية (Miller,E. B. 1996, 95-96) وان دور المعلم والمتعلم قد تغير وان المهارات والمهام المطلوبة من كليهما قد تغيرت وبات أمام المعلمين والمتعلمين وباقي أطراف المنظومة التعليمية تحديات أكثر من ذي قبل: تحديات جديدة وكبيرة وسريعة التغير تفرض على الجميع المزيد من الاطلاع والقدرة علي تطوير الذات لمواكبة العصر حتى يتعلم الفرد ليعرف وأن يتعلم ليعمل وليشارك الآخرين حتى يصبح له كيان وكينونة تفي بمطالبة.

والتعلم الالكتروني كمفهوم ظهر حديثاً قد واكبه العديد من المفاهيم المرتبطة به مثل: التعليم الالكتروني، المعلم الالكترونياً، المتعلم الكترونياً، المرشد الافتراضي، المدرسة الالكترونية، الجامعة الافتراضية، المكتبة الالكترونية، الكتاب الالكتروني، المقرر الالكتروني وكلها تسير في فلك استخدام الوسائط الالكترونية في عملية التعليم والتعلم (عطار وكنساره، 2013، 477).

ويشير التعلم الإلكتروني إلى الاعتماد على التقنيات الحديثة في تقديم المحتوى التعليمي للطلبة بطريقة فاعلة من خلال الخصائص الإيجابية التي يتميز بها كاختصار الوقت والجهد والكلفة الاقتصادية وإمكانياته الكبيرة في تعزيز تعلم الطلبة وتحسين مستواهم العلمي بصورة فاعلة، إضافة إلى توفير بيئة تعليمية مشوقة ومتفاعلة لكل من المدرسين والطلبة يتم فيها التخلص من محددات الزمان والمكان بالإضافة إلى السماح للطلبة بالتعلم في ضوء إمكانياتهم وقدراتهم العلمية ومستوياتهم المعرفية (ال مزهر، 2006، 32).

وتكمن أهمية التعلم الإلكتروني في عدد من المميزات التي لا تتوفر في الوسائل الأخرى مثل : إتاحة الفرصة للطالب بالتقدم في العملية التعليمية بالسرعة التي تناسبه، حيث يتعلم ويخطئ في جو من الخصوصية، والإسهام في حل مشكلة ازدحام قاعات المحاضرات، والكلفة المرتفعة للمباني الجامعية، وتوسيع فرص قبول الطلبة للدراسة غير المرتبطة بمحدودية الأماكن

الدراسية، وتوفير التدريب للعاملين، ويوفر استخدام التعلم الإلكتروني للمتعلمين فرصة لامتلاك مهارات وخبرات تعليمية جديدة وأخرى، إذ للشبكة العنكبوتية القدرة على ربط عدد كبير من الأشخاص عبر مسافات بعيدة، يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية المتعددة في الاتصال بين الدارسين ومعلميهم وبين المعلمين والمؤسسة التعليمية (الشبول وعليان، 2014، 100-103).

وتتكون منظومة التعلم الإلكتروني من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة. ويتطلب تنفيذ هذه المنظومة مجموعة من المتطلبات والمكونات الأساسية التي يجب أن تتكامل مع بعضها البعض لغرض إنجاح هذه المنظومة وعناصرها المختلفة، وإذا كان التغير يقاس بالسنوات، فإن السنوات العشر الماضية (2002-2012) يمكن أن تعادل عقوداً من الزمن، ذلك أن التعلم الإلكتروني أحد النتائج المهمة للعصر الرقمي وتقنياته الحديثة، وهو الركيزة الرئيسة في تعليم المستقبل كونه يعتمد على تقنية المعلومات والاتصالات التي غيرت كثيراً من الطرق التي يتصل بها الفرد ويتعلم ويعمل (الشبول وعليان، 2014، 97-98). واستثمر التعليم التقدم التكنولوجي الهائل الذي شهده هذا العصر من خلال الاستفادة من التقنيات داخل القاعة الدراسية وفي المختبرات وبين أروقة المدرسة والجامعة، إلا أن الأمر الأكثر إثارة هو استغلال ما توصلت إليه التقنيات الحاسوبية والبرمجيات والاتصالات في تأسيس تعلم الكتروني مرن ومتفاعل يمكّن المتعلم من الوصول إلى المعلومات المطلوبة بأقل جهد وخلال الوقت والمكان الذي يحدده. إن المستجدات المتلاحقة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات قد أثرت بشكل واضح على نظام التعليم في المدارس والمعاهد والجامعات، وأخذت الجامعة ومراكز البحث العلمي على عاتقها تطوير وتوظيف هذه التكنولوجيا لخدمة التعليم والتدريب (علي، 2016، 94).

ومن التطبيقات التعليمية التفاعلية التي تخدم عضو هيئة التدريس والطالب بتوفير كثير من الأدوات التعليمية، سواء الفنية أم الإدارية، هي نظم إدارة التعلم Learning Management Systems، التي تتقسم بدورها إلى نظم مفتوحة المصدر، وأخرى تجارية، بحيث تتشابه أداءاها بنسبة كبيرة مع وجود اختلافات فيما بينها، وتحدد المؤسسة التعليمية احتياجاتها وفق إمكاناتها لأخذ قرار أي من النظم ستستخدم (السلوم ورضوان، 2011، 95-96). ولاقت نظم إدارة التعلم رواجاً بين مؤسسات التعليم المختلفة، لتنوع استخدام الأدوات، ووجود عوامل تؤثر في فعالية نظام إدارة التعلم، منها: مناسبة وبساطة تصميم الشاشات، سهولة استخدام أدوات تصميم المقرر، مدى توافق الإدارة التقنية للنظام مع الإدارة الأكاديمية، سهولة إدارة التعليم ومدى تقبل النظام لتحميل مختلف ملفات الوسائط المتعددة، مدى توافر المرونة والتفاعلية والاختبارات، ونوع وسائل الاتصال (أحمد، 2012، 3).

وقد ساهمت التكنولوجيا الحديثة بتوفير وسائل وأدوات تهدف إلى تطوير أساليب التعلم والتعليم، كما شجعت على استخدام طرائق تربوية مبتكرة ومتجددة من شأنها أن توفر المناخ التربوي الفعال الذي يمكّن المدرس من تحسين التحكم بنواتج التعلم، ويساعده على إثارة اهتمام طلبته وتحفيزهم ومسايرة ما يمكن أن ينشأ بينهم من فروق فردية (حمدي، 2002، 19). إذ يعتبر التعلم عملية متطورة ومتجددة باستمرار، وهي في تطورها وتجددها تواكب التطور والتغير المعرفي الذي يشهده العصر. ومن هذا المنطلق فإنه لم يعد من المقبول أن تقتصر غاية التربية والتعليم على نقل المعرفة وتلقينها للناشئة، لذا صارت غاية التربية، أو ينبغي أن تصير، تطوير مهارات البحث عن المعرفة، أو تعلم كيفية التعلم (أحمد، 2012، 4).

ولقد أكدت نظريات التعلم جميعا أن التعلم مسألة فردية، فلابد للمتعلم أن يستخدم عناصر طريقته في التفكير، وان يسير وفق سرعته الفردية، مما يوفر الفرص لبطيئين التعلم ويقدم علاجاً للفروق الفردية ويساعد على زيادة التفاعل بين المدرسين والطلبة. وقد أثبتت الدراسات وجود علاقة بين نجاح الطالب أو إخفاقه الدراسي من جهة، وتطور شخصيته من جهة ثانية (اسكندر، وغزاوي، 27،1994)

فبقدر ما يقدمه التعلم الذاتي من تربية حقيقية فعالة للمتعلمين، يحرر المعلم، أو المدرب من الصيغ الآلية لبناء المهارات، ويجعله على بينة باحتياجات تعلم الطلبة ويزوده بأساليب تشخيصية ويتيح أمامه فرصة مساعدة الطلبة الذين هم فعلا بحاجة إلى المساعدة، كما ينمي عند المعلم أفكاراً متقدمة حول طبيعة تعلم طلبته وتعليمهم، وبذلك يتحول المعلم من محاضر إلى موجه ومرشداً (لبيبة، 1988، 9).

كما يتطلب التعلم الذاتي وجود مصادر متعددة وجاهزة ومواد مبرمجة لمصادر الطرائق والوسائل ومحتوى مناسب للطلبة في ضوء احتياجات تعلمهم، وأن تحدد مستويات وتعيينات دراسية للعمل، ودرجة صعوبته، مع وضع أهداف، ومستويات أدائية لإنجاز الطالب (حيدر،1991، 2).

كما أشارت الاتجاهات التربوية الحديثة، إلى أهمية تفريد التعليم وركزت على التعلم الذاتي، فمنذ اللحظة الأولى التي يجلس فيها المتعلم إلى الحاسوب تبدأ عملية التعلم، باختيار المتعلم للوقت الذي يناسبه، والموضوع الذي يرغب في التعرف إليه، وسرعة العرض التي يريد والاستجابات التي يعتقد أنها مناسبة، إلى اللحظة التي يُنهي فيها نشاط التعلم متى يشاء. فجميع هذه النشاطات تشكل الإجراءات العملية في تنفيذ عمليتي: التعلم الذاتي وتفريد التعليم (Alvi, 1980, 33) .

وتعتبر مهارة التعلم الذاتي إحدى أهم متطلبات عصر التّكنولوجيا والاتساع المعرفي مما ضاعف من شعور المؤسسات التعليمية والقائمين عليها، بأهمية العبء الملقى على عاتقه، وأخذت تعاني من عجز وتقصير في ملاحقة التدفق المعلوماتي الهائل، ولعل من أهم الأسباب الكامنة وراء ذلك العجز، تمسك المتعلمين بطرائقهم وأساليبهم السابقة، والتي لم تعد ملائمة لطبيعة هذا الكم العظيم من المعلومات، فالتراكم المعلوماتي الضخم والتجديدات العلمية والتكنولوجية المتلاحقة وضرورة استيعابها وتمثلها من قبل الأجيال الناشئة تحتم عليهم البحث عن بدائل للعمل المدرسي التقليدي والانتقال إلى تعلم قائم أساساً على الجهد الذاتي والعمل المستقل الموجه الذي يبذله المتعلم، وهو ما بات يعرف باسم التعلم الذاتي (القلا، والأحمد، وأبو عشة، 2005).

وأصبح للتعلم الذاتي مكانة مهمة بين أنواع التعلم المختلفة، فهو جوهر التعلم والتربية المستمرة مدى الحياة، إذ يتيح بطرائقه وأساليبه المناسبة إلى نمو الشخصية ككل، ونمو القدرات العقلية والمهارات الحسية الحركية بصورة خاصة، ويعد رافداً أساسياً لنظم التعلم الأخرى، وكاشفا عن الإمكانات التي يمتلكها المتعلمون، ويحتاجون إلى توظيفها توظيفاً أمثل، ذلك لان التعلم الذاتي هو: كل جهد شخصي، يقوم به المرء للتعلم بصورة مستقلة، مستعيناً أحياناً بالنظم التقنية، ويسير فيه حسب سرعته الذاتية، ليحقق الأهداف بمستوى معين من الإتقان، تتنوع وتتعدد الأهداف التي يمكن تحقيقها من خلال التعلم الذاتي بتنوع وتعدد المجالات التي تخدمها، ومن أهم الأهداف: أهداف مرتبطة بالتخطيط للتعلم الذاتي، أهداف تتعلق باستخدام مصادر المعلومات وتوظيفها، وأهداف مرتبطة بالتقييم الذاتي، وأهداف متعلقة باتجاهات المتعلمين (عامر، 2005، 22–24).

ولعل من دواعي الاهتمام بالتعلم الذاتي تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم في مختلف المراحل الدراسية مما ترتب عليه تزايد أعداد الطلبة داخل الجامعات وزيادة نسبة الطلبة لكل أستاذ بالجامعة لذلك لم يعد الأستاذ الجامعي قادراً على الاهتمام بكل طالب بصوره تراعي قدرات واستعداد ومهارات هذا الطالب، ومن الأسباب الرئيسية التي تدعو للاهتمام بالتعلم الذاتي أيضاً المشكلات التي تواجهها النظم التعليمية والتي من بينها زيادة الفروق الفردية بين الطلبة ولا سبيل لمجابهة ذلك إلا من خلال التعلم الذاتي (الزبون، 2015، 41).

ويتطلب تنفيذ التعلم الذاتي، تحديد أطرٍ زمنية مرنة بالإضافة إلى معرفة تشخيصية واسعة لخبرات الطلبة وتوفير برامج علاجية كما أن خيارات المحتوى توفر فرصاً واسعة لاعتبار ميول الطلبة ورغباتهم واستعداداتهم، ولعل من طبيعة نشاط التعلم الذاتي انه لا يحدد بمكان ثابت للفعاليات الدراسية أو التدريبية، ولا يقتصر على الدراسة الصفية. وان نجاح نشاط التعلم الذاتي لا يتم إلا في إطار سلسلة من الإجراءات التقييمية مع وجود مرونة وتكيف في تحديد احتياج المتعلم، وتوقيت هذه الإجراءات لتقييم أدائه وإشعاره بمدى تقدمه (نشوان، 1993، 61).

وللمتعلم ذاتياً عدد من السمات الشخصية التي تمكنه من أداء مهام التعلم وتحقيق أهدافه، حيث يرى كاندي Candy أن المتعلم ذاتياً يجب أن يميز بين المهام بما في ذلك عملية البدء في التعلم، واختيار الأهداف، وتحديد الوسائط التي تمكنه من تحقيق الأهداف، ولديه مهارات الانعكاس الذاتي self-reflection، ويرى زمرمان Zimmerman بأن الخصائص التي تميز المتعلم الذاتي هي: واثق من نفسه، ويعمل بجد، ويمتلك العديد من المصادر الثرية، ويتحمل المسؤولية، ومحترف ونشيط في جمع المعلومات، ومثابر ومواظب، ولديه المقدرة على إصدار أحكام ذاتية مناسبة (الزبيدي، 2013، 71). ويورد القلا وآخرون (2005، 35– 39) عدد من مهارات التعلم الذاتي، نذكر منها:

1. مهارات تنظيمية: تتجلى في تحديد الأهداف، واختيار المحتوى وتحليله وتجزئته، وترتيبها في وحدة أو حزمة متكاملة، وانتقاء طرق تحصيلها وتعلمها، وتحديد مستويات إتقانها، والتمكن منها وفق معايير معتمدة، وتحديد الوقت المناسب، ومقداره وحسن إدارته والاستفادة القصوى منه، عند القيام بأنشطة التعلم الذاتي، كذلك تحديد المكان الذي يوفر الشروط المساعدة لحدوث عملية التعلم.

2. مهارات التوجيه والتحكم: وتتمثل في توجيه مختلف القدرات الجسمية والحسية الحركية والانفعالية والتواصلية، والتحكم بها، وتوظيفها في معالجة موضوعات التعلم والانتباه، والاقتصار عليها فقط، والانصراف عن سواها في الوقت نفسه.

3. مهارات استخدام مصادر التعلم: يستلزم التعلم الذاتي على صعيد الممارسة، والنجاح فيها إتقان مهارة اكتشاف المعرفة والتعلم خارج المؤسسات التعليمية، وامتلاك المقدرة على تحديد وتقويم النشاطات التعليمية دون وجود المعلم، وعلى حسن استخدام مصادر المعلومات حينما يشاء المتعلم، ومتى يشاء، وبشكل متواصل.

4. مهارة التقويم الذاتي: ويقصد بها تلك المهارات التي تمكن المعلم من القيام بعملية اختبار وتقويم مدى فهمه واستيعابه للمعلومات وموضوعات التعلم، ومقدار ما حصله منها، ودرجة إتقانه لهذا التحصيل، بهدف مساعدته لنفسه في تحديد المستوى الذي وصل إليه، أي تحديد ما تم إنجازه وفق معايير محددة، ومعرفة ما الذي ينبغي القيام به من أجل تحقيق أهداف التعلم.

ولقد قامت جامعة حائل مؤخراً بتبني نظام التعلم الإلكتروني، أملاً من الجامعة في أن يستوعب هذا النظام المقررات الدراسية، ومن هنا جاء التصور لدراسة الآثار التحصيلية والمهارية الناتجة عن استخدام هذا النظام.

مشكله الدراسة وأسئلتها

برزت مشكلة هذه الدراسة من واقع الممارسة الميدانية ومراجعة ما توصلت إليه الدراسات السابقة مثل دراسة (آل مزهر، 2006؛السلوم ورضوان، 2011 ؛ الخليفة، 2010) وتنافس الدول المتقدمة في إدخال التعلم الإلكتروني في مراحل التعليم العام وخاصة الجامعي، وتقوم جامعة حائل بالسعودية بتدريس مقررات بنمط اعتيادي لدارسة تقنيات التعليم والاتصال، ومن خلال اعتماد المدرسين على أسلوب اعتيادي وعدم تفعيل التعلم الإلكتروني، ومن خلال ذلك الأسلوب لمست أن هناك مشكلة عند دراسة هذه المقررات تتلخص في رفض أو تقبل الطلبة أو مقاومتهم لهذا النمط من التعلم خاصة وأن الدارسين اعتادوا الأنماط الاعتيادية في دراستهم، أو قد لا يتقبل الدارس هذا النمط دون توفر اتجاهات إيجابية نحوه .

حيث أشارت حسين (2012) بدراستها إلى أن المجتمعات تتعرض لتطورات هائلة ومتتابعة، ولذلك أصبح من ألح الضرورات التربوية وواحد من أهم أسباب تطورها هو توفير وسائل وإمكانات وتهيئة الظروف المحيطة لتحقيق الأهداف التربوية، فتتمركز الوسائل والإمكانات الحالية حول التكنولوجيا وما يتبعها من برامج تسهل العملية التعليمية. فأصبح أثر استخدام التكنولوجيا وإدخال الحاسوب والأنترنت كبيراً في نفوس الطلبة وتحويل البيئة التعليمية من بيئة اعتيادية إلى بيئة تعليمية تفاعلية.

ومع إدخال جامعة حائل للتعلم الإلكتروني كنمط رئيس إضافة للأنماط السائدة، ظهرت أهمية برمجة وتحويل مادة تقنيات التعليم والاتصال في جامعة حائل للتعرف إلى مدى تقبل طلبة الجامعة له واقتناعهم به كنمط تعليمي جديد كبديل للنمط التقليدي السائد

أو مساند له، وتأسيساً على ذلك فإن مشكلة الدراسة تبحث عن أثر التعلم الإلكتروني في تحسين مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة مساق تقنيات التعليم والاتصال في جامعة حائل وذلك من خلال الإجابة عن السؤال التالية:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة تقنيات التعليم والاتصال تعزى لطريقة التدريس (التجريبية، الضابطة)، والجنس والتفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة

تعتبر مشكلة دمج التكنولوجيا في التعليم من أهم المشكلات المعاصرة، ولا يمكن لهذا الدمج أن ينجح دون مساهمة فعالة من قبل المتعلمين، ولأن استخدام التعلم الإلكتروني هو أحد أمثلة هذا الدمج الذي يستلزم مهارات معينة ينبغي أن يتحلى بها الطالب كي يتم الاستفادة من هذه التقنية في المجال التربوي بشكل فعال، فإن موضوع هذه الدراسة مهم من نواحٍ عدّة أهمها:

الأهمية النظرية :

1- تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية دمج التقنية في التعليم كاتجاه تربوي معاصر ومهم في التعليم عموماً، بهدف إتقان التعلم.

2- تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية موضوعاتها حيث يعد التعلم الإلكتروني أحدى معطيات التكنولوجيا المسايرة للتطور والتغير والتجديد فتأتي هذه الدراسة ملبية لتوجهات المملكة العربية السعودية الحديثة نحو الاقتصاد المعرفي والتعلم الإلكتروني.

3- يسهم في توجيه نظر القائمين بالتدريس في الجامعات إلى أهمية توظيف التعلم الالكتروني في التعليم بشكل كامل أو مكمل للتعليم التقليدي.

4- التركيز على المتعلم وحاجاته ورغباته، والعمل على مراعاة الفروق الفردية.

الأهمية العملية:

1- تسهم في مساعدة الطلبة على أداء مهامهم وتحقيق أهدافهم في الإرتقاء بالتعلم الالكتروني لتحقيق جودة عالية في التعليم تتلاءم مع الاحتياجات المعاصرة والمستقبلية.

2- الإسهام في إيجاد بيئة تعلم إلكتروني اجتماعي تؤكد على تفاعلية ونشاط المتعلم في الموقف التعليمي.

3- التواصل عبر المجموعات متنوع الوسائط والأساليب مما يعطي القدرة على الوصول إلى المعلومات وتبادلها بمختلف الطرق.

أهداف الدراسة

تتمثل أهداف الدراسة فيما يلي:

1- التعرف إلى أثر التعلم الإلكتروني في تحسين مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة مساق تقنيات التعليم والاتصال في جامعة حائل.

1- التعرف إلى أثر التعلم الإلكتروني في تحسين مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة مساق تقنيات التعليم والاتصال في جامعة حائل تبعاً لمتغير الجنس.

مصطلحات الدراسة

تم تعريف مصطلحات الدراسة مفاهيمياً وإجرائياً على النحو التالي:

1. التعلم الإلكتروني: عرف الموسى (2008،103) التعلم الإلكتروني بأنه : طريقة للتعلم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسوب وشبكاته ووسائطه المتعددة من (صوت وصورة ورسومات) وآليات بحث ومكتبات إلكترونية وكذلك خدمت الإنترنت

سواء أكان عن بعد أم في الفصل الدراسي، أي استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة .

ويعرف التعلم الإلكتروني إجرائياً بأنه حوسبة مادة تقنيات التعليم واستخدام برنامج العروض power point واليوتيوب والمكتبة الإلكترونية واستخدام الوسائل الإلكترونية مثل (جهاز عرض البيانات) والإنترنت والأقراص المدمجة/ القابلة للإزالة.

2. التعلم الذاتي: هو مجموعة الفعاليّات والنشاطات المنظمة التي يبذلها الفرد بصورة واعية ومقصودة، وهي تنبع من ذاته، اقتناعاً منه بجدواها كأداة لتغيير سلوكياته وشخصيته ككل، وتحقيق مستويات أفضل من النمو والارتقاء (القلا وآخرون، 2005، 37).

ويعرف التعلم الذاتي إجرائياً بانه قيام الفرد بتعليم نفسه بنفسه باستخدام نظام التعلم الإلكتروني لتحقيق أهداف المقرر الدراسي، وهو يعد من الأساليب الحديثة التي تستخدم في حقل التعليم والتدريب سواء للدارسين أو المدرسين أنفسهم، وذلك لاعتماده على الحوسبة، وتعلم المتعلم نفسه دون المعلم واستخدام الوسائل المبرمجة والأساليب التكنولوجية الحديثة.

3. مهارات التعلم الذاتي: يشير إليه الزبون (2015، 17) " النشاط التعليمي الذي يقوم به الطالب من خلال رغبته الذاتية واقتناعه بهدف تنمية استعداداته وإمكانياته وقدراته مستجيباً لحاجاته وميوله واهتماماته بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها والتفاعل والإسهام مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه والثقة بقدراته"، وتتناول هذه الدراسة بعضاً من هذه المهارات وهي:

– المهارات التنظيمية: هي تلك المهارات الّتي يقوم بها الطالبُ لتنظيم تعلّمه الذّاتيِّ من تحديد أهداف تعلّمه واختياره للمعلومات وطرق التعلّم التي تتماشى مع قدراته الذّاتيةِ، بما يحقق التفاعلَ بين هذه المهارات معاً والمهارات الأخرى التي يقوم عليها التعلّم الذّاتيّ ويقود إلى نجاح الطالب في اكسابه للمفاهيم، وتقاس من خلال مقياس مهارات التعلم الذاتي.

– مهارات التوجيه والتحكم: هي تلك المهارات التي تتعلق بقدرة المتعلم على استخدام نظام التعلم الإلكتروني وما يتماشى مع قدراته الذاتية، وتوجيه قدراته المختلفة، والتحكم بها بما يخدم تعلّمه، وتقاس من خلال مقياس مهارات التعلم الذاتي.

– مهارات استخدام مصادر التعلم: هي تلك المهارات التي تتعلق بقدرة المتعلم على امتلاك وإتقان استخدام الوسائط والتقنيات المتوفرة في نظام مودل للحصول على المعلومات، وبشكل متواصل بما يحقق تعلمه وتقاس من خلال مقياس مهارات التعلم الذاتي.

– مهارات التقويم الذّاتيّ: هي تلك المهارات الّتي تتعلق بقدرة المتعلّم على التقويم والاختبار لمدى فهمه واستيعابه ومقدار ما حصّل عليه من درجة، وتقاس من خلال مقياس مهارات التعلم الذاتي.

4. تقنيات التعليم والاتصال: عبارة عن مقرر يتم تدريسيه في جامعة حائل يحتوي على مجموعة من الوحدات التي تتحدث عن مفهوم تقنيات التعليم وتطور مراحله، ومفهوم الاتصال التعليمي وعناصره وخصائصه، والتعليم الإلكتروني مفهومه وأهميته.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

– الحدود البشرية: اقتصرت عينة الدراسة على طلبة مرحلة البكالوريوس في مادة تقنيات التعليم والاتصال.

الحدود الزمنية : الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2018/2017.

الحدود المكانية : طلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة حائل– السعودية.

– تحددت نتائج الدراسة بدرجة صدق أدوات الدراسة وثباتها.

محددات الدراسة: تحددت نتائج هذه الدراسة في ضوء الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات من صدق وثبات.

الدراسات السابقة ذات الصلة

وفيما يلي عرضاً لعدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة:

أجرى **المشاقبة (2005)** دراسة هدفت إلى معرفة أثر التعلم الإلكتروني عبر الانترنت في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الهندسة المعمارية في جامعة آل البيت بالأردن، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة درجة البكالوريوس تخصص هندسة معمارية، وتكونت عينة الدراسة من طلاب السنة الثالثة وعددهم (42) طالباً وطالبة موزعين على مجموعتين تجريبية وعددها (21) طالباً وطالبة وضابطة وعددها (21) طالباً وطالبة، وتم اعداد اختبار تحصيلي مكون من (20) فقرة، وتم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA). اظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل المباشر لطلبة الهندسة المعمارية تعزى لطريقة التعلم ولصالح طريقة التعلم الإلكتروني عبر الأنترنت، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل المؤجل لطلبة الهندسة المعمارية تعزى لصالح طريقة التعلم الإلكتروني عبر الانترنت.

وأجرى **العوضي (2005)** دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام طريقة التعليم المتمازج على تحصيل دارسي الصف الثامن الأساسي في وحدتي الاقترانات وحل المعادلات واتجاهاتهم نحوها وتكونت عينة الدراسة من (148) طالباً موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة، والمجموعة الضابطة مكونة من شعبتين دراسيتين من أصل ثلاث شعب اختيرت بطريقة عشوائية من مديرية تربية عمان الثانية، أما المجموعة التجريبية فاختيرت بطريقة قصدية من المدارس الاستكشافية التي تدرس بالطريقة الإلكترونية من المديرية نفسها، وقد تم استخدام اختبار تحصيلي، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لطريقة التعليم المتمازج في تحصيل الدارسين في الرياضيات وفي اتجاهاتهم نحوها ولصالح المجموعة التجريبية، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية في اتجاهات الدارسين في الرياضيات يعزى للمستوى التحصيلي وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين طريقة التعليم والمستوى التحصيلي واتجاهاتهم نحوها .

وفي دراسة قام فيها كل من **شووهسيووجوو (Shu, Hsiu&Gwo, 2006)** هدفت إلى استطلاع اتجاهات الدارسين والمعلمين لاستخدام التعلم الإلكتروني في التعليم. واشتملت العينة على (30) معلماً و(186) طالباً يدرسون في إحدى المدارس التايوانية، ومن أجل تحديد درجة اتجاهاتهم تم استخدام مقابلة اشتملت على نوعين مختلفين من الأسئلة، الأول عبارة عن (20) فقرة مصممة ليجيب عنها أفراد العينة من خلال قراءتها واختيار المستوى المناسب لشدة الاتجاه، أما الثاني فكان عبارة عن خمسة أسئلة نهايتها مفتوحة ذات صلة بالتعلم الإلكتروني. وكشفت الدراسة عن أن غالبية العينة كان لديها اتجاهات ايجابية نحو استخدام التعلم الإلكتروني وبالتحديد الإنترنت كأسلوب تعلم، وأن للمعلمين والوسائل التعليمية المتعددة تأثيراً ايجابياً كبيراً عكس درجة اتجاهات المتعلمين والمستخدمين للإنترنت والتعلم الإلكتروني.

وأجرت **الغامدي (2009)** دراسة هدفت إلى قياس أثر التعلم الإلكتروني على تحصيل طلبة الصف السادس الابتدائي في مادة الرياضيات في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية واتجاهاتهم نحوه، تكونت عينة الدراسة من (98) طالباً وطالبة، تم اختيارهم قصدياً من أربعة مدارس، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، ضابطة وتكونت من مدرستين الأولى للذكور وبلغ عدد طلبتها (29) طالباً والأخرى للإناث وبلغ عدد طلبتها (28) طالبة. ومجموعة تجريبية تكونت من مدرستين كذلك الأولى للذكور وبلغ عدد طلبتها (17) طالباً والأخرى للإناث وبلغ عدد طلبتها (24) طالبة. وقد أظهرت النتائج ما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في مستوى التحصيل بين المجموعتين الضابطة والتجريبية وكانت هذه الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في اتجاهات الطلبة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، وكانت هذه الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وأجرى **هولم (Holm, 2010)** دراسة هدفت إلى معرفة مدى نجاح تطبيق نموذج التعلم الإلكتروني بجامعة العلوم التطبيقية بسويسرا وتم استخدام برنامجWEBCT لدعم هذا النموذج، واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من (39) فقرة ومقسمة

على عدة محاور هي: وصف المساقات التي تمت دراستها باستخدام WEBCT، وكذلك الغرض من استخدامه، وفائدة الأدوات المختلفة في هذا البرنامج، والخطط المستقبلية المتعلقة بالتعلم الإلكتروني ونظام WEBCT. وتكونت عينة الدراسة من (168) طالباً وطالبة بجامعة العلوم التطبيقية بسويسرا موزعين على الكليات العلمية والإنسانية. وخلصت الدراسة إلى أن نظام WEBCT لم يكن بديلاً عن التعليم التقليدي بل أنه تم استخدامه لإعطاء قيمة إضافية للمساق الذي تم تدريسه. وأكد الطلبة أن التعليم المعتمد على شبكة الإنترنت يكون أكثر نفعاً عند استخدامه مع التعليم التقليدي والتركيز على بعض الأدوات الهامة مثل المحادثة الجماعية والاختبارات ومحتويات المساق. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مدى نجاح تطبيق نموذج التعلم الإلكتروني تعزى لمتغيرات جنس الطالب، والكلية التي يدرس فيها الطالب، والعمر.

وفي دراسة **تزو هاو (Tzu – Hua،2011)** والتي هدفت التعرف إلى استراتيجيات التعليم المنظمة ذاتياً في نظام تقييم متعدد الاختيارات يعتمد على الإنترنت، باستخدام نموذج تقييم يعتمد على أنظمة الأقران للتقييم المعتمد على الإنترنت ونظام تحليل الاختبارات (Peer-Driven Assessment-WATA). حيث بلغ عدد المشتركين في الدراسة (123) طالباً في الصف السابع في المرحلة الإعدادية المتوسطة. تشير النتائج إلى أن الطلاب في مجموعة PDA-WATA بدوا أكثر استعداداً ورغبةً في الخضوع للتقييم المعتمد على الإنترنت أكثر من طلاب مجموعة Normal Web-Based Test. بالإضافة إلى ذلك، كانت المجموعة الأولى أكثر فاعلية من الثانية بشكل كبير في تسهيل استخدام المتعلم لسلوكيات التعليم المنظم ذاتياً لأداء التقييم المنظم ذاتياً في تحسين مهارات التعلم الإلكتروني.

وفي دراسة **أبو الحمائل (2012)** والتي هدفت التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي حاسوبي مقترح في التربية الصحية على تنمية التحصيل والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى معلمي العلوم بمدينة جدة بالسعودية، حيث تم إعداد اختبار تحصيلي، ومقياس للاتجاهات على عينة من معلمي العلوم، والبالغ عددها (38) معلماً، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج بمساعدة الحاسوب في تنمية تحصيل معلمي العلوم لبعض معارف التربية الصحية، كما وجدت علاقة ارتباطية دالة عند مستوى (50.0) بين تحصيل معلمي العلوم بعض معارف التربية الصحية واتجاهاتهم نحو تعلمها ذاتياً بمساعدة الحاسوب.

أجرى **الحميري (2014)** دراسة هدفت التعرف إلى اتجاهات المجتمع التعليمي بمنطقة تبوك نحو تطبيق التعليم الإلكتروني في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق ذلك طبق الباحث مقياس اتجاه المجتمع التعليمي نحو تطبيق التعلم الإلكتروني من تصميمه على عينة شملت جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك، وعلى عينة عشوائية من طلبة التعليم العالي والتعليم العام ومعلمي ومعلمات التعليم العام في منطقة تبوك، وبلغ حجم العينة الكلي (13025) فرداً منهم (412) عضو هيئة تدريس من الجنسين بجامعة تبوك و(936) معلماً ومعلمة في منطقة تبوك، و(8052) طالباً جامعياً، و (3625) من طلبة المرحلة الثانوية، وكشفت لنتائج أن اتجاهات كل مكونات المجتمع التعليمي في منطقة تبوك نحو تطبيق التعلم الإلكتروني ايجابية عالية ، وأنه لا توجد فروق دالة في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيري النوع والكلية التابعة لها، وفي اتجاهات المعلمين والمعلمات تعزى للنوع وللمرحلة التعليمية التي يعملون بها، وفي اتجاهات الطلبة تعزى لمتغير النوع وفي عينتي الطلاب والطالبات لمتغير التخصص .

وأجرت **العرب (2016)** دراسة هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية لمهارات استخدام الإنترنت، في ضوء متغيرات الكلية والخبرة والرتبة الاكاديمية. وتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعة بكليات أقليم الشمال، تكونت عينة الدراسة من (196) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. توصلت الدراسة إلى أن مهارات استخدام الانترنت لدى أعضاء هيئة التدريس متوسطة. وإلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى درجة امتلاك مهارات استخدام الانترنت تعزى إلى متغيرات الكلية والخبرة، ولصالح الكليات العلمية

وأصحاب الخبرة العالية. في حين لم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً في مستوى درجة امتلاك مهارات استخدام الانترنت تعزى لمتغير الرتبة الاكاديمية.

وأجرى **الزبون والرواحنه (2018)** دراسة هدفت التعرف إلى درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمهارات استخدام أدوات التعليم الالكتروني وعلاقتها ببعض المتغيرات. تكونت عينة الدراسة من (100) عضو هيئة تدريس من رتبة أستاذ وأستاذ مشارك وأستاذ مساعد ومدرس تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. استخدمت استبانة تحوي (33) فقرة موزعة على مجالين. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارات استخدام التعليم الالكتروني جاءت بمستوى متوسط، وأن أهمها على الترتيب:(مهارة استخدام الحاسوب والإنترنت، ثم المتعلقة باستخدام أدوات التعليم الالكتروني). وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية وبين مستويات متغير الجنس والخبرة، وأظهرت الدراسة أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية وبين مستويات الكلية لصالح (الكليات العلمية).

وأجرى **الحيحي (2018)** دراسة هدفت للكشف عن أثر استخدام التعلم الإلكتروني في تنمية الذكاءات المتعددة لمادة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الخامس الأساسي بالعاصمة عمان، وتكونت عينة الدراسة التي تم اختيارها بالطريقة القصدية لملائمة أهداف الدراسة من (46) طالباً، ووزعت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدمت الباحثة مقياس تقدير الذكاءات النمائية المتعددة للأطفال (ميداس) اختيار من متعدد، وأظهرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على مقياس تقدير الذكاءات النمائية المتعددة لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم الإلكتروني.

التعقيب على الدراسات السابقة

تناولت الدراسات السابقة العديد من الموضوعات المتعلقة بنظام التعلم الإلكتروني وبينت أن نظام التعلم الإلكتروني من الأنظمة المحفزة لكل من المعلم والمتعلم لاستخدام شبكة الانترنت في العملية التعليمية، كما أشار بعضها إلى أن هذا النظام قد يوفر بيئة تعلم ذاتي تمكن المتعلم من التفاعل بصورة ايجابية مع المادة، وتتميز الدراسة الحالية عن غيرها بكونها من الدراسات الأوائل في اللغة العربية – حسب حدود علم الباحث – والتي تبحث في أثر التعلم الإلكتروني في تحسين مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة مساق تقنيات التعليم والاتصال في جامعة حائل.

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة يلاحظ تنوع الدراسات التي تناولت استخدام التعلم الإلكتروني في التعليم فمنها ما جاء بهدف التعرف إلى أثر استخدام التعلم الإلكتروني على تحصيل في المواد الدراسية المختلفة منها الرياضيات والعلوم والكيمياء وغيرها كدراسة كل من الغامدي (2009) والعوضي (2005) و المشاقبة (2005). وتناول عدد من الدراسات اتجاهات الدارسين والمعلمين لاستخدام التعلم الإلكتروني في التعليم كدراسة كل من الحميري (2014) وشووهسيووجوو (Shu, Hsiu&Gwo, 2006) و أبو الحمائل (2012) . وتنوعت الدراسات في تناولها لأثر استخدام التعلم الإلكتروني في تحسين مهارات التعلم الذاتي كدراسة أبو الحمائل (2012)، والزبون (2015).

أوجه الالتقاء مع الدراسة الحالية: تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لاستخدام التعلم الإلكتروني في التعليم كدراسة كل من الغامدي (2009) والعوضي (2005) والمشاقبة (2005). إضافةً لتناولها لأثر استخدام التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات التعلم الذاتي كدراسة أبو الحمائل (2012).

أما أوجه الاختلاف مع الدراسة الحالية: تختلف الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات التي تناولت استخدام التعلم الإلكتروني في تحسين مهارات التعلم الذاتي كدراسة الحمائل (2012) ودراسة المشاقبة (2005).

منهجية الدراسة

نظراً لأن هذه الدراسة تسعى لقياس أثر التعلم الإلكتروني في تحسين مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة مساق تقنيات التعليم والاتصال في جامعة حائل، اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، والذي يقوم على اختيار عينة من الطلبة وتقسيمها إلى مجموعتين: ضابطة، تُدرس باستخدام الطريقة الاعتيادية، ومجموعة تجريبية تُدرس باستخدام التعلم الإلكتروني.

عينة الدراسة

تتكون عينة الدراسة من جميع طلبة درجة البكالوريوس في جامعة حائل بالسعودية للفصل الدراسي الثاني2018/2017 ممن يدرسون مادة تقنيات التعليم والاتصال، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما المجموعة التجريبية وعددها (60) طالباً، درست مادة تقنيات التعليم والاتصال عن طريق التعلم الإلكتروني، والأخرى ضابطة وعدده (60) طالباً، درست بالطريقة الاعتيادية، والجدول رقم (1) يبين أفراد الدراسة.

جدول (1): توزيع أفراد الدراسة حسب المجموعة والجنس

المجموعة	الجنس		المجموع
	ذكور	اناث	
المجموعة التجريبية	31	29	60
المجموعة الضابطة	32	28	60
المجموع	63	57	120

اداة الدراسة

لتحقيق هدف هذه الدراسة، تم تطوير استبيان لقياس مدى امتلاك الطلبة لمهارات التعلم الذاتي، من خلال الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة كدراسة (الزبيدي، 2014؛ الزبون، 2015).

وبناءً على ذلك تم تطوير فقرات الأداة بما يخدم أهداف الدراسة وبما يجيب عن أسئلة الدراسة وفرضياتها، إذ تكون المقياس بصورته النهائية من (45) فقرة، تضمنت مهارات التعلم الذاتي، مقسمه ضمن أبعاد رئيسة، وهي: مهارات تنظيمية، مهارات التوجيه والتحكم، مهارات استخدام مصادر التعلم، مهارات التقويم الذاتي، حيث تضمن بعد المهارات التنظيمية (11) فقرات، وبعد مهارات التوجيه والتحكم (10) فقرات، وبعد مهارات استخدام مصادر التعلم (11) فقرات، وبعد مهارات التقويم الذاتي (13) فقرات. كما استخدم الباحث مقياس خماسي التدرج (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، مطلقاً). وتم تصحيح مقياس مهارات التعلم الذاتي على النحو الآتي: دائماً (5 درجات)، غالباً (4 درجات)، أحياناً (3 درجات)، نادراً (2 درجتان)، مطلقاً (1 درجة واحدة).

صدق الأداة

تم التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة من خلال عرضها بصورتها الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في الجامعات السعودية، في تخصص تكنولوجيا التعليم، المناهج العامة، القياس والتقويم، والبالغ عددهم (11) محكماً، وذلك لإبداء الرأي حول فقرات الأداة الأولى من حيث: انتماء الفقرات للمجال، ووضوح العبارات ودقة الصياغة اللغوية، وملائمة الأداة لهدف الدراسة، وقد أبدى المحكمين بعض الملاحظات على بعض الفقرات، وتم الأخذ بها وتعديلها، لتخرج أداة الدراسة بصورتها النهائية مكونة من (45) فقرة .

ثبات الاداة

وتم التأكد من ثبات أداة الدراسة، من خلال طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) وذلك بتطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج أفراد الدراسة مكونة من (50) طالباً وطالبة، وكذلك تم حساب معامل

الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة (كرونباخ ألفا). والجدول رقم (2، 3) يبينان معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة (كرونباخ ألفا) وثبات الإعادة على الترتيب. واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (2): معامل الارتباط كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)

المجال	معامل ارتباط كرونباخ الفا
1. المهارات التنظيمية	0.793
2. مهارات التوجيه والتحكم	0.897
3. مهارات استخدام مصادر التعلم	0.711
4. مهارات التقويم الذاتي	0.741
الكلي	0.843

جدول (3): معامل الاختبار وإعادته لأداة الدراسة الأولى

المجال	معامل الاختبار واعادته
1. المهارات التنظيمية	.9340
2. مهارات التوجيه والتحكم	.8810
3. مهارات استخدام مصادر التعلم	.8920
4. مهارات التقويم الذاتي	.8780
الكلي	886.

متغيرات الدراسة

تناولت الدراسة المتغيرات التالية:

اولاً: المتغيرات المستقلة وهي :

1- طريقة التدريس: (التعلم الإلكتروني، الطريقة الاعتيادية) . 2- متغير الجنس وله مستويان:(ذكور، إناث).

ثانياً: المتغير التابع: مهارات التعلم الذاتي (والمعبر عنها بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس مهارات التعلم الذاتي المستخدم في هذه الدراسة).

نتائج الدراسة

اولاً : نتائج السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة تقنيات التعليم والاتصال تعزى لطريقة التدريس (التجريبية، الضابطة)، والجنس والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن سؤال الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة القبلية والبعدية في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على استبانة مهارات التعلم الذاتي حسب متغير الجنس كما في الجدول (4).

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة القبلية والبعدية في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على استبانة مهارات التعلم الذاتي موزعة حسب الجنس.

المجموعة	مهارات التعلم الذاتي	الجنس	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
				المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
التجريبية	المهارات التنظيمية	ذكر	31	22.84	7.33	55.87	4.30

المجموعة	مهارات التعلم الذاتي	الجنس	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
				المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
		أنثى	29	21.31	5.28	54.56	2.52
	مهارات التوجيه والتحكم	ذكر	31	14.32	4.02	35.68	3.26
		أنثى	29	14.17	3.39	35.48	1.68
	مهارات استخدام مصادر التعلم	ذكر	31	13.65	3.15	35.32	3.64
		أنثى	29	12.93	2.87	35.07	2.10
	مهارات التقويم الذاتي	ذكر	31	19.52	4.93	52.97	3.23
		أنثى	29	18.86	4.24	50.55	3.04
	المجموع الكلي	ذكر	31	70.32	17.03	179.84	11.14
		أنثى	29	67.28	14.09	175.66	4.72
الضابطة	المهارات التنظيمية	ذكر	32	28.38	8.23	49.53	4.06
		أنثى	28	28.07	7.79	48.71	5.16
	مهارات التوجيه والتحكم	ذكر	32	19.44	6.53	34.38	2.93
		أنثى	28	18.96	6.53	32.04	3.81
	مهارات استخدام مصادر التعلم	ذكر	32	18.28	5.18	37.41	4.35
		أنثى	28	16.39	3.97	31.32	3.82
	مهارات التقويم الذاتي	ذكر	32	28.63	8.93	54.09	5.45
		أنثى	28	26.07	7.54	43.07	5.27
	المجموع الكلي	ذكر	32	94.72	23.15	175.41	14.18
		أنثى	28	89.50	21.24	155.14	15.13
المجموع الكلي	المهارات التنظيمية	ذكر	63	25.65	8.22	52.65	5.23
		أنثى	57	24.63	7.40	51.68	4.97
	مهارات التوجيه والتحكم	ذكر	63	16.92	5.98	35.02	3.14
		أنثى	57	16.53	5.67	33.79	3.38
	مهارات استخدام مصادر التعلم	ذكر	63	16.00	4.86	36.38	4..12
		أنثى	57	14.63	3.84	33.23	3.58

المجموعة	مهارات التعلم الذاتي	الجنس	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
				المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
	مهارات التقويم الذاتي	ذكر	63	24.14	8.53	53.54	4.50
		أنثى	57	22.40	7.04	46.88	5.68
المجموع الكلي		ذكر	63	82.71	23.65	177.82	8.84
		أنثى	57	78.19	21.03	165.95	17.73

يلاحظ من الجدول (4) ارتفاع المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في المجموعة الضابطة (ذكور وإناث) عن المتوسطات الحسابية للطلبة في المجموعة التجريبية (ذكور وإناث) على استبانة مهارات التعلم الذاتي القبلية، فقد بلغ المتوسط الحسابي للذكور في المجموعة التجريبية (70.23) بانحراف معياري (17.03)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للذكور في المجموعة الضابطة (94.72) بانحراف معياري (23.15). كما يلاحظ ارتفاع المتوسط الحسابي للإناث في المجموعة الضابطة على استبانة مهارات التعلم الذاتي القبلية عن المتوسط الحسابي للإناث في المجموعة التجريبية، فقد بلغ المتوسط الحسابي للإناث في المجموعة التجريبية (67.28) بانحراف معياري (14.09)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث في المجموعة الضابطة (89.50) بانحراف معياري (21.24).

ويلاحظ من الجدول (4) ارتفاع المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في المجموعة التجريبية (ذكور وإناث) عن المتوسطات الحسابية للطلبة في المجموعة الضابطة (ذكور وإناث) على استبانة مهارات التعلم الذاتي البعدية الكلية، فقد بلغ المتوسط الحسابي للذكور في المجموعة التجريبية (179.84) بانحراف معياري (11.14)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للذكور في المجموعة الضابطة (175.41) بانحراف معياري (14.18). كما يلاحظ ارتفاع المتوسط الحسابي للإناث في المجموعة التجريبية على استبانة مهارات التعلم الذاتي البعدية عن المتوسط الحسابي للإناث في المجموعة الضابطة، فقد بلغ المتوسط الحسابي للإناث في المجموعة التجريبية (175.66) بانحراف معياري (4.72)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث في المجموعة الضابطة (155.14) بانحراف معياري (15.13).

ويلاحظ من الجدول (4) أيضاً بعض التفاوت في المتوسطات الحسابية لبعض المهارات في المجموعة التجريبية والضابطة، فقد ارتفع المتوسط الحسابي لبعض المهارات في المجموعة التجريبية عن المتوسط الحسابي لنفس المهارة في المجموعة الضابطة "كالمهارات التنظيمية" و"مهارات التوجيه والتحكم" في حين ارتفع المتوسط الحسابي لمهارات "التقويم الذاتي" ومهارات "استخدام مصادر التعلم" في المجموعة الضابطة عن المتوسط الحسابي لنفس المهارة في المجموعة الضابطة، فقد جاءت "المهارات التنظيمية" في المجموعة التجريبية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (55.87) وبانحراف معياري (4.30) لدى الذكور، وبمتوسط حسابي مقداره (54.56) وبانحراف معياري (2.52) لدى الإناث. في حين بلغ المتوسط الحسابي لنفس المهارة لدى المجموعة الضابطة (34.38) وبانحراف معياري (2.93) لدى الذكور وبمتوسط حسابي مقداره (32.04) بانحراف معياري (3.81) لدى الإناث. وقد تعزى هذه النتيجة إلى ما يتيحه نظام التعلم الإلكتروني للمتعلم من القدرة على تسجيل المحاضرات والاطلاع عليها في أي وقت وأي مكان يناسبه واكتساب القدرة على تنظيم تعلمه من خلال تحديد المواد التعليمية المناسبة والقدرة على خزنها بطريقة منظمة والرجوع إليها بسهولة، إضافة لإمكانية اختيار المادة التعليمية فإن نظام التعلم الإلكتروني يتيح للمتعلم القدرة على إنشاء مقطع فيديو وتسجيلات صوتية وملفات موسيقى وعروض تفاعلية، كما قد يسهم نظام التعلم الإلكتروني في تنمية المهارات التنظيمية من خلال ما يوفره للطالب من القدرة على التوثيق وأخذ الملاحظات والصور أولاً بأول وتدوين البيانات، أضف إلى ذلك أن الطالب من الممكن أن لا يكتفي بالمعلومات الواردة

في المقرر وذلك من خلال رجوعه لمصادر إضافية للتعلم كالمكتبات الإلكترونية والموسوعات العلمية الإلكترونية، ومن الممكن أن لا يتقيد الطالب بالخطة الدراسية في ترتيب الدروس فقد يسبق الطالب المعلم في استعراضه للدروس اللاحقة أو بمراجعة الدروس السابقة وبشكل ذاتي في منزله.

وأظهرت النتائج أن متوسط درجات الطلبة على بعد المهارات التنظيمية أعلى من متوسط درجات الطلبة على أبعاد مهارات التوجيه، والتحكم ومهارات استخدام مصادر التعلم، ومهارات التقويم الذاتي وهذا يشير إلى أن استخدام الطلبة للمهارات التنظيمية يفوق استخدامهم لمهارات التوجيه والتحكم، ومهارات استخدام مصادر التعلم، ومهارات التقويم الذاتي من بين مهارات التعلم الذاتي.

أما مهارات "التقويم الذاتي"، فقد جاءت في المرتبة الثانية فقد بلغ المتوسط الحسابي للطلبة الذكور في المجموعة التجريبية لهذه المهارة (52.97) وبانحراف معياري (3.23) لدى الذكور وبمتوسط حسابي مقداره (50.55) بانحراف معياري (3.04) لدى الإناث. في حين بلغ المتوسط الحسابي لنفس المهارة لدى الطلبة الذكور في المجموعة الضابطة (54.09) وبانحراف معياري (5.45) وبمتوسط حسابي (43.07) بانحراف معياري (5.27) لدى الإناث. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن نظام التعلم الإلكتروني قد ينمي هذه المهارات من خلال ما يسهم به من إعطاء تقييم سريع للمتعلمين وبالتالي يتمكن المتعلمون من رؤية درجاتهم أولاً بأول، إضافة لتمكن المعلم من إرسال الأسئلة إلى المتعلم عبر البريد الإلكتروني للإجابة عليها ليقوم المتعلم بدوره بتصحيح ورقة الأسئلة بعد أن يحصل على نموذج الإجابة من المعلم. ويقدم نظام التعلم الإلكتروني للمتعلم العديد من التقنيات التي تتيح له الوصول إلى بنك للأسئلة حول المادة التعليمية مع توفير التغذية الراجعة له حول إجاباته.

وجاءت مهارات "التوجيه والتحكم" في المرتبة الثالثة فقد بلغ المتوسط الحسابي للطلبة الذكور في المجموعة التجريبية لهذه المهارة (35.68) وبانحراف معياري (3.26) لدى الذكور وبمتوسط حسابي مقداره (35.48) بانحراف معياري (1.68) لدى الإناث. في حين بلغ المتوسط الحسابي لنفس المهارة لدى الطلبة الذكور في المجموعة الضابطة (34.38) وبانحراف معياري (2.93) وبمتوسط حسابي (32.04) بانحراف معياري (3.81) لدى الإناث. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن نظام التعلم الإلكتروني قد يسهم في تنمية مهارات التوجيه والتحكم من خلال ما يوفره من طرق متنوعة في عرض الدروس التعليمية مدعمة بالصور والصوت والفيديو حيث يقلل من تشتت انتباه الطلبة ويساعدهم على التركيز على التعلم.

واخيراً جاءت مهارات "استخدام مصادر التعلم" في المرتبة الرابعة فقد بلغ المتوسط الحسابي للطلبة الذكور في المجموعة التجريبية لهذه المهارة (35.32) وبانحراف معياري (3.64) لدى الذكور وبمتوسط حسابي مقداره (35.07) بانحراف معياري (2.10) لدى الإناث. في حين بلغ المتوسط الحسابي لنفس المهارة لدى الطلبة الذكور في المجموعة الضابطة (37.41) وبانحراف معياري (4.35) وبمتوسط حسابي (31.32) بانحراف معياري (3.82) لدى الإناث. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن نظام التلم الإلكتروني قد ينمي مهارات استخدام مصادر التعلم من خلال ما يوفره من تطبيقات تتيح الوصول السريع للمعلومات والاستفادة منها، حيث تتعدد مصادر الحصول على المعلومة التي يوفرها نظام التعلم الالكتروني من خلال تقنياته المتنوعة، منها: الموسوعات الإلكترونية (كالويكيبيديا) والمكتبات الإلكترونية وغرف الدردشة وياهو وجوجل.

وللكشف عن دلالة هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين التطبيق القبلي والبعدي، فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي المشترك متعدد المتغيرات (MANCOVA) لأداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة البعدي على استبانة مهارات التعلم الذاتي وتفاعل الجنس مع التدريس باستخدام التعلم الإلكتروني. والجدول (5) يظهر ذلك.

الجدول (5): نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك متعدد المتغيرات (MANCOVA) بين المتوسطات البعدية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على استبانة مهارات التعلم الذاتي.

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا
المهارات التنظيمية	**طريقة التدريس**	788.702	1	788.702	46.980	0.000	0.296
	الجنس	32.062	1	32.062	1.910	0.170	0.017
	الطريقة* الجنس	0.648	1	0.648	0.039	0.845	0.000
	الخطأ	1880.255	112	16.788			
	المجموع	3108.592	119				
مهارات التوجيه والتحكم	**طريقة التدريس**	190.411	1	190.411	21.267	0.000	0.160
	الجنس	37.012	1	37.012	4.134	0.044	0.036
	الطريقة* الجنس	35.043	1	35.043	3.914	0.050	0.034
	الخطأ	1002.796	112	8.954			
	المجموع	1295.467	119				
مهارات استخدام مصادر التعلم							
	طريقة التدريس	37.861	1	37.861	2.896	0.092	0.025
	الجنس	260.384	1	260.384	19.916	0.000	0.151
	الطريقة* الجنس	251.021	1	251.021	19.199	0.000	0.146
	الخطأ	1464.336	112	13.074			
	المجموع	2066.367	119				
مهارات التقويم الذاتي							
	طريقة التدريس	217.569	1	217.569	10.981	0.001	0.089
	الجنس	1269.303	1	1269.303	64.062	0.000	0.364
	الطريقة* الجنس	560.179	1	560.179	28.272	0.000	0.202
	الخطأ	2219.134	112	19.814			

المهارة	مصدر	مجموع المربعات	درجات	متوسط المربعات	(ف) المحسوبة	مستوى	مربع
	المجموع	4388.125	119				
المجموع	**طريقة التدريس**	3942.102	1	3942.102	27.293	0.000	0.196
	الجنس	4033.493	1	4033.493	27.926	0.000	0.200
	الطريقة* الجنس	1991.503	1	1991.503	13.788	0.000	0.110
	الخطأ	16176.740	112	144.435			
	المجموع	27380.367	119				

يتضح من الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات التعلم الذاتي الكلية تبعاً لطريقة التدريس (التعلم الإلكتروني، الطريقة الاعتيادية)، إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (27.293) بمستوى دلالة ($\alpha = 0.000$). وهي دالة إحصائياً، وبهذه النتيجة يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود أثر للتعلم الإلكتروني على مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة جامعة حائل، وقد فَسرت ما نسبته (19.6 %) من التباين المُفسر (المتنبئ به) في المتغير التابع وهو مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة جامعة حائل.

كما يتضح من الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في "المهارات التنظيمية" و"مهارات التوجيه والتحكم" و"مهارات التقييم الذاتي" تبعاً لطريقة التدريس (التعلم الإلكتروني، الطريقة الاعتيادية). في حين لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في "مهارات استخدام مصادر التعلم".

وللكشف عن مستوى عائد الفروق في نتائج الطلبة البعدية على استبانة مهارات التعلم الذاتي تبعاً لمتغير التدريس باستخدام التعلم الإلكتروني؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية. ويبين جدول (6) المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء طلبة جامعة حائل على استبانة مهارات التعلم الذاتي البعدية.

جدول (6): المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء طلبة جامعة حائل على استبانة مهارات التعلم الذاتي البعدية

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية (43) فقرة	ذكر	180.20	2.25
	انثى	176.54	2.38
المجموع		178.37	1.71
الضابطة (43) فقرة	ذكر	174.73	2.33
	انثى	154.60	2.34
المجموع		164.66	1.71

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعتين التجريبية والضابطة في الجدول (6) يتبين أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة بفارق مقداره (13.71)، فقد بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية على استبانة مهارات التعلم الذاتي البعدية (178.37) بانحراف معياري (1.71)، في حين

بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة على استبانة مهارات التعلم الذاتي البعدية (164.66) بانحراف معياري (1.71) مما يدل وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للتدريس باستخدام التعلم الإلكتروني على تحسين مستوى مهارات التعلم الذاتي ولصالح المجموعة التجريبية.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن التعلم الإلكتروني أصبح من مصادر التعلم الأساسية في حياة الطالب في الوقت الحاضر، لما يوفره من رسوم توضيحية تفاعلية، وقابلية للتوسع في المعرفة، وسهولة البحث عن مصادر المعرفة، كما أن التعلم الإلكتروني يعطي الطالب مساحات كبيرة للتعلم الذاتي والتزود من المعرفة بحسب رغبة الطالب، بخلاف مصادر التعلم الأخرى التي تتحدد فيها المعرفة بحدود أضيق بكثير من التعلم الإلكتروني.

إن التعلم الإلكتروني يوفر للطلبة فرصة القراءة والتعلم في أي مكان، وفي أي وقت، فلا يحتاج هذا النوع من التعلم لمكتبة أو وقت محدد، كما تتسم مصادر التعلم الإلكتروني بسرعة الوصول إلى المعارف، مما يوفر طاقة البحث والوقت واستغلالها في اكتساب معارف جديدة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع الدراسات التي أظهرت أثراً للتعلم الإلكتروني في تحسين التعلم الذاتي كدراسة كل من الحمائل (2012) و(Heo&joung, 2004)، ودراسة (Lim & Karol, 2008).

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Wan & Haggerty, 2012) ودراسة (Tzu, 2012) التي كشفت أنه يوجد أثر للتعلم الإلكتروني على مهارات التنظيم الذاتي.

ويتضح أيضاً من الجدول (5) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات التعلم الذاتي الكلية تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (27.926) بمستوى دلالة ($\alpha = 0.000$)، وهذه النتيجة تشير إلى أن لمتغير الجنس أثر في رفع مستوى مهارات التعلم الذاتي. ويلاحظ من الجدول (6) ان الفروق في أداء الطلبة تبعاً لمتغير الجنس على مقياس مهارات التعلم الذاتي البعدي هي لصالح الذكور، فقد بلغ المتوسط الحسابي المعدل للذكور في المجموعة التجريبية (180.20) بانحراف معياري (2.25)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث في المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التعلم الذاتي البعدي (176.54) بانحراف معياري (2.38).

وتعزى هذه النتيجة إلى الثقافة الاجتماعية السائدة لدى المجتمع العربي بشكل عام، إذ توجد محددات لاستخدام الإناث لمصادر التعلم الإلكتروني، فقد أستغل الذكور بشكل أكبر مقاهي الإنترنت والهواتف الذكية في التعلم والبحث عن مصادر المعرفة، في حين بدأت الإناث بشكل متأخر في استخدام هذه المصادر، كما أن الزمن الذي يقضية الذكور في التصفح والبحث عن المعرفة أكثر بكثير من الزمن الذي تقضية الإناث في استخدام مصادر التعلم الإلكترونية.

وتتفق نتائج هذا السؤال مع دراسة الحميري ودراسة جبريني (2010) التي أشارت لوجود أثر لمتغير الجنس ولكن لصالح الإناث. في حين تختلف نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة (Holm, 2010) التي أشارت إلى عدم وجود أثر لمتغير الجنس في التعلم الإلكتروني.

ويتضح أيضاً من الجدول (5) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات التعلم الذاتي تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس وطريقة التدريس، إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (13.788) بمستوى دلالة ($\alpha = 0.000$) وهذه النتيجة تشير إلى أن وجود تفاعل بين متغيري الجنس وطريقة التدريس على مهارات التعلم الذاتي ولصالح المجموعة التجريبية.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن تفاعل الطلبة الذكور مع مصادر التعلم الإلكتروني، وسهولة الوصول إلى مصادر التعلم الإلكتروني بشكل أكبر من الإناث؛ مما يزيد من معارفهم وخبراتهم ومهارات التعلم الذاتي لديهم، كما أن عينة البحث هم طلبة جامعيون يجيدون استخدام مهارات الحاسوب، والتصفح والبحث من خلال شبكات الإنترنت بشكل عام، حيث أن أضخم مصدر

للمعرفة في الوقت الحاضر هو الإنترنت، إذ يستطيع الطلبة الحصول على أي معلومة وبكل سهولة، كما يمكنهم أن يزيدوا من تعلمهم ذاتياً من خلال الولوج إلى مصادر المعرفة المختلفة المتوفرة فيها، وهو أمر يسير في المجتمعات العربية للذكور، في حين بدأت الإناث بشكل متأخر في اللحاق بالذكور والاستفادة من خدمة الأنترنت.

وتختلف نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة (Dougiamas& Tylor, 2010) التي أظهرت عدم وجود تفاعل بين متغيري الجنس والتعلم الإلكتروني في التعلم الذاتي.

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة، يستخلص الباحث التوصيات التالية:

1. تفعيل استخدام نظام التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية– التعلمية .
2. تنظيم ورشات عمل لأعضاء هيئة التدريس والطلبة لتوظيف التعلم الإلكتروني وبيان أهميته في عملية التعلم والتعليم
3. تشجيع الطلبة في جامعة حائل على استخدام نظام التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية من خلال الاهتمام بالنظام والتعامل مع ميزاته.
4. القيام بدراسات أخرى مشابهة مع متغيرات أخرى.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو الحمائل، أحمد عبد المجيد (2012). فاعلية برنامج تدريبي حاسوبي مقترح في التربية الصحية على تنمية التحصيل والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى معلمي العلوم بمدينة جدة. رسالة التربية وعلم النفس، الرياض، السعودية،(8) (41)، 66-82.

أحمد، ريهام (2012). توظيف التعلم الإلكتروني لتحقيق معايير الجودة في العملية التعليمية. المجلة العالمية لضمان جودة التعليم الجامعي، اليمن، (9)، 1-20.

آل مزهر، سعيد (2006). أثر التعلم الإلكتروني في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. نموذج تطبيقي مقترح. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

جبريني، مصون .(2010). نظام تفاعلي ذكي من أجل التعليم على الشبكة العنكبوتية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة حلب، حلب، سوريا.

حمدي، نرجس (2002). تكنولوجيا التربية، منشورات جامعة القدس المفتوحة، جامعة القدس المفتوحة.

الحميري، عبدالقادر (2014). اتجاهات المجتمع التعليمي بمنطقة تبوك نحو تطبيق التعلم الإلكتروني، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، جامعة البحرين، البحرين، 165،15-198.

الحيحي، شيماء (2018). أثر استخدام التعلم الإلكتروني في تنمية الذكاءات المتعددة لمادة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الخامس الأساسي بالعاصمة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

الخليفة، هند (2010). من نظم إدارة التعلم الإلكتروني إلى بيئات التعلم الشخصية، مجلة رسالة الخليج العربي. 3(2) 15-29.

الزبون، مأمون (2015) . أثر التدريس باستخدام المقررات الإلكترونية (مودل) في تحصيل طلبة الجامعة الأردنية بمادة مهارات الحاسوب وفي تنمية مهارتي التعلم الذاتي والتواصل الاجتماعي لديهم، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الزبون، مامون والرواحنه، فاطمة (2018). درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمهارات استخدام أدوات التعليم الالكتروني وعلاقتها ببعض المتغيرات، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، اليمن، 11(36) 29-50.

الزبيدي، بيان محمد (2013)، مستوى القابلية للتعلم الذاتي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية في ضوء متطلبات التعامل مع المستحدثات التكنولوجية الحديثة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

السلوم، عثمان، ورضوان مصطفى (2011). قالب مقترح لإنشاء مقررات تفاعلية وفقاً لنظام إدارة التعلم بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية. مجلة رسالة الخليج العربي، 3(4) 95-108.

الشبول، مهند وعليان، ربحي، (2014). التعليم الإلكتروني، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.

عامر، طارق عبدالرؤوف (2005). التعلم الذاتي: مفاهيمه، أسسه، أساليبه، الدار العالمية للنشر والتوزيع، مصر.

العرب، اسماء ربحي (2016). درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارات استخدام الأنترنت. المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب. 32(65)، 133-167.

علي، شاهيناز محمود(2016). أثر بعض بيئات التعلم الإلكتروني الإجتماعي القائمة على منصات التواصل الإجتماعي على تنمية مهارات التواصل الإلكتروني التعليمي لدى طالبات كلية التربية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس: السعودية، (69)، 87-156.

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

الغامدي، اريج (2009). أثر التعلم الإلكتروني على تحصيل طلبة الصف السادس الأبتدائي في مادة الرضيات في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية واتجاهاتهم نحوه. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

القلا، فخر الدين والأحمد، أمل وأبو عمشة، عدنان (2005). تقنيات التعلم الذاتي والتعلم عن بعد، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

كنسارة، إحسان وعطار،عبد الله (2013). الجودة الشاملة في التعلم الإلكتروني، مؤسسة بهادر للإعلام المتطور، مكة المكرمة، السعودية.

المشاقبة، عاطف(2005). اثر التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الهندسة المعمارية في جامعة آل البيت . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

الموسى، عبدالله بن عبد العزيز (2008). التعليم الإلكتروني، الأسس والتطبيقات، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، السعودية.

نشوان، حسين (1993). التعليم المفرد بين النظرية والتطبيق، ط1، عمان : دار الفرقان، الأردن

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Heo, H.,& Joung, S. (2004). Self-Regulation Strategies and Technologies for Adaptive Learning Management Systems for Web-based Instruction. Association for Educational Communications and Technology.Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED. 485141).

Holm, C. (2010). Webct and E.learning in Switzerland, University of applied Sciences SolothumNwch, Switzerland.

Miller, E. B. (1996). The Internet resource directory for k-12 teachers and librarians, 95/96 edition. En- glewood .46(1), 51-70.

Shu, H, S, M,&Gwo, D. (2006). Surveying instruction and learner.TRE – Systems, Miami, USA.

Tzu – Hua, Wang (2011). Developing Web-based Assessment Stategies for Facilitating Junior High School Students to Perform Self-Regulated Learning in an E-Learning Environment.Departmment of Education, National Hsinchu University of Education, 57 (2), 1801-1812.

Wan, Z,Compeau, D,&Haggery, N. (2012), The Effects of Self-Regulated Learning Processes on E-Learning Outcomes in Organizational Settings.Journal of Management Information Systems, 29 (1), 307-339.