كلية التربية
المجلة التربوية
***

﴿ بسم الله الرحمن الرحيم ﴾

التفاعل بين نمط الدعم الإلكتروني والتخصص الأكاديمي وأثره على تنمية مهارات أداء التكليفات ودافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة المنيا

إعداد

د/ سعودي صالح عبد العليم حسن
مدرس تكنولوجيا التعليم
كلية التربية النوعية – جامعة المنيا

DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2020.

المجلة التربوية. العدد الثمانون . ديسمبر ٢٠٢٠م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى إستقصاء أثر التفاعل بين نمط الدعم الإلكتروني (فيديوي/ مرئي – صوتي/ سمعي) والتخصص الأكاديمي (إعلام تربوي/ إقتصاد منزلي/ تربية موسيقية) على تنمية مهارات أداء التكليفات ودافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة المنيا، ولتحقيق ذلك تم تطبيق بطاقة تقييم التكليفات وإختبار الدافعية للإنجاز قبل وبعد التعلم على (330) ثلاثمائة وثلاثون طالب؛ بواقع (١١٠) مائة وعشرة طالب من كل تخصص، وتم تقسيم طلاب كل تخصص إلى مجموعتين تجريبيتين متساويتين في العدد، وتم تقديم الدعم الإلكتروني الفيديوي (المرئي) لمجموعة، وتم تقديم الدعم الإلكتروني الصوتي (السمعي) للمجموعة الثانية، وتم التعلم من قبل الطلاب مع تقديم الدعم لهم عبر الجروبات المغلقة على شبكة التواصل الإجتماعي Facebook، وقد أسفرت نتائج البحث عن تفوق أفراد المجموعة التي استخدمت نمط الدعم الفيديوي (المرئي)، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً ترجع إلى التخصص الأكاديمي، كذلك توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً ترجع إلى أثر التفاعل بين نمط الدعم الإلكتروني والتخصص الأكاديمي على تنمية مهارات أداء التكليفات والدافعية للإنجاز.

الكلمات المفتاحية: الدعم الإلكتروني، ونمط الدعم (فيديوي/ مرئي – صوتي/ سمعي)، والتخصص الأكاديمي (إعلام تربوي/ إقتصاد منزلي/ تربية موسيقية)، ومهارات أداء التكليفات، دافعية الإنجاز.

Interaction between electronic support style and academic specialization, and its impact on the development of assignment completion skills and achievement motivation in the students of the Faculty of Specific Education, Minia University

By
Dr. Saudi Saleh Abd El-Aleem Hassan

Abstract

The current paper aimed at exploring the impact of interaction between electronic support style (detailed/ brief) and academic specialization (educational media/ domestic economics/ music education) on the development of assignment completion skills and achievement motivation in the students of the Faculty of Specific Education, Minia University. To do so, a card of evaluation of assignments as well as pre- and post-tests of achievement motivation were applied to 330 students (110 students from each specialization) .Students from each specialization were divided into two equal experimental groups. Detailed electronic support was offered to one group, while brief electronic support was offered to the other group. Students were made familiar with the study requirements and support was provided to them via Facebook closed groups. Results show that the detailed-support style group was better, and that there are no statistically significant differences due to specialization. Results also show that there are statistically significant differences due to the impact of interaction between electronic support style and academic specialization on development of assignment completion skills and achievement motivation.

Keywords: electronic support and support style (detailed/ brief), academic specialization (educational media/ domestic economics/ music education), assignment completion skills, and achievement motivation

مقدمة:

دفعت جائحة كورونا الدول للجوء إلى التعليم من بعد لاستكمال الفصل الدراسي، وأعلنت عن مواقع خاصة تتيح للطلاب متابعة دروسهم؛ مما جعل الطلاب يتعرضون إلى كم كبير من المعلومات في أشكال متنوعة (نصوص ورسومات وصور وصوت وفيديو)؛ وذلك لأداء التكليفات المطلوبة منهم بعد قرار تعطيل الدراسة وإستبدال الإختبارات التحريرية بعمل بحث مرجعي، وهذا الوضع يستلزم من أستاذ المقرر مساعدة الطلاب وتوجيههم من أجل القيام بالتكليفات المطلوبة منهم، بدلًا من تركهم ليعرفوا طريقهم بالمحاولة والخطأ.

ويمكن النظر إلى المساعدة التي يقدمها أستاذ المقرر للطلاب على أنها دعم يساعدهم على الإنتقال من الاعتماد الكلي على أستاذ المقرر، إلى اعتماد الطالب على نفسه، وذلك ما ينادي به أصحاب الاتجاه التربوي الحديث، من خلال جعل الطالب محورًا للعملية التعليمية، إضافة إلى التركيز على البعد الإجتماعي للطالب، ومدى استفادته من أقرانه ومن مصادر التعلم المتنوعة المتاحة (رعد مهدي وفاطمة عبد الأمير، ٢٠١٢).

وقد تزايد الإهتمام بالدعم الإلكتروني المقدم من خلال البيئات التعليمية الإلكترونية، حيث أفردت عديد من مؤسسات التعليم الإلكتروني مجموعة من المعايير تحدد الملامح والحدود المطلوب توفرها في الدعم بالبيئة التعليمية الرقمية، مثل مجلس جودة التعليم المفتوح ببريطانيا بوضع معايير للدعم (هاني محمد الشيخ، ٢٠١٤، ١٧٨- ١٧٩)* .

ويعد الدعم الإلكتروني للمتعلم داخل البيئة الرقمية واحداً من متغيرات إنشاء البيئات الرقمية، وأصبح الإهتمام ينصب على المفاضلة بين الأساليب المتنوعة لتصميم الدعم، وتوقيت تقديمه، والبحث عن أثر أنماطه، والتفاعل بينه وبين الأساليب المعرفية للمتعلمين، ولذلك فقد إهتمت عديد من البحوث العربية والأجنبية بدراسة أنماط الدعم(حسن الباتع محمد، ٢٠١٥، 242).

*** تم التوثيق للإصدار السادس من نظام جمعية علم النفس الأمريكية APA Style، وبالنسبة للمراجع الأجنبية، يكتب اسم العائلة للمؤلف أو المؤلفين، ثم السنة، ثم الصفحة أو الصفحات بين قوسين، ويكتب المرجع كاملًا في قائمة المراجع. أما بالنسبة للمراجع العربية تكتب الأسماء كاملة، كما هي معروفة في البيئة العربية. وذلك عند توثيق اول مرجع.**

يوفر الدعم المعلومات والإرشادات حول المهمة المطلوب من المتعلم أداءها في استجابة لإحتياجات ومواقف محددة، وبالتالي تسمح بالتعلم أثناء العمل (Gal., & Nachmias. , 2014, 213)، وذكر Salyers, Carter, Cairns, & Durrer (2014, 1 -19) أن الدعم الإلكتروني القائم على تصميم تعليمي قوي، هي أمر أساسي للتعلم الإلكتروني الفعال؛ حيث تتيح مساعدة المتعلمين في أداء مهامهم المتجددة.

وقد وصفت الدعامات بأنها تطبيقات تساعد في الحصول على خبرات جديدة (Devolder, Braak, & Tondeur, 2012, 557- 573) وتسمح بالمشاركة بشكل هادف واكتساب المهارة من خلال مهمة تتجاوز قدرات المتعلم غير المدرّب (Belland & Drake, 2013, 903- 925)، كما ذكر محمد عطيه خميس (٢٠٠٩، ١-٢) أن تطبيقات الدعامات تركز على التوجيه نحو تحقيق الأهداف المطلوبة، من خلال تقديم المساعدة، وأن دعامات التعلم تدعم السير في الاتجاه الصحيح نحو تلك الأهداف، وترى جميلة علي شرف الشهري (٢٠١٥) يتطلب استخدام دعامات التعلم التعرف على الخبرات السابقة للمتعلم، والعمل على إعادة تنظيمها، والانطلاق منها للتركيز على التعلم النشط، والتعلم الإجتماعي، وبناء جسر من التواصل بين أستاذ المقرر والطلاب، يستطيع من خلاله أستاذ المقرر الوقوف على إحتياجاتهم على إختلافها، ونقل خبراته المعرفية والمهارية لهم؛ لينتقل بعدها المتعلم إلى مراحل الاعتماد على النفس، وبالتالي تتحقق إستمرارية التعلم.

وقد اهتمت عديد من الدراسات بتناول الدعامات التعليمية، فقد أظهرت نتائج دراسة (إيمان عبد الله محمد، ٢٠١٦) فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات الدعامات التعليمية في تنمية الأداء التدريسي للمعلمين، وكشفت نتائج دراسة (Zheng, 2016) أن دعامات التعلم ذاتية التنظيم في بيئات التعلم القائمة على الحاسوب أظهرت بشكل عام تأثيرًا إيجابيًّا كبيرًا على الأداء الأكاديمي، وكذلك دراسة (أحمد عبد المجيد عبد المجيد، ٢٠١٥) التي أظهرت نتائجها تفوق مجموعة الدعم الداخلي في التحصيل المعرفي وأداء مهارات البرمجة بالكائنات.

وبعد قرار وزارة التعليم العالي بتعطيل الدراسة، وإستبدال الإختبارات النظرية التقليدية بتقديم بحث فردي لكل مقرر وذلك للطلاب في فرق النقل، وكان ذلك بمثابة تجربة جديدة على الطلاب أثارت قلق كثير منهم لاسيما أن منهم من لا تتوافر لديه المهارات اللازمة لإتمام تلك

التجربة بدرجة كافية، حيث عبر كثيرًا منهم عبر شبكة التواصل الإجتماعي Facebook عن وجود صعوبة في أداء التكليفات المطلوبة منهم سواء مقالة بحثية أو بحث مرجعي أو مشروع بحثي؛ مما قلل من دافعيتهم نحو أداء هذه التكليفات.

وتشير الدافعية إلى العملية النفسية التي تؤثر على السلوك الفردي فيما يتعلق ببلوغ أهداف، وتعد الدوافع من الشروط الأساسية التى يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم، حيث أنها ذات أهمية كبيرة فى إثارة ميل المتعلم نحو التعلم (هشام محمد الخولي، ٢٠٠٨، ٢٠٦).

ويتمثل دافع الإنجاز في الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح فيه، وتتميز هذه الرغبة في الطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة والرغبة في العمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها، وتفضيل المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة بدل المهمات التي تنطوي على مجازفة قليلة أو مجازفة كبيرة جداً (أسماء شحادة، ٢٠١٢، ١٦)، حيث يتميز الأفراد ذو دافعية الإنجاز المرتفعة بأنهم يتسمون بالقدرة على التنافس، وتحمل المسؤولية، ويتوقعون نجاحهم الذي يتوقف على مجهودهم الشخصي، بالمقارنة بذوي دافعية الإنجاز المنخفضة، كما يضعون أنفسهم في مواقف التحدي، ولكن في حدود الأهداف الواقعية، كما يؤدون أداء طيبا في معظم مواقف الإختبار، ويوجهون أهدافهم لتحقيق معدلات مرتفعة من الإنجاز، ودافع الإنجاز من الدوافع المتعلمة، وبذلك يمكن تصميم بعض برامج التدريب التي يمكنها دفع الإنجاز، أو أثناء تصميم برامج التدريب العادية يمكن تضمنها عناصر لمتدربي الإنجاز العالي (أحمد ماهر، ٢٠١٤، ١٤٥).

ونظراً لأهمية الدافعية للإنجاز فقد كانت محوراً لإهتمام عديد من الدراسات مثل دراسة: (ربيعة الحضيري، ٢٠١٣) التي توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية طردية دالة بين التعلم المنظم ذاتياً ودافعية الإنجاز، أما دراسة (Frick &Kim, 2011) التي خلصت إلى وجود بعض العوامل الأساسية التى تؤثر في دافعية المتعلم هي: الإهتمام، والثقة، والرضا، وأن توفير هذه العوامل فى بيئة التعلم يُمكن المتعلم من تحقيق أهداف التعلم بنجاح، كما أكدت الدراسة على أن دافعية التلاميذ تزداد عند شعورهم بالرضا وذلك يتحقق من خلال توفير وسائل الدعم المناسبة من بداية التعلم.

وفي ضوء ما سبق يوصى التربويون بالإهتمام بتنمية الدافع للإنجاز وتوفير محفزات للتعلم لأن ذلك يمكن أن يسهم بدوره فى إستمرار المتعلم فى بذل الجهد أثناء التعلم فيمثل أحد العوامل الأساسية التي تؤثر بشكل مباشر على تحصيل الطلاب وعلى نواتج التعلم، ويجب على المعلمين تعزيز عمليات التعلم وتوفير استراتيجيات تحفيزية للمتعلم (Shih, 2001) .

الإحساس بمشكلة البحث والتأكد منها:

على الرغم من إحتواء اللائحة الداخلية لكلية التربية النوعية جامعة المنيا على بعض المقررات التي تهدف إلى إكساب وتنمية مهارات التعامل مع الكمبيوتر والإنترنت لدى طلاب وطالبات التخصصات النوعية: إعلام تربوي، وتربية موسيقية، وإقتصاد منزلي، كمقرر"مدخل إلى تكنولوجيا التعليم" الذي يدرسه طلاب الفرقة الأولى، ومقرر"حاسب في التخصص" الذي يدرسه طلاب الفرقة الثانية، إلا أن هؤلاء الطلاب غير متمكنين من تلك المهارات بدرجة كافية، وقد لاحظ الباحث ذلك بعد قرار تعطيل الدراسة وإستبدال الإختبارات النظرية بقيام كل طالب بعمل احد التكليفات المذكورة سلفًا، حيث أن الباحث كان مكلفًا بتدريس مقرر"وسائل تعليم في التخصص" للفرقة الثالثة في التخصصات الثلاثة حال صدور القرار بتعطيل الدراسة ولاحظ تعبير هؤلاء الطلاب على شبكة التواصل الإجتماعي Facebook عن قلقهم وعدم حماسهم لأداء تلك التكليفات وهو ما يعكس إنخفاض مستوى دافعية إنجاز تلك التكليفات، كما تلقى الباحث كثير من طلبات المساعدة من هؤلاء الطلاب وكثير من الأسئلة المتعلقة بأدائها، مما كشف عن حاجة هؤلاء للدعم الذي يساعدهم على أداء تلك التكليفات.

وأيضا توصيات دراسات كل من (أشرف زيدان، وليد الحلفاوي، وائل عبدالحميد، ٢٠١٥)، (حسن الباتع محمد، ٢٠١٥)، (Belland, Walker, Olsen, & Leary, 2015) بضرورة الإهتمام بتقديم الدعم للمتعلمين كي يتمكنوا من تحقيق الأهداف المنشودة، وكذلك توصيات دراسات كل (ربيعة الحضيري، ٢٠١٣)، (Frick &Kim, 2011)، (Guay, 2010) بضرورة الإهتمام بتنمية دافعية الإنجاز لدى للمتعلمين لأن ذلك يؤثر بصورة إيجابية واضحة على تحسين مخرجات العملية التعليمية.

وبناءً على ما تقدم تتضح أهمية تقديم الدعم الإلكتروني للطلاب في التخصصات النوعية الثلاثة سالفة الذكر، وكذلك تنمية دافعية إنجاز التكليفات المطلوبة منهم في أفضل صورة ممكنة.

مشكلة البحث:

مما سبق أمكن تحديد مشكلة هذا البحث في: تدني مستوى مهارات أداء التكليفات لدى الطلاب التخصصات النوعية (الإعلام التربوي، التربية الموسيقية، الإقتصاد المنزلي)، وكذلك تدني مستوى دافعية الإنجاز لديهم.

ويمكن معالجة مشكلة البحث من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما أثر التفاعل بين نمط الدعم الإلكتروني (فيديوي/ مرئي – صوتي/ سمعي) والتخصص الأكاديمي (الإعلام التربوي/ الإقتصاد المنزلي/ التربية الموسيقية) لتنمية مهارات أداء التكليفات ودافعية الإنجاز لدى طلاب التخصصات النوعية (الإعلام التربوي، الإقتصاد المنزلي، التربية الموسيقية) بكلية التربية النوعية– جامعة المنيا؟

وبشكل أكثر تحديدًا حاول البحث الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما أثر نمط الدعم (فيديوي/ مرئي – صوتي/ سمعي) على تنمية كلا من: مهارات أداء التكليفات ودافعية الإنجاز لدى طلاب الإعلام التربوي.
٢. ما أثر نمط الدعم (فيديوي/ مرئي – صوتي/ سمعي) على تنمية كلا من: مهارات أداء التكليفات ودافعية الإنجاز لدى طالبات الإقتصاد المنزلي.
٣. ما أثر نمط الدعم (فيديوي/ مرئي – صوتي/ سمعي) على تنمية كلا من: مهارات أداء التكليفات ودافعية الإنجاز لدى طلاب التربية الموسيقية.
٤. ما أثر نمط الدعم (فيديوي/ مرئي – صوتي/ سمعي) على تنمية كلا من: مهارات أداء التكليفات ودافعية الإنجاز لدى طلاب وطالبات تخصص الإعلام التربوي بالمقارنة بتخصصي الإقتصاد المنزلي والتربية الموسيقية.
٥. ما أثر التخصص الأكاديمي (إعلام تربوي/ إقتصاد منزلي/ تربية موسيقية) على تنمية كلا من: مهارات أداء التكليفات ودافعية الإنجاز لدى طلاب كل تخصص؟
٦. ما أثر التفاعل بين نمط الدعم الإلكتروني (فيديوي/ مرئي – صوتي/ سمعي) وبين التخصص الأكاديمي (إعلام تربوي/ إقتصاد منزلي/ تربية موسيقية) على تنمية كلا من:

مهارات أداء التكليفات ودافعية الإنجاز لدى طلاب مجموعات البحث.

أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى الكشف عن أثر:

- نمط الدعم الإلكتروني (فيديوي/ مرئي – صوتي/ سمعي) على تنمية مهارات أداء التكليفات والدافعية للإنجاز لدى طلاب التخصصات النوعية بكلية التربية النوعية – جامعة المنيا؟
- التخصص الأكاديمي (إعلام تربوي/ إقتصاد منزلي/ تربية موسيقية) على تنمية مهارات أداء التكليفات والدافعية للإنجاز لدى طلاب التخصصات النوعية بكلية التربية النوعية– جامعة المنيا؟
- التفاعل بين نمط الدعم الإلكتروني (فيديوي/ مرئي – صوتي/ سمعي) والتخصص الأكاديمي (إعلام تربوي/ إقتصاد منزلي/ تربية موسيقية) على تنمية مهارات أداء التكليفات ودافعية الإنجاز لدى طلاب التخصصات النوعية بكلية التربية النوعية– جامعة المنيا؟

أهمية البحث:

من المتوقع أن يسهم هذا البحث فيما يلي:

١. مساعدة طلاب التخصصات النوعية (إعلام تربوي/ إقتصاد منزلي/ تربية موسيقية) على أداء التكليفات المطلوبة منهم.
٢. رفع مستوى دافعية الإنجاز لدى طلاب التخصصات النوعية (إعلام تربوي/ إقتصاد منزلي/ تربية موسيقية)؛ مما يساعدهم على أداء التكليفات المطلوبة منهم في أفضل صورة ممكنة.
٣. تحديد نمط الدعم الإلكتروني (فيديوي/ مرئي – صوتي/ سمعي) الأنسب لكل تخصص من التخصصات النوعية (إعلام تربوي/ إقتصاد منزلي/ تربية موسيقية).
٤. تزويد أعضاء هيئة التدريس بإرشادات حول نمطي الدعم الإلكتروني (فيديوي/ مرئي – صوتي/ سمعي) لطلاب التخصصات النوعية (إعلام تربوي/ إقتصاد منزلي/ تربية موسيقية) والتي يمكن أن يكون لها تأثير في تحسين أداء الطلاب للتكليفات.
٥. تزويد مصممي ومطوري بيئات التعلم الإلكترونية بإرشادات فيما يتعلق بنمط الدعم

الإلكتروني الأنسب لتنمية مهارات أداء التكليفات، ورفع مستوى دافعية إنجاز طلاب التخصصات النوعية بكلية التربية النوعية – جامعة المنيا.

أداتا البحث:

١. بطاقة تقييم التكليفات (من إعداد الباحث).

٢. إختبار الدافع للإنجاز للراشدين (ترجمة وإعداد فاروق عبد الفتاح، ١٩٨١).

محددات البحث:

التزم هذا البحث بالمحددات التالية:

١. مجموعة من طلاب الفرقة الثالثة تخصصات (إعلام تربوي/ إقتصاد منزلي/ تربية موسيقية) بكلية التربية النوعية – جامعة المنيا قوامها (330) ثلاثمائة وثلاثون طالب؛ بواقع (١١٠) مائة وعشرة طالب من كل تخصص، وتم تقسيم طلاب كل تخصص إلى مجموعتين تجريبيتين متساويتين في العدد، وتم تقديم الدعم الإلكتروني الفيديوي (المرئي) لمجموعة، وتم تقديم الدعم الإلكتروني الصوتي (السمعي) للمجموعة الثانية.

٢. تم إختيار مقرر"وسائل تعليم في التخصص" المقرر على طلاب الفرقة الثالثة جميع الشعب؛ ذلك لأنه يتم تدريسه لطلاب التخصصات النوعية (معلم حاسب/ إعلام تربوي/ إقتصاد منزلي/ تربية موسيقية)، علما بأنه تم إستبعاد طلاب شعبة معلم حاسب لما يمتلكوه من مهارات تؤهلهم لأداء التكليفات المطلوبة.

٣. إعداد بعض النصوص والمقاطع الصوتية لتوظيفها في استراتيجية الدعم الإلكتروني الصوتي (السمعي)، وكذلك الإستعانة ببعض مقاطع الفيديو المناسبة من شبكة YouTube لتوظيفها في استراتيجية الدعم الإلكتروني الفيديوي (المرئي) لمهارات أداء طلاب التخصصات النوعية للتكليفات المطلوبة منهم.

٤. استغرق التطبيق شهري إبريل ومايو ٢٠٢٠ أي (٦٠) يوم وهي الفترة ما بين قرار تعطيل الدراسة وموعد بدء تسليم التكليفات.

مصطلحات البحث:

في ضوء اطلاع الباحث على التعريفات التي وردت في عديد من الأدبيات ذات العلاقة بمتغيرات البحث تم تحديد مصطلحات البحث إجرائيًا على النحو التالي:

- **نمط الدعم الإلكتروني:**

"عبارة عن تقديم المساعدات التي يحتاج إليها طلاب التخصصات النوعية (إعلام تربوي/ إقتصاد منزلي/ تربية موسيقية) إلكترونيًا من خلال مجموعات مغلقة على موقع الشبكة الإجتماعية Facebook في صورة مقاطع فيديو (مجموعات الدعم الفيديوي (المرئي)، وفي صورة نصوص مكتوبة ومقاطع صوتية (مجموعات الدعم الصوتي (السمعي).

- **التخصص الأكاديمي:**

"هو أحد البرامج التي تقدمها كلية التربية النوعية جامعة المنيا، حيث تقدم الكلية أربعة برامج وهي: تكنولوجيا التعليم والذي يتفرع منه برنامجين بداية من الفرقة الثالثة (معلم حاسب/ تكنولوجيا التعليم)، والإعلام التربوي، والإقتصاد المنزلي، والتربية الموسيقية.

- **مهارات أداء التكليفات:**

"تُمكن طلاب وطالبات التخصصات النوعية من إنجاز التكليفات إلكترونيًا (مقالة بحثية/ بحث مرجعي/ مشروع بحثي)، وقد تحددت المهارات في هذا البحث في: التعامل مع بنك المعرفة المصري، والبحث عن محتوى علمي/ أكاديمي معين داخل بنك المعرفة، وكتابة البحث المطلوب باستخدام برنامج Microsoft Word، وحفظ الملف كمستند نصي بصيغتين (Word)، (PDF)، والتعامل مع البريد الإلكتروني".

- **الدافعية للإنجاز:**

دافعية الإنجاز هي"ذلك الباعث الذاتي والمحرك النفسي الداخلي الذي من شأنه مساعدة الأفراد على مواصلة أعمالهم، وتعزز من تحقيق الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها" (Singh. 2011).

الخلفية النظرية والدراسات ذات الصلة:

أولاً - الدعم الإلكتروني:

- **مفهوم الدعم الإلكتروني:**

يُعرف Chukhlomin (2011, 241) الدعم الإلكتروني بأنه" أداة تعليمية تمكن المتعلم من حل مشكلة أو تنفيذ مهمة أو تحقيق هدف يكون المتعلم غير قادر على القيام به بدونها، كما يمكن استخدام هذه الأداة في التعليم عن بعد ويمكن إزالة هذه الأداة بسهولة عندما لا يكون هناك حاجة لها"، ويرى كلا من (Zambrano & Nori, 2011, 13: 20) أن الدعم الإلكتروني"عملية يتم عن طريقها معاونة المتعلم على حل مشكلة معينة، تفوق قدراته من خلال مساعدة المدرس أو شخص ذي خبرة وأكثر تقدما"، ويرى محمد عطية خميس (٢٠٠٩، ١٠) أنه عبارة عن"نظام مؤقت يقدمه المعلم أو شخص آخر أكثر إطلاعاً بهدف مساعدة الطلاب على أداء مهمة لا يستطيعون إنجازها إلا من خلال المساعدة".

من خلال التعريفات السابقة، يتضح أن الدعم يكون مؤقتًا، قابلاً للتعديل، يساعد المتعلم على عبور الفجوة بين ما يعرف، وما يسعى إلى معرفته، وكما يساعده على التعامل مع المواقف المختلفة، بهدف الوصول إلى النتيجة المرغوبة.

عرف Bansal (2017, 228: 235) دعامات التعلم بأنها"سلسلة من تقنيات الدعم المؤقت الذي يقدمه المعلم إلى طلابه أثناء عملية التعلم، بهدف تحقيق مستوى أعلى من الفهم والإنجاز واكتساب المهارات، لمساعدتهم على إنجاز عديد من المهام.

- **استراتيجيات دعامات التعلم:**

تُعرف Fatma (2010, 17: 26) استراتيجية الدعائم التعليمية بأنها" خطوات تدريسية تعتمد على جهد تعاوني لحل المشكلات يُبذل من قبل الطلاب بمساعدة المدرس أو مساعدتهم لبعضهم في موقف تعليمي فعلي، فهى" الأنشطة التي يقوم بها المدرس لتقديم المساعدة المؤقتة التي تسهل على طلابه تجاوز المواقف التعليمية بجهودهم الفردية".

تعمل استراتيجية دعامات التعلم على تقديم توجيهات، وإرشادات واضحة إلى المتعلمين؛ لتوضيح الغرض من تعلم موضوع ما، ومتطلبات التعلم المطلوبة، لتضمن إستمرار المتعلمين في التعلم، وإنجاز المهام بالشكل الصحيح، كما تقدم فرصة للمتعلمين للتنبؤ بالتوقعات عن طريق الإجابة عن الأسئلة المطروحة عليهم، وبالتالي، تعمل على توجيه

المتعلمين إلى مصادر المعرفة ومصادر التعلم الحديثة، كما تعمل على التقليل من المفاجآت، والإحباطات التي تسيطر على المتعلمين، وإستقطاب جهودهم في التركيز على موضوع الدرس، وتوليد دافعية للتعلم، وزيادة الحماس لديهم (Chiu, Sleegers & Boxtel, 2011, 621: 638).

وتهدف استراتيجية الدعائم التعليمية إلى تمكين المتعلم من الربط بين معلوماته السابقة والموقف التعليمي الجديد، وتدريب المتعلم على التقويم السليم للأفكار، واستثمار ما لديه من وسائل وأدوات لمعالجة المواقف والتعامل معها، وأيضاً التوصل إلى نتائج جديدة تضاف إلى خبرة المتعلم، بالإضافة إلى تعزيز الاستقلالية والاعتماد على النفس أثناء التعلم (Wang, 2012, 12: 27)، كما تهدف الدعائم التعليمية إلى إتاحة الفرصة للمتعلم؛ لتنمية مهاراته العقلية، وقدراته الخاصة، ومن أهمها :القدرة على الربط بين الأفكار والمفاهيم المختلفة، والقدرة على تقويم الحقائق والمعلومات بشكل ناقد، والقدرة على استخلاص نتائج جديدة لحل المشكلات، والقدرة على مواجهة المشكلات المعقدة، حيث تتيح الفرصة للمتعلم لتنمية مهارته العقلية، وقدراته الخاصة (Nwosu & Azih, 2011, 66: 86).

مما سبق يمكن استخلاص أن المساعدة التي يتلقاها المتعلمون من خلال استراتيجية دعامات التعلم تُحسن مهاراتهم وفهمهم للمحتوى وتكسبهم خبرات جديدة.

- **خطوات استخدام دعامات التعلم:**

حدد محمد عمر السيد(٢٠١٣) عدة خطوات لاستخدام دعامات التعلم، وهي كالتالي:

أولاً - تقديم النموذج التدريسي:

- استخدام التلميحات والدلالات والتساؤلات.
- التفكير الجهري للعمليات والمهارات العقلية المتضمنة في المهمة.
- كتابة الخطوات التي سوف تتبع في أداء المهمة.
- إعطاء نموذج لتعلم المهارات العقلية والعمليات المستهدفة.

ثانيًا -الممارسة الجماعية الموجهة:

- يعمل الطالب مع رفيقه في مجموعات صغيرة.
- ملاحظة ورصد أخطاء الطلاب والعمل الفوري على تصحيحها.

- توجيه الطلاب لطرح الأسئلة وكذلك الاستفسار الذاتي"self –Question" عند أداء المهمة.

- ممارسة موجهة لمحتوى علمي ومهام متنوعة.

- ممارسة المهام والأنشطة لمجموعات الطلاب تحت إشراف المعلم.

- يشترك المعلم مع الطلاب في تدريس تبادلي.

ثالثاً - إعطاء التغذية الراجعة:

- يعطي المعلم تغذية راجعة مصححة للطلاب.

- يستخدم المعلم قوائم التصحيح Check List والتي تتضمن جميع خطوات أداء المهمة.

- تقديم نماذج لأعمال معدة سابقاً.

- مساعدة الطالب في تقويم عمله بنماذج معدة سابقًا

- إتاحة الفرصة للطالب لاستخدام المراجعة الذاتية.

رابعًا - زيادة مسؤوليات الطالب:

ويتضمن ذلك بعض أنشطة التدعيم والتعزيز من أجل ربط الإجراءات والعمليات ببعضها والعمل على إلغاء الدعم المقدم للطالب تدريجيًا ومراجعة أداءه.

خامساً: إعطاء ممارسة مستقلة لكل طالب:

- يعمل المعلم على تيسير التطبيق لمهمة أخرى ومثال جديد.

- يعطي المعلم فرصًا للطلاب لممارسة التعلم بطريقة مكثفة وشاملة.

يتضح مما سبق أن الدعم الإلكتروني بمثابة الجسر الذي يربط بين خبرات المتعلم السابقة وما يريد أن يتعلمه، فلا يتم تقديم الدعم للمتعلم بمعزل عن خبراته السابقة، وبذلك فإن الدعم الإلكتروني يسعى لتكملة البناء المعرفي للمتعلم وفقاً لأساس ذلك البناء.

- **أنواع دعامات التعلم:**

هناك تصنيفات عديدة لدعامات التعلم، حيث تصنف وفق: الغرض من استخدامها، وشكلها، وطريقة تقديمها، وزمن تقديمها، وطريقة توزيعها، ومراحل تقديمها، وطريقة تصميمها، وأخيرًا وساطة الدعم (أمل السيد طاهر، ٢٠٠٦).

- **خصائص دعامات التعلم:**

ذكر Fu-Yun, Han, Hui (2013, 39) خصائص دعامات التعلم الناجحة وهى:

١- السيطرة على انتباه الطلاب.

٢- العمل التعاوني وتقسيم المهمات.

٣- ضرورة امتلاك الطالب الخلفية الكافية من المعلومات المتعلقة بالمادة.

٤- العمل على تقديم الدعم بالاعتماد على استخدام الوسائط التعليمية.

٥- العمل على تشجيع الطالب من خلال الدعم المعنوي له.

٦- العمل على التدرج في تقديم الدعم والمساعدات لدى الطالب وذلك طبقا لقدراته.

٧- تهيئة الطالب واعطاءه الشعور الكامل بالمسؤولية، وانقاذ المهام المطلوبة.

- **الأسس النظرية لدعامات التعلم:**

ترتكز دعامات التعلم على عديد من النظريات التربوية، ومن تلك النظريات ما يلي:

أولاً - النظرية البنائية الاجتماعية:

يذكر Wang (2012, 15: 28) أن دعامات التعلم إحدى تطبيقات النظرية البنائية الإجتماعية التي وضعها عالم النفس الروسي الأصل" فيجوتسكي"، وهي من نظريات التعلم التي تؤكد على النشاط التعاوني للمتعلم، الذي يبني معرفته بنفسه، وبمساعدة الآخرين الأكثر خبرة، إذ يجري التعلم وبناء المعرفة من خلال عملية التواصل، والتفاعل الإجتماعي للمتعلم مع زملائه ومعلمه ثم بشكل فردي.

وترتكز النظرية البنائية على عدد من المبادئ الأساسية (عايش زيتون، ٢٠٠٧، ٤٤)، وهى:

١. خبرات الطالب السابقة هي محور الارتكاز في عملية التعلم، وذلك كون المتعلم يبني معرفته في ضوء خبرته السابقة.
٢. الطالب يبنى معنى لما يتعلمه، حيث يتشكل المعنى داخل بنيته المعرفية من خلال تفاعل حواسه مع البيئة الخارجية من خلال تزويده بمعلومات وخبرات تمكنه من ربط المعلومات الجديدة بما لديه من معلومات سابقة.
٣. التعلم يحدث على أفضل وجه عندما يواجه الطالب مشكلة أو مهمة حقيقية واقعية.
٤. لا يحدث تعلم جديد ما لم يحدث تغيير في بيئة الطالب المعرفية، حيث يعاد تنظيم الأفكار والخبرات الموجودة عند دخول خبرات جديدة.

٥. لا يبنى الطالب معرفته بمعزل عن الآخرين بل يبنيها من خلال التفاوض الإجتماعي معهم.

ثانيًا - نظرية الدافعية:

تسمى أيضا بنظرية دافع التحصيل، أنّ الدافعية للتحصيل مهمة داخل الغرفة الصفية، فهي تهيئ الطلاب وتستثير دافعيتهم وطاقاتهم وتوجهها نحو الإنجازات الايجابية، وأيضا تساهم في التقليل من دافع تجنب الفشل الذي يقود الطلاب إلى القلق عند مواجهة الإختبارات والابتعاد عن المهمات التي تتحدى قدراتهم، وتوجد عوامل عدة تعمل على استثارة الدافعية من أهمها الانتباه والفضول للتعلم، والتحدي وهذه العوامل تتطلب عرض المحتوى التعليمي وأنشطته، ودعاماته بطريقة تتحدى تفكير المتعلمين وتدفعهم لتعلمه، وهذا ما يوفره استخدام الدعامات العامة من خلال أساليبها غير المباشرة (محمد عطية خميس، ٢٠١١، ٢٤٢).

ثالثًا - نظرية التوقع:

يرى أتكنسون (Atkinson) أن الأشخاص يطورون أحكاما حول احتمالية تحقيق الأهداف المختلفة، لذا نلاحظ أنهم لا يبذلون جهداً كبيراً عند مواجهة الأهداف التي يتوقعون عدم تحققها، وحتى عندما يكون توقعهم بأن الهدف ممكن تحقيقه فإن ذلك لا يحفز الطلاب لإنجازه ما لم يكن ذو قيمة بالنسبة لهم، فما يحرك الناس ويدفعهم للسلوك هو وجود أهداف جذابة ويعتقدون أنهم يستطيعون إنجازها، فالطلاب الذين لديهم توقعات عالية للسلوك التحصيلي فإن ذلك يقودهم لإختيار مهمات متوسطة الصعوبة أو تلك التي يعتقدون أن بإمكانهم تحقيقها، ويمكن أن تحدث لديهم الشعور بالإنجاز (نوفل، ٢٠١١).

ويرى أتكنسون أن النزعة أو الميل للحصول على النجاح أمر متعلم، وهو يختلف بين الأفراد، كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة، وهذا الدافع يتأثر بعوامل رئيسية ثلاثة عند القيام بمهمة ما،(Petri & Govern, 2004) ، وهذه العوامل هي:

١. دافع الوصول إلى النجاح: يختلف الأفراد في درجة هذا الدافع، كما أنهم يختلفون في درجة دافعهم لتجنب الفشل فمن الممكن أن يواجه فردان نفس المهمة، فيقبل إحداهما على أدائها بحماس تمهيداً للنجاح فيها، ويقبل الثاني بطريقة يحاول من خلالها تجنب الفشل المتوقع، إن النزعة لتجنب الفشل عند الفرد الثاني أقوى من

النزعة لتحصيل النجاح، وهذه النزعة القوية لتجنب الفشل تبدو متعلمة نتيجة مرور الفرد بخبرات متكررة وتحديده لأهداف لا يمكن أن يحققها، أما عندما تكون احتمالات النجاح أو الفشل ممكنة فإن الدافع للقيام بهذا النوع من المهمات يعتمد على الخبرات السابقة عند الفرد، ولا يرتبط بشروط النجاح الصعبة المرتبطة بتلك المهمة.

٢. احتمالات النجاح: إن المهمات السهلة لا تعطي للفرد الفرصة للمرور في خبرة نجاح مهما كانت درجة الدافع لتحصيل النجاح، أما المهمات الصعبة جدًا فإن الأفراد لا يرون أن عندهم القدرة على أدائها، أما في حالة المهمات المتوسطة فإن الفروق الواضحة في درجتي دافع تحصيل النجاح تؤثر في الأداء على المهمات بشكل واضح ومتفاوت الدافع.

٣. القيمة الباعثة للنجاح: يعتبر النجاح – في حد ذاته– حافزاً وفي نفس الوقت فإن النجاح في المهمات الأكثر صعوبة يشكل حافزاً ذا تأثير أقوى من النجاح في المهمات الأقل صعوبة.

وفي ضوء هذه النظرية فإن توجه الفرد نحو الإنجاز في بيئة معينة يتحدد من خلال مستوى دافعية الفرد والجهد المبذول لإنجاز المهمة والشعور بالفخر عند إنجازه للمهمة والشعور بالخجل عند فشله بها وتوقعات الفرد حول المهمة المراد إنجازها.

كما تؤثر دافعية الإنجاز في تحديد مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والمهام والأنشطة التي يقوم بها، وبالنسبة للمجال التعليمي فدافعية الإنجاز تعتبر قوة تثير وتحرك سلوك الطلاب وتوجهه نحو أداء يزيد ويرفع من مستوى تحصيله.

رابعًا - نظرية الدافع للإنجاز:

يرى ماكليلاند (McClelland) أن هناك أفراد ذوي ميل ورغبة إلى إتمام العمل بصورة جيدة وأطلق عليهم مسمى ذو الإنجاز العالي ويعتقد أن هناك دافع مميز هو دافع الإنجاز وهذا الدافع بمثابة سمة وحافز شخصي فالأفراد يتفاوتون من حيث ميلهم أو رغبتهم في إتمام المهام الموكلة إليهم على أكمل وجه، وفي ميلهم إلى التنافس فيما بينهم، وهو يرى أن دافع الإنجاز القوي يكون نتيجة لانفعالات عاطفية مؤثرة ومرتبطة بالسلوك المتعلق بالإنجاز، فإذا كانت هذه الانفعالات العاطفية إيجابية، تؤدي إلى نوع معين من التحفيز، يحفز نحو الاستمرار والمتابعة مما يؤدي إلى الإنجاز، في المقابل إذا كانت هذه الانفعالات سلبية،

تؤدي إلى سلوك التجنب والهروب من هذا التحفيز، مما يؤدي إلى التوقف عن الإنجاز، وقد افترض ماكليلاند وجود نوعان من دافعية الإنجاز، النوع الأول كان معنيا بالانفعالات العاطفية الايجابية وتحقيق النجاح، وأطلق عليه اسم (الأمل في النجاح)، أما النوع الثاني فكان معنيًا بالانفعالات السلبية وتجنب الفشل، وأطلق عليه اسم (الخوف من الفشل)(Pieper, 2003).

وقد كانت دعامات التعلم مجالًا للدراسة في عديد من الدراسات منها دراسة: (أشرف زيدان، وليد الحلفاوي، وائل عبدالحميد، ٢٠١٥) التي هدفت إلى الكشف عن أثر التفاعل بين نمط الدعم الإلكتروني المتنقل والأسلوب المعرفي في تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم لدي طلاب الدراسات العليا، وتوصلت نتائجها إلى أن للتفاعل بين نمط الدعم والأسلوب المعرفي أثراً كبيراً في تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم، كذلك دراسة (حسن الباتع محمد، ٢٠١٥) التي هدفت إلي قياس أثر أنماط دعم الأداء على إكساب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم (blakboard) واتجاههم نحوها، وتوصلت نتائجها إلى فاعلية نمطي الدعم الفيديوي (المرئي) والصوتي (السمعي) وأن نمط الدعم الفيديوي (المرئي) أكثر أثراً من نمط الدعم الصوتي (السمعي)، ودراسة (Belland, Walker, Olsen, & Leary, 2015) التي سعت إلى قياس أثر الدعائم الإلكترونية على التعلم، وأثبتت نتائجها أن الدعائم الإلكترونية ذات تأثير إيجابي في التعلم، وبحث (وليد يوسف، ٢٠١٤) أثر استخدام دعامات التعلم العامة والموجهة في بيئة شبكات الويب الإجتماعية التعليمية في تنمية مهارات التخطيط للبحوث الإجرائية لدى طلاب الدراسات العليا وتنمية اتجاههم نحو البحث العلمي وفاعلية الذات لديهم، وتوصل إلى وجود تأثير إيجابي كبير في تنمية المهارات والإتجاهات وتنمية الذات، كما سعت دراسة (Gal & Nachmias, 2014) إلى قياس فعالية نظام دعم الأداء الإلكتروني والتدريب في بيئة التعليم العالي، وأظهرت نتائجها فعالية نظام دعم الأداء الإلكتروني.

وقد ناقش سامي عبدالوهاب سعفان (٢٠١٣) نظم دعم الأداء النقالة وآثارها في حل مشكلات الفصول الإفتراضية والدافعية للإنجاز لدي طلاب كلية المجتمع جامعة القصيم، وتوصل إلى أن لنظم دعم الأداء أثر كبير في حل مشكلات الفصول الإفتراضية وتنمية الدافعية للإنجاز لدى الطلاب، وهدفت دراسة(Kert, 2012) لمعرفة تأثير أنظمة دعم الأداء الإلكترونية على مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب المرحلة الجامعية عند استخدامها في

دورات لغة برمجة، وتوصلت إلى أن لأنظمة دعم الأداء الإلكترونية تأثيراً إيجابياً كبيراً على مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، ذلك بالإضافة إلى نتائج عديد من الدراسات التي أشارت نتائجها إلى فعالية الدعامات فى إحداث التعلم، والارتقاء بمخرجات التعلم مثل دراسة (هاني محمد الشيخ، ٢٠١٤)، (عبد القادر محمد عبد القادر، ٢٠١٣)، (رعد مهدي وفاطمة عبد الأمير، ٢٠١٢) حيث أكدت على أهمية دعامات التعلم فى تنمية مهارات التعلم، حيث يكيف المتعلم الدعم وفق حاجته، ورغبته في المساعدة والتوجيه وأيضًا عند تعامله مع مشكلات ومتغيرات تتعلق بالمعارف والمهارات.

ثانيًا - الدافعية للإنجاز:

- **مفهوم دافعية الإنجاز:**

عرفها Petri, Govern (2004) بأنها" محرك ثابت نسبيًا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق غاية، وبلوغ نجاح يترتب عليه درجة من الإشباع في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من التميز"، كما عرفها محمد جاسم محمد (٢٠٠٤، ٣٠٣) بأنها"مقدار الرغبة والنزوع في بذل جهد لأداء الواجبات والمهمات الدراسية بصورة جيدة""، كذلك عرفها Pieper (2003) بأنها"هي ما يحرك الفرد للقيام بالمهام الموكلة إليه بشكل أفضل مما أنجز في السابق بكفاءة وسرعة وبأقل جهد وأفضل نتيجة".

- **أنواع الدوافع:**

صنفت الدوافع عدة تصنيفات منها ذلك التصنيف الذي يميز بين الدوافع الوسيلية والدوافع الإستهلاكية: فالدافع الوسيلي: هو الذي يؤدي إشباعه إلى الوصول إلى دافع آخر، أما الدافع الإستهلاكي فهو الإشباع الفعلي للدافع ذاته (عبد اللطيف محمد خليفة، ٢٠٠٠، ٨٤: ٨٥)، وتصنف أيضا إلى دافعية الإنجاز الذاتية: ويقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز، ودافعية الإنجاز الإجتماعية: وتتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الإجتماعية، أي مقارنة أداء الفرد بالآخرين (خليفة عبد اللطيف، ٢٠٠٠، ٩٥).

- **مكونات الدافعية:**

مكونان يشكلان الدافعية هما"

- **المكون الذاتي: هذا المكون خاص بالجوانب المعرفية والإنفعالية والفسيولوجية للشخص.**
- **المكون الموضوعي: وهو يتعلق بالجانب الذاتي للفرد، كالمكونات المادية سواء كانت فيزيائية أو كيميائية أو بيولوجية وكذلك المكون الإجتماعي، وبالتالي فإن الدافعية تنتج عن تفاعل هذه المكونات بحيث أنه إذا حدث إختلاف في درجات تفاعل هذه المكونات أدى إلى إختلاف الدافعية من شخص إلى آخر (محمود محمد بني يونس، ٢٠٠٧).**

- **طرق زيادة دافع الإنجاز:**

قامت عديد من الدراسات في السنوات الأخيرة حول برامج تدريب تربوية كان الغرض منها زيادة أو تنمية دافع الإنجاز لدى الأفراد في عدة مجالات سواء في مجال العمل أو مجالات الدراسة حيث صمم (ماكيلاند) برنامجا يتضمن أربعة محاور أساسية تساهم في زيادة دافع الإنجاز (رجاء محمود أبو علام، ١٩٨٦)، وهي:

- **التعريف بدافعية الإنجاز:**

حيث يستهل البرنامج بتدريب المشاركين على التعرف على مفهوم دافعية الإنجاز وتدريبهم على التفكير في إطار المفاهيم الإنجازية، حيث يطلب القائم على التدريب من المشاركين أن يكتبوا قصصاً على بطاقات اختبار تفهم الموضوع.

- **دراسة الذات:**

يدور هذا المحور حول محاولة إحداث تغيير أو تعديل على المستويين الفكري والسلوكي لدى الفرد لذلك فلابد من إتاحة الفرصة له في البرنامج لكي يتبصر بالحقائق الخاصة بحياته وبعمله وبقيمه وأهدافه وكيف تتأثر بتنمية دافعية الإنجاز من جوانبه الإيجابية والسلبية.

- **تحديد الهدف:**

يدور هذا المحور حول المتغيرات الخاصة ببناء البرنامج التي تساعد على رفع فعاليته وكفاءته.

- **التدعيم والمساندة:**

يري Mcclelland أن التفاعل بين الأفراد له دور حاسم في بناء أي موقف يهدف إلى تعديل السلوك، حيث يوضح أن الخبرة الإنفعالية لا تنفصل عن الخبرة المعرفية وخاصة أن الدافع يعرف بأنه الصيغة الإنفعالية للشبكة المرتبطة به (حسين أبو رياش، عبد الحكيم الصافي، أميمة عمور سليم شريف، 2006، 195).

- **أهمية دافعية الإنجاز:**

لخصت إيمان أحمد (٢٠١٣، ٢٢٤) أهمية دافعية الإنجاز في النقاط الآتية:

- **توجه سلوك الطالب وتنشيطه وترفع مستوى أداءه.**
- **يؤثر على إدراك المتعلم للمواقف.**
- **شرط ضروري لبدأ التعلم، وييسر عملية التعلم.**
- **تجعل الطالب أكثر إندماجًا في عملية التعلم وتزيد من إقباله على الدراسة وإشباع حاجات النمو لديه، كما تزيد من مثابرته في مواقف التعلم.**
- **تساعد على فهم السلوك الذاتي وسلوك المحيطين بنا.**
- **تؤدي إلى حدوث حالة من الاستمتاع عند تحقيق الهدف والشعور بالنجاح.**
- **تمثل الوسيلة الأساسية لإثارة إهتمام الطالب ودفعه نحو ممارسة أوجه النشاط التي يتطلبها الموقف التعليمي بالمدرسة وذلك من أجل اكتساب المعارف والاتجاهات والمعارف المطلوبة.**

وقد كانت دافعية الإنجاز محورًا لإهتمام عديد من الدراسات حيث هدفت دراسة (Guay, 2010) إلى معرفة ما إذا كانت دافعية الإنجاز تتوسط العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل؟ وهل يتوسط مفهوم الذات الأكاديمي العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل؟ وهل تؤثر مكونات الدافعية للإنجاز على التحصيل الدراسي؟ وأشارت نتائجها إلى أنّ مستوى الدافعية للإنجاز يؤثر إيجابيًا في مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب، وكذلك إلى عدم وجود أثر للجنس في العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي، كذلك هدفت دراسة (Lepper, 2003) إلى تحديد مستوى الدافعية الداخلية والخارجية لدى الطلاب وعلاقتها بمستوى الإنجاز الأكاديمي في ضوء متغيرات الجنس والعمر والعرق والتخصص،

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود أثر للجنس أو العرق أو التخصص على الدافعية الداخلية ومستوى الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب.

فرضيات البحث:

في ضوء مشكلة البحث وأهدافه وما أسفر عنه الإطار النظرى والدراسات المرتبطة وأسئلة البحث وضع الباحث الفرضيات الآتية للإجابة عن أسئلة هذا البحث، وهي كما يلي:

١. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبيتين تخصص إعلام تربوي (المجموعة الأولى التي استخدمت الدعم الفيديوي (المرئي) و(المجموعة الثانية التي استخدمت الدعم الصوتي (السمعي) في القياس البعدي لكل محور من محاور بطاقة تقييم أداء التكليفات والبطاقة ككل، ولإختبار الدافع للإنجاز.

٢. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبيتين تخصص إقتصاد منزلي (المجموعة الثالثة التي استخدمت الدعم الفيديوي (المرئي) و(المجموعة الرابعة التي استخدمت الدعم الصوتي (السمعي) في القياس البعدي لكل محور من محاور بطاقة تقييم أداء التكليفات والبطاقة ككل، ولإختبار الدافع للإنجاز.

٣. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبيتين تخصص تربية موسيقية (المجموعة الخامسة التي استخدمت الدعم الفيديوي (المرئي) و(المجموعة السادسة التي استخدمت الدعم الصوتي (السمعي) في القياس البعدي لكل محور من محاور بطاقة تقييم أداء التكليفات والبطاقة ككل، ولإختبار الدافع للإنجاز.

٤. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطي درجات الطلاب اللذين استخدموا الدعم الفيديوي (المرئي) والطلاب اللذين استخدموا الدعم الصوتي (السمعي) في القياس البعدي لكل محور من محاور بطاقة تقييم أداء التكليفات والبطاقة ككل، ولإختبار الدافع للإنجاز، ويرجع ذلك إلى التأثير الأساسي لنمط الدعم الإلكتروني بصرف النظر عن للتخصص الأكاديمي.

٥. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطات درجات الطلاب المصنفين وفق التخصص الأكاديمي (إعلام تربوي، إقتصاد منزلي، وتربية موسيقية) في القياس البعدي لكل محور من محاور بطاقة تقييم أداء التكليفات والبطاقة ككل، ولإختبار الدافع للإنجاز، ترجع إلى التأثير الأساسي للتخصص الأكاديمي بصرف النظر عن نمط الدعم الإلكتروني.

٦. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات الست التجريبية في القياس البعدي لكل محور من محاور بطاقة تقييم أداء التكليفات والبطاقة ككل، ولإختبار الدافع للإنجاز، ترجع إلى أثر التفاعل بين نمط الدعم الإلكتروني والتخصص الأكاديمي.

التصميم التجريبي للبحث: على ضوء المتغير المستقل الأول في هذا البحث: نمط الدعم الإلكتروني (فيديوي/ مرئي – صوتي/ سمعي)، والمتغير المستقل الثاني: التخصص الأكاديمي (إعلام تربوي/ إقتصاد منزلي/ تربية موسيقية) تم استخدام التصميم العاملي (٢×٣)، ويوضح جدول (١) التصميم التجريبي لهذا البحث:

جدول (١)
التصميم التجريبي للبحث

التخصص الأكاديمي / نمط الدعم	الإعلام التربوي	الإقتصاد المنزلي	التربية الموسيقية
(فيديوي/ مرئي)	مجموع (١)	مجموعة (٣)	مجموعة (٥)
(صوتي/ سمعي)	مجموعة(٢)	مجموعة (٤)	مجموعة(٦)

أداتا البحث:

(أ) بطاقة تقييم التكليفات:

قام الباحث بإعداد بطاقة تقييم التكليفات في ضوء بعض البحوث والدراسات المرتبطة بمجال البحث كدراسة كل من: (أشرف زيدان، وليد الحلفاوي، وائل عبدالحميد، ٢٠١٥)، (حسن الباتع محمد، ٢٠١٥)، (منصور سمير الصعيدي، ٢٠١٤)، وليد يوسف، ٢٠١٤)، وقد مر إعدادها بالخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من البطاقة: الحكم على مستوى إنجاز التكليفات التي يؤديها طلاب مجموعة البحث، قام الباحث ببناء بطاقة التقييم بناءً على قائمة مهارات أداء التكليفات التي تم التوصل إليها.

- **تحديد مفردات البطاقة: احتوت البطاقة فى صورتها المبدئية على خمسة محاور شملت (38) بند، حيث تضمن المحور الأول (بندين)، في حين تضمن المحور الثاني (ستة) بنود، وتضمن المحور الثالث (ثلاثة وعشرون) بندًا، وتضمن المحور الرابع (خمسة) بنود، وتم تحديد التقدير الكمي بالدرجات بوضع (٢) إذا تحقق المعيار، و(١) إذا تحقق المعيار إلى حد ما، و(صفر) إذا لم يتحقق المعيار.**
- **ضبط البطاقة: تم ضبط بطاقة تقييم التكليفات على مرحلتين:**

صدق البطاقة: تم تقدير صدق البطاقة بعرضها على (٣) من أعضاء هيئة التدريس تخصص تكنولوجيا التعليم*؛ لاستطلاع آرائهم في: مدى وضوح عبارات البطاقة، ومدى مناسبة بنود بطاقة التقييم، وقد تم تعديل صياغة بعض البنود؛ وأصبحت بطاقة التقييم فى صورتها النهائية مكونة من (٣٨) بندًا (ملحق ١).

ثبات البطاقة: قام الباحث بتطبيق بطاقة التقييم على منتوجات (90) طالبًا وطالبة من تخصصات (إعلام تربوي/ إقتصاد منزلي/ تربية موسيقية)، بواقع (٣٠) طالبًا وطالبة من كل تخصص؛ للتأكد من صلاحيتها وحساب ثباتها. وقد تم حساب ثبات بطاقة التقييم باستخدام معامل ألفا كرونباخ على متوسط تقديرات المقيمين الثلاثة* لكل مفردة من مفردات البطاقة، وقد تراوحت متوسطات معاملات الاتفاق بين (0.81) و (1.0) وهى قيم مرتفعة تدل على ثبات بطاقة التقييم، وبالتالى فهى صالحة لتقييم منتوجات الطلاب التي تعكس مهاراتهم في أداء التكليفات، ويوضح جدول(٢) متوسط معاملات الإتفاق بين كل اثنين من المقيمين لمفردات بطاقة التقييم ككل.

*** وفاء صلاح الدين الدسوقي أستاذ تكنولوجيا التعليم كلية التربية النوعية جامعة المنيا. ممدوح عبد الحميد، أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد كلية التربية النوعية جامعة المنيا عماد أحمد سيد، مدرس تكنولوجيا التعليم كلية التربية النوعية جامعة المنيا.**

*** وفاء صلاح الدين الدسوقي أستاذ تكنولوجيا التعليم كلية التربية النوعية جامعة المنيا. عماد أحمد سيد، سعودي صالح عبد العليم مدرسا تكنولوجيا التعليم كلية التربية النوعية جامعة المنيا.**

جدول (٢)

متوسط معاملات الإتفاق بين كل اثنين من المقيمين لمحاور بطاقة التقييم والبطاقة ككل

المحاور	معامل الإتفاق بين المقيمين الأول والثاني			معامل الإتفاق بين المقيمين الأول والثالث			معامل الإتفاق بين المقيمين الثاني والثالث			متوسط معاملات الإتفاق		
	إعلام	إقتصاد	موسيقى	إعلام	إقتصاد	موسيقى	إعلام	إقتصاد	موسيقى	إعلام	إقتصاد	موسيقى
الأول	0.93	1.0	1.0	0.95	0.98	1.0	0.95	0.98	1.0	0.94	0.99	1.0
الثاني	0.91	0.86	0.89	0.92	0.93	0.89	0.87	0.88	1.0	0.90	0.89	0.93
الثالث	0.93	0.90	0.93	0.92	0.87	0.92	0.97	0.95	0.97	0.94	0.90	0.94
الرابع	0.87	0.77	0.88	0.95	0.72	0.87	0.95	0.95	0.95	0.89	0.81	0.90
الخامس	0.87	0.73	0.88	0.85	0.73	0.85	0.98	0.99	0.98	0.90	0.82	0.90
البطاقة ككل	0.92	0.87	0.93	0.82	0.76	0.81	0.85	0.86	0.84	0.86	0.83	0.86

ب - إختبار الدافع للإنجاز للراشدين (ترجمة وإعداد فاروق عبد الفتاح موسي، ١٩٨١).

أعد هذا الإختبار (Hermans, 1970) الذي استخدم عند صياغة عباراته الصفات التي تميز مرتفعي التحصيل عن منخفضي التحصيل وهي: مستوى الطموح، والسلوك الذي تقل فيه المغامرة مع القابلية للتحرك إلى الأمام، والمثابرة، والرغبة في إعادة التفكير في العقبات، وإدراك سرعة مرور الوقت، والإتجاه نحو المستقبل، وإختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف، والبحث عن التقدير، والرغبة في الأداء الأفضل، وقام بترجمة المقياس وإعداده للبيئة العربية فاروق عبد الفتاح موسي (فاروق عبد الفتاح، ١٩٨٢، ٩١).

الهدف من المقياس:

يهدف إلى قياس مقدار الدافع للإنجاز لدى الفرد.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (٢٨) مفردة من نمط الإختيار من متعدد، بعضها موجب والآخر سالب وأرقامه (١، ٣، ٤، ٩، ١٠، ١٥، ١٦، ٢٧، ٢٨). تتكون كل مفردة من جملة ناقصة يليها خمس عبارات أو أربع عبارات، وتوجد أمام كل عبارة دائرة على الفرد أن يختار العبارة التي يرى أنها تكمل الجملة الناقصة بوضع علامة في الدائرة التي توجد أمام هذه العبارة، المقياس غير محدد بزمن ولكن وجد أن أغلب الأفراد يستطيعون الإجابة عليه في مدة تتراوح ما بين (٣٥) إلى (٤٥) دقيقة.

تصحيح المقياس:

يتبع في هذا المقياس طريقة تدرج الدرجات تبعًا لدرجة إيجابية المفردة، أي أنه في المفردات الموجبة تعطى العبارات (أ، ب، ج، د، هـ) الدرجات (٥- ٤- ٣- ٢- ١) على الترتيب، وفي المفردات السالبة ينعكس الترتيب السابق، وكذلك الحال في المفردات التي تليها أربع عبارات.

تشير الدرجة أعلى من (٧٩) بفرق دال إحصائيًا من الدرجة الكلية للإختبار والمقدرة بـ (١٣٠) درجة إلى مستوى مرتفع من دافعية الإنجاز، بينما تشير الدرجة أقل من (٧٩) بفرق دال إحصائيًا من الدرجة الكلية إلى مستوى منخفض من دافعية الإنجاز.

ضبط المقياس:

مر ضبط المقياس بمرحلتين هما:

(١) الصدق:

(أ) صدق المحكمين: قام عبد الفتاح موسي (١٩٨١) بعرض الإختبار على ثمانية من المحكمين في مجال علم النفس التربوي والقياس النفسي وطلب منهم تحديد مدى إنتماء الفقرة للدافع للإنجاز وتحديد إيجابية أو سلبية المفردة، وقد حظى المقياس بموافقة.

(ب) الصدق الأمبريقي: حسب معامل الإرتباط بين درجات (٢٠٠) طالب وطالبة تم إختيارهم بطريقة عشوائية في المقياس ودرجات تحصيلهم الدراسي في نهاية العام، وقد بلغ معامل الإرتباط (0.67) وهو دال عند مستوى (0.01).

(٢) الثبات:

قام فاروق عبد الفتاح بتطبيق المقياس على عينة قوامها (٥٩٨) طالبًا من طلاب المراحل الإعدادية والثانوية والجامعية من الأعمار (١٣) سنة حتى (٢٤) سنة، ثم حسب معامل الثبات باستخدام معامل ألفا وبلغ معامل الثبات (0.76)؛ مما يشير إلى تمتع الإختبار بدرجة عالية من الثبات.

بعد أن قام الباحث بتحويل المقياس لصورة إلكترونية (مستند نصي يحتوى على زر إختيار أمام كل عبارة) قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة قوامها (٩٠) طالبة وطالبة من تخصصات (إعلام تربوي/ إقتصاد منزلي/ تربية موسيقية)، بواقع (٣٠) طالبة وطالبة من كل تخصص لحساب ثبات الإختبار، وتم التأكد من ثباته بحساب معامل ألفاكرونباخ وبلغ

متوسط معاملات الثبات للتخصصات الثلاثة (0.72) كما يتضح ذلك من جدول (٣)، مما يشير إلى تمتعه بدرجة مقبولة من الثبات، وبذلك يمكن الإعتماد عليه في هذا البحث.

جدول(٣)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس دافعية الإنجاز عدد العبارات =(٢٨)

م	التخصص	ن	معاملات ألفا	صدق المحك
1	إعلام	٣٠	0.705	0.839
2	إقتصاد	٣٠	0.675	0.822
3	موسيقى	٣٠	0.749	0.865
المقياس ككل		٩٠	0.720	0.849

إجراءات البحث:

على ضوء أسئلة البحث والعرض السابق استخدم الباحث منهجين بحثيين الأول: المنهج الوصفى في مراحل الدراسة والتحليل والتصميم، والثانى المنهج شبه التجريبي؛ وذلك لملاءمته لطبيعة البحوث فى العلوم الإنسانية، ويتمثل فى: قياس قبلى لأداتي البحث مع تقديم المساعدات للطلاب من خلال استراتيجية الدعم (الفيديوي (المرئي) والصوتي (السمعي) ثم قياس بعدي؛ وذلك للوقوف على مدى التقدم فى مستوي أداء الطلاب للتكليفات ودافعية الإنجاز لدى مجموعة البحث، وقد قام الباحث بتطبيق خطوات التصميم والتطوير التعليمي وفق نموذج (محمد عطية خميس، ٢٠٠٧)؛ حيث أنه يتناسب وطبيعة هذا البحث ويتميز بالمرونة والتكامل بين عناصره، ويتوافق مع طبيعة المتغيرات البنائية لهذا البحث، وسوف يتم عرض مراحل النموذج على النحو التالي:

- **مرحلة التحليل: وشملت هذه المرحلة الخطوات الآتية:**

١. تحديد الأهداف التعليمية: تم تحديد الهدف العام في تنمية مهارات أداء التكليفات ودافعية الإنجاز لدى طلاب التخصصات النوعية.

٢. تحليل المهمات التعليمية: وتمثلت المهمات التعليمية في قائمة مهارات أداء التكليفات.

٣. قائمة مهارات أداء التكليفات: تم إعداد قائمة بمهارات أداء التكليفات اللازمة لطلاب التخصصات النوعية، وقد مر إعداد القائمة بالخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من القائمة: هدفت القائمة إلى تحديد مهارات أداء التكليفات اللازم تنميتها لدى طلاب التخصصات النوعية.

- مصادر بناء القائمة: استعان الباحث ببعض الدراسات والبحوث المتعلقة بمجال هذا

البحث ومنها دراسة: (أحمد عبد المجيد عبد المجيد، ٢٠١٥)، (حسن الباتع محمد عبد العاطي، ٢٠١٥)، (إسماعيل عمر علي حسونة، ٢٠٠٨).وذلك لتحديد مهارات أداء التكليفات اللازم تنميتها لدى هولاء الطلاب.

- **صياغة مفردات القائمة: تم صياغة مفردات قائمة المهارات في صورتها الأولية، وقد تضمنت (٥) مهارات رئيسة، وتم تحديد المهارات الفرعية بإتباع أسلوب تحليل المهارة تحليلاً هرميًا، ونتج عن هذا التحليل (٨٨) مهارة فرعية.**
- **صدق القائمة: تم عرض القائمة في صورتها الأولية على ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس في مجال تكنولوجيا التعليم* ؛ للتأكد من صدقها الظاهري، وإبداء آرائهم وملاحظاتهم حولها، وتم إجراء التعديلات التي اتفق المحكمون على ضرورة تعديلها، ولم يتم حذف أي مهارة رئيسة وتم تعديل صياغة بعض المهارات الفرعية، وأصبحت القائمة في صورتها النهائية مشتملة على (٨٨) ثمانية وثمانون مهارة فرعية موزعة على (٥) مهارات رئيسة (ملحق ٢) كما يوضحها جدول (٤) الآتي:**

جدول (٤)
أبعاد قائمة مهارات أداء التكليفات

م	مهارات أداء التكليفات	عدد المهارات الفرعية	الوزن النسبي
١	التعامل مع بنك المعرفة.	١٣	%14.8
٢	البحث عن محتوى علمي/ أكاديمي معين.	٦	%6.8
٣	كتابة البحث المطلوب باستخدام برنامج Microsoft Word.	٤٦	%52.3
٤	حفظ الملف كمستند نصي (Word) وبصيغة (Pdf).	٦	%6.8
٥	التعامل مع البريد الإلكتروني.	١٧	%19.3
المجموع		٨٨	%١٠٠

٤. تحليل خصائص المتعلمين: تم تحليل خصائص المتعلمين، وقدراتهم، لتحديد السلوك المدخلي، وهم طلاب التخصصات النوعية بأقسام (الإعلام التربوي/ الإقتصاد المنزلي/

* **وفاء صلاح الدين الدسوقي** أستاذ تكنولوجيا التعليم كلية التربية النوعية جامعة المنيا. **ممدوح عبد الحميد،** أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد كلية التربية النوعية جامعة المنيا **عماد أحمد سيد،** مدرس تكنولوجيا التعليم كلية التربية النوعية جامعة المنيا.

التربية الموسيقية) وهولاء الطلاب درسوا مقرري"مدخل إلى تكنولوجيا التعليم" بالفرقة الأولى، و"حاسب في التخصص" بالفرقة الثانية ولديهم خبرات بسيطة في التعامل مع شبكة الإنترنت وإجراء محادثات إلكترونية.

٥. تحديد بيئة التعلم: قدم الباحث المحتوى التعليمي لمهارات أداء التكليفات من خلال شبكة التواصل الإجتماعي Facebook. ولم يكن لدى الطلاب مشكلة في الاتصال بالشبكة والتفاعل من خلالها حيث يتوافر لدي جميع الطلاب أجهزة كمبيوتر أو هواتف محمولة متصلة بالشبكة؛ لذلك لم تكن هناك قيود خاصة ببيئة التعلم.

- **مرحلة التصميم: وشملت هذه المرحلة الخطوات الآتية:**

١. تصميم المحتوي التعليمي: تم تصميم المحتوي التعليمي في خطوتين متتابعين، هما:

- **تحديد وتحليل المحتوى: تم إعداد خريطة انسيابية لموضوع التعلم تضمنت خمسة موضوعات فرعية، لكل موضوع أهداف تعليمية وأنشطة وأساليب للتقويم، ثم تم عرض المحتوى على (ثلاثة) من أعضاء هيئة التدريس تخصص تكنولوجيا التعليم*، وقد إشتملت الصورة الأولية الأهداف المراد تحقيقها من دراسة المحتوى، حيث وضع الهدف والمحتوى الذي يحققه، وطلب من الخبراء إبداء الرأى فى: مدى تحقيق المحتوى للهدف، وسلامة صياغة المحتوى علميًا، ومدى مناسبة المحتوى للطلاب، مع إمكانية الإضافة أو الحذف وفق ما يرونه مناسبًا، وقد تم التعديل في بعض الصياغات؛ لتيسير فهم المحتوى من قبل الطلاب مجموعة البحث، وكذلك تم حذف بعض الأجزاء منه؛ ليصبح المحتوى فى صورته النهائية (ملحق ٣).**

٢. تنظيم المحتوى: تم تنظيم المحتوى بطريقة تضمن الترابط بين أجزاؤه.

٣. تصميم خريطة المفاهيم: تم تصميم استراتيجية لتنظيم محتوى مهارات أداء التكليفات، بحيث ترتبط بخريطة تحليل المهمات التعليمية، وتحديد عناصر المحتوى وترتيبها في تسلسل منطقي وفق الأهداف التعليمية.

---

* **وفاء صلاح الدين الدسوقي** أستاذ تكنولوجيا التعليم كلية التربية النوعية جامعة المنيا. **ممدوح عبد الحميد،** أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد كلية التربية النوعية جامعة المنيا **عماد أحمد سيد،** مدرس تكنولوجيا التعليم كلية التربية النوعية جامعة المنيا.

٤. تصميم نمطي الدعم الإلكتروني: يقدم الدعم لطلاب المجموعات التجريبية عند الطلب من الباحث، من خلال التعليقات، وطرح سؤال، كذلك من خلال تقديم رجع ملائم لأحد التكليفات، وقد قام الباحث بتصميم نمطي الدعم الإلكتروني اللذان يمثلان معالجتا المتغير المستقل موضع البحث وهى:

- الدعم الفيديوي (المرئي) (من خلال مقاطع الفيديو): يقوم هذا النمط من الدعم على توجيه الطالب إلى مقاطع فيديو تساعده في حل المشكلة التي تواجهه أو تنفيد النشاط.

- الدعم الصوتي (السمعي) (من خلال النصوص والصور الثابتة): يقوم هذا النمط من الدعم على إمداد الطالب بملفات نصية وصور ثابتة تساعده في حل المشكلة التي تواجهه أو تنفيد النشاط.

- **مرحلة التطوير: وتضمنت تجميع بعض العناصر (نصوص، صور ثابتة، مقاطع فيديو، ورسومات) من مواقع الإنترنت، وقيام الباحث بإنتاج البعض الآخر، وعرضها على (٣) من المحكمين تخصص تكنولوجيا التعليم* وتمت الموافقة على صلاحيتها للتطبيق (ملحق٤).**
- **مرحلة التقويم والاجازة: وشملت هذه المرحلة، إجراء تجريب مصغر على عينة استطلاعية مكونة من (٩٠) طالباً - تم استبعادهم من التجربة الأساسية - لإجراء التقويم البنائي للمحتوي، وذلك بهدف التأكد من وضوح المادة التعليمية، ومناسبة المحتوي التعليمي لمستوي المتعلمين، ومناسبة طريقة سير المتعلم داخله، ومناسبة الأنشطة التعليمية، وفي ضوء ذلك تم إجراء التعديلات المطلوبة.**
- **مرحلة نشر المحتوى عبر موقع الويب: يرتبط مجال نشر المحتوي القائم على دعامات التعلم الإلكتروني عبر الويب وتبنيه إرتباطًا وثيقًا بعمليات الاستخدام والتوظيف، وتشمل هذه المرحلة خطوتين، هما:**

---

* **وفاء صلاح الدين الدسوقي** أستاذ تكنولوجيا التعليم كلية التربية النوعية جامعة المنيا. **ممدوح عبد الحميد،** أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد كلية التربية النوعية جامعة المنيا **عماد أحمد سيد،** مدرس تكنولوجيا التعليم كلية التربية النوعية جامعة المنيا.

١. نشر المحتوي على موقع الويب وتأمينه: تم نشر المحتوى التعليمي على (ستة) مجموعات مغلقة على شبكة التواصل الإجتماعي Facebook، حيث تم إختيار ثلاثة تخصصات نوعية وهي برامج (الإعلام التربوي/ الإقتصاد المنزلي/ التربية الموسيقية) وتم تقسيم طلاب كل تخصص إلى مجموعتين وتم تقديم نمط الدعم الإلكتروني الفيديوي (المرئي) للمجموعة الأولى من كل تخصص، كما تم تقديم نمط الدعم الإلكتروني الصوتي (السمعي) للمجموعة الثانية من كل تخصص أكاديمي وذلك على المجموعة المغلقة الخاص بكل مجموعة من المجموعات الست.

٢. ضبط المحتوي ومراقبته: تم وضع أدوات لمراقبة أداء المتعلمين وتقدمهم في تعلم المحتوي، من خلال قيام الطلاب ببعض الأنشطة التي تم رفعها على المجموعة (ملحق٥).

التجربة الأساسية للبحث:

وقد مرت التجربة بالمراحل التالية:

١. إختيار مجموعة البحث:

تم إختيار مجموعة البحث من طلاب التخصصات الأكاديمية الثلاثة (الإعلام التربوي / الإقتصاد المنزلي/ التربية الموسيقية)، وقد بلغ عددها (٣٣٠) طالبًا وطالبة، بواقع (١١٠) مائة وعشرة طالب من كل تخصص، وتم تقسيم طلاب كل تخصص إلى مجموعتين كل مجموعة (٥٥) خمسة وخمسون طالب، وتم تقديم نمط الدعم الفيديوي (المرئي) (فيديو) للمجموعة الأولى من كل تخصص، وتقديم نمط الدعم الصوتي (السمعي) (نصوص وصور ثابتة) للمجموعة الثانية من كل تخصص.

٢. تطبيق أداتي البحث قبليًا:

تم التأكد من تجانس المجموعات التجريبية قبل تنفيذ التجربة، وذلك بتطبيق أداتي البحث تطبيقًا قبليًا (بطاقة تقييم التكليفات حيث تم رفع التكليفات على المجموعات المغلقة وطلب من الطلاب أداؤها وإرسالها للباحث، وتم تقييها بواسطة الباحث، وإختبار الدافع للإنجاز بعد أن تم تحويله لصورة إلكترونية، وتم رفعه على المجموعات المغلقة وطلب من الطلاب الإجابة عليه)؛ وذلك لحساب تجانس المجموعات الست؛ حيث قام الباحث بتحليل نتائج بطاقة تقييم التكليفات، وإختبار الدافع للإنجاز بهدف التعرف على مدى تجانس

مجموعات البحث قبل إجراء التجربة الأساسية للبحث، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات المجموعات الست في التطبيق القبلي لبطاقة تقييم التكليفات، وتم تحليل نتائج تطبيق بطاقة تقييم التكليفات باستخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٥)، (٦):

جدول(٥)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات المجموعات الست في التطبيق القبلي لبطاقة تقييم التكليفات (ن١=ن٢=ن٣=ن٤=ن٥=ن٦=٥٥)

التخصص	النمط	ن	م	ع
إعلام تربوي	الدعم الفيديوي (المرئي)	٥٥	30.41	16.19
	الدعم الصوتي (السمعي)	٥٥	29.46	16.42
	المجموع	١١٠	29.93	16.24
إقتصاد منزلي	الدعم الفيديوي (المرئي)	٥٥	30.23	16.41
	الدعم الصوتي (السمعي)	٥٥	29.47	15.51
	المجموع	١١٠	29.85	15.90
تربية موسيقية	الدعم الفيديوي (المرئي)	٥٥	29.23	16.14
	الدعم الصوتي (السمعي)	٥٥	28.90	16.05
	المجموع	١١٠	29.06	16.02
المجموع	الدعم الفيديوي (المرئي)	١٦٥	29.95	16.16
	الدعم الصوتي (السمعي)	١٦٥	29.28	15.90
	المجموع	٣٣٠	29.62	16.01

جدول(٦)

تحليل التباين ثنائي الإتجاه لدرجات التطبيق القبلي لبطاقة التقييم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	نوع الدلالة
نمط الدعم (أ)	37.786	1	37.786	0.702	غير دالة
التخصص الأكاديمي (ب)	50.584	2	25.292	0.907	
تفاعل أ×ب	88.370	3	29.457	0.952	
الخطأ المعياري	84221.556	326	258.348	_____	_____
المجموع	373738.6	329	_____	_____	_____

يتضح من جدول (٦) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين مجموعات البحث الست في التطبيق القبلي لبطاقة تقييم التكليفات، حيث كانت قيمة (ف) أكبر من (0.005) وهي غير دالة إحصائيًا؛ مما يدل على تجانس المجموعات التجريبية الست.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات المجموعات الست في التطبيق القبلي لإختبار الدافع للإنجاز، وتم تحليل نتائج تطبيق بطاقة تقييم التكليفات باستخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه وكانت النتائج كما يوضحها جدولي (٧)، (٨):

جدول(٧)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات المجموعات الست في التطبيق القبلي لإختبار الدافع للإنجاز (ن١=ن٢=ن٣=ن٤=ن٥=ن٦=٥٥)

التخصص	النمط	ن	م	ع
إعلام تربوي	الدعم الفيديوي (المرئي)	٥٥	39.64	4.54
	الدعم الصوتي (السمعي)	٥٥	39.31	3.82
	المجموع	١١٠	39.47	4.18
إقتصاد منزلي	الدعم الفيديوي (المرئي)	٥٥	39.78	4.61
	الدعم الصوتي (السمعي)	٥٥	38.75	3.38
	المجموع	١١٠	39.26	4.06
تربية موسيقية	الدعم الفيديوي (المرئي)	٥٥	38.53	3.95
	الدعم الصوتي (السمعي)	٥٥	39.51	4.76
	المجموع	١١٠	30.02	4.38
المجموع	الدعم الفيديوي (المرئي)	١٦٥	39.32	4.39
	الدعم الصوتي (السمعي)	١٦٥	39.19	4.01
	المجموع	٣٣٠	39.25	4.20

جدول(٨)

تحليل التباين ثنائي الإتجاه لدرجات التطبيق القبلي لإختبار الدافع للإنجاز

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	نوع الدلالة
نمط الدعم (أ)	1.336	1	1.336	0.487	غير دالة
التخصص الأكاديمي (ب)	11.388	2	5.694	0.726	
تفاعل أ×ب	12.274	3	4.241	0.986	
الخطأ المعياري	5789.4	326	17.7595	———	———
المجموع	514227	330	_____	———	———

يتضح من جدول (٨) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين مجموعات البحث الست في التطبيق القبلي لإختبار الدافع للإنجاز، حيث كانت قيمة (ف) أكبر من (0.005) وهي غير دالة إحصائيًا؛ مما يؤكد على تجانس المجموعات التجريبية الست.

- تطبيق استرتيجية الدعم الإلكتروني على المجموعات التجريبية:

تم البدء في التفاعل وتقديم الدعم الإلكتروني لطلاب المجموعات التجريبية من خلال ستة مجموعات مغلقة تم إنشاؤها على شبكة التواصل الإجتماعي، حيث تم تقديم الدعم الإلكتروني الفيديوي (المرئي) للمجموعة الأولى من كل تخصص أكاديمي، وتم تقديم الدعم الإلكتروني الصوتي (السمعي) للمجموعة الثانية من كل تخصص أكاديمي، وفيما يلي روابط المجموعات التجريبية:

موقع المجموعة المغلقة الأولى تخصص (إعلام تربوي) لتقديم الدعم الإلكتروني الفيديوي (المرئي):

https://www.facebook.com/groups/2999863693427805/

موقع المجموعة المغلقة الثانية تخصص (إعلام تربوي) لتقديم الدعم الإلكتروني الصوتي (السمعي):

https://www.facebook.com/groups/667624547412045/

موقع المجموعة المغلقة الثالثة تخصص (إقتصاد منزلي) لتقديم الدعم الإلكتروني الفيديوي (المرئي):

https://www.facebook.com/groups/620894278497325/

موقع المجموعة المغلقة الرابعة تخصص (إقتصاد منزلي) لتقديم الدعم الإلكتروني الصوتي (السمعي):

https://www.facebook.com/groups/237931617535783/

موقع المجموعة المغلقة الخامسة تخصص (تربية موسيقية) لتقديم الدعم الإلكتروني الفيديوي (المرئي):

https://www.facebook.com/groups/252142579478069/

موقع المجموعة المغلقة السادسة تخصص (تربية موسيقية) لتقديم الدعم الإلكتروني الصوتي (السمعي):

https://www.facebook.com/groups/843966102678278/

تم رفع وحدات الدعم الإلكتروني على المجموعات الست، كل نمط على المجموعة المخصص له وفقاً للتصميم التجريبي، كما تم رفع بعض الأنشطة المطلوب من الطلاب أداؤها بعد تقديم الدعم الإلكتروني الخاص بكل نشاط، وتم التفاعل بين الطلاب وبعضهم البعض، وبين الطلاب والباحث تحقيقاً لمبدأ النظرية البنائية الإجتماعية، وذلك من خلال كتابة

التعليقات من قبل الطلاب التي تفيد بحاجتهم للدعم ومن قبل الباحث بتقديم وحدات الدعم التي تساعد الطلاب على أداء الأنشطة، أو حل مشكلات تواجههم أثناء أداء الأنشطة، وقد قام الباحث بتخفيف الدعم المقدم كلما أصبح الطلاب قادرين على الأداء إلى أن تم سحب الدعم في المرحلة الأخيرة من التطبيق وأصبح الطلاب قادرين على الإعتماد على قدراتهم في أداء ما هو مطلوب منهم من تكليفات.

التزم الباحث بالدخول يوميًا خلال فترة التطبيق من الساعة ٧ – ١٠ مساءً على جميع المجموعات المغلقة على شبكة التواصل الاجتماعي **facebook**؛ للرد على استفسارات الطلاب ومتابعة تقدمهم في الأنشطة وتقديم الدعم حسب معالجتي المتغير المستقل موضع البحث.

٣. تطبيق أداتا القياس بعديًا:

بعد إنتهاء التعلم يوم ٢٠٢٠/٥/٣٠ م، تم رفع التكليفات على المجموعات المغلقة الست على شبكة التواصل الاجتماعي وطلب من كل طالب أداء تلك التكليفات وإرسالها للباحث، وتم تقييم تلك التكليفات باستخدام بطاقة التقييم من قبل الباحث، كما تم تطبيق إختبار الدافع للإنجاز، وتم رصد درجات بطاقة التقييم وإختبار الدافع للإنجاز للتعامل معها إحصائيًا.

تسجيل النتائج ومعالجتها إحصائيًا باستخدام حزم البرامج الإحصائية للعلوم الإجتماعية **SPSS** الإصدار السادس عشر، ثم تحليل النتائج وتفسيرها في ضوء فرضيات البحث.

نتائج البحث:

تم اختبار فرضيات البحث باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة من برنامج (SPSS) الإصدار الخامس السادسة عشر عن أسئلة البحث.

أولاً – الإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على:

ما أثر نمط الدعم (فيديوي/ مرئي – صوتي/ سمعي) على تنمية كلا من: مهارات أداء التكليفات ودافعية الإنجاز لدى طلاب الإعلام التربوي؟

وللإجابة عنه تم التحقق من صحة الفرضية الأولى:

استخدم الباحث إختبار (ت) لمجموعة واحدة، لمقارنة متوسطى مجموعتين مرتبطتين وهما متوسطي درجات طلاب المجموعتين (الأولى والثانية) تخصص إعلام تربوي في القياس البعدي لكل محور من محاور بطاقة تقييم أداء التكليفات والبطاقة ككل، ولإختبار الدافع للإنجاز، والذى يوضح نتائجه الجدولان (٩)، (١٠)، وذلك لإختبار الفرضية الأولى التى تنص على:

"لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبيتين تخصص إعلام تربوي (المجموعة الأولى التي استخدمت الدعم الفيديوي (المرئي) و(المجموعة الثانية التي استخدمت الدعم الصوتي (السمعي) في القياس البعدي لكل محور من محاور بطاقة تقييم أداء التكليفات والبطاقة ككل، لإختبار الدافع للإنجاز".

جدول(٩)

اختبار (ت) لمقارنة متوسطى مجموعتين مرتبطتين وهما متوسطي درجات طلاب المجموعتين (الأولى والثانية) إعلام تربوي فى القياس البعدى فى كل محور من محاور بطاقة التقييم، وفي بطاقة تقييم التكليفات ككل (درجة الحرية= ١٠٨، القيمة العظمى للبطاقة =٧٦ درجة، ن١= ن٢=٥٥)

	المجموعة	المتوسط	الإنحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة	نوع الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
المحور الأول	مج١	3.818	0.580	7.090	0.000	دالة	0.32	كبير
	مج٢	1.818	2.010					
المحور الثاني	مج١	11.818	0.373	13.068	0.000	دالة	0.61	كبير
	مج٢	8.533	1.826					
المحور الثالث	مج١	45.212	1.729	7.783	0.000	دالة	0.36	كبير
	مج٢	33.176	11.338					
المحور الرابع	مج١	3.903	0.2845	7.358	0.000	دالة	0.33	كبير
	مج٢	2.885	0.9859					
المحور الخامس	مج١	9.806	0.4567	7.674	0.000	دالة	0.35	كبير
	مج٢	7.212	2.4649					
البطاقة ككل	مج١	74.558	2.422	9.066	0.000	دالة	0.43	كبير
	مج٢	53.952	16.95					

يتضح من جدول (٩) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين فى القياس البعدى لبطاقة تقييم التكليفات لصالح المجموعة الأولى (التي استخدمت الدعم الفيديوي (المرئي) في المحاور جميعها، وفي البطاقة ككل، حيث بلغت قيم ت لمحاور البطاقة على الترتيب (7.090, 13.068, 7.783, 7.358, 7.674)،

وبلغت قيمة ت (9.066) في البطاقة ككل، عند درجة حرية (١٠٨) ومن ثم يتم رفض الفرضية الأولى وقبول الفرضية البديلة.

ويتضح مما سبق أن هناك تأثيرًا كبيراً للمتغير المستقل وهو الدعم الإلكتروني الفيديوي (المرئي) على تنمية مهارات أداء التكليفات لدى طلاب المجموعة الأولى تخصص إعلام تربوي.

جدول(١٠)

إختبار (ت) لمقارنة متوسطى مجموعتين مرتبطتين وهما متوسطي درجات طلاب المجموعتين (الاولى والثانية) إعلام تربوي فى القياس البعدى فى إختبار الدافع للإنجاز (درجة الحرية= ١٠٨، القيمة العظمى للإختبار =١٣٠ درجة، ن١= ن٢=٥٥)

المجموعة	المتوسط	الإنحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة	نوع الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
مج١	110.51	4.34	13.32	0.000	دالة	0.62	كبير
مج٢	90.05	10.49					

يتضح من جدول (١٠) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.000) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين فى القياس البعدى لإختبار الدافع للإنجاز لصالح المجموعة الأولى (التي استخدمت الدعم الفيديوي (المرئي)، حيث بلغت قيمة ت (13.32) عند درجة حرية (١٠٨) ومن ثم يتم رفض الفرضية الأولى وقبول الفرضية البديلة.

يتضح مما سبق أن هناك تأثيرًا كبيراً للمتغير المستقل وهو الدعم الإلكتروني الفيديوي (المرئي) على تنمية الدافع للإنجاز لدى طلاب المجموعة الأولى تخصص إعلام تربوي.

ثانياً - الإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على:

ما أثر نمط الدعم (فيديوي/ مرئي – صوتي/ سمعي) على تنمية كلا من: مهارات أداء التكليفات ودافعية الإنجاز لدى طالبات الإقتصاد المنزلي؟

وللإجابة عنه تم التحقق من صحة الفرضية الثانية:

استخدم الباحث إختبار (ت) لمجموعة واحدة، لمقارنة متوسطى مجموعتين مرتبطتين وهما متوسطي درجات طلاب المجموعتين (الثالثة والرابعة) تخصص إقتصاد منزلي فى القياس البعدي لكل محور من محاور بطاقة تقييم أداء التكليفات والبطاقة ككل، ولإختبار الدافع للإنجاز، والذى يوضح نتائجه الجدولان (١١)، (١٢)، وذلك لإختبار الفرضية الثانية التى تنص على:

"لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبيتين تخصص إقتصاد منزلي (المجموعة الثالثة التي استخدمت الدعم الفيديوي (المرئي) و(المجموعة الرابعة التي استخدمت الدعم الصوتي (السمعي) في القياس البعدي لكل محور من محاور بطاقة تقييم أداء التكليفات والبطاقة ككل، ولإختبار الدافع للإنجاز".

جدول(١١)

إختبار (ت) لمقارنة متوسطى مجموعتين مرتبطتين وهما متوسطي درجات طلاب المجموعتين (الثالثة والرابعة) إقتصاد منزلي فى القياس البعدى فى كل محور من محاور بطاقة التقييم، وفي بطاقة تقييم التكليفات ككل (درجة الحرية= ١٠٨، القيمة العظمى للبطاقة =٧٦ درجة، ن١= ن٢=٥٥)

	المجموعة	المتوسط	الإنحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة	نوع الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
المحور الأول	مج٣	3.86	0.524	6.726	0.000	دالة	0.295	كبير
	مج٤	1.96	2.018					
المحور الثاني	مج٣	11.76	0.482	14.708	0.000	دالة	0.667	كبير
	مج٤	8.37	1.639					
المحور الثالث	مج٣	45.58	1.757	9.858	0.000	دالة	0.474	كبير
	مج٤	31.05	10.787					
المحور الرابع	مج٣	3.96	0.153	11.683	0.000	دالة	0.558	كبير
	مج٤	2.60	0.852					
المحور الخامس	مج٣	9.91	0.382	11.807	0.000	دالة	0.563	كبير
	مج٤	6.47	2.124					
البطاقة ككل	مج٣	75.067	2.548	12.037	0.000	دالة	0.573	كبير
	مج٤	50.461	14.945					

يتضح من جدول (١١) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين فى القياس البعدى لبطاقة تقييم التكليفات لصالح المجموعة الثالثة (التي استخدمت الدعم الفيديوي (المرئي) في المحاور جميعها، وفي البطاقة ككل، حيث بلغت قيم ت لمحاور البطاقة على الترتيب (6.726, 14.708, 9.858, 11.683, 11.807)، وبلغت قيمة ت (12.037) في البطاقة ككل، عند درجة حرية (١٠٨) ومن ثم يتم رفض الفرضية الثانية وقبول الفرضية البديلة.

يتضح مما سبق أن هناك تأثيرًا كبيراً للمتغير المستقل وهو الدعم الإلكتروني الفيديوي (المرئي) على تنمية مهارات أداء التكليفات لدى طلاب المجموعة الثالثة تخصص إقتصاد منزلي.

جدول(١٢)
اختبار (ت) لمقارنة متوسطى مجموعتين مرتبطتين وهما متوسطي درجات طلاب المجموعتين (الثالثة والرابعة) إقتصاد منزلي فى القياس البعدى فى إختبار الدافع للإنجاز (درجة الحرية= ١٠٨، القيمة العظمى للإختبار =١٣٠ درجة، ن١= ن٢=٥٥)

المجموعة	المتوسط	الإنحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة	نوع الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
مج٣	110.47	3.721	14.154	0.000	دالة	0.65	كبير
مج٤	92.7636	8.500					

يتضح من جدول (١٢) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين فى القياس البعدى لإختبار الدافع للإنجاز لصالح المجموعة الثالثة (التي استخدمت الدعم الفيديوي (المرئي)، حيث بلغت قيمة ت (14.154) عند درجة حرية (١٠٨) ومن ثم يتم رفض الفرضية الثانية وقبول الفرضية البديلة.

يتضح مما سبق أن هناك تأثيرًا كبيراً للمتغير المستقل وهو الدعم الإلكتروني الفيديوي (المرئي) على تنمية دافعية الإنجاز لدى طلاب المجموعة الثالثة تخصص إقتصاد منزلي.

ثالثاً - الإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على:

ما أثر نمط الدعم (فيديوي/ مرئي – صوتي/ سمعي) على تنمية كلاً من: مهارات أداء التكليفات ودافعية الإنجاز لدى طلاب التربية الموسيقية؟

وللإجابة عنه تم التحقق من صحة الفرضية الثالثة:

استخدم الباحث إختبار (ت) لمجموعة واحدة، لمقارنة متوسطى مجموعتين مرتبطتين وهما متوسطي درجات طلاب المجموعتين (الخامسة والسادسة) تخصص تربية موسيقية فى القياس البعدي لكل محور من محاور بطاقة تقييم أداء التكليفات والبطاقة ككل، ولإختبار الدافع للإنجاز، والذى يوضح نتائجه الجدولان (١٣)، (١٤)، وذلك لإختبار الفرضية الثالثة التى تنص على:

"لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبيتين تخصص تربية موسيقية (المجموعة الخامسة التي استخدمت الدعم الفيديوي (المرئي) و(المجموعة السادسة التي استخدمت الدعم الصوتي (السمعي) في القياس البعدي لكل محور من محاور بطاقة تقييم التكليفات والبطاقة ككل، ولإختبار الدافع للإنجاز".

جدول(١٣)

اختبار (ت) لمقارنة متوسطى مجموعتين مرتبطتين وهما متوسطي درجات طلاب المجموعتين (الخامسة والسادسة) تربية موسيقية فى القياس البعدى فى كل محور من محاور بطاقة التقييم، وفي بطاقة تقييم التكليفات ككل (درجة الحرية= ١٠٨، القيمة العظمى للبطاقة =٧٦ درجة، ن١= ن٢=٥٥)

	القياس	المتوسط	الإنحراف المعيارى	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	نوع الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
المحور الأول	مج٥	3.86	0.524	7.692	108	0.000	دالة	0.35	كبير
	مج٦	1.75	1.97						
المحور الثاني	مج٥	11.75	0.455	13.627	108	0.000	دالة	0.63	كبير
	مج٦	8.43	1.749						
المحور الثالث	مج٥	45.58	1.757	7.887	108	0.000	دالة	0.36	كبير
	مج٦	33.92	10.823						
المحور الرابع	مج٥	3.96	0.153	7.617	108	0.000	دالة	0.35	كبير
	مج٦	2.96	0.962						
المحور الخامس	مج٥	9.91	0.382	7.636	108	0.000	دالة	0.35	كبير
	مج٦	7.44	2.371						
البطاقة ككل	مج٥	75.06	2.674	9.424	108	0.000	دالة	0.45	كبير
	مج٦	54.497	15.959						

يتضح من جدول (١٣) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين فى القياس البعدى لبطاقة تقييم التكليفات لصالح المجموعة الخامسة (التي استخدمت الدعم الفيديوي (المرئي) في المحاور جميعها، وفي البطاقة ككل، حيث بلغت قيم ت لمحاور البطاقة على الترتيب (7.636, 7.617, 7.887, 13.627, 7.692)، وبلغت قيمة ت (9.424) في البطاقة ككل، عند درجة حرية (١٠٨) ومن ثم يتم رفض الفرضية الثالثة وقبول الفرضية البديلة.

يتضح مما سبق أن هناك تأثيرًا كبيراً للمتغير المستقل وهو الدعم الإلكتروني الفيديوي (المرئي) على تنمية مهارات أداء التكليفات لدى طلاب المجموعة الخامسة تخصص تربية موسيقية.

جدول(١٤)
إختبار (ت) لمقارنة متوسطى مجموعتين مرتبطتين وهما متوسطي درجات طلاب المجموعتين (الخامسة والسادسة) تربية موسيقية فى القياس البعدى فى إختبار الدافع للإنجاز (درجة الحرية= ١٠٨، القيمة العظمى للإختبار =١٣٠ درجة، ن١= ن٢=٥٥)

القياس	المتوسط	الإنحراف المعيارى	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	نوع الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
مج١	1.0984e2	3.891	15.770	108	0.000	دالة	0.697	كبير
مج٢	92.564	7.130						

يتضح من جدول (١٤) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين فى القياس البعدى لإختبار الدافع للإنجاز لصالح المجموعة الخامسة (التي استخدمت الدعم الفيديوي (المرئي)، حيث بلغت قيمة ت (15.770) عند درجة حرية (١٠٨) ومن ثم يتم رفض الفرضية الثالثة وقبول الفرضية البديلة.

ويتضح مما سبق أن هناك تأثيرًا كبيراً للمتغير المستقل وهو الدعم الإلكتروني الفيديوي (المرئي) على تنمية دافعية الإنجاز لدى طلاب المجموعة الخامسة تخصص تربية موسيقية.

رابعاً - الإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على:

ما أثر نمط الدعم (فيديوي/ مرئي – صوتي/ سمعي) على تنمية كلا من: مهارات أداء التكليفات ودافعية الإنجاز لدى طلاب وطالبات تخصص الإعلام التربوي بالمقارنة بتخصصي الإقتصاد المنزلي والتربية الموسيقية؟

وللإجابة عنه تم التحقق من صحة الفرضية الرابعة والتي تنص على:

– "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات الطلاب اللذين استخدموا الدعم الفيديوي (المرئي) والطلاب اللذين استخدموا الدعم الصوتي (السمعي) في القياس البعدي لكل محور من محاور بطاقة تقييم أداء التكليفات والبطاقة ككل، ولإختبار الدافع للإنجاز، ويرجع ذلك إلى التأثير الأساسي لنمط الدعم الإلكتروني بصرف النظر عن التخصص الأكاديمي".

قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات المجموعات الست في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم التكليفات، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (١٥).

جدول(١٥)
المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات المجموعات الست في التطبيق البعدي لبطاقة أداء التكليفات (ن١=ن٢=ن٣=ن٤=ن٥=ن٦=٥٥)

التخصص	نمط الدعم	ن	م	ع
إعلام تربوي	(فيديوي/ مرئي)	٥٥	74.56	2.42
	(صوتي/ سمعي)	٥٥	53.62	16.95
	المجموع	١١٠	64.09	15.99
إقتصاد منزلي	(فيديوي/ مرئي)	٥٥	75.07	2.55
	(صوتي/ سمعي)	٥٥	50.46	14.95
	المجموع	١١٠	62.76	16.33
تربية موسيقية	(فيديوي/ مرئي)	٥٥	75.06	2.67
	(صوتي/ سمعي)	٥٥	54.5	15.96
	المجموع	١١٠	64.78	15.38
المجموع	(فيديوي/ مرئي)	١٦٥	74.90	2.55
	(صوتي/ سمعي)	١٦٥	52.86	15.97
	المجموع	٣٣٠	63.88	15.88

يتضح من جدول (١٥) أن هناك تباينًا في قيم المتوسطات والتي تشير إلى وجود فروق بين المجموعات الست، مما يستلزم متابعة إجراء التحليلات الإحصائية باستخدام تحليل التباين الثنائي للتأكد من وجود فروق دالة من عدمه، وفيما يلي عرض للنتائج كما يوضحها جدول (١٦).

جدول(١٦)
تحليل التباين ثنائي الإتجاه لدرجات التطبيق البعدي لبطاقة التقييم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	نوع الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
نمط الدعم (أ)	40054.76	1	40054.76	304.086	دالة	0.99	كبير
التخصص الأكاديمي (ب)	230.841	2	115.421	0.882	غير دالة	0.28	صغير
تفاعل أ×ب	1346522.3	1	1346522.3	10.29	دالة	1	كبير
الخطأ المعياري	42660.69	326	130.861	———	———	———	———
المجموع	1429468.6	330	———	———	———	———	———

يتضح من جدول (١٦) أن قيمة"ف" (304.086) لمتغير نمط الدعم الإلكتروني، وهي دالة عند مستوى (0.05)، وهذا يدل على أن نمط الدعم الإلكتروني أدى إلى تنمية مهارات

أداء التكليفات، وقد بلغت قيمة مربع إيتا (0.99) وهو حجم تأثير كبير ولما كان متوسطات درجات أفراد المجموعات التي استخدمت الدعم الفيديوي (المرئي) على الترتيب (74.56)، (75.07)، (75.06)، ومتوسط مجموع متوسطاتها (74.90) وهذه المتوسطات أكبر من متوسطات درجات أفراد المجموعات التي استخدمت الدعم الصوتي (السمعي) في محاور البطاقة والبطاقة ككل حيث كانت متوسطاتها على الترتيب (53.62)، (50.46)، (54.5) وكان متوسط مجموع متوسطاتها (52.86)؛ مما يشير إلى أن نمط الدعم الفيديوي (المرئي) له أثر أكبر من نمط الدعم الصوتي (السمعي) على تنمية مهارات أداء التكليفات لدى الطلاب.

كما قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات المجموعات الست في التطبيق البعدي لإختبار الدافع للإنجاز، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (١٧).

جدول(١٧)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات المجموعات الست في التطبيق البعدي لإختبار الدافع للإنجاز (ن١=ن٢=ن٣=ن٤=ن٥=ن٦=٥٥)

التخصص	نمط الدعم	ن	م	ع
إعلام تربوي	(فيديوي/ مرئي)	٥٥	110.51	4.44
	(صوتي/ سمعي)	٥٥	90.0545	10.49
	المجموع	١١٠	100.28	13.03
إقتصاد منزلي	(فيديوي/ مرئي)	٥٥	110.47	3.72
	(صوتي/ سمعي)	٥٥	92.7636	8.50
	المجموع	١١٠	101.62	11.035
تربية موسيقية	(فيديوي/ مرئي)	٥٥	109.84	3.891
	(صوتي/ سمعي)	٥٥	92.5636	7.130
	المجموع	١١٠	101.2	10.390
المجموع	(فيديوي/ مرئي)	١٦٥	110.27	4.014
	(صوتي/ سمعي)	١٦٥	91.7939	8.85
	المجموع	٣٣٠	101.03	11.519

يتضح من جدول (١٧) أن هناك تباينًا في قيم المتوسطات والتي تشير إلى وجود فروق بين المجموعات الست، مما يستلزم متابعة إجراء التحليلات الإحصائية باستخدام تحليل التباين الثنائي للتأكد من وجود فروق دالة من عدمه، وفيما يلي عرض للنتائج كما يوضحها جدول (١٨).

جدول(١٨)

تحليل التباين ثنائي الإتجاه لدرجات التطبيق البعدي لإختبار الدافع للإنجاز

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	نوع الدلالة	مربع ايتا	حجم التأثير
نمط الدعم (أ)	28170.9	1	28170.9	597.163	دالة	0.99	كبير
التخصص الأكاديمي (ب)	102.806	2	51.403	1.090	غير دالة	0.37	صغير
تفاعل أ×ب	3368552.4	1	3368552.4	71410	دالة	1	كبير
الخطأ المعياري	15378.9	326	47.175	_____	_____	_____	_____
المجموع	3412205.6	330	_____	_____	_____	_____	_____

يتضح من جدول (١٨) أن قيمة"ف" (597.163) لمتغير نمط الدعم الإلكتروني، وهي دالة عند مستوى (0.05)، وهذا يدل على أن نمط الدعم الإلكتروني أدى إلى تنمية الدافعية للإنجاز، وبالتالي يتم قبول الفرضية الرابعة، وقد بلغت قيمة إيتا (0.99) وهو حجم تأثير كبير، ولما كان متوسط درجات أفراد المجموعات التي استخدمت الدعم الفيديوي (المرئي) على الترتيب (110.51)، (110.47)، (109.84)، ومتوسط مجموع متوسطات تلك المجموعات (110.27) وهذه المتوسطات أكبر من متوسطات درجات أفراد المجموعات التي استخدمت الدعم الصوتي (السمعي) في محاور البطاقة والبطاقة ككل حيث كانت متوسطاتها على الترتيب (90.0545)، (92.7636)، (92.5636) وكان متوسط مجموع متوسطاتها (91.7939)؛ مما يشير إلى أن نمط الدعم الفيديوي (المرئي) له أثر أكبر من نمط الدعم الصوتي (السمعي) على تنمية الدافعية للإنجاز لدى الطلاب، وبالتالي يتم قبول الفرضية الرابعة.

خامساً - الإجابة عن السؤال الخامس والذي ينص على:

ما أثر التخصص الأكاديمي (إعلام تربوي/ إقتصاد منزلي/ تربية موسيقية) على تنمية كلا من: مهارات أداء التكليفات ودافعية الإنجاز لدى طلاب كل تخصص؟

وللإجابة عنه تم التحقق من صحة الفرضية الخامسة والتي تنص على:

توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطات درجات الطلاب المصنفين وفق التخصص الأكاديمي (إعلام تربوي، إقتصاد منزلي، وتربية موسيقية) في القياس البعدي لكل محور من محاور بطاقة تقييم أداء التكليفات والبطاقة ككل، ولإختبار

الدافع للإنجاز، ترجع إلى التأثير الأساسي للتخصص الأكاديمي بصرف النظر عن نمط الدعم الإلكتروني.

قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات المجموعات الست في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم التكليفات، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (١٥)، كما تم حساب تحليل التباين ثنائي الإتجاه لدرجات التطبيق البعدي لبطاقة التقييم وكانت النتائج كما يوضحها جدول (١٦)، كما قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات المجموعات الست في التطبيق البعدي لإختبار الدافع للإنجاز، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (١٧)، وعمل تحليل التباين ثنائي الإتجاه لدرجات التطبيق البعدي لإختبار الدافع للإنجاز وكانت النتائج كما يوضحها جدول (١٨).

ويتضح من جدول (١٦) أيضا أن قيمة"ف" (0.882) لمتغير التخصص الأكاديمي، وهي غير دالة عند مستوى (0.05)، وهذا لا يتفق مع ما توقعه الباحث وعبر عنه في الفرضية الخامسة، وبالتالي يتم رفض الفرضية الخامسة وقبول الفرضية البديلة، كذلك يتضح من جدول (١٨) أن قيمة"ف" (1.090) لمتغير التخصص الأكاديمي، وهي غير دالة عند مستوى (0.05)، وهذا لا يتفق مع ما توقعه الباحث وعبر عنه في الفرضية الخامسة، وبالتالي يتم رفض الفرضية الخامسة وقبول الفرضية البديلة.

سادساً - الإجابة عن السؤال السادس والذي ينص على:

- "لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية الست في القياس البعدي لكل محور من محاور بطاقة تقييم أداء التكليفات والبطاقة ككل، ولإختبار الدافع للإنجاز، ترجع إلى أثر التفاعل بين نمط الدعم الإلكتروني والتخصص الأكاديمي".

وللإجابة عنه تم التحقق من صحة الفرضية الخامسة والتي تنص على:

لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات الست التجريبية في القياس البعدي لكل محور من محاور بطاقة تقييم أداء التكليفات والبطاقة ككل، ولإختبار الدافع للإنجاز، ترجع إلى أثر التفاعل بين نمط الدعم الإلكتروني والتخصص الأكاديمي.

قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات المجموعات الست في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم التكليفات، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (١٥)، كما تم حساب تحليل التباين ثنائي الإتجاه لدرجات التطبيق البعدي لبطاقة التقييم وكانت النتائج كما يوضحها جدول (١٦)، كما قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات المجموعات الست في التطبيق البعدي لإختبار الدافع للإنجاز، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (١٧)، وعمل تحليل التباين ثنائي الإتجاه لدرجات التطبيق البعدي لإختبار الدافع للإنجاز وكانت النتائج كما يوضحها جدول (١٨).

يتضح من جدول (١٦) أن قيمة "ف" (10.29) للتفاعل بين نمط الدعم الإلكتروني (فيديوي/ مرئي – صوتي/ سمعي) والتخصص الأكاديمي (إعلام تربوي / إقتصاد منزلي/ تربية موسيقية) دالة عند مستوى (0.05)، وهذا يدل على أن التفاعل بين نمط الدعم الإلكتروني والتخصص الأكاديمي أدى إلى تنمية مهارات أداء التكليفات، وبالتالي يتم قبول الفرضية السادسة، وقد بلغت قيمة إيتا (1.0) وهو حجم تأثير كبير؛ مما يشير إلى أن التفاعل بين نمط الدعم الإلكتروني والتخصص الأكاديمي له أثر أكبر على تنمية مهارات أداء التكليفات لدى الطلاب، كما يتضح من جدول (١٨) أن قيمة"ف" (71410) للتفاعل بين نمط الدعم الإلكتروني (فيديوي/ مرئي – صوتي/ سمعي) والتخصص الأكاديمي (إعلام تربوي / إقتصاد منزلي/ تربية موسيقية)، وهي دالة عند مستوى (0.05)، وهذا يدل على أن التفاعل بين نمط الدعم الإلكتروني والتخصص الأكاديمي أدى إلى تنمية الدافعية للإنجاز، وقد بلغت قيمة مربع إيتا (1.0) وهو حجم تأثير كبير؛ مما يشير إلى أن التفاعل بين نمط الدعم الإلكتروني والتخصص الأكاديمي له أثر كبير على تنمية الدافعية للإنجاز لدى الطلاب، وبالتالي يتم قبول الفرضية السادسة.

تفسير النتائج:

تشير نتائج هذا البحث إلى أن نمط الدعم الإلكتروني الفيديوي (المرئي) (الفيديو) له أثر أكبر من نمط الدعم الصوتي (السمعي) (نصوص وصور ثابتة) في تنمية مهارات أداء التكليفات والدافعية للإنجاز في مختلف التخصصات موضع هذا البحث (إعلام تربوي/ إقتصاد منزلي/ تربية موسيقية)، ويعزي الباحث ذلك إلى إستثارة الفيديو أكثر من حاسة لدى المتعلمين مقارنة بالنصوص والصور الثابتة، كما أن مقاطع الفيديو التي تم تقديمها في نمط

العرض الفيديوي (المرئي) تقدم المهارات التي يحتاجها الطلاب بصورة متكاملة، فالفيديو قادر على عرض إستمرارية الحركة في صورتها الطبيعية كما تحدث في الواقع، كما أن نسبة محاكاه الواقع في الفيديو أكبر من النصوص والصور الثابتة حيث كان لعامل الحركة المتوفر في الفيديو أثر بالغ في عملية التعلم، أيضاً قدرة مقاطع الفيديو على جذب إنتباه المتعلمين بصورة أكبر من النصوص والصور الثابتة؛ وذلك لأن مقاطع الفيديو تتضمن عناصر وسائط متعددة كالصوت والصورة والحركة، كذلك قدرته على عرض بعض المهارات التي يصعب عرضها بصورة واضحة باستخدام النصوص والصور الثابتة، كذلك إمكانية عرض المهارة بالفيديو بطرق مختلفة وهذا لا يتوفر في النصوص والصور الثابتة بنفس القدر والفعالية، كما أن الفيديو أكثر ملائمة لخصائص المتعلمين ولطبيعة المهارات التي تم تقديمها وهو ما ساعد على إثراء التعلم لدى المجموعات التي استخدمت نمط الدعم الفيديوي (المرئي)، كما أن الفيديو ساعد على قطع رتابة الموقف التعليمي فجعل التعلم أكثر متعة وتشويقًا وذلك ما لاحظه الباحث أثناء التطبيق من رودود فعل طلاب المجموعات التي تلقت دعمًا (فيديوي/ مرئي)ا، كذلك يوفر الفيديو إمكانية عرض الأجزاء التي يراها المتعلم ضرورية أو إيقاف الفيديو حسب رغبته وبما يتوافق وظروفه، كما أن الفيديو يوفر خاصية التحكم والإختيار حيث يستفاد من خصائص كل من الفيديو والكمبيوتر في العرض تبعًا لسرعة المتعلم ويمكن للمتعلم تكرار ومراجعة المهارات التي يقدمها الفيديو مع إمكانية تثبيت الصور المعروضة والوصول إلى أي إطار في المقطع وهو بذلك يراعي الفروق الفردية بين الطلاب، كما أن الفيديو يساعد في تحويل كثير من المفاهيم المجردة إلى مفاهيم ملموسة للمتعلمين، كل ذلك أدي إلى تلك الفروق التي ظهرت بين المجموعات التي استخدمت الدعم الفيديوي (المرئي) من خلال الفيديو والمجموعات التي استخدمت الدعم الصوتي (السمعي) من خلال النصوص والصور الثابتة.

في ضوء النظرية البنائية الاجتماعية فإن التعلم حدث على أفضل وجه عندما واجه الطالب مشكلة أو مهمة حقيقية واقعية وهي تكليف الطلاب بعمل بحث مرجعي في ذلك المقرر بديلاً من خوض الاختبار النهائي، كذلك ساعد على حدوث التعلم تفاعل الطالب مع زملاؤه من خلال المجموعة المغلقة حيث أن الطالب لا يبنى معرفته بمعزل عن الآخرين، ووفقاً لنظرية الدافعية فإن تقديم الدعم للطلاب ساعد على تحسين نتائج عملية التعلم حيث

تم عرض المحتوى التعليمي وأنشطته، وتقديم الدعم بطريقة تتحدى تفكير المتعلمين وتدفعهم لتعلمه؛ مما ساعد على استثارة دافعيتهم نحو التعلم من خلال جذب إنتباههم، كما أنه في ضوء نظرية التوقع فإن الطلاب كان لديهم دافعًا لتعلم المهارات بهدف أداء التكليفات المطلوبة منهم مما وجههم نحو الإنجازات الإيجابية، وقد أدى تقديم الدعم للطلاب إلى دفعهم لبذل جدًا كبيرًا للتعلم عندما توقعوا إمكانية أداء التكليفات التي كان يصعب عليهم أداؤها بمفردهم دون تلقي الدعم، لاسيما وأن الهدف كان ذو قيمة بالنسبة لهم، وفي ضوء نظرية الدافع لإنجاز فإن من العوامل التي ساعدت على حدوث التعلم على الوجه الأفضل أن الطلاب كلما تعلموا بعض المهارات أدى ذلك إلى تحسين دافعية الإنجاز لديهم وساعد ذلك على تعلم المهارات الآخرى بصورة أفضل أي أنه هناك علاقة تأثير وتأثر تعلم مهارات أداء التكليفات والدافعية للإنجاز فكلما تعلم الطلاب مهارة جديدة بمساعدة الباحث آثار ذلك لديهم إنفعالات عاطفية إيجابية تجاه موضوع التعلم؛ ما حفزهم على الإستمرار والمتابعة فأدى ذلك إلى الإنجاز وإنعكس ذلك على تنمية مهاراتهم في أداء التكليفات.

تتفق نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة (حسن الباتع محمد عبد العاطي، ٢٠١٥)، وتختلف مع نتائج دراسة إسماعيل عمر حسونة (٢٠٠٨).

كذلك تشير نتائج هذا البحث إلى عدم وجود تأثير للتخصص الأكاديمي على مهارات أداء التكليفات والدافعية للإنجاز، ويعزي الباحث ذلك إلى تقارب الخبرات السابقة المتعلقة بموضوع البحث لدى طلاب التخصصات الأكاديمية الثلاثة وذلك راجع إلى المقررات المتعلقة بموضوع البحث والتي درسوها في الأعوام السابقة، حيث أن طلاب التخصصات الثلاثة درسوا مقرر" مدخل إلى تكنولوجيا التعليم" بالفرقة الأولى، كما درسوا جميعهم مقرر" حاسب في التخصص" بالفرقة الثانية وهو ما أدي إلى تقارب الخبرات السابقة المتعلقة بموضوع البحث لدى الطلاب في التخصصات الثلاثة (إعلام تربوي/ إقتصاد منزلي/ تربية موسيقية) مجموعة البحث، مما أدى إلى عدم وجود تأثير للتخصص الأكاديمي على مهارات أداء التكليفات والدافعية للإنجاز. وتتفق نتائج هذ البحث مع نتائج دراسة (Lepper, 2003).

توصيات البحث:

- الإفادة من نمط الدعم الإلكتروني الفيديوي (المرئي) في مقررات دراسية أخرى.
- توظيف الدعم الإلكتروني الفيديوي (المرئي) في مواجهة بعض المشكلات التعليمية الآخرى كتكدس الفصول.
- استعانة أعضاء هيئة التدريس بأنماط الدعم مع التركيز على نمط الدعم الفيديوي (المرئي) حيث أثبت فعاليته في تنمية مهارات أداء التكليفات ودافعية الإنجاز لدى الطلاب.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية توظيف إستراتيجية الدعم الإلكتروني في التدريس.

بحوث مقترحة:

في ضوء النتائج التي أسفر عنها هذا البحث، يمكن اقتراح البحوث والدراسات التالية:

- دراسة فعالية الدعم الإلكتروني الفيديوي (المرئي) في إكساب وتنمية مهارات آخرى.
- بحث أثر مسار الفيديو (خطي/ تفاعلي) المقدم في الدعم الإلكتروني.
- دراسة العلاقة بين الدعم الإلكتروني الفيديوي (المرئي) وتنمية مهارات التفكير المختلفة.
- دراسة أثر التفاعل بين نمط الدعم الإلكتروني ومتغيرات أخرى كالأسلوب المعرفي على تنمية مهارات أخرى.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أحمد عبد المجيد عبد المجيد (٢٠١٥). أثر تصميم أنماط الدعم القائمة على التلميحات البصرية ببرامج التدريب الإلكتروني على تنمية مهارات البرمجة بالكائنات لدى معلمي الحاسب الآلي. *رسالة ماجستير غير منشورة*. جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية.

إسماعيل عمر علي حسونة (٢٠٠٨). أثر التفاعل بين بعض متغيرات أساليب المساعدة والتوجيه في التعليم عبر الويب وأساليب التعلم المعرفية في التحصيل و تنمية مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة. *رسالة ماجستير*. كلية البنات، جامعة عين شمس.

أشرف زيدان، وليد الحلفاوي، وائل عبدالحميد (٢٠١٥). أثر التفاعل بين نمط الدعم الإلكتروني المتنقل والأسلوب المعرفي في تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم لدي طلاب الدراسات العليا، *المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد*، الرياض.

أمل السيد طاهر (٢٠٠٦). العلاقة بين التكوين المكاني للصور الثابتة والمتحركة في برامج الوسائل المتعددة والتحصيل الدراسي . *رسالة ماجستير*. كلية التربية، جامعة حلوان.

إيمان أحمد (٢٠١٣). فاعلية استخدام نموذج أبعاد التعلم لمارا زنو في تنمية التحصيل وعادات العقل والدافعية للإنجاز في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، *مجلة تربويات الرياضيات*، ١٦، ١٨١- ٢٥٦.

إيمان عبد الله محمد (٢٠١٦). برنامج مقترح قائم على استراتيجيات السقالات التعليمية والمهارات الرياضية المتضمنة بالدراسة الدولية TIMSS لتنمية الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات ومستوى تحصيل تلاميذهم بالمرحلة الإعدادية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*،٦٤، ١١٧: ٢١٢.

جميلة علي شرف الشهري (٢٠١٥). فاعلية السقالات التعليمية في تدريس العلوم على تنمية التحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحلة المتوسطة *(رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة أم القرى.

حسن الباتع محمد عبد العاطي (٢٠١٥). أنماط دعم الأداء وقياس أثرها في إكساب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة، إدارة التعلم (بلاكبورد) واتجاهاتهم نحوها، *مجلة العلوم التربوية*، ع (٤)، ٢٣١- ٣٤٩.

حسين أبو رياش، عبد الحكيم الصافي، أميمة عمور سليم شريف: (٢٠٠٦): الدافعية والذكاء العاطفي، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

خليفة عبد اللطيف(٢٠٠٠). الدافعية للإنجاز، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

ربيعة الحضيري (٢٠١٣). التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بكل من دافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين وغير المتفوقين. *رسالة دكتوراه غير منشورة*. كلية التربية. الأردن: جامعة اليرموك.

رجاء محمود أبو علام (1986). علم النفس التربوي. ط٤. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

رعد مهدي، وفاطمة عبد الأمير(٢٠١٢). فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة على كل من السنادات التعليمية ودورة التعلم السباعية في تدريس العلوم العملي في تنمية كل من مهارات التفكير المنطقي وإتخاذ القرار، *بحث منشور*، العراق.

سامي عبدالوهاب سعفان (٢٠١٣). نظم دعم الأداء النقالة وآثارها في حل مشكلات الفصول الإفتراضية والدافعية للإنجاز لدي طلاب كلية المجتمع جامعة القصيم، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٣٣ (٤)، ١٣٥- ١٦٦.

عايش زيتون (٢٠٠٧). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عبد القادر محمد عبد القادر(٢٠١٣). دراسة التفاعل بين السقالات التعليمية ومستويات التحصيل على مهارات التفكير الرياضي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب تلاميذ الصف الخامس الأساسي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع (٣٤)، ج(٣)، ١٠٩- ١٢٢.

عبد اللطيف محمد خليفة (2000). الدافعية للإنجاز. القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.

فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨٢). دراسة عن ثبات وصدق مقياس هيرمانز للدافع للإنجاز، جامعة الأزهر: *مجلة كلية التربية*، ع١، س١، ٩١- ٩٨.

محمد جاسم محمد (2004). علم النفس التربوي وتطبيقاته. الأردن: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، ٤١.

محمد عطية خميس (٢٠١١). الدعم الإلكتروني E–Supporting. تكنولوجيا التعليم – مصر، ١٩(٢) ، ٤١.

ـــــــــــــــ (٢٠٠٩). الكمبيوتر التعليمي وتكنولوجيا الوسائط المتعددة، القاهرة، دار السحاب للنشر والتوزيع.

ـــــــــــــــ (٢٠٠٧). الكمبيوتر التعليمي وتكنولوجيا الوسائط المتعددة. القاهرة: مكتبة دار السحاب للنشر والتوزيع.

محمد عمر السيد أمين (2013). فاعلية استراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية مهارات البرهان الرياضي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة الإعدادية. *رسالة ماجستير*. كلية التربية. جامعة قناة السويس.

محمود محمد بني يونس (٢٠٠٧). سيكولوجية الدافعية والإنفعالات. الأردن: دار الميسرة.

منصور سمير الصعيدي (٢٠١٤). فاعلية السقالات التعليمية"مدعومة إلكترونيا "في تدريس الرياضيات وأثرها علي تنمية مهارات التفكير التوليدي لد ى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*. ١ (٤)، ١٨٥- ٢٤٤.

نوفل، م (2011). الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية.، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*. ٢٥(٢)، ٣٠٨- 377.

هاني محمد الشيخ (٢٠١٤). أثر التفاعل بين توقيت تقديم الدعم التعليمي والأسلوب المعرفي للطلاب في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة علي الويب ٠,٢ علي التحصيل الدراسي وكفاءة التعلم، *المؤتمر العلمي الرابع عشر: تكنولوجيا التعليم والتدريب الإلكتروني عن بعد وطموحات التحديث في الوطن العربي، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، الفترة من ١٦- ١٧ إبريل، ١٧٧- ٢٤٦.

وليد يوسف محمد (٢٠١٤). أثر استخدام دعامات التعلم العامة والموجهة في بيئة شبكات الويب الإجتماعية التعليمية في تنمية مهارات التخطيط للبحوث الإجرائية لدى طلاب الدراسات العليا وتنمية اتجاهاتهم نحو البحث العلمي وفاعلية الذات لديهم. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. ع(٥٣)، ١٥- ١٠٠.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

Azih Nonye and Nwosu B.O (2011). Effects of Instructional Scaffolding on the Achievement of Male and Female Students in Financial Accounting in Secondary Schools in Abakaliki Urban of Ebonyi State, Nigeria Current *Research Journal of Social Sciences*, 3(2): 66-70, 2011 ISSN: 2041-3246

Bansal, A. (2017). Effect of instructional scaffolding on high school students academic achievement and attitude towards science. *International Journal of Science Technology and Management*, (6)3, 53-61.

Belland, B. R., Walker, A. E., Olsen, M. W., & Leary, H. (2015). A Pilot meta-analysis of computer-based scaffolding in stem education. *Educational Technology & Society*, *18* (1), 183–197.

Belland, B., & Drake, J. (2013). Toward a framework on how affordances and motives can drive different uses of scaffolds: Theory, evidence, and design implications. *Educational Technology Research and Development*, *616*, 903-925.

Chukhlomin, V. (2011). Because I said so': A Teacher-Centred Approach as a Scaffolding Technique to Accommodate, *International Distance Learners in a Student- Centred Environment, Proceedings ascilite*, 4-7

Devolder, A., Braak, J. V., & Tondeur, J. (2012). Supporting self-regulated learning in computer-based learning environments: Systematic review of effects of scaffolding in the domain of science education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 286, 557-573.

Fatma, H., (2010): Scaffolding Strategies Applied by Student Teachers to Teach Mathematics, the International Journal of Research in Teacher Education, No.3, Ankara University.

Fu-Yun Yu, Han-Chang Tsai, Hui-Ling Wu (2013). Effects of online procedural scaffolds and the timing of scaffolding provision on elementary Taiwanese students' questiongeneration in a science class, *Australasian Journal of Educational Technology*, 29 (3), 416-433.

Gal, E., & Nachmias, R. (2014). Implementing on-line learning and performance support using an EPSS. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 7(25), 213-224.

Guay, F. (2010). Academic Self-Concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. Learning and Individual Differences, 20(6), 644-653.

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

Kim, K. J., & Frick, T. W. (2011). Changes in Student Motivation during Online Learning. Journal of Educational Computing Research, 44(1), 1-23

Lepper, Mark. R (2003). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*. 97(2), 184-196

Molenaar, I., Chiu, M., Sleegers, P., & Boxtel, C. (2011). Scaffolding of small groups' metacognitive activities wit an avatar computer-supported collaborative learning. Ntific Amereican Book, (5), 621-638.

Nwosu, B., & Azih, N. (2011). Effects of instructional scaffolding on the achievement of male and female students in financial accounting in secondary schools in Abakaliki Urban of Ebonyi State Nigeria, Current , Research *Journal of Social Sciences*, 3(2), 66- 70.

Petri, H, and Govern, J (2004). Motivation Theory, Research and Applications. Thmson- Wadworth, Australia.

Pieper, S.L. (2003). Refining and Extending the 2×2 Achievement Goal Framework: Anther Look at Work – Avoidance.

Salyers, V., Carter, L., Cairns, S., & Durrer, L. (2014). The use of scaffolding and interactive learning strategies in online courses for working nurses:

Implications for adult and online education. C*anadian Journal of University of Continuing Education*, *40*(1), 1-19.

Singh, K. (2011). Study of Achievement Motivation in Relation to Academic Achievement of Students, *International Journal of Educational Planning & Administration*, 1(2), 161-171.

Wang, X., (2012). Teacher-Student Relationship and Quality Education in College and University English Teaching , Higher Education of Social Science, 3, (2).

Zambrano Corzo, X. P. & Noriega Robles, H.S (2011). Approaches to Scaffolding in Teaching Mathematics In English With Primary School Students in Colombia. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 4 (2), 13-20.

Zheng, L. (2016). The effectiveness of self-regulated learning scaffolds on academic performance in computer-based learning environments: A meta-analysis. *Asia Pacific Education Review*, *17*(2), 187–202.